Maneras de Saber:
Tres Enfoques para la Investigación Educativa

Michele Knobel
and Colin Lankshear

Universidad Pedagógica Nacional
Unidad 161 Morelia, Mich.
Liberales Insurgentes Nº. 85
Col. Lomas del Valle
C. P. 58270
Morelia, Michoacán, México.
Tel/fax: (443) 326.62.75 y 326.00.77
E-mail: upn161@hotmail.com

Primera Edición 2003
ISBN 970-702-108-X

Diseño de Portada e interiores
Roberto Colín Ricardo

Tabla de Contenidos

Presentación	i
Reconocimientos	9
1. Antecedentes : Profesores que investigan la enseñanza en las aulas de la escuela primaria	10
2. Preguntas de investigación, acercamientos *informados* y diseños coherentes y sensatos	26
3. Herramientas para la lectura y escritura crítica de textos académicos y de investigación	48
4. Introducción a los enfoques de "laboratorio" para la investigación educativa	65
5. Introducción a los enfoques de "biblioteca" para la investigación educativa	92
6. Introducción a los enfoques de "campo" para la investigación educativa	125
7. Metodologías mixtas, ética de la investigación, y reporte y aplicación de la investigación en las aulas	153
Glosario	168
Bibliografía	178

PRESENTACIÓN

El libro Maneras de Saber: Tres Enfoques para la Investigación Educativa escrito por Michele Knobel y Colin Lankshear, pedagogos e investigadores australiana y neocelandés respectivamente, inicia una nueva época en las publicaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 161 de Morelia, Michoacán. En este libro está presente la figura del profesor-investigador porque fue el propósito inicial para darlo a conocer en su versión inicial en Australia, cuando los autores fueron encargados para apoyar procesos de investigación que iniciaron docentes en educación primaria. En su primera versión, el libro bosqueja los elementos centrales que se describen y explican en está, posteriores versiones implican un enriquecimiento de información, lo cual habla de la preocupación de sus creadores en mejorar constantemente este libro.

Una preocupación constante traza una línea central en todo el libro, que el profesor reflexione sobre su práctica docente para mejorar como profesional. Esta preocupación es patente de tal forma, que incluso los autores se plantean sin mencionarlo, que el tipo de investigación que haga el profesor será buena siempre y cuando sea sistemática e informadora. Por ello nos propone los tres tipos fundamentales de investigación: documental o de biblioteca, experimental o cuasi-experimental o de laboratorio y de campo. Cada capítulo viene acompañado de unas definiciones y explicaciones sobre las características de cada uno de los enfoques de investigación, además se integran ejemplos, actividades, sugerencias y tablas que hacen más accesible y cercana al lector la información. Esta línea de trabajo está enriquecida con la publicación del libro Maneras de ver: el análisis de datos en investigación cualitativa.

El libro puede decirse que es didáctico, porque lleva de la mano al lector hacia el conocimiento de cada uno de los enfoques. En otro sentido y para reforzar esta idea, agregan un glosario para enriquecer el acervo del lector, así como una abundante bibliografía al final. Es necesario, decir, que la bibliografía en casi su totalidad remite a autores de habla inglesa, pero eso dice a favor de la información tan acuciante que maneja sus creadores. En el cuerpo del libro también dan constantes recomendaciones de bibliografía actualizada relacionada con el tipo de investigación y con el tema de la alfabetización.-

Otra línea de trabajo recorre este texto, la alfabetización. Tanto para Michele como para Colin, la alfabetización ha sido un objeto de investigación porque están interesados en cómo los docentes deben propiciar el proceso de apropiación de las herramientas básicas para acceder a la cultura occidental, la lectura y la escritura , pero más allá de esto, también están interesados en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que están siendo cada día más elementos integrantes de la alfabetización cotidiana tanto en culturas desarrolladas como en vías de desarrollo como la de nuestro país. Ejemplo de ello son los libros publicados en español el estudio crítico-social del lenguaje y la alfabetización en la época de la información: perspectivas contemporáneas.

Aunado a lo anterior, Michele y Colin son personas cuya preparación profesional queda fuera de toda duda, no obstante, agregamos que son personas interesadas en apoyar a los demás que se preocupan por su desempeño profesional y por la investigación. De ello también hemos sido partícipes en varios eventos académicos en lo que han demostrado su sabiduría y su presencia como lo enuncian Carr y Kemmis. La barrera del idioma no ha sido tal, porque sus explicaciones han sido informadas y bien ejemplificadas como para hacerse entender sin ningún problema.

El libro abarca los temas siguientes: la elaboración de las preguntas de investigación; la lectura y la escritura; los enfoques documental, experimental y de campo en la investigación educativa; el uso de las metodologías mixtas; la ética del investigador y, por último, el reporte y aplicación de la investigación en las aulas. Esperamos que este texto ayude a los que se inician en la investigación y a los investigadores en el desarrollo de esas cualidades que tanta falta hacen a la región, al estado y a la nación en el ámbito de la educación.

Morelia, Mich., octubre de 2003.

Reconocimientos

Queremos reconocer la invaluable contribución de los colegas mexicanos que con su trabajo y apoyo han hecho posible la realización de este libro.

Primero, agradecemos mucho a María Esther Aguirre, Miguel de la Torre Gamboa y Ana María Salmerón por su entusiasmo para facilitar la publicación de este libro. En sus roles como coordinadoras del Posgrado en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). María Esther y Ana María han apoyado nuestro trabajo desde 1999. En todas las formas ellas han sido colegas de excelencia para nosotros. Les agradecemos a María Esther y Ana María muchísimos y esperamos que podamos continuar las relaciones con ellas durante muchos años en el futuro. Miguel de la Torre Gamboa arregló la traducción del texto original y ha provisto su apoyo generoso a lo largo del proceso de preparar y publicar el manuscrito. Sus esfuerzas han facilitado mucho la publicación del libro.

Segundo, nos sentimos en deuda con nuestros colegas de Monterrey, Eduardo L. Suárez, y de Morelia, Jorge Manuel Sierra Ayil, por sus excelentes traducciones de los textos originales en inglés. Han trabajado arduamente para realizar traducciones muy claras y elegantes. Eduardo L. Suárez ha traducido todo el libro menos la mayoría del Capítulo 3. Jorge Manuel tradujo gran parte de Capítulo 3, el que apareció originalmente como primer capítulo de nuestro libro *El Estudio Crítico-Social del Lenguaje y la Alfabetización*, publicado en Morelia por el IMCED en 2000.

Tercero, agradecemos al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), por su generoso apoyo para la Cátedra Patrimonial. Esto hizo posible que nosotros preparáramos este y otros libros, así como numerosos textos durante 1999-2001. También, queremos reconocer el apoyo de la Universidad de California en Irvine y la Universidad de Ballarat en Australia por el apoyo económico a Michele Knobel y Colin Lankshear respectivamente, durante 2002-2003.

Finalmente, agradecemos mucho a Manuel Medina Carballo y José H. Jesús Ávalos Carranza de la Universidad Pedagógica Nacional en Morelia por arreglar y apoyar la publicación del libro. Nos sentimos en deuda con ellos por su excelente apoyo editorial y *técnico* en este proyecto.

Michele Knobel y Colin Lankshear
Morelia, Mich., noviembre de 2003.

1. Antecedentes: Profesores que investigan contextos educativos

Introducción

En noviembre de 1999 se publicó en Australia una versión diferente y muy abreviada de este libro (en inglés). Tal versión se escribió en relación con un contexto que en algunos sentidos es distintivamente australiano pero que, en otros sentidos, es crecientemente global. En efecto, habiendo vivido durante más de tres años en México, creemos que el libro tiene por lo menos tanta relevancia para un auditorio mexicano como la tiene para su auditorio de habla inglesa. Esperamos que tenga también algo qué decir a los auditorios de otras partes de América Latina.

Durante gran parte de este siglo se ha creído ampliamente entre los educadores que la enseñanza se fortalece cuando está *informada* por la investigación y la teoría. Esta creencia fundamentó el trabajo realizado por John Dewey (y otros) que estableció escuelas y aulas de "laboratorio" donde pudieran experimentarse y evaluarse enfoques nuevos y convencionales para la enseñanza. Esta misma creencia apoyó algunos desarrollos posteriores de la educación normalista. Se incluían allí programas formales en los que los futuros profesores fueran introducidos a la investigación y las teorías referentes al aprendizaje, el desarrollo y la psicología infantiles, las estrategias de enseñanza, el desarrollo y la planeación de currícula, la historia y la filosofía educativas, y la sociología de la educación, además del conocimiento de la materia.

Esto se volvió una práctica convencional en la educación de profesores en países como Australia, Gran Bretaña, Nueva Zelanda y muchos países europeos. Es también un concepto familiar en América Latina, aunque las restricciones financieras de los presupuestos para adiestramiento de profesores en el sistema de educación pública han limitado a menudo gravemente su realización en la práctica.

Por supuesto, la relación existente entre la formación de profesores y la investigación es ambigua porque se establece entre la enseñanza y la investigación. La idea de que mejorará el trabajo de los profesores en pedagogía y currículum si entienden y atienden a la investigación y la teoría relevantes no implica que los educadores deban realizar la investigación ellos mismos. En gran medida, el ideal educativo progresista antes mencionado sólo requería que los profesores estuvieran *conscientes* de la teoría basada en la investigación y de los hallazgos de la investigación *informada* por la teoría, y que estos esfuerzos se orientaran hacia el hallazgo de procedimientos eficaces para la implantación y *realización* de estas ideas en su práctica docente.

Sin embargo, en Australia y otros países empezó a surgir en los años setenta un movimiento que alentaba a los profesores a involucrarse más activamente como

investigadores. En los años ochenta y noventa se observó que los educadores, las asociaciones profesionales, los departamentos de educación y las academias aprobaban de un modo creciente y activo que los profesores realizaran su propia investigación en sus propias escuelas y salones de clase tratando de fortalecer la enseñanza y el aprendizaje.

Específicamente en Australia, esta tendencia hacia la investigación activa de los profesores cobró una fuerza especial en el campo de la enseñanza de la lectura durante los años noventa, aunque ya se había establecido antes como una práctica muy común en los campos de la enseñanza de la ciencia y las matemáticas. La tendencia puede entenderse en Australia a dos niveles.

Primero, puede verse como una respuesta a la idea de que Australia debía posicionarse favorablemente dentro de una economía emergente postindustrial de conocimiento. De acuerdo con buena parte de la teoría acerca de la era de la información y la economía de información, la fuente principal del "valor agregado" económico proviene del "trabajo de conocimiento": La aplicación de la teoría y la información basadas en investigación, al trabajo y a las materias primas a fin de producir bienes y servicios de alta calidad y elevado valor económico. John Dawkins, Ministro de Educación de Australia a fines de los años ochenta y principios de los noventa, sostuvo vigorosamente esta idea. Dawkins estaba muy estrechamente asociado a la OCDE, y en su gestión como Ministro responsable del Empleo, la Educación y el Adiestramiento introdujo numerosas políticas destinadas a reorientar la educación en general y la educación normalista en particular hacia un futuro económico post-industrial. Concebida como algo bueno para la economía, y como un medio para el fortalecimiento de la productividad y la calidad económicas, la educación habría de "basarse en el conocimiento" de una manera más poderosa y eficaz. Los educadores habrían de convertirse en "trabajadores del conocimiento" mejor desarrollados. Se creía que esto ayudaría a crear una plataforma para lograr que las generaciones futuras de trabajadores se volvieran más "listas" a todos los niveles de la fuerza de trabajo.

Segundo, se reconocía también ampliamente que el alfabetismo se ha vuelto muy importante y experimenta cambios cualitativos en la era de la información y en una economía postindustrializada. Además, la tendencia de una política neoliberal hacia la "racionalización" del Estado Benefactor significaba que todos los individuos deberían volverse más autosuficientes e independientes. Se consideraba a un alto nivel de alfabetización funcional como una habilidad básica esencial para la supervivencia en una sociedad más individualizada. La era de Dawkins aumentó e intensificó ampliamente la política en la alfabetización. Durante los años noventa se produjo una sucesión de políticas y planes nacionales de alfabetización en Australia. Todos ellos se basaban en el supuesto de que, más que nunca antes, todos los estudiantes deben volverse competentes en la comprensión de la lectura. En consecuencia, muchos profesores se interesaron en la realización de investigaciones áulicas sobre el alfabetismo, en particular, y el aprendizaje más en general.

Otros factores contribuyeron también a la creencia de que hacer investigación era algo valioso para los profesores de alfabetización en Australia -un país que tiene una población migrante grande y diversa, proveniente en buena medida de países donde el idioma nacional no es inglés, y una población indígena tradicionalmente marginada. Estos factores incluían:

- la necesidad de atender a las necesidades de aprendizaje de la lecto-escritura por parte de poblaciones estudiantiles cada vez más diversas
- mayores requerimientos de reporte y responsabilidad de los profesores ante gobiernos, comunidades y padres
- la ética profesional establecida de ser un "practicante reflexivo": alguien que piensa acerca de lo que está haciendo y busca el mejoramiento continuo
- el valor del desarrollo y la planeación de información basada en la investigación nacional como una política de alfabetismo escolar
- la participación en programas formales de desarrollo profesional con un componente de investigación
- consideraciones del acceso y la equidad -por ejemplo, el fortalecimiento de la enseñanza en las habilidades de leer y escribir a un grupo de estudiantes de nivel elemental, a los estudiantes "riesgosos", a los estudiantes acelerados, etc.
- el ensayo, la evaluación y la adopción de nuevas estrategias de enseñanza de la lectura y escritura o de programas de producción comercial.

Dentro de este contexto, un gran número de profesores se inscribió en programas de posgrado con algunos componentes de investigación. *Muchos de estos programas eran sólo de investigación, sin trabajo en el aula.* Al mismo tiempo, una nueva política desplazó el adiestramiento de profesores hacia las universidades, en lugar de los colegios especializados en pedagogía que antes habían adiestrado a los profesores. En consecuencia, los nuevos reclutas que estaban siendo adiestrados para la enseñanza en el futuro, así como los profesores existentes que volvían a la universidad a estudiar a fin de obtener calificaciones avanzadas, se encontraban ahora inmersos en una cultura de aprendizaje nueva. Se esperaba que esta cultura prestara una atención mucho mayor a la actividad de la investigación y el estudio de la teoría en relación con lo que había sido la norma para los profesores, en particular los que enseñaban en grados elementales.

La versión original de este libro se escribió para ayudar a los educadores australianos a obtener un sentido claro de lo que está implicado en la realización de la tarea de la investigación, y cómo se relaciona la investigación con la teoría. Éstos eran investigadores inscritos en programas de posgrado con componentes de investigación, así como profesores de alfabetización que deseaban realizar investigación en el aula por su propia cuenta.

En muchos sentidos, el contexto mexicano tiene en común con el contexto que hemos descrito para Australia más de lo que parecería a simple vista. Por ejemplo, la decisión del Gobierno mexicano de ingresar al Tratado de Libre

Comercio (TLC)-en inglés, el North American Free Trade Agreement (NAFTA)-en enero de 1994 comprometió a la nación a participar en la misma clase de arena económica en que Australia aspiraba a competir. Poco tiempo después de firmar el TLC/NAFTA, México se unió también oficialmente a la OCDE, habiendo solicitando anteriormente (octubre de 1994) una revisión de su política de ciencia y tecnología por parte de la OCDE. Esto destacaba la importancia asignada por el Gobierno de Carlos Salinas de Gortari a la modernización impulsada por la ciencia y la tecnología. Los Gobiernos siguientes, encabezados por los presidentes Ernesto Zedillo y Vicente Fox consolidaron más aún esta agenda.

La evaluación de la política de ciencia y tecnología de México hecha por la OCDE presentaba a México como "una mezcla de instituciones de clase mundial excelentes, orientadas hacia el futuro, que coexisten con instituciones dotados de personal en exceso y de actuación deficiente, heredadas del pasado" (OCDE, 1994: 141). El equipo describió también la estructura social y económica de México como característicamente *transicional*, que combina "industrias avanzadas, estructuras eficientes y gente muy educada, con el subdesarrollo y la proliferación de la pobreza y el analfabetismo" (Ibíd.). Se postulaba que si México había de alcanzar un nivel social y económico suficiente para competir con potencias económicas avanzadas como los Estados Unidos y Canadá para 2010, el Gobierno mexicano tendría que realizar y persistir en

> Un esfuerzo extraordinario de mejoramiento educativo, estructural, tecnológico y administrativo, *un proceso que debe abarcar todos los elementos de la sociedad mexicana y todos los aspectos de su economía* (OCDE, 1994: 141; sin énfasis en el original).

La construcción de la capacidad de investigación educativa en general, y de la capacidad de investigación en el alfabetismo en particular, es un elemento importante de este desafío. Aquí es crucial la relación existente entre la exclusión de la educación, el analfabetismo y la pobreza por una parte, y la marginación socio-cultural por la otra. Por ejemplo, la pobreza impide que casi un millón de estudiantes al año complete la educación básica, lo que constituye la "línea de flotación" para el empleo en la economía formal. Muchos de estos jóvenes -y no podemos saber cuántos- son funcionalmente analfabetos. Incapacitados para ingresar a la economía formal, estos jóvenes son consiguientemente excluidos de las oportunidades del adiestramiento relacionado con el trabajo formal y basadas en el empleo formal que ofrecen el acceso a diversos "alfabetismos" relevantes para las metas económicas y globales de México. Además, numerosos comentaristas sostienen que las clases de programas de alfabetización y educación para adultos ofrecidas gratuitamente por la Secretaría de Educación Pública (SEP) son en gran medida irrelevantes para la naturaleza y las demandas de trabajo en el mundo económico del TLC/NAFTA. Si esto es así, mucha de la población pobre de México

estará prácticamente excluida de la agenda económica formal del país.

Por otra parte, la imagen oficial del analfabetismo existente en México es problemática. De acuerdo con fuentes gubernamentales (SEP, 1999: 58), la estadística de 6 millones de adultos analfabetos ha permanecido constante durante varios decenios, y el analfabetismo se concentra en las poblaciones rurales y remotas -especialmente en los grupos indígenas, las personas de mayor edad y las mujeres. Los críticos han empezado a cuestionar esta concepción desde diversos ángulos. Algunos críticos (por ejemplo, Kalman, 1998) rechazan los criterios minimalistas empleados oficialmente en la evaluación del analfabetismo. Sostienen que el concepto de alfabetismo -el conocimiento de letras, sonidos y palabras- empleado en las estimaciones oficiales del analfabetismo es demasiado estrecho para tener sentido en el mundo contemporáneo. De acuerdo con estos críticos, el alfabetismo implica por lo menos la capacidad para emplear el conocimiento contextualizado a fin de alcanzar objetivos (Kalman, 1998: 3).

Los críticos cuestionan también la demografía oficial del analfabetismo. Sostienen que las cifras gubernamentales no toman en cuenta al gran número de jóvenes que abandonan la escuela prematuramente, o el hecho de que algunos lugares -especialmente la ciudad de México- atraen a gran número de personas en busca de empleo. Por lo tanto, afirman, se han roto los patrones tradicionales del analfabetismo que todavía cita el Gobierno. De acuerdo con estos críticos, han cambiado los patrones históricos del analfabetismo. Ahora parece ser que el analfabetismo es más o menos igual por género, prevalece más entre los jóvenes que entre las personas de mayor edad, y es común en las grandes ciudades (Hernández Flores, en prensa).

Por supuesto, estos aspectos constituyen sólo una pequeña parte del cuadro total del alfabetismo en relación con la vida económica dentro del TLC/NAFTA. Los socios de México en el TLC/NAFTA -Canadá y los Estados Unidos- han emprendido una gran cantidad de investigaciones de los alfabetismos económicamente relevantes y de cómo pueden desarrollarse tales alfabetismos con mayor eficacia. Esta investigación se ha concentrado particularmente en los alfabetismos de "orden superior" y las formas de la manipulación simbólica (en diseño, biotecnología, publicidad, nuevos medios y comunicaciones, computación, análisis de sistemas, cibernética, informática, etcétera) que se perciben como más poderosas en la economía del conocimiento. Es posible que los países como México no necesiten replicar mucho de esta investigación, pero tienen que estar conscientes de ella, y saber dónde existen brechas en la investigación y oportunidades para la innovación. Necesitamos saber dónde y cómo la nueva práctica textual puede fortalecer la productividad y la calidad.

Al mismo tiempo, el alfabetismo es importante en muchas áreas de la vida, aparte de la económica. Están surgiendo nuevos alfabetismos sociales y culturales (nuevas formas de alfabetismo) asociados con nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, y deben ser entendidos

mientras se evalúa su importancia para la educación. Y debemos entender la posición y la significación de diversos alfabetismos tradicionales en el contexto del presente y del futuro. Si es cierto que la era de la información genera nueva significación para el alfabetismo, al mismo tiempo que genera, diversos alfabetismos nuevos, es grande la necesidad que tiene México de la investigación del alfabetismo de alta calidad (al nivel del "estado del arte"), y de conocer la investigación del alfabetismo que se ha realizado internacionalmente.

Existe la misma necesidad de investigación educativa en general de alta calidad. La necesidad identificada por el equipo de evaluación de la OCDE, de "un esfuerzo extraordinario de mejoramiento ... educativo" presupone una fuerte base de investigación educativa (OCDE, 1994: 141). Si no tenemos un buen análisis de datos de buena calidad, no podemos saber cómo desarrollar y aplicar una estrategia eficaz para el "mejoramiento" de la educación.

Nuestra propia experiencia -sin duda todavía muy limitada- sobre la enseñanza y la interacción en ambientes de posgrado en México, indica que los estudiantes sienten a menudo que no tienen un sólido entendimiento de la investigación como un *proceso* y/o de la *metodología* de la investigación y su relación con la teoría. En nuestra enseñanza en el segundo semestre de 2000 empleamos una versión electrónica de este libro en un programa de posgrado sobre métodos de investigación. Pareció funcionar bien como un texto, y más tarde recibimos varias invitaciones para ofrecer talleres y conferencias en universidades de varios estados mexicanos. Creemos que esto ocurrió porque el libro trata de identificar con la mayor claridad y accesibilidad posibles lo que está implicado en un enfoque metódico, sistemático y riguroso de la investigación de problemas y temas educativos.

Tratamos de describir una *lógica* fundamental de la investigación, porque una vez que la gente entiende la lógica de la investigación resulta mucho más fácil la conducción eficaz de la investigación. A lo largo de muchos años hemos conocido centenares de estudiantes que se encuentran haciendo investigaciones y cuyas dificultades se asociaban a su carencia de un concepto de la investigación como una lógica: como un procedimiento sistemático para actuar. Una vez que la gente entiende la base de la investigación como una lógica, le resulta mucho más fácil identificar, entender y emplear un conjunto de técnicas y diseños de investigación, y saber cuáles se deben emplear en un contexto particular, y por qué son los mejores en ese contexto.

Según nuestra experiencia, muchos libros que se ocupan del tema de la investigación educativa proveen excelentes descripciones de todas las clases de métodos, técnicas, diseños e instrumentos de la investigación, pero no aclaran cuál es la base de la investigación. En consecuencia, tales libros *confunden* a menudo el proceso de la investigación al proveer conjuntos de herramientas muy sofisticados pero sin explicar claramente lo que debemos hacer con estas herramientas ni por qué se han desarrollado tales herramientas.

Nuestra meta en este libro es la de eliminar el misterio de la investigación. No proveeremos muchísimos detalles acerca de diversos métodos, técnicas y diseños. Pero *sí* aclararemos en la mayor medida posible cómo es el "juego" de la investigación, cuáles son las "reglas" generales y la "forma" del juego de la investigación. Por supuesto, para lograr esto, describiremos varios métodos y diseños. Pero sólo proporcionaremos una muestra de todo lo que está disponible, y sólo proveeremos lo que consideremos necesario para elucidar la investigación como una lógica, como un proceso sistemático, y para ilustrar los criterios generales y los estándares de la investigación de buena calidad. Una vez que estas cosas estén claras, podrán abordarse fácilmente libros más detallados sobre la investigación educativa y hacer un uso eficaz de la amplia información que proveen (Como un ejemplo de estos textos más detallados, puede verse: Lankshear y Knobel, 2000; Knobel y Lankshear, 2001).

Características generales de la investigación

El requerimiento "mínimo" de una investigación es que sea *sistemática.* En efecto, incluso la definición de diccionario de la "investigación" reconoce esta conexión con la búsqueda sistemática. Que la investigación sea sistemática significa que no es aleatoria, no es arbitraria. Procede de acuerdo con alguna clase de *sistema*. Hay una forma ordenada de hacer las cosas, en lugar de sólo debatirse en una búsqueda mediante formas azarosas.

Esta es una forma útil de pensar acerca de la investigación en relación con categorías como la "investigación académica" y la investigación de orientación más "profesional" o "práctica". La investigación *académica* define a la investigación sistemática u ordenada en términos de las disciplinas académicas reconocidas. Por ejemplo, una disciplina como la "sicología" o la "sociología" o la "historia" - o cualquiera de los campos en los que abreva la investigación educativa- no es sólo un cuerpo de literatura o contenido. Tiene también formas reconocidas para la acumulación y la crítica del conocimiento y la teoría en esa área. Puede haber diferentes disciplinas y teorías disponibles -como la sicología conductista (behaviorista) contra la sicología cognoscitivista, o la sociología estructural-funcionalista contra la sociología crítica.- Pero cualquiera que sea el área académica y cualquiera que sea el paradigma, habrá algunos investigadores en ese campo que reconozcan lo que cuenta como una "investigación sistemática". Tales investigadores podrían diferir un poco en los detalles, pero para que sobreviva un área de investigación académica deberá haber un acuerdo suficiente acerca de lo que sea una práctica eficaz.

Esto es lo que se supone que es la supervisión de la investigación dentro de los programas de graduados en la universidad. Cuando se tiene un supervisor de la investigación, se presume que se cuenta con la asistencia de alguien que sabe acerca del área académica lo suficiente para mantenernos dentro del camino y aprobar la "tesis" o "disertación" que sería examinada por otras personas presuntamente competentes en el campo. Idealmente, sin embargo, se supone que la investigación

académica no contribuye sólo a la producción de nuevo conocimiento e información en el área académica no contribuye sólo a la producción de nuevo conocimiento e información en el área académica particular, sino también al mayor desarrollo y refinación de la teoría, los conceptos y los métodos empleados por los investigadores en esta área, quizás añadiendo nuevos conceptos y métodos al acervo existente.

Cuando pensamos en la investigación *profesional de practicante*, incluida la investigación del profesor, estamos pensando todavía en términos de enfoques disciplinarios, sistemáticos para la investigación, muchos de los cuales derivarán de áreas de disciplinas académicas. La diferencia principal está en que se hará hincapié en el abordaje de un problema o un tema práctico, y en hacerlo con la mayor eficiencia posible, en lugar de concentrarse tanto (si no es que más) en la demostración de un conocimiento refinado de la teoría y la metodología de un área de disciplina académica (o de un "paradigma" particular) como un fin en sí mismo. Por lo tanto, el investigador profesional-practicante destinará menos tiempo al esclarecimiento de los puntos finos de la teoría y a las disputas teóricas y conceptuales en el área de la disciplina, y más tiempo a hacer una selección juiciosa de los métodos y herramientas sistemáticos para el abordaje del tema práctico. Pero al actuar así deberá todavía respetar y actuar de acuerdo con estándares apropiados para el "ser sistemático". A un nivel general, estos estándares son aproximadamente los mismos para la investigación profesional-práctica que para la investigación académica. La diferencia será de énfasis y de detalle, pero el compromiso de ser *sistemático* será el mismo.

Joe Kincheloe (1991) hace aquí una observación muy importante acerca de la investigación del profesor. Afirma Kincheloe que quien tiene conocimiento tiene poder, y que lo que los profesores necesitan hacer es rescatar cierto poder obteniendo el control de algún conocimiento profesional relevante. La investigación del profesor se vuelve un medio para fortalecer el conocimiento y para acceder al poder que viene con ese conocimiento. Por supuesto, para que esto ocurra, el conocimiento debe ser en realidad conocimiento, no seudo-conocimiento, ni conocimiento "falso", ni conocimiento superficial, ni error aleatorio disfrazado de conocimiento.

Creemos que hay cinco características genéricas de la investigación que incrementan la probabilidad de que las investigaciones de profesores tengan la clase de rigor y coherencia que fortalece la calidad del conocimiento obtenido por los profesores que investigan algunos aspectos de sus propios contextos y prácticas.

1. Una pregunta o tema de investigación que ha sido cuidadosa y claramente formulado. Esto significa una pregunta bien enfocada, que no sea demasiado general, y que ciertamente no está demasiado "confusa". Sobre todo, es una cuestión que entendemos en términos de *lo que constituirá una manera apropiada para abordarla*. Esto no es tan fácil como parece, y en el siguiente capítulo tendremos mucho qué decir acerca de las preguntas y los temas de

investigación. La importancia de una pregunta de investigación clara y bien entendida se relaciona con la segunda característica genérica.

2. Un diseño de investigación apropiado que corresponda a nuestra pregunta de investigación. Un diseño de investigación es un amplio enfoque estratégico o una "lógica" para la conducción de la investigación. Debe corresponder a la clase de problema que se aborda. Un diseño de investigación aceptable es aquél que provee una "forma coherente de acercarse a la cuestión o el problema," que sea adecuada, dada la clase de cuestión o de problema que se aborda. Es por ello que resulta tan importante conocer la *clase* de pregunta que se está formulando. Diferentes clases de preguntas o problemas requerirán diferentes clases de diseños de investigación. Consideremos aquí una analogía. Supongamos que queremos construir una casa. Diferentes clases de condiciones y terrenos podrían indicar la necesidad de una clase diferente de diseño de la vivienda. El terreno empinado, resbaloso, podría acercarse mejor con un diseño de casa de pilotes, mientras que la tierra sólida plana podría indicar un conjunto más amplio de diseños compatibles. Los diseños son más generales que los planos, pero sólo ciertas clases de planos encajarán en diseños particulares. Por ejemplo, y conservando nuestra analogía de la construcción, un arquitecto diseña una casa, pero el constructor planea cómo será construida. Los enfoques sistemáticos para la investigación requieren de ambos.

En la investigación educativa hay toda clase de diseños: diseños experimentales, diseños para estudios de caso, para la investigación-acción, así como muchas clases no empíricas de diseños, etcétera. Para que la investigación sea precisamente eso, el diseño que escojamos *deberá* ser uno que nos permita investigar nuestro problema en una forma coherente. En la investigación académica y del profesional-practicante por igual, a menudo encontramos personas que emplean diseños poco apropiados o menos eficaces que lo deseable para la clase de pregunta o de problema que están atacando. Desdichadamente, con frecuencia encontramos personas que tratan de hacer investigación sin tener una noción clara de lo que es un diseño de investigación. Los diseños de la investigación no tienen que ser cosas complejas. Mientras sea adecuado para la tarea, entre más directo sea el diseño, mejor (en igualdad de todo lo demás). El objetivo de la elección de un diseño es la obtención de la mayor cantidad de información y conocimiento de buena calidad a partir de la menor cantidad de basura y de insumos de recursos.

3. Algo que ilumina el problema y la forma como deberá abordarse. Hay mucha actividad de recolección de datos e información que no cuenta como investigación en un sentido estricto. Por ejemplo, los maestros y las maestras pueden evaluar a sus alumnos y llevar registros de sus calificaciones y resultados. Pero esto no es investigación en sí mismo. De igual modo, los profesores y las profesoras pueden hacer que sus alumnos "miren" y recolecten información sobre animales, o formaciones terrestres, o un país particular, etcétera, sin que ellos impliquen una investigación. Para que los actos de recolección de datos y de la construcción de información

formen parte de una actividad de investigación, tienen que ser: (i) realizados en relación con algo que se haya establecido como un *problema* o como una *pregunta deliberada*; y (ii) que no estemos buscando información solamente, sino también cierta clase de *entendimiento* de un fenómeno y, de ordinario, cierta clase de *explicación* o *interpretación*.

Tales temas o problemas, y las preguntas destinadas a resolverlos, no surgen simplemente del aire. Surgen cuando ocurre algo inesperado, molesto, inusitado o discrepante, y cuando creemos que hay algo por descubrir y entender a fin de explicar lo que ha ocurrido (o bien, para demostrar que no es realmente inusitado o problemático en absoluto), y quizá para ser capaz de "arreglar" o "resolver" o cambiar la situación. Tomando de nuevo el caso de la evaluación en el aula, si el profesor sólo pone "exámenes" y registra calificaciones, eso no es más que la medición del desempeño y el mantenimiento de registros. Pero si las calificaciones del alumno difieren significativamente de lo que el profesor espera, o si ocurre algún cambio inusitado en el patrón o la distribución de las calificaciones, el profesor podría iniciar alguna investigación a fin de descubrir la causa.

Lo importante aquí es que las calificaciones parecerán insólitas, problemáticas o inesperadas para el profesor sólo cuando él tenga alguna clase de "teoría" o "idea" en mente como punto de partida. No es tan importante que se trate de alguna clase de teoría *formal*, o de una idea *elaborada* y *teóricamente informada*. Podría basarse en la experiencia previa, la sabiduría colectiva de los profesores, algo aprendido en un curso de desarrollo profesional, etcétera. Podría ser incluso una intuición, una corazonada, un "sentimiento". Pero cualquier cosa que sea, provee un estímulo para *elaborar* algo que deberá conocerse más profundamente, entenderse y explicarse por medio de una investigación sistemática. En el momento en que el profesor empieza a elaborar un problema y una pregunta para resolver el enigma de la evaluación, de las calificaciones o patrones, y a preguntarse cómo lo logrará mediante una búsqueda sistemática, tenemos el inicio de una investigación. En este punto, si no es que antes, el profesor-investigador empezará a buscar claves o pistas acerca de la forma como podría realizar la búsqueda. Esto conducirá de ordinario a alguna literatura relevante y/o a personas que tengan la reputación de saber algo acerca de tales cuestiones.

4. Un enfoque adecuado para la recolección de datos. El abordaje de un problema o una pregunta como ejercicio de investigación significa la recolección de información relevante en una forma metódica. Esto no significa necesariamente la recolección de datos empíricos adicionales (por ejemplo, más calificaciones, u observaciones de estudiantes). *Podría* significar el empleo de los registros como un "conjunto de datos" para leer después alguna literatura de investigación y algo de teoría a fin de tratar de explicar lo que está ocurriendo, o para ver si otras personas han encontrado cosas similares y cómo han tratado de explicarlas. Por otra parte, *podría* significar la creación de un ejercicio de recolección de datos y la búsqueda de más datos. Si ésta es la opción tomada, necesitaremos tener algunos

procedimientos para asegurar que los datos que recolectamos son *relevantes*, *de buena calidad*, *confiables*, etc. Esto significa la introducción en nuestra recolección de datos de diversas técnicas y procedimientos que respaldan la calidad de nuestros datos y, tal vez, que puedan repetir otras personas como un medio para alargar la investigación y mejorar la base de información en la que fundaremos entendimientos y explicaciones. En los capítulos 4, 5, y 6 tendremos mucho que decir acerca de la recolección de datos de buena calidad y la forma como los datos se convierten en información y conocimiento.

5. Cierta clase de componentes de análisis e interpretación. Dado que la investigación se hace en respuesta a algo que queremos entender, explicar y ser capaces de maniobrar o cambiar a la luz de nuestros hallazgos, necesitamos poseer instrumentos para el análisis de los datos que recolectemos y procedimientos para traducir o interpretar nuestro análisis en hallazgos. Es aquí donde mucha actividad que la gente podría considerar o describir como investigación no llegar a ser efectivamente investigación. Por ejemplo, a menudo encontramos personas que creen estar *analizando* datos cuando en realidad sólo los están *redescribiendo.* Ocasionalmente, oímos de personas que realizan en el aula intervenciones que tratan de cambiar las cosas, y que en efecto *cambian* las cosas, y que llaman investigación a esa actividad. En muchos casos no será investigación en absoluto, sino sólo una intervención de cambio. Para que una intervención de cambio cuente como investigación, deberá haber un intento de provisión de una explicación coherente dónde cómo y por qué ocurrieron los cambios, y por qué podríamos esperar razonablemente que ocurran (o que no ocurran) bajo diferentes circunstancias o en diferentes contextos. Cuando interpretamos los hallazgos apelamos a conceptos, ideas, teorías, argumentos, modelos de explicación, etc., a fin de pasar de nuestro análisis de los datos a juicios que podemos defender como explicaciones razonables de cómo y por qué han ocurrido las cosas reveladas en nuestro análisis.

En los capítulos siguientes describiremos estas características y sus actividades relacionadas en mayor detalle. Mientras tanto, consideremos brevemente un ejemplo de lo que hemos llegado a ver como un caso interesante y efectivo de la investigación de los profesores. Este ejemplo incluye todas las características de la "buena" investigación de los profesores que discutiremos en los capítulos siguientes.

Utilización de la investigación para diseñar y evaluar un programa de intervención de alfabetismo para un estudiante del 5º. grado con discapacidades intelectuales moderadas

El problema que impulsó el estudio de Neil Anderson (véase a Anderson 1994, 1996, 1998) surgió de ciertos cambios en la política educativa de Queensland a principios del decenio de 1990, los que incluían a estudiantes intelectualmente deficientes a los "grupos regulares", en lugar de separarlos de los otros estudiantes en aulas o unidades "especiales", como se había hecho anteriormente. Anderson y sus colegas de una escuela socio-

económicamente "marginada" en una región de Queensland se vieron involucrados en los experimentos iniciales de este programa de integración.

Belinda, una estudiante de 10 años de edad formalmente evaluada como poseedora de discapacidades intelectuales moderadas, llegó en 1994 al aula del Quinto Grado de Anderson. Para entonces ya había estado en la escuela durante tres años. Cuando llegó por primera vez a la escuela a la edad de 7 años, como una estudiante del Segundo Grado, Belinda "no tenía virtualmente ninguna habilidad de lectura o escritura y padecía una carencia de habilidades sociales y de comunicación" (Anderson, 1994: 8). En el Quinto Grado, era todavía muy tímida socialmente y evitaba meticulosamente todo lo que tuviera que ver con la lectura y la escritura en clase, fuera de copiar oraciones de los libros directamente en su cuaderno. Un examen de su capacidad cognoscitiva (Stanford-Binet) aplicado el año anterior la había ubicado en un intervalo de coeficiente intelectual de 56-57 (los resultados "promedio" para niños de escuela primaria hasta secundaria son generalmente los intervalos 82 hasta 91).

Anderson se había interesado durante largo tiempo en las computadoras, y había equipado su aula con tres PCS de segunda mano (cada una con un procesador de x486) que él mismo había reacondicionado. Pronto observó que Belinda estaba fascinada por estas computadoras. Se detenía y miraba a otros estudiantes, preguntando ocasionalmente cómo se ejecutaba una función. Aprovechando algunas ideas de su entendimiento de la teoría constructivista social, Anderson decidió explorar algunas posibilidades de aprendizaje para Belinda por medio del software *desktop publishing* (un programa de software para la producción de diversos textos muy parecidos a los textos publicados profesionalmente por editoriales) - las que consideraba cognitivamente más complejas que el *word processing* (e.g., la producción de textos con software como *Word* de Microsoft) o la producción de textos escritos a mano - y documentar el proceso.

Luego de la "experimentación" inicial, en la que Belinda exploraba y trabajaba con el software de *desktop publishing* (*Microsoft Publisher*), Anderson decidió formalizar su monitoreo y evaluación del aprendizaje de Belinda creando para ella un programa especializado de trabajo basado en el uso de las funciones del programa (por ejemplo, gráficas, sonidos) para presentar conceptos - tales como imágenes, posters, anuncios, etcétera- que ayudaran a su alfabetización.

Anderson diseñó un estudio de caso utilizando un método mixto (que implicaba mediciones estadísticas del alfabetismo de Belinda y observaciones cualitativas de su trabajo con la computadora) a fin de documentar y evaluar el progreso de Belinda en el desarrollo de sus habilidades y prácticas de lectura y escritura durante un semestre. Su *objetivo* era investigar el grado en que una niña con discapacidades intelectuales moderadas puede (i) aprender a usar la tecnología en formas que requieran y demuestren un nivel mayor de habilidades cognoscitivas, y (ii) alcanzar un nivel elevado de procesos de lectura, escritura y de trabajo realizado en relación con sus compañeros y

otros estudiantes (Anderson, 1996: 19). Anderson quería desarrollar y evaluar un programa para Belinda que "creara en ella" sentimientos positivos acerca de la comunicación, disminuyera su temor de escribir, y le diera un "sentimiento de logro" que reconocieran la propia Belinda y sus compañeros de clase (Anderson 1994: 8).

Por lo tanto, Anderson recolectó las siguientes clases de *datos* sobre el progreso de Belinda: Sus calificaciones en exámenes estandarizados de lectura y escritura antes y después del programa; observaciones cualitativas, registradas durante y después de cada una de las sesiones de Belinda con la computadora, así como en relación con sus interacciones con otros miembros de su salón de clase; conversaciones con Belinda; y artefactos producidos por Belinda usando *desktop publishing* (los cuales incluyen borradores y textos terminados).

El programa de aprendizaje desarrollado por Anderson fue un elemento crucial de su *diseño de investigación*. Esto se desarrolló parcialmente en una fase de prueba antes del estudio, y en parte se creó "sobre la marcha" para alentar a Belinda a usar la computadora y su *clip art,* bordes, colores, sonidos, etcétera, fácilmente accesible y manipulable en la expresión de sus ideas. Este programa de aprendizaje contenía siete fases secuenciales y estaba ligado directamente al currículum del aula de Anderson por medio del trabajo temático o trabajo relacionado a los contenidos de los programas del currículum. El programa de aprendizaje estaba también cuidadosamente estructurado e internamente integrado a fin de proveer un "andamio" eficaz para el aprendizaje de Belinda. Este aspecto estaba estrechamente *informado* por las teorías que guiaban a Anderson; el "andamio" es una característica definitoria de los enfoques constructivistas sociales del aprendizaje. Esta secuencia de fases programáticas y la naturaleza de las fases individuales se bosquejan en la Tabla 1 siguiente.

Fase 1: Examen previo y pruebas (*pre-testing* and *trialling*)
Conducción de pruebas previas estandarizadas de lectura y escritura aplicadas a todos los alumnos en el aula, y la determinación de las calificaciones estandarizadas de Belinda en lectura y escritura. Introducción de Belinda a la computadora por medio de actividades semejantes a juegos no peligrosos.

Fase 2: Introducción de rasgos no textuales de desktop publishing
Utilizando el tema o el contenido que estaba estudiando todo el grupo (por ejemplo, "los anfibios"), se introdujo gradualmente a Belinda a un conjunto de rasgos no textuales del programa de *desktop publishing* que puede emplearse para presentar una idea (por ejemplo, pidiéndole que seleccionara un borde de página que "encaje" -que represente- apropiadamente una idea o concepto acerca de las ranas) sin exigirle que escribiera ningún texto. Implantar y mantener registros de observaciones y estrategias de recolección de artefactos durante todo el programa.

Fase 3: Introducción gradual de textos

Concentrándose en la exploración y experimentación con diferentes fuentes (letras y caracteres), tamaños de fuentes y formas de fuentes por medio del empleo de rasgos de *WordArt*, e introducir gradualmente textos en los documentos publicados por medio del *desktop publishing* de Belinda en una forma no peligrosa. Los textos se mantienen todavía a un mínimo, y se hace hincapié en la expresión de *ideas*, antes que en el número de palabras tecleadas (por ejemplo, en lugar de escribir un párrafo acerca de las ranas, Belinda teclea la palabra "rana", selecciona una fuente muy redondeada, y luego utiliza *WordArt* para manipular la forma de la palabra de modo que aparezca redonda y gordita como una rana).

Fase 4: Tutoreo de los compañeros (desarrollado mientras que el programa estaba en operación).

Anderson advirtió que a medida que Belinda adquiría más y más familiaridad y fluidez con las operaciones de *desktop publishing*, sus compañeros acudían a ella en busca de ayuda o consejo sobre sus propias actividades con *desktop publishing*. De nuevo, Anderson decidió aprovechar este incremento en la comunicación entre Belinda y los otros alumnos, formalizando tales interacciones en sesiones de "tutoreo de compañeros". Estas sesiones distaban mucho de ser *ad hoc*. Anderson aconsejaba cuidadosamente a Belinda en varias estrategias de tutoreo de compañeros (por ejemplo, como enseñar por medio preguntas, en lugar de simplemente decir todo a los otros participantes), y le mostró cómo organizar y conducir sus sesiones tutoriales en la computadora. El fortalecimiento de la autoestima de Belinda era también un objetivo fundamental para Anderson (pensaba que el éxito en el aprendizaje está relacionado con una buena autoestima).

Fase 5: Experimentación con multimedia

Introducir ocasionalmente a Belinda a un conjunto de aspectos adicionales de multimedia (por ejemplo, color, sonidos, gráficas) que pueden emplearse para añadir más significado aún a sus documentos (por ejemplo, produciendo un documento que tiene un borde relacionado con las ranas, una gráfica de una rana, un título/etiqueta, y sonidos de ranas insertadas en él).

Fase 6: Aumentar la cantidad de texto

Aumentar la cantidad de texto en cada documento a medida que aumenta la confianza de Belinda en sí misma y su capacidad para utilizar *desktop publishing* a fin de expresar sus ideas y su entendimiento.

Fase 7: Programa de prueba y evaluación posterior

Conducir exámenes de lectura y escritura estandarizada después de las pruebas de todo el grupo y determinar si pueden medirse los avances de las calificaciones estandarizadas de Belinda para lectura y escritura. Analizar los datos recolectados.

Tabla 1.1: Resumen del programa de Anderson y diseño de la recolección de datos

Al término del año escolar, la edad de lectura de Belinda estaba 2.8 desviaciones estándares por encima de la norma para su clase. Este hallazgo se basó en la calificación de Belinda de 78.26% en una escala de competencia en la computadora que se administró a 29 alumnos de dos grupos del Quinto Grado. Esto representa un avance significativo porque la edad de lectura de Belinda, medida por la prueba anterior al programa, había caído más allá de la edad más baja medible, de modo que no registraba nada en la escala en absoluto (Anderson, comunicación personal). Al término del programa de aprendizaje, Belinda se había vuelto totalmente independiente en el uso del software y era ampliamente considerada por sus compañeros de clase y otros estudiantes como una experta con el software de *desktop publishing*. Al término del programa de aprendizaje, Anderson postuló que el hecho de ser considerada y llamada por otros una "experta" había fortalecido grandemente la percepción que tenía Belinda de su propia valía. Durante el periodo del programa observó Anderson un mejoramiento acumulativo en la disposición y la capacidad de Belinda para interaccionar socialmente con otros. También, descubrió que Belinda estaba más dispuesta a participar en las prácticas de lectura y escritura del grupo. Se volvió tan confiada en su dominio de la lectura y la escritura que de vez en vez cambiaba su texto en la pantalla a la fuente Dingbats (una fuente basada en símbolos) y retaba a Anderson para que lo leyera. Anderson atribuyó tales resultados a "la experimentación sin temor a las consecuencias" en términos de la producción de textos en clase.

Anderson reporta que este estudio refuerza su creencia en que no es necesario disminuir las expectativas de aprendizaje para niños con discapacidades intelectuales (1996: 9). Como un ejemplo típico de la clase de evidencia en apoyo de este juicio, describe Anderson un episodio en el que se había descompuesto el ratón (mouse) de una de las computadoras y él estaba usando comandos del teclado para navegar entre programas. Belinda sólo había visto hacer estas acciones con el ratón e inmediatamente quiso saber cómo operaba estas funciones del teclado. Una vez que se le enseñó a hacerlo, lo dominó rápidamente.

Al concluir su reporte, Anderson contempló fases futuras del programa que desarrolló para Belinda y decidió incluirla en un programa de investigación en marcha. Se diseñarían algunas fases para extender el aprendizaje de las habilidades de lectura y escritura, la práctica de las mismas y las competencias computacionales de Belinda, como su introducción al empleo de un micrófono y de software de sonido digital para registrar e incluir su propia voz en su trabajo; usar un escáner para digitalizar las imágenes a fin de insertarlas en documentos; y hacer que Belinda asesorara a sus compañeros en el uso eficaz de estas aplicaciones. Otras fases expandirían el programa a fin de incluir grupos de estudiantes como Belinda provenientes de diversas escuelas pobres de la región.

Actividad

Como una actividad rápida que servirá también para resumir los puntos principales de este capítulo introductorio, examínese de nuevo la viñeta del trabajo de investigación de Anderson con Belinda y véase cuántos de los cinco rasgos genéricos de la investigación -presentados antes- pueden identificarse en nuestra descripción de su trabajo.

- ¿Qué te dice esto?
- ¿Cuáles son algunas de las fortalezas aparentes en esta descripción?
- ¿Cuáles podrían ser puntos de fragilidad en nuestra descripción?
- ¿Qué te dice esto acerca de (a) *hacer* investigación, y (b) *reportar* investigación?

2. Preguntas de investigación, acercamientos informados y diseños coherentes y sensatos

Introducción

En este capítulo examinaremos con más detalle tres de las cinco características fundamentales de las investigaciones sistemáticas que identificamos en el capítulo 1: *preguntas* de buena calidad, que *informen* a nuestros objetivos de investigación, y que enmarquen *diseños* apropiados de investigación. Esto proveerá un marco para el examen de la recolección de datos, el análisis de los datos y su interpretación en los capítulos 3 a 5, y para la utilización y distribución de los hallazgos en el capítulo final.

Un punto de partida útil para el examen de los diversos enfoques de investigación disponibles es el empleo de tres metáforas para la actividad de la investigación. Por supuesto, estas distinciones no son inamovibles, y hay muchos traslapes entre las tres. Sin embargo, nos parecen útiles para referirnos a las categorías más amplias de los enfoques de investigación comúnmente empleados por los profesores en la investigación de la alfabetización (y otras dimensiones del trabajo y de la vida áulica).

Investigación de laboratorio, biblioteca y campo

Podemos reconocer tres tipos generales de investigación como "investigación de laboratorio", "investigación de biblioteca", e "investigación de campo".

La investigación de *laboratorio* es una simplificación útil para hacer referencia a las metodologías para la investigación que emplean herramientas y métodos de orientación numérica (por ejemplo, estrategias de muestreo, ecuaciones estadísticas). En este enfoque se controlan las variables a fin de verificar objetivamente una teoría o un conjunto de hipótesis acerca de un proceso o relación. Los enfoques "de laboratorio" son empleados generalmente por las teorías que tratan de explicar el mundo "científicamente" a través de verdades y leyes. La investigación de laboratorio incluye de ordinario algunos estudios que emplean grupos de control, o diseños que incluyen pruebas antes y después de una intervención para medir sus efectos, o que examinan la modificación del comportamiento por medio del uso de patrones de estímulo-respuesta y programas de refuerzo positivo y negativo, y demás.

La investigación de *biblioteca* se utiliza cuando ya existen en textos publicados y disponibles de otras maneras los datos que habrán de recolectarse y analizarse en nuestro estudio. Hacemos investigación de biblioteca cuando el área del problema y la pregunta de nuestra investigación son tales que dependen del acceso a materiales relevantes publicados, y utilizamos la información que contienen como una base de datos para todo el estudio. Por supuesto, la "investigación de biblioteca" es una simplificación para identificar cualquier investigación que utilice textos previamente

producidos -o "evidencia documental"- como su base de datos principal, y no se refiere a la investigación conducida *sólo* en documentos.

Hablamos de investigación *de campo* cuando se recolectan los datos en ambientes naturales o de la vida real -por ejemplo, en campos de recreo, aulas, comunidades, etc.-. Gran parte de lo que se llama comúnmente, "investigación cualitativa," es investigación de campo. Los métodos de recolección de datos de este enfoque consisten primordialmente en observaciones de "la práctica real" (por ejemplo, el profesor habla en las aulas por comparación con la plática de adultos en el hogar), o narraciones de la vida real (por ejemplo, grabación de historias orales, entrevistas de personas acerca de un evento).

Queremos hacer dos observaciones acerca de esta clasificación de los tipos de investigación. Primero, es muy útil para recordarnos que la realización de una investigación podría *no implicar necesariamente*:

- la elaboración de experimentos
- el acceso a sujetos de investigación
- la realización de encuestas
- la realización de entrevistas
- la observación de aulas
- la ejecución de intervenciones, etc.

Si queremos hacer una investigación que *informe* nuestra práctica en el aula, a menudo será posible hacerlo por medio de una investigación bien diseñada y ejecutada de la literatura de investigación *existente* (por ejemplo, analizando reportes de investigaciones previamente publicados sobre la eficacia de *Reading Recovery* (sistema de Recuperación de la Lectura) -o cualquier programa comercial para enseñar o mejorar el nivel de la lectura individual- en las escuelas). Es decir, en lugar de hacer alguna clase de estudio empírico *nuevo*, podríamos plantear la pregunta que nos interesa y diseñar luego de un estudio que investigue sistemáticamente lo que pueda decirnos la literatura existente en respuesta a la pregunta. Lo que obtengamos podría proveer un enfoque mejor y más pertinente aún para un estudio posterior de campo o de laboratorio. Lo que debemos recordar es que la investigación de biblioteca *es* investigación, y que en muchos casos producirá el mejor resultado de costo-beneficio cuando se suman todos los costos reales para un estudio de laboratorio que se proponga.

Por ejemplo, Alan Pikulski (1994) analizó y comparó 5 programas que operaban en los Estados Unidos - todos ellos estaban considerados exitosos-. Quería identificar rasgos comunes entre los programas en términos de la prevención de problemas de lectura con la intención de extrapolar estos rasgos comunes a todas las aulas. Pikulski (1994: 1-2) aprovechó estudios publicados acerca de estos 5 programas, y los enlistó en su propio reporte como sigue:

> *Success for All ([*Éxito para Todos*]* *Madden et al. 1991); el Winston-Salem Project ([*el Proyecto de Wintson-Salem*] Hall et al. 1993); el Boulder Project ([*el Proyecto de Boulder*] Hiebert et al. 1992); el Early Intervention in Reading (EIR) Project ([*el Proyecto sobre la intervención

Temprana en la Lectura*] Taylor et al. 1992); y Reading Recovery ([*la Recuperación de la Lectura*] Pinnell, 1989; Pinnell, Fried y Estice 1990).*

Su enfoque era muy ergonómico y eficiente en términos del costo en el sentido de que no implicaba el desarrollo de pruebas, la conducción de entrevistas, o la observación de niños participando en estos programas. Sin embargo, este estudio sigue siendo importante por el trabajo de síntesis que realiza.

La segunda observación que queremos hacer en relación con la investigación, sea ésta de biblioteca, de campo o de laboratorio, es que, como dijimos en el Capítulo 1, independientemente de la clase de investigación que decidamos hacer, finalmente tendremos que asegurarnos de tener:

- una pregunta de investigación de buena calidad al principio.
- un marco adecuado que *informe* el estudio (es, decir, una teoría, o un conjunto de teorías, que por su propia naturaleza establezcan los límites de un proyecto; por ejemplo, las teorías psicológicas "puras" del aprendizaje no requieren que el investigador tome en cuenta el aprendizaje basado en la comunidad o compartido).
- un diseño apropiado para la clase de pregunta que estamos abordando
- un enfoque apropiado para la recolección de datos.
- un componente de análisis y interpretación.

En lo que resta de este capítulo consideraremos más detalladamente cómo generar "buenas" preguntas de investigación, cómo asegurarnos que nuestra investigación esté "*informada*" por las teorías y las prácticas de investigación vigentes, y lo referente a la importancia de los diseños de investigación. En los capítulos 3 a 5 veremos cómo se hacen diferentes clases de investigación, prestando atención en particular a la recolección de datos, el análisis y la interpretación de estos datos.

Desarrollo de preguntas de investigación de buena calidad y bien estructuradas

Una pregunta de investigación de buena calidad y bien estructurada es un componente fundamental de un proyecto de investigación exitoso. La mejor pregunta de investigación es la que más clara y precisamente señala la *clase* de investigación implicada en su abordaje y las *clases de datos o de información* que deberán recolectarse, (véase algunos ejemplos en las Tablas 4.1, 5.1, y 6.1 en capítulos siguientes). A menudo proveerá también pistas importantes acerca de *cómo* y *de quién* o *dónde* se recolectarán los datos. Una buena pregunta podría indicar también algunas de las cosas que estamos suponiendo acerca del mundo y acerca del área de problemas que estamos abordando. Por ejemplo, preguntas productivas para los profesores-investigadores podrían formularse de este modo:

- ¿Mis estudiantes del Quinto Grado aprenden a escribir en la escritura japonesa, kanji, con mejor eficacia cuando aprenden por la vía de métodos tradicionales de repetición o por métodos más interactivos?

- ¿Hay alguna correlación entre las edades de lectura de mis alumnos del Segundo Grado y la cantidad de tiempo que leen en su casa?
- ¿En que manera aumenta el trabajo en grupos pequeños la calidad de la expresión escrita de mis alumnos del Séptimo Grado?
- ¿Cuáles son los costos y los beneficios comparativos de estos tres enfoques para lectura en el Primer Grado: *X, Y y Z*?

Mientras que preguntas mal formuladas podrían ser de esta clase:

- ¿Qué piensan los alumnos de la rockera, Christina Aguilera?
- ¿Cómo aprenden los niños a deletrear?
- ¿Cuál relación existe entre deletrear y leer?
- ¿Los libros de un programa comercial ayudan los niños? (basal readers).

Estas preguntas mal formuladas son demasiado vagas o ambiguas, o demasiado extensas para que los profesores-investigadores los aborden eficazmente. En la sección siguiente discutiremos la generación de preguntas bien formuladas. Sin embargo, incluso con estos pocos ejemplos, podemos ver que la calidad de la pregunta de investigación se relacionará con la calidad del esfuerzo de investigación. En efecto, en la formación de buenas preguntas de investigación es útil entender en buena medida la naturaleza de la investigación como una actividad. Explicaremos cómo y por qué ocurre esto identificando las características de una buena pregunta de investigación.

Características de las preguntas de investigación bien formuladas

Una pregunta de investigación de buena calidad, bien formulada:

- es clara, concisa y enfocada
- está basada en la literatura de investigación
- es motivante, o personalmente significativa (para que nos sostenga a lo largo del arduo camino)
- es manejable y realizable
- es significativa, en el sentido de que es probable que el valor de la respuesta obtenida justifique el esfuerzo y los recursos requeridos para abordarla
- no tiene todavía respuestas fácilmente accesibles.

Es importante reconocer que un problema o cuestión que nos interesa podría no abordarse en su totalidad por una sola pregunta. Podría tener demasiados aspectos para que baste una sola pregunta, una sola pieza de investigación. El problema de la investigación es que se multiplican con facilidad las variables, es decir, los aspectos o elementos del fenómeno bajo estudio pueden variar debido a diversos efectos posibles. Lo que empieza pareciendo simple puede volverse complejo rápidamente. El interrogante de, "¿por qué no están aprendiendo a leer estos niños?" podría parecer al principio directo y claramente escrito. Sin embargo, en cuanto consideramos cualquier cosa acerca de la sicología de la lectura, o de las diferencias individuales, o de las diversas teorías existentes acerca de la lectura y el aprendizaje, rápidamente se hace evidente que la pregunta no está bien enfocada. Se pregunta acerca de un conjunto de niños como si fueran "todos iguales". Esto no puede darse por

descontado. Tampoco es claro el tema de la pregunta ¿se pregunta acerca de la motivación?, ¿se pregunta acerca de la capacidad cognoscitiva?, ¿se pregunta acerca del enfoque de la enseñanza?, ¿se pregunta acerca del contexto, el tamaño del grupo, o qué? Para que una pregunta de investigación tenga alguna utilidad, deberá informarnos acerca de cómo empezar a recolectar información. Eso significa que necesitamos saber de qué clase de pregunta se trata. "¿Por qué no están aprendiendo a leer estos niños?" podría ser cualquiera de un centenar de preguntas diferentes.

Las preguntas de investigación bien *informadas*

Sin embargo, las preguntas del párrafo precedente podrían ser puntos de partida útiles para *iniciar el camino* hacia una pregunta de investigación más concisa. Entre más se convierta en una pregunta *informada,* ésta se volverá una mejor pregunta. Si la utilizamos como un punto de partida, podríamos plantearnos otra pregunta: "¿Cuáles clases de explicaciones y teorías existen acerca de los impedimentos de la lectura?" En cuanto empecemos a reunir información aquí, podremos iniciar el proceso de información de nuestra pregunta de investigación. Podríamos buscar factores en algunos estudios o comentarios sobre las dificultades en la lectura (*reading failure*) que al parecer podrían ser relevantes para algunos de los niños que nos interesan. Esos factores podrían incluir, por ejemplo:

- estatus socioeconómico
- las clases de lectura valoradas en el hogar
- nuestra propia definición de lo que "puede ser entendido" como lectura
- lo que puedan hacer los niños con un conjunto de textos fuera de la escuela
- la historia escolar del niño o niña
- el idioma materno del niño o niña

En cuanto esto ocurra nos estaremos aproximando a una pregunta de investigación clara, concisa y enfocada. Finalmente, podríamos llegar a un conjunto de preguntas muy claras, concisas y enfocadas que *juntas* atacarán un parte significativa de un problema o una cuestión específica. Eso sería lo ideal. Pero para llegar a lo que nos interesa debemos preguntarnos cómo podremos *informar* nuestra pregunta inicial de forma que se convierta en la pregunta (o conjunto de preguntas) de la mejor calidad posible.

Un ejemplo tomado de una colección de investigaciones de maestros y maestras (Gapper, 1998) presenta esto muy claramente. Una maestra en una escuela primaria, trabajando en un Programa de Inmigrantes Nuevos (New Arrivals Program), observó que tres estudiantes tenían una dificultad particular de aprender a leer y escribir en inglés. Utilizando su información sobre las circunstancias diferentes de los migrantes, consideró la posibilidad de que hubieran tenido una escolaridad mínima en su lengua de origen. A partir de aquí, elaboró dos preguntas muy claras, enfocadas y manejables: "¿Cuáles son las experiencias escolares de estos estudiantes?" y "¿qué nivel de alfabetización han alcanzado estos estudiantes en su lengua de origen?" El abordaje de estas preguntas podría no proveer *todas* las respuestas al hecho

de que estos estudiantes estuvieron teniendo dificultades, pero sí podría proveer una base excelente para el desarrollo de estrategias especializadas con ellos.

Los maestros y las maestras son buenos en la elaboración de preguntas personalmente significativas y motivantes porque desean que sus alumnos aprendan con gusto y eficacia, y que experimenten la satisfacción personal que deriva de este resultado. Otro ejemplo (Gapper, 1998) es también útil para ilustrar esto. Una profesora estaba hablando con una madre y de repente advirtió que si bien esta madre tenía una idea general del programa de lectura que se aplicaba en el salón de clase, no estaba, sin embargo, consciente de los resultados que la maestra esperaba en el campo de la lectura, los que eran mucho más amplios que los supuestos por la madre. Esto impulsó a la maestra a plantearse varias preguntas de investigación tales como: "¿Cómo puedo ampliar las ideas de los padres acerca de la extensión de los resultados de la lectura en mi programa de alfabetización?" Esta pregunta era personalmente muy importante para la profesora, quien podía darse cuenta fácilmente de la importancia del diseño y la conducción de un estudio de investigación para abordar una pregunta cuya respuesta impactaría directamente sobre la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en su aula. Por supuesto, esa pregunta puede presentarse fácilmente como un conjunto de preguntas más específicas, quizá empezando con: "¿Cuáles ideas tienen los padres acerca de los resultados de la lectura en este programa?" y continuando con preguntas tales como ésta: "¿Cómo puedo informar mejor a los padres acerca de los resultados de la lectura esperados en mi programa del salón de clase?".

Elaboración de preguntas manejables

Aunque la elaboración de preguntas "manejables" por parte del investigador-profesor parece un criterio obvio para un estudio de investigación eficaz, a menudo resulta una tarea muy difícil para los investigadores principiantes. Llamamos manejables a las preguntas que pueden ser abordadas por el investigador-profesor, dados la carga de trabajo del profesor y el acceso de los estudiantes a la investigación, etc. Decimos que el profesor puede abordarlas cuando tiene los recursos necesarios para completar satisfactoriamente el estudio generado por la pregunta de la investigación. Imaginemos que un profesor advierte que sus estudiantes hablan cada día más acerca de *Los Simpson* y de que traen a la escuela muñecos, plumas, loncheras y calcomanías de *Los Simpson*, de modo que se pregunta, "¿Qué sentido le dan los niños mexicanos a *Los Simpson*?" Obviamente, si el profesor hubiera dejado así la pregunta, sería inmanejable. ¿Qué significa "niños mexicanos"? Si el maestro se refiere a todos los habitantes de México entre los 4 y los 13 años de edad, por ejemplo, la pregunta no apuntaría hacia una tarea manejable. Si por "niños mexicanos" quisiera decir el maestro, "todos los niños en mi clase del Cuarto Grado" —que es un número más manejable de participantes en la investigación para un solo investigador— tendría que reformular la pregunta para volverla más concisa.

Desafortunadamente, todavía hay que hacer

algo más para que esta pregunta sea la fuente de una tarea que puede realizarse. Lo "manejable" se refiere al tamaño y la complejidad de una tarea: algo podría hacerse sin ser realmente manejable. Que una meta sea alcanzable, se refiere a la idea de que sabemos lo que significa en la práctica abordarla. Por ejemplo, significa que las ideas principales detrás de la tarea son suficientemente claras para que sepamos cómo alcanzarlas, que somos capaces de traducirlas en métodos para la recolección de datos, etc. La pregunta inicial plantea aquí algunos problemas reales. Por ejemplo, ¿Qué tomaremos como *Los Simpson*? ¿Se refiere el maestro sólo a la propia serie de TV? ¿O se refiere al fenómeno más amplio de *Los Simpson* en el mercado y la cultura, que incluye sitios oficiales y no oficiales en internet, muñecos de plástico o de peluche (cada uno de ellos en tamaños diferentes), imanes para el refrigerador, calcomanías, vasos de refresco, las experiencias de *Los Simpson* transmitidas oralmente a estudiantes que nunca han visto la serie en televisión, etc.? El desglose del *concepto* de "Los Simpson" es en sí mismo una tarea interesante. Entre las sub-preguntas necesarias para traducir el foco de la investigación en tareas que pueden realizarse podría encontrarse ésta: "¿A qué se refiere un alumno de mi salón de clase del Cuarto grado, cuándo responde a la pregunta acerca de *Los Simpson*?" Esto orientaría al investigador hacia la determinación de las diversas nociones que tienen los niños acerca de *Los Simpson*.

Luego, a fin de mover el foco de la investigación en mayor medida hacia una tarea que pueda realizar el investigador, éste deberá decidir qué entiende por "sentido". Si el investigador se interesa por "el sentido" como un proceso mental interior, deberá remitirse muy probablemente a las teorías psicológicas de la producción de sentido, para encuadrar allí las técnicas de recolección y análisis de los datos. Si se interesa por "el sentido" como algo socialmente construido -partiendo de que el modo como pensamos acerca de las cosas y las interpretemos tiene mucho que ver con los grupos sociales y culturales a los que pertenecemos- es probable que se remita a ideas y teorías tomadas de campos como el cognoscitivo social, los estudios culturales, la sociología, la antropología y demás.

Al final de esta clase de proceso de "refinamiento de la pregunta", nuestro profesor-investigador podría terminar con preguntas como éstas:

- "¿Cuáles son algunos de los significados sociales y culturales que los alumnos de mi grupo del cuarto grado asignan al programa de televisión llamado *Los Simpson*?"; y
- "¿De qué maneras afectan o impactan estos significados la cultura de mi aula?"

La primera pregunta aquí es mucho más enfocada, clara, concisa, manejable que la pregunta original y será más probable implementarla exitosamente (en el sentido de saber lo que significaría abordarla satisfactoriamente). La segunda pregunta apunta hacia algo que dice más de la investigación del profesor y la buena calidad de sus preguntas de investigación. Esto tiene que ver con el hecho de que una pregunta de buena calidad sea *significativa* en el sentido de que la recompensa de su abordaje justifica

el gasto de tiempo, recursos y energía. Mientras un investigador académico que trabaja en el campo de la cultura popular puede justificar sin dificultad hacer un estudio que aborde la primera pregunta como un fin en sí misma, es menos probable que un profesor-investigador se sintiese justificado en una manera similar.

Los profesores son gente muy ocupada, con recursos escasos de tiempo y energía. Sus cargas de trabajo son excesivas, y una de las recompensas de invertir tiempo y energía en la investigación es el fortalecimiento de la enseñanza y el aprendizaje. Nuestro profesor podría haber advertido que descubrir los significados culturales y sociales de los estudiantes en relación con *Los Simpson*, le daría algunas pistas acerca de cuestiones tan diversas como la relación existente entre su alfabetización dentro de la escuela y fuera de la escuela, cómo estos niños *leen* el mundo, cuáles textos son significativos para ellos, y otras. Esta información podría orientar fácilmente estrategias de motivación de lectores reacios, de interacción particular con niños y demás.

Por último, hay otro sentido en que una pregunta de investigación vale la pena de formularse; es decir, que no haya sido ya convincentemente resuelta y que el acceso a los hallazgos sea muy fácil. La reinvención de la rueda es tan inútil en la actividad de los investigadores como en cualquier otra parte. Ocurre a menudo que gastar algo de tiempo en la revisión de la literatura puede ahorrar mucha actividad innecesaria e improductiva. Por otra parte, necesitamos estar seguros de que allí donde *se ha realizado* investigación sobre un problema o una cuestión que nos interesa, es un contexto suficientemente similar al nuestro para justificar su generalización a nuestra propia práctica De igual modo, a veces puede ser un ejercicio muy útil hacer una réplica de la investigación de otros en nuestro propio contexto.

Por ejemplo, si el estudio de un caso en Inglaterra ha permitido descubrir que los círculos literarios fortalecen directa y positivamente las actitudes observables de los estudiantes hacia la lectura de novelas, un profesor-investigador de México podría leer los resultados publicados de este primer estudio y optar por replicar el mismo estudio particular en su propio salón de clase. De este modo, el diseño y la lógica de la investigación seguirán siendo más o menos los mismos para ambos estudios, el segundo estudio podrá confirmar o refutar la utilidad general de los círculos literarios en un conjunto de salones de clases diferentes (compárese a Knobel, 1992).

Pero conviene estar conscientes de estos escenarios diferentes y formular juicios sensatos acerca de si nuestra pregunta requiere realmente una nueva investigación. Una buen investigador raras veces, si es que alguna vez lo hace, ataca la investigación directa de una pregunta sin examinar lo que otros han hecho ya. Estos investigadores tienen algo más qué hacer con su tiempo y energía.

Actividades

1. Haz una nota de tres o más preguntas de investigación que encontraste en tu lectura profesional acerca de una área de educación. Es probable que estas preguntas sean de tipos y calidades muy diferentes. Utiliza algunos de los criterios y las estrategias que discutimos antes para evaluar cada una de las preguntas.
2. Hay aquí una lista de preguntas reales formuladas por profesores-investigadores reales. Léela y evalúala; luego reformula las preguntas que en tu opinión debieran ser más concisas y más manejables.

- "¿De qué manera puedo incluir la alfabetización efectiva en mi programa de alfabetización en el aula?"
- "¿Cuáles estrategias de enseñanza parecen funcionar mejor en mi salón de clases para desarrollar un lenguaje compartido a fin de hablar acerca del lenguaje?"
- "¿Hay algún procedimiento mejor para enseñar la escritura del inglés a mis alumnos de cuarto a sexto grado que el procedimiento 'normal' de repetición?"
- "¿Cómo construyen las niñas de Quinto y Sexto Grado su entendimiento del género en los libros que ellas leen?"
- "¿Cuál clase de programa de aprendizaje para una alumna o alumno del Quinto Grado y con discapacidad intelectual moderada podrá aumentar su auto-estima positiva acerca de su comunicación, disminuir su temor a escribir, y crearle un sentimiento de logro?"
- "¿Les parecen útiles a mis estudiantes de la secundaria las estrategias explícitas que les enseño para leer y escribir ensayos? ¿Mejoran estas estrategias los resultados de aprendizaje para *todos* estos estudiantes?"
- "¿Entienden los niños las palabras empleadas por los profesores cuando discuten algunas cuestiones con ellos para que analicen textos críticamente?".

Informando nuestros intereses de investigación

Hemos distinguido entre "recolectar información" y "hacer investigación" en el sentido de que al hacer *investigación* recolectamos, organizamos y analizamos información a fin de proveer descripciones, entendimientos y explicaciones sistemáticas y coherentes de algo que es problemático, estratégico, o que por alguna razón nos interesa o preocupa. El propósito principal de la investigación del profesor acerca del alfabetismo cabe esperar que sea el fortalecimiento de la alfabetización en el aula.

Esto significa que debemos tener algunos conceptos y teorías acerca de lo que será la "mejor" educación de alfabetización y, por lo tanto, acerca de las clases de cosas que podrían conducir a una "práctica fortalecida". Sin tales conceptos y teorías, no tendremos ningún marco para percibir oportunidades de investigación o para ver las cosas que ocurren en nuestro salón de clases como algo inesperado, o problemático y que podría ser explorado con provecho.

Los ambientes de los maestros y las maestras proveen diversas fuentes de estímulo que pueden abastecer a intereses de investigación genuinos. Ésta es una razón importante de la existencia de asociaciones profesionales que proveen recursos para el desarrollo profesional y para la lectura profesional. Estos recursos están destinados a introducir precisamente la clase de acceso a ideas, teorías, temas y cuestiones —y las formas de su abordaje— que permitan "ver" cosas que convendría investigar, y a obtener algunas pistas acerca de dónde y cómo empezar.

Por lo tanto, los procedimientos válidos para entrar a "espacios" viables a fin de ver y aprovechar las oportunidades de investigaciones que merecen la pena, incluyen las conexiones que se establecen entre nuestros diversos recursos de estimulación cotidianos; por ejemplo: los compañeros bien informados, la lectura profesional, el desarrollo profesional, las políticas, y otros. A manera de ejemplo, señalemos que en el clima actual impulsado por las políticas gubernamentales, confrontamos regularmente políticas sobre el alfabetismo que guían programas y prácticas alfabetizadoras (por ejemplo, las estándares para los terceros y quintos grados en primaria, las declaraciones de la SEP sobre español como materia, la introducción de programas remediales del analfabetismo como *Reading Recovery, First Steps, Keys to Life, Flying Start*). Para que hagamos funcionar estas políticas, o encontremos caminos para su mejoramiento, necesitamos saber algo acerca de sus conceptos y teorías subyacentes, acerca de la investigación que apoya sus ideas subyacentes, así como de cualquiera otra que arroje dudas sobre ellas; debemos tratar de encontrar ejemplos de aplicaciones exitosas, y demás. Éste es un ejemplo del modo en que la *política* provee un foco para la investigación. El desafío de desarrollar políticas escolares a fin de interpretar e implantar la política gubernamental es una poderosa fuente de focos de investigación para los profesores y las profesoras, algunos involucraran a varios miembros del personal que trabajan como un equipo.

Momentos de *información* en el proceso de investigación

Hay por lo menos tres *momentos* que *informan* el desarrollo de los problemas y las preguntas de investigación (por oposición a la mera recolección de datos). El *momento* inicial es el que nos permite ver algo como una posible semilla de la investigación:

- algo que hemos leído
- una idea en un programa de desarrollo profesional
- la experiencia de un colega
- un resultado inesperado en nuestra evaluación de aprendizaje en el salón de clases
- la preocupación o sorpresa de un padre, etc.

Estos *momentos* ayudan a los profesores-investigadores a elaborar la "semilla" inicial de una actividad de investigación.

El segundo *momento* ocurre cuando deliberada y sistemáticamente tratamos de *informar* en mayor medida esta semilla en formas que la

conviertan en una pregunta de buena calidad y en ideas acerca de las opciones posibles para su investigación. Aquí empezamos a hacer cierta lectura e inquisición sistemática acerca de formas diferentes en las que esta "semilla" podría entenderse y abordarse. Por ejemplo:

- ¿Cuáles son algunos de los diferentes conceptos de la "lectura eficaz"?
- ¿Cuáles son algunas de las diferentes teorías que se encuentran detrás de los enfoques para la enseñanza de la lectura y la escritura, o que explican las dificultades y los éxitos?
- ¿Cuáles son algunas de las clases de estudios de investigación que ya se han hecho en esta área?
- ¿Cómo difieren entre sí estos estudios en términos de sus teorías y conceptos subyacentes?
- ¿Cuáles razones podría haber para realizar mi propia investigación sobre un determinado enfoque utilizado en estos estudios en lugar de otro?

Este *momento* puede seguir transcurriendo durante nuestra investigación, a medida que leemos y escuchamos cosas que nos sugieren caminos para el refinamiento de nuestro proceso de investigación sobre la marcha.

El tercer *momento* llega después de que hemos hecho nuestra investigación, cuando reflexionamos sobre ella a la luz de la retroalimentación o de otras cosas que encontramos y nos estimulan a extender nuestro trabajo. Esto podría convertirse en el primer *momento* de otro ciclo de investigación. Lo importante de la realización de una investigación es que debe convertirse en un aspecto de la forma como llevamos nuestras vidas; un camino para "desarrollar nuestra práctica"; no sólo cierta cosa aislada que hacemos porque creemos que debemos hacerla, ni para obtener una buena calificación. La buena práctica de investigación se convierte en un estilo de vida profesional, algo que nos involucra en la búsqueda de procedimientos para mantenernos informados, de modo que en efecto nos ahorra tiempo, vuelve a la enseñanza más activa y atractiva, y nos da mejores resultados, en lugar de ser una carga adicional.

Un ejemplo de los *momentos* de la investigación en acción

Un ejemplo concreto nos ayudará a resumir todo esto. Imaginemos una maestra del segundo grado que ha seguido un programa de desarrollo profesional y ha considerado por primera vez con cierta profundidad la idea de Peter Freebody de que los cuatro "papeles del lector" deberán examinarse en alguna medida en todos los puntos de la educación alfabetizadora. Muy brevemente, estos papeles son dimensiones del acto de leer: descifrar el código, participar en el texto, usar el texto, y analizar el texto (Freebody, 1992). Nuestra maestra reflexiona sobre esto durante cierto tiempo y considera que ha desarrollado programas que ciertamente abordan el papel de "descifrador del código" y "participante en el texto" (es decir, hizo trabajo de deletreo y gramática con los alumnos, y les leyó todos los días y los invita a discutir los libros, etc.). Las actividades y tareas que se ocupan de estos papeles figuran prominentemente en sus

programas (no es que la maestra haya pensado en ellos antes en estos términos). Las actividades y tareas que contribuyen a que los estudiantes se vuelvan competentes como "usuarios de textos" están también allí en una medida razonable (por ejemplo, la maestra alienta a sus alumnos para que busquen información en los libros que tiene en el salón de clase). Pero la maestra considera que realmente no hay nada en su programa que conduzca a que los estudiantes aborden el análisis de los textos. Habiendo aceptado los argumentos y las ideas discutidos en el evento de desarrollo profesional, la maestra decide que debe empezar a tratar de incluir en sus programas orientaciones y actividades de análisis de los textos.

¿Pero qué podría involucrar esto y cómo podría hacérselo funcionar? Y después de todo, ¿qué *es* el análisis de textos? Diferentes personas parecen hablar acerca de los "textos" en maneras diferentes. Esto lo infirió la maestra de lo que se dijo en la sesión de desarrollo profesional. Algunas personas parecían concebir los textos sólo en términos del texto escrito o impreso, mientras que otras hablaban de textos orales. Para algunos, los textos eran sólo cuerpos de palabras, mientras que para otros los textos sólo podrían entenderse en relación con contextos. La maestra había escuchado que alguien hablaba de análisis del *discurso*. ¿Es esto lo mismo que el análisis de textos? ¿Qué es un discurso? La maestra había pensado siempre que el discurso es algo como la conversación. ¿Por qué algunas personas hablaban del análisis de discurso cuando otras mencionaban el análisis de la conversación como si fuese algo diferente? Y si son cosas diferentes, ¿cómo se relacionan con el hecho de que los niños adquieren competencia en el análisis de textos? ¿Y cómo decidirá la maestra qué hacer en el salón de clases? En retrospectiva, la maestra considerará este punto como el primer *momento* de desarrollo de un estudio de investigación subsiguiente.

Su discusión con los colegas sólo confundió más el asunto. Un amigo que había estudiado muchos cursos de sicología cognoscitiva dijo que el análisis era una de esas "habilidades del pensamiento de nivel superior", pero otro colega dijo que en el contexto del análisis de textos esto quería decir "alfabetismo crítico". Este profesor creía que el problema del análisis visto como una habilidad de alto (o superior) orden era que a menudo se concentraba simplemente en cosas como las actividades de extrapolación y síntesis, y no consideraba cómo el lenguaje empleado se ligaba a cuestiones del poder y la dominación. Afirmaba este profesor que un exceso de análisis como habilidad de orden alto o superior implicaba un enfoque asocial y descontextualizado del lenguaje.

El *momento* de información inicial de nuestra maestra ha pasado. La maestra ha elaborado una pregunta inicial para realizar una investigación: ¿Cómo puedo desarrollar e implantar con éxito un componente de análisis de textos en mi programa? Ahora se encuentra en el segundo momento. ¿Cómo le daré sentido a este concepto del análisis de textos, que no es *un* concepto en absoluto sino que tiene diferentes variaciones? Cualquiera de ellas sería probablemente mejor que nada, pero ¿qué implica cualquiera de ellas y cómo

decidiré cuál o cuáles de ellas adoptar? Esto lleva a nuestra maestra a la exploración profunda de marcos conceptuales y teóricos para su investigación. A fin de desarrollar un proyecto de investigación exitoso tendrá que ser coherente interiormente en relación con la percepción que tiene de sí misma como una maestra, y también con lo que cree saber y poder hacer, y con quiénes son sus alumnos, así como con los requerimientos de su plan de estudios, con la preparación de los alumnos para que satisfagan los requerimientos de los estándares nacionales de alfabetismo para el tercer grado de la escuela primaria, y con lo que hagan sus colegas en el primer grado y más allá del segundo grado.

De pronto, el acto de investigación se convierte en un acto de lectura, de reflexión, y conversación acerca de diferentes *conceptos* y sus significados y diferencias y relaciones entre sí. A partir de aquí, se convierte en un modo de entender cómo estos conceptos diferentes (o versiones diferentes del mismo nombre para un concepto, tales como versiones muy diferentes del análisis del discurso) se relacionan con teorías diferentes. Estas teorías se basan en supuestos, valores, sistemas de creencias, dominios de investigación (social, cultural, sicológica, política, etc.) diferentes. Véase en la Tabla 2.1 un ejemplo de cómo diferentes teorías "abordan" los conceptos de "lectura", "prueba", y "análisis".

Concepto	Teoría	Supuestos teóricos
Lectura	Teoría sociocultural de la lectura	Siempre leemos dentro de conjuntos de prácticas sociales (D/discursos; Gee, 1996). Es decir, nunca estamos leyendo simplemente lo que esté en el texto palabra por palabra.
	Teoría de la Respuesta del Lector (*Reader Response Theory*)	Se asigna sentido a la interacción existente entre el lector y el texto.
	Teoría de los esquemas	La lectura es una práctica interna que depende en las "estructuras" cognoscitivas del conocimiento y las significaciones que están ya en nuestra cabeza
Textos y Análisis	Deconstrucción	Los textos son internamente contradictorios y la tarea de análisis consiste en identificar tales contradicciones
	Análisis crítico del discurso	Todos los textos son ideológicos y la tarea del análisis consiste en identificar las ideologías que operan en el texto
	Análisis lingüístico	Todos los textos dependen de los recursos lingüísticos (por ejemplo, elecciones gramaticales, modo, medio) que se utilicen. El papel del análisis consiste en identificar estos aspectos del lenguaje a fin de desarrollar reglas universales para su uso

Tabla 2.1: Matriz de orientaciones teóricas acerca de los conceptos de "lectura", "texto" y "análisis"

Aquí deben negociarse algunas elecciones importantes. Este proceso *informa* más aún a la pregunta de un investigador-profesor. Al principio, su pregunta acerca del análisis de textos parecía bastante sencilla y directa, pero ahora se ha complicado. Al fin de aplicar a la investigación sus ideas y preguntas acerca de incrementar las capacidades de análisis de textos en sus alumnos, la maestra tendrá que decidir entre opciones, hacer algunas elecciones, asegurarse de que tales elecciones se mezclen coherentemente, y luego considerar cómo podrá interpretarse en prácticas pedagógicas la noción del análisis de textos a

la que llegue. Por supuesto, si tiene éxito la elección que haga, conducirá mejor que otras elecciones a algunas clases de resultados de aprendizaje (analítico), de modo que para evaluar la eficacia de su programa tendrá que asegurarse de que los resultados que busca obtener entre sus alumnos sean consistentes con la noción de ser un analista de textos que ella ha preferido.

Véase más detalles sobre los *momentos* de la investigación en:

- Carspecken, P. (1996) *Critical Ethnography in Educational Research*.
- Strauss y Corbin (1990) *Basics of Qualitative Research*, capítulo 2.
- Wadsworth y (1997) *Do It Yourself Social Research*, capítulo 1.

No involucrarse a esta clase de nivel implica no hacer *investigación*, o simplemente "picotear en los bordes" de la investigación. Esto no quiere decir que hacer investigación de profesor signifique necesariamente tener que profundizar en la obra de teóricos fundamentales como Lev Vygotsky, Pierre Bourdieu, Jean Piaget y Jerome Bruner, aunque *podría* terminar en ello para algunos profesores-investigadores. Sin embargo, por lo menos *significará:*

- el reconocimiento de que los conceptos no pueden tomarse al pie de la letra
- el entendimiento de la forma como se ligan los conceptos a teorías, creencias, perspectivas, valores, etc.
- la aceptación de que toda "investigación" que evite a la teoría y no organice un estudio alrededor de conceptos claros y coherentes no es investigación en absoluto.

Elaboración de un diseño apropiado al nivel de nuestra pregunta de investigación

El éxito final de un estudio de investigación depende crucialmente de que esté bien diseñado, lo cual significa que debemos estar alertas a la importancia del diseño desde el principio. Emprender una investigación sin pensar primero en las clases de conceptos, teorías, métodos, instrumentos, y otras cosas similares, que podrían ser más adecuadas para la pregunta planteada, y en la forma como estas nociones puedan acomodarse en una forma sistemática, es como despertar una mañana y decidir repentinamente construir una casa y empezar de inmediato sin pensar para nada en la clase de casa, el plano, los materiales, las herramientas y las opciones disponibles.

Hay tres componentes importantes de los diseños de investigación que pueden servir aquí como un punto de partida. El primero es que el tipo de pregunta de investigación que nos formulemos circunscribirá de ordinario nuestras opciones de diseño. Algunas clases de diseños no son compatibles con algunas clases de preguntas y viceversa.

Segundo, cualquiera que sea la clase de diseño de investigación en que pensamos, podrá pensarse como una "lógica" de la investigación. En este sentido, un diseño es un "procedimiento sistemático apropiado" (es decir, una lógica) para el abordaje de una

pregunta, un problema, o un tema específico. Veamos aquí el ejemplo simple de una "lógica".

Supongamos que estás teniendo problemas para llegar a tiempo a tus citas. Podría haber toda clase de explicaciones posibles para esto. Te preguntas si será que no te gustan las personas con las que debes encontrarte. Si está fuera la explicación, quizá necesites algún consejo o terapia que te ayude a afrontar la situación (algo que no es fácil por lo que se refiere a una curación). Por otra parte, podrías advertir que no llevas un reloj, aunque tienes uno y no eres alérgico a su uso. Si sólo se trata de que pierdes la noción del tiempo, esto pudiese remediarse fácilmente. O quizá sea que no estás anotando tus citas claramente y manteniendo la agenda al alcance de la mano. Cualquiera de las dos últimas "causas" sería más fácil de solucionar que la primera, de modo que aquí tenemos algunas opciones obvias de "diseño" y "lógica". Podrías optar por afrontar primero las opciones más fáciles. Quizá empieces a usar un reloj y llevar un registro cuidadoso de tu puntualidad.

Tras observar la situación durante cierto tiempo, podrías concluir que ha habido una mejoría significativa pero que todavía queda algo por hacer. Entonces, podrías optar por llevar un buen registro de tus citas, y mantener un registro del enfoque de "citas más un reloj". Digamos que esto volvió tu puntualidad impecable. Ello podría ser una base para decidir no molestarte con la terapia. Dependiendo de lo "científico" que seas, podrías optar por abandonar el uso del reloj durante algún tiempo y ver si basta con llevar registros buenos y accesibles de las citas. Estos son ejemplos de "lógicas", de diseños. Aquí queda un margen para las variaciones del diseño a fin de verificar las posibles explicaciones. Por ejemplo, podrías sustituir el uso de un reloj de pulsera colocando un reloj de alarma en tu oficina al inicio de cada día. Podrías usar la función del organizador de tu computadora más la alarma; podrías usar la función del organizador electrónico como una agenda de citas y una alarma a la vez. Y así sucesivamente.

En este ejemplo podría plantearse el tema de la investigación de este modo: "¿Cuales elementos de mis hábitos cotidianos podrían cambiar para volverme más puntual?" Tu diseño sería un estudio de casos múltiples en el que evalúas tu puntualidad cuando estás usando un reloj y cuando no lo estás usando. El segundo caso se concentraría en el uso de un reloj y la utilización de una agenda de citas, y así sucesivamente. Tus herramientas en este "estudio" son un reloj de pulsera, otros relojes confiables, los tiempos de las citas y una agenda de citas. Tus hallazgos son los resultados del uso de un reloj y de la utilización de una agenda.

Tercero, las categorías generales de la investigación de biblioteca, de campo y de laboratorio sirven como una taxonomía útil de los diseños de investigación que ayudan a la toma de decisiones en lo referente al diseño, los métodos y las herramientas. Recordaremos por nuestras breves descripciones anteriores de estos tres campos de la investigación que los diseños de investigación de biblioteca son los que pueden desarrollarse a implantarse utilizando estrategias que involucran textos existentes -libros, revistas, archivos, minutas de reuniones, etc.- como la fuente de los datos. Por ejemplo, si planteáramos esta pregunta:

"¿cuáles eran los enfoques más comúnmente recomendados por los educadores británicos de siglo XIX para enseñar a leer en la infancia temprana?", *sólo* podríamos abordar realmente esta pregunta por medio de la investigación de biblioteca. Ello implicaría la búsqueda de registros de la época y de comentarios al respecto, elaborando una clasificación de enfoques basado en los datos contenidos en la literatura, asignando casos individuales a las categorías de enfoques identificadas y descubriendo cuáles ocurrían con mayor frecuencia. Podría estar implicada una cantidad considerable de interpretación y argumentación en la determinación de la clasificación en primer lugar y en la asignación de casos a cada categoría.

Los diseños de investigación de biblioteca pueden variar ampliamente. Dentro del área del alfabetismo, mucha investigación documental implica el examen del trabajo realizado dentro de diferentes campos de búsqueda. Esto significa que se revisa la literatura del área en cuestión, resumiendo lo que encontremos, organizando estos resúmenes, buscando patrones o temas fundamentales, interpretándolos y determinando tal vez cuál es la opinión preponderante, o cuáles son las cuestiones más apremiantes que requieren mayor investigación, y así sucesivamente. Ésta sería una versión de un diseño de revisión. Otras clases de diseños de investigación documental incluyen diversas formas de búsqueda comparativa, como ocurre por ejemplo cuando se comparan teorías y enfoques de intervención para la lectura remedial y se aventura tal vez una comparación de su eficacia relativa, y las formas de análisis descriptivo tales como la identificación y distinción de las diferentes construcciones del "alfabetismo", "el alfabetismo crítico", el "análisis del discurso", etc., existentes.

Los diseños de investigación de laboratorio son aquéllos que verifican hipótesis, variables de control —tratando de mantener constantes algunas cosas mientras se manipulan otras— emplean procedimientos estadísticos reconocidos para producir resultados que puedan generalizarse con un grado de probabilidad o de confianza calculado, etc. Por ejemplo, durante los años setenta, varios investigadores interesados en los hábitos de lectura, realizaron algunos experimentos utilizando máquinas para monitorear los movimientos de los ojos de los lectores, de acuerdo con diversas hipótesis y supuestos acerca de lo que son los lectores fluidos y lo que ocurre cuando la gente lee con fluidez. Sus datos indicaron que los lectores fluidos no leían palabra por palabra sino más bien por conjuntos de palabras. Los investigadores descubrieron también que los ojos de los lectores brincaban sobre la página que estaban leyendo, en lugar de moverse junto con cada línea sucesiva del texto de un modo lineal y fluido (véase más sobre este punto en Rayner y Pollatsek, 1989). Estos hallazgos tuvieron un impacto significativo sobre los enfoques de la educación para la lectura, incluyendo la introducción de estrategias de enseñanza que alentaban a nuevos lectores a "leer adelante y atrás", y al desarrollo de un conjunto de herramientas de la enseñanza tales como los ejercicios de llenar espacios en blanco.

Un ejemplo muy diferente de un diseño de investigación de laboratorio aparece claramente en el "Estudio de Alfabetismo de Lectura Internacional Comparativo" de la Asociación para la Evaluación del Logro Educativo *(International Association for Evaluation of Educational Achievement*; IEA), de estudiantes de nueve y catorce años de edad, de 27 países durante 1989 y 1991 (Helbers, en proceso). Sus objetivos incluían la identificación de los niveles medios de lectura de muestras representativas de estudiantes en los grados escolares en los que se concentra la mayor parte de los niños de 9 y 14 años de edad, a fin de describir las actividades de lectura voluntaria de esos niños y proveer datos nacionales de estado basal (es decir, datos que provean el "punto de partida" para comparaciones entre estudiantes, escuelas, sistemas educativos, educación en diferentes países, etc.) que pudieran emplearse para rastrear los cambios ocurridos en los niveles y patrones del alfabetismo a través del tiempo. Se prestó gran atención a los procedimientos de muestreo (procedimientos de muestreo probabilístico a fin de asegurar una representación "probable" de todos los estudiantes de 9 y 14 años de edad del país). También se prestó gran atención al diseño de ítems para los instrumentos de evaluación (por ejemplo, exámenes de elección múltiple) y los exámenes se administraron bajo condiciones estandarizadas. Los ítems se probaron en el campo y se revisaron después de estudios piloto. Se construyeron ítems para verificar los supuestos de que el logro en el alfabetismo de la lectura se ve influido por cuatro variables fundamentales:

- variables de nivel del sistema (cuestiones de políticas)
- variables del nivel escolar (recursos, organización y *ethos* de la escuela)
- variables de nivel áulico (estrategias de enseñanza, nivel de educación y actitudes del profesor)
- variables de nivel del estudiante (antecedentes hogareños, motivación).

Los diseños de investigación de campo son aquéllos que implican la observación estrecha del comportamiento humano en ambientes "naturales", de la vida real, tratando de entender lo que está ocurriendo allí sin intentar la manipulación del ambiente que se investiga. Ésta es la diferencia principal entre la investigación de laboratorio y de campo. En la investigación de laboratorio, el investigador interviene en el ambiente a fin de medir lo que ocurre cuando se controla algún aspecto del ambiente para aproximarse en la mayor medida posible a la identificación de relaciones de causa y efecto representados por correlaciones estadísticas, asociaciones, etc. En la investigación de campo, los investigadores no manipulan deliberadamente el ambiente. En efecto, deliberadamente hacen todo lo posible para mantener en un *mínimo absoluto* cualquier efecto que produzca en el ambiente su estancia allí, reconociendo que es prácticamente imposible no tener efecto alguno. Fuera de esa diferencia, los diseños de campo pueden emplear procedimientos generalmente similares a los implicados en la investigación de laboratorio. Por ejemplo, los investigadores

de campo pueden trabajar con hipótesis. Pueden trabajar con muestras (aunque de ordinario no con muestras representativas). Pueden trabajar con números y buscar patrones y relaciones numéricas. Emplearán técnicas para verificar la validez de sus datos -aunque estas técnicas diferirán de las formas empleadas por los investigadores de laboratorio-. Estas técnicas incluyen, por ejemplo, llevar sus interpretaciones a los participantes en el estudio para que "chequen" o verifiquen los significados obtenidos por el investigador; esto no es lo mismo que el "chequeo de los miembros". Otro proceso de verificación es la triangulación, que tiene diversos significados para diferentes investigadores, pero aquí empleamos este término para describir el proceso en el que una pieza de información es "apoyada" por otras fuentes de información (por ejemplo, algo que observas acerca de los hábitos de escritura de una niña es verificado por los comentarios no solicitados del profesor al día siguiente y en una conversación con la madre de la niña a las puertas de la escuela). Por otra parte, la investigación de campo *no* tiene que emplear necesariamente una hipótesis, muestras o números. Podría implicar la observación de lo que hace la gente, hablando con ella al respecto, preguntando a otras personas sobre el tema y tratando de entender y explicar lo que está ocurriendo, sin recurrir a números, estadísticas o variables. Podrían emplearse en cambio formas de codificación, categorías, taxonomías y dominios establecidos, patrones y semejanzas identificados, y descripciones, interpretaciones y explicaciones provisionales formuladas sobre la base de tales procedimientos.

Algunos ejemplos bien conocidos de diseños de investigación de campo incluyen estudios etnográficos y diversas formas de estudios de caso. También, incluyen la investigación-acción —si incluimos el componente de campo como parte del diseño— diversas clases de análisis de la conversación y el discurso. En capítulos que vienen examinaremos algunos de estos ejemplos a profundidad.

Aunque aquí hemos hablado de diseño de la investigación en términos de la investigación de biblioteca, de laboratorio y de campo, es importante reconocer que otras personas emplean distinciones diferentes que se traslapan en alguna medida con la clasificación que hemos empleado aquí. Una alternativa bien conocida distingue entre los diseños de investigación no empíricos —es decir, que no requieren evidencia medible— (que se traslapan en medida considerable con la investigación de biblioteca), los diseños de investigación cuantitativos (que se traslapan considerablemente con la investigación de laboratorio), y la investigación cualitativa (que se traslapa considerablemente con la investigación de campo). La Tabla 2.2 muestra un rango de términos para describir diseños de investigación discutidos en libros y revistas. Sin embargo, éstos sólo son términos aproximadamente equivalentes.

Laboratorio	Cuantitativa	Positivista
Biblioteca	No empírico	Teórico
Campo	Cualitativa	No positivista

Tabla 2.2: Formas diferentes de categorización de los diseños de investigación

Los ejemplos de diseños ampliamente empleados en la investigación del alfabetismo, y de contextos educativos en general, incluyen:

- intervención cuasi-experimental de prueba antes y después
- encuesta
- estudio(s) de caso
- análisis de documentos y registros
- investigación-acción
- etnografía
- investigación de método mixto (un conjunto de elementos cuantitativos y elementos cualitativos)
- investigación teórica conceptual

Como dijimos antes, estos diseños se resumen y discuten en las Tablas 4.1, 5.1, y 6.1 en los capítulos 4, 5 y 6 respectivamente.

Véase mayor información sobre el diseño de la investigación en general en:

- Eisenhart, M (1993) *Designing Classroom Research*
- Mertens, D (1998) *Research Methods in Education and Psychology*
- Hollingsworth, S (1994) *Teacher Research and Urban Literacy Education: Lessons and Conversations in a Feminist Key.*
- Lankshear, C y Knobel, M (2000) *El Estudio Crítico-Social del Lenguaje y la Alfabetización.*

Conclusión

Para concluir este capítulo, hay seis cosas importantes que queremos destacar acerca del diseño de la investigación y el desarrollo de un diseño apropiado para un estudio.

1. Las diversas clases de diseños de investigación existentes son variaciones alrededor de un conjunto de componentes más o menos común. Todo diseño de investigación viable contendrá algún conjunto de conceptos o construcciones fundamentales alrededor del cuales se organiza y "conceptúa" un estudio. Sin un marco conceptual cuidadosamente construido no hay nada que mantenga unido al estudio como un "todo" coherente. De igual modo, un diseño de investigación se construye necesariamente alrededor de una posición teórica. Esta posición teórica debe "empatar" con los conceptos fundamentales, y ambos deben "ajustarse" a la pregunta de la investigación. Luego, todo diseño de investigación "maduro" contiene métodos, técnicas, procedimientos y criterios para la recolección de datos, la verificación de la calidad de los datos, la organización y el manejo de los datos, y el análisis de los datos (ver Knobel y Lankshear 2001). Estos métodos deben ser coherentes con todos los elementos antes mencionados. Por último, todo diseño de investigación debe contener un elemento que interprete los resultados del análisis de los datos en hallazgos y conclusiones. Es por ello que resulta apropiado contemplar el diseño de la investigación como una especie de lógica; como la forma de un argumento que empieza con una pregunta, organiza una respuesta, moviliza pruebas, justifica las aseveraciones

hechas, y deriva una conclusión que "se sigue" de los pasos previos.

2. Los diseños de la investigación deben verse como *tipos* generales, no como maquetas completas, de pintar por número. Todo tipo de diseño de la investigación es compatible con un conjunto de opciones conceptuales, teóricas, metodológicas, analíticas e interpretativas, así como es incompatible con otras. Por ejemplo, no hay nada en el diseño etnográfico que diga que una etnografía *debe* incluir jornadas de participantes. El que una etnografía particular emplee o no jornadas de participantes deberá decidirse en relación con el estudio específico y la pregunta que se plantee. De igual modo, el estudio de un caso particular puede implicar o no la realización de encuestas. Y si implica entrevistas habrá un gran margen para que los investigadores escojan tipos de preguntas: de elección múltiple, escaladas, abiertas, dependiendo de los detalles de su investigación.

3. Por lo tanto, mientras que una pregunta de investigación dada circunscribirá las clases de diseño de investigación que pueden emplearse, a menudo no limitará la "elección" a una sola opción de diseño. Y aun cuando lo haga, no estipulará en modo alguno los conceptos precisos que deberán emplearse, la teoría que deberá aplicarse, o las clases de técnicas de recolección y análisis de datos que deberán utilizarse.

4. Así pues, el investigador-profesor tiene en cada caso un trabajo serio por realizar en el diseño de un estudio. Fuera de lo que se llaman estudios de replicación —donde la investigadora trata de apegarse en la mayor medida posible al diseño y el enfoque empleados por algún otro investigador (o investigadores), pero con un conjunto diferente de participantes o sujetos de la investigación— los diseños de investigación no vienen prefabricados por un libro u otra persona. Deben ser elaborados, refinados, moldeados, adaptados y monitoreados por referencia a la pregunta de investigación que se esté planteando, a los recursos disponibles y los criterios de coherencia, claridad, razonamiento coherente y demás.

5. Los investigadores deben evitar la trampa de generar preguntas de investigación de buena calidad y luego optar por un tipo de diseño (por ejemplo, porque es popular o está de moda, o porque se ha oído hablar de él) sin considerar la cuestión de la coherencia entre la pregunta de la investigación y el diseño. Aunque pueda parecer poco probable que esto ocurra, en realidad ocurre con frecuencia, sobre todo porque los investigadores nuevos (al igual que algunos no tan nuevos) carecen a menudo de un entendimiento bien *informado* de los tipos de diseños de investigación y las clases de pregunta para los que son apropiados y para los que no lo son.

6. La elaboración de un diseño de investigación de buena calidad forma parte también del compromiso *ético* del investigador y de sus deberes dentro de la investigación. Cuando un estudio "se cae" debido a malas decisiones de diseño, se afecta directamente el tiempo y la generosidad de los participantes en la investigación.

Un procedimiento útil para el desarrollo de un diseño de investigación adecuado consiste en leer lo que otros han hecho. Esto incluye la lectura de reportes de estudios reales y la lectura de libros de metodología que nos guíen a lo largo del proceso. La siguiente es una breve lista de lecturas sugeridas que provee útiles puntos de partida.

Textos Útiles sobre el Diseño y la Metodología de la Investigación

· *The Ethnographer's Toolkit,* por Margaret LeCompte y Jean Schensul. Una guía detallada en siete volúmenes sobre cómo guiar la práctica de la investigación etnográfica.

· *The Good Research Guide,* por Martin Denscombe. La Parte 1 de este libro, titulada "estrategias", provee ideas introductorias sobre diseños de investigación por encuestas, estudios de caso, investigación experimental, investigación-acción, y etnografía.

· *Social Research: Issues, Methods and Process,* por Tim May. Provee discusiones muy útiles de los pros y contras de un conjunto de diseños de investigación, con inclusión de investigación de laboratorio en general, investigación por encuestas e investigación de biblioteca.

· *Research Methods in Education: An Introduction,* por William Wiersma. Provee una exposición global particularmente buena de los diseños de investigación de laboratorio.

· *The Action Research Planner,* por Steven Kemmis y Robin McTaggart. Describe paso por paso los procesos implicados en el diseño y la ejecución de un proyecto de investigación-acción.

· *Ethnography: Step by Step,* por David Fetterman. Todo el libro es una guía para el diseño y la ejecución de la investigación etnográfica, pero es útil también para los profesores-investigadores interesados en los diseños de estudios de caso y de investigación-acción.

· *Qualitative Research and Case Study Applications in Education,* por Sharan Merriam. Una lectura muy recomendable para los profesores-investigadores interesados en los diseños de estudios de caso.

· *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research,* por Margaret LeCompte y Judith Preissle. Un clásico de la investigación educativa. No se concentra sólo en la etnografía sino que presenta una maravillosa panorámica general de las orientaciones teóricas que encontramos a menudo en la investigación cualitativa, y es útil para "investigación de campo del alfabetismo".

· *Research Methods in Education and Psychology,* por Donna Mertens. Otro maravilloso libro introductorio sobre la investigación experimental y cuasi-experimental, la investigación causal comparativa y correlacional, la investigación por encuestas, la investigación de caso único y los métodos cualitativos en general. Particularmente interesante es la concepción que tiene Mertens del campo de la investigación, el que organiza en tres

categorías: positivista/postpostivista, interpretativo/constructivista, y emancipatorio.

El Estudio Crítico-Social del Lenguaje y la Alfabetización, por Michele Knobel y Colin Lankshear. Este libro presenta resúmenes de enfoques hacia métodos de pensamiento crítico y acercamientos etnográficos y sociolingüísticos.

Este capítulo se ha ocupado de la naturaleza de las preguntas de investigación de buena calidad, lo que significa *informar* nuestras preguntas de investigación, y la muy importante cuestión del diseño apropiado de nuestro estudio. En particular, hemos destacado la importancia de asegurarnos de que nuestro diseño "encaja" (es coherente) en nuestra pregunta de investigación. Al nivel de la ejecución de nuestro estudio, esto significa seleccionar métodos de recolección, verificación, organización, y análisis de nuestros datos que "encajen" en nuestra pregunta, nuestros conceptos fundamentales y nuestra teoría. El capítulo siguiente abordará estas cuestiones en relación con algunas formas populares de la investigación de laboratorio.

Actividades

1. Examina algunos números de revistas de educación (desde 1985) que se ocupan de la investigación del aprendizaje (como del alfabetismo, matemáticas, etc.) en la escuela—por ejemplo, *Ethos Educativo*, *Desencuentros*, *Perfiles Educativos*, *Harvard Educational Review*, *Qualitative Studies in Education*, entre otros-. ¿Cuántos de los artículos de estas revistas que has leído reportan *investigaciones*?

2. ¿Cuántos de estos artículos describen un diseño de investigación con suficiente detalle y claridad para que te sientas confiado al identificarlo?

3. De los diseños que puedes identificar, ¿cuáles proporciones describirías como diseños de investigación de biblioteca, de laboratorio o de campo, respectivamente?

¿Puedes encontrar algunos artículos que identifiquen las preguntas de investigación y el diseño de la investigación con claridad? Trata de evaluar el "ajuste" entre la pregunta y el diseño para uno de estos artículos.

3. Herramientas para la lectura y escritura critica de textos Académicos y de Investigación

Introducción

En los Capítulos 4 al 7 discutiremos los cuatro tipos principales de investigación usados en estudios educativos. Éstos constituyen los tres tipos distintivos que hemos llamado "de laboratorio", "de biblioteca" y "de campo", más la "metodología mixta", la cual normalmente involucra alguna combinación de métodos de investigación de campo y de laboratorio.

Sin embargo, es muy importante reconocer que todo estudio de investigación involucra el proceso de conducir una revisión muy cuidadosa de la literatura relevante al área de la pregunta de investigación. La literatura *informa* nuestro estudio en varias vías. Nos ayuda a clarificar nuestras preguntas de investigación mostrándonos dónde existen lagunas o espacios en el cuerpo actual de conocimiento disponible en el área de nuestro problema. Además, nos ayuda a desarrollar un marco apropiado para nuestro estudio, así como a definir los conceptos o constructos claves que emplearemos para implementar nuestra investigación. También, por supuesto, revisamos la literatura para emprender una revisión metodológica, para usarla como una base para seleccionar y desarrollar herramientas, técnicas, y métodos apropiados para recolectar y analizar datos y para interpretar los hallazgos.

Existen muchas formas en las cuales podemos revisar y organizar la literatura de modo que podamos usarla de la manera más efectiva posible para los propósitos identificados en el párrafo anterior. Por ejemplo, podemos hacer *abstracts* o sinopsis de artículos pertinentes y capturarlos en archivos electrónicos o en tarjetas temáticas. Es muy importante que guardemos nuestras revisiones de libros, artículos, informes etc., de modo que podamos accesarlos eficientemente. Para hacerlo, tenemos que ver rápidamente dónde una pieza particular de la literatura se ubica o se localiza en el campo como un "todo", y cómo se relaciona con otros ítems la literatura que ya hemos revisado. Hart (1998) y Cooper (1998) describen maneras útiles de hacer esto.

Sin embargo, hay un punto fundamental sobre el proceso de revisar literatura pertinente que tenemos que hacer explícito en este contexto. A menos que entendamos este punto muy claramente y apliquemos su principio muy bien, nuestra revisión de la literatura tendrá un limitado o escaso valor. La revisión de la literatura tiene que ser una revisión *crítica*. Debe ser más que simplemente una descripción y una organización de ítems individuales/particulares o grupos de ítems de la literatura dentro de nuestro campo de investigación. Tiene que ser una revisión que *evalúe* la literatura en términos de qué tan convincentes, persuasivos, o creíbles son los ítems de la literatura en sí mismos. Si planeamos usar un ítem particular de la literatura para ayudarnos a diseñar, desarrollar, e implementar nuestra

propia investigación, tenemos que estar convencidos que este ítem es suficientemente útil para ese papel. Por otro lado, si podemos demostrar que un ítem de la literatura tiene un problema o una debilidad, podemos usar nuestra crítica para desarrollar una alternativa mejor o más útil.

En otras palabras, podemos usar nuestras críticas particulares de ítems de la literatura en dos maneras: en una manera positiva o en una manera negativa. La idea de usar una revisión crítica en una manera positiva significa que podemos usarla como un recurso para *justificar* la decisión de hacer algo de acuerdo con las ideas propuestas en dicho artículo o libro. Es decir, podemos proceder metodológicamente de acuerdo con este recurso porque es relevante a nuestro propósito investigativo y es de buena calidad. La idea de usar una crítica en manera negativa significa lo contrario. Significa que podemos referir a problemas o debilidades que encontramos en un ítem de literatura como la razón o un motivo para rechazar el acercamiento que él recomienda, y para optar por un acercamiento diferente en su lugar.

En función de la habilidad para evaluar posiciones propuestas en la literatura, sin embargo, necesitamos herramientas y técnicas apropiadas para leer los textos críticamente, y para pensar críticamente sobre las ideas y posiciones desarrolladas y propuestas por otras personas. Necesitamos también herramientas y técnicas que podamos usar para proponer nuestras propias posiciones vigorosa y coherentemente, de manera que puedan resistir tan fuertemente como sea posible críticas que provengan de otras personas.

Este capítulo presenta un enfoque del "pensamiento crítico" en términos generales, y de la "lectura y escritura crítica" en particular, ya que tiene la intención de auxiliar en el proceso de la investigación educativa a través de:

1. Evaluar lo que otros han afirmado respecto a un tema o problema.
2. Identificar y evaluar las suposiciones o pretensiones, aseveraciones y formas de pensar que la gente (incluidos nosotros mismos) realizan para decidir su aceptación o rechazo.
3. Localizar y "desempacar" conceptos claves que se usan en la investigación y el desarrollo teórico (ejemplo: los empleados en los marcos conceptuales y teoréticos de los proyectos de investigación).
4. Identificar y evaluar la lógica de los argumentos que se presenten en la investigación y en los reportes o ensayos escolares.
5. Generar escritos de buena calidad en nuestras investigaciones y trabajos escolares.

Éstas son habilidades importantes para una investigación seria y sistemática (ver Knobel y Lankshear, 1999). Este capítulo aporta la lectura crítica de los textos que encontramos en el proceso de investigar temas y problemas educativos. Éstos incluyen los diferentes tipos de textos que leemos cuando:

- investigamos libros importantes en que apoyar nuestra investigación

- establecemos el marco coherente y bien sostenido para entender formas de la enseñanza y el aprendizaje como prácticas sociales
- consultamos documentos normativos para darle forma a nuestra práctica como alfabetizadores
- creamos nuestros reportes formales o trabajos escolares

Los textos pueden revisarse para la crítica en diversas formas y medios. En este capítulo abordamos algunos procedimientos básicos (habilidades y herramientas) que muchos investigadores educativos han observado que son útiles en su trabajo. Las herramientas y habilidades que describimos no son las únicas disponibles que puedan usarse para realizar el trabajo crítico en los textos (para otros puntos de vista, véase Moore y Parker, 1995; Norris y Ennis, 1989; Siegal y Carey, 1989; Zechmeister, 1992). Existen, sin embargo, herramientas y habilidades que usamos cotidianamente y que consideramos poderosas y adaptables. Éstas tienen dos características:

1. Abarcan operaciones que podemos realizar en textos de otras personas. Involucran niveles que podemos aplicar cuando revisamos los textos de otras personas. Son "movimientos" críticos y analíticos que constituyen métodos válidos y apropiados de crítica académica y escolar.

2. Por otro lado, estos procedimientos pueden (y deben) ser aplicados a nuestra escritura personal ya que proporcionan un medio para "ejercer el papel de autocrítica," además de constituir un medio para escribir de modo razonable y contar con la aprobación de otros lectores críticos. Por supuesto, como ya hemos expresado, el concepto y la práctica de los "lectores críticos" puede definirse en términos de otras habilidades y procedimientos. Por lo tanto no estamos dando a entender que las herramientas y habilidades que mencionamos aquí son las *únicas* que se puedan usar cuando leemos y escribimos textos en forma crítica, solamente sostenemos que son válidos y útiles. Además son herramientas y habilidades *reflexivas*. Éstas nos proporcionan una base para contemplar sus fortalezas y debilidades y decidir cuándo otras herramientas y habilidades pueden ser más efectivas, relevantes o sofisticadas.

A continuación, describiremos tres tipos generales de habilidades de pensamiento crítico:

- identificar, clasificar, y evaluar diferentes tipos de teorías o proposiciones que se encuentran asentadas en los textos
- desarrollar y manejar conceptos, distinciones, categorías, y taxonomías
- evaluar y construir argumentos

Se observa cómo estas habilidades pueden utilizarse para la crítica del trabajo de otras personas, al tiempo que dichas habilidades pueden convertirse positivamente en habilidades de comprensión que conducen a buenos escritos académicos y hábitos de investigación.

Actividad

- ¿Cuál es tu concepto de la lectura crítica en relación con los textos?
- ¿De qué manera la lectura crítica ayuda en el estudio de las prácticas educativas?
- ¿De qué modo nos ayudan las herramientas de la lectura (y la escritura) crítica para generar una buena calidad de investigación y escolaridad académica?

El capítulo se divide en dos partes, las cuales contienen actividades prácticas para actividad personal. Las dos partes del capítulo son:

- herramientas y habilidades para la lectura y la escritura crítica
- uso de las habilidades y herramientas.

La primera parte se divide en tres sub-secciones, cada una de las cuales se entiende como una herramienta o habilidad crítica, éstas son:

- identificar, clasificar y evaluar aseveraciones o proposiciones claves que se mencionan en los textos
- clarificar y desarrollar conceptos de "fondo" haciendo distinciones, clasificando e identificando las categorías, y creando taxonomías
- determinar, identificar, y evaluar los argumentos

Tres herramientas y habilidades del pensamiento crítico

1. Identificar, clasificar y evaluar las proposiciones (pretensiones, aseveraciones) claves que se presentan en los textos.

En general, quienes escriben sobre investigaciones son personas serias. Se toman en serio los que escriben, en el sentido de que tratan de influir sobre otras personas. Quieren lograr que su punto de vista sea convincente. Los escritores desarrollan su caso o posición presentando lo que desean que creamos (haciendo afirmaciones, formulando proposiciones). El que aceptemos o no sus aseveraciones dependerá de lo bien que tales aseveraciones sean formuladas, apoyadas y presentadas.

Una de las cosas más básicas que debemos hacer como lectores y escritores de investigaciones académicas e intelectuales es el *escrutinio* muy cuidadoso de las aseveraciones fundamentales. Debemos formularnos preguntas a medida que leemos, tales como éstas: ¿es esta aseveración clara?, ¿ha sido bien formulada?, ¿es ambigua?, ¿qué clase de aseveración es?, ¿qué clase de evidencia parece apropiada para merecer mi aceptación de esta pretensión o aseveración?, ¿cuánto de esta clase de evidencia se ha proveído?, ¿es suficiente para convencerme?

Así pues, debemos considerar dos cuestiones:

- ¿Cuál es la clase correcta de evidencia/ apoyo para una pretensión dada?
- ¿Cuánta evidencia o cuánto apoyo es la cantidad correcta?

Lo que cuente como "la clase de evidencia correcta" depende de la *clase de aseveración* que se formule. Para nuestros propósitos actuales, podemos trabajar con una "taxonomía" que implique tres clases de

aseveraciones: "empíricas", "conceptuales" o "analíticas", y "normativas" o "de valor".

Las *aseveraciones empíricas* son enunciados o proposiciones que establecen "cómo es el mundo (o algún aspecto del mundo)". Se apoyan en evidencia obtenidas por la *observación* (sensorial), por referencia a reportes de observaciones documentadas, etc. En el lenguaje ordinario, éstas son lo que a menudo llamamos "pretensiones fácticas" o enunciados de hechos. *En principio*, las aseveraciones empíricas pueden establecerse como verdaderas o falsas por medio de la observación. El hecho de que una aseveración acerca de cuestiones de hecho no pueda establecerse *en la práctica* como verdadera o falsa no afecta su calidad de pretensiones empíricas. Por ejemplo, "Hay una galaxia en otro lugar del universo donde vive gente exactamente como los seres humanos, y donde cada uno de nosotros tiene un 'doble'," es una pretensión empírica, aunque en la práctica no puede ser (todavía) verificada o refutada.

Actividad

¿Cuáles de las siguientes pretensiones son *empíricas* y cómo justificas tus respuestas?

- Los estándares del alfabetismo se han elevado durante los dos últimos decenios.
- México es una sociedad más alfabeta que Argentina.
- La mayoría de las personas aprenden con mayor eficacia si están motivadas
- Tijuana se encuentra al norte de Morelia.
- Los seres humanos son innatamente racionales.
- Las políticas actuales para la administración escolar avanzan en la dirección correcta.
- El castigo corporal es una estrategia más eficaz para el manejo del comportamiento de los niños que el refuerzo positivo o las recompensas.

Cuando las pretensiones fundamentales dentro del argumento de un texto son pretensiones empíricas, debemos evaluarlas según como hayan sido apoyadas por una cantidad *apropiada* de evidencia de buena calidad, obtenida por medio de la observación. La cantidad de evidencia que resulta apropiada para apoyar una aseveración variará de acuerdo con la aseveración misma y con el auditorio. Si se trata de una aseveración muy controversial, o no es razonable esperar que el auditorio sepa mucho acerca del tema, debiera haber *más y no menos evidencia*. Si la pretensión es crucial para el argumento, pero ya está razonablemente bien establecida, el autor podría proveer menos evidencia en su favor.

Las *pretensiones conceptuales* son enunciados o proposiciones acerca del *significado de los términos*. Mientras que evaluamos las pretensiones empíricas contra los *datos observables* en el mundo, las pretensiones conceptuales se evalúan en relación con el hecho de que nos convenzan o no los *significados* que asignan a términos o conceptos.

Actividad

¿Cuáles de las siguientes son pretensiones conceptuales, y cómo justificas tus respuestas?

(Nota: para ser una pretensión conceptual o analítica, no tiene que ser verdad, no más que las pretensiones empíricas. Pueden ser correcta o incorrecta. Lo importante es cómo evaluar si es buena o no una pretensión particular.)

La lingüística es la práctica de identificar y analizar la naturaleza del lenguaje gobernada por reglas.

Todos los triángulos tienen tres lados.

"Alfabetismo" es una abreviatura de las prácticas y concepciones sociales de la lectura y la escritura.

Los niños que leen antes de entrar a la escuela deben ser finalmente mejores lectores que quienes no lo hacen.

Alfabetismo es la capacidad para codificar y decodificar textos.

La capacidad de lectura de un estudiante es un buen indicador de su capacidad de escritura.

Pregunta: ¿Cuáles palabras te alertaron ante las pretensiones conceptuales?

Las *pretensiones normativas o de valor* afirman que algo es bueno o malo, apropiado o no apropiado, que debe aplicarse o no, etc. Pueden referirse a objetos o cosas (por ejemplo, ése es un edificio soberbio, éste es un diseño feo, ése es un ensayo muy bueno, etc.), o a acciones (no debes hacer eso, golpear a los estudiantes es un error, etc.), o procesos (ése es el modo mejor de hacerlo), etc.

Las pretensiones normativas o de valor son de diferentes clases. Pueden ser enunciados de valor moral, de valor estético, de aceptabilidad política, de calidad pedagógica, de eficiencia económica, etc. Por supuesto, los criterios para enjuiciar en el campo de la moral tienden a ser diferentes de los empleados para formular juicios de valor estéticos. De igual modo, los juicios acerca de la buena pedagogía pueden basarse en criterios y bases muy diferentes de los aplicables a juicios acerca del buen desempeño económico. Por ejemplo, "Todas las lecciones de lectura deben basarse en lectores de referencia" se justificará por razones muy diferentes de las aplicables a la pretensión de que "debe atenderse al derecho que tienen todos los seres humanos a aprender a leer".

Las pretensiones normativas *no* pueden proponerse o justificarse sólo por apelación a la evidencia *empírica*. Las pretensiones normativas implican de ordinario por lo menos *alguna* evidencia empírica, pero lo que vuelve relevante a la evidencia empírica es el hecho de que se relaciona con algún criterio relacionado con el *valor* que se afirma. Por ejemplo, si afirmamos que todas las lecciones de lectura deben basarse en lectores de referencia, ello ocurrirá porque consideramos a los lectores de referencia necesarios para lograr los propósitos de las lecciones de lectura. Además de proveer evidencia de la necesidad de lectores de referencia en este caso, necesitamos defender también nuestra concepción de las metas y los propósitos de las lecciones de lectura de la clase que presupone el empleo de lectores de referencia (y esto implicaría la provisión de argumentos en favor de un *concepto* de las lecciones de lectura que implicará algunos *valores* o prioridades y no otros).

Es muy importante que no se formulen juicios apresurados acerca de las pretensiones con sólo mirar las palabras. Véase la palabra "debe", por ejemplo. En muchos casos, emplear "debe" equivale en efecto a formar juicios normativos y expresar un valor. Pero no siempre. Considérese:

· Debes hablar con mayor respeto a tu padre.
· Si no paras con demasiado frecuencia, debes terminar en cuatro horas.
· "Debes" implica "puedes".

Actividad:

· ¿Cuáles de las tres pretensiones que incluyen la palabra "debes" es/son normativas?
· ¿Cuáles son las razones de tu decisión?

Elabora una lista de pretensiones normativas acerca de la educación de alfabetismo.

2. Clarificando, desarrollando y enmarcando conceptos; haciendo distinciones; clasificando, identificando categorías y creando taxonomías

Éstas son importantes herramientas de análisis. Es imposible conducir algún tipo de investigación sin hacer uso de ellas. Así pues, el entendimiento de los textos que reportan investigaciones implica usar estas herramientas analíticas, para el apropiamiento de tales textos y poder comentarlos y juzgarlos.

Los *conceptos* se usan para dar sentido a nuestra realidad y pensar. La capacidad para ver cosas requiere tener conceptos de los diversos objetos (árboles, gente, edificios, etc.) que se presentan en nuestro campo de visión. De modo similar para funcionar cotidianamente se requieren conceptos —por ejemplo, sin el concepto de tiempo no es posible ponernos de acuerdo para encontrarnos con alguien—. Así, lo mismo se aplica cuando tenemos que investigar y reportar fenómenos diversos. Al hacer investigación sobre la adquisición de habilidades y las prácticas de la lectura y la escritura en los salones de clase se requiere contar con un concepto del alfabetismo, así como un concepto de adquisición. Así mismo, se requiere considerar todas las cosas relevantes que suceden dentro de los salones de clase para la adquisición del alfabetismo. ¿Cómo podemos demostrar que "X", aunque no "Y" tiene impacto en la adquisición del alfabetismo? Para esto, se requieren conceptos funcionales. Esto también se aplica cuando queremos comunicar nuestras investigaciones a otros, al asegurarnos que nuestros conceptos son claros y los usamos en forma consistente (por ejemplo, que más o menos significan lo mismo en varios lugares) y no son demasiado idiosincráticos. Esto se aplica por igual a los conceptos de otras personas. De esta manera, al leer un reporte se califican los conceptos en términos de su claridad, consistencia, utilidad, etc. También, es importante comentar la manera en que los conceptos específicos se relacionan con las ideas que otras personas tienen del concepto, y que hacen brotar cualquier diferencia.

Las *distinciones* son también herramientas útiles. Algunas veces, la mejor manera de clarificar un concepto es por medio de la distinción entre ese concepto y otro semejante. Esto es lo que los teóricos como Stephen Krashen y James Gee realizan cuando distinguen entre "adquisición" y "aprendizaje".

Algunos distinguen entre diferentes formas de alfabetismo, por ejemplo: cultural, básico, funcional, de alto nivel, etc. Estas *distinciones* pueden ser útiles para presentar argumentos o para hacer juicios referentes a lo que sucede en los salones de clase o sobre lo que debería suceder en ellos. Ciertas personas, por ejemplo, argumentan que el aprendizaje en los salones de clase debe prestar cuidadosa atención al alfabetismo crítico, ya que observan que no se presta suficiente atención a la misma. En cambio, otros sostienen que los salones de clases deben enfocarse principalmente al alfabetismo como habilidades básicas y así sucesivamente.

Una distinción útil, bien conocida y desarrollada en Australia con respecto al alfabetismo es la noción de Peter Freebody de "los cuatro papeles del lector". Freebody (1990) distingue entre ser un "descifrador de códigos", un "participante textual", un "usuario del texto" y un "analista del texto". Éstos son cuatro papeles que podemos asumir como lectores, aunque mucha gente desarrolla sólo alguno de ellos. Por ejemplo, los lectores que solamente codifican y decodifican lo escrito para entender los significados no operan como usuarios y analistas del texto, en el sentido que Freebody le da a estos términos. Valiéndose de estas distinciones Freebody desarrolla el argumento de un lector exitoso. Sobre la base de este argumento hace varios juicios relativos a la naturaleza y calidad del aprendizaje del lenguaje y al alfabetismo en el salón de clases.

Las *categorías, clasificaciones, y taxonomías* se encuentran muy relacionadas entre sí y son herramientas analíticas muy útiles. Para decirlo de otro modo, es muy valioso reconocerlas y desarrollarlas cuando se requiere leer reportes de investigación y cuando se redactan reportes propios.

Las categorías se refieren a "tipos de cosas similares y diferentes". Las cosas que son del mismo tipo pertenecen a la misma categoría. Por ejemplo si se piensa en la forma conocida de un animal, vegetal y mineral, se las puede considerar como categorías amplias y diferentes. Se pueden usar estas categorías para clasificar cosas diferentes o asignarlas a ellas. Las taxonomías son sistemas de categorías. Por ejemplo, es posible desarrollar una taxonomía de los diferentes minerales que existen, al distinguir previamente el concepto de mineral de otros conceptos, y agrupar varios minerales para clasificarlos y comparar sus propiedades.

Mientras esto pudiera parecer más bien esotérico, es realmente importante para el campo del lenguaje y el alfabetismo como prácticas sociales. Por ejemplo, ciertas personas definen y describen el alfabetismo en términos de habilidades: ser alfabetizador es tener control de ésta y aquella habilidad en tal y cual nivel. Sin embargo, otras personas, conciben el alfabetismo en términos de prácticas sociales, las cuales incluyen habilidades también. Las últimas personas pueden decir de las primeras que aquéllas no han entendido bien lo que es el alfabetismo: ellas la han clasificado erróneamente, y la han colocado en la categoría equivocada (de *habilidad* más que de *práctica*). Para proponer un argumento de este tipo se requiere una taxonomía que incluya al menos "habilidades"

y "prácticas", y una idea clara de la manera en que éstas son diferentes.

Hay muchas formas para comentar, evaluar juzgar, etc., el uso que la gente hace de los conceptos, distinciones, clasificaciones, etc. Un paso adecuado para empezar es la identificación de los conceptos, distinciones y categorías más importantes a su argumento. Esto implica leer cuidadosamente el argumento para tratar de conseguir el sentido de su estructura y cuáles conceptos, distinciones, etc., son partes claves de la misma. En la actividad que sigue, se puede observar las preguntas como "movimientos," que hace el lector crítico para dilucidar los conceptos y distinciones de un autor.

Actividad:

Lee el artículo «Enfoques y Conceptos» en *Educación de Adultos: Estado del Arte,* por Silvia Schmelkes y Judith Kalman (1996a).

Contesta las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son los conceptos claves de este artículo?
- ¿Te parecen legítimos los usos de los conceptos claves que hacen Schmelkes y Kalman?, ¿son más útiles que los conceptos que tienen otros autores sobre lo mismo?. Si lo son, ¿cuál es la razón de esto? Si no son, ¿por qué no lo son?.
- ¿Comó explican estos conceptos Schmelkes y Kalman?
- ¿Los usan de forma consistente?
- ¿Es claro el significado de estos conceptos?
- ¿El uso de estos conceptos por parte de Schmelkes y Kalman es similar o diferente con respecto al uso que le dan otros autores?
- ¿Bajo qué criterios se juzga lo apropiado del concepto que alguien tenda de algo?
- ¿Bajo qué criterios se juzga la claridad con la cual alguien usa un concepto?
- ¿Cuándo crees apropiado rechazar o criticar la manera en que alguien usa un concepto clave en sus argumentos?

Haciendo tales preguntas o movimientos uno puede generar rápidamente la calificación propia del trabajo de otras personas, desde un punto de vista crítico y analítico. Recuerda: hacer buenas preguntas a un texto, y contestar estas preguntas, es la manera en que generamos nuestros propios textos. El tipo de preguntas anteriormente citadas son ejemplo de los movimientos analíticos y "generativos" que se pueden hacer. Piensa en otros ejemplos que se pudieran realizar

Regresemos ahora al capítulo "Enfoques y Contextos" de Schmelkes y Kalman, para trabajar un poco con las *distinciones* que ellas plasman en su argumento. Observa el modo en que las preguntas se usan en la actividad propuesta, a continuación se presentan movimientos típicos que pueden realizarse para al análisis crítico de una posición propuesta en el texto. Es de resaltar que éstas no son las *únicas* preguntas que pueden hacerse, ni los *únicos* movimientos analíticos, pero desde luego son legítimos.

Una vez terminada la siguiente actividad genera algunas otras preguntas que se refieran a las distinciones del tipo que lograron Schmelkes y Kalman. Enlista tres preguntas de este tipo y discute cada una en un párrafo.

Actividad:

- ¿Cuáles son algunas de las distinciones principales que Schmelkes y Kalman obtuvieron en el capítulo?
- ¿Bajo qué criterio se juzga lo adecuado de las distinciones? ¿Por qué es aconsejable hacer distinciones? ¿De qué modo las distinciones ayudan a Schmelkes y Kalman a desarrollar su argumento?
- ¿Cómo se pueden relacionar nuevamente las distinciones con la teoría y la investigación?
- ¿Relacionan Schmelkes y Kalman sus distinciones clave con la teoría o la investigación? ¿De qué manera? ¿Dónde?

3. *Enmarcando y evaluando los argumentos*

Un *argumento* es un conjunto de premisas organizadas y presentadas de tal modo que nos conduzcan a alguna conclusión, el que las presenta trata de hacer que nosotros las aceptemos.

El *ideal* de un argumento (el cual es muy difícil de lograr fuera de sistemas tales como matemáticas) es lo que los filósofos llaman un argumento *consistente*. Un argumento consistente está de acuerdo con dos criterios.

(a) Sus premisas son "verdaderas" o al menos apoyadas lo suficientemente bien por evidencias que nos hacen aceptarlas.

(b) El razonamiento (la secuencia de las premisas) es "formalmente válido", en otras palabras, está de acuerdo con las reglas y estándares de la lógica.

La idea principal aquí, es que en un argumento deductivo consistente la *información que se encuentra en la conclusión la encontramos también en las premisas*. Se junta la información y se *organiza* de modo tal que presente información que valga la pena: que valga la pena porque la lógica es válida y la información es sólida.

Mientras esto pudiera ser lo ideal en lo que se refiere a "argumentos consistentes", nos limitaría a lo que los estudiosos de la lógica llaman lógica *deductiva*. Y la lógica deductiva tiene un rango limitado de usos. En la vida cotidiana, incluidas muchas actividades de investigación, tenemos que basarnos en algo más que sólo el razonamiento deductivo.

Hay también un tipo de lógica *inductiva*. Es muy importante y muy útil en la vida humana: en realidad la usamos todo el tiempo. Lo que debemos notar de la lógica inductiva, es que por su propia naturaleza contiene más información en la conclusión que la que contiene en las premisas. De ese modo, nunca puede ser válida formalmente en el sentido en que lo pueden ser los argumentos deductivos. Con los argumentos deductivos consistentes, no hay información contenida en la conclusión que no se encuentre contenida en las premisas. Son diferentes tipos de lógicas. Cada una tiene su propio campo de uso y necesitamos dejar bien claro cuál es cuál.

Por ejemplo, cada mañana nos levantamos de la cama y esperamos que el piso nos sostenga. Nos encontramos operando inductivamente cuando hacemos esto. Asumimos esto sobre la

base de la experiencia pasada de que el piso nos sostendrá. Pero, *no se infiere necesariamente del hecho de que el piso que siempre nos ha sostenido en el pasado lo hará en el futuro y específicamente, en la situación presente.*

La parte importante respecto al uso de la lógica inductiva es que nosotros solamente podemos calificar en forma segura la *probabilidad,* en lugar de algo que se aproxime a la incertidumbre. Puesto que la ciencia se basa mucho en la lógica inductiva, los hallazgos de la investigación son siempre provisionales. Ése no es un problema, sin embargo, mientras reconozcamos que lo que la investigación nos permite concluir en este momento, pudiera ser rechazado más tarde.

La cuestión importante es que cuando evaluamos los argumentos de otras personas y cuando construimos los propios, debemos tener siempre cuidado de asegurarnos que la información que contenga nuestras conclusiones o hallazgos sea tan cercana como sea posible a la que contienen nuestras premisas. Para hacer esto tenemos que (i) construir nuestras premisas cuidadosamente y ordenarlas en una secuencia apropiada; y (ii) proporcionar más o menos la "correcta" cantidad de evidencia para ellas, y usando evidencia que sea de tipo apropiado.

Lectura que se sugiere: Hospers, J. *Introduction to Philosophical Analysis*

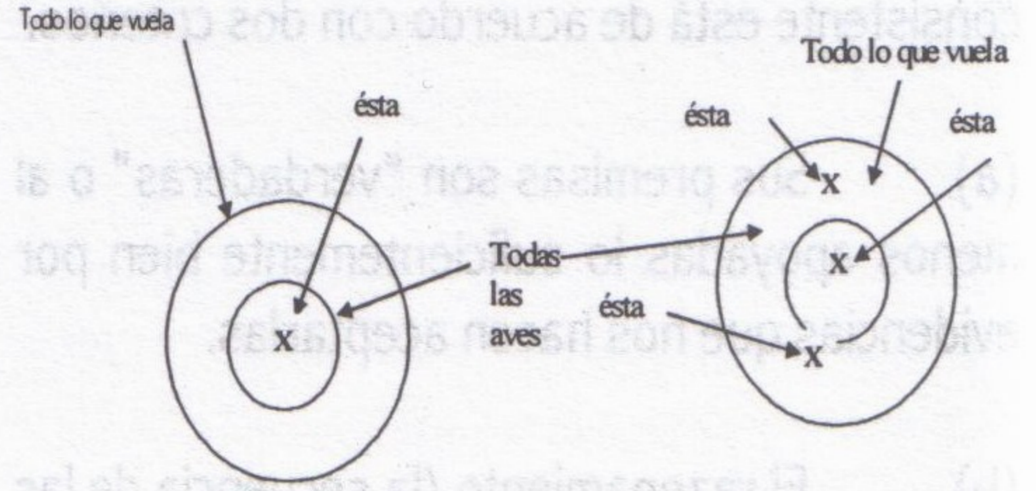
Para hacer estas ideas un poco más concretas pudieran ser útiles algunos ejemplos simples. Podemos empezar con dos ejemplos de razonamiento deductivo, uno de los cuales es válido y otro no. Podemos ver también por medio de diagramas algo del principio operativo en el razonamiento deductivo válido.

(i) Razonamiento deductivo

Básese en dos ejemplos:

A.	B.
1. Todas las aves vuelan	1. Todas las aves vuelan
2. Ésta es un ave	2. Ésta vuela
ASI, PUES	ASÍ PUES
3. Ésta vuela	3. Ésta es un ave

En el argumento A toda la información se encuentra contenida en las premisas. En el argumento B no lo está. El argumento A muestra un razonamiento válido y el argumento es *válido*. El argumento B no lo muestra. El argumento *no es válido*. Esto puede ser representado diagramáticamente de varios modos, por ejemplo con un sistema llamado los círculos de Euler. Los dibujos ayudan a comunicar lo que se trata de hacer entender. En el diagrama, el argumento A se encuentra a la izquierda y el argumento B esta a la derecha.



Los círculos de afuera denotan la clase de "todo lo que vuela". Los círculos de adentro denotan la clase de "todas las aves". La cruz (x) muestra

los ejemplos específicos ("ésta") a que se refirió en los dos argumentos. Estos ejemplos sólo funcionan para los argumentos que usan "clases" o conjuntos. Esta limitación no necesita preocuparnos en este momento. Los ejemplos tienen solamente la intención de ayudar a fijar la atención en la manera cómo la información contenida en la conclusión algunas veces puede ir más allá del rango de información contenida en las premisas del argumento, *y que esto es lógicamente inaceptable* en lo que se refiere al razonamiento deductivo. En palabras simples, la idea es que el diagrama que tiene la cruz dentro del círculo pequeño el cual, a su vez, se encuentra dentro del círculo más grande, muestra el hecho de que toda la información contenida en la conclusión se encuentra también contenida dentro de las premisas. El otro diagrama —en el que la cruz puede estar en cualquier lugar dentro del círculo grande— muestra que la conclusión no contiene sólo información que ya está contenida dentro de las premisas.

Si necesitas que se te clarifique cualquiera de estos puntos, consulta un libro básico sobre lógica —por ejemplo de Robert Ennis, *Ordinary Logic*—, o la sección de "lógica" de un libro de introducción a la filosofía, tal como el texto de John Hospers, *Introduction to Philosophical Analysis* (al que nos referimos antes).

Hay otra cosa que debemos notar en el ejemplo que se proporcionó arriba. Aunque el argumento A es un argumento *válido*, no es un argumento consistente. Esto se debe a que su primera premisa (la más importante) es falsa. Por ejemplo, si el ave a la que nos referimos ("ésta") fuera un kiwi o un emú la conclusión sería falsa.

Ahora fijémonos en el ejemplo B. En este argumento el razonamiento *no es válido.* Y la primera premisa es *falsa.* Pero, si el ejemplo específico de un ave (*ésta* a la que se refirió la segunda premisa y la conclusión) fuera un zanate, entonces la *conclusión* sería verdadera. Pero el argumento en sí mismo no es aceptable, ni filosófica, ni crítica, ni lógicamente. Contiene dos clases de falla o error:

- Razonamiento defectuoso o erróneo (forma no válida).
- Una premisa falsa (la aseveración falsa de que "todas las aves vuelan").

Esto nos muestra que la relación que existe entre "la verdad" y la "validez lógica" no es totalmente sencilla. Podemos obtener "conclusiones verdaderas" de argumentos *no válidos* y podemos obtener "conclusiones falsas" de argumentos *válidos* (aunque no podamos obtenerlos de argumentos *consistentes*). Por lo que se refiere al pensamiento crítico y a las actividades académicas y escolares, el objetivo no es solamente tropezar con la "verdad" —aseverar cosas que la gente piensa que son "verdaderas"—. El discurso académico y la práctica escolar tiene que ver con "jugar el juego" de acuerdo con niveles y criterios reconocidos. En nuestros días éstos incluyen tener argumentos válidos, presentar y defender premisas plausibles y cosas por el estilo. La práctica académica y escolar involucra más que simplemente "recolectar hechos" y hacer aseveraciones y juicios. Involucran el hacer estas cosas de manera sistemática, metódica,

válida, convincente y coherente.

(b) Razonamiento inductivo.

Considera el siguiente ejemplo famoso:

PREMISAS:

El cuervo # 1 es negro
El cuervo # 2 es negro
El cuervo # 3 es negro
El cuervo # 4 es negro
El cuervo # 5 es negro
...Hasta llegar al...
Cuervo # 10,000 es negro

POR CONSIGUIENTE
El cuervo #10,001 será negro

Por supuesto, no *se sigue lógicamente* o "necesariamente" que el próximo cuervo será negro. El próximo cuervo *pudiera* concebirse (si habláramos lógicamente) que fuera blanco —o verde o de cualquier otro color—.

Lo que podemos decir, sin embargo, es que el cuervo #10,001 será probablemente negro — si inducimos de casos previos la probabilidad del próximo caso. No podemos *deducir* esto de los 10,000 ejemplos previos, pero podemos *inducirlo*. Lo que vemos aquí es que eso que inducimos lo obtenemos de la información que se encuentra fuera —o que se añade a— la información que tenemos disponible. La deducción ocurre desde *dentro* de un conjunto de información de acuerdo con las leyes de la lógica. La inducción (la cual, es usada principalmente por la ciencia) involucra predecir o inferir de un conjunto de datos lo que es probable que ocurra más allá de ese conjunto de datos (por ejemplo, en la estadística). No es un procedimiento lógico *formalmente* válido, pero es enormemente poderoso como forma de razonamiento.

Esto demuestra que al hacer cosas en el mundo, se involucra más de lo que es posible solamente por medio del razonamiento deductivo. Pero necesitamos recordar que aún el razonamiento inductivo involucra una forma de lógica y tiene reglas propias. Por ejemplo, en el caso de los cuervos, nosotros *probablemente* estaríamos perfectamente bien si alguien indujera que el próximo cuervo sería negro. Pero, si solamente el 80% (o el 60% o el 49%, etc.) de los ejemplos anteriores hubieran sido negros nosotros desconfiaríamos de una idea de este tipo.

Necesitamos ser completamente claros acerca de las ocasiones en que estamos usando los diferentes tipos de razonamiento. Ambos se usan en la realización de investigación. Pero los usamos en diferentes ocasiones y para diferentes tareas. Cuando nos encontramos desarrollando argumentos, necesitamos asegurarnos de que lo que decimos es algo ordenado lógicamente paso a paso. En muchos casos, esto será asunto de obedecer las reglas del razonamiento deductivo: involucrará desarrollar líneas deductivas de argumentos. Pero a veces, es posible que argumentemos más allá de nuestra información—ahí es cuando debemos proteger o salvaguardar nuestro argumento, usando términos como "probablemente".

Manera de juntar las tres herramientas y las tres habilidades

Es tiempo ahora de pensar de qué modo los diferentes conceptos y habilidades que discutimos aquí, pueden ser combinados como un conjunto de herramientas que puedan aplicarse a nuestra lectura y escritura de textos sobre investigación del alfabetismo en los salones de clase.

La idea principal aquí, es que usamos estas herramientas como un conjunto para organizar los argumentos que se presentan en artículos, libros, tesis, reportes de investigación, etc., para que lleguen a tomar sus estructuras formales y después también evaluar cómo los argumentos se defienden contra las críticas. Deberíamos pensar en el material que leemos como siendo argumentos en sí mismos. Deberíamos familiarizarnos tanto con los textos que estamos leyendo (y releyendo) como para que pudiéramos arreglarlos y organizarlos en sus premisas y conclusiones. Eso nos dará la "forma" de estos textos como argumentos. Después los podemos ordenar, reducir o *desmenuzar* como *re-presentaciones*: como conjuntos de premisas que ya llevan conclusiones. Esto significa que los reducimos hasta sus elementos más básicos —lo que los convierte en argumentos más fáciles— con los cuales podamos entendernos en lo que a su lógica se refiere.

Una vez que nosotros hubiéramos re-presentado el argumento de un artículo, un capítulo, o un libro como un conjunto de premisas y una conclusión, podremos entonces mirar de cerca la lógica que tenga. Hacemos esto para ver si es *válido* —en buena forma, deductiva o inductiva— dependiendo de cuál sea la apropiada. Esto nos dirá si las conclusiones *se derivaron* de las premisas. Necesitamos enseguida clasificar las aseveraciones principales que se hacen (las premisas) de tal forma, que podamos llevar a cabo pruebas de la evidencia que se presentó para ellas. Así, podemos decidir si aceptaremos o no las premisas. Además, necesitamos mirar los conceptos que son vertidos en estas premisas y decidir si son claros, consistentes y si tienen fuerza.

Para presentarlo brevemente una vez que nosotros pudimos desmenuzar un texto completo en términos de la estructura (los componentes y la manera en que éstos se encuentran organizados) de su argumento, estamos entonces en posición de empezar a usar las otras herramientas (clasificar las aseveraciones de evaluación y examinar los conceptos).

En la mayoría de los casos encontraremos que un escrito —por ejemplo, un artículo— contiene no solamente un solo argumento general, sino también una serie de argumentos subordinados "que contribuyen". Éstos pueden llamarse "sub-argumentos". Debiendo conectarse unos con otros de manera coherente.

Es muy importante darse cuenta de que organizar el argumento de alguien, para que presente su "forma" o estructura general —con su argumento principal y sus argumentos contribuyentes— no es una tarea pequeña, ni fácil. Al contrario, es mucho trabajo. Pero esto es *precisamente* el meollo del tipo de labor de

la escritura y lectura académica y escolar. El pensamiento crítico (la lectura crítica, la escritura crítica, la evaluación crítica) involucra la organización y el análisis de las ideas que estamos considerando en el momento —organizar en partes y en su estructura total— y luego examinarlas de cerca y hacer juicios sobre ellas.

Actividad: Identificar el argumento general

Sigue estos pasos con cuidado.

(1) Primero, lee el capítulo llamado "Las grandes estrategias" en *Educación de Adultos: Estado del Arte* por Schmelkes y Kalman (1996b).

(2) Una vez que lo hayas terminado vuélvelo a leer más rápidamente dos o tres veces. Familiarízate con él.

(3) Hecho esto, contesta las preguntas:

- ¿Cuál crees que sea la conclusión principal a la que llegaron?
- ¿De qué cosa principal quieren Schmelkes y Kalman convencernos en este capítulo?

(4) Ya establecido esto, escríbela tan breve y claramente como puedas, y ponle el título de "Conclusión".

(5) Ahora, estudia el artículo nuevamente y entresaca lo que creas que son los cuatro o cinco pasos principales del argumento de Schmelkes y Kalman. Procura conservar éstos, en no más de cuatro o cinco pasos, porque de otro modo el argumento será muy problemático para trabajarlo. Probablemente, querrás escribir estos pasos con tus propias palabras —sumarizarlos y parafrasearlos. Cuando hayas hecho esto, ponlos en una secuencia y llámalos "Premisas" (del argumento). Preséntalas como un grupo numerado de premisas, que tenga la conclusión al final.

No te preocupes demasiado por "hacerlo bien" la primera vez. Solamente sigue experimentando y practicando el proceso. Lo que probablemente encontrarás es que el argumento puede presentarse de muchos modos diferentes. Recuerda, sin embargo, que el título del capítulo de Schmelkes y Kalman pudiera proporcionar pistas para saber cuál será la conclusión.

Ahora, trata de realizar esta actividad a la que llamamos "mapa de argumentos".

Actividad: Identificar "sub-argumentos" y presentarlos en un "mapa"

Sigue con cuidado estos pasos:

1. Escoge una de las premisas que hayas identificado en la actividad anterior. Cualquiera de ellas servirá. No importa cuál escojas.
2. Junta el contenido que se aplica a esta premisa —en otras palabra, identifica el "trozo" del artículo que se asocia con esta premisa.
3. Piensa en esta premisa como si fuera una conclusión y enseguida

ve si los contenidos que se asocian con esta premisa/conclusión pueden organizarse como un conjunto de premisas.

4. Si puede organizarse como un grupo de pasos, preséntala de la misma manera que lo hiciste con el argumento general de la actividad anterior: Un conjunto numerado de premisas/pasos y la conclusión.

   Cuando hayas hecho esto, habrás identificado un "sub-argumento" del "argumento general".
5. Repite esta actividad con las otras premisas del argumento principal o "general".
6. Cuando hayas completado esta actividad con *todas* las premisas que se encuentran en el argumento principal, presenta los argumentos que hayas identificado, formando un tipo de *mapa del argumento*, el cual muestre dónde existen los diferentes componentes que se encuentran en relación unos con otros. Esto es parecido a la forma en que un mapa real sitúa a los pueblos, ciudades y ríos para que estén en relación unos con otros.

No hay manera correcta o equivocada para hacer esto. En general, trata de realizar el mapa de modo que capture la estructura del argumento, tan clara y económicamente como sea posible.

Practica con los dos capítulos de Schmelkes y Kalman que identificamos antes (u otros capítulos o artículos que hayas escogido). Enseguida, lee el capítulo de Antonio Zazueta Armenta (1996) llamado "Un poco más sobre la Educación de los Adultos" en el libro *Educación de Adultos: Estado del Arte*, por Schmelkes y Kalman. Ahora, la actividad que sigue, ofrece un *ejercicio* completo en el cual *todas* las herramientas y habilidades que hemos descrito serán usadas.

Actividad: Usar todas las herramientas y habilidades

1. Realiza un "mapa de argumentos" del capítulo de Zazueta.
2. Escoge cualquier argumento —puede ser el argumento general si así lo deseas, o cualquiera de los argumentos que identifiques como un "sub-argumento".
3. Escoje una de las premisas del argumento y aplícalo dentro de la herramienta de *calificación de aseveraciones*. Es decir, ¿Qué clase de aseveración es esta premisa? ¿Qué tipo de evidencia se proporciona para ella? ¿Es el tipo de evidencia apropiada para tal aseveración? ¿Hay suficiente evidencia para que acepte que la premisa es válida como *verdadera*?
4. Identifica un *concepto* clave o una distinción clave que sea usada en el argumento. Describe la importancia de este concepto —¿Qué función realiza en el argumento? ¿Es claro el concepto? ¿Se encuentra bien explicado? ¿Tiene sentido para ti? ¿Se encuentran disponibles otras formas de presentar este concepto, y si las hay, qué razones hay para aceptar o rechazar el tipo específico de conceptos

que se proporcionan aquí?

Estos pasos previos se pueden usar para evaluar la suficiencia de las premisas o los conceptos. Pudiera ser que quisieras repetir estos pasos para dos o tres premisas, o para dos o tres *conceptos*.

5. Ahora, es tiempo de pensar en ver la *lógica* del argumento, trabajando con la estructura o forma de los argumentos, tales como los hayas analizado y representado. ¿Piensas que la conclusión para la conclusión del argumento se ha organizado lógicamente partiendo de las premisas? Esto es, ¿te parece válida la forma del argumento? (¿Se encuentra toda la información de la conclusión contenida, disponible en las premisas? Si el autor se encuentra desarrollando un argumento inductivo, ¿es éste claro y se toma en cuenta la *probabilidad* de la inferencia? ¿Se encuentran las premisas ordenadas de modo coherente, de tal forma que la conclusión se obtenga lógicamente de ellas?).

6. Sobre la base del trabajo que has hecho en los pasos anteriores, proporciona tu apreciación general del capítulo.
   - Hay aspectos que te parezca que no son aceptables —dónde piensas que se necesita más evidencia, o dónde un concepto no es claro, o en cuál piensas que la lógica es de calidad cuestionable.
   - Si los hay, ¿qué tanto piensas que estas fallas "dañan" al argumento? ¿Son lo suficientemente malos para restarle fuerza a la credibilidad del argumento?
   - ¿Alternadamente, hay aspectos que pienses que son realmente muy fuertes, muy importantes, muy frescos y muy nuevos o que sean irresistibles? ¿Cuáles son, y si pueden equilibrar cualquier aspecto que hayan encontrado inaceptable?

   Realiza tu juicio de modo que presentes una forma claramente evaluativa.

Ésta es labor difícil y lleva tiempo. Pero viene a ser más fácil y se realiza con más eficiencia si la practicamos. Es importante recordar que las habilidades y las herramientas como las que hemos descrito no son *opcionales* para la buena investigación y escolaridad. Al contrario, son absolutamente integrales y necesarias. Son parte de lo que *conlleva* la idea de realizar trabajo académico de investigación y escolar. Las herramientas y habilidades descritas aquí son igualmente aplicables a los tres enfoques generales a la investigación que formarán los temas de los cuatro capítulos siguientes.

4. Introducción a los enfoques de «laboratorio» para la Investigación Educativa

Introducción

En los capítulos 1 y 2 expusimos los contornos de los criterios de la investigación "bien construida" y "valiosa", que pueden emplear los maestros y las maestras para desarrollar propuestas de investigación coherentes, bien formadas y "sensatas" y conducir investigación de buena calidad. Hemos discutido también la investigación de laboratorio, de biblioteca y de campo como variantes que pueden emplearse para investigar la alfabetización. Este capítulo empieza a precisar estas ideas discutiendo los enfoques de "laboratorio" para la investigación de la alfabetización por los maestros y las maestras, y dos conjuntos de diseños de investigación de laboratorio que los profesores-investigadores encuentran a menudo útiles en las investigaciones basadas en la escuela o el salón de clases.

Los tres capítulos siguientes parten del supuesto de que el investigador ha identificado y descrito claramente un área de problemas, un tema o un área de interés, y formulado una o más preguntas de investigación relacionadas como respuesta (nuestro primer criterio para la buena investigación). Nuestro hipotético investigador-profesor está buscando ahora un diseño de investigación que encaje en sus preguntas y en las teorías que desea emplear.

Al final de este libro hemos incluido un glosario. Allí se definen conceptos fundamentales que empleamos en éste y otros capítulos. Cuando hacemos referencia a ideas que son poco familiares, podría ser útil que consultaras el glosario para ayudarte a fortalecer las ideas.

Nuestra presentación de la investigación de laboratorio se desglosa en tres partes:

- La naturaleza de la investigación de laboratorio.
- Una primera "familia" de diseños: diseños de investigación cuasi-experimental.
- Una segunda "familia" de diseños: diseños de investigación por encuesta.

La naturaleza de la investigación de laboratorio sobre el alfabetismo

La metáfora "laboratorio" es un modo simplificado de hablar acerca de todo un conjunto de metodologías de la investigación que emplean herramientas y métodos de orientación numérica (por ejemplo, estrategias de muestreo, pruebas estadísticas de probabilidad). Los diseños de investigación de laboratorio implican también *variables de control* a fin de *verificar objetivamente* una teoría o un conjunto de hipótesis acerca de un proceso o una relación en formas interna y externamente *válidas* (Vogt, 1999: 152). Los enfoques de "laboratorio" para la investigación se elaboran de ordinario por teorías que tratan de explicar el mundo "científicamente" por medio de verdades generalizadas, leyes y

principios de comportamiento. Con gran frecuencia se emplean teorías de la lectura y la escritura basadas en la psicología que se concentran en el individuo y sus comportamientos y capacidades mentales para conformar la investigación de laboratorio en el área del alfabetismo.

Algunos conceptos fundamentales de la investigación de laboratorio

Cinco conceptos claves en los acercamientos hacia investigaciones de laboratorio son:

- Variables
- Objetividad
- Verificación de la teoría o una hipótesis
- Estadística: análisis estadístico y significación estadística
- Validez

Cada uno de ellos se explica en su oportunidad en el resto de la sección que sigue.

Variables

En la investigación de laboratorio, se emplea el término "variables" para describir las cosas que pueden cambiar o *variar* dentro del contexto o el alcance de la investigación. Las cosas que no varían se llaman *constantes*. Para ilustrar esto, tomemos a una maestra ficticia: La sra. Gómez. Esta profesora desea investigar una sospecha que tiene acerca de la relación existente entre las actividades de su grupo del séptimo grado hacia la lectura y sus edades estadísticas efectivas de lectura, así como los efectos de ambas cosas sobre el desempeño en la lectura medido por las metas de alfabetismo del séptimo grado. En la investigación de la sra. Gómez, la práctica de enseñanza de la lectura en las escuelas es una constante, mientras que las edades de lectura y las actitudes de los estudiantes son todas variables en su naturaleza y en su alcance (es decir, son *variables* dentro de su diseño de investigación).

Las variables controladas se refieren al *proceso* en que el investigador-profesor identifica los elementos fundamentales del "problema" bajo estudio, trata de aislar cada uno de ellos, y desarrolla un diseño de investigación que le permite "verificar" los efectos sobre ciertos elementos (de ordinario conocidos como "variables dependientes") y de otros elementos (de ordinario conocidos como "variables independientes"). Tim May (1997: 101) explica la diferencia existente entre las variables dependientes e independientes con gran claridad:

> *Una variable dependiente es aquélla que se ve afectada directamente por otra variable (de ordinario una variable independiente). Por ejemplo, las ropas que usas cada día son variables dependientes afectadas por variables independientes tales como el estado del tiempo, que hayas lavado tu ropa, o lo que hayas hecho ese día.*

En el ejemplo de la sra. Gómez, los resultados de la lectura es la variable dependiente. La edad de lectura —medida por una prueba estandarizada— y las actitudes de los estudiantes acerca de la lectura, son las variables independientes.

Objetividad

La investigación de laboratorio se asocia a menudo con el método del laboratorio en la ciencia, donde vienen a la mente imágenes de personas con sacos blancos almidonados haciendo cosas con ratas y ratones. Pero en los contextos educativos no se centra tanto la atención en el aislamiento de los *sujetos* de la investigación en un ambiente clínico, como en el control de variables y el mantenimiento de la *objetividad* del investigador. La "objetividad" del investigador se refiere a la práctica de alejar el "yo personal" del proceso y los hallazgos de la investigación. La objetividad tiene que ver con la suspensión de valores, de supuestos acerca de posibles causas y resultados, y la eliminación de las pasiones que pudieran afectar adversamente los hallazgos de la investigación e invalidarlos. Este compromiso con la objetividad se proyecta al lenguaje mismo de la investigación de laboratorio. Por ejemplo, las personas que son los sujetos de un estudio "objetivo" se llaman simplemente así: "sujetos". Esto ayuda a transmitir el énfasis que se pone en que la investigación de laboratorio es una investigación que se hace *en* o *sobre* la gente. Por otra parte, la investigación de campo llama "participantes" a las personas que son el foco del estudio, y las considera y trata como co-constructores de los hallazgos (véase el capítulo 5).

Sin embargo, en épocas más recientes, las presunciones de "objetividad", y por ende la validez de la investigación con variables controladas, han sido cuestionadas alegando que la investigación es siempre e inherentemente "interesada" (es decir, que sirve a los intereses de las agendas de los investigadores o los patrocinadores). La Encuesta Nacional de Alfabetismo del Quinto Grado (National Year 5 Literacy Survey 1996) realizada en Australia ilustra esto. Se pidió a los investigadores que relacionaran los resultados de la encuesta en relación directa con los estándares nacionales de alfabetismo (es decir, en *apoyo* de estos estándares polémicos) que se estaban elaborando a la sazón, aunque la encuesta se había construido de modo enteramente independiente de esos estándares (Martin, 1997).

Verificación de la teoría o las hipótesis

Los enfoques de laboratorio hacia la investigación de la alfabetización se diferencian también de otros enfoques por su característica de diseño que obliga a los investigadores a verificar o probar una teoría o una hipótesis. Dentro de las diversas metodologías de la investigación de laboratorio, la teoría se ocupa generalmente de encontrar la *verdad* acerca de un fenómeno o una relación en formas que ayuden también a explicarla. Una teoría puede definir como un enunciado o grupo de enunciados acerca de cómo funciona alguna parte del mundo (Vogt, 1999: 290-291). Una teoría puede estar ya en uso por parte de otros investigadores, o puede ser generada al leer y reflexionar. Una hipótesis puede definirse como una "sospecha" o "presentimiento" formalizado acerca de las causas, relaciones, procesos, etc., y se escribe generalmente como un "enunciado negativo" (conocido en este campo como una "hipótesis nula"). Por ejemplo, en el caso anterior de la sra. Gómez, una teoría que posiblemente

genere a la luz de su revisión de la literatura teórica y de investigación podría ser:

· Hay una relación causal estadísticamente significativa en mi clase entre las edades de lectura de mis alumnos, sus actitudes hacia la lectura, y su desempeño en relación con los estándares nacionales de alfabetismo del séptimo grado.

Las hipótesis que posiblemente podría generar incluyen:

· No hay ninguna relación significativa entre la edad de lectura y la actitud hacia la lectura en mi clase de niños del séptimo grado.
· El desempeño de un estudiante en relación con los estándares nacionales de alfabetismo del séptimo grado no se ve afectado significativamente por la edad de lectura y la actitud hacia la lectura.

La Sra. Gómez usará su diseño para "verificar" la *probabilidad de verdad* de la teoría y las hipótesis propuestas. Es decir, esta verificación no trata de *probar* definitivamente la verdad de una teoría —algo que en la educación alfabetizadora es de todos modos virtualmente imposible. Trata más bien de refutar explicaciones alternativas (Creswell, 1994; Mertens, 1998).

La verificación de la probabilidad de verdad en cualquier estudio de investigación de laboratorio se basa en la *significación estadística* de las relaciones (causales o correlaciones) o la probabilidad de que algo ocurra cuando están presentes otras variables.

Estadística: análisis estadístico y significación estadística

La estadística es un procedimiento útil para resumir matemáticamente grandes cantidades de datos. El análisis estadístico es el proceso de dotar de sentido a estos resúmenes, o interpretarlos. El papel de la "significación estadística" es un elemento distintivo en este conjunto de enfoques de investigación y permite diferenciar entre la investigación de laboratorio por una parte y la investigación de campo y de biblioteca por otra. "Significación estadística" es el término empleado para describir la situación en que un resultado calculado de la comparación o el contraste de dos (o más) variables es significativamente mayor o menor de lo que se esperaría si estas variables estuvieran juntas en un contexto sólo en virtud del azar o de manera fortuita (Vogt, 1999: 278). En tales casos podemos decir que hay una probabilidad de que exista una relación entre las variables (por ejemplo, una o alguna de ellas producen efectos sobre las otras). Entre los datos estadísticos más simples que podemos computar se encuentran:

- el mínimo (la calificación más baja)
- el máximo (la calificación más alta)
- la media (el promedio de un conjunto de calificaciones)
- la moda (la calificación singular que aparece más veces en el conjunto de calificaciones)
- la mediana (el número que señala la calificación de en medio en un conjunto de calificaciones)

- el rango (el intervalo) entre la calificación más baja y la más alta
- la sumatoria (el número de calificaciones recolectadas)

Los resultados estadísticos se juzgan de acuerdo con la *confiabilidad* de las pruebas empleadas para producirlos. En la investigación de laboratorio, la confiabilidad se refiere a "la consistencia o estabilidad de una medida o una prueba entre una aplicación y otra" (Vogt, 1999: 245). En otras palabras, el investigador-profesor necesita tener confianza en que las pruebas estadísticas empleadas en un estudio miden la misma cosa del mismo modo todas las veces. La analogía de Paul Vogt para esto es que te peses tú mismo: si te pesas tres veces en la misma balanza en rápida sucesión y obtienes tres pesos muy diferentes (digamos 63, 73 y 75 kilos), tu balanza no es confiable. Es importante advertir aquí que la confiabilidad no es necesariamente lo mismo que la corrección. Como dice Vogt, si tu balanza indica el mismo peso en pesadas sucesivas es confiable, pero podría esta "errada" en 5 kilos en relación con tu peso correcto (confiable, pero no correcta).

Las siguientes fuentes ofrecen una buena cobertura accesible de los estadísticos de la investigación:

- Cooper (1998) *Synthesizing Research: A Guide for Literature Reviews.*
- Culkin y Davis (1992) *Basic Data Analyis for Nonresearchers.*
- Fitz-Gibbon y Morris (1987) *How to Analyze Data.*
- Popham (1992) *Educational Evaluation.*
- Wiersma (1986) *Research Methods in Education: An Introduction.*

En particular, el libro de Fitz-Gibbon y Morris provee detalladas explicaciones y guías para el cálculo de un conjunto de estadísticas adecuadas para la investigación del alfabetismo en el laboratorio.

Pueden encontrarse críticas útiles de aspectos del uso de la estadística en:

- May (1997) *Social Research Issues, Methods and Processes.*
- Fetterman (1989) *Ethnography Step by Step.*
- Mertens (1998) *Research Methods in Education and Psychology.*

Por supuesto, los hallazgos estadísticos no significan nada si el estudio mismo se considera no válido.

Validez

Los enfoques de laboratorio para la investigación del alfabetismo tienen una larga historia de procedimientos para maximizar la validez de un estudio. "Validez" se refiere a la

medida en que el proyecto mismo y sus hallazgos son "correctos" y "verdaderos", es decir, entre otras cosas:

- el punto hasta el que las variables han sido controladas con éxito
- se han explorado y descartado explicaciones alternativas para un resultado
- el método de selección de sujetos no era inherentemente parcial o prejuiciado (por ejemplo, si el investigador sostiene que las personas involucradas en el estudio constituían una muestreo representativo del grupo más grande de personas que "representan" — digamos todos los estudiantes de la escuela y todos los profesores ¿de? la alfabetización de Nueva Zelanda— debemos estar seguros de que realmente *eran* representativas)
- el punto hasta el que el investigador prueba que ha sido objetivo a lo largo de todo el estudio
- el punto en el que puedan generalizarse los hallazgos (es decir, el grado en que los hallazgos puedan aplicarse a una población similar pero mucho más grande que la representada por el muestreo del estudio)
- la idoneidad de las herramientas y de los procesos de análisis de los datos empleados, y la significación subsiguiente de los hallazgos estadísticos (discutiremos este concepto más adelante)

En general, los investigadores que trabajan con enfoques de investigación de laboratorio dividen este punto de la validez (e invalidez) en dos categorías: validez interna y validez externa.

La *validez interna* incluye cosas como:

- Las formas en que se seleccionaron los sujetos: ¿Eran un grupo intacto (por ejemplo, un aula de estudiantes) o una selección al azar? (Es decir, ¿*cómo* se seleccionaron los sujetos?).
- Si era una selección, ¿cuáles procesos se emplearon para asegurarse de que el muestreo era efectivamente representativo?
- Si era un grupo intacto, ¿incluyó los extremos (por ejemplo, un grupo de estudiantes en extremo brillantes y/o un grupo cuyo desempeño se encuentra muy por debajo de los promedios del aula)? La presencia de los extremos distorsionará los hallazgos estadísticos.
- ¿Mide cada herramienta de medición lo que intenta medir? Es decir, es "válida para el propósito en el que se supone válida" (Fitz-Gibbon y Morri, 1987: 115). Por ejemplo, si una prueba ha sido diseñada para medir la capacidad de lectura de un estudiante con base en la lectura en voz alta de un pasaje de un texto, es posible que la prueba mida efectivamente su capacidad para leer en voz alta y nada más. Por lo tanto, serían inválidas las pretensiones más amplias acerca de la capacidad de lectura en general con base en esta prueba solamente.
- ¿Hasta qué punto pueden alegarse relaciones (causales o correlacionales) fuera de toda duda y en forma que puedan ser obtenidas por otros que repitan el estudio con una población equivalente?
- ¿Son el estudio y su diseño de investigación *creíbles* y suficientemente sensatos (en el sentido de ser coherentes, bien formados y consistentes) para soportar las aseveraciones formuladas acerca de los hallazgos?

La *validez externa* implica un juicio sobre la medida en que los hallazgos puedan extenderse a otros grupos similares (es decir, generalizarse). Por lo tanto, la validez externa depende directamente de la validez interna de un estudio, mientras que la validez interna no depende de la validez externa. En otras palabras, un estudio puede ser internamente válido —las herramientas verifican lo que pretenden verificar, los sujetos no incluyeron a los extremos, ninguno de los sujetos, o sólo uno o dos de ellos, "abandonó" el estudio por una razón y otra, etc.— pero no externamente válido. La mayoría de las investigaciones de profesores y profesoras con su propio grupo de alumnos no pueden llamarse "externamente válidas" en sentido estricto, aunque es claro que esto no disminuye el valor de tales estudios, y simplemente significa que los hallazgos no pueden generalizarse a todos los estudiantes de cualquier parte.

Hay otras categorías de medidas y procedimientos válidos que pueden encontrarse en los enfoques de laboratorio para la investigación del alfabetismo, tales como la validez de contenido, la validez de constructo, la validez concurrente, la validez estadística y demás. Pueden encontrarse buenas fuentes de información sobre estos otros tipos en:

- Fitz-Gibbon y Morris (1987) *How to Analyse Data.*

- Hedrick, Bickman y Rog (1993) *Applied Research Design: A Practical Guide.*

- Mertens (1998) *Research Methods in Education and Psychology.*

Resumen

Esta sección ha introducido cinco conceptos fundamentales de los enfoques de investigación de laboratorio para el estudio del alfabetismo: variables, objetividad, verificación de la teoría o las hipótesis, significación estadística, y validez. Esta introducción ha sido deliberadamente general a fin de dar una visión amplia de las características fundamentales compartidas por el conjunto diverso de las metodologías de la investigación de laboratorio. Ahora podemos examinar con mayor detalle algunos diseños de investigación comúnes y "típicas" que se encuentran en el campo de la investigación de laboratorio del alfabetismo.

Características y herramientas de diseños de investigación de laboratorio comunes

En la Tabla 4.1 que aparece enseguida se bosquejan cuatro diseños de la investigación de laboratorio, se enlistan las características principales de cada uno de ellos y se provee de algunos ejemplos de estudios publicados que ha empleado cada diseño. Esta tabla trata de ayudar a distinguir entre los diferentes enfoques, y a la construcción de tus propios diseños de investigación que se ocupen de la teoría o el conjunto de hipótesis que has identificado y quieres verificar.

Diseño de la investigación	Características	Clases de temas de investigación planteados	Ejemplos
Experimentos controlados	• El investigador trata de controlar el mayor número de variables posible (por ejemplo, la edad, la condición social, el género y el nivel de educación del sujeto). • Ocurre a menudo en ambientes clínicos y trata de encontrar causas y relaciones. • Los sujetos son una muestra representativa de la población más amplia e incluyen más que un grupo construido deliberadamente. • Los datos son numéricos y se analizan estadísticamente. • Es especialmente útil para abordar temas de evaluación acerca de la eficacia y el impacto de los programas. • Raras veces lo hacen los profesores en el aula.	¿Cuáles son las formas en que mejora el desempeño de los estudiantes la adopción de un nuevo programa integrado de deletreo *x* en esta aula? ¿Cuáles son los efectos de un método de auditorio y auditorio-visual para la instrucción de las fonéticas sobre la capacidad de los pre-lectores para decodificar palabras sintéticas?	Slocum, O'Connor y Jenkins (1993) *Transfer among phonological manipulative skills* Torgenson, Morgan y Davis (1992) *The effects of two types of phonological training on word learning in kindergarten children*
Diseños cuasi-experimentales	• De ordinario trata de evaluar alguna clase de intervención (por ejemplo, un programa de lectura o de deletreo). • Variables dependientes e independientes identificadas, y controladas son tomadas en cuenta. • Los sujetos de la investigación no se pretende que sean representativos de todos los *estudiantes de cualquier parte.* • Los datos comprenden generalmente calificaciones de pruebas calculadas antes de la intervención y después de ella, y su comparación. • Las pruebas pueden ser estandarizadas o construidas por el profesor.	¿Cuál es el efecto que sobre la fluidez de la lectura de los niños tiene la instrucción uno por uno? ¿Qué efectos tiene la enseñanza directa de estrategias de resumen sobre la comprensión de la lectura de niños con problemas de aprendizaje?	Hedrick y Pearish (1999) *Good reading instruction* Center et al. (1995) *An evaluation of Reading Recovery* Malone y Mastropieri (1992) *Reading comprehension instruction*

Diseños de encuestas	• En la investigación de laboratorio, generalmente empleados para verificar hipótesis. • A menudo involucra la selección metodológica de personas usando métodos de muestreo estrictos. • Herramientas de la recolección de datos varían dentro de listas de preguntas con respuestas de elección múltiple hasta las listas de comprobación, a través de escalas (por ejemplo, escalas de Likert). • Los tipos de preguntas incluyen: opinión, "fácticas", clasificación y recuerdo. • Los modos incluyen: cara a cara, la completación por sí mismo (y enviado por correo etc.), y por teléfono.	¿Qué sentido les dan a las diferencias de géneros de textos en términos de su propósito social y sus usos un conjunto de niños de la región de Xalapa? ¿Con cuánta frecuencia y por qué ven *Los Simpson* cada semana mis alumnos del Sexto Grado?	National Year 5 Literacy and Numeracy Test (1997) Grant and Walsh (1998) *Humor in television and film* Macarthur (1998) *Constructing success*
Diseños causales-comparativas	• El investigador está interesado en la determinación de las relaciones existentes entre constantes y variables por medio de comparaciones, y en la "dirección" de estas relaciones (por ejemplo, *x* causa que *y* ocurre/que sea el caso). • Las variables no se manipulan como en los diseños de investigación experimental. • Los diseños de investigación implican una comparación de la condición de y cuando ocurre *x* con la condición de *y* antes o como habría estado sin *x*. • Los datos comprenden generalmente calificaciones de pruebas calculadas antes de la intervención y después de la intervención, junto con las calificaciones anteriores, y su comparación. • El análisis de los datos se concentra en las causas probables de ciertos efectos de acuerdo con las variables empleadas en el estudio.	¿Cuál práctica de instrucción es más eficaz para enseñar a leer a los estudiantes hispánicos del Segundo Grado con problemas de aprendizaje: la instrucción en las técnicas de lectura o por medio de la conversación instructiva?	Echevarria (1995) *Interactive reading instruction: A comparison of provincial and distal effects of instructional conversations* Freppon y McIntyre (1999) *A Comparison of young children learning to read in different instructional settings*

Meta-análisis estadística	Proceso de síntesis de estudios de laboratorio tomando los datos estadísticos de los estudios implicados y agregándolos a fin de verificar estadísticamente una hipótesis que es diferente a las hipótesis verificadas en los estudios originales (generalmente agregados mediante una ecuación estadística como el coeficiente de correlación de Pearson.	¿Hay algunas diferencias significativas entre categorías culturales identificables, y dentro de ellas, el dominio y las calificaciones totales de los estudiantes de bajas calificaciones?	Helbers (1999) *Examination of the Low Scoring Students in the IEA Reading Literacy Study* Hattie, Biggs and Purdie (1996) *Affects of learning skills interventions on student learning*

Tabla 4.1: Algunos diseños de investigación comunes en los enfoques de laboratorio para la investigación de alfabetismo

Herramientas y técnicas para la recolección de datos

Los diseños de investigación de laboratorio utilizan variadamente un conjunto común de *herramientas* y *técnicas* de recolección de datos. En este sentido, se emplea una "herramienta de recolección de datos" para describir las pruebas o los cuestionarios específicos que permiten al investigador-profesor generar o recolectar información relevante para sus preguntas o hipótesis de investigación. Los ejemplos de herramientas de investigación laboratorio incluyen:

- la lista de preguntas preparadas para una entrevista estructurada o semi-estructurada (conocida como un *plan* de entrevista)
- las preguntas y anotaciones seleccionadas para un cuestionario
- escalas e inventarios (por ejemplo, la Escala de Percepción de Habilidad de Estudiante, la Escala de Likert)
- pruebas estandarizadas de lectura y/o escritura (por ejemplo, la Prueba de Torch)

Los procedimientos de recolección de datos se refieren a los procedimientos o procesos implicados en el empleo de estas herramientas. Por ejemplo:

- el proceso por el cual se entrega a los sujetos un cuestionario de encuesta (por ejemplo, por correo, teléfono, correo electrónico)
- la administración y calificación de pruebas
- la observación de la acción del estudiante en el aula, empleando un "plan" de observación predeterminado (es decir, una lista de las cosas por buscar en cada ítem que se relaciona con un numero para análisis estadístico).

Cada grupo de metodologías de laboratorio, biblioteca y campo emplea herramientas y procedimientos distintivos; y cuando hay un traslape la herramienta o el procedimiento se usará o se describirá en formas muy distintivas. En la Tabla 4.2 aparecen algunos de los métodos de recolección de datos más distintivos para los enfoques de investigación de laboratorio aplicados en la investigación del alfabetismo.

Técnicas	Herramientas	Clases de datos recolectados	Ejemplos de diseños que las utilizan
Pruebas estadísticas Éstas son en efecto una herramienta analítica, pero a menudo se emplean para generar datos de "meta-nivel" a partir de un conjunto de datos "crudos".	• Empleadas para *generar* o *verificar* hipótesis. • Los ejemplos incluyen la prueba de Chi cuadrado (*Chi-square test* o *t-test*) ; el cálculo de la media, la moda y la mediana; el cálculo de la desviación estándar, etc.	• Una forma de resumen de datos "crudos". • Proveen información sobre la probabilidad de que las causas o relaciones calculadas no sean resultado del azar o el error solamente.	Diseños causales-comparativos, experimentales, cuasi-experimentales y encuestas, meta-análisis.

Pruebas estandarizadas Se hace hincapié de ordinario en la medición de una característica, habilidad o un proceso específico contra algún "estándar" determinado por medio de la probación de un muestreo representativo de estudiantes, cuyos resultados de la prueba se convierten en la "norma" o el "estado basal" para su comparación con las calificaciones de los examinados subsecuentes.	• Pruebas comercialmente producidas (por ejemplo, la prueba del Análisis de la Capacidad de Lectura de Neal, las pruebas de GAP, la prueba de Palabra de Gapadol, la Prueba de Palabra de Milton, WISC, la Prueba de Torch, la Prueba de Palabra de Canberra, la Prueba de Lectura de Palabra de Burt). • Un manual para la administración de la prueba y para el cálculo de calificaciones y rangos. • Un conjunto de estándares o metas del aprendizaje "estandarizados" o "referidos a la norma".	• Los datos comprenden calificaciones de pruebas comparadas con las normas o los estándares desarrollados para esa prueba mediante probación yl análisis estadístico. • Los datos se calculan generalmente como lugares, percentiles, porcentajes, "edades" (por ejemplo, la edad de lectura), etc. • Los datos provenientes de las pruebas estandarizadas son datos "crudos" para las pruebas estadísticas.	Diseños experimentales, cuasi-experimentales, causales-comparativos.
Pruebas generadas por el profesor Se hace hincapié en el establecimiento de un "estado basal" del desempeño para un grupo específico de estudiantes, en lugar de comparar a los estudiantes con una norma externa	La prueba es desarrollada y escrita por el profesor y orientada explícitamente hacia la pregunta de investigación en que se basa el estudio.	Calificaciones de pruebas —de ordinario expresadas como un porcentaje o calificación en relación con una calificación máxima posible (por ejemplo 75/100)— que pueden emplearse para propósitos comparativos entre estudiantes y/o a través del tiempo para cada estudiante.	Diseños cuasi-experimentales, causales-comparativos.

Tabla 4.2: Una selección de herramientas y técnicas comunes de recolección de datos en los enfoques de laboratorio para la investigación del alfabetismo.

Actividad:
Revisa los números atrasados de la revistas siguientes (u otras similares) desde 1997 y localiza los estudios de investigación del alfabetismo que empleen las herramientas y técnicas listadas arriba. Trata de identificar el diseño de investigación empleado en cada estudio:

- *Ethos Educativo*
- *Perfiles Educativos*
- *Reading Research Quarterly*
- *The Reading Teacher*
- *The Journal of Educational Research*
- *Exceptional Children*
- *The Journal of Reading Behaviour*

Hasta aquí has sido llevado a un recorrido vertiginoso por los enfoques de laboratorio para la investigación del alfabetismo bajo la forma de conceptos fundamentales, una muestra de los diseños de investigación comunes, y una lista de herramientas y técnicas comunes. Recapitulando, los elementos principales de la investigación de laboratorio que la distinguen de la investigación de campo y de muchos enfoques de investigación de biblioteca incluyen:

- el papel central de las variables en el diseño de la investigación
- la importancia crucial del mantenimiento de la objetividad del investigador
- las habilidades de lectura y escritura, el desempeño, la aptitud, etc., se "miden" mediante pruebas, escalas y otras herramientas de base numérica
- la importancia de obtener la validez interna (a menudo la validez externa) para los investigadores del alfabetismo orientado hacia el laboratorio

En lo que resta de este capítulo describiremos con mayor detalle dos diseños de investigación de laboratorio que se encuentran a menudo en la investigación del alfabetismo por parte de los profesores y las profesoras: la investigación cuasi-experimental y la investigación por encuesta. Hemos escrito cada descripción y discusión teniendo en mente dos lectores diferentes:

1. Maestros y maestras que planean emplear un enfoque de laboratorio para la investigación del alfabetismo en sus aulas y están empezando a leer resúmenes e introducciones del área, y

2. Maestros y maestras que no intentan conducir realmente tal investigación ahora mismo, pero están interesados en saber cómo hacen otros las investigaciones de laboratorio del alfabetismo.

Lo que sigue trata de proveer una introducción muy básica, de modo que aconsejamos a los lectores que continúen revisando las áreas de interés personal mediante la lectura de explicaciones y guías más detalladas.

Investigación cuasi-experimental

Los diseños de investigación cuasi-experimental surgieron de diseños de investigación experimental "completos". Una diferencia importante entre ellos es el hecho de que los diseños experimentales deben insistir

en el empleo de muestras seleccionadas cuidadosamente al azar (es decir, estadísticamente representativas) de la población total en que se localiza el estudio (por ejemplo, todos los estudiantes de escuela primaria de México), mientras que los diseños cuasi-experimentales surgieron del reconocimiento de que muchas poblaciones de estudio se encuentran ya institucionalmente o socialmente divididas en lo que se llama "grupos intactos". No puede presumirse que estos grupos sean estadísticamente representativos. Por lo tanto, no puede suponerse que sean generalizables los estudios que emplean grupos intactos.

Por supuesto, un ejemplo clásico de un grupo intacto es un aula de estudiantes. Así pues, la validez externa o capacidad de generalización es más importante en la investigación experimental que en la investigación cuasi-experimental. Pero, ambas están igualmente comprometidas con la validez interna.

En la investigación educativa en general, y en la investigación del alfabetismo en particular, la *ética* de la investigación experimental exigía una alternativa al empleo de grupos de control y de grupos "de prueba" cuando el grupo de control quedaba excluido de una intervención que habría sido beneficioso (por ejemplo, un nuevo enfoque fonémico para el deletreo, el adiestramiento en estrategias de elaboración de resúmenes). Además, los investigadores-profesores tienen más fácil acceso a los grupos intactos —sus aulas— y desean evaluar programas y estrategias de intervención sin querer necesariamente generalizar los hallazgos en gran medida.

Tipos de diseños cuasi-experimentales

Es probable que el tipo más común de diseño cuasi-experimental sea el modelo de la prueba anterior y posterior (*pre-test/post-test*). Aquí el investigador-profesor:

1. diseña una intervención
2. selecciona una prueba estandarizada o una prueba hecha por el mismo, verifica la capacidad actual de los estudiantes en un aspecto particular de la lectura o la escritura antes de realizar la intervención
3. ejecuta la intervención
4. vuelve a examinar a los estudiantes a la terminación de la intervención a fin de calcular el aprendizaje ocurrido, o las tasas de cambio en una variable

En la literatura de investigación, esta clase de diseño se representa generalmente como: O X O, donde "O" significa la prueba, y "X" significa la intervención. Sin embargo, una limitación de este diseño es el hecho de que, cuando se identifican los efectos después de la prueba, resulta difícil para el investigador presumir de altos niveles de confianza acerca de la medida en que estos efectos se deban a factores que pueden atribuirse en realidad causalmente a la intervención. Por ejemplo, algunos estudiantes podrían simplemente "madurar" en su conocimiento y empleo del deletreado durante el periodo de estudio (lo que se conoce como efectos de la maduración): el profesor podría cambiar efectivamente más variables que las identificadas (por ejemplo, mostrándose más entusiasta que antes acerca del deletreo); y los cambios en el desempeño

del deletreo podrían ser generados por otras enseñanzas y aprendizajes que ocurren en la clase en el curso de cada día.

El empleo de grupos de "control" en la investigación de laboratorio es una estrategia que ha sido desarrollada con el objetivo expreso de minimizar la posible variación de repuestas o razones de los efectos medidos. Un grupo de control no experimenta la intervención y se compara, persona por persona, con la característica de cada uno de los estudiantes del grupo de intervención (por ejemplo, características tales como: capacidades de lectura o escritura, eficiencia en el deletreo, género, edad). El grupo de control actúa luego como un "estado basal" para la comparación de los efectos de la intervención sobre el otro grupo mediante los resultados después de la prueba. Por ejemplo, un investigador-profesor acaba de regresar de un día de desarrollo profesional en el que fue introducido a un nuevo método para enseñar a deletrear a sus alumnos del séptimo grado. El profesor está razonablemente contento con su programa existente que incluye diccionarios de referencia personales de deletreo, rutinas de mirar-decir-mirar-cubrir-deletrear-verificar, y pruebas de vocabulario dos veces por semana, todo ello apoyado en un programa de deletreo basado en un libro de texto. El nuevo enfoque para el deletreo se basa en enfoques fonémicos y de "familias de palabras" para el deletreo, e implica listas temáticas semanales (por ejemplo, sobre "el mar"), así como grupos fonémicos y grupos de familias de palabras. El profesor decide someter a prueba el nuevo enfoque empleando dos grupos: uno que continúa con el programa actual y uno al que se le enseña empleando el nuevo enfoque durante un mes (los problemas éticos planteados por la intervención se resuelven porque ninguno de los grupos está necesariamente desfavorecido). El profesor emplea el modelo de prueba anterior-posterior (*pre-test/post-test*) con lo que construirá dos pruebas equivalentes —una para ante de la intervención, y la otra para después— porque ambas hicieron selecciones de una lista popular de las palabras más comúnmente mal deletreadas y una selección de palabras de un libro de texto del séptimo grado empleado en otra escuela. El profesor determinará los grupos asignando a cada grupo un rango comparable de capacidades de deletreo. Su diseño para la recolección de datos aparece ahora así:

O X O
O O

La primera fila de esta matriz representa al grupo que recibe la intervención y la segunda fila representa al grupo que no la recibe (es decir, continúa con el enfoque regular del deletreo). El primer conjunto de resultados de la prueba se comparará con el segundo, y se harán comparaciones dentro de los grupos. Si hay mejoras significativas de los resultados después de la segunda prueba para el grupo de la intervención, éstas sugerirán que la intervención en el deletreo es probablemente más eficaz que el método original.

Por supuesto, esta conclusión podría estar errada por diversas razones, debido por ejemplo a:

- efectos de la maduración en ambos grupos

- "filtración" del programa de intervención hacia el programa de control (sobre todo si los dos grupos de la investigación se encuentran en la misma aula)
- los estudiantes están conscientes de que forman parte de una evaluación de la intervención y se apresuran a esforzarse en el deletreo más de lo que habitualmente lo harían (conocido como el "efecto de John Henry" o el "efecto de Hawthorn"), o viceversa si perciben que el otro grupo está recibiendo algo de más valor. Esto último puede conducir incluso a la desmoralización y el desinterés.
- el profesor desea fervientemente que el nuevo enfoque funcione (algo similar a lo que se conoce como el "efecto de halo")
- los estudiantes se acostumbran a la prueba para la segunda vez y son capaces de deletrear las palabras con mayor facilidad debido a que participaron en la primera prueba (conocido como un efecto de la práctica), y así sucesivamente

Estos errores potenciales deberán tomarse en cuenta cuando se presuman resultados de cualquier estudio de laboratorio. (Nota: estos puntos de "debilidad" se conviertan también en criterios eficaces para la evaluación de los estudios cuasi-experimentales publicados en general).

Hay diversas variantes del diseño básico de prueba anterior y posterior que han tratado de resolver los errores potenciales antes señalados. Se incluyen aquí diseños tales como:

- Pruebas múltiples anteriores y posteriores (por ejemplo, 000 X 000).
- Diseños contra-balanceados..
- Diseños de sujetos aparejados (donde cada persona en un grupo tiene una "duplicación" en el otro en términos de características pertinentes al estudio, las cuales como género, etnicidad, edad, estatus socioeconómico, etc.).
- Diseños de grupos no equivalentes.

Véase explicaciones de estos diseños en:

- Borg y Gall (1989) *Educational Research: An Introduction.*
- Creswell (1994) *Research Design*, páginas 132-173.
- Mertens (1998) *Research Methods in Education and Psychology.*
- Wiersma (1986) *Research Methods in Education: An Introduction.*

Los errores, o posibles fallas en la validez interna, se aplican a estos otros diseños como a los diseños de prueba anterior y posterior.

Herramientas estandarizadas

Las pruebas y las escalas estandarizadas son herramientas fundamentales en los diseños cuasi-experimentales. Las pruebas estandarizadas son aquéllas que han sido desarrolladas para medir atributos específicos (por ejemplo, la inteligencia, aptitud, edad de lectura, tasa de reconocimiento de palabras) y que han sido referidas a normas; es decir, han pasado por un proceso de prueba con gran número de muestras representativas de una población "distinta" de estudiantes (por

ejemplo, una muestra de todos los estudiantes del quinto grado en Honduras si la prueba se ha diseñado para esa población). Las calificaciones del examen para este muestreo se convierten en la "norma", el "estándar", o el "estado basal" con los que se comparan todos los estudiantes que en el futuro se sometan a la prueba. Los ejemplos de pruebas comunes estandarizadas para el alfabetismo empleadas, por ejemplo, en Australia y Nueva Zelanda incluyen:

- el análisis de Capacidad de Lectura de Neale (que da una edad de lectura y una calificación del análisis de errores)
- la prueba GAP (en dos formas diferentes: una de calificaciones estandarizadas y las otra edades de lectura)
- la prueba Gadapol (una versión más nueva de la GAP para estudiantes de mayor edad)
- la prueba de Reconocimiento de Palabras de Milton
- la prueba de Palabras de Canberra
- la prueba de Lectura de Palabras de Burt
- la prueba de Torch (que da calificaciones estandarizadas para la lectura, pero no edades de lectura, y que identifica "clases" de errores que el estudiante comete regularmente)

Como lo sugiere esta lista, las pruebas estadísticas varían grandemente por lo que toca a lo que permite al investigador decir acerca de los resultados de las pruebas. En consecuencia, a menudo le resulta difícil al investigador-profesor escoger pruebas que sean apropiadas para su hipótesis y su diseño de investigación. Los investigadores y las investigadoras cuantitativos escogen una prueba sobre la base de su utilidad percibida en términos de los usos que puedan hacerse de los resultados del texto (Neil Anderson, comunicación personal). Una prueba debe permitir que el investigador se sienta confiado en que el azar no ha desempeñado un papel importante en el resultado del "experimento" (y por lo tanto, en que hay una alta probabilidad de que ciertas variables se relacionen directamente en alguna forma).

Las pruebas estandarizadas pueden dividirse en dos grandes categorías: paramétricas y no paramétricas. Las pruebas paramétricas miden idealmente "intervalos iguales" y caen en un patrón de distribución igualitaria (como las pruebas de inteligencia y los tiempos de reacción). "Intervalos iguales" se refiere a la situación en que las distancias entre cada unidad de medición adyacente son iguales. Los segundos marcados por un reloj —y el tiempo fijo entre cada segundo— son un buen ejemplo de intervalos iguales. Se emplean las pruebas paramétricas cuando ocurren "distribuciones normales" de la población o la cosa que se está midiendo —estas clases de distribuciones fijan los "parámetros" para estas clases de pruebas. Las distribuciones normales son "gráficas" teóricas de la probabilidad —donde el eje horizontal representa todos los valores posibles de una variable (por ejemplo, las edades de lectura en meses, los cocientes de inteligencia), y el eje vertical representa la probabilidad de que esos valores ocurran. El

descriptor "normal" se refiere a la tendencia de tales gráficas a asumir una forma "acampanada" (por ejemplo, la curva de la campana, la curva normal) debido a que los seres humanos han compartido muy a menudo ciertas características, de modo que pocos individuos tiene demasiado poco o una abundancia de una característica (como la distribución normal de los tests de inteligencia).

Las pruebas no paramétricas generan datos nominales (categóricos) u ordinales (de lugares). Es decir, los datos pueden agruparse en categorías (por ejemplo, logro muy elevado, elevado, promedio, menor que el promedio o muy bajo) o pueden ordenarse por lugar (por ejemplo, desde el primero del grupo hasta el último del grupo en términos de resultados de una prueba). El problema de los datos de pruebas no paramétricas es que pueden estar sesgados en alguna forma (es decir, distribuidos desigualmente debido, por ejemplo, a que gran número de niños pueden ser ordenados como de logro muy elevado en el grupo, lo que no "encaja" en ninguna curva normal). Las pruebas no paramétricas se emplean generalmente para examinar una sola variable (por ejemplo, inteligencia o rapidez), mientras que las pruebas paramétricas permiten al análisis de la interacción existente entre dos o más variables (por ejemplo, edad cronológica y edad de lectura, desempeño del deletreo por comparación con todos los demás niños de Australia o Nueva Zelanda, conciencia fonémica y capacidad para escribir).

Surgen problemas con las pruebas estandarizadas cuando se emplean con grupos de estudiantes que no se incluyeron en el proceso de determinación de la norma de referencia (por ejemplo, grupos minoritarios en pruebas antiguas, las pruebas de norma de referencia estadounidenses importadas en su totalidad a otros países). Las calificaciones estandarizadas de estado basal que vienen con cada paquete de pruebas en tales casos no son "válidas" debido a la muestra sesgada empleada (es decir, no representativa), o quizá no sean necesariamente ya corrientes o aplicables (especialmente si la prueba, por ejemplo, ha establecido la norma para estudiantes en los años setenta).

¿Para recolectar qué clase de información son "buenos" estos diseños?

Muchos científicos sociales y sicólogos consideran a la investigación cuasi-experimental sólo como un diseño "de respaldo" para los casos en que no puede usarse la investigación experimental. Sin embargo, los diseños cuasi-experimentales han ganado prominencia por derecho propio en la investigación educativa durante el último decenio. Para el investigador-profesor y la investigadora-profesora en particular, los diseños cuasi-experimentales son extremadamente útiles para la evaluación de los programas de intervención (por ejemplo, los programas de recuperación de la lectura, de alfabetismo independiente), o los tratamientos (por ejemplo, ejercicios gramaticales intensivos para estudiantes de segunda lengua) mediante la concentración en posibles relaciones causales entre variables dependientes e independientes, y la verificación de las teorías e hipótesis generadas en respuesta al área de problemas de

investigación y la literatura sobre problemas similares. Los diseños cuasi-experimentales son muy buenos para permitir que el investigador recolecte grandes cantidades de datos y los analice en formas manejables (existe un conjunto de programas de computadora que facilitan también la manipulación estadística de cifras. El *Statistical Package for the Social Sciences* —*SPSS*— es una elección popular). Pero no son tan buenos para proveer una rica información contextual, o para concentrarse en un pequeño número de niños con algún detalle.

Problemas relacionados con los diseños cuasi-experimentales

Un problema real para los enfoques cuasi-experimentales —y experimentales— en la investigación del alfabetismo es la tensión que ocurre entre la complejidad de las aulas reales y los contextos más amplios y el dilema del investigador sobre cómo representar esto y tomarlo en cuenta al mismo tiempo que disminuye el área de problemas bajo investigación a un conjunto de variables definidas ordenadamente o en una manera "esmerada" (Mertens, 1998). Esta tensión debe ser tomada en cuenta cuando se leen reportes de investigación cuasi-experimental. Esto se relaciona con un segundo problema potencial en términos del enjuiciamiento del "valor" de un estudio y que se refiere a la posibilidad de que los estudios cuasi-experimentales de breve duración no capturen todo el aprendizaje que ocurrió a resultas de la intervención. Esto es algo que el investigador-profesor y la investigadora-profesora deberán considerar igualmente.

Surgen otros problemas cuando los profesores-investigadores suponen que los diseños cuasi-experimentales son "uni-talla" (para cualquiera tipo de investigación). Hay muchos marcos teóricos para un estudio que no son compatibles con estos diseños de enfoque numérico. Por ejemplo, el planteamiento de una investigación de la asignación de sentido —por parte de los estudiantes— que utilizan teorías críticas de alfabetismo y se proponen emplear un diseño de prueba anterior y posterior (*pre-test/post-test*) para "medir" el desarrollo del alfabetismo crítico de los estudiantes, es completamente incompatible con los supuestos teóricos en que se basa el alfabetismo crítico —es decir, el alfabetismo es una práctica social; en los alfabetismos y las prácticas de alfabetismo se establecen relaciones de poder, etc.— ninguno de los cuales puede "medirse" en algún sentido, lo que invalida el diseño de este estudio cuasi-experimental.

Con programas educativos complejos, el investigador-profesor puede controlar raras veces todas las variables importantes que probablemente influyan los resultados del programa, aún con el mejor diseño experimental. Ni puede el investigador estar necesariamente seguro, sin verificación, de que el programa implantado era realmente diferente, en un sentido significativo, del programa del grupo (o grupos) de comparación, o de que el programa (no otros factores o eventos contemporáneos) produjo los resultados observados.

Una limitación importante de la investigación cuasi-experimental es que rara vez se incluyen y examinan cuestiones de justicia social o

equidad (Gribbons y Herman, 1997: 2). Los enfoques cuasi-experimentales tienden a concentrarse en el *individuo* y en el grupo como un *agregado de individuos*. Esto implica que las diferencias se deben a diferentes estados y capacidades individuales internos, de modo que no se consideran factores tales como los contextos históricos, las desigualdades socioculturales y socioeconómicas, y las cuestiones del poder social.

Investigación por encuesta

Los lectores estarán familiarizados con las encuestas bajo la forma de "sondeos" de las actitudes de la población hacia el Gobierno en el poder, la educación, y demás. Quizá estés familiarizado también con los cuestionarios que aparecen en revistas, o en las bolsas en el respaldo de los asientos de los aviones o habitaciones de hoteles, y con el hecho de ser detenido en la calle por alguien que lleva una carpeta y una pluma y te pide contestar unas cuantas preguntas; todos conocemos los Censos Nacionales. También estarás familiarizado con la lectura o los comentarios escuchados acerca de los resultados de tales encuestas y preguntas en forma de porcentajes o fracciones.

John Cresswell (1994: 17) define útilmente la investigación por encuestas como un diseño que "provee una descripción cuantitativa o numérica de cierta fracción de la población —la muestra— mediante el proceso de recolección de datos que formula preguntas a la gente". Por lo tanto, las encuestas no son lo mismo que las entrevistas porque las primeras generan datos numéricos (de allí el término "cuantitativo"), mientras que las segundas recolectan datos en formas de palabras (que a menudo se llaman datos "cualitativos"). Por supuesto, los estudios cualitativos utilizan en sus diseños *herramientas* de las encuestas, pero de ordinario no incluyen procedimientos de muestreo ni análisis estadísticos de las repuestas. Estas clases de hallazgos de las encuestas no pueden generalizarse.

El *propósito* de la investigación por encuesta es la generalización de las respuestas, a partir de una muestra representativa de la población bajo enfoque (por ejemplo, todos los alumnos de una escuela, todas las escuelas de un estado, o todas las escuelas de un país), a la población más amplia. Cresswell (1994: 118) llama "inferencias" a este proceso de generalización; es decir, con base en las respuestas obtenidas de su muestra, los investigadores hacen *inferencias* acerca de algunas características, actitudes o comportamientos de la población en cuestión. Por ejemplo, la encuesta de Morgan Gallup sondea a una muestra de habitantes de Australia e infiere que *x* % de los ciudadanos australianos está a favor de que Australia se convierta en una república y *y* % está en contra. Las encuestas se emplean generalmente para recolectar datos de grandes números de personas, aunque pueden emplearse con al menos 30 personas (a condición de que sólo se consideran pocas variables, porque de otro modo los resultados numéricos originales no serán suficientemente grandes para analizarlos en términos estadísticos). Algunos investigadores emplean la investigación por encuestas para verificar hipótesis, mientras que otros no lo hacen. Pero las encuestas *no* son pruebas. Es decir, *no* se emplean para medir la "capacidad" o la

"aptitud" o la "inteligencia" de una persona, sino para obtener información acerca de las actitudes, las preferencias, los hábitos, y cosas similares.

Tipos de diseños de encuestas

Los investigadores y las investigadoras sociales disponen de varios diseños de encuestas, no todos ellos adecuados para los profesores-investigadores, pero cuya familiaridad es todavía útil. Tales diseños incluyen:

- encuestas descriptivas simples
- encuestas de sección transversal
- encuestas longitudinales

Las encuestas descriptivas simples son los diseños más comunes, y son "de una sola vez", empleados "para el propósito de describir las características de una muestra en un punto particular del tiempo" (Mertens, 1998: 108). Los diseños de sección transversal consideran una "sección cruzada" de grupos encontrados en una población (por ejemplo, una encuesta de los alumnos del Quinto Grado, de los estudiantes del Sexto Grado y de los estudiantes del Séptimo Grado en una investigación de los hábitos y las prácticas de trabajo de alfabetismo en el hogar conducido en una escuela grande en Xalapa). Los diseños de encuesta longitudinal "examinan un grupo o una cohorte de sujetos sobre diferentes puntos en el tiempo" (Mertens, 1998: 108). Por ejemplo, podría examinarse por encuesta una muestra de estudiantes acerca de sus prácticas de alfabetismo fuera de la escuela en el séptimo grado, en el décimo grado y en el año siguiente de su egreso de la escuela secundaria.

En general, las encuestas requieren sólo respuestas anónimas con la esperanza de que la gente será más honesta y sincera en sus respuestas que en el caso de que se pida a los respondientes que se identifiquen en una forma rastreable (aparte de los códigos que se emplean para rastrear las tasas de respuestas en las encuestas postales y telefónicas).

En estos diseños se intersectan los tipos de ítems que se incluyen en el *instrumento* de la encuesta (es decir, la lista final de preguntas y enunciados a los que debe responder el sujeto). Estos tipos incluyen:

- preguntas cerradas
- ítems de escala de calificación.

Las "preguntas cerradas", o preguntas de elección múltiple, dan varias respuestas para cada pregunta para que los respondientes puedan elegir una de ellas. Por ejemplo:

Muchos estudiantes gustan de hacer su tarea de Español con un fondo de música o de televisión. ¿Cuál de las alternativas siguientes es tu preferida como fondo cuando haces tu tarea de Español?:

a) la radio
b) la televisión
c) la música (disco compacto, casete, computadora, etc.)
d) radio y televisión
e) el silencio

El segundo tipo de ítem pide del sujeto una respuesta que se ubica en una escala (por ejemplo, una escala de cinco puntos que

comprende desde "completamente de acuerdo" hasta "completamente en desacuerdo"). Por ejemplo,

Cuando regresas a la casa de la escuela, haces tu tarea de Español antes de cualquier otra cosa.

(siempre) (de ordinario) (a veces) (casi nunca) (jamás)

En la sección siguiente se discuten algunas muestras de escalas comercialmente disponibles para que el investigador-profesor construya sus propias escalas para una encuesta.

Modalidades

Las encuestas pueden conducirse también en diversas *modalidades*. Se incluyen:

- postal (cuando la encuesta se envía por correo a una muestra de personas)
- correo electrónico (similar a la postal pero enviada por correo electrónico; sin embargo, el mantenimiento del anonimato es muy difícil en esta modalidad)
- callejera (donde se detiene al respondiente en la calle y se le pide que conteste unas cuantas preguntas)
- de llevar a casa (donde la encuesta se envía por una red de contactos; por ejemplo, los estudiantes llevan una encuesta a su casa que la contestan sus padres).
- telefónica (las encuestas telefónicas suelen emplear técnicas de llamadas directas al azar —una técnica computarizada al azar— para seleccionar a los respondientes).

Las modalidades callejera y telefónica no requieren que el respondiente escriba nada (como lo hacen las otras) y tienen generalmente la tasa de respuesta más elevada. Sin embargo, algunos investigadores dirían que los resultados de una encuesta callejera no se basan en una población estadísticamente representativa, de modo que son externamente inválidos. En efecto, el muestreo es un proceso importante en la investigación por encuestas.

Muestreo

El "muestreo" tiene un significado específico en los enfoques de investigación de laboratorio, donde es el proceso de selección de una porción de la población que generalmente incluye representaciones equivalentes de las características encontradas en la población (por ejemplo, la composición o demografía de la población en términos de cosas tales como la clase económica, la etnicidad, los niveles de educación, las ocupaciones, las lealtades políticas, el ingreso, etc.). Las fórmulas y los procedimientos del muestreo tienen por objeto la maximización de la validez del estudio. El muestreo mismo tiene varios diseños de proceso (o "planes") que interesan a los profesores-investigadores, incluyendo:

- aleatorios
- estratificados
- deliberados y
- de avalancha.

El muestreo aleatorio, por ejemplo, no es "aleatorio" en el sentido de que cualquier procedimiento para la selección de los participantes será eficaz, sino que requiere que los investigadores utilicen técnicas específicas y bien probadas para la construcción de una muestra aleatoria representativa. Los investigadores de laboratorio aprecian la aleatoriedad porque se supone que minimiza el sesgo en la muestra. Las técnicas incluyen la toma de la quinta persona en una lista de toda la población (lo que se hace a menudo con directorios telefónicos), el uso de tablas formales de números al azar para seleccionar a los respondientes en tal lista (las tablas pueden encontrarse en guías para la investigación como las de Cooper, 1998; Fitz-Gibbon y Morris 1987; y Wiersma, 1986).

Martyn Denscombe (1998: 12) define el muestro estratificado como el proceso en el que "cada miembro de la población tiene una probabilidad igual de ser seleccionado *en relación con su proporción dentro de la población total*" (énfasis en el original). Es decir, se estratifica la población de acuerdo con las características en las que se interese más el investigador. Por ejemplo, en un estudio que investigue las prácticas de lectura en la clase trabajadora, la clase media y la clase alta, el investigador-profesor estratificaría a la población de la escuela de acuerdo con estas tres categorías, determinaría el porcentaje de estudiantes en cada categoría e igualaría estos porcentajes en cada muestra escogida de cada estrato.

El muestreo deliberado es el proceso de escoger a los respondientes a mano, incluyendo el uso de grupos intactos como respondientes en una encuesta (por ejemplo, un grupo de estudiantes, la población de padres de una escuela). El muestreo deliberado limita el grado en que los investigadores pueden generalizar sus hallazgos. Por otra parte, el muestreo deliberado puede proveer datos que se relacionen más específica y directamente con un área de interés o preocupación que el muestreo al azar.

En el muestreo de avalancha, la muestra surge "mediante un proceso de referencia de una persona a la siguiente" (Denscombe, 1998: 16). Este enfoque del muestreo resulta útil cuando al investigador-profesor le interesa encuestar actitudes y experiencias particulares y difíciles de encontrar. Por ejemplo, una profesora interesada en las experiencias de alfabetismo, por ejemplo en Australia, de padres migrantes de países que no tienen el habla inglesa como lengua materna en la determinación del impacto de estas circunstancias sobre el trabajo de alfabetismo hogareño de sus hijos, podría enlistar a los padres migrantes de la escuela a fin de ayudar a distribuir la encuesta entre padres similares.

Herramientas

Las herramientas son relativamente escasas para el investigador por encuestas, e incluyen:

- una carta o un texto explicativo
- un instrumento de encuesta (incluyendo ítems de la encuesta bajo la forma de preguntas o enunciados "escalados" destinados a provocar una respuesta)

Toda encuesta requiere una carta explicativa si se conduce por correo o por redes (correo electrónico, amigos, etc.), o una exposición explicativa convencional si se realiza en persona o en la calle. La carta o la exposición explican el propósito de la encuesta (por ejemplo, obtener tus opiniones acerca de los niños, el alfabetismo y las computadoras) y generalmente aseguran el anonimato. Donna Mertens (1998: 131) provee guías útiles para escribir cartas y exposiciones.

El instrumento efectivo de la encuesta —la lista de preguntas y enunciados empleados para generar y recolectar respuestas— puede ser diseñado por el propio investigador, o modificado del instrumento de una encuesta existente empleado por otros, o puede ser "intacto" en el sentido que se importe totalmente de otro estudio anterior.

Ítems

Como indicamos antes, los ítems incluidos en un instrumento de encuesta pueden agruparse aproximadamente en dos categorías: (1) preguntas y (2) escalas.

Preguntas

Las preguntas formuladas en una encuesta son generalmente cerradas por cuanto el respondiente escoge en una lista de respuestas que se proveen. Esto le permite al investigador asignar valores a cada una de las respuestas y convertirlas en números (por ejemplo, la respuesta "a" en una encuesta es igual a una calificación de "5", y la respuesta "b" es el igual a una calificación de "4", y así sucesivamente).

Hay también varios tipos de preguntas que se incluyen en las encuestas. Estos tipos incluyen:

- preguntas demográficas o clasificatorias (preguntas acerca del respondiente tales como la ocupación, los idiomas que habla, etc.)
- preguntas sobre actitudes u opiniones (por ejemplo, ¿Cree usted que los nuevos estándares nacionales de alfabetismo son: (a) una buena idea, (b) una buena idea pero no en la forma actual, (c) un desperdicio de dinero, (d) jamás oí hablar de ellas?).
- Preguntas sobre el comportamiento (por ejemplo, ¿Cuánto tiempo dedica usted a la lectura del periódico por día: (1) ninguno, (2) 5-10 minutos, (3) 10-20 minutos, (4) más de 20 minutos?).
- Preguntas fácticas (por ejemplo ¿Cómo se llama el programa de lectura de estado basal empleado en la escuela de su hijo? (a) Esfuerzo, (b) Lectura 360, (c) Programa de la Lectura de Orizaba, (d) Lectores PM, (e) no sabe).

Aldecidirsobre la *redacción* de las preguntas de la encuesta, el investigador-profesor debe prestar atención a varios criterios desarrollados para juzgar la calidad de las preguntas de la encuesta (véase, por ejemplo, a Mertens, 1998; Cresswell, 1994; May 1997). Estos criterios funcionan bien como preguntas e incluyen:

- ¿Es la pregunta ambigua? (Es decir, ¿tienen las palabras empleadas más de un significado posible? ¿Pide la pregunta al respondiente contestar más de una cosa a la vez? ¿Se eliminan o explican las palabras o los términos vagos tales como

"alfabetismo", "programas de lectura" y "estándares"?)

- ¿Es el lenguaje usado directo y libre de jergas?
- ¿Es el lenguaje empleado tan libre como sea posible de prejuicios hacia ciertos grupos y no hacia otros?
- ¿Es la pregunta concisa, y no divaga ni se vuelve confusa?

Los profesores-investigadores deberán tener en mente también que las preguntas que requieren de la memoria pueden ser "poco confiables" (por ejemplo, cuando se pide a los padres que recuerden sus lecciones de alfabetismo cuando estaban en la escuela primaria). Conviene también evitar las preguntas hipotéticas porque es posible que los respondientes no quieran contestarlas. Incluso aquí también el ordenamiento de las preguntas que puede afectar los resultados (y la confiabilidad de la encuesta), porque a veces se alerta a los respondientes acerca de las clases de respuestas en las que está más interesado el investigador-profesor, dada la progresión de las preguntas.

En resumen, el investigador-profesor debe tener una idea muy clara del propósito de cada pregunta y de cómo la interpretan los respondientes. Esto podría incluir un período de "prueba" de la calidad de las preguntas bajo la forma de un estudio piloto antes de un estudio propiamente dicho.

Escalas

El investigador-profesor puede construir sus propias escalas, o usar escalas ya existentes (y a menudo estandarizadas). Tenemos algunos ejemplos de estas últimas en la *Osgood Semantic Differential Scale* (la Escala de Diferencial Semántica de Osgood), la *Student's Perception Of Ability Scale* (la Escala de Percepción del Estudiante de su Habilidad), y la *Pictorial Scale of Perceived Competence and Acceptance for Young Children* (la Escala Ilustrada de Competencia Percibida y Aceptación para Niños Jóvenes), por sólo citar unos ejemplos. Un formato popular para las escalas de autoconstrucción es la escala de Likert —llamada así en honor de su inventor— que utiliza una escala de cinco puntos desde *decididamente a favor* hasta *decididamente en contra*. Como en el caso de las preguntas de la encuesta, las escalas deben construirse con cuidado a fin de minimizar la ambigüedad, minimizar la "sugerencia" de respuestas en una dirección particular, y que el lenguaje pueda ser entendido por los respondientes a quienes se dirige. Debe tenerse cuidado también de que el enunciado pueda ser efectivamente contestado por la escala proveída.

Para recolectar qué clase de información son "buenos" estos diseño

La investigación por encuestas tiene mucho éxito en la recolección de grandes cantidades de datos acerca de la gente en un período de tiempo relativamente breve. De ordinario es un enfoque de la investigación relativamente barato en comparación con los diseños experimentales y cuasi-experimentales. En particular, en la educación del alfabetismo, las encuestas constituyen un procedimiento útil para evaluar lo que sabe la gente acerca de un cierto programa o política (por ejemplo, la

forma como se aborda en una escuela la enseñanza de la lectura), o qué opina de una práctica particular (por ejemplo, el tutoreo remedial de alfabetismo dentro o fuera de clase).

Análisis de los datos

Uno de los principales peligros asociados a los datos de las encuestas es el hecho de que a menudo se dejan "hablar por sí mismos" con poca o ninguna interpretación acerca de lo que estos hallazgos significan (Mertens, 1998; May, 1997). Es decir, los hallazgos se quedan como hechos —como si eso fuera todo lo que le interesa al estudio por encuestas— en lugar de interpretar el significado de los resultados de la encuesta. Lo importante aquí es que las encuestas, como ocurre con todas las clases de investigaciones, deben tener una justificación y un propósito válido.

En general, las respuestas de la encuesta se codifican (como se mencionó antes, cuando se asignan valores numéricos a las respuestas posibles para cada pregunta o las respuestas escaladas a un enunciado) y se analizan mediante el empleo de pruebas estadísticas porque el investigador busca relaciones entre las respuestas y las características de los respondientes (por ejemplo, ¿hay alguna conexión entre los individuos que estudian con un fondo musical y las carreras que pretenden seguir los estudiantes encuestados? ¿Hay alguna correlación entre los niveles de educación de los padres y las clases de materiales de lectura que tienen en sus hogares?).

Problemas asociados con la investigación por encuestas

Un problema potencial de la investigación por encuestas es el hecho de que la validez de las respuestas depende directamente de la honestidad de los respondientes (Mertens, 1998: 105). Por supuesto, es muy poco lo que se puede hacer para descubrir la honestidad de una respuesta, aunque un investigador podría comparar las respuestas con las encuestas similares anteriores a fin de encontrar diferencias significativas y sus causas posibles.

Otro problema importante de la investigación por encuestas se refiere a la limitación de las posibles respuestas de los respondientes a preguntas o de las respuestas a los enunciados cuando se emplean preguntas "cerradas" y escalas de *x* puntos (las que nunca se pueden subdividir infinitamente para mostrar todas las matrices de respuestas posibles). A su vez esto podría limitar los hallazgos a sólo las posibilidades esperadas o identificadas por el investigador, cuando podría existir en efecto una situación diferente.

Actividad:

1. A partir de las revistas listadas anteriormente en este capítulo, u otras de tu elección,
   (a) identifica dos estudios que utilizan diseños cuasi-experimentales
   (b) describe estos diseños y explica cómo se relacionan con la pregunta (o las preguntas) de la investigación

(c) compara y contrasta los dos estudios por lo que toca a las herramientas que utilizan
(d) describe y comenta cómo estos diseños se ocupan de las cuestiones de la validez y la confiabilidad.

5. Introducción a los enfoques de «biblioteca» para la Investigación Educativa

Introducción

Este capítulo se ocupa de la "investigación de biblioteca" y de algunas de las técnicas y los diseños asociados con ella. Las formas de la investigación de biblioteca se llaman también a veces "investigación teórica-conceptual", "investigación secundaria", "investigación documental" o "síntesis de investigación".

La investigación de biblioteca se adapta especialmente bien a ciertas clases de preguntas y circunstancias del profesor-investigador o la profesora-investigadora. En efecto, ciertas clases de preguntas y temas de investigación *sólo* pueden abordarse mediante la investigación de biblioteca. Por ejemplo, una investigación de los diferentes significados de "alfabetismo" dentro de los documentos de política educativa es un tema para la investigación de biblioteca. A menudo, las *circunstancias* del investigador o de la investigadora podrían aconsejar un enfoque de investigación de biblioteca, como ocurre cuando el investigador no tiene un acceso fácil a los sujetos de la investigación y/o carece de los recursos necesarios para la recolección y el análisis de datos nuevos.

Además, la investigación de biblioteca es una opción eficaz en términos de costos y responsabilidades a tomar en áreas donde ya existen investigaciones abundantes y donde podrían satisfacerse igualmente bien las necesidades de nuestra investigación (si no es que de mejor manera) recurriendo a la investigación existente en lugar de generar nuevos datos.

Este capítulo se ocupa de cuatro temas principales:

- La naturaleza de la investigación de biblioteca
- Algunos diseños de la investigación de biblioteca
- La recolección de datos en la investigación de biblioteca
- El trabajo con datos en la investigación de biblioteca

A medida que leas este capítulo, podría resultarte útil consultar el glosario que se encuentra al final del libro a fin de aclarar algunos términos fundamentales que forman parte del *discurso* de la investigación de biblioteca del alfabetismo.

La naturaleza de la investigación de biblioteca

Como vimos en el capítulo 2, la investigación de biblioteca se refiere a la investigación que emplea textos existentes como "evidencia documental" y el contenido de los textos existentes como su base de datos principal. Por supuesto, no se refiere *sólo* a la

investigación literalmente conducida en biblioteca. Estamos hablando de situaciones en las que ya existen en forma de textos los datos que recolectamos, organizamos y analizamos a fin de abordar una pregunta de investigación bien definida, así como la información empleada como evidencia para las opiniones o ideas que estamos defendiendo. Estos textos podrían ser obras publicadas, o artefactos textuales existentes en colecciones y archivos, etc.

Los textos empleados por los investigadores de biblioteca son de muchas clases. Incluyen obras teóricas, explicaciones de conceptos, comentarios, ensayos de posición, textos exegéticos, documentos de políticas, documentos de planes de estudio, archivos históricos, bases de datos disponibles, archivos periodísticos, estudios de investigación de laboratorio y de campo previamente publicados, correspondencia, y demás.

La investigación de biblioteca se ocupa de toda clase de temas y emplea diversos enfoques teóricos y disciplinarios. Por ejemplo, en el contexto australiano, Bill Green (1988, 1997, Durrant y Green, 1998) ha investigado una abundante literatura durante ya más de un decenio sobre el desarrollo y el refinamiento de la idea de que el alfabetismo tiene necesariamente tres dimensiones relacionadas, a las que llama la dimensión operativa, la cultural y la crítica. Ha llegado a esta conclusión sin tener que realizar trabajo de campo, hacer entrevistas y observaciones, y así. Por el contrario, ha aprovechado ideas, argumentos, información, puntos de vista teóricos y perspectivas de valores con base en la literatura de campos tales como la filosofía, la historia, los estudios de currículos, la lingüística, los estudios de tecnología, la teoría postestructural, la teoría y la crítica del alfabetismo, y otros. Ha reunido muchas ideas y puntos de vista, examinado el vigor de la evidencia y de los argumentos contenidos en su base de textos, y observado dónde cree que se encuentran las opiniones o argumentos más fuertes. Luego ha desarrollado una concepción del alfabetismo y la ha defendido empleando las ideas y la evidencia que ha recolectado y analizado. El resultado es una concepción del alfabetismo que ahora se está aprovechando en otras investigaciones por otras personas, así como en el desarrollo de la educación del lenguaje en los sistemas educativos estatales.

Otros dos ejemplos recientes de la investigación de biblioteca que vale la pena mencionar son: la investigación de Ilana Snyder (1994) sobre la reinvención de la escritura por medio de las computadoras; y el estudio de profesores y computadoras hecho por Chris Bigum (1997), donde plantea la cuestión de si los profesores tienen el control o son controlados dentro de contextos de la restructuración educativa que están redefiniendo su trabajo y otorgando papeles importantes a tecnologías nuevas. Snyder reseña una literatura abundante que examina la naturaleza de la escritura en relación con el pensamiento y el aprendizaje, y las tecnologías del procesamiento de palabras en relación con la escritura. Revisa la literatura de la investigación acerca de cómo impacta el procesamiento de palabras a las prácticas de escritura de la gente, la forma como el hipertexto impacta a las fronteras existentes entre el lector y el escritor, y el uso de las

computadoras por los escritores. A partir de las ideas, el peso de la evidencia y las diferentes visiones y posiciones disponibles en esta literatura, desarrolla Snyder un argumento acerca de las implicaciones para los profesores y los programas de educación de maestros y maestras en las universidades del hecho de que los estudiantes empleen computadoras para escribir. Bigum reseña la literatura sobre el trabajo cambiante de los maestros y las maestras, las razones y los argumentos esgrimidos por los defensores de las nuevas tecnologías para la introducción y el uso creciente de computadoras en escuelas y salones de clase, y cómo en este contexto los profesores afrontan aparentemente escasa elección fuera de tomar las tecnologías nuevas en términos que amenazan con la desprofesionalización de la enseñanza. Luego se ocupa de la creciente literatura de la teoría del actor-red y sostiene que esto da a los profesores un procedimiento alternativo para considerar su relación con las tecnologías nuevas que provee una base para resistir la desprofesionalización.

En ninguno de estos estudios salieron los propios investigadores a generar nuevos datos. Sólo ensamblaron datos existentes y los emplearon para abordar las preguntas que les interesaban: en el caso de Green, "¿cómo debemos entender el alfabetismo?"; en el caso de Snyder, "¿qué significa la apropiación de las computadoras para profesores y para la formación de profesores?"; y en el caso de Bigum, "¿cómo pueden los profesores entender su relación con la tecnología de la computadora a fin de preservar y fortalecer su profesionalismo?"

Otro ejemplo notable, proveniente de otro tiempo y lugar, resulta muy ilustrativo. En el contexto norteamericano, Harvey Graff (1986, 1987, 1993) se interesó por las fuertes defensas hechas del alfabetismo: especialmente, que el alfabetismo es un factor poderoso para la conformación de las oportunidades de vida de las personas y para la superación de la desventaja. Diseñó entonces un estudio de investigación de biblioteca basado en datos documentales históricos provenientes de tres ciudades canadienses del siglo XIX. A partir de registros históricos familiares, comparó Graff poblaciones de muestras de alfabetos y analfabetos en relación con sus ocupaciones y niveles de ingresos, en 1861. Examinó también las circunstancias de los adultos analfabetos que permanecían en los mismos pueblos diez años más tarde (en 1871). Graff "estratificó" sus muestras por afiliación religiosa, raza/etnicidad y género. Descubrió que el alfabetismo tenía muy escaso impacto sobre la probabilidad de mejorar su propia vida. Mientras que más de la mitad de los varones protestantes ingleses analfabetos de su muestra obtenían un trabajo calificado o no manual, el hecho de volverse alfabetos no mejoraba la situación ocupacional de muchos católicos irlandeses, de las mujeres y de los adultos negros. Por supuesto, Graff *no* podía generar simplemente datos nuevos puesto que estaba examinando la situación de mediados del siglo XIX. Pero su enfoque de investigación de biblioteca lo proveyó de una perspectiva fascinante e ilustrativa sobre la cuestión y la importancia del alfabetismo para "ascender" socialmente.

Cuando pensamos en la investigación de biblioteca, conviene distinguir entre la investigación de biblioteca en sentido amplio y la clase de investigación de biblioteca realizada en reseñas de la literatura para proyectos de investigación. Un sentido estrecho de la "investigación de biblioteca" está implicado cuando se escriben reseñas de la literatura para cualquier clase de estudio (de biblioteca, de campo, o de laboratorio) aunque aquí nos concentraremos en una concepción más amplia que la de la investigación de biblioteca que se refiere a los estudios completos que utilizan sólo textos existentes de su base de datos. En virtud de que hay cierto traslape, lo que decimos en este capítulo debiera ser útil para escribir reseñas de la literatura para *cualquier* clase de estudio (de biblioteca, de campo o de laboratorio) además de proveer una introducción a la investigación de biblioteca como una forma de investigación distintiva.

La diferencia principal entre la elaboración de una reseña de la literatura y la de un estudio completo de investigación de biblioteca es que este último utiliza un conjunto de técnicas especializadas de análisis, interpretación y manejo de datos que no se emplea de ordinario en las reseñas de la literatura.

Cuando reseñamos la literatura, *recolectamos* un cuerpo de datos relevantes (de contenido aplicable a la elaboración del estudio): lo *organizamos* (por ejemplo, ensayos y libros que se ocupan de esta teoría y estos supuestos, frente a los ensayos y libros que se ocupan de otras teorías y otros supuestos, materiales relacionados con este aspecto frente a los materiales relacionados con otros aspectos, argumentos en favor de cierto punto de vista frente a los argumentos en contra, etc.); *presentamos* estos datos organizados y los *discutimos* y *criticamos*; y *ensamblamos e integramos* esta discusión en un argumento que provee el marco de conceptos y teorías que se emplearán en la realización del estudio como un todo. Sin embargo, al realizar esta revisión de la literatura no emplearemos de ordinario las clases de habilidades y técnicas más especializadas que pertenecen al análisis del discurso y la conversación, el análisis de documentos de políticas, el análisis categórico, de dominio y taxonómico, el análisis histórico, comparativo, o filosófico-legal, el análisis estadístico de proyección de eventos, y otros, (y en las diversas versiones que existen de ellas) que intervienen en las fases de análisis de datos y de interpretación del estudio (véase Knobel y Lankshear, 2001).

En cambio, cuando hacemos investigación de biblioteca en el sentido más amplio, *necesitamos* emplear, además de las habilidades y técnicas implicadas en la reseña de la literatura, un conjunto de habilidades y técnicas apropiadas para el *campo* específico (por ejemplo, el análisis de políticas aplicado al alfabetismo), el *paradigma* (por ejemplo, el análisis de políticas críticas aplicado al alfabetismo), y el *enfoque teórico* (por ejemplo, la clase de enfoque del análisis de políticas críticas, por oposición a otras clases de enfoques) con las que estamos trabajando (véase Lankshear y Knobel, 2000).

En los otros capítulos examinamos algunas de las numerosas técnicas y habilidades más especializadas. Los lectores deberán advertir

que en este capítulo sólo cubrimos una muestra pequeña de las técnicas genéricas y especializadas que se utilizan en la investigación de laboratorio. No hay espacio para cubrir más. Sin embargo, las que cubrimos aquí son *típicas* y harán avanzar un buen trecho a los profesores-investigadores y las investigadoras-profesoras y proveerán una buena base para aumentar nuestra selección.

Muchos académicos convienen en que la investigación de biblioteca está aumentando debido al mejor acceso a textos publicados por la vía del internet y sus incrementadas funciones de búsqueda (Cooper, 1998: 1; May, 1997: 159). Sin embargo, a pesar de este acceso cada vez más fácil a la evidencia documental en línea y el hecho de que no conducimos experimentos o entrevistas, ni observamos a los niños en el aula, la investigación de biblioteca no es menos rigurosa que la investigación de laboratorio o de campo. La persona que emplea la investigación de biblioteca todavía tiene que elaborar preguntas bien estructuradas, desarrollar un diseño de investigación consistente, bien formado y adecuado, y demostrar competencia de diversas técnicas y habilidades adecuadas para la recolección de datos y el análisis (Lankshear y Knobel, 2000). Este capítulo discute algunos diseños comúnmente empleados en la investigación de biblioteca, presenta diversas herramientas y métodos primarios que se emplean en el enfoque de la investigación de biblioteca para el examen del alfabetismo, y examina algunas de las herramientas analíticas empleadas por las investigadoras y los investigadores para construir una "lectura" particular de los textos que utilizan.

Algunos conceptos fundamentales para la investigación de biblioteca

Tres conceptos integrales para hacer la investigación de biblioteca incluyen:

- El entendimiento del papel y el lugar de la teoría en la investigación de biblioteca y su empleo apropiado
- Las prácticas de lectura analítica
- La lucha por conseguir que el estudio sea válido y confiable

Nos ocuparemos brevemente de cada uno de estos conceptos.

Entendimiento y empleo de la teoría

Para que el análisis de datos basados en textos sea considerado como investigación, el estudio mismo debe verse como poseedor de un marco teórico. El investigador-profesor suscribe a teorías que vuelve explícitas y emplea para *informar* sus decisiones acerca de conceptos y temas empleados en el análisis, la selección de textos y las interpretaciones que se harán con base en el análisis. Así pues, como la investigación de laboratorio, la investigación de biblioteca se ve conformada por la perspectiva y la postura teórica que el investigador adopte en su investigación basada en textos.

Como en el caso de la investigación de laboratorio y de campo, la investigación de biblioteca debe estar *informada* siempre por una u otra teoría o teorías (de otro modo no es investigación). Las teorías que utilicemos

influirán sobre el uso que demos a los datos existentes en la literatura (bajo la forma de hallazgos de investigación publicados) para abordar nuestras preguntas de investigación y lo que vemos como datos relevantes en primer lugar. Consideremos nuestro ejemplo anterior de una investigación de los conceptos del alfabetismo contenidos en los documentos de política educativa. Si estamos trabajando con una teoría que define el alfabetismo en términos del manejo de impresiones alfabéticas, estaremos "desentonados" de los conceptos del alfabetismo que se relacionan con la lectura de imágenes o números, así como de las nociones del alfabetismo "oral". De igual modo, si estamos trabajando con una teoría que sólo reconoce como documentos de políticas los enunciados que emitan oficialmente como políticas los gobiernos estatales o federales, ni siquiera nos molestaremos en mirar los textos expedidos por asociaciones profesionales, escuelas, partidos políticos, o en (otras) obras producidas como intentos de influir sobre la política educativa. Por el contrario, sólo tratamos de descubrir los conceptos del alfabetismo contenidos en las proclamas oficiales de la política gubernamental. Sin embargo, otras teorías adoptan una visión mucho más amplia de pronunciamientos como documentos de políticas. Tales teorías podrían abrirnos a un conjunto de conceptos del alfabetismo mucho más amplio que el de la teoría anterior (más estrecha).

Encontramos algo similar si consideramos nuestro otro ejemplo de examinar lo que la evidencia de la investigación nos dice acerca de los enfoques exitosos para la enseñanza del deletreo a estudiantes de inglés como segunda lengua recién llegados de Vietnam a los Estados Unidos. Diferentes teorías generarán diferentes concepciones acerca de lo que cuenta como un buen deletreador. ¿Es un buen deletreador quien puede recordar (largas) listas de palabras, o quien ha desarrollado estrategias eficaces para atacar palabras nuevas, o una combinación de las dos cosas, y así sucesivamente? Dependiendo de la teoría, podemos examinar tipos de estudios muy diferentes. Quizá no aceptamos como un enfoque exitoso para la enseñanza del deletreo todo un conjunto de hallazgos de investigación que otras personas (aplicando teorías diferentes) consideran muy relevantes. La situación es exactamente la misma cuando estamos examinando los hallazgos de investigación existentes contenidos en la literatura (que constituyen los datos de la investigación de biblioteca) que cuando nos preparamos para realizar una investigación empírica del éxito relativo de diferentes enfoques para la enseñanza del deletreo a los estudiantes en cuestión.

En una referencia útil sobre este tema, Harris Cooper (1998: 80) discute las formas en que los investigadores ocupados en la síntesis de la investigación ya publicada llevarán siempre orientaciones particulares al estudio que afectarán los criterios empleados para seleccionar los textos para el análisis y para calificar la importancia de diversos factores dentro de cada estudio. Además, pueden encontrase algunos ejemplos en fuentes tales como la revista *Educational Researcher*. Esta revista publica regularmente ensayos de posición, y comentarios sobre estas posiciones son escritos por otros autores, donde estos

comentarios de respuesta son escritos generalmente desde un marco teórico o una visión del mundo de ordinario muy diferente del marco del artículo original.

Por ejemplo, la *Educational Researcher* (volumen 28, número 1, 1999: 21-37) presenta un ensayo basado en la investigación de biblioteca, escrito por Daniel Wagner y Richard Venezky —con el título de, "Adult Literacy: The Next Generation" (La Alfebetización de Adultos: La Próxima Generación; 1999a)— junto con una respuesta de Colin Lankshear y Peter O'Connor (1999), también basada en la investigación de biblioteca, y una respuesta breve de Wagner y Venezky (1999b) a tales comentarios. Estos tres ensayos interpretaban en formas muy diferentes datos tales como los hallazgos de la Encuesta Nacional del Alfabetismo de Adultos en los Estados Unidos, y llegan a implicaciones muy diferentes para el futuro de la alfabetización de adultos.

Hay otro aspecto del papel y el lugar de la teoría en la investigación de biblioteca. Además de aprovechar la teoría para guiar nuestra investigación de biblioteca, podemos emprender también nuestra propia investigación de biblioteca tratando de enriquecer, refinar o criticar la teoría existente. Es decir, en lugar de tomar el estado actual de la teoría como una base para la realización de más investigaciones empíricas, un investigador del alfabetismo podría examinar el cuerpo actual de una investigación sobre el alfabetismo y emplearlo como una base para tratar de modificar la teoría en alguna forma. Esto significaría la realización de investigación de biblioteca a fin de proveer una base nueva a partir de la cual los investigadores y las investigadoras del alfabetismo podrían conducir una nueva investigación.

El ensayo de James Gee (1991), "What is literacy?" (¿Qué es al alfabetismo social?), es un buen ejemplo de esto. El artículo puede verse como un reporte breve de la investigación de biblioteca de Gee (así como algo de su investigación de campo), realizada a lo largo de varios años, por cuanto se refiere a la teoría del alfabetismo. Obviamente, un componente crucial de la teoría del alfabetismo será la forma misma como de defina y entienda el alfabetismo. En su artículo destila Gee algunos hallazgos e implicaciones fundamentales de la vasta literatura de la investigación relevante para la pregunta: "¿Qué es alfabetismo?" Gee reúne estos hallazgos e implicaciones y los convierte en una argumentación. Una de las conclusiones de su argumentación, basada en su lectura e interpretación del cuerpo de datos que ha recolectado y analizado como un ejercicio de investigación de biblioteca, ¡es que el alfabetismo no tiene *necesariamente* algo qué ver con la codificación y descodificación del texto impreso! Sostiene Gee que el "alfabetismo" debe entenderse como los usos del lenguaje implicados en lo que él llama, "discursos secundarios". Estos usos del lenguaje podrían implicar o no a los textos impresos. Lo importante para nosotros aquí no es tanto que Gee tenga o no razón sobre este punto, sino el hecho de que haya realizado su investigación de biblioteca durante muchos años tratando de hacer una contribución a la teoría misma del alfabetismo, no simplemente para aceptar la teoría del alfabetismo existente para hacer

más investigación con base en esa teoría.

Esto es algo importante para la consideración de los profesores-investigadores. No podemos hacer investigación sin recurrir a la teoría, pero ésta no significa que simplemente aceptamos u utilicemos una cierta línea teórica a fin de investigar algo que nos interesa. Idealmente, nuestra investigación tendrá cierta realimentación para fortalecer la teoría en que se basó.

En primera instancia, sin embargo, por lo que se refiere a la realización de investigación de biblioteca, es probable que nos interese saber cómo influirán diferentes teorías sobre las clases de preguntas de investigación (de biblioteca) que nos formulemos, la extensión de la literatura que utilicemos para resolver nuestras preguntas (los datos que recolectemos y organicemos) y la forma como operemos sobre esa literatura (el análisis de los datos) en el proceso de solución de nuestra pregunta. La Tabla 5.1 identifica varias teorías fundamentales utilizadas en la investigación del alfabetismo actual y algunos de los investigadores que las utilizan en su propio trabajo. Ésta puede proveer una guía para nuevas lecturas. Por supuesto, las teorías identificadas aquí se utilizan en la investigación de laboratorio o de campo, así como en la investigación de biblioteca.

Teorías de la investigación de alfabetismo	Ejemplos de teóricos/investigadores
Teorías cognocitivistas piagetianas del lenguaje y el alfabetismo	Barron (1997), Jurczak (1997), Kozulin (1999)
Conductismo	Burns and Kondrick (1996), Cates and Goodling (1997)
Teoría metacognoscitiva y de esquemas	Neuman and Roskis (1997), Kelleher (1997), Ouellette, Dagostino y Carfio (1998), Weir (1998)

Teorías sociolingüísticas: sociolingüística interactiva, etnografía de la comunicación, sociolingüística construccionista, análisis de la conversación, etnometodología	Baker (1991a, 1991b), Gumperz (1971), Green y Yeager (1995), Hatch (1992), Heath (1983), Hymes (1996)
Semiótica social	Hodge y Kress (1988), Kress y van Leeuwen (1996), Lemke (1995)
Teoría crítica, alfabetismo crítico, deconstruccionismo	Lankshear y McLaren (1993), Gilbert (1992), Comer y Kamler (1997), Singh (1988), Derrida y Spivak (1998)
Lingüística funcional y análisis crítico del discurso	Halliday (1985), Hassan y Perret (1994), Kress (1985), Fairclough (1992), Caldas-Coulthard y Coulthard (1996)
Sicología sociohistórica y cultural cruzada	Cole y Scribner (1974), Vygotsky (1986), Wertsch (1993), Luria (1982)
Conocimiento socialmente situado y distribuido	John-Steiner (1997), Lave y Wenger (1991), Rogoff (1995), Rogoff y Lave (1984)
Sicología antropológica	Holland y Cole (1995), Moll (1992), Baker y Freebody (1989)
Teorías de la práctica social	De Certeau (1984), de Certeau, Giard y Mayol (1998)
Teoría y crítica del alfabetismo contemporáneo moderno	K. Eagleton (1991), T. Eagleton (1983), Williams (1958)
Constructivismo	Brown y Palinscar (1989), Clement (1989), Papert (1992)
Teoría de la Respuesta del Lector (*Reader Response Theory*)	Fish (1985), Iser (1987), Rosenblatt (1978)
Teoría contemporánea de la composición y movimientos "de género"	Christie (1990), Martin (1992), Freedman y Medway (1992), Tuman (1998)
Nuevos estudios de ciencia y tecnología	Bigum y Green (1992), Landow (1993), Knobel y Lankshear (1997), Lankshear, Peters y Knobel (1996), Lankshear, Bigum et al (1997)
Teoría de la Red de Actores (*Actor-Network Theory*)	Bigum (1997), Latour (1992), Latour y Porter (1996)
Nuevos estudios del Alfabetismo/Enfoques socioculturales hacia alfabetismo	Cazden (1988), Gee (1996), Michaels (1986), Street (1984), Lankshear (1987, 1997), Heath (1983)
Teorías postestructuralistas y postmodernistas	Baudrillard (1983), Brodkey (1991), Davies (1993), Gee (1993b), Green (1997b), Lankshear (2000), C. Luke 1993)

Tabla 5.1: Una panorámica de las teorías fundamentales actuales que *informan* a la investigación de alfabetismo

De nuevo, ésta es sólo una muestra del conjunto de teorías, técnicas y comentaristas en el campo del alfabetismo. Sin embargo, sabiendo que el campo puede proyectarse en tales investigadores que realizan investigación de biblioteca (o de laboratorio o de campo, en su caso), concluimos que la investigación no es nunca neutral o "libre de perspectiva". Siempre se realiza a través de alguna perspectiva del investigador acerca de cómo funciona el mundo.

Actividad:
Ve si puedes aumentar esta lista de teorías relacionada con el alfabetismo. Las revistas siguientes pueden consultarse con provecho:

- *Reading Research Quarterly*
- *Research in the Teaching of English*
- *The Reading Teacher*
- *Educational Psychology Review*
- *Anthropology and Education Quarterly*
- *Perfiles Educativos*
- *Desencuentros*
- *Ethos Educativo*
- *Language and Linguistics*
- *Exceptional Children*
- *Journal of Adolescent and Adult Literacy*
- *Language and Society*
- *Educational Researcher*
- *Discourse and Society*
- *Journal of Reading Behavior*

Journal of Literacy Research

Debemos hacer aquí otras dos observaciones importantes acerca de la teoría de la investigación de biblioteca. La primera es simplemente la reiteración de que ella implica la teoría en la misma medida en que lo hacen la investigación de laboratorio y la de campo. El hecho de que los datos que empleamos en la investigación de biblioteca no son datos "nuevos" que hayamos generado nosotros mismos no altera el hecho de que estos datos (secundarios) que empleamos deben ser seleccionados y recolectados, organizados y analizados de modo que queden *informados* por cualquier teoría que adoptemos. Por ejemplo, si estamos basando nuestra investigación de biblioteca en una teoría cognoscitiva de desarrollo del lenguaje y el alfabetismo, no tendremos que reunir tantos textos basados en la teoría sociolingüística o conductista, ni analizarlos y evaluarlos en la misma forma en que tendríamos que hacerlo si nuestro estudio se basara en la teoría sociolingüística o conductista.

Segundo, el proceso de reunión, organización o discusión de los textos que emplearemos como datos de acuerdo con nuestra perspectiva teórica se basa en gran medida en las practicas de lectura analítica.

La lectura analítica

A fin de hacer una buena investigación de biblioteca debemos ser capaces de analizar documentos en términos de su contenido y sus perspectivas teóricas, evaluar la calidad de las interpretaciones de los datos en los que se basan, y evaluar las pretensiones de sus autores.

Siempre que analizamos y criticamos textos

les aplicamos criterios y estándares a través de las interrogaciones que formulamos a estos textos y las respuestas que obtenemos (véase el capítulo 3). Estas preguntas y respuestas reflejarán hasta cierto punto nuestras propias preferencias en lo tocante a las teorías del alfabetismo y nuestras experiencias y prioridades como profesores. Pero además, utilizamos también habilidades y técnicas genéricas de formulación de preguntas y aplicación de criterios y estándares que forman parte de las prácticas de investigación establecidas. Describiremos aquí brevemente tres de tales "cajas de herramientas" genéricas.

- Preguntas genéricas que se aplican a textos que reportan los resultados de investigaciones
- Preguntas genéricas empleadas en la evaluación de textos que proponen posiciones teóricas y conceptuales, proveen síntesis y comentarios, o presentan evaluaciones, etc.
- Habilidades genéricas para la clasificación o categorización y evaluación de las aseveraciones fundamentales hechas por los autores en sus textos

Preguntas genéricas para la evaluación y el análisis de los reportes de investigación

En nuestra búsqueda de datos a través de la investigación de biblioteca, podemos utilizar las preguntas siguientes para examinar y evaluar los textos aplicables al área de nuestra pregunta.

- ¿Cuál es el propósito del estudio?
- ¿Están bien conformadas las preguntas/hipótesis de la investigación?
- ¿Quién o qué está siendo estudiado? ¿Cómo fue seleccionado?
- ¿Las herramientas de recolección y análisis de datos son adecuadas para las preguntas/hipótesis planteadas? ¿Son consistentes con el marco teórico del estudio?
- ¿Cuáles son las teorías que enmarcan este estudio, o quiénes son los teóricos principales que fundamentan la lógica de este estudio?
- ¿Se trata de una investigación de laboratorio, biblioteca o campo? ¿Sirve bien este enfoque a las preguntas/hipótesis de la investigación?
- ¿Cómo se recolectaron y analizaron los datos? ¿Fue esto consistente con las teorías básicas?
- ¿Cuáles razones o justificaciones se esgrimen para realizar el estudio?
- ¿Cuál contribución al conocimiento o a la práctica sostiene haber hecho este estudio? ¿Se hizo efectivamente?
- ¿Cuándo se recolectaron los datos y cuándo se publicó el estudio? (Demasiado tiempo entre la recolección de los datos y la publicación puede significar que

los hallazgos ya no son relevantes o aplicables).

- ¿Es el estudio ético?
- ¿Es el estudio válido?
- ¿Cita este artículo otros investigadores? En caso afirmativo, ¿cómo lo hace (por ejemplo, positivamente, negativamente)? (Adaptado de Hart 1998: 49 y Girden 1996: 6-7).

Actividad:
Selecciona dos artículos de reporte de una investigación en un área de alfabetismo (o cualquier área) que te interesen, en una de las revistas citadas en la actividad anterior.

1. Aplica tus preguntas genéricas a estos artículos.
2. Si estuvieras realizando un proyecto de investigación en esta área, ¿crees que incluirías estos artículos en tu conjunto de datos? En caso afirmativo, ¿por qué? En caso negativo, ¿por qué no?

Preguntas genéricas para el análisis y la evaluación de textos que propongan posiciones teóricas y conceptuales, provean síntesis y comentarios, presenten evaluaciones, etc.

Cuando leemos otras clases de textos, a menudo necesitamos emplear preguntas adicionales o diferentes de las empleadas en el análisis y la evaluación de textos que reportan investigación. Enseguida aparecen algunos ejemplos de preguntas genéricas generales que pueden emplearse con obras teóricas y conceptuales, comentarios, evaluaciones, síntesis, y otros parecidos. Por supuesto, estas preguntas pueden emplearse también con textos que reportan investigación (como en la sección de arriba).

- ¿Cuáles argumentos se formulan en este texto, y hasta qué punto están efectivamente apoyados por referencias y fuentes autorizadas o por otra evidencia?
- ¿Cuáles eventos se reportan o discuten en este texto? ¿Es el reporte de los eventos confiable, balanceado, efectivamente contextualizado? ¿Es la discusión balanceada y bien *informada*?
- ¿Cuáles parecen ser los motivos que generaron este texto?
- ¿Es explícita la perspectiva desde la que está escribiendo el autor? ¿Qué efectos tiene esto sobre las pretensiones y los argumentos defendidos en el texto?
- ¿Fue el texto patrocinado o encargado por una persona, grupo o compañía? En caso afirmativo, ¿qué efectos tiene esto sobre el contenido y los propósitos del texto?
- ¿Cuáles conceptos son fundamentales para este texto, y cómo se definen y emplean?
- ¿Cuál evidencia se emplea para apoyar las interpretaciones y pretensiones? ¿cuán extensa es esta evidencia? ¿Es confiable o

digna de confianza?
- ¿Cuál es el estilo o el género del texto? ¿Cómo afecta esto a la forma como se lee o se transmite su mensaje?

La formulación de tales preguntas nos ayuda a identificar y analizar diversos componentes y significados de los textos de nuestra área de investigación. También nos ayuda a evaluar la confiabilidad, justificación, validez, corrección, aplicabilidad, etc. de estos textos en relación con las preguntas de nuestra investigación.

Actividad:
Identifica y lee dos artículos de reporte de una investigación (los mismos de la actividad arriba, u otros dos) y sugiere otras preguntas que se pudieran añadir a la lista presentada antes. Estas preguntas nuevas podrían ser preguntas relacionadas con:

- La ética del texto mismo y lo que defiende
- La justificación dada para el texto
- Definiciones de conceptos fundamentales
- Conclusiones formuladas con base en los argumentos
- Calidad de las hipótesis o las preguntas en que se basa el texto
- Contexto histórico, social y político del texto
- Supuestos formulados en el texto

(Véase a Hart, 1998: 53, donde se utilizan más ideas)

Clasificación y evaluación del argumento del estudio

Como enfatizamos en el Capítulo 1, hacer una buen investigación —de cualquier tipo— es construir un *argumento* lógico y coherente. Y, en las investigaciones de biblioteca en particular, construir un argumento de buena calidad tiene fundamental importancia. En general, la meta del reporte de investigaciones es que los investigadores y las investigadoras traten de influir en otras personas; ellos quieren lograr que su punto de vista sea convincente. Como explicamos en el Capítulo 3, los escritores de los reportes de investigación de biblioteca desarrollan su caso o posición presentando lo que desean que creamos (haciendo afirmaciones, formulando proposiciones). El que aceptemos o no sus aseveraciones dependerá de lo bien que tales aseveraciones sean formuladas, apoyadas y presentadas.

En el proceso de construir una investigación de biblioteca, el profesor-investigador necesita saber acerca de su propia investigación:

- ¿Cuál es la clase correcta de evidencia o apoyo para *esta* pretensión que estoy formulando aquí?
- ¿Cuánta evidencia o cuánto apoyo es la cantidad correcta para *esta* etapa de mi argumento?

Además, el profesor-investigador debe evitar la construcción de su argumento únicamente sobre aseveraciones normativas (véase el Capítulo 3), y en cambio optar por un argumento construido basándose en aseveraciones empíricas y conceptuales bien apoyadas por

medio de la referencia a otros estudios o artículos teóricos bien recibidos pertinentes a su estudio.

Actividad:

¿Cuáles de los argumentos que siguen están bien formulados en términos de ser convincentes? Y ¿por qué?

- La escuela es el mejor lugar para enseñar a los niño/as la lectura. Jaime asista la escuela, pero todavía no puede leer. Por consiguiente, el niño Jaime es el problema, no la escuela.
- En general, todos los juegos de video son violentos. Este niño juega demasiados juegos de video. Así pues, este niño es violento.
- No existe investigación publicada que demuestre concluyentemente que las computadoras mejoran las habilidades de alfabetismo de estudiantes. En nuestra escuela los padres quieren que invirtamos mucho dinero en computadoras porque creen que las computadoras ayudan al proceso de aprender la lectura y la escritura. Aportar dinero para comprar computadoras no es necesariamente una buena inversión para nuestra escuela.
- Los niños de grupos sociales y lingüísticos cuyo idioma o dialecto no es la lengua dominante usada en la escuela frecuentemente se retrasan de otros estudiantes porque tienen dificultades para entender lo que dice el profesor. Los hablantes de lenguas no dominantes tienden a ser miembros de grupos minoritarios. Esta niña es de un grupo minoritario y es muy probable que necesitará apoyo adicional de la maestra en el aula.
- Muchas veces los profesores no tienen suficiente tiempo para aprender cómo usar las computadoras. Parece que los niños saben intuitivamente cómo usarlas. Por consiguiente, la maestra siempre debe permitir a los niño/as enseñarse ellos mismos cuando están usando computadoras durante las lecciones.

Validez

Mientras que la investigación de laboratorio tiene guías claras para evaluar y asegurar la validez de un estudio, las cosas son mucho menos claras en el caso de la investigación de biblioteca. Las siguientes clases de procedimientos ayudan a fortalecer la validez de los proyectos de investigación de biblioteca:

- el uso de notas al pie de página o de notas finales que precisen el texto en formas que demuestren que el investigador-profesor ha leído ampliamente y entiende a profundidad el área del problema de estudio

- el uso de citas correctas, apropiadas y relevantes tomadas de los textos analizados que actúen como una fuente de evidencia de apoyo de las pretensiones e interpretaciones propuestas
- la provisión de explicaciones detalladas de las teorías, el diseño de la investigación, los métodos empleados para seleccionar textos y las estrategias utilizadas para analizarlos
- la identificación de las fuentes y los tipos de textos empleados en el análisis de los textos, indicando la clase de acceso a ellos (por ejemplo, públicos, privados, restringidos), a fin de demostrar que los documentos seleccionados no están demasiado sesgados en ningún sentido. Por ejemplo, si un estudio histórico del proyecto de Apple Classrooms of Tomorrow (Salones de Clase del Mañana de Computadoras Apple) se basará solamente en documentos obtenidos de un sitio de la Internet, propiedad de computadoras Apple; podríamos sospechar que los textos tenderán a reportar resultados positivos antes que resultados negativos, lo que sesgará el "conjunto de datos".
- evitar el empleo de pretensiones fundamentales carentes de apoyo o pobremente apoyadas, y asegurarse especialmente de que defienden con propiedad las pretensiones normativas
- listar los criterios empleados en la selección de los textos (por ejemplo, términos de la búsqueda, conceptos fundamentales, preguntas de investigación)
- la elaboración de conclusiones *sensatas* (es decir, que tengan sentido y sean apropiadas para los datos y las preguntas de la investigación) a partir del análisis

Es más correcto hablar de la "validez comunicativa" de los enfoques de investigación (del alfabetismo) basados en textos, que acerca de la validez en el sentido más de "línea dura" de la investigación de laboratorio (Kincheloe, 1991; Knobel, 1999; Knobel y Lankshear, 2001). La validez comunicativa trata de presentar al lector interpretaciones y evidencias "confiables", antes que "pruebas duras" (Carspecken, 1996: 59). Esto depende en gran medida de la disponibilidad de un diseño de investigación, de métodos de selección de textos y de procesos de análisis de textos sensatos y defendibles. Los juicios acerca de la validez de un estudio de investigación de biblioteca tienen más que ver con la sensatez del argumento que con la "verdad" de los enunciados.

Algunos diseños de investigación de biblioteca como un proceso

El diseño de investigación de biblioteca como un proceso

La mayoría de los enfoques de investigación de biblioteca para el estudio del alfabetismo implican un proceso con cinco componentes. Ellos son: enunciar el problema de investigación y generar una pregunta de investigación, decidirse por un marco teórico, encontrar documentos relevantes, emplear procedimientos relevantes para el análisis de textos, y proponer interpretaciones y conclusiones.

El diseño de investigación de biblioteca y el propósito de la investigación

El diseño de los estudios de investigación de biblioteca depende en gran medida del *propósito* del estudio. Por ejemplo, ¿trata el estudio de sintetizar la investigación existente a fin de ayudar al personal directivo a decidir qué clase de programas de lectura convendrá implantar en una escuela? ¿O trata de desarrollar o refinar teorías del alfabetismo? ¿O trata de explicar las variaciones observadas en el desempeño de alfabetismo entre diferentes grupos de estudiantes? Y así sucesivamente. En la Tabla 5.2 se resumen algunos ejemplos de diferentes clases de propósitos de la investigación de biblioteca comunes y de diversos diseños de investigación asociados con ellas.

Diseños de investigación	Características	Clases de preguntas de investigación formuladas	Ejemplos en el campo del alfabetismo
Síntesis de estudios en un solo punto del tiempo	Similar a los estudios de meta-análisis pero no hace cálculos estadísticos. A menudo usan estudios de campo reportado en revistas, libros, etc. Estudios que sintetizan el proceso y los hallazgos de diversos estudios a fin de abordar una cuestión nueva	¿Cuáles son las características significativas de cinco programas de lectura exitosos para estudiantes de riesgo de falla del Primer Grado, y cómo podrían ser útiles estas características?	Wasik y Slavin (1993) *Preventing early reading failure with one-to-one tutoring: A review of five programs* Templeton (1986) *Synthesis of research on the learning and teaching of spelling*
Síntesis de estudios de investigación que incluyen una dimensión temporal longitudinal	Estudios que resumen los hallazgos de unas cuantas investigaciones de un programa o enfoque particular de alfabetismo sobre un periodo de tiempo particular y evalúan la eficacia del programa o enfoque con base en los resultados de la síntesis	¿Cómo se ve afectada una cohorte de edad por la lectura de *Reading Recovery* durante *x* años? ¿Cómo cambian las prácticas de alfabetismo de estos cuatro estudiantes en el curso de su escolaridad formal?	Hiebert (1996) *Revisiting the question: What difference does Reading Recovery make to an age cohort*
Comentarios y críticas	Ensayos, artículos, capítulos, libros, etc., que sólo utilizan textos (en lugar de realizar investigación de laboratorio o de campo) para defender una perspectiva particular sobre la educación de alfabetismo, discutir temas o problemas actuales, *comentar* sobre un aspecto de alfabetismo o analizar ciertos textos a fin de explorar algún fenómeno	¿Cuáles características podría tener la pedagogía crítica en el "ciberespacio"? ¿Cuáles son las implicaciones de los Nuevos Estudios de Alfabetismo para la educación del lenguaje? ¿En qué sentidos se ha "construido" el alfabetismo en la literatura de la investigación del lenguaje?	Lo Bianco (1996) *The National Literacy Policy for Australia* Lankshear, Peters and Knobel (1996) *Critical pedagogy and cyberspace* Robertson (1998) *No More Teachers, No More Books*
Estudios teóricos	Estudios que tratan de desarrollar, o refinar, o construir conceptos y teorías	¿Cómo puede emplearse la filosofía analítica para criticar las pretensiones acerca del fortalecimiento de la gente mediante la educación de alfabetismo? ¿Qué es alfabetismo?	Freebody (1992) *Resourcing four roles as a literacy learner* Lankshear (1994) *Critical Literacy* Gee (1996) *Social Linguistics and Literacy*
Estudios o resúmenes del "estado -del-arte"	Estudios que proveen una panorámica del estudio de una disciplina o un campo relacionados con el alfabetismo dentro de un periodo dado	¿Cuál es la historia de la pedagogía del alfabetismo en México desde 1950? ¿Cómo han tomado las revistas de alfabetismo más importantes el análisis crítico del discurso?	Cassidy y Wenrich (1999) *Literacy research and practice: What's hot, what's not, and why* Green (1992) *Multiple perspectives: Issues and directions*

Tabla 5.2: Resumen de propósitos comunes de la investigación de biblioteca

Actividad:

Lee el artículo de Colin Lankshear y Michele Knobel (2001) "¿Tenemos tu atención?/Do we have your attention?" (en inglés y en español) en *Desencuentros: Revista de Análisis Educativo y Social*. 2(2): 99-136 (mayo-agosto).

1. ¿Cuáles crees que son sus preguntas de investigación fundamentales?
2. ¿Qué clase de diseño de investigación de biblioteca crees que ha empleado para abordar ésta o estas preguntas?

¿Cuáles crees que son los componentes principales de su diseño de investigación?

Recolección de datos en la investigación de biblioteca

Los documentos son elementos fundamentales de todo estudio de investigación de biblioteca. Ayudan a moldear el estudio mismo y proveen los datos —o la evidencia documental— necesarios para el estudio. En efecto, la validez del estudio dependerá en gran medida de la calidad, la propiedad y la relevancia de los documentos seleccionados para el *conjunto* de datos. En esta sección discutiremos el potencial de investigación de los documentos, identificaremos varios géneros de datos que pueden emplearse en la investigación de biblioteca, sugeriremos algunas estrategias para la conducción de búsquedas de documentos, y señalaremos algunos criterios para la evaluación de la relevancia y la adecuación de los documentos para los propósitos de nuestra investigación.

Potencial de investigación de los documentos

El conocimiento del potencial de investigación de los documentos ayuda al investigador a formular juicios *informados* acerca de los textos que son necesarios para abordar con eficacia sus preguntas de investigación y acerca de su papel en el estudio en conjunto. El potencial de los textos en la investigación de biblioteca incluye:

- el potencial de *informar* las decisiones actuales y futuras acerca de las estrategias de enseñanza del alfabetismo, el contenido de las lecciones sobre el alfabetismo, las estrategias de aprendizaje del alfabetismo, las políticas escolares sobre el alfabetismo, etc.
- el potencial para proveer "lecturas" particulares —convergentes o divergentes— de un evento o algunos eventos sociales particulares (May, 1997: 157)
- el potencial para proveer visiones contextuales de un tema, un evento, un problema o una práctica. Es decir, "los textos nos informan de las aspiraciones e intenciones del periodo al que se refieren y describen lugares y relaciones sociales en una época en la que quizá no habíamos nacido, o donde simplemente no estuvimos presentes" (May, 1997: 157-158; también Stewart y Kamins, 1993).

- el potencial para permitir que la investigadora-profesora o el investigador-profesor reconstruya una descripción de un evento o una práctica del pasado (por ejemplo, el programa de alfabetismo existente en una escuela pública de Coatepec durante los años cuarenta

Géneros de los documentos

La forma o el género efectivos de los documentos que suelen ser los de mayor interés para los profesores-investigadores que investigan algún aspecto del alfabetismo y emplean un enfoque de investigación de biblioteca incluyen:

- Minutas de las reuniones
- Revistas
- Reportes de programas
- Software
- Políticas y planes curriculares
- Fotografías
- Planes que escriben maestros y maestras como guía para las lecciones
- Discursos públicos
- Reportes gubernamentales
- Estudios de alfabetismo publicados
- Registros administrativos (por ejemplo, tarjetas de reporte, registros de asistencia)
- Libros, capítulos, artículos académicos publicados
- Ensayos de posición, notas, manuscritos, tesis, etc., que son académicos e inéditos (a menudo disponibles a través del internet)
- Cartas, revistas, diarios
- Cuadernos de ejercicios escolares que resultan interesantes no sólo por su contenido sino también por su presentación, los comentarios del estudiante o la profesora, borradores, etc.
- Paquetes comerciales de enseñanza debido a su empaque y diseño
- Libros que se encuentran en las aulas, tales como libros infantiles, libros programados, libros de un programa comercial para el desarrollo de la Lectura, textos de información, etc.

Además de los *tipos* de documentos disponibles, los textos pueden categorizarse en otras formas que son relevantes para la investigación. Una clasificación importante aquí es la que se establece entre los textos de fuente primaria, secundaria y terciaria. Las fuentes primarias son enunciados escritos o recolectados por testigos de eventos o procesos: por ejemplo, las notas de campo de una etnógrafa, la trascripción que hace un investigador de su entrevista grabada, los registros o minutas de una transacción o una reunión hecha por participantes, los inventarios compilados por empleados, la enunciación original que una teórica hace de sus ideas, o un reporte de investigación escrito por los investigadores. Las fuentes secundarias son textos escritos después de eventos que el autor no ha presenciado personalmente: las relaciones de las ideas de un teórico escritas

por otra persona, un resumen de los hallazgos de investigación presentado en documentos de políticas, etc. Las fuentes terciarias son referencias que nos ayudan a localizar documentos primarios o secundarios, tales como bibliografías, libros de resúmenes de artículos o documentos, índices, y otros (May 1997: 161).

Aunque ningún documento es infalible en lo tocante a la "verdad y objetividad" (recuérdese que un relato presencial se filtra siempre por una perspectiva u otra, como ocurre con cualquier clase de datos), necesitamos ser *especialmente* cuidadosos en el empleo de documentos secundarios, después de todo se trata de relatos de eventos o de lo que dice un autor. Las interpretaciones de las ideas y los relatos de otras personas pueden agregar capas adicionales de subjetividad y distorsión. Sobre todo en el caso de los teóricos, recomendamos que se vaya a la fuente original siempre que sea posible, en lugar de depender de los resúmenes, panorámicas o exposiciones que hagan de ella otras personas.

Cuando estamos trabajando con datos textuales obtenidos de documentos, debemos estar conscientes de que nuestros propósitos de investigación podrían diferir de modo importante de los propósitos para los que se escribieron originalmente estos documentos. Necesitamos tomar en cuenta esto cuando recolectamos o analizamos datos documentales (Hedrick, Bickman y Rog, 1993: 70). Por ejemplo, un pronunciamiento hecho por un experto en alfabetismo acerca de la importancia del alfabetismo funcional no debe analizarse a partir del supuesto de que ésta es la única forma del alfabetismo que esa persona considera importante, a menos que haya evidencia en tal sentido. Las clases de cuestiones que están en juego aquí se refieren a menudo a no tomar el material fuera de contexto.

Búsquedas de documentos

Todos los investigadores y las investigadoras, que realicen investigación de biblioteca, campo o laboratorio, necesitan estrategias de búsqueda eficaces para localizar recursos relevantes para sus estudios. Las estrategias útiles incluyen:

- Saber cómo emplear catálogos de papel y/o electrónicos para buscar y acceder a libros, revistas, periódicos y otros archivos en bibliotecas (por ejemplo, bibliotecas estatales, bibliotecas universitarias locales o regionales, bibliotecas de profesores en escuelas, la biblioteca pública local, la biblioteca escolar en el aula)
- Saber cómo acceder —y cómo obtener permiso para acceder— a registros públicos y privados tales como los archivos escolares en universidades u otras instituciones, el registro de nacimientos, muertes y matrimonios, las oficinas de estadísticas nacionales (como INEGI: El Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática), las minutas de reuniones locales, estatales y

nacionales de las asociaciones profesionales, etc.

- Saber cómo acceder a documentos relevantes en el internet. Esto puede hacerse empleado varias clases de herramientas en línea. Se incluye aquí:

(a) Buscadores generales tales como:

- <http://www.metafind.com>
- <http://www.dogpile.com>
- <http://www.google.com>

(b) Buscadores y archivos de orientación más académica tales como:

- Archivos de Análisis de la Política Educativa <http://olam.ed.asu.edu/epaa/>
- Sitios ERIC <http://ericir.syr.edu/> y <http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/index/> y el sitio de texto completo en <http://ericae.net/ftlib.htm>
- *Networks: An Online Journal for Teacher Research* <http://www.oise.utoronto.ca/~ctd/networks/>

(c) Archivos de registros en línea y otros documentos tales como:

- Biblioteca de Revistas Antiguas en Internet: una biblioteca digital de revistas científicas y populares de los siglos 18 y 19 <http://www.bodley.ox.ac.uk/ilej/>
- Catálogo de la Oficina de Registros Públicos En Línea (Británica) <http://www.pro.gov.uk/index.htm>
- Repositorios de Fuentes Primarias <http://www.lib.uidaho.edu/special-collections/>

(d) Los bibliotecarios con habilidades de búsqueda refinadas son una fuente de información excelente acerca de cómo realizar búsquedas eficaces de catálogos, y en las universidades hay diversos cursos disponibles que se concentran en las habilidades de búsqueda.

(e) Guías e información acerca de estrategias de búsqueda en línea, por ejemplo:

- Citas de Investigación y Red. La Nueva Escuela muestra cómo usar con eficacia los motores de búsqueda en línea <http://www.nueva.pvt.k12.ca.us/~debbie/library/research/research.html>
- Miller (1999) *Electronic Searching Tools and Methods in Flux*
- Stewart y Kamin (1993) *Secondary Research: Information Sources and Methods.*

Criterios para la investigación de documentos como datos y evidencia

El investigador-profesor necesita desarro-

también criterios para la selección de textos que le ayuden a abordar eficazmente su pregunta de investigación. Los criterios generales para la evaluación de la calidad y utilidad de los datos basados en documentos o registros incluyen (Hedrick et al. 1993: 72; May, 1997: 169):

- ¿Están completos los registros o documentos?
- ¿Son los documentos genuinos o copias auténticas del original?
- ¿Son los documentos fechados y pueden ubicarse en una escala temporal?
- ¿Para qué se recolectaron originalmente los datos?
- ¿Son creíbles los autores de los documentos?
- ¿Cuál es la relevancia de este documento en relación con la (s) pregunta(s) planteada(s) para este estudio?
- ¿Son fuentes primarias, secundarias o terciarias, y qué efecto tendrá esto sobre la validez comunicativa del estudio?
- ¿Sirvió la base de datos a algún propósito político oculto que pudiera inducir distorsiones sistemáticas en el estudio?
- ¿Cuáles procedimientos se emplearon en los textos con información faltante?
- ¿Tienen los registros computarizados una semejanza cercana con los registros originales?
- ¿Se agregan periódicamente algunos datos o se excluyen algunos del archivo de computadora?
- ¿Cómo se recolectaron y archivaron los textos originales, y por quién?

Actividad:
Lee el artículo de Eileen Honan, Michele Knobel, Carolyn Baker, and Bronwyn Davies (2001). Construcción de Posibles Arias: Teoría y el sujeto de investigación. *Ethos Educativo.* 25(2): 14-38.

- ¿Cuáles son los documentos que se emplean como *los datos* en este estúdio?
- ¿Cuáles potenciales de investigación de los documentos que se usan cómo datos han aprovechado los autores?
- ¿Cuáles clases de datos ha(n) recolectado?
- ¿El uso de documentos existentes es de buena calidad o no en este artículo? ¿Por qué?

El trabajo con los datos en la investigación de biblioteca

Los investigadores y las investigadoras de biblioteca emplean documentos para abordar diferentes clases de preguntas y problemas de investigación. Las formas en que ellos y ellas trabajan con los datos contenidos en los textos que se recolectan variarán de acuerdo con la clase de preguntas y problemas que estén abordando. Examinaremos brevemente dos

tipos fundamentales de preguntas y problemas abordados por los investigadores y las investigadoras de biblioteca en el área del alfabetismo, y cómo pueden analizarse los datos, hacerse interpretaciones y manejar las conclusiones propuestas en cada caso. En la investigación de biblioteca se abordan también otros tipos de preguntas y problemas, pero los dos que examinamos aquí proveerán una buena introducción a la investigación de biblioteca.

Hacer "lecturas" de los textos a fin de identificar significados

El primer tipo se ocupa de los *significados* asociados a los textos y de la clase de trabajo que hacen los textos al nivel de la configuración de nuestras visiones del mundo. En la investigación de biblioteca, el investigador se concentra en un texto o conjunto de textos (en el caso de la investigación del alfabetismo podría tratarse de textos de políticas, programas de currículo y plan de estudios, transcripciones de discursos, legislación, obras literarias, libros de texto, etc.), y los somete a alguna forma del análisis textual (ver Knobel y Lankshear, 2001). La clase de análisis textual empleada dependerá de la perspectiva teórica adoptada por el investigador. Es decir, la clase de enfoque analítico que adopte deberá ser coherente con el marco conceptual y teórico de la pregunta de investigación, así como en la investigación de laboratorio y de campo los medios del análisis de datos deben ser coherentes con el marco teórico. La aplicación del análisis textual genera una lectura del los texto(s) que responde a la pregunta de investigación original.

Por ejemplo, una pregunta de investigación podría ocuparse del carácter político o ideológico de un documento de políticas, o de los "mundos posibles" construidos por un libro de texto, o de cómo aparecería una lectura deconstruida de una novela. O podría preguntar simplemente cómo se representa el alfabetismo en un pronunciamiento nacional, un plan nacional de educación en alfabetismo y aritmética, o en documentos e instrucciones más amplios de la política educativa. Buena parte de la investigación de biblioteca contemporánea realizada en el área del alfabetismo es de esta clase.

Enfoques generales para la lectura de textos

Cuatro "ángulos" generales para el análisis de los textos son comunes en la investigación de biblioteca. Algunos diseños de investigación son comunes a los enfoques de laboratorio para la investigación de alfabetismo

1. El investigador contextualiza el documento en términos de la época social, política y económica en la que se produjo. La mayoría de los estudios históricos se escriben desde este ángulo.
2. El investigador analiza el documento en el aquí y ahora, sin preocuparse por su historia o su producción. Este enfoque requiere que el investigador-profesor "no vea los eventos y los documentos de tales eventos como algo evidente en sí mismo, sino como parte de las formas como se produce la verdad" (May, 1997: 159). En otras palabras, este enfoque es a menudo más teórico que el primer enfoque antes bosquejado, y se preocupa menos por una crónica correcta de los eventos históricos

y más por las "meta-perspectivas" sobre cómo está organizado el mundo en términos de poder y estructuras.

3. El investigador considera el los documento(s) de enfoque como un reflejo directo de la realidad (un reflejo que se asocia a menudo con los marcos "positivistas" de un estudio) y lo interpreta como tal (por ejemplo, Hiebert, 1996; Pikulski, 1997; Wagner y Venezky, 1999a).

4. El investigador considera al documento como representativo "de los requerimientos prácticos para las cuales fue construido" (May, 1997: 163); es decir, se ve el documento mismo como una "manifestación" de algún "patrón social subyacente" o "valor de uso". En otras palabras, este enfoque reconoce que las investigadoras o los investigadores llevan sus propios entendimientos culturales a los documentos a fin de identificar y abordar sus significados (ve los ejemplos discutidos en Luke y Freebody, 1997). En efecto, este enfoque puede ser moldeado por las teorías (por ejemplo, algunas formas del feminismo o de lingüística crítica) que suponen que los textos *construyen* la realidad en lugar de *reflejarla* simplemente (compárense algunas formas del análisis crítico del alfabetismo, el feminismo postestructral, etc.).

Estrategias y procedimientos más específicos para al análisis de los textos

Dentro de estos "ángulos" generales para la lectura y el análisis de textos, los investigadores adoptan procesos más formales y específicos de análisis. Algunos de los numerosos procedimientos analíticos e interpretativos que ahora son populares para las lecturas investigativas de textos son los siguientes (los lectores podrán identificar fácilmente otros):

Análisis lingüístico de textos

Éste es en realidad un término amplio para un conjunto de enfoques en el análisis de textos (por ejemplo, el análisis gramatical, la sociolingüística, la sicolingüística, la lingüística crítica). Un tipo familiar del análisis de textos en unos países es el enfoque de "lingüística sistémica funcional" de Michael Halliday para el análisis del lenguaje (ver Halliday, 1985; Christie, 1990; Martin, 1992; Kress, 1985). Este enfoque, conocido más coloquialmente como "gramática funcional", es un marco teorético sistemático para describir el lenguaje y las formas en que funciona en contextos culturales y situacionales. Entre otras cosas, este enfoque supone que el género del texto bajo estudio es importante en términos de la forma como el texto debe ser interpretado. Por ejemplo, una carta personal será interpretada de modo diferente que un documento de políticas, y en ambos casos se buscarán significados diferentes (es decir, analizando las *elecciones lingüísticas* hechas por los autores y que producen la estructura, el tenor, el tema, el propósito, etc., del texto).

Las preguntas obtenidas de las aplicaciones educativas de la lingüística sistemática funcional pueden ayudar al análisis de textos, e incluyen:

Contexto Cultural

- ¿Cuál es el propósito del texto?

- ¿Ha cambiado a través del tiempo el propósito de este texto? (por ejemplo, las reglas de conducta para los profesores de alfabetismo de principios del siglo se ven ahora como cómicos y se envían a menudo por correo electrónico a los amigos del profesor)
- ¿Hasta qué punto logra su propósito el escritor?
- ¿Se ha empleado el género más apropiado en relación con el propósito obvio del autor?

Contexto Social

- ¿Hasta qué punto parece ser el escritor un "experto" en el tema del texto?
- ¿Ha mantenido el escritor un papel "consistente" a lo largo del texto? (por ejemplo, es *informado*, apropiado, eficaz, etc.)
- ¿Cómo maneja el escritor el modo en lo tocante a la posición a lo largo del continuo hablado a escrito? ¿Qué efectos tiene esto sobre la forma como se lee el texto?

Características Textuales

Estructura genérica

- ¿Cómo contribuyen las etapas del género al propósito del autor para el texto (Por ejemplo, en una narrativa, hay una orientación, conflicto, resolución, códigos/ evaluación)?

Cohesión

- ¿Qué "función" desempeñan los lazos cohesivos en este texto (por ejemplo, orden de los párrafos, cómo se construye el argumento, etc.)?

Gramática

- ¿En que formas contribuyen las estructuras gramaticales del género del texto al propósito y el significado del texto?
- ¿Que efecto tienen sobre el significado del texto el tiempo del texto, los pronombres, las preposiciones, etc.?

Vocabulario

- ¿Qué efecto tienen las elecciones de lenguaje sobre el género, su propósito y su impacto?

Adaptado de Jones el al. (1989).

Algunos ejemplos del análisis lingüístico del texto en la investigación de biblioteca del alfabetismo son los siguientes: Freedman y Medway (1992), Jones, Gollin, Drury y Economou (1989), Martin (1992, 1993), y Martin y Rothery (1993).

Análisis crítico del discurso

Ésta es también una forma del análisis lingüístico, pero debido a su prominencia en la investigación del lenguaje y el alfabetismo en numerosos países amerita una atención por

separado (Knobel y Lankshear, 2001). El análisis crítico del discurso —cuando se aplica a textos— es el proceso de demostrar cómo los discursos (formas de leer, escribir, hablar, etc., que se reconocen como pertenecientes a un conjunto particular de prácticas sociales; por ejemplo, el discurso asociado al hecho de "ser una profesora") se ven configurados por el poder y las creencias acerca del mundo y los "efectos que tiene un discurso sobre las identidades sociales, las relaciones y los sistemas de conocimiento y de creencia sociales" (Fairclough, 1992: 12). Aunque el análisis crítico del discurso puede aplicarse a transcripciones de conversaciones, como veremos en el capítulo siguiente (ver también a Gee, 1996 y Fairclough, 1995), a menudo se aplica a textos "del mundo real" tales como anuncios, artículos periodísticos, libros de texto, y otros similares (por ejemplo, Caldas-Coulthard y Coulthard, 1996; Fairclough, 1995; Gee, 1988; Janks, 1993; Lemke, 1995; Luke y Freebody, 1997; Wallace, 1992).

El origen del análisis crítico del discurso se encuentra en la lingüística crítica desarrollada en los años setenta en Inglaterra (por ejemplo, Kress y Hodge, 1979). Ésta era una combinación del análisis lingüístico y las teorías sociales del lenguaje en los procesos políticos e ideológicos (Fairclough, 1992: 26). Por ejemplo, los lingüistas críticos se basaron en buena medida en la gramática funcional de Halliday, con un giro explícito hacia la teoría crítica, para obtener su conjunto de "herramientas" para el análisis de textos. En efecto, este enfoque del análisis de textos se ha adoptado ampliamente en varios países, y el investigador-profesor tiene acceso fácil a conjuntos de preguntas analíticas que lo ayudan a guiar sus investigaciones sobre diversos textos. Por ejemplo:

- ¿Cuál es el tema de este texto? ¿Cómo se indica esto en la elección que hace el autor de nombres/participantes?
- ¿Cuál es el auditorio buscado? ¿Cómo lo sé? (Por ejemplo, ¿qué uso se hace de los pronombres, los sustantivos?)
- ¿Qué visión del mundo y qué valores supone el autor que tiene el lector? ¿Cómo lo sé?
- ¿Qué conocimiento debe aplicar el lector a este texto a fin de entenderlo?
- ¿Quién descubriría que las aseveraciones hechas en este texto entran en conflicto con sus propios valores, creencias o experiencias? (Por ejemplo, ¿qué uso se hace de modificadores, verbos, pronombres?)
- ¿Cómo está "posicionado" el lector en relación con el autor (por ejemplo, como un amigo, un oponente, como alguien que necesita ser persuadido, como invisible, como alguien que concuerda con las opiniones de autor)? ¿Cómo se establece el tenor del texto, y qué extensión requiere para ser eficaz?
- ¿Hay "lagunas" o "silencios" en este texto? En caso afirmativo, ¿cuáles son? Por ejemplo, ¿hay un grupo de personas excluido

que lógicamente debiera ser incluido? ¿Se habla de grupos diferentes como si pertenecieran al mismo grupo compacto? ¿Habla el autor de un grupo sin incluir su perspectiva sobre las cosas o los eventos?

El análisis crítico del discurso se asocia muy a menudo a la obra de Norman Fairclough (1989, 1992, 1995) y Teun van Dijk (1993). Sin embargo, se encuentra también en la base de la obra de: Caldas-Coulthard y Coulthard (1996), Gee (1996), Fowler (1988), Fowler, Hodge, Kress y Trew (1979), Janks e Ivanic (1992), Kress (1996), Lemke (1995) y Wallace (1992).

Además de las discusiones anteriores, los libros de trabajo, útiles y prácticos sobre cómo conducir diferentes enfoques del análisis de textos incluyen:

- Fairclough, N. (1989) *Language and Power*
- Faircough, N. (1995) *Critical Discourse Analysis*
- Gee (1999) *An Introduction to Discourse Analayis: Theory and Method*
- Hatch, E. (1992) *Discourse and Language Education*
- Lemke, J. (1995) *Textual Politics: Discourse and Social Dynamics*
- Salkie, R. (1992) *Text and Discourse Analysis*
- Schiffrin, D. (1994) *Approaches to Discourse Analysis*

Análisis semiótico

Éste es un proceso de identificación de *significadores* y *significados* en textos, de escrutinio de las relaciones existentes entre ellos a fin de entender cómo se emplea un sistema de signos, símbolos y lenguaje en el texto para organizar al mundo (May, 1997: 174). El significador es el signo, símbolo, idea, "fragmento" de lenguaje que tiene alguna clase de *significado* social (es decir, *significa* una cosa u otra). El significado es lo que indica el significador. Algunos pueden considerar que esta relación es directa (por ejemplo, una fotografía de un automóvil significa directamente un automóvil real), pero más a menudo se conceptúa como algo mucho menos directo (por ejemplo, la composición de la primera página de un periódico dice mucho acerca de la cultura que la produce —ver a Kress 1996).

Para muchos semióticos, el texto, su autor y el auditorio son características importante en el análisis (es decir, los significados intentados, recibidos y contenidos). Por ejemplo, Ericson y colegas (1991: 48, citado en May, 1997: 174) identifican las siguientes clases de preguntas como parte de su enfoque para el análisis semiótico:

- ¿Cuál es la relación existente entre las partes de un texto

(incluye las imágenes y fuentes del texto etc.)?
- ¿Cuál es la relación existente entre el texto y otros textos?
- ¿Cuál es la relación existente entre el texto y quienes participaron en su construcción?
- ¿Cuál es la relación existente entre el texto y las realidades concebidas como ubicadas fuera de él?
- ¿Qué patrones empíricos son evidentes en estas relaciones intratextuales e intertextuales, y qué indican acerca del significador?

Véase más sobre el análisis semiótico en: Knobel y Lankshear (2001), Kress (1996), Kress y Van Leeuwen (1991), Labbo (1996), Robert y Wilhelm (1990), y Van Leeuwen y Selander (1995).

Deconstrucción del texto

Hay varias versiones de la deconstrucción del texto. Un enfoque bien conocido por los investigadores del alfabetismo en Australia e Inglaterra está representando por el libro de Pam Gilbert, *Writing, Schooling and Deconstruction: from Voice to text in the Classroom* (Routledge, 1989).

Un ejemplo detallado de investigación de biblioteca: Un enfoque genérico para el análisis de las políticas

El análisis de las políticas es un foco antes que una estrategia o un procedimiento característico del análisis de textos. Por ejemplo, podríamos emplear la lingüística sistémica funcional, el análisis crítico del discurso, el análisis deconstructivo, y otros, para hacer interpretaciones de los textos de políticas. Pero a un nivel más genérico, un enfoque directo para el análisis de documentos de políticas consiste en plantear un conjunto de preguntas como las siguientes que se enfocan en el concepto del alfabetismo:

- ¿Cómo se define el alfabetismo en esa política? (Por ejemplo, ¿sólo como lectura y escritura? ¿Cómo una práctica social? ¿Cómo conocimiento de fonética?)
- ¿Cuáles supuestos se formulan acerca del alfabetismo y el aprendizaje del alfabetismo en esa política? (Por ejemplo, que el aprendizaje del alfabetismo es simplemente una cuestión del dominio de los elementos "básicos"; que el alfabetismo es un sistema de comunicación fijo e inmutable; que el alfabetismo cambia de acuerdo con las relaciones y los propósitos sociales; que la educación del alfabetismo conduce directamente al empleo y al bienestar económico nacional).
- ¿Cuál es el propósito de esa política? (Por ejemplo, introducir cambios significativos en la alfabetización a nivel nacional/estatal/regional/escolar; desviar la atención de algo/culpar por

otros problemas nacionales o estatales tales como el desempleo; adoptar cambios en la teoría del alfabetismo).

- ¿Cuál es el contexto de esa política? (¿Cuándo se escribió? ¿Quién la escribió? ¿Qué otras cosas estaban ocurriendo cuando se redactó y publicó esta política?)
- ¿Los intereses de quién se ven favorecidos por la concepción del alfabetismo adoptada en esa política?

Véase más ideas sobre el análisis de las políticas en: Freebody y Welch (1995), Jaeger y Hattie (1996), Ozolins (1993), Popham (1992) y Popkewitz (1991).

Algo de nuestro propio trabajo ha implicado la investigación de biblioteca para identificar los significados del "alfabetismo" en documentos de política educativa (Knobel, 1999; Lankshear, 1997 y 1998). Uno de estos estudios reunió textos de políticas, comentarios y material teórico referente a Australia, Gran Bretaña y Norteamérica. Esto proveyó datos para abordar la cuestión: ¿Cuáles son los significados principales del alfabetismo en los documentos contemporáneos de reforma de la educación? (Lankshear, 1998). Cada texto de políticas fue leído varias veces, marcando los pasajes referentes al alfabetismo. (Estos pasajes no se referían siempre explícitamente al término "alfabetismo". También se emplearon términos relacionados tales como "habilidades de comunicación", "programación en computadora", "análisis y síntesis", "resolución de problemas", "manipulación de símbolos", etc., como marcadores del alfabetismo siempre que el contexto implicaba prácticas medidas por el texto).

Cuando los textos se habían agotado (se habían identificado todos los fragmentos que pudimos encontrar relevantes para el alfabetismo), se reunieron y organizaron los pasajes marcados en agrupamientos de ideas y categorías similares. A menudo nos guiamos en esta tarea por los comentarios de políticas y las obras teóricas. Estas obras proveían a veces "categorías preformadas", tales como "básicos" o "habilidades básicas", que podíamos emplear como nombres de categorías bajo las cuales organizamos los datos textuales. Además de categorías o conceptos tan obvias como "básicos", las obras proveían también conceptos importantes tales como "análisis simbólico" (Reich, 1992), que captura importantes prácticas textuales dentro de las rutinas cotidianas (especialmente en el mundo de trabajo) en la "era de la información" y la "economía postindustrial". Los documentos que se ocupaban de las prácticas textuales en el contexto de la "globalización" y la "cambiante economía mundial" eran especialmente relevantes como materiales que ayudaban a guiar nuestro análisis de datos porque gran parte de la política educativa de nuestros días está dominada por estos intereses. Por lo tanto, necesitábamos tomarlos en cuenta cuando buscabamos los significados del alfabetismo (lo que no significaba aceptar estos énfasis acríticamente).

No utilizamos procedimientos técnicos formales de análisis como la "deconstrucción" o el "análisis crítico del discurso", aunque

podríamos haberlo hecho (ello habría generado clases de lectura diferentes de las que buscábamos, pero seguían siendo legítimas). Por el contrario, empleamos una forma del análisis de categoría (Knobel y Lankshear, 2001). Se emplearon semejanzas y diferencias entre los pasajes identificados para agrupar los datos en formas que generarían diferentes significados para el alfabetismo correspondientes a *diferentes ideas fundamentales* de la práctica mediada por textos.

En virtud de que deseábamos un "conjunto" de significados manejable, cada uno de los cuales debía ser significativo por derecho propio en la mayor medida posible (y no sólo variaciones menores de los otros), disminuimos las categorías hasta el menor número posible sin sacrificar detalles y distinciones importantes. El resultado final ha sido un conjunto de cinco categorías conceptuales que en nuestra opinión explican los significados principales del alfabetismo en los textos de política educativa contemporánea: "los básicos tradicionales", "los básicos nuevos", "alfabetismos de la elite", "alfabetismo de idioma extranjero", y "alfabetismo de información" (Lankshear, 1998).

El paso final del análisis implicó la sugerencia del grado en que estos significados diferentes del alfabetismo se asocian a menudo a diferentes poblaciones, con diferentes posiciones dentro de "nuevo orden laboral" (Gee, Hull y Lankshear, 1996), y a diferentes niveles correspondientes de la oportunidad y la remuneración social. Se sostuvo que el marco de los significados del alfabetismo podría considerarse como un "nuevo orden de la palabra" (*new word order*), y que esta nueva herramienta analítica (resultante del análisis de los datos textuales originales) podría emplearse para considerar si los textos de política educativa que se ocupan del alfabetismo podrían contribuir efectivamente a la generación de resultados educativos muy *desiguales y estratificados*.

Análisis de textos para producir hallazgos sustantivos acerca del mundo

Al segundo tipo de preguntas-problemas abordado por la investigación de biblioteca trata de describir, entender y explicar las cosas que ocurren en el mundo (a un nivel más sustancial que la producción y comunicación de significados). Por ejemplo, una cosa es identificar o construir significados del alfabetismo, pero otra cosa es describir distribuciones de diferentes alfabetismos entre las poblaciones y explicar estas distribuciones. Cuando analizamos los textos para producir hallazgos substantivos acerca del mundo, estamos operando en este último nivel. Describiremos brevemente los enfoques estadísticos y no estadísticos para el manejo de los datos a este segundo nivel.

Meta-análisis

El meta-análisis se ha convertido en los últimos años en una opción de investigación crecientemente popular. Sin embargo, también hay más y más errores conceptuales sobre este enfoque de investigación, porque no se recolectan datos nuevos. En verdad, este enfoque no es tanto una forma de investigación

de biblioteca, como una forma de investigación de *laboratorio* porque se utilizan procedimientos de investigación cuantitativos (o *numéricos*) para resumir o integrar los hallazgos obtenidos mediante la revisión de los estudios existentes sobre una cuestión, un tema o un problema. Según Vogt (1998: 174), el meta-análisis es más una forma de síntesis que de análisis. "El meta-analista utiliza los resultados de los proyectos de investigación individuales sobre el mismo tema (quizá estudios que verifican la misma hipótesis) como datos para un estudio estadístico del tema" (Ibíd.). Este analista reúne un conjunto relacionado de estudios individuales y los somete a formas estadísticas del análisis. El meta-análisis es *meta* porque es análisis estadístico de los resultados estadísticos de otras investigaciones existentes.

Enfoques no estadísticos

Yolanda Wadsworth (1997: 81) dice que cuando analizamos información e ideas (ya sean "frescas", generadas por nosotros mismos, o datos secundarios disponibles en textos existentes) estamos tratando de "desmenuzarlas" y ver "qué clases de categorías, tendencias, temas o patrones de relaciones repetidas pueden construirse".

Los investigadores de biblioteca pueden emplear procedimientos convencionales tomados de la investigación de campo, tales como el análisis categórico, el análisis de temas, el análisis de contenido, el análisis taxonómico, y demás, a fin de manejar los datos reunidos en las fuentes existentes en formas no estadísticas. En el capítulo siguiente veremos algunos ejemplos típicos de esta situación. En lugar de examinarlos aquí, crearemos un contexto típico para la investigación de biblioteca en el área del alfabetismo y describiremos brevemente algunos procedimientos generales para el manejo de los datos y la generación de algunos hallazgos.

Consideremos el caso de una investigadora-profesora que desea explorar la cuestión de las intervenciones que a los niveles de la escuela y el aula podrían ayudar a fortalecer el desempeño del alfabetismo en los grupos de bajo rendimiento de los estudiantes de la escuela primaria superior. Esta maestra ha advertido que el bajo rendimiento no es sólo una cuestión individual, sino que algunas clases de estudiantes —algunos grupos— rinden sistemáticamente menos que otros. Ha reunido una literatura considerable que examina el rendimiento diferencial del alfabetismo en diversos grupos sociales (género, clase, etnicidad, lengua materna, etc.) en cuarto y quinto grados en la escuela primaria.

Nuestra investigadora podría empezar por organizar los datos de acuerdo con los criterios contenidos en estudios *locales* y *nacionales* en México y en diversas categorías de estudios *extranjeros* (por ejemplo, países de habla inglesa, países "desarrollados", etc.). Luego podría identificar los *agrupamientos sociales diferentes* más frecuentemente identificados como de bajo rendimiento o de riesgo (por ejemplo, género, lengua materna, clase social, posición ocupacional, etnicidad, etc.). A partir de aquí podría identificar los estudios que parecen más directamente relevantes para su propia situación, o agruparlos separadamente de los otros (los que a su vez podrían

"graduarse" desde razonablemente similares hasta muy diferentes). Esta etapa podría concebirse como una *organización* de los datos para facilitar sus análisis.

Enseguida, la investigadora podría empezar a *analizar* los datos más de cerca, digamos organizando y categorizando los estudio de acuerdo con factores tales como la clase de explicaciones proveídas para el desempeño estratificado bajo, y/o la clase de intervenciones sugeridas y realizadas, y/o la clase y la calidad de la evidencia empleada para apoyar las explicaciones, y/o la clase de resultados obtenidos con diferentes intervenciones, y otros. En virtud de que no puede tomar simplemente por dados los resultados proclamados por los estudios, ni las explicaciones ofrecidas para los hallazgos, la investigadora tendrá que organizar también sus datos de acuerdo con los argumentos y contra argumentos en favor y en contra de los enfoques de investigación, teorías, explicaciones y resultados particulares. Es importante advertir esto. Los datos de los estudios empleados en la investigación de biblioteca no consisten sólo en números, resultados, hallazgos reportados, y los demás, *sino también* en el razonamiento y los argumentos (uso de la evidencia, evaluación de posiciones y argumentos encontrados) que contienen.

Con los datos agrupados y organizados en formas que parecen más apropiadas y potencialmente útiles para sus propios contextos, los investigadores podrán empezar a evaluar seriamente las fortalezas relativas de diferentes clases de estudios; por ejemplo, estudios que proponen clases de explicaciones particulares, o tipos de intervención particulares. Esto es esencial para avanzar hacia los hallazgos, las conclusiones y las interpretaciones acerca de las explicaciones, las intervenciones sugeridas o los enfoques teóricos que tienen mayores probabilidades de fructificar si se aplican. Este aspecto del trabajo con los datos implica la clase de *lectura analítica* a la que se hizo referencia antes —evaluación de pretensiones, ponderación de la evidencia— así como la evaluación de la calidad de la lógica del razonamiento y de los argumentos esgrimidos en los diferentes estudios (Lankshear y Knobel, 1999).

Alternativamente, los investigadores podrían analizar los datos de modo que les permitan interpretar las posibles implicaciones derivadas de diferentes clases de estudios para la práctica del salón de clases. Por ejemplo, "*estas* clases de explicaciones parecen implicar que es probable que *g* y *j* sean las mejores clases de estrategias o intervenciones pedagógicas que se pueden emplear con este grupo de estudiantes, en lugar de las *otras* clases que parecen implicar *m* y *n*". Esta clase de trabajo proveerá una base organizada e *informada* para el desarrollo de políticas escolares, la elección entre opciones pedagógicas y de intervención, y la evaluación de los "paquetes" puestos a disposición de los profesores. También sugerirá un conjunto de "nuevas preguntas", y posibles intervenciones como temas de la investigación subsiguiente.

Para ver en mayor detalle lo que está implicado en estos procedimientos, examinaremos en el próximo capítulo la investigación de campo y algunas de las opciones que ofrece a los

profesores-investigadores.

Actividad:

1. En las revistas listadas dentro de este capítulo, ubica los estudios que:
   (a) se ocupan de los significados o las "lecturas"
   (b) producen hallazgos sustantivos acerca del mundo

2. Ubica los estudios que emplean
   (a) análisis lingüístico sistémico funcional
   (b) análisis crítico del discurso
   (c) deconstrucción de textos
   (d) análisis de políticas

3. Identifica los pasajes en los que el autor aplica estrategias de lectura analítica a otros estudios de investigación.

4. Encuentra dos estudios que emplean enfoques contrastantes para manejar los datos y discute las diferencias.

6. Introducción a los enfoques de «campo» para la Investigación Educativa

Introducción

Este capítulo presenta una visión panorámica de lo que llamamos enfoques "de campo" para la investigación. De nuevo estamos suponiendo una situación en la que un profesor-investigador ha identificado y descrito claramente un área de problema, una controversia o un área de interés, y ha formulado una o más preguntas de investigación relacionadas. Lo que ahora estará buscando el investigador-profesor (o la investigadora-profesora) es un diseño de investigación apropiado para sus preguntas de investigación y sus teorías preferidas.

Este capítulo se divide en tres partes:

- Los atributos fundamentales de la investigación de campo (definición, diseños, herramientas y métodos)
- Características de los diseños comunes en la investigación de campo
- Dos "familias" de diseños: diseños de investigación para estudios de caso, y diseños para la investigación-acción.

Los atributos fundamentales de la investigación de campo

Definición de la investigación de campo

La investigación de campo es el término abreviado que empleamos para referirnos a la investigación que involucra datos recolectados en ambientes naturales o de la vida real, tal como ocurre la "acción": por ejemplo, en lugares de juegos, salones de clase o áreas de trabajo fuera de la escuela, en el patio, en comunidades, etc. Gran parte de lo que se llama comúnmente "investigación cualitativa" es investigación de campo, y los métodos de recolección de datos comprenden primordialmente observaciones de las "prácticas reales" (por ejemplo, la lectura de los cuentos de hadas a los niños) o los eventos de la "vida real" (por ejemplo, la plática del profesor en el salón de clases en comparación con la plática del adulto en el hogar), o narraciones de la vida real (por ejemplo, el registro de historias orales, la entrevista a personas acerca de una práctica).

La investigación de campo difiere de los enfoques de laboratorio para la evaluación del alfabetismo en el hecho de que una meta importante de la investigación de campo es la recolección de evidencias *contextualizadas*. Tales datos toman en cuenta la clase de escuela y de comunidad donde se realiza el estudio de investigación, la posición socioeconómica de la comunidad y, a veces, otras cosas que estén ocurriendo en la localidad, el estado, el país o el mundo en ese momento. Por otra parte, la investigación de campo difiere de la investigación de biblioteca por cuanto se interesa profundamente en las interacciones *momento a momento* entre la gente en un contexto dado (por ejemplo, un aula de educación especial, el área de juegos en un salón de clase, las reuniones de padres y

ciudadanos, el primer día de clases para estudiantes del primer grado, las lecciones de alfabetismo).

Bajo esta definición de la investigación de campo, hemos identificado cuatro características inherentes de la investigación de campo:

- Búsqueda en contextos de la vida real
- Dotación de significado e interpretación
- Papel del investigador
- Validez

Discutiremos cada una de estas cuatro características por turno.

Las características de la investigación de campo

Búsqueda en contextos de la vida real

La investigación de campo se distingue muy fácilmente de los enfoques de investigación de laboratorio y de biblioteca por su dependencia de la recolección de información acerca de eventos, procesos, programas, actividades, etc., *tal como ocurren* en contextos de la vida real y de testigos presenciales. Una razón principal del desarrollo de este enfoque es el hecho de que los investigadores desean a menudo explorar y entender el mundo desde las perspectivas de otras personas (una persona o un grupo). La investigación de campo provee *descripciones* detalladas (antes que "números" o relaciones estadísticas) de programas, prácticas o personas en acciones específicas (por ejemplo, un profesor, un estudiante, un escritor de políticas o planes de estudio escolares). Un buen ejemplo reciente proviene de un estudio que se concentra en la discapacidad, el alfabetismo y la tecnología nueva (Bigum et al., 2000) donde se emplean palabras para evocar el ambiente y orientar al lector hacia lo que sigue:

> Según Lucy, los cuatro muchachos de Noveno Grado —Stuart, Jarrod, Benjamin y Kyle— tienen una historia interesante acerca de que han sido expulsados regularmente de la mayoría de las clases en las que asistían cada semana. En efecto, el epíteto de "problemáticos" parecía surgir frecuentemente en las conversaciones con el director y otros profesores de la escuela acerca de estos muchachos. Aparte de los "problemas" de conducta, por lo menos tres de estos muchachos eran considerados por sus profesores como alumnos con dificultades para aprender.
>
> Stuart es platicador, amistoso y entusiasta. Tiene un cuerpo pequeño para su edad. Le gusta usar camisas y pantalones holgados ligeramente rotos, ocasionalmente usa el uniforme de la escuela, pero aun entonces se la arregla para lucir mucho más casual que otros estudiantes con atuendos similares. Su cabello rubio le cae hasta los hombros y está cortado cerca de su cráneo muy por encima de las orejas. Se considera a sí mismo como de nivel del sexto grado en la mayoría de las cosas de la escuela. Declara abiertamente que odia la escritura y los demás están de acuerdo con eso. En muchas ocasiones, en efecto, Benjamin ha hecho la escritura de Stuart a petición de profesor. Stuart recordó también —con una especie de orgullo— cuánto trabajo le costó a la esposa de Paul [un ayudante en el proyecto]

hacer que Stuart escribiera en el quinto grado.

En su casa, Stuart puede desarmar su motocicleta y armarla de nuevo correctamente. Nos dice que aprendió a hacer eso observando a su padre trabajar con su moto, luego se le dejó solo para resolver un problema o afinar el motor o volver a armarlo una vez que su padre lo había desarmado. Cuando se le preguntó qué hace cuando encuentra un problema que no puede resolver al arreglar su motocicleta, contestó sin vacilación que "leo el manual cuando me atoro".

Esta clase de trabajo descriptivo (e interpretativo) provee al lector del reporte una imagen mental de Stuart y señala que podrían encontrarse algunas discrepancias en los datos entre la forma como se percibe a Stuart en cuanto usuario del alfabetismo en la escuela y sus usos efectivos del alfabetismo fuera de la escuela. Esta clase de datos acerca de Stuart dice mucho más acerca de él que lo que se obtendría de una tabla que mostrará su calificación de nivel de lectura en una gráfica o un estadístico de *chi cuadrada* de la probabilidad de la relación entre su actitud hacia la escritura y su desempeño en clase.

Debemos destacar también la importancia del contexto en los enfoques de campo para la investigación del alfabetismo. El contexto tiene una posición central en tales enfoques. Se conceptúa en términos mucho más amplios que el mero ambiente físico de un evento (es decir, un sitio). Más bien, los contextos pueden verse como la suma total de las prácticas sociales, las negociaciones sociales, las interacciones y referencias a otros contextos y eventos que señalan el *sentido* que deberá darse a un evento o una idea dados, y demás. La investigación de laboratorio no puede acceder a esta clase de datos ni producirlos, a pesar de que a menudo ilustra un evento o una práctica de un modo más efectivo que el de los enfoques de laboratorio (véase a Richardson, 1996a).

El estudio hecho de Catie por Susan Tancock es un buen ejemplo de esto (Tancock, 1997). Los resultados de pruebas estandarizadas demostraron que la participación de Catie en un programa de lectura remedial estaba fortaleciendo efectivamente sus calificaciones de lectura en las pruebas, pero las observaciones que Tancock hacia de Catie en el aula, sus conversaciones con los condiscípulos de *Catie*, su estrategia de hacer que cada niño/a identificara a los tres mejores lectores del grupo y los tres peores demostraba que, socialmente, *Catie* era excluida de muchas de sus interacciones formales e informales hasta el punto de que a menudo se sentía solitaria y no podía solicitar la ayuda de sus compañeros/as para la lectura y escritura en clase.

Por supuesto, todo trabajo descriptivo en un reporte de investigación de campo surge de las interpretaciones que hace el investigador de "lo que está pasando" y las reflexiones del mismo. Esto se discute más detalladamente en la sección siguiente.

Dotación de sentido e interpretación

Las descripciones detalladas de la investigación de campo son a menudo complejas, y el análisis de los datos es un

proceso de dotación de sentido o *significado* a partir de estas descripciones. Estos significados de los datos de un estudio de campo pueden emplearse luego para ayudarnos a explicar y a entender:

- Cómo ocurre algo (por ejemplo, documentando los primeros días en un salón de clase a fin de ver cómo establece esto entendimientos compartidos de ciertos conceptos y prácticas de alfabetismo; véase a Putney, 1996).
- Los efectos de algo sobre algo o alguien (por ejemplo, los efectos de una posición social de los programas remediales del alfabetismo sobre estudiantes individuales; véase a Tancock, 1997).
- Una o más prácticas de alfabetismo (por ejemplo, una comparación de las prácticas de alfabetismo de los niños en la escuela y antes de la escuela o fuera de la escuela; véase a Freebody et al., 1996; Hill et al., 1998; Knobel, 1999. O una comparación de los efectos de la tecnología nueva sobre el alfabetismo en los salones de clase; véase a Bigum y Green, 1992; Fitzclarence, Green y Bigum, 1994; Lankshear at al., 1997; Lankshear y Zinder, 2000).
- La construcción social del alfabetismo (por ejemplo, Comber 1996; Gee, 1996).
- Los efectos de la charla del profesor sobre las prácticas del alfabetismo en las aulas (véase a Baker, 1991b y 1992b, Baker y Freebody, 1989; Carden, 1988; Freebody et al., 1996).
- La eficacia de un programa, un currículo o una política de alfabetismo en un ambiente particular (por ejemplo, Walton, 1993).
- Los efectos de la cultura, la clase social, la etnicidad, el primer idioma y/o el género con relación al desempeño del alfabetismo en la escuela (por ejemplo, cómo se valoran más las formas del alfabetismo de los blancos de clase media en las aulas de "la corriente principal"; véase a Heath, 1983; Davies y Munro, 1987; Gilbert, 1998; Michaels, 1986. Las ubicaciones rurales y urbanas afectan a las prácticas del alfabetismo; véase Breen et al., 1994; Bull y Anstey, 1992. Los años de transición también afectan el alfabetismo de los estudiantes (por ejemplo, Cairney et al., 1994. Y los efectos del género con relación al alfabetismo; Davies, 1993; Gilbert, 1998, Martino, 1994; Rowan et al., 2002).
- Los efectos de la distribución desigual del poder en las aulas sobre el aprendizaje y las prácticas del alfabetismo (Lankshear, 1987, 1997; Luke,

1993; Musprat et al., 1997).

Y así sucesivamente.

Además, las descripciones de la investigación de campo se *interpretan* siempre desde cierta postura teórica o ideológica. Por ejemplo, un evento o una trascripción de las interacciones profesor-alumno puede leerse (es decir, interpretarse) en muchas formas. Diferentes interpretaciones pueden ser igualmente "válidas" y significativas, dependiendo de la orientación teórica de la lectura y del grado en el que sean aceptadas o rechazadas por los lectores del reporte de investigación.

Actividad:

1. Las transcripciones siguientes de un grupo del mismo Primer Grado son ejemplos del trabajo de un profesor para apoyar y apuntalar efectivamente las capacidades del estudiante para hablar ante un auditorio. Examina ambas transcripciones y a través de los lentes teóricos del tipo de Vygotsky (por ejemplo, utilizando conceptos tales como la zona de desarrollo próximo) identifica dónde ocurre este apuntalamiento. Sugiere razones por las que esto ocurre cuando lo hace, e identifica las formas específicas en que el profesor ha apuntalado a los estudiantes en su capacidad de hablar. Comenta si este apuntalamiento ha tenido éxito o no.

Haciendo Velas

Mindy: Cuando estábamos en día de campo hicimos estas velas.

Profesora: ¿Tú las hiciste?

Mindy: Y lo intenté con diferentes colores, con los dos, pero éste salió, este azul, y no sé qué color es.

Profesora: Se ve bien. Dile a los muchachos cómo lo hiciste desde el principio. Pretende que no sabemos nada acerca de las velas. Muy bien, ¿qué hiciste primero? ¿Qué usaste? ¿Harina?

Mindy: Hay algo de cera caliente, muy caliente, que sólo tomas una hebra y le haces un nudo y sumerges la hebra en la cera.

Profesora: ¿Qué le da la forma?

Mindy: Primero tienes que hundirla en la cera y luego agua y luego seguir haciéndolo hasta que llegue al tamaño que deseas.

Profesora: Muy bien, ¿quién sabe para qué es la hebra? ....

El día de Deena

Deena: Fui a la playa el domingo
y a McDonalds y al parque
y compré esto para mi
cumpleaños [levanta la bolsa]
mi madre me lo compró
y me dieron dos dólares por mi
cumpleaños

y los puse aquí
y fui donde mi amiga llamada
Gigi
fui con ella a casa de mi abuela.
y ella iba en mi espalda
y estaba PSADA.
Ella está en el Sexto o Séptimo
Grado

Profesora: Muy bien, voy a detenerte. Quiero que hables acerca de cosas que sean realmente muy importantes, que sean importantes para ti, pero puedes decirnos cosas algo diferentes. ¿Puedes hacer eso? Y dinos a cuál playa fuiste el fin de semana

Deena: Fui a ...

Profesora: ¿Alameda Beach?

Deena: Sí

Profesora: ¿Está bonito allí?

Deena: Fui dos veces

Profesora: Está muy bonito. Me gusta ese lugar. Gracias, Deena.

Adaptado casi literalmente de Cazden (1988: 14-16). Transcripciones recolectadas originalmente por Michaels (1981).

2. Reinterpreta ahora estas transcripciones, leyéndolas con la lente del análisis crítico del discurso que considera estas dos transcripciones como ejemplos de la forma como los profesores podrían "enseñar" o "regular" las narraciones habladas de los estudiantes en formas que los lleven a conformarse a las normas escolares consideradas "apropiadas" (es decir, valoradas) en lo tocante a la estructura y el tema de las pláticas "matinales" (es decir, centradas en el tema y fácticas, antes que narrativas o episódicas). Luego,

(a) Examina de nuevo ambas transcripciones e identifica dónde ocurre este trabajo de "enseñanza escolar".

(b) Sugiere algunas razones por las que esto podría ocurrir cuando lo hace e identifica las formas especificas en que la profesora realiza este trabajo de normalización.

(c) Sugiere posibles razones por las que la profesora actúa de este modo, y considera las implicaciones que tienen tus hallazgos derivados de este análisis para la educación temprana en el alfabetismo.

Preguntas que puedes emplear en respuestas a ambas actividades:

- ¿Cuáles efectos tuvieron las diferentes orientaciones teóricas (y los supuestos acompañantes) sobre las formas en que interpretaste estas transcripciones.?
- ¿Qué papel desempeña la teoría en la interpretación de los datos?
- ¿Cuáles efectos podrían tener estas ideas sobre la interpretación de los datos en la forma como lees ahora los reportes de la investigación de campo?

La naturaleza interpretativa de los enfoques de campo para la investigación del alfabetismo lleva a muchos investigadores y a muchas investigadoras a reconocer que *la investigación construye realidades*. La investigación no "refleja" simplemente la realidad como lo hace un espejo, o como si la *Verdad* acerca de un fenómeno estuviera esperando sólo a ser descubierta. En otras palabras, así como fueron posibles las dos interpretaciones muy diferentes de las transcripciones anteriores —a pesar de haberse hecho *con los mismos datos*— cada interpretación construyó una versión diferente de la realidad: una en la que el profesor aplicó una estrategia pedagógica deliberada, y otra en la que el profesor estaba reforzando la naturaleza normalizante de la escolaridad.

Véase más sobre los "efectos" de la teoría y los valores en la investigación cualitativa en:

- Reid, Kamler, Simpson and McLean (1996) "*Do you see what I see?" Reading a Different Classroom Scene.*

- Honan, Knobel, Baker and Davies (2002) *Construcción de Posibles Anas: Teoría y el Sujeto de Investigación.*

- May (1997) *Social Research*, Capítulo 3.

En la sección siguiente exploramos los efectos del investigador y de la investigadora sobre los enfoques de campo para la investigación del alfabetismo.

Papel del (la) investigador(a)

El papel del investigador recibe una atención explícita en los enfoques de investigación de campo del alfabetismo porque se reconoce que el investigador tiene un efecto directo sobre el diseño de investigación, los hallazgos y las interpretaciones de un estudio, tal como se señala en la actividad de la sección anterior (compárese a LeCompte y Preissle 1993: 86). Esta postura es radicalmente diferente de la de los enfoques de laboratorio para la investigación que insisten en la objetividad de la investigación de tal modo que los estudios para ser válidos sean replicables (es decir, que puedan repetirse por otros con los mismos hallazgos).

A menudo se considera, por muchos investigadores que emplean enfoques de campo para la recolección de datos, a "el investigador" como un *instrumento* más en la recolección de datos. Este es un resultado del hecho de que los valores, los supuestos, las creencias y el conocimiento del profesor-investigador acerca de un tema "*informen*" directamente las clases de datos que se recolectan y la forma como se reportan. Quienes participan en el estudio (conocidos como "participantes", antes que como "sujetos" en el discurso de la investigación de campo) están también directamente involucrados en la construcción de los datos para el investigador cuando interpretan lo que está ocurriendo en sus entrevistas y comentarios.

Léase más sobre el papel del investigador en:

- Coffey (1996) *The Power of Accounts: Authority and Authorship in Ethnography.*
- Delamont (1992) *Fieldwork in Educational Settings.*
- Fetterman (1989) *Ethnography: Step by Step*, Capítulo 7.
- Knobel (1999) *Everyday Literacies.*
- Lather (1991) *Getting Smart.*
- Merriam (1997) *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*, pp. 20-24.
- Mertens (1998) *Research Methods in Psychology and Education,* pp. 178-179.

El reconocimiento del papel del investigador en los estudios de campo forma parte de la argumentación en favor de la *validez* del estudio.

Validez

En la investigación de campo existen por lo menos dos posiciones sobre la validez que puede adoptar el profesor-investigador.

Una posición sobre la validez: En búsqueda de la Verdad

Esta posición es similar a la del investigador de laboratorio por cuanto la validez es un criterio de las investigaciones efectivas y se basa en la afirmación de que los hallazgos del estudio son "verdaderos" y "justificados" en el sentido de que están apoyados por suficientes evidencias (véase algunos comentarios en: Yin, 1994; Merriam, 1997; Mertens 1998). Esta posición sobre la validez era la meta de las "ciencias sociales" en los años setenta, porque los investigadores —y los investigadores de la educación en particular— trabajaban arduamente para lograr que la comunidad científica reconociera que la investigación de campo es tan rigurosa y "científica" como la investigación de laboratorio.

Sin embargo, este concepto de la "validez" y su aplicación dentro de la comunidad de investigación de la educación han sido criticados, cambiados y aun rechazados en años recientes por muchos investigadores de alfabetismo comprometidos con el constructivismo, la teoría crítica, el postestructuralismo, el feminismo, y así sucesivamente.

Otra posición sobre la validez: Verificación de las interpretaciones

Los críticos del enfoque científico para la validez rechazan el supuesto de que hay una correspondencia directa entre los hallazgos de la investigación y una realidad única que existe independientemente de la gente. Por el contrario, estos críticos trabajan desde la posición de que la investigación *construye* la realidad y que hay muchas maneras de hacerlo (como habrás advertido ya, ésta es la posición

que adoptamos en nuestras propias investigaciones).

Desde esta perspectiva, la meta principal de la investigación de campo —el estudio de la gente y los eventos, etc., en sus contextos de la vida real— excluye automáticamente consideraciones de cosas tales como "la validez externa" o la "confiabilidad" debido a la naturaleza "tajante" de estos estudios. Por el contrario, desde esta perspectiva, la "buena" investigación se concentra en la *verificación* de los hallazgos de un estudio dado en términos de su credibilidad y plausibilidad, en lugar de tratar de aplicar los conceptos y las prácticas de la investigación de laboratorio a los supuestos y las prácticas de la investigación de campo (véase también Capítulo 7 en este libro). Gran parte de esta verificación se basa en la *sensatez de los argumentos* desarrollados en el reporte de investigación.

En términos de una concentración en la verificación antes que en la validez interna y externa, es importante también asegurarse de que nuestra relación de los hallazgos de la investigación de campo es "creíble" y que contribuya en alguna forma a fortalecer nuestro propio conocimiento y entendimiento, e idealmente también el de otros. Para nosotros, gran parte de la plausibilidad de un estudio de investigación se liga a la elegancia de su diseño, lo que a su vez depende grandemente de la selección de herramientas y métodos de recolección de datos apropiados y refinados. Esta clase de elegancia nos señala que el profesor-investigador tiene un entendimiento excelente del diseño y de los métodos del estudio que está usando. Enseguida se discuten por turno el diseño y la recolección de datos.

Características de los diseños comunes de la investigación de campo

Es grande y creciente el número de los diseños de investigación disponibles en los enfoques de campo para la investigación del alfabetismo. En la Tabla 6.1 bosquejamos seis diseños de investigación ampliamente construidos que se encuentran comúnmente en los reportes publicados de estudios de investigación de campo. Incluye una lista de las características fundamentales de cada diseño, provee muestras de preguntas de investigación para cada uno, y presenta algunos ejemplos de estudios publicados que han empleado cada diseño. Esta panorámica general está diseñada para sugerir una "metaperspectiva" sobre las opciones de investigación disponibles para los profesores-investigadores y las profesoras-investigadoras.

Diseño de la investigación	Características	Pregunta de muestra de la investigación	Ejemplos en el área del alfabetismo
Etnografía • Clásica • Interpretativa • Crítica	• Identifica y describe sistemáticamente patrones de creencias, prácticas, e interacción social que comprenden la *cultura* del grupo que estudia • Requiere largo tiempo de inmersión en las vidas diarias del grupo social o la comunidad que se estudian • Los datos incluyen: observaciones, entrevistas, recolección de artefactos, textos históricos y contemporáneos, diarios de participantes, diarios de investigadores, etc. • El análisis de datos incluye: análisis taxonómico, análisis de dominio, análisis de rastros físicos, y a menudo incluye el análisis del discurso cuando se trabaja con datos de transcripciones • A menudo tiene una dimensión comparativa, especialmente en educación • Puede combinarse con estudios de caso, análisis documental, sugerencia sociolingüística, etc.	¿Cuál es la "cultura de escritura" de esta escuela? ¿Cuáles alfabetismos fuera de la escuela pertenecientes a los estudios se valoran en esta escuela? ¿En qué formas surge una cultura "nueva" con la introducción del programa de alfabetismo X dentro toda la escuela?	Heath (1983) *Ways with Words* Levinson, Foley y Holland (1996) (comps) *The Cultural Production of the Educated Person: Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice* Green y Wallet (1991) (comps) *Ethnography and Language in Educational Settings*
Investigación-acción • Técnica • Práctica • Emancipatoria	• El diseño efectivo implica una espiral de ciclos inter-conectados de planeación, acción, observación y reflexión • Los datos incluyen: observaciones, entrevistas, casos escritos por los participantes, y cuentos de los participantes • El análisis de datos incluye: la búsqueda para patrones, codificación, análisis de discurso • Generalmente se dirige a mejorar las prácticas sociales e involucra a todos —especialmente participantes— en cada fase de cada ciclo del proyecto	¿En cuáles formaspueden mis alumnos del espacio Cuarto Grado ayudar a los ancianos solitarios de nuestra comunidad a sentirse más seguros en sus hogares? ¿Qué son los "seminarios de lectura"? ¿Cómo podemos mis alumnos y yo volver más eficaces sesiones de seminarios de lectura?	Atweh, Kemmis y Weeks (1998) (comps.) *Action Research in Practice* Ziokowski (1999) *A Teacher Action Research Study on Reading Buddies*

Estudios de caso • Únicos • Múltiples	• Descripción holística intensiva y análisis de una entidad, un fenómeno o un grupo social • Genera conocimiento del particular • Útil para responder a las preguntas: ¿cómo? y ¿por qué? • Los datos incluyen: observaciones, entrevistas, encuestas, artefactos, textos históricos y contemporáneos, diarios de los participantes, diarios de investigador, etc. • Los datos pueden ser analizados usando técnicas de análisis del discurso y etnografía • Pueden ser combinados con etnografía, diseños de inspección, elicitación lingüística, análisis de documentos, etc.	¿Cuáles son las semejanzas y diferencias entre los enfoques del alfabetismo en tres grupos del Sexto Grado de la escuela X? ¿Qué lenguaje, propósitos sociales y prácticas son promulgadas en la vida cotidiana de cuatro adolescentes de Brisbane?	Adams (1998) *A star means good?* Knobel (1999) *Everyday Literacies* Tancock (1997) *Catie: A case study of one first grader's reading status* Walton (1993) *Aboriginal education in northern Australia: A case study of literacy policies and practices*
Encuesta cualitativa	• Empleada para recolectar datos *descriptivos* (antes que datos *numéricos*) acerca de un tema, un concepto, una práctica o un evento • Los datos generalmente son respuestas escritas u orales a un conjunto de preguntas • Las herramientas de recolección de datos incluyen: una lista de preguntas abiertas • Los datos son analizados usando técnicas de análisis de contenido • Pueden ser un elemento de investigación-acción, o estudio de caso	¿Cómo entienden los grupos de estudiantes del Sexto Grado propósitos de los textos que escriben en la escuela? ¿Cuál es el rango de textos populares leídos por mis alumnos en el Tercer Grado?	Knobel y Lankshear (1995) *Learning Genres: Prospects for Empowerment* Shepherd (1998) *Building on cultural capital: Linking home and school literacies with popular texts*
Búsqueda narrativa	• Proceso de recolección y análisis de narraciones de la gente a fin de entender la naturaleza del ser y los valores y creencias culturales; para recolectar ideas sobre el papel del alfabetismo en la vida de una persona • Los datos incluyen: historias folclóricas, historias de vida, entrevistas largas, revistas personales, diarios, autobiografías, historias familiares, etc. • Las herramientas de recolección de datos incluyen: entrevistas y audioregistro o videoregistro. • Los datos son analizados usando	¿Qué papel ha desempeñado el alfabetismo en las vidas de veinte personas de 70 años de edad en mi región? ¿Qué impacto tiene el aprendizaje de Español en las vidas de 10 niñas migrantes en esta área? ¿Cuáles son las similitudes y las diferencias lingüísticas y culturales entre 5 historias folclóricas populares de México y 5	Gilbert (1992) *And they all lived happily ever after: Cultural storylines and the construction of gender* Heath (1982) *What no bedtime story means: Narrative skills at home and school* Michaels (1981) *'Sharing time': Children's*

Análisis del discurso Actos de habla hasta su análisis crítico	• Interdisciplinario (por ejemplo, sociolingüística, teoría crítica, antropología) • El investigador está interesado en identificar y comprender la "acción" o el "trabajo" que varias clases de habla conllevan • En investigación de campo, los datos hablados generalmente se presentan en forma de transcripciones (textos escritos) • Los análisis de datos generalmente usan herramientas de análisis conversacional y/o conceptos de filosofía del lenguaje	¿En que formas se construye el concepto y la práctica del alfabetismo en la plática de un profesor del Primer Grado? ¿En que formas ayuda la plática del estudiante y el maestro a construir la autoridad del maestro en lecciones sobre el alfabetismo?	Baker y Freebody (1989) *Children's First Schoolbooks* Freebody et al. (1996) *Everyday Literacy Practices In and Out of Schools in Low Socio-Economic Urban Communities*

Tabla 6.1: Una selección de diseños de investigación comunes en enfoques de campo para la investigación del alfabetismo

Estos diseños incluyen diferentes conjuntos de herramientas y métodos para la recolección de datos. Sin embargo, hay un conjunto común de métodos y herramientas que en la investigación de campo pueden ayudar a facilitar al investigador-profesor la selección de herramientas y métodos apropiados. En la sección siguiente se resume este conjunto.

Recolección y análisis de datos

Así como los enfoques de laboratorio y de biblioteca para la investigación del alfabetismo incluyen métodos rigurosos y justificables para la recolección de datos, lo mismo ocurre en la investigación de campo. Además, todo enfoque de la investigación requiere que el investigador-profesor seleccione herramientas y procedimientos de análisis que sean consistentes con el marco teórico del estudio propuesto y con el diseño escogido para el estudio.

Herramientas y técnicas para la recolección de datos

En la Tabla 6.2 se resumen las herramientas y las técnicas fundamentales características de los enfoques de campo para la investigación del alfabetismo.

Técnicas	Herramientas	Clases de datos recolectados	Ejemplos de diseños de investigación que las utilizan
Observación	• Destaca la recolección de datos en contextos cotidianos de la vida real • Herramientas y métodos que incluyen: notas de campo y notas periodísticas de eventos, grabación en audio, grabación en video, estudios de tiempos y movimientos, observación prioritaria, etc. • Las notas de campo son notas escritas "al calor del momento" durante las observaciones de los eventos, las interacciones, etc; • Las notas periodísticas son notas escritas después de las observaciones cuando no era posible tomar notas de campo	Hojas detalladas y a menudo complejas de descripciones e interpretaciones escritas de un evento, proceso, fenómeno, etc.	Estudios de caso, investigación-acción, etnografía
Entrevistas	• Se hace hincapié en la obtención de información deseada de alguien • Planes de entrevista (es decir, listas de preguntas) cerrados o estructurados (por ejemplo, cuestionarios verbales), semi-estructurados (cuando se permite dejar de lado las preguntas preestablecidas), o abiertas (más parecidos a conversaciones con un propósito y sin preguntas preestablecidas), registro de audio, registro de video	Entrevistas estructuradas (a menudo comercialmente producidas) pueden emplearse para evaluar un rasgo o la articulación de habilidad de una persona; las entrevistas semi-estructuradas o abiertas pueden generar datos por sí mismas, o pueden emplearse para recolectar un conjunto de datos (por ejemplo, historias de vidas, perspectivas sobre controversias, antecedentes de un proceso	Estudios de caso, investigación-acción, etnografía, análisis del discurso

Cuestionarios o encuestas abiertos	• Hace hincapié en la obtención de un conjunto de respuestas de diversas personas o preguntas preestablecidos • El método incluye preguntas o enunciados orales o escritos que deben responderse • Las preguntas son abiertas (¿cómo?, ¿qué?, ¿por qué?), con espacio ilimitado para la respuesta	• Las encuestas pueden generar grandes conjuntos de datos útiles para la identificación de tendencias o preferencias entre gran número de personas • Los datos se recolectan de ordinario en categorías (por ejemplo, datos personales, prácticas de alfabetismo), y en la investigación de campo se emplean palabras en lugar de números para resumir los datos	Investigación-acción, estudios de caso
Diarios de participantes y/o investigador	Por lo menos hay dos tipos disponibles: diarios de participantes y de investigador: • Los diarios de participantes son recolectores de datos en forma deliberada; se pide a los participantes que escriban los datos a fin de recoger sus ideas personales y sus reflexiones sobre un evento, una práctica, un concepto, etc. • El profesor-investigador lleva un diario de investigación y lo emplea para registrar corazonadas, sentimientos, supuestos acerca de personas o procesos, etc., como parte del proceso de reflexión y verificación de los enfoques de campo para el estudio del alfabetismo	• Los datos son a menudo intensamente personales y escritos desde una perspectiva personal • Pueden proveer importantes ideas al investigador mediante la provisión de una perspectiva alternativa para un evento, un proceso, un programa, etc. (diarios de los participantes), o haciendo explícitos los entendimientos y las posturas personales ante un evento, una controversia, una persona (diario del investigador)	Estudios de caso, investigaciónacción, etnografía, búsqueda narrativa
Técnicas proyectivas	• Se emplea un objeto (un artefacto de provocación) para "provocar" información cultural o sicológica/cognoscivita de los participantes • Los artefactos de provocación pueden ser desde los sueños hasta las fotografías o los objetos cotidianos. La prueba de la Mancha de Tinta de Rorschach es un ejemplo clásico de un artefacto de provocación	Según Fetterman (1989: 66), las técnicas proyectivas pueden recolectar información acerca de las necesidades, los deseos, los temores, la visión del mundo, etc., de una persona. Si se pide a los miembros de la comunidad que ordenen conceptos, controversias o personas, podrán obtenerse también algunas ideas acerca de la cultura de una comunidad	Etnografía, estudios de caso, búsqueda narrativa

Recolección de artefactos	• Se hace hincapié en la recolección de "rasgos" o "productos" pertinentes empleados por los participantes en la investigación, o relevantes para el área de problemas que se está investigando • Los artefactos tienen formas muy diferentes: textos, listas de objetos, fotografías, dibujos, basura, etc.	Ayuda a construir datos de contextualización para un estudio; es decir, ayuda a introducir detalles adicionales (por ejemplo, el señalamiento de las revistas que aparecen en la mesa del café de alguien puede decirte algo acerca de los intereses de esa persona)	Estudios de caso, investigación, etnografía, búsqueda narrativa
Pensar en voz alta	• El proceso de hacer que los participantes en el estudio "hablen" con el investigador a través de un proceso de solución de problemas, otra actividad mental o una tarea de alfabetización (por ejemplo, completar una lista, ordenar imágenes, leer diferentes géneros)	• Provee ideas acerca de las estrategias y los procesos de pensamiento de un participante • Permite que el profesor-investigador elabore un reporte verbal de una actividad en proceso mientras se observe esa actividad para el análisis comparativo subsiguiente	Estudios de caso, etnografía, investigación-acción

Tabla 6.2: Un resumen de herramientas y técnicas comunes para la recolección de datos en los enfoques de campo para la investigación

Análisis de datos en la investigación de campo

Hay una gran cantidad de procedimientos para el análisis de datos a disposición de los enfoques de campo para la investigación del alfabetismo y temas similares, pero la estrategia más común es la *codificación*. La codificación es un proceso de búsqueda de datos, preguntando: quién, qué, cuándo, dónde, por qué, cómo, cúanto, qué está pasando aquí, y así sucesivamente. Esto incluye también la asignación de un código a cada respuesta para estas preguntas (de ordinario una pregunta o una frase muy corta), el que ayudará a obtener y clasificar "fragmentos" de datos que se emplearán como evidencia para las interpretaciones (Knobel y Lankshear, 2001). Este código se emplea luego en la organización de los datos bajo encabezados de categorías mediante un proceso de comparación y búsqueda de posibles relaciones entre los fragmentos de datos.

Este proceso de "desglose" de los datos (Mertens, 1998: 352) se basa en gran medida en los entendimentos que tiene el investigador acerca de lo que está ocurriendo, pero se asocia también a los hallazgos de investigaciones publicados antes. Donna Mertens (1998: 352) capta nítidamente este proceso cuando observa que el investigador "debe separar una observación, una oración o un párrafo y dar a cada incidente, idea o evento discreto un nombre o una etiqueta que denote o represente un fenómeno". Cada idea, evento, expresión —y los demás— discretos, se organiza luego bajo categorías. Por ejemplo:

Alfabetismos tecnológicos operativos demostrados por los estudiantes	Alfabetismos tecnológicos operativos demostrados por los profesores	Actitudes de los profesores hacia la tecnología nueva
• Entendimiento de la diferencia existente entre una página de red y un sitio de la red (FN-5/5:12) • Capacidad para instalar un ratón (T-6/5:3)	• Capacidad para guardar un archivo en un disco removible (DN-1/5:4) • Capacidad para crear tablas en un documento (FN-1/5:4) • Capacidad para formatear un texto (DN-3/5:26)	• "¿De qué sirve aprender a hacer una página de red si el estudiante no sabe deletrear siquiera?" (T-14/5:5) • "Me gustaría aprender a hacer más cosas con la computadora, pero no tengo tiempo" (T-16/5:8)

Cada punto identifica un fragmento de datos discreto. Los encabezados de cada columna son "rótulos de categorías de organización". Los códigos que aparecen entre paréntesis después de cada frase punteada bajo cada encabezado son "códigos de retiro" y se refieren al hecho de que los datos aparezcan bajo la forma de una trascripción (T), de notas de campo (FN) o de notas de diario (DN), la fecha de registro de los datos (por ejemplo, 3/5 significa "3 de mayo"), y la página de estos textos donde puede encontrarse el evento.

Los rótulos de las categorías pueden surgir de los datos o ser predeterminados mediante su identificación *antes* de la recolección de los datos. Por ejemplo, un estudio que realizamos en 1995 empleó procesos de codificación para el análisis de los datos. El estudio investigó el conjunto de propósitos que los alumnos de Sexto Grado de unas escuelas en la región de Brisbane (Australia) identificaron para escribir un conjunto de géneros de lenguaje en la escuela. Algunos de nuestros rótulos de categorías se decidieron antes de que empezáramos a recolectar los datos se incluían el propósito de los textos, la distinción entre la escritura narrativa y no narrativa (basada en

las categorías del programa estatal de Inglés) y las autopercepciones como lector o escritor. Otras categorías surgieron de los datos a medida que los analizábamos e incluían: el auditorio, el metalenguaje para hablar acerca del alfabetismo, y las concepciones del aprendizaje de alfabetismo.

Otros tipos de codificación: axial y selectiva

El proceso descrito aquí se conoce como "codificación básica" (Strauss y Corbin, 1990; Knobel y Lankshear, 2001). Los resultados de este proceso pueden refinarse más aún mediante la *codificación axial* que describe el proceso en el que el investigador toma las categorías producidas por la codificación básica y empieza a hacer conexiones lógicas *entre* cada categoría. Una vez completado este proceso, es posible iniciar un proceso de *codificación selectiva*, lo que requiere que el investigador seleccione una categoría fundamental (lo que Mertens llama "la línea de la historia") y luego relacione todas las demás categorías con ella.

Véase más sobre los procedimientos de codificación en:

- Strauss y Corbin (1990) *Basics of Qualitative Research*, Capítulos 5 a 8.
- Spradley (1980) *Participant Observation.*
- Croll (1986) *Systematic Classroom Observation: A Guide for Researchers and Teachers.*
- Knobel y Lankshear (2001) *Maneras de Ver: El Análisis de Datos en Investigación Cualitativa*

Véase algunos ejemplos de la codificación empleado en la investigación de campo en:

- Carspecken (1996) *Critical Ethnography in Educational Research.*
- Collins (1998) *Young Children's Reading Strategies.*

Problemas potenciales en los enfoques de campo para el alfabetismo

Como ocurre en cualquier investigación, hay varios problemas potenciales en el empleo de los diseños de la investigación de campo para el alfabetismo.

Ante todo, todos los estudios de la investigación de campo requieren mucho tiempo para la planeación, la ejecución y el análisis de los datos recolectados. A menudo, los profesores-investigadores se ven en grandes dificultades para encontrar este tiempo adicional y deben tomar decisiones pragmáticas acerca de los "costos" de tiempo implicados en cualquier proyecto de investigación antes de emprenderlo.

Los estudios de la investigación de campo deben planearse completa y cuidadosamente *antes* de que se inicie la recolección de los datos. Esto incluye la planeación de las técnicas de análisis de los datos que correspondan a los datos que se recolectarán,

de biblioteca, como una forma de investigación de *laboratorio* porque se utilizan procedimientos de investigación cuantitativos (o *numéricos*) para resumir o integrar los hallazgos obtenidos mediante la revisión de los estudios existentes sobre una cuestión, un tema o un problema. Según Vogt (1998: 174), el meta-análisis es más una forma de síntesis que de análisis. "El meta-analista utiliza los resultados de los proyectos de investigación individuales sobre el mismo tema (quizá estudios que verifican la misma hipótesis) como datos para un estudio estadístico del tema" (Ibíd.). Este analista reúne un conjunto relacionado de estudios individuales y los somete a formas estadísticas del análisis. El meta-análisis es *meta* porque es análisis estadístico de los resultados estadísticos de otras investigaciones existentes.

Enfoques no estadísticos

Yolanda Wadsworth (1997: 81) dice que cuando analizamos información e ideas (ya sean "frescas", generadas por nosotros mismos, o datos secundarios disponibles en textos existentes) estamos tratando de "desmenuzarlas" y ver "qué clases de categorías, tendencias, temas o patrones de relaciones repetidas pueden construirse".

Los investigadores de biblioteca pueden emplear procedimientos convencionales tomados de la investigación de campo, tales como el análisis categórico, el análisis de temas, el análisis de contenido, el análisis taxonómico, y demás, a fin de manejar los datos reunidos en las fuentes existentes en formas no estadísticas. En el capítulo siguiente veremos algunos ejemplos típicos de esta situación. En lugar de examinarlos aquí, crearemos un contexto típico para la investigación de biblioteca en el área del alfabetismo y describiremos brevemente algunos procedimientos generales para el manejo de los datos y la generación de algunos hallazgos.

Consideremos el caso de una investigadora-profesora que desea explorar la cuestión de las intervenciones que a los niveles de la escuela y el aula podrían ayudar a fortalecer el desempeño del alfabetismo en los grupos de bajo rendimiento de los estudiantes de la escuela primaria superior. Esta maestra ha advertido que el bajo rendimiento no es sólo una cuestión individual, sino que algunas clases de estudiantes —algunos grupos— rinden sistemáticamente menos que otros. Ha reunido una literatura considerable que examina el rendimiento diferencial del alfabetismo en diversos grupos sociales (género, clase, etnicidad, lengua materna, etc.) en cuarto y quinto grados en la escuela primaria.

Nuestra investigadora podría empezar por organizar los datos de acuerdo con los criterios contenidos en estudios *locales* y *nacionales* en México y en diversas categorías de estudios *extranjeros* (por ejemplo, países de habla inglesa, países "desarrollados", etc.). Luego podría identificar los *agrupamientos sociales diferentes* más frecuentemente identificados como de bajo rendimiento o de riesgo (por ejemplo, género, lengua materna, clase social, posición ocupacional, etnicidad, etc.). A partir de aquí podría identificar los estudios que parecen más directamente relevantes para su propia situación, o agruparlos separadamente de los otros (los que a su vez podrían

del tiempo del estudio y de la recolección de datos detallados.

- Concentración en un caso: El estudio de caso se concentra generalmente en un ejemplo de una clase más amplia de cosas (por ejemplo, un aula de Cuarto Grado, una escuela rural). En consecuencia, los "límites" o "fronteras" del caso son claros o relativamente fáciles de definir. Un grupo de alumnos es un ejemplo clásico, así como la ejecución de un programa de alfabetismo tal como *First Steps*, o *Keys to Life*, o *Flying Start*, en una escuela.
- Contextos de la vida real: El estudio de caso investiga los fenómenos tal como ocurren, en lugar de crear grupos de control, manipular variables, etc.

Estas características *informan* los propósitos que puede perseguir el estudio de caso.

Propósitos del estudio de caso

Thomas Yin (1994) sugiere que las preguntas de *cómo*, y *por qué* acerca de un evento o un proceso contemporáneo, o acerca de una controversia limitada, son muy adecuadas para el estudio de caso. Por ejemplo:

- ¿Cuán eficaz es mi enfoque actual para la enseñanza de la gramática?
- ¿Por qué perturba Colin la clase durante las lecciones de lectura y escritura?
- ¿Cómo puedo entender mejor las necesidades de alfabetismo de mis alumnos de Inglés?
- ¿Por qué escriben mis alumnos narraciones que no son muy descriptivas o imaginativas?

Uno de los propósitos principales del estudio de caso es el mejor *entendimiento* de un fenómeno. Directamente relacionado con lo anterior está el propósito *heurístico* del estudio de caso; es decir, esta clase de estudio debe permitir que el lector haga comparaciones con casos similares o relevantes en su propio campo de experiencia a fin de aplicar los hallazgos de este estudio a su propio contexto o situación. Con esto no se quiere decir nada acerca de la posibilidad de generalización de los hallazgos de estudios de caso particulares, pero sí señalar las posibilidades de la transferencia de entendimiento.

Tipos de diseños de estudios de caso

Dos tipos discretos del diseño de estudios de caso están a disposición de los profesores-investigadores y las profesoras-investigadoras que examinan el alfabetismo. Tales son el diseño del "caso único" y el diseño de "caso múltiple". Los *diseños de casos únicos* investigan un solo fenómeno limitado (por ejemplo, un programa del salón de clases, el desarrollo de la política de alfabetismo en una escuela, un estudiante en riesgo de fallar, etc.). Los diseños de casos únicos resultan particularmente atractivos para los profesores-investigadores y las profesoras-investigadoras porque permiten una concentración directa en el caso, en lugar de dispersar este enfoque entre gran número de casos. Además, son más manejables en términos de recursos, tiempo y

esfuerzo requeridos por los diseños de estudios de caso múltiples.

Los *diseños de casos múltiples* investigan más de un solo caso para propósitos comparativos (incluida la evaluación) o acumulativos. Por ejemplo, Michele estudió a cuatro estudiantes del Séptimo Grado muy diferentes, en forma intensiva, a fin de comparar sus prácticas de lectura y escritura dentro y fuera de la escuela (Knobel, 1999). Los diseños de estudios de caso múltiples son más complejos y requieren mucho más tiempo y trabajo analítico que los estudios del caso único.

Enseguida describiremos brevemente las herramientas y las técnicas empleadas comúnmente en el estudio de caso.

Herramientas y técnicas para la recolección de datos en el estudio de caso

El estudio de caso, al revés de lo que ocurre con la etnografía o la búsqueda narrativa, no tiene su propio conjunto de herramientas y técnicas exclusivas para la recolección de datos. Aquí la profesora-investigadora puede seleccionar y escoger herramientas y técnicas de un gran conjunto de metodologías de la investigación de campo (véase Tabla 6.2 arriba). En lo que sigue identificaremos y describiremos cuatro de las herramientas y técnicas más comunes empleadas en los estudios de caso en la educación.

(i) Observación participante:

Éste ocurre cuando El investigador participa efectivamente en mayor o menor medida en el contexto observado. Permite el acceso a ciertos grados de entendimientos y prácticas "confidenciales". Los tipos de la observación participante van desde la inmersión completa y anónima en un grupo social (lo que implica graves conflictos éticos) hasta la observación periférica y la participación completa y reconocida. Los profesores-investigadores que realizan un estudio de caso en sus propias aulas serán observadores participantes plenos.

(ii) Notas de campo y notas de diarios:

Las notas de campo se emplean para registrar observaciones, sentimientos y descripciones siempre que sea posible. Las notas de campo son relatos muy detallados de lo que ocurrió, e incluyen transcripciones literales de lo que se dijo, los tiempos exactos en que se observaron las cosas, y a menudo incluyen una columna para el registro de corazonadas personales, interpretaciones en el sitio, y referencias a la teoría. Los profesores-investigadores se beneficiarán también si toman *notas de diario*, es decir, notas tomadas de la memoria. Las notas de diario se hacen en la mayor medida posible hacia el final del periodo de observación. La confiabilidad de estas notas podría verificarse más tarde con otros tipos de datos (por ejemplo, lecciones registradas en audio, trabajo recolectado de los alumnos).

(iii) Entrevistas y discusiones no estructuradas y semi-estructuradas:

La entrevista es otra estrategia fundamental para la recolección de datos en los estudios de caso. Las entrevistas son valiosas para acceder a las opiniones, las creencias, los valores, las

prácticas de alfabetismo y las experiencias de aprendizaje compartidas de los participantes. "Entrevistas semi-estructuradas" es el nombre que se da a las entrevistas en que el investigador ha preparado de antemano una lista de preguntas que le gustaría formular, pero no restringe la entrevista a estas preguntas ni siquiera el orden en el que fueron escritas. Las entrevistas no estructuradas no son desarrolladas a partir de una lista de preguntas preparada, sino que se basan en la conciencia que tiene el investigador de los objetivos del estudio. (Los enfoques de entrevistas y discusiones semi-estructuradas y no estructuradas permiten que los investigadores ahonden en las respuestas, desarrollen temas que surjan en el curso de la entrevista y que provean información valiosa y relevante, en lugar de atarse a un cuestionario limitado que podría desaprovechar oportunidades para enriquecer los datos). Las discusiones grupales son útiles para acceder al consenso o la divergencia general sobre una controversia o la narración de un evento. Por supuesto, debe tenerse cuidado de que la discusión no esté dominada sólo por una o dos personas.

Actividad:

Imagina que tienes un grupo de 25 estudiantes y quieres determinar qué saben y entienden sus padres acerca de tu programa de alfabetismo. Decides entrevistar por lo menos a algunos de ellos.

1. Provee un escenario en el que podrías emplear un enfoque de entrevista semi-estructurada (por ejemplo, quiénes son estas personas, cuánto las conoces, cuánto te conocen, las consideraciones del tiempo disponible, etc.)
2. Provee un escenario en el que podrías emplear un enfoque de entrevista no estructurada.
3. Elabora una entrevista semi-estructurada de cinco ítems. Imagina luego dos o tres preguntas adicionales que podrían surgir en el curso de las entrevistas además de las que ya tienes. Trata de pensar también en las profundizaciones que podrías emplear en el curso de algunas de tus preguntas.

Imagina que realizaste entrevistas no estructuradas con tres de los padres. Provee escenarios para estas personas (incluyendo algunas características de los estudiantes asociadas a ellas) y elabora tres listas imaginarias de las preguntas que terminaste formulándoles.

(i) Recolección de artefactos:

Los artefactos son los rastros materiales de las vidas diarias de la gente. Como ocurre con otros tipos de datos, el papel y/o la importancia de un artefacto es interpretado siempre por el investigador. Los artefactos tales como textos o dibujos hechos por los estudiantes, las revistas que leen los estudiantes, etc., añaden dimensiones contextuales útiles a otros datos recolectados.

Análisis de datos

Las técnicas del análisis de datos empleadas en la investigación de casos son muchas y variadas. Una técnica común es la codificación, como se describió en una sección anterior de este capítulo. Otras técnicas populares, muchas de las cuales han sido desarrolladas dentro de la etnografía, incluyen:

- Análisis taxonómico y de dominio (por ejemplo, Knobel y Lankshear, 2001; Spradley, 1980).
- Proyección de eventos (por ejemplo, Green y Meyer, 1991; Knobel, 1999; Putney, 1996).
- Equiparación o búsqueda de patrones (Fetterman, 1989; Yin, 1994).
- Análisis de series de tiempo (Yin, 1994).
- Análisis reconstructivos (Carspecken, 1996).

El espacio ha permitido sólo este bosquejo genérico y "mínimo" de la investigación por estudios de caso. Sin embargo, el bosquejo debe proveer estructura suficiente para una exploración más a fondo, auto-dirigida, de la investigación por estudios de caso. Véase más sobre la metodología del estudio de caso, incluidas diferentes perspectivas sobre lo que ello implica, en:

- Merriam (1997) *Qualitative Research and Case Study Applications in Education.*
- Reinharz (1992) *Feminist Methods in Social Research.*
- Stake (1995) *The Art of Case Study Research.*
- Wallace (1998) *Action Research for Language teachers*, Capítulo 8 sobre estudios de caso.
- Yin (1994) *Case Study Research.*

Actividad:

1. Empleando las listas de revistas proveídas en los Capítulos 4 y 5, identifica dos artículos que se basen en diseños de estudio de caso. ¿Hasta qué punto corresponden la descripción de estudios de caso que hemos proveído aquí?
2. ¿En qué difieren, y son importantes estas diferencias?
3. Compara y contrasta sus enfoques respectivos con la recolección de datos y el análisis de datos.

Investigación-acción

La investigación-acción se ha convertido en un enfoque popular para la investigación de la educación en los últimos veinte años. Sin embargo, su popularidad ha significado también que casi todo ha llegado a ser etiquetado como "investigación-acción" en los círculos educativos cuando muy a menudo es algo enteramente diferente (por ejemplo, el estudio de caso evaluativo, la investigación cuasi-experimental). Esta sección examina las características fundamentales de la investigación-acción a fin de alertar a los

profesores-investigadores y las profesoras-investigadoras sobre lo que es una "buena" investigación-acción.

Definición de la investigación-acción

La investigación-acción surgió originalmente de la necesidad de un enfoque de investigación que se ocupara de los problemas sociales *reales*. La investigación-acción puede definirse como el proceso de identificación de un problema del mundo real y común a un grupo de personas, quienes junto con el investigador planean una intervención para atacar el problema, monitorear su ejecución, reflexionar sobre sus efectos y evaluarlos, y luego ajustan la intervención con base en los resultados de este monitoreo y esta reflexión, y el ciclo de planeación, monitoreo, reflexión y evaluación se inicia de nuevo hasta que el grupo quede satisfecho con los resultados de la intervención y su conocimiento y entendimiento de los aspectos del mundo relevantes en que están basado los resultados de su intervención. Es muy importante aquí enfatizar que el propósito de la investigación-acción no es simplemente cambiar algo. Es explorar el mundo para saber lo que sería mejor hacer en el proceso de responder a un problema o reto. Es sólo por medio de la calidad del conocimiento producido por la investigación que es posible llegar a una solución adecuada o aceptable. Si sabemos la solución antes de la investigación, no tenemos *investigación-acción: sólo* acción. En último análisis, investigación-acción es un acercamiento a saber y entender algo sobre el mundo, pero en el contexto de abordar o enfrentar un reto o problema concreto.

Algunas características definitorias

A fin de ayudar a distinguir la investigación-acción de otros enfoques, convendrá identificar las características que deben estar presentes en un diseño para que pueda ser llamado "investigación-acción". Se incluyen aquí características tales como:

- Naturaleza pragmática: La investigación-acción es un enfoque práctico por cuanto trata de abordar *problemas* del mundo real donde ocurren.
- Comprometida con el cambio: En mayor medida que los estudios de caso, la investigación de biblioteca o las investigaciones cuasi-experimentales, la investigación-acción está comprometida a producir un cambio para mejoramiento en una situación. Debido a este compromiso real con el mejoramiento, los proyectos de investigación-acción no suelen ser de gran escala.
- Cíclica/Iterativa: La investigación-acción se diferencia muy claramente de otras metodologías de la investigación por sus cualidades cíclicas o iterativas. Es decir, el proyecto mismo de investigación-acción se concibe y aplica como una serie de ciclos que comprenden: planeación → intervención y monitoreo → reflexión y evaluación → ajustes

de planeación a la intervención → intervención, y así hacia adelante. En esta forma, el elemento de "investigación" de la investigación-acción retroalimenta directamente a la acción hasta que todos los participantes estén satisfechos con los resultados.

- Colaboración/Participación: La colaboración entre el investigador y lo investigado es una característica fundamental de la investigación-acción debido en gran medida a su origen en los movimientos de justicia social, su hincapié original en la crítica de las relaciones de poder, y su compromiso con el cambio para mejorar. Pero ahora el involucramiento comunitario a grupal en la investigación-acción varía desde la colaboración plena y completa entre el investigador y la comunidad hasta una participación de los miembros del grupo sólo en algunas decisiones y en algunas reflexiones y evaluaciones.

Estas características definitorias forman parte también de los *propósitos* de la investigación-acción.

Algunos propósitos de la investigación-acción

Los propósitos de la investigación-acción han cambiado a través del tiempo a medida que esta metodología ha sido adoptada por los educadores. En los últimos cuatro decenios han surgido por lo menos tres "campos" diferentes de investigación-acción en la educación:

- Los que siguen los preceptos originales de la metodología en términos de sus raíces históricas plantadas a profundidad en los movimientos sociales y las metas de la equidad y la justicia sociales
- Los que emplean la investigación-acción para generar y contribuir al conocimiento (este objetivo abarca generalmente el trabajo con grupos o comunidades enteras)
- Los que emplean la investigación-acción como un instrumento para mejorar su propia práctica mediante la auto-reflexión sostenida en "acción" (este objetivo se concentra en el "yo" de un profesor individual).

En la Tabla 6.3 se resumen estas tres "posturas" sobre los propósitos de la investigación-acción:

Investigación-acción para el cambio social	Investigación-acción para el conocimiento	Investigación-acción para el desarrollo profesional
• Totalmente "respetuosa de las raíces" y generada por una comunidad en colaboración con un investigador • Trata de mejorar la vida social para el mayor número posible de personas • De ordinario es de naturaleza emancipatoria y incluye críticas de las relaciones de poder	• Abarca grupos y comunidades y trata de abordar sus intereses prácticos • Los miembros del grupo o la comunidad están directamente involucrados en el proceso de investigación en *todas* las fases	• Se concentra en el investigador individual y trata de mejorar la práctica profesional • El proceso de investigación es un ciclo de acción y reflexión sobre el desempeño personal • Las personas directamente involucradas en el estudio participan en las decisiones fundamentales

Tabla 6.3: Resumen de las tres posiciones sobre la investigación-acción

A pesar del surgimiento de enfoques de la investigación-acción que han eliminado en gran medida las metas emancipatorias de las concepciones originales de la investigación-acción, en todos estos enfoques ha persistido la preocupación por los problemas *prácticos* y *locales*.

Diseño de la investigación-acción

Hay muchos procedimientos para mostrar visualmente el diseño de la investigación-acción (por ejemplo, Kemmis y McTaggart, 1988; Kock et al., 1997; Wadsworth, 1997; 1998); sin embargo, todos esos procedimientos son equivalentes por cuanto muestran el mismo proceso de identificar en primer término el problema o la controversia y desarrollar preguntas de investigación que se abordarán, seguido de un proceso cíclico o iterativo de planeación, actuación/ejecución (alguna clase de intervención), monitoreo, reflexión y evaluación, y de nuevo planeación hasta que se obtenga un resultado satisfactorio. Por supuesto, estas fases del diseño no son discretas, sino que se traslapan: la planeación no se mantiene separada de la reflexión y la evaluación de los resultados de la intervención, ni se detiene la planeación en cada ciclo en cuanto se ha implantado la intervención.

El tipo de la intervención diseñada para un proyecto dado de investigación-acción se relacionará directamente con el problema práctico que habrá de abordarse y con los resultados esperados. Por ejemplo (agradeciendo a la idea a Pam Gilbert y Kaye Rowe, 1989), una maestra puede advertir que muchas de las narraciones escritas por sus alumnos del quinto grado describen eventos y acciones extraordinariamente violentos. A su vez, esto ha molestado a varias niñas y sus padres que aparecían como víctimas en estas diversas narrativas. La profesora decide convertir el problema en un proyecto de investigación-acción a fin de monitorear los

efectos de un programa que planea desarrollar con el grupo. Presenta el problema a sus alumnos durante una sesión plenaria, explicando cuidadosamente a los niños que la violencia presente en sus cuentos resulta problemática para muchas personas. El grupo propone muchas ideas acerca de lo que se debe hacer con el problema: varios estudiantes sugirieron que está bien escribir tales historias a condición de que los miembros del grupo no aparezcan en ellas; otros sugieron que por cada historia violenta deberá el autor escribir una historia no violenta. Otros quieren que se prohíban las historias violentas, mientras que algunos dicen que debieran promoverse porque ello podría ayudarles a obtener empleos en la industria de la televisión o el cine. Finalmente decide el grupo que pueden escribirse historias violentas pero sin que aparezca en ellas ninguno de sus miembros del aula y de tal modo que se justifique la violencia como una parte importante de la trama. En consecuencia, la intervención planeada por la maestra incluya intensas sesiones de clase para entender cómo establecer y desarrollar una narrativa, sobre la gramática correcta, y concentrándose en la expresión imaginativa y en temas "originales", a fin de extender las narraciones de los alumnos más allá de los relatos repetitivos de películas que hayan visto. Además de las "reglas" que ha fijado el grupo para el contenido de la narración, la profesora monitoreará los efectos de su intervención haciendo notas detalladas de los temas que escriba cada estudiante y de su frecuencia, así como del contenido de sus narraciones. Modificará su intervención de acuerdo con los resultados de sus observaciones, las evaluaciones y reflexiones del grupo sobre sus historias colectivas, y los demás, y se mantendrá especialmente alerta a cualquier cambio de mejoramiento que ocurra en las narraciones de sus alumnos, especialmente en el caso de los niños que parecían obsesionados con la violencia extrema en sus escritos expresivos. Este ejemplo destaca cómo deben ajustarse las intervenciones de la investigación-acción a las características del problema abordado.

Herramientas y técnicas de recolección de datos en los estudios de investigación-acción

La investigación-acción se asemeja al estudio de caso porque sus herramientas y técnicas de recolección de datos fundamentales son comunes a varios otros enfoques de investigación de campo, tales como entrevistas, observaciones, notas de campo y notas de diario, registros de audio y transcripciones, etc. Estos instrumentos se describieron con detalle en nuestro enfoque anterior y no los repetiremos aquí.

Además, la investigación-acción puede emplear también herramientas y métodos para la recolección de documentos al desarrollar una intervención o a medida que el grupo trabaja para entender mejor el problema que afrontan. En el capítulo anterior se presentaron las técnicas de la recolección de documentos.

El investigador-profesor que emplea la investigación-acción para atacar un problema relacionado con el alfabetismo en su grupo de salón de clase incluirá muy probablemente procedimientos de evaluación regulares mientras monitorea los efectos de la intervención que ha implantado en el aula

Entre otras cosas, estos procedimientos incluyen:

- Registros anecdóticos acerca de las prácticas y actitudes de los estudiantes en el campo del alfabetismo
- Pruebas generadas por el profesor
- Análisis lingüísticos aplicados a los escritos
- Listas de verificación de las competencias de alfabetismo, comerciales y generadas por el profesor

Análisis de los datos

Además de analizar los ítems de evaluación y otros similares, los profesores-investigadores y las profesoras-investigadoras que realizan investigación-acción en sus aulas se interesarán también por el proceso de *equiparación de patrones*. Éste es un proceso para la percepción de patrones dentro de los datos recolectados. Estos patrones indicarán si han ocurrido algunos cambios y también podrían indicar las clases de cambios ocurridos (Knobel y Lankshear, 2001). Tomando de nuevo nuestro ejemplo del grupo de quinto grado, vimos allí un patrón de narraciones violentas que generó en primer lugar la intervención mediante una investigación-acción. Enseguida, la profesora tratará de reemplazar este patrón por otros (por ejemplo, narraciones donde se justifique la violencia, muchos menos violencia en las narraciones de todos los estudiantes). La profesora se mantendrá también alerta para detectar patrones que sugieran que están ocurriendo cambios indeseables (por ejemplo, muchas de las niñas empiezan a escribir narraciones gráficamente violentas, los niños dejan de escribir cualquier clase de narraciones).

Véase algunas descripciones y explicaciones detalladas de la investigación-acción en:

- Altrichter (1993) *Teachers Investigate their Work.*
- Kemmis (1993) *Action Research and Social Movement.*
- Kemmis y McTaggart (1988) (comps.) *The Action Research Planner.*
- Noffke y Stevenson (1995) (comps.) *Educational Action research: Becoming Practically Critical.*
- Wallace (1998) *Action research for Language Teachers.*

Actividad:
Ubica dos reportes de proyectos de investigación-acción. Compara y contrasta las relaciones que proveen de su diseño de investigación, sus enfoques para la recolección de datos y su análisis. ¿Cómo se relacionan estas exposiciones con las preguntas y los propósitos originales de la investigación?

Con esto terminamos nuestro bosquejo de los enfoques de campo para la investigación del alfabetismo. El capítulo final discutirá

brevemente los enfoques de "método mixto" para la investigación del alfabetismo que combinan diseños y técnicas de investigación de campo, de biblioteca y de laboratorio. También discutiremos en este último capítulo algunas de las dimensiones éticas de la investigación que deben ser consideradas por los profesores-investigadores y las profesoras-investigadoras; luego seguirá una exploración breve de las posibles aplicaciones de la investigación en las aulas dè la escuela.

7. Metodologías mixtas, ética de la investigación, y reporte y aplicaciones de la investigación en las aulas

Introducción

En un libro introductorio y breve como éste no es posible cubrir todo lo que existe sobre el tema. Sin embargo, debemos abordar algunas cuestiones de las que no nos hemos ocupado hasta ahora. Este capítulo final examina tres de estas cuestiones:

- Las metodologías mixtas como opciones para el diseño de la investigación
- La ética de la investigación
- El reporte y la aplicación de la investigación en los salones de clase

Metodologías mixtas

Los Capítulos 4 a 6 se concentraron por separado en tres clases diferentes de metodologías de la investigación que son relevantes para la investigación del alfabetismo y describieron algunos ejemplos de cada una de ellas. Sin embargo, ninguna discusión de las metodologías y los diseños estaría completa sin reconocer a las metodologías mixtas. Aunque la investigación de laboratorio, de biblioteca y de campo son formas distintas de la investigación, no estamos limitados a usar sólo una de ellas dentro de un proyecto de investigación dado. En efecto, como ya hemos señalado, todo proyecto de investigación de laboratorio y de campo contiene la investigación de biblioteca hasta cierto punto.

"Metodología mixta" se refiere de ordinario a los estudios que incluyan elementos de las metodologías de campo *y* de laboratorio en sus diseños. Por ejemplo, un estudio de caso podría emplear pruebas anteriores y posteriores (*pre-tests/post-tests*) a fin de poder hacer afirmaciones acerca del aprendizaje que ocurrió. La investigación de Neil Anderson descrita en el Capítulo 1 es un ejemplo de una investigación de metodología mixta cuidadosamente diseñada y ejecutada (ver también a Anderson, 1999). Como otro ejemplo de una "mezcla", un proyecto de investigación-acción podría emplear un programa de encuesta numérica como parte de su estudio piloto en su fase de planeación a fin de ayudarse a determinar los sentimientos de la gente sobre una controversia, su conocimiento acerca de un tema, y así sucesivamente. De igual modo, algunos enfoques para el análisis lingüístico incluyen en sus diseños el análisis estadístico del contenido a fin de analizar rápidamente cuántas palabras de éste u otro tipo aparecen en un texto dado.

Por supuesto, no todos los diseños de investigación o marcos teóricos pueden emplear una metodología mixta. Por ejemplo, muchos investigadores que basan sus proyectos en teorías postestructuralistas podrían rechazar cualquier clase de investigación de

laboratorio, considerando la ética del laboratorio como algo antitético de los objetivos y los temas postestructralistas. De igual modo, el análisis crítico del discurso empleará raras veces metodologías mixtas, dada su concentración en el *discurso* antes que en las medidas del discurso. En efecto, las metodologías mixtas parecen emplearse más comúnmente en la sicología y las ciencias de la conducta (Tashakkori y Teddie, 1998).

Los lectores que estén interesados en la exploración del tema de las metodologías mixtas en mayor extensión pueden referirse a las fuentes siguientes y las bibliografías útiles que ofrecen:

- Greene, Caracelli y Graham (1989) *Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs.*
- Tashakkori y Teddie (1993) *Mixed Methodology.*

Véase algunos ejemplos de los estudios de metodología mixta en el campo del alfabetismo en:

- Anderson (1999) *Inclusion: Can teachers and technology meet the challenge?*
- Kamberelis y Bovino (1999) *Cultural artifacts as scaffolds for genre development.*

Ética e investigación del alfabetismo

En la investigación, la ética o el "comportamiento ético del investigador" se refiere a los principios y las obligaciones morales que se aplican a cualquier investigación, así como a los criterios y códigos formales institucionales de la "práctica ética" en los proyectos de investigación.

Desafortunadamente, en la literatura se omite a menudo la cuestión de la práctica ética para la investigación de los profesores-investigadores y las profesoras-investigadoras en sus propias aulas. Los estudiantes de posgrado y los académicos tienen a menudo guías y procesos mucho más claros establecidos por comités universitarios formales de depuración ética. Algunas asociaciones educativas tienen también sus propios códigos de ética que guían los proyectos de investigación de sus miembros. Sin embargo, a pesar de que no hay un solo código fijo para los investigadores profesores, las consideraciones de la investigación ética son a menudo sinónimos de las prácticas éticas de la enseñanza. En efecto, Karen Halasa (1998: 3) sugiere que "los investigadores profesores se consideran a sí mismos doblemente atados al comportamiento ético como profesores y como investigadores" y cita como un conjunto útil de directrices la declaración de ética de la red de Profesores de Escuelas Públicas del Condado de Fairfax:

La responsabilidad primaria de los investigadores/profesores es para con sus estudiantes ... [Los investigadores/profesores] explican las preguntas y los

métodos de investigación para la recolección de datos y ponen al día sus planes [de investigación] a medida que avanza la investigación; ... pueden presentar los resultados de su investigación a los colegas de su distrito escolar, [y] son honestos en sus conclusiones y sensibles a los efectos de sus hallazgos de investigación sobre otros.

Hemos empleado este enunciado junto con las prácticas éticas que son convencionales en la investigación académica para identificar varios criterios "éticos" que los profesores-investigadores y las profesoras-investigadoras deben satisfacer cuando realizan investigaciones formales en su aula o escuela. Muchos de estos criterios son consistentes con el papel del profesor o de la profesora. Se incluye aquí:

- tener un diseño de investigación válido
- adquirir el consentimiento *informado* de participantes
- evitar el engaño
- asegurar la confidencialidad
- minimizar el daño
- demostrar respeto
- evitar la coerción o la manipulación

Nos ocuparemos de cada uno de estos criterios brevemente por turno.

(a) Tener un diseño de investigación válido

Como señalamos en los Capítulos 1 y 2, la calidad de un proyecto de investigación y sus resultados depende en gran medida de que se tenga un diseño de investigación válido. La investigación pobremente diseñada sólo desperdicia el tiempo de los participantes y a menudo conduce a su negativa a participar en cualquier otro estudio de investigación. Además, la investigación "defectuosa", como nos lo recuerda Mertens, "no es sólo un desperdicio de tiempo y dinero sino que no puede concebirse como ética porque no contribuye al bienestar de los participantes" (1998: 24). Relacionada con este criterio de validez existe la necesidad de que el investigador pueda "hacer" la investigación propuesta. Es decir, el investigador tiene —o es capaz de desarrollar dentro del marco temporal de estudio— las habilidades requeridas para completar efectivamente el estudio (véase más detalles sobre este punto en el Capítulo 2).

(b) Obtención del consentimiento informado, por escrito, de los participantes y sus padres

Los participantes en el proyecto de investigación —a menudo los alumnos del profesor— tienen que dar su consentimiento *informado* en lo tocante a su participación en el proyecto. Aquí difiere la investigación de la evaluación: se espera que los profesores recolecten información acerca de los estudiantes, a fin de monitorear su progreso. La investigación formal se extiende a menudo más allá de tales datos para incluir el estudio de sus actitudes, las prácticas, la auto percepción, etc., de los estudiantes, a menudo en formas profundas y potencialmente intrusas. Es particularmente importante que el consentimiento sea *informado*. Los participantes —y cuando son estudiantes, también sus padres o guardianes— deben estar conscientes de los objetivos generales del estudio y lo que éste implicará. El

consentimiento debe incluir las publicaciones que pueda generar el estudio.

Un ejemplo clásico de lo que *no* se debe hacer ocurrió en Australia en junio de 1999, cuando los alumnos del Séptimo Grado de una escuela fueron encuestados por dos profesores universitarios acerca de temas muy íntimos sin que se obtuviera para ello el permiso de los padres (Busfield, 1999). Los padres se enojaron y se pidió a la universidad involucrada que explicara las razones de esto al público y al Departamento de Educación del estado de Nuevo Gales Sur (New South Wales). Aunque en este caso se trataba de un error de los investigadores, el ejemplo sirve para prevenir a los profesores que deben obtener el consentimiento por escrito de los estudiantes y sus padres cuando realicen una investigación formal en su aula. El consentimiento *informado* se liga estrechamente al principio ético de evitar el engaño en la vida de un estudio de investigación.

(c) Evitar el engaño

La investigación de los profesores y las profesoras en el aula no debe implicar nunca que se pongan "trampas" a los estudiantes para que participen en un estudio, o para que piensen que la investigación se concentrará en una cosa cuando en realidad se concentra en otra. Nunca deberá hacerse creer a los estudiantes que están completando simplemente un ejercicio cuando en realidad es una *prueba* de alguna dimensión de su capacidad de alfabetismo pertinente a un estudio de investigación. Los estudiantes deben consentir el proyecto "real", porque de otro modo el profesor-investigador o la profesora-investigadora se arriesga a dañar su relación de confianza con los estudiantes y sus padres, o de minimizar la confianza de los estudiantes.

(d) Garantizar la confidencialidad y el anonimato

Deberá asegurarse a los participantes, por escrito, que sus identidades serán encubiertas en la mayor medida posible en todo reporte de los resultados y los procesos del proyecto. Éste es un criterio tradicional de la ética, y tratar de minimizar las repercusiones negativas para los participantes a la luz de los resultados del estudio. Sin embargo, el aseguramiento de la confidencialidad y el anonimato es en realidad muy difícil de lograr en la práctica porque algunas escuelas son fácilmente identificables en virtud de que son únicas o fácilmente reconocibles en la región. La concentración en un estudiante con dificultades de alfabetismo significa que muchos de los profesores de la escuela sabrán quién es el niño o la niña, a pesar de que se use un seudónimo.

Por supuesto, el anonimato no es necesariamente absoluto. Algunos profesores-investigadores deciden, por una razón u otra, utilizar el primer nombre real de los estudiantes involucrados. Por ejemplo, Neil Anderson (1995) ha usado el primer nombre real de Belinda en sus artículos acerca de ella, con el permiso escrito de sus padres, como parte de la celebración de sus notables logros en el alfabetismo.

(e) Minimizar el riesgo de dañar a los participantes

El investigador-profesor debe asegurar siempre que se obrará con responsabilidad a lo largo de todo el estudio de investigación. Esto incluye el aseguramiento de que los participantes no sufrirán ningún daño imprevisto a resultas del estudio. Volviendo a nuestro ejemplo anterior de la encuesta que salió muy mal y que discutimos arriba, las preguntas formuladas acerca de la imagen corporal deprimieron por lo menos a una niña pequeña, y los ítems que pedían a estos estudiantes, por ejemplo, que describieran el desarrollo de su vello púbico, hicieron que la escuela involucrada prohibiera toda investigación universitaria futura en ese establecimiento. Hay muchos modos colaterales bien conocidos en las que pueden ocurrir otras clases de "daños". Por ejemplo, puede haber "daño" para los estudiantes cuando se utilicen grupos de control en un diseño de investigación cuasi-experimental. El profesor-investigador debe asegurar que el grupo de control no se encuentre en desventaja por no recibir una intervención que promueve algún aspecto del alfabetismo en el grupo. Un procedimiento para evitar esto incluye el aseguramiento de que los grupos de control recibirán la misma intervención más adelante si ésta tiene éxito en el estudio. Del mismo modo, puede haber daño para los estudiantes cuando una intervención no ha sido completamente planeada y preparada y los resultados de la participación conducen a la exclusión, la molestia o la depresión.

(f) Demostrar respeto por quienes participan en la investigación en todo momento

Aunque la demostración de respeto por los estudiantes forma parte de las obligaciones de todo profesor, es especialmente importante demostrar este atributo durante una investigación formal. Esto ayuda a mantener nuestra relación de confianza con los estudiantes durante un estudio formal, de modo que ellos se sientan en libertad para contestar honestamente, sabiendo que esto no afectará las evaluaciones de su desempeño de alfabetismo en los reportes escolares, y así sucesivamente. Según nuestras experiencias, los estudiantes involucrados en un estudio de investigación que incluya alguna clase de intervención proveen a menudo evaluaciones incisivas y extraordinariamente útiles al término del programa; si se respeta su contribución se fortalecerán los resultados del estudio. La demostración de respeto incluye el respeto a la privacidad de los participantes y no pedirles que discutan aspectos de sus vidas que no tienen nada que ver con el fortalecimiento de la educación del alfabetismo (o cualquier tema se involucra en el estudio). Incluye también abstenerse de comprometer a los estudiantes en una investigación que se entrometa innecesariamente con sus vidas religiosas o morales. La demostración de respeto por los estudiantes significa que la investigación en la que se les pide que participen es genuinamente útil para el grupo y no una forma de explotación, sólo para obtener un título o sólo para revisar el desempeño.

(g) Evitar la coerción o la manipulación

El investigador-profesor debe estar consciente de las relaciones desiguales existentes entre él y el estudiante con relación al poder y los efectos que esto podría tener sobre los resultados de la entrevista y la observación, etc. Estos efectos incluyen que los niños expresen las clases de opiniones que según piensan agradarán al profesor (conocido formalmente como el "Efecto Mateo"), actuando en formas que en su opinión son las deseadas por el profesor (compárese con las profecías de autocumplimiento). En el peor de los casos, los estudiantes pueden sentirse forzados a proveer su consentimiento a participar en un proyecto, o manipulados para que respondan o actúen en ciertas formas en el curso del estudio. Por supuesto, estas clases de acciones no son consistentes con la obligación del profesor de ser responsable. En el caso de la investigación, por lo menos, la ausencia de una atención cuidadosa a los efectos del profesor —una persona dotada de autoridad en el aula— sobre cualquier estudio pueden invalidarla o imposibilitar su verificación.

Las consideraciones éticas se incluyen en el diseño de investigación desde el principio. La ética no es simplemente algo que se agrega al final del proyecto como algo que se había omitido.

Por supuesto las consideraciones éticas en la investigación del alfabetismo son complejas, y sólo hemos proveído aquí un breve bosquejo de los criterios fundamentales que debe satisfacer todo estudio de investigación formal conducido por profesores-investigadores. Estos criterios bastan para que inicies la investigación en tu propia aula o escuela, pero deberás leer más sobre la ética de la investigación.

Una referencia en extremo útil para los profesores-investigadores es el libro de Karen Halasa, *Annotated Bibliography: Ethics in Educational Research* (Melbourne: Australian Association for Research in Education, 1998), disponible también como: <http://www.swin.edu.au/aare/welcome.html>.

Véase también:

- House (1990) *An Ethics of Qualitative Field Studies.*
- Kincheloe (1991) *Teachers as Researchers: Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment.*
- Lankshear and Knobel (1997) *The Moral Consequences of What we Construct in Qualitative Research.*
- May (1997) *Social Research*, pp. 53-61.
- Romm (1997) *Becoming More Accountable.*

Reporte y aplicación de la investigación del alfabetismo en el aula

Hasta ahora nos hemos ocupado en este libro de algunas características fundamentales de la búsqueda sistemática, la generación de preguntas de investigación sensata, la elaboración y selección de diseños y metodologías de investigación adecuadas, y de

los elementos básicos de la investigación que deben ser considerados por los profesores-investigadores y las profesoras-investigadoras. Concluiremos convenientemente nuestra discusión examinando los puntos finales de la investigación: el reporte de los hallazgos del estudio y la aplicación de los resultados de la investigación en las aulas.

(a) Reporte de los hallazgos de la investigación

Toda investigación formal de los profesores deberá escribirse de tal modo que el profesor asegure:

- Que los datos han sido analizados adecuadamente.
- Que las interpretaciones y pretensiones formuladas acerca de los datos están justificadas (es decir, pueden ser apoyadas fuertemente con evidencia, son "compatibles" con otros hallazgos de investigaciones, las herramientas y los métodos de recolección de los datos eran adecuados para las preguntas de la investigación).
- Que el proyecto mismo se lleva a su fin satisfactoriamente.

La elaboración de un reporte para un estudio compromete también directamente al investigador-profesor a una reflexión sostenida sobre el proyecto y sus resultados. Esta clase de reflexión es necesaria para ser un profesional efectivo (Schön, 1983).

Generalmente, los reportes de investigación convencionales siguen un patrón establecido que contiene los componentes siguientes en el orden aproximado siguiente:

- Una introducción: Esto contextualiza la historia discutiendo el área de controversia o de problemas que generó las preguntas de investigación y resume los hallazgos del estudio. A menudo escribimos esta parte al último, ya que la introducción de esto requiere que se tenga una visión global del asunto.

- Una revisión o reseña de la literatura: Esto desarrolla y defiende el marco conceptual y teórico del estudio. Sin embargo, no existe una regla inviolable en el sentido que la revisión de la literatura siga de inmediato a la introducción. Por ejemplo, los reportes de investigación de biblioteca defienden a menudo las técnicas de análisis del documento empleadas en el estudio inmediatamente después de la introducción. Algunos reportes de investigación de campo incluyen una discusión de algún documento de políticas después de la introducción como parte del establecimiento del contexto del estudio.

- Una relación del diseño y los métodos: Los reportes de laboratorio y de campo incluyen a menudo enseguida una sección o un capítulo que defiende el diseño particular de

la investigación, sus herramientas y métodos de recolección de datos, y las técnicas analíticas empleadas en el estudio. Las cuestiones que tengan que ver con la validez o la verificabilidad del estudio, así como con la explicación del abordaje de las consideraciones éticas, se discuten también bajo el rubro del diseño y los métodos.

- Una presentación de los hallazgos/análisis: Los reportes de la investigación de laboratorio tendrán enseguida una sección que presente los hallazgos de la recolección y el análisis de datos. Es aquí donde suelen presentarse las tablas estadísticas, las gráficas, y otros parecidos. En el caso de los reportes de la investigación de laboratorio, la presentación de los hallazgos se ve seguida generalmente por una sección o un capítulo que discute estos hallazgos. Por otra parte, muchos reportes de la investigación de campo presentan y discuten los hallazgos en conjunción reciproca, a menudo empleando un patrón de descripción-análisis-descripción-análisis. De igual modo, los reportes de la investigación de biblioteca siguen el mismo patrón.

- Una conclusión: Los reportes para los tres campos metodológicos terminan generalmente con una conclusión formal que resume la investigación y los hallazgos, y sugiere futuros problemas o controversias surgidos de su estudio para la investigación posterior (de ellos y/o de otros).

Esta secuencia no está en modo alguno "fijada en cemento". La forma final de un reporte depende a menudo del diseño de investigación o de las preguntas de investigación que se formulen. Por ejemplo, las investigaciones de estudios de casos múltiples incluyen a menudo un capítulo separado para la discusión y el análisis de cada caso. Los proyectos de metodología mixta tendrán algunas secciones para la discusión de los hallazgos estadísticos, y algunas secciones para la discusión de los hallazgos "de campo". Lo más importante es el desarrollo del reporte en un orden y de un modo que maximice las "3 C": coherencia, claridad, y capacidad de convencimiento.

Antes de ponerse a escribir el reporte, el investigador-profesor debe decidir:

- el auditorio del reporte (él mismo, sus colegas, los profesores de diversas escuelas, los educadores del Estado o el país, los padres de estudiantes, etc.).

- el modo del reporte (escrito, hablado, presentación de video, página web, etc.)

- el medio de la presentación (por ejemplo, revista académica, circular escolar, red de los profesores, sesión con los padres, reuniones de padres y ciudadanos, conferencia regional, estatal o

nacional, página de personal internet o escolar, un libro, un folleto).

Estas decisiones *informarán* la extensión del reporte, su estilo y tenor, y la cantidad de escolaridad obvia que debe reflejar el reporte (por ejemplo, referencias a fuentes académicas, un estilo de escritura académica, la cantidad de conocimiento existente acerca del área o el tema que tendrán los lectores/oidores).

Los profesores-investigadores y las profesoras-investigadoras que reportan su investigación del alfabetismo no lo hacen en un vacío, sino que están señalando que están muy interesados en mejorar sus prácticas de enseñanza en el aula mediante una investigación rigurosa. El reporte es un procedimiento para mostrar a otros profesores cómo puede hacerse y que vale la pena hacerse.

Además, el acto de los profesores-investigadores y las profesoras-investigadoras que reportan su investigación está en juego en el campo del "conocimiento educativo": un conocimiento que no debiera ser generado *sólo* por "expertos en educación" tales como adadémicos y consultores o asesores. Como mencionamos en el Capítulo 1, y como sostiene Joe Kincheloe tan persuasivamente, los profesores y las profesoras (y los estudiantes y sus padres) *deben* participar en la generación de lo que se designe como "conocimiento educativo" (1991: 22). Kincheloe ve esto como una manera de detener "la erosión de la competencia" que observó cuando los profesores y las profesoras dejaron de investigar en sus propias aulas y dejaron que otros lo hicieran por ellos (y que todavía esté ocurriendo casi un decenio más tarde; véase a Kincheloe, 1999).

El reporte de la investigación va de la mano con la *aplicación* de la investigación en las aulas —propias y de otros-.

(b) Aplicación de los resultados de la investigación

La aplicación de los resultados de tu investigación o la de otros profesores en tu aula se relaciona con el *cambio* y se basa en la creencia de que esta aplicación generará alguna clase de cambio para mejorar.

Aplicación de los hallazgos

La aplicación de nuestra propia investigación en el aula es una cuestión relativamente sencilla porque el proyecto mismo se diseñó para resolver un problema o una controversia específicos para ese grupo. Cuando se trata de la investigación de otro profesor con otro grupo, deberán evaluarse las semejanzas de los contextos, los participantes y el problema en cuestión, ante de aplicarla en un contexto diferente. La evaluación de la "aplicabilidad" de otro estudio en tu propia aula implica también el *enjuiciamiento* de la validez y la confiabilidad de un estudio de alfabetismo de laboratorio, o la verificabilidad de una investigación de biblioteca, y la *calidad* del estudio en conjunto. Cada uno de los capítulos metodológicos de este libro (Capítulos 3, 4, 5 y 6) te provee guías prácticas para la inducción de tus propias investigaciones formales y actúa

también como una guía para la evaluación y la *crítica* de los estudios ya publicados.

Los hallazgos de los estudios —incluidos los que han realizado educadores que no son profesores de la escuela— pueden usarse para:

- Fortalecer las estrategias específicas y generales para la enseñanza del alfabetismo
- Informar al profesor acerca de las formas en que los estudiantes aprenden mejor el alfabetismo
- Generar entendimientos personales acerca de lo que es el alfabetismo en términos de las teorías existentes
- Ayudar al estudiante que trata de aprender el alfabetismo a tener más éxito con la lectura, la escritura, la observación, etc.
- Implantar efectivamente una nueva política de alfabetismo o un nuevo currículo en la escuela
- Reflexionar críticamente sobre lo que dice el profesor en el aula y cómo mejora esto las aptitudes de algunos estudiantes y no de otros
- Criticar los textos empleados en las lecciones de alfabetismo en el aula
- Explorar formas de enseñanza efectiva del alfabetismo en todo el currículo
- *Informar* las prácticas tecnológicas del alfabetismo en la escuela
- Evaluar y criticar los programas comerciales de deletreo, lectura o escritura que se introducirán en la escuela

De nuevo, ésta es sólo una muestra de la forma como tu propia investigación y la de otros puede *informar* tu pedagogía y tus prácticas en el aula en lo tocante el alfabetismo. Sin embargo, es importante subrayar que la aplicación de los resultados de la investigación en tu aula es siempre un proceso de crecimiento y cambio, tuyo y para tus alumnos.

Véase mayores detalles sobre la aplicación de los hallazgos de la investigación en las aulas en:

- Anderson, N. (1994) *No, Belinda set everything up*
- Cochran-Smith y Lytle (1993) (compiladores) *Inside/Outside: Teacher Research and Knowledge*
- Donahue, van Tassall y Patterson (1996) (compiladores) *Research in the Classroom*
- Gapper (1998) *Learning about Literacy as Teacher-Researchers*
- Goswami y Stillman (1987) (compiladores) *Reclaiming the Classroom: Teacher Research as an Agendy for Change*
- Hollingsworth (1995) *Teacher Research and Urban Literacy Education Lessons and Conversations in a Feminist Key*

- Kincheloe (1991) *Teachers as Researchers*
- Stenhouse (1985) *Research as a Basis for Teaching*
- Yeager, Green y Floriani (1996) *Learning to see learning in the classroom*

Otro camino que se puede recorrer en la aplicación de los descubrimientos de la investigación al alfabetismo en las aulas de la escuela, es el del uso de métodos de investigación como estrategias para la enseñanza.

Aplicación de los procesos de investigación

La enseñanza de la investigación etnográfica a estudiantes de la escuela como parte del proceso de ayudarlos a adquirir conciencia del alfabetismo como una práctica social y cultural se ha vuelto muy común en los Estados Unidos, y está aumentando también en otros países como Australia y Nueva Zelanda. Este trabajo de investigación es mucho más que los "proyectos" convencionales sobre temas muy generales tales como "la lana" o "la India" que hacen muchos estudiantes en la escuela. En lugar de limitarse a los libros de la biblioteca, el internet o los paquetes de proyectos que se reciben de los vendedores, el enfoque del estudiante como etnógrafo trata de eliminar las distinciones existentes entre la escuela y la comunidad, entre el alfabetismo escolar y las prácticas de alfabetismo fuera de la escuela. Este enfoque trata de capacitar a los estudiantes para que vean el alfabetismo como una práctica social y cultural antes que, digamos, un conjunto discreto de habilidades que deben memorizarse. Este enfoque se ocupa también de generar nuevo conocimiento y nuevos textos que comparten este conocimiento nuevo con otros. Como dicen David Bloome y Ann Egan-Robertson (1998: xii), "invitar a los estudiantes a ser investigadores es invitarlos a una nueva relación con el profesor y a una nueva relación con el conocimiento académico".

Es ahora clásico el trabajo de Shirley Brice Heath con los estudiantes como etnógrafos (véase, por ejemplo, Heath, 1983; Heath y Mangiola, 1992; Heath y McLaughlin, 1994). Por ejemplo, Heath y Leslie Mangiola (una profesor de escuela primaria de California) documentan estrategias de investigación etnográfica que han desarrollado en el aula de Leslie o que han observado en otras aulas. Estas estrategias estimulan a los alumnos a ver el lenguaje como un instrumento y un objeto de estudio a fin de saber más acerca de cómo funciona. Estas estrategias incluyen:

- Hacer que los estudiantes graben o tomen notas de campo —pidiendo permiso primero— de las prácticas del lenguaje cotidiano y de los hábitos de sus "redes primarias" (por ejemplo, los miembros de la familia, los amigos íntimos, los amigos de la escuela) y de sus redes "secundarias" (por ejemplo, el profesor de música, los dependientes de las tiendas, los miembros de grupos comunitarios como los Scouts y las Brownies, los miembros de grupos deportivos). Luego se analizan en clase

las prácticas y los hábitos del lenguaje de las redes primarias y secundarias en términos de las diferencias de sintaxis, la elección de palabras, las convencionales sociales (por ejemplo, felicitaciones, viajes de vacaciones, etc.), y se exploran razones para la explicación de estas diferencias. Una variante de esto consiste en grabar también algunas sesiones de clases en el aula y analizar y comparar las interacciones que se producen allí con las registradas en contextos de redes primarias y secundarias.

- Otra estrategia consiste en revisar las prácticas convencionales de "seminario de lectura" para incluir un componente de investigación destinado a los tutores de lectura (de ordinario estudiantes de mayor edad). Este enfoque requiere que los tutores escriban notas de diario después de cada sesión de lectura a fin de reflexionar sobre lo que ha ocurrido y mejorar en la sesión siguiente. En el ejemplo de Heath y Mangiola, los tutores eran diez muchachas del quinto grado que habían sido evaluadas con dificultades para leer y escribir. Además de la toma de notas y la reflexión, estas diez muchachas realizaban acciones semejantes a la investigación tales como: entrevistar regularmente a los asesorados del primer grado a fin de descubrir sus intereses y actitudes hacia los diferentes textos que leían en conjunto, reflexionar en grupo y como individuos sobre el avance de sus asesorados, y reportar regularmente al profesor de Primer Grado los aspectos de la lectura que su asesorado parecía haber aprendido. Las clases de cuestiones que discutían comúnmente estos tutores incluían (1991: 21):

  - ¿Que clase de preguntas formulan los asesorados?
  - ¿Cuáles cambios has observado en el comportamiento de los asesorados?
  - ¿Cuáles procedimientos nuevos podrían emplearse para retar a los asesorados a pasar a libros más difíciles?
  - ¿Cómo comparas la respuesta de tu asesorado a los libros con tu recuerdo de tus primeras experiencias con libros?

- Organizar a los estudiantes para que escriban manuales para sus padres acerca de la lectura, la escritura, el deletreo, oír, hablar, ver, etc., es otra estrategia para capacitar a los estudiantes en la exploración de los propósitos sociales del lenguaje en formas realistas. Heath y Mangiola describen un grupo de estudiantes de los quinto y sexto grados que deciden escribir un folleto para los padres basado en sus propias experiencias sobre la lectura a niños menores en el sistema de seminario de lectura de la escuela. El trabajo de los estudiantes con alumnos del primer grado les había enseñado, entre otras cosas, que "los buenos lectores obtienen [ellos mismos] las palabras, pero está bien que se inventen palabras cuando no se sabe o cuando [el alumno de primer grado] se está descarrilando", y "los buenos lectores formulan preguntas acerca de lo que ocurrirá enseguida, lo que significan los dibujos, y si [al

alumno de primer grado] le gustó el cuento" (1991: 27). En su manual, estos estudiantes identificaron las dificultades de lectura comunes en los niños pequeños y formularon sugerencias a los padres acerca de leer a niños de edad escolar. En el proceso, este grupo de estudiantes aprendió mucho acerca de cómo escribir a un auditorio real, cómo escribir en un género explicativo, y cómo organizar las notas de campo en un texto nuevo a fin de compartir su conocimiento con otros.

- En *Ways with Words* (1983), Heath documenta otro salón de clase donde la profesora enseñaba a los estudiantes del Quinto Grado habilidades de entrevistador y los hacía comparar enfoques tradicionales para la agricultura con enfoques "científicos" en su comunidad rural. Esto llevaba a los estudiantes a entrevistar a un conjunto de agricultores y convertir los textos hablados en textos escritos, llegando a entender diferencias importantes entre los modos de los términos, de la densidad de léxico y la sintaxis, y así sucesivamente.

- En *Ways with Words* y en *Children of Promise* documenta Heath un proceso por el que los estudiantes utilizan un conjunto de técnicas de recolección de datos etnográficos para recolectar artefactos de sus vidas que se relacionen con el alfabetismo (por ejemplo, cajas de cereales, boletos de autobús, revistas) y toman notas de diferentes tipos de interacciones orales, las graban o las agrupan como una clase (por ejemplo, una visita del director de la escuela al salón, anuncios matinales, pasado de lista, saludos del conductor del camión para ellos por la mañana, noticias radiofónicas, noticias televisadas). Estas piezas de datos diferentes se convirtieron en materia prima para el desarrollo de entendimientos del alfabetismo de meta-nivel (por ejemplo cambios de lenguaje en diferentes contextos, cambios de lenguaje dependiendo de con quién estás hablando y de su posición en relación contigo, cambios de lenguaje de acuerdo con el modo como te llegue, cambios de lenguaje según que sea público o privado). Concomitantemente, los estudiantes desarrollaron también un lenguaje compartido para hablar acerca de diferentes tipos o géneros de textos, los propósitos sociales de textos diferentes, para diferentes partes de discurso o ítems léxicos en una oración, lazos cohesivos, y otros parecidos. También adquirieron muchas reglas gramaticales por la vía del "descubrimiento" (por ejemplo, las formas verbales de tercera persona del plural no añaden "s", acerca de los tiempos verbales y acerca del uso de verbos auxiliares –en inglés).

- Otro enfoque que Heath y Mangiola ofrecen a los profesores y las profesoras es el de hacer que los estudiantes desarrollen guías o criterios para lo que constituye una "conversación exitosa" en un conjunto de contextos. Estos criterios se desarrollan a partir del estudio de transcripciones del trabajo en grupo en sus salones de clase que han grabado previamente. En particular, esta estrategia puede utilizarse para ayudar a los estudiantes a entender mejor la conversación efectiva en la identificación de problemas, la conversación que resuelve problemas, los argumentos sensatos en interacciones, etc. (Heath y Mangiola, 1991: 42).

Por supuesto, como en el caso de la investigación de los profesores y las profesoras, deberán observarse también aquí consideraciones éticas para estos casos de recolección de datos y redacción de los estudiantes-investigadores. Como señalan Heath y Mangiola (1991: 35): "una parte de la experiencia de los estudiantes que aprenden a ser investigadores consiste en aprender a ser responables en lo tocante a la selección y el reporte de los datos a fin de proteger los hábitos de la comunicación íntima y privada de familias e individuos".

Todas las estrategias y los entendimientos implicados en el desarrollo de los estudiantes como investigadores e investigadoras se basan en prácticas de la vida real del alfabetismo que serán útiles para estos estudiantes en la escuela y en sus vidas después de la escuela. En efecto, los diversos enfoques de los estudiantes como investigadores del alfabetismo que están a disposición de los profesores buscan las mismas cosas; capacitar a los estudiantes para que se vean a sí mismos como "*expertos en sus propias capacidades de comunicación*" (Heath y Mangiola, 1991: 47, énfasis en el original). Nos parece que el hecho de equipar a los estudiantes con estrategias de investigación del mundo real para la investigación del lenguaje y el alfabetismo tiene un potencial mucho mayor para producir usuarios fluidos del alfabetismo que cualquier programa de alfabetismo basado en libros de texto o cualquier "paquete" comercial.

Algunas lecturas que se sugieren:

- Richardson (1996b) *Students as Researchers in the Information Age*
- Egan-Robertson y Bloome (1996) (compiladores) *Students as Researchers of Culture and Language in their Own Communities*
- Heath y Mangiola (1991) *Children of Promise: Literate Activity in Linguistically and Culturally Diverse Classrooms*
- Heath (1983) *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*

- Green y Yeager (1995) *Constructing Literate Communities: Langauge and Inquiry in Bilingual Classrooms*

Conclusión

Esperamos que la provisión de estas pocas guías e ideas acerca de la investigación de profesores y profesoras (también académicos y estudiantes) en el aula y en las escuelas ayudará a lograr qué más profesores y profesoras se sientan cómodos en la conducción de sus propias investigaciones del alfabetismo y otros temas bien construidos y "meditados".

En última instancia, este libro se ocupa de la construcción de caminos hacia el cambio constructivo que conduzca a una mejor práctica en el aula en al área de la educación de alfabetismo mediante la investigación y la reflexión: cambios en las prácticas de enseñanza, cambios en las teorías para la explicación de lo que es el alfabetismo y como funciona (además el aprendizaje en otras áreas del currículo), y cambios en las relaciones existentes entre el investigador (los profesores) y el investigado (principalmente, los estudiantes).

Al igual que Joe Kincheloe y muchos otros, creemos que los profesores y las profesoras pueden fortalecer su profesionalismo y recuperar el terreno perdido ante los críticos del desempeño escolar, siendo capaces de hablar con conocimiento y autoridad acerca de la enseñanza y el aprendizaje efectivos a resulta de la conducción de su propia investigación. En una época de demanda creciente de responsabilidad en los profesores (lo que a menudo es una vergüenza apenas disfrazada para los profesores), la capacidad para hablar con autoridad y confianza acerca del aprendizaje del alfabetismo y otros temas que realmente ocurren en las aulas ayuda a volver la responsabilidad menos onerosa y amenazante.

Los profesores de la escuela resultarán beneficiados al hacerse cargo de su propia investigación formal y hacerlo bien.

GLOSARIO

Análisis de los datos

Thomas Schwandt (1997: 4) define el "análisis" contrastándolo con la descripción y la interpretación: "La descripción contesta la pregunta '¿Qué está pasando aquí?'; el análisis se ocupa de la identificación sistemática de características esenciales (temas, conceptos, aseveraciones) y sus interrelaciones; la interpretación aborda preguntas tales como '¿Qué significa todo esto?' y '¿Qué vamos a hacer con todo esto?' ".

Concepto

Peter Angeles (1992: 51) define elegantemente el concepto como: "aquello que permite a la mente distinguir una cosa de otra". Este proceso se basa en el empleo de la "idea de" algo de lo que se puede hablar en distinción de otras cosas —y esta "idea de" es a menudo una abstracción de lo real. En consecuencia, "alfabetismo" es un concepto que nos permite distinguirlo de (el concepto de) la física, por ejemplo, aunque el alfabetismo mismo tiene muchas formas diferentes.

Conjunto de datos

Un conjunto de datos es la suma de los ítems o piezas de datos recolectados en el proceso de ejecución de un estudio de investigación. En la investigación de laboratorio, esto podría ser el total de las respuestas a todos los ítems de un cuestionario; en la investigación de biblioteca será la suma total de los textos analizados en el curso de un estudio; y en la investigación de campo será la suma total de las notas de campo, los registros de observaciones, las entrevistas y los artefactos recolectados a lo largo de la vida de un estudio.

Contexto

En la investigación (por ejemplo, de alfabetismo), el "contexto" puede tener varios significados, pero para nuestros propósitos lo definimos como la suma total de los significados, las prácticas, las negociaciones e interacciones sociales que señalan el *sentido* que deberá darse a un evento dado. Por lo tanto, "contexto" es más que el ambiente físico del evento. Por ejemplo, dentro del mismo ambiente de salón de clases, los eventos pueden ocurrir dentro del contexto de un evento compartido de la lectura de literatura, una sesión de deletreo, una lección de gramática, y así sucesivamente. En estos contextos diversos, expresiones tales como, "ve y toma tu libro", tendrán diferentes "sentidos" para el estudiante (es decir, "tu libro" significará una pieza de literatura, un libro de texto, un cuaderno de ejercicios, etc.).

Correlaciones

Las correlaciones son medidas estadísticas que indican la proporción en que dos cosas se relacionan entre sí. Ello no significa necesariamente que una cosa causa a la otra en alguna forma. En la investigación del alfabetismo, esta relación se calcula generalmente por la vía de algoritmos estadísticos.

Datos

Los datos son piezas de información recolectadas a fin de abordar un área de problemas o un tema de investigación. Los datos recolectados pueden ser irrelevantes o significativos en la fase del análisis de un estudio, dependiendo en su relevancia para el propósito del estudio, la pregunta que da forma al estudio y del empleo que de ellos se haga dentro del marco de este estudio.

Datos crudos

"Datos crudos" es un concepto empleado generalmente en los enfoques de laboratorio para referirse a datos que se han recolectado pero todavía no han sido analizados. Por ejemplo, las calificaciones de los estudiantes en sus exámenes y sus calificaciones en una prueba de autoconcepto constituyen datos originales en un estudio de laboratorio que esté investigando las relaciones existentes entre la capacidad de lectura y el autoconcepto. Este concepto de "datos crudos" no se emplea en los discursos de la investigación de campo y de biblioteca porque estos enfoques suponen generalmente que todos los datos recolectados por una investigadora ya están interpretados hasta un punto y por lo tanto no pueden nunca ser crudos.

Datos del estado basal

Los datos del estado basal son los que proveen el "punto de partida" para las comparaciones con datos nuevos. En la comprobación convencional, los datos del estado basal son las calificaciones de los comprobadores anteriores que forman el "estándar" contra el cual se miden las calificaciones de comprobadores subsecuentes.

(Una) Disciplina

Una disciplina es un conjunto formalmente reconocido de reglas, estándares, contenido, procedimientos, etc., para emprender una búsqueda dentro de un dominio epistemológico (es decir, perteneciente al conocimiento). En términos generales, esto es lo que Paul Hirst y Richard Peters llaman una "forma de conocimiento".

Discurso/ discursos de la investigación

Un "discurso" se refiere generalmente a los "modos de hablar" particulares de un conjunto de prácticas sociales. En términos muy simplificados, se refiere a las prácticas sociales y la "jerga" relacionada que se emplean para distinguir un grupo cultural, un grupo social, o una familia, o una profesión etc., de otros. Por ejemplo, en términos de los discursos de investigación, palabras tales como "determinado", "causal comparativo", el "eje *z*", la "desviación estándar" y referencias en tercera persona al autor del reporte como "el investigador" o "la investigadora", más probablemente se encuentran en los enfoques de investigación de laboratorio que en los enfoques de investigación de biblioteca o de campo.

Diseño de la investigación

En la investigación de laboratorio, el diseño de la investigación "puede definirse como un proceso de creación de una prueba empírica para apoyar o refutar una pretensión de conocimiento" (Mertens, 1998: 59), aunque en este libro le damos un sentido más amplio. En los enfoques de biblioteca y de campo para la investigación, "diseño" es el resultado de la aplicación de teoría, metodología, y métodos

a la pregunta de un proyecto para crear una "lógica" para explorar la pregunta de investigación.

Estadísticas

Las estadísticas son un procedimiento útil de resumen matemático de grandes cantidades de datos. Como describe Paul Vogt (1999: 279), las estadísticas son "resúmenes numéricos obtenidos por la medición y la computación". Así pues, el área de las estadísticas en matemáticas trata de "poner en orden colecciones de datos diversos" (Fitz-Gibbon y Morris, 1987: 9).

Estudio de caso

El estudio de caso es un diseño que se concentra en un fenómeno único (de ordinario) y limitado (por ejemplo, un grupo escolar, un programa, un negocio), donde las "fronteras" del caso son provisionalmente decididas por el investigador y por medio de los propósitos del estudio. Cada caso se investiga de su "contexto del mundo real", y se recolectan varias fuentes de evidencia a fin de elaborar una "imagen" tan detallada como sea posible (por ejemplo, por la vía de observaciones, notas de campo, entrevistas, colección de artefactos). Este enfoque para la investigación puede emplearse para identificar e interpretar —hasta donde sea posible— interrelaciones complejas entre componentes (por ejemplo, los tiempos de llegada de la maestra a la escuela y los grafitis en las paredes de la escuela) o participantes (por ejemplo, entre una profesora y una niña que se rehúsa a hablar). El estudio de caso no se ocupa necesariamente de la cultura de un grupo (es decir, *no* es una etnografía, aunque pueden encontrarse estudios de caso dentro de los reportes etnográficos). Tampoco son los estudios de caso sinónimo de los siguientes: historia particular, trabajo particular, método particular, registros particulares (véase a Merriam, 1997: 32, Knobel, 1999: 8, donde se encuentra una explicación de las diferencias).

Estudio piloto

Estudio piloto es el nombre que se da a un proceso por el que los investigadores "prueban" o "ensayan" las herramientas y técnicas de la recolección de datos o el diseño general de un estudio. También pueden emplearse estudios piloto para generar hipótesis que se emplearán en un estudio (mucho) más amplio. Una analogía cercana es el programa "piloto" para una serie de televisión que prueba las reacciones del auditorio antes de que se desarrolle efectivamente la serie.

Etnografía

Brevemente, la etnografía —como un término general— "se refiere a un conjunto de procedimientos posibles para la estructuración de nuestra experiencia de una situación social y la transformación de esa experiencia en una relación sistemática que convierta las prácticas sociales de la situación en patrones a través de los cuales se construyen y mantienen las formas sociales" (Simon y Dippo, 1986: 201). En otras palabras, con sus raíces históricas en la antropología, la investigación etnográfica se ocupa sobre todo de documentar la *cultura* de un grupo o una comunidad.

Evidencia documental

La evidencia documental se refiere a los datos empleados en la investigación de biblioteca

que se encuentran bajo la forma de registros y documentos y otros textos. En la investigación de biblioteca, los *registros* son los documentos que han sido preparados por razones oficiales (por ejemplo, registros de asistencia, reportes sobre los alumnos, informes de los especialistas). Los *documentos* en la investigación de biblioteca normalmente refiere a los papeles que se generaron para uso personal (por ejemplo, cartas, notas pasadas en clase, trabajo del estudiante). Y, en la investigación de biblioteca, el término *texto* generalmente se refiere a los otros datos escritos que no caen bajo las categorías de "registros" o "documentos".

Grupo de control (o "grupo control")

El empleo de un grupo de control es una estrategia que se ha desarrollado dentro de los enfoques de investigación de laboratorio con el objetivo expreso de minimizar el conjunto posible de respuestas o razones alternativas para una pregunta o un problema. Un grupo de control es un grupo relacionado por ciertas características (por ejemplo, capacidad para leer o escribir, eficiencia en el deletreo, género, edad) con un grupo que experimentará una intervención. El grupo de control no experimenta la intervención. Se comparan los resultados de ambos grupos a fin de evaluar la eficacia de la intervención.

Hallazgos de la investigación

Los hallazgos de un estudio son los resultados del proceso de análisis dentro de una investigación. En otras palabras, los hallazgos son los *resultados* del análisis, pero en si mismos no constituyen un estudio completo: El investigador necesita tomar los hallazgos e interpretarlos en relación al contexto del estudio, el área de problema en que se localiza el estudio, y en relación al auditorio del reporte. El proceso de generar hallazgos depende directamente del marco teórico del estudio, las herramientas y técnicas empleadas en la recolección de datos, y el proceso de análisis aplicados a los datos. De esta manera, lo hallazgos siempre están *construidos* por el investigador; no son simplemente "descritos", tampoco "destapados" ni "descubiertos", como si estuvieran simplemente *escondidos* de la vista.

Hipótesis

Puede definirse una hipótesis como una "corazonada" o "sospecha" formalizada acerca de las causas, las relaciones, los procesos, etc. Es una "conjetura que se deduce de la teoría, la que si resulta cierta apoyará a la teoría. Por otra parte, si resulta falsa, refutará la teoría por completo o en parte" (May, 1997: 83). En la investigación de laboratorio, las hipótesis se enuncian generalmente en la forma negativa (por ejemplo, "No es cierto que la edad de lectura es un indicador fuerte de la actitud hacia la lectura"). Esto se conoce como una "hipótesis nula".

Informado

Que un estudio esté (bien) informado, significa que el investigador ha leído ampliamente en el área y se encuentra muy bien fundamentado con base en esa lectura. Leer para informar un estudio supone revisar textos teóricos (para teóricos, y quizás incluso eventos sociales o

establecer qué teorías constituyen el mejor marco para este estudio y por qué), textos de metodología (cómo dirigir la investigación eficaz), textos que comentan el problema abordado (qué personas están diciendo y qué están haciendo sobre este problema y por qué), y otros estudios de investigación (qué estudios similares o relacionados se han encontrado). Cuando un estudio está bien informado, habrá tenido en cuenta la más recientes investigaciones y comentarios, se hará cargo de los problemas metodológicos contemporáneos, y utilizará los más recientes desarrollos en el campo de la teoría. El estudio también estará contextualizado por la referencia a investigaciones, desarrollos teóricos, y quizás incluso eventos sociales o tendencias en el pasado distante y en otros países.

Investigación-acción

Puede definirse la investigación-acción como el proceso de identificación de un problema del mundo real que es común a un grupo de personas que, junto con una investigadora, planean una intervención para atacar el problema, monitorean su ejecución, reflexionan sobre sus efectos y los evalúan, y que luego ajustan la intervención con base en los resultados del monitoreo y la reflexión; y el ciclo de planeación, monitoreo, reflexión y evaluación se inicia de nuevo hasta que el grupo quede satisfecho con la calidad de su conocimiento sobre el contexto del problema y con los resultados de la intervención.

Investigación de biblioteca

La investigación de biblioteca se enfoca en la recolección de datos escritos existentes. Este enfoque no genera los datos originales en la forma de observaciones escritas o entrevistas. Estos datos biblioteca pueden ser libros y artículos en revistas, periódicos, registros oficiales disponibles al público, documentos formales y personales, textos cotidianos, y otros parecidos. Un enfoque de investigación de biblioteca es muy útil cuando el investigador-profesor no tiene un acceso fácil a los sujetos de la investigación y/o carece de los recursos necesarios para la recolección y el análisis de datos nuevos.

Investigación de campo

Investigación de *campo* se refiere a la investigación que utiliza datos recolectados en contextos cotidianos o de la vida real. Se enfoca momento por momento en la "acción" y el "intercambio" de la gente en un contexto "natural". Mucho de lo que es comúnmente llamado "investigación cualitativa" es investigación de campo, y los métodos de recolección de datos incluyen observaciones de "prácticas reales" (por ejemplo, observaciones de la práctica de lectura de cuentos a niños) o recuentos de la "vida real" (por ejemplo, un registro de historias orales, entrevistas con enfoque sobre una costumbre popular). La investigación de campo nunca es muestreo; siempre las perspectivas, visión del mundo, e ideología del investigador afectan directamente lo que se observa y lo que se oye.

Investigación contextualizada/ recolección de datos

Los datos de un reporte de investigación que está *contextualizado* incluirán descripciones detalladas del contexto en el que se recolectaron los datos o en el que se basó el

foco de la investigación.

Investigación cualitativa

La investigación cualitativa es un concepto y una práctica nebulosa, y generalmente se utiliza para describir cualquier cosa que no sea investigación *cuantitativa* (es decir, que no se ocupe de datos numéricos). En general, se habla de investigación cualitativa para hacer referencia a un conjunto de diseños y enfoques de investigación que se emplean en contextos de "la vida real". Los enfoques que caen bajo esta categoría general se interesan de ordinario principalmente por el examen y la interpretación de "cualidades complejas" en la vida diaria, en lugar de medirlas y discutir estas mediciones (por ejemplo, la cultura, los valores, las interacciones personales, etc.). Una distinción útil entre la vaguedad de los adjetivos "cualitativa" y "cuantitativa" consiste en concentrarse en los datos que produce y requiere cada uno y "distinguir entre los datos cualitativos —datos no numéricos bajo la forma de palabras— y los datos cuantitativos" (Schwandt, 1997: 130).

Investigación cuantitativa

El término "cuantitativa" es un adjetivo que "índica que algo puede expresarse en términos de cantidad, es decir, una cantidad definida o un número" (Ibíd.: 131). Por lo tanto, es correcto hablar de medidas cuantitativas y datos cuantitativos. En efecto, dentro de las ciencias sociales, la investigación cuantitativa es "una búsqueda en un problema social o humano, basada en la comprobación de una teoría compuesta de variables, medida con números y analizada con procedimientos estadísticos a fin de determinar si son ciertas las generalizaciones predictivas de la teoría" (Creswell, 1994: 2). Sin embargo, este término se emplea a menudo como un sinónimo de cualquier diseño (por ejemplo, experimental, de encuesta) o procedimiento (por ejemplo, estadístico) que se base principalmente en datos cuantitativos y que luego se contrasta de ordinario con la investigación "cualitativa". Pero los "estudios cualitativos pueden usar, y a menudo usan, datos cuantitativos" (Schwandt, 1997: 131).

Investigación de laboratorio

La investigación de laboratorio se refiere a un conjunto de metodologías que emplean herramientas y métodos de orientación *numérica* (por ejemplo, estrategias de muestreo, pruebas estadísticas de probabilidad). Los diseños de investigación de laboratorio implican también *variables de control* a fin de *verificar objetivamente* una teoría o un conjunto de hipótesis acerca de un proceso o una relación de modo que resulten interna y externamente *válidas* (Vog, 1999: 152). Los enfoques de "laboratorio" para la investigación se elaboran de ordinario por teorías que tratan de explicar el mundo "científicamente" por medio de verdades generalizadas, leyes y principios de comportamiento. La concepción de la investigación de laboratorio tiene mucho en común con la investigación cuantitativa como una categoría de metodologías.

Marco teórico

El marco teórico de un estudio se refiere a los *límites teóricos* que se le fijan. Los límites teóricos comprenden la extensión en que las teorías utilizadas en un estudio se ocupan de

algunos conceptos y no de otros en una forma y no en otra, y señalan que se emplearán algunas herramientas de recolección de datos y no otras. Por ejemplo, un investigador-profesor interesado en el alfabetismo visual podría basar su estudio en teorías semióticas antes que en teorías científicas cognoscitivas, limitando efectivamente sus investigaciones a las que pueden ser observadas, en lugar de hacer aseveraciones acerca de lo que ocurre dentro de la mente del participante en términos de procesos de pensamiento, etc. De igual modo, un investigador-profesor que encuadre su investigación dentro de una teoría crítica tendrá pocas probabilidades de emplear pruebas estandarizadas en sus herramientas para la recolección de datos debido a la incoherencia teórica de tales pruebas con las posiciones principales de los nuevos estudios del alfabetismo.

Metodología

Las metodologías son enfoques para la investigación diferenciados por: las teorías que les dan forma, su diseño de investigación, las herramientas de recolección de datos y los procedimientos para el análisis de esos datos. En la mayoría de los casos, para *ser* una metodología, debe ser reconocido por los investigadores y académicos como una metodología distinta (y no simplemente como una variación de una otra metodología). Unos ejemplos generales incluyen: metodologías sociolingüísticas (por ejemplo, etnografía de la comunicación, sociolingüística interactiva, análisis de conversación), metodologías de semiótica, metodologías de sicología, metodologías de la ciencia cognoscitiva, y así sucesivamente.

Paradigma

En este libro empleamos el término "paradigma" con el significado de una "matriz disciplinaria"; es decir, compromisos, creencias, valores, métodos, supuestos, etc., que se comparten en disciplinas relacionadas (Schwandt, 1997: 109). Por ejemplo, disciplinas científicas tales como la física, la química, la astronomía teórica, y otras parecidas, pertenecen a un paradigma, mientras que disciplinas tales como la antropología y su derivado la etnografía, la semiótica, la sociología pertenecen a otro paradigma. El término "paradigma" en el área de investigación se asocia generalmente a Thomas Kuhn (1922-1996) y su teoría de los cambios de paradigma, la que propuso que la historia de la ciencia (y las humanidades) está marcada por grandes cambios de paradigmas. Por ejemplo, el cambio de ver al mundo como el centro de nuestro universo, a ver al sol como el centro, fue un cambio monumental de paradigma que estremeció a las ciencias y a los estudios teológicos. De igual modo, el cambio relativamente reciente de la dominación de la investigación positivista al espacio hacia la investigación cualitativa se reconoce como otro cambio de paradigma enorme.

Población

El concepto de "población de un estudio" pertenece al discurso de la investigación de laboratorio y se emplea para hacer referencia al número total de personas a quienes pueden generalizarse los hallazgos de un estudio. Este número total de personas se conoce también como "población objetivo" (*target population*). A fin de poder generalizar los hallazgos, los

investigadores estudian una muestra representativa de la población objetivo.

Positivismo

En la investigación del alfabetismo, "positivismo" es el término general empleado para hacer referencia a los estudios que tienen una naturaleza numéricamente empírica (compárese los enfoques de laboratorio). Los estudios positivistas se ocupan de ordinario del fenómeno humano. El origen del término se atribuye al filósofo, Auguste Cómte (1798-1857), quien propuso que "las únicas pretensiones de conocimiento genuinas o legítimas son las que se fundan directamente en la experiencia" (Schwandt, 1997: 119). Esto se conoce como "positivismo lógico". El término "positivismo" se aplicó más tarde a la investigación que medía elementos del mundo, incluidos el comportamiento y los atributos humanos, y se conoce como "positivismo empírico" (Angeles, 1992: 235).

Pruebas estandarizadas/Pruebas convertidas en normas de referencia

Las pruebas estandarizadas son pruebas que han sido desarrolladas para medir atributos específicos (por ejemplo, cocientes de inteligencia, aptitud, edad de lectura) y que se han convertido en normas de referencia es decir, mediante un proceso de experimentación con gran número de muestras representativas de una población estudiantil "limitada" (por ejemplo, una muestra de todos los estudiantes del Quinto Grado en México) si la prueba está diseñada para esta población, de modo que las calificaciones de las pruebas de esta muestra se conviertan en la "norma" o el "estado basal" con el que se comparen todos los sujetos tomadores de la prueba subsecuentes.

Prueba estadística

Las pruebas estadísticas son herramientas empleadas en la investigación de laboratorio a fin de determinar la extensión en la que diferentes conjuntos de calificaciones se relacionan en alguna forma (por ejemplo, las calificaciones obtenidas en una prueba del reconocimiento de palabras con las calificaciones para la edad de lectura) que se considera estadísticamente significativa (es decir, que tiene una probabilidad muy elevada —95% hasta 99%— de señalarse la existencia de una relación directa). Más formalmente, las pruebas estadísticas son "cualquiera de las varias pruebas de significación estadística de los hallazgos. Las pruebas estadísticas proveen información acerca de la probabilidad de que los resultados se deban a un error aleatorio" (Vogt, 1999: 278). Ejemplos de tales pruebas son: la prueba de Chi cuadrada de la diferencia (conocida también como la "prueba *t*" o *t-test*), el análisis de la covarianza, el ANOVA, el MANOVA, etc.

Teoría

En la investigación de laboratorio

Se define la teoría como un enunciado sobre la *verdad* de un hecho acerca de los modos en que funciona el mundo (o alguna de sus partes). Se emplea de ordinario para explicar relaciones entre fenómenos (Vogt, 1999).

En la investigación de biblioteca

En relación con la filosofía, un dominio de la investigación de biblioteca bien conocido,

Peter Angeles (1992: 312) define la "teoría" en términos de ideales y abstracciones. Para él, teoría es "una aprehensión de las cosas en sus relaciones universales e ideales entre sí". O en términos más específicos, es "un principio abstracto o general dentro de un cuerpo de conocimiento que presenta una visión clara y sistemática de una parte de su tema, como en una *teoría* del arte o la *teoría* atómica" (Ibíd..). Hablando de los filósofos en general, Angeles considera la teoría como lo opuesto a la "práctica" y la "existencia fáctica".

En la investigación de campo

Las teorías sociales "enmarcan" a menudo a la investigación de campo. Es decir, en esta orientación, una teoría se examina más en términos de creencias y convicciones colectivas, como lo explica James Gee (1996: 16), quien define la teoría como "un cuerpo de generalizaciones en términos de las cuales pueden formularse descripciones y ofrecerse explicaciones, descripciones que figuran en las creencias y aseveraciones que hace la gente". Se reconoce que la "verdad" y la "exactitud incuestionable" no son componentes necesarios de ninguna teoría dada. Y, según Gee, "una teoría es una teoría social si es una teoría que involucra crucialmente relaciones humanas" (Ibíd.). Thomas Schwandt destaca los efectos de una orientación teórica sobre nuestra investigación cuando observa que "la teoría desempeña un papel en la orientación del trabajador de campo hacia el objeto del estudio y en la escritura acerca de los que hemos investigando. Un momento de reflexión, por ejemplo sobre la postura existencialista de trabajadores de campo como Peter y Patricia Adler o como Jack Douglas, el compromiso de Paul Rabinow con la fenomenología, o el esquema conceptual sociolingüístico de Shirley Brice Heath, revela que entramos al campo con un lenguaje y una actitud teórica" (1997: 159).

Transcripciones

En la investigación del alfabetismo, una trascripción es el resultado de convertir lo hablado en un texto escrito para el análisis. Una buena analogía es la producción de transcripciones que ocurre en los tribunales. Pero en la investigación del alfabetismo no se consideran las transcripciones como documentos neutrales del mismo modo que las observaciones de la investigación de campo no se consideran neutrales o descriptivas de una realidad única, compartida (ver Knobel y Lankshear, 2001; Lankshear y Knobel, 2000).

Unidad de análisis

En términos coloquiales, una unidad del análisis es la persona, el grupo o la cosa que se estudia. Esto ayuda a concentrar el diseño y las preguntas del investigador-profesor. La decisión sobre el marco teórico, el diseño, las preguntas de la investigación y la unidad del análisis para un proyecto de investigación es un proceso reflexivo. Las unidades de análisis varían también de acuerdo con las comunidades de investigación con las que se esté alineado. Por ejemplo, en la sociolingüística, las unidades de análisis pueden ser ítems de gramática, "unidades de discurso", expresiones, etc. En la etnografía, la unidad de análisis es la cultura de un grupo. En la ciencia cognoscitiva, la unidad de análisis puede ser la memoria de la red neural, o las estrategias para la solución de problemas.

Validez

En la investigación del alfabetismo de laboratorio

Validez es una medida en que un estudio de investigación es correcto, cierto, puede ser replicado por otros con los mismos resultados, etc. En la investigación de laboratorio deben considerarse por lo menos dos tipos de validez en un estudio: validez interna y validez externa.

En la investigación de biblioteca y de campo

En contraste con la validez en la investigación de laboratorio, los investigadores de biblioteca y de campo aceptan generalmente la "validez de la comunicación". Ésta se ocupa de presentar al lector interpretaciones y evidencias dignas de confianza (Carspecken, 1996; Knobel, 1999). Esto depende de que se tenga un diseño de investigación coherente y defendible, métodos de selección de textos y procesos de análisis de textos igualmente coherentes y defendibles. En la investigación de campo, esto incluye también el empleo de varios métodos para verificar la "confiabilidad" de las interpretaciones (por ejemplo, verificaciones de los miembros, triangulación; véase a Fetterman, 1989: 89).

Variables

Hay varios tipos de variables en la investigación de laboratorio de alfabetismo (u otros sujetos), tales como:

- *Variables nominales*: Rótulos o categorías (por ejemplo, "afiliación religiosa", "tipo de maestro/a").
- *Variables ordinales*: Variaciones que comprenden una lista de elecciones u opciones que se ordenan por el respondiente en un rango especificado (por ejemplo, desde el más importante hasta el menos importante) son llamadas variables ordinales; el orden puede variar de un respondiente a otro. Además, la diferencia existente entre cada lugar de una escala no es necesariamente idéntica para cada ítem o cada respondiente (por ejemplo, entre estar en desacuerdo y estar en desacuerdo fuertemente, por comparación con estar de acuerdo y estar de acuerdo fuertemente).
- *Variables de intervalo*: Estas variables incluyen también cierta clase de ordenamiento, pero el grado o intervalo entre cada ordenamiento posible se controla y estandariza con mayor cuidado (por ejemplo, "Ordena estas opciones en una escala de 1 a 5").

Las variables pueden ser dependientes o independientes. Una variable dependiente es aquélla que se ve afectada directamente por otra variable (de ordinario una variable independiente).

BIBLIOGRAFÍA

Adams, A. (1998). A star means good? A study into the impact of parent literacy level on student learning, particularly for students with a non English speaking background. En Gapper, S. (compiladora) *Learning About Literacy as Teacher-Researchers*. Adelaide: University of South Australia y Language Australia.

Alloway, N. y Gilbert, P. (1997). Everything is dangerous: Working with the "boys and literacy" agenda. *English in Australia*. 119-20.

Alloway, N., Davies, B., Gilbert, P., Gilbert, R. y King, D. (1996). *Boys and Literacy: Meeting the Challenge*. Canberra: Commonwealth of Australia.

Altrichter, H. (1993). *Teachers Investigate Their Work: An Introduction to the Methods of Action Research*. Nueva York: Routledge.

Anderson, N. (1994). No, Belinda set everything up... *QUICK*. 54.

Anderson, N. (1996). *When Technology and Equity Become Partners*. Brisbane: Department of Education, Queensland.

Anderson, N. (1998). Inclusion: Can teachers and technology meet the challenge? *Literacy Web Australia*. Disponible en el internet <http://www.schools.ash.org.au/litweb/page6.html> (14 October 1998).

Anderson, N. (1999). Inclusion: Can Teachers and Technology Meet the Challenge? Unpublished PhD Thesis. Brisbane: Queensland University of Technology .

Atweh, B., Kemmis, S. y Weeks, P. (Eds.), (1998). *Action Research in Practice: Partnership for Social Justice in Education*. Londres: Routledge.

Baker, C. (1991a). Reading the texts of reading lessons. *Australian Journal of Reading*. 14(1).

Baker, C. (1991b). Classroom literacy events. *Australian Journal of Reading*. 14(2).

Baker, C. y Freebody, P. (1989). *Children's First Schoolbooks: Introductions to the Culture of Literacy*. Oxford: Blackwell.

Baker, C. y Luke, A. (1991). *Towards a Critical Sociology of Reading*. Amsterdam: John Benjamins.

Barton, D. y Hamilton, M. (1997). *Local Literacies*. Lóndres: Routledge.

Barron, D. (1997). Theoretical foundation for information literacy: A refresher course in Ed Psy 301. *School Library Media Activities Monthly*. 13(10).

Baudrillard, J. (1983). *Simulations*. Nueva York: Semiotext[e].

Beck, U. con Giddens, A. y Lash, S. (1995).

Reflexive Modernization: Politics, Tradition, and Aesthetics in the Modern Social Order. San Francisco: Stanford University Press.

Bigum, C. (1997). Teachers and computers: In control or being controlled. *Australian Journal of Education*. 41(3).

Bigum, C. y Green, B. (1992). Technologizing literacy: The dark side of the dream. *Discourse: The Australian Journal of Educational Studies*. (12) 2.

Bigum, C., Rowan, L., Knobel, M. y Lankshear, C. (2000). Confronting disadvantage in literacy education: New technologies, classroom pedagogy, and networks of practice. Belconnen, ACT: Language Australia.

Bissex, G. y Bullock, R. (Eds.), (1987). *Seeing for Ourselves: Case Study Research by Teachers of Writing*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Bloome, D. y Egan-Robertson, A. (1993). The social construction of intertextuality in classroom reading and writing lessons. *Reading Research Quarterly*. 28(4).

Bloome, D. y Egan-Robertson, A. (1998). Introduction. En A. Egan-Robertson y D. Bloome (Eds.), *Students as Researchers of Culture and Language in their Own Communities*. Cresskill: Hampton Press.

Borg, B. y Gall, M. (1989). *Educational Research: An Introduction*. 5th edn. Nueva York: Longman.

Butterfield, E., Hacker, D. y Albertson, L. (1996). Environmental, cognitive, and metacognitive influences on text revision: Assessing the evidence. *Educational Psychology Review*. 8.

Cairney, T., Lowe, K. y Sproats, E. (1994). *Literacy in Transition: An Evaluation of Literacy Practices in Upper Primary and Junior Secondary Schools, Volumes 1-3*. Canberra: Department of Employment, Education and Training.

Caldas-Coulthard, C. y Coulthard, M. (Eds.), (1996). *Texts and Practices: Readings in Critical Discourse Analysis*. Lóndres: Routledge.

Carspecken, P. (1996). *Critical Ethnography in Educational Research: A Theoretical and Practical Guide*. Nueva York: Routledge.

Cashman, J. (1996). Lessons in policy analysis. *Vocational Education Journal*. 71(4).

Cassidy, J. y Wenrich, J. (1999). Literacy research and practice: What's hot, what's not, and why. *The Reading Teacher*. 52(4).

Cates, W. y Goodling, S. (1997). The relative effectiveness of learning options in multimedia computer-based fifth-grade spelling instruction. *Educational Technology Research and Development*. 45(2).

Cazden, C. (1988). *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth: Heinemann.

Breen, M. et al. (1994). *Literacy in its Place: An Investigation of Literacy Practices in Urban and Rural Communities.* Canberra: Department of Employment, Education and Training.

Brodkey, L. (1991). Tropics of literacy. En C. Mitchell y K. Weiler (Eds.), *Rewriting Literacy: Culture and the Discourse of the Other.* Nueva York: Bergin & Garvey.

Brown, A. y Palinscar, A. (1989). Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisiton. En L. Resnick (Ed.), *Knowing, Learning, and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser.* Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Bull, G. y Anstey, M. (1992). *Investigating the Literacy Practices in Home, School and Community: A Research Report.* Brisbane: Language Australia Child/ESL Literacy Network.

Bull, G. y Anstey, M. (1997). *Investigating the Literacy Practices of School, Home and Community.* Melbourne: Language Australia.

Burns, R. (1990). *Introduction to Research Methods in Education.* Melbourne: Longman Cheshire.

Burns, G. y Kondrick, P. (1998). Psychological behaviorism's reading therapy program: Parents as reading therapists for their children's reading disability. *Journal of Learning Disabilities.* 31(3).

Busfield, W. (1999). Puberty survey anger. *The Australian.* June 30.

Center, Y., Wheldall, K., Freeman, L., Outhred, L. y McNaught, M. (1995). An evaluation of Reading Recovery. *Reading Research Quarterly.* 30(2).

Christie, F. (Ed.), (1990). *Literacy for a Changing World.* Hawthorn: Australian Council for Educational Research.

Chomsky, N. (1997). *Silent Children, New Language.* Un entrevista para la British Broadcasting Corporation. Disponsible en el internet <http://www.bbc.co.uk /science/horizon/ silentnoam.shtml> (26 de julio 1999).

Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use.* Nueva York: Praeger.

Clement, J. (1989). Learning via model construction and criticism. En G. Glover, R. Ronning, y C. Reynolds (Eds.), *Handbook of Creativity: Assessment Theory and Research.* Nueva York: Plenum.

Coffey, A. (1996). The power of accounts: Authority and authorship in ethnography. *Qualitative Studies in Education.* 9(1).

Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (Eds.), (1993). *Inside/Outside: Teacher Research and Knowledge.* Nueva York: Teachers College Press.

Cole, M. y Scribner, S. (1974). *Culture and Thought: A Psychological Introduction.* Nueva York: Wiley and Sons.

Collins, M. (1998). Young children's reading strategies. *The Australian Journal of Language and Literacy*. 121(1).

Comber, B. (1996). The Discursive Construction of Literacy in a Disadvantaged School. Inédito doctoral thesis. Townsville: James Cook University.

Comber, B. y Kamler, B. (1997). Critical literacies: Politicising the language classroom. *Interpretations*. 30(1).

Cooper, H. (1998). *Synthesizing Research: A Guide for Literature Reviews*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. (1994). *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Croll, P. (1986). *Systematic Classroom Observation: A Guide for Researchers and Teachers*. Lóndres: Falmer Press.

Culkin, D. y Davis, H. (1992). Basic data analysis for nonresearchers. *JOPERD*. 63(9).

Claxton, G. (1988). *Live and Learn: An Introduction to the Psychology of Growth and Change in Everyday Life*. Milton Keynes: Open University Press.

Davey, L. (1991). *The Application of Case Study Evaluations*. ERIC/TM Digest. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Tests, Measurement, and Evaluation.

Davies, B. (1993). *Shards of Glass: Children Reading And Writing Beyond Gendered Identities*. Sydney: Allen and Unwin.

de Certeau, M. (1984). *The Practice of Everyday Life*. Berkeley: University of California Press.

de Certeau, M., Giard, L. y Mayol, P. (1998). *The Practice of Everyday Life*. Volume 2: Living and Cooking. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Delamont, S. (1992). *Fieldwork in Educational Settings*. Lóndres: Lóndres.

Denscombe, M. (1998). *The Good Research Guide for Small-Scale Social Research Projects*. Buckingham: Open University Press.

Denzin, N. y Lincoln, Y. (Eds.), (1994). *Handbook of Qualitative Research.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Derrida, J. (1979). *Spurs: Nietzsche's Styles*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Derrida, J. y Spivak, G. (1998). *Of Grammatology*. Nueva York: Johns Hopkins University.

Dick, B. (1997). Beginner's guide to research. *Action Research Papers*. Disponible en el internet <http://www.scu.edu.au/schools/sawd/arr/guide.html> (29 de julio 1999).

Dillabough, J. y McAlpine, L. (1996). Rethinking research processes and praxis in the social studies: The cultural politics of

methodology in text evaluation research. *Theory and Research in Social Education.* 24.

Donoahue, Z. (1998). Giving children control: Fourth graders initiate and sustain discussions after teacher read-alouds. *Networks: An Online Journal for Teacher Research.* Disponible en el internet <http://www.oise.utoronto.ca/%7Ectd/networks/journal/Vol%201%281%29.1998sept/article4.html> (15 de deciembre 2001).

Donoahue, Z., Van Tassell, M. y Patterson, L. (Eds.), (1996). Research in the Classroom: Talk, Text and Inquiry. ***Newark, DE: International Reading Association***

Echevarria, J. (1995). Interactive reading instruction: A comparison of provincial and distal effects of instructional conversations. *Exceptional Children.* 61(6).

Eagleton, M. (1991). *Feminist Literacy Criticism.* Nueva York: Longman.

Eagleton, T. (1983). *Literary Theory: An Introduction.* Minneapolis: University of Minnesota Press.

Egan-Robertson, A. y Bloome, D. (Eds.), (1998). *Students as Researchers of Culture and Language in their Own Communities.* Cresskill: Hampton Press.

Egan-Robertson, A. y Willett, J. (1998). Students as ethnographers, thinking and doing ethnography: A bibliographic essay. En A. Egan-Robertson y D. Bloome (Eds.), *Students as Researchers of Culture and Language in Their Own Communities.* Cresskill, NJ: Hampton Press.

Eisenhart, M. (1993). *Designing Classroom Research: Themes, Issues, and Struggles.* Boston: Allyn and Bacon.

Elbaum, B., Vaughn, S., Hughes, M. y Moody, S. (1999). Grouping practices and reading outcomes for students with disabilities. *Exceptional Children.* 65(3).

Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change.* Milton Keynes: Open University Press.

Ennis, R. (1969). *Ordinary Logic.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Fairclough, N. (1989). *Language and Power.* Lóndres: Longman.

Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change.* Oxford: Polity Press.

Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis.* Lóndres: Longman.

Fetterman, D. (1989). *Ethnography: Step by Step.* Newbury Park, CA: Sage.

Fish, S. (1985). Anti-Professionalism. *New Literary History.* 17.

Fitzclarence, L., Green, B. y Bigum, C. (1994). Stories in and out of class: Knowledge, identity and schooling. En P. Wexler y R. Smith (Eds.),

After Postmodernism: Education, Politics and Identity. Lóndres: Falmer Press.

Fitz-Gibbon, C. y Morris, L. (1987). *How to Analyze Data.* Newbury Park: Sage.

Flack, J., Osler, J. y Mitchell, I. (1995). Mapping the swamp: A case study of reflective practice. *Reflect.* 1(1).

Flood, J., Heath, S. y Lapp, D. (Eds.), (1996). *Handbook of Research on Teaching Literacy Through the Communicative and Visual Arts.* Nueva York: Macmillan.

Foley, C. y Boulware, B. (1996). Gender equity in 1990 middle school basal readers. *Reading Improvement.* 33.

Foucault, M. (1972). *The Archaeology of Knowledge.* Lóndres: Tavistock.

Fowler, R. (1988). Notes on critical linguistics. En R. Steele y T. Threadgold (Eds.), *Language Topics.* Amsterdam: John Benjamins.

Fowler, R., Hodge, R., Kress, G. y Trew, T. (1979). *Language and Control.* Lóndres: Routledge & Kegan Paul.

Freebody, P. (1992). A socio-cultural approach: Resourcing four roles as a literacy learner. En A. Watson y A. Badenhop (Eds.), *Prevention of Reading Failure.* Sydney: Ashton Scholastic.

Freebody, P., Ludwig, C., y Gunn, S. (1996). *Everyday Literacy Practices In and Out of Schools in Low Socio-Economic Urban Communities.* Canmberra: Commonwealth Department of Employment, Education and Training.

Freebody, P. y Welch, A. (Eds.), (1993). *Knowledge, Culture and Power: International Perspectives on Literacy as Policy and Practice.* Lóndres: Falmer Press.

Freedman, A. y Medway, P. (Eds.), (1992). *Learning and Teaching Genre.* Portsmouth: Boynton/Cook Publishers.

Freppon, P. y McIntyre, E. (1999). A comparison of young children learning to read in different instructional settings. *The Journal of Educational Research.* 94(4).

Gapper, S. (compiladora), (1998). *Learning About Literacy as Teacher-Researchers.* Adelaide: University of South Australia y Language Australia.

Gee, J. (1988). Discourse systems and aspirin bottles: On literacy. *Journal of Education.* 170(1).

Gee, J. (1991). What is literacy? En C. Mitchell y K. Weiler (Eds.), *Rewriting Literacy: Culture and the Discourse of the Other.* Nueva York: Bergin and Garvey.

Gee, J. (1993a). Critical literacy/socially perceptive literacy: A study of language in action. *Australian Journal of Language and Literacy.* 16(4).

Gee, J. (1993b). Postmodernism and literacies. En C. Lankshear y P. McLaren (Eds.), *Critical*

Literacy: Politics, Praxis and the Postmodern. Albany, NY: State University of New York Press.

Gee, J. (1996). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses.* 2nd edn. Lóndres: Falmer Press.

Gee, J., Michaels, S. y O'Connor, M. (1992). Discourse analysis. En M. LeCompte, W. Millroy, y J. Preissle (Eds.), *The Handbook of Qualitative Research in Education.* San Diego, CA: Academic Press.

Giddens, A. (1991). *The Consequences of Modernity.* San Francisco: Stanford University Press.

Gilbert, P. (1992). *And they all lived happily ever after*: Cultural storylines and the construction of gender. En A. Dyson y C. Genishi (Eds.),. *The Need for Story: Cultural Diversity in Classroom and Community.* Urbana: NCTE.

Gilbert, P. (1998). Gender and schooling in new times: The challenge of boys and literacy. *Redress.* 7(1).

Gilbert, P. y Rowe, K. (1989). *Gender, Literacy and the Classroom.* Carlton South: Australian Reading Association.

Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development.* Cambridge: Harvard University Press.

Girden, E. (1996). *Evaluating Research Articles: From Start to Finish.* Thousand Oaks: Sage.

Goswami, D. y Stillman, P. (Eds.), (1987). *Reclaiming the Classroom: Teacher Research as an Agency for Change.* Upper Montclair, N.J.: Boynton/Cook.

Grant, H. y Walsh, C. (1998). Humour in television and film. En Gapper, S. (compiladora), *Learning About Literacy as Teacher-Researchers.* Adelaide: University of South Australia y Language Australia.

Green, B. (1988). Subject-specific literacy and school learning: A focus on writing. *Australian Journal of Education.* 32(2).

Green, B. (1997). Literacy, information and the learning society. Conferencia magesterial presentado al la conferencia compartido por The Australian Association for the Teaching of English, The Australian Literacy Educators' Association, y The Australian School Library Association, Darwin Highschool, Darwin, Northern Territory, 8-11 de julio.

Green, J. (1992). Multiple perspectives: Issues and directions. En R. Beach, J. Green, M. Kamil y T. Shanahan (Eds.), *Multidisciplinary Perspectives on Literacy Research.* Urbana, IL: NCRE/NCTE.

Green, J. y Meyer, L. (1991). The embeddedness of reading in classroom life: Reading as a situated process. En C. Baker y A. Luke (Eds.), *Towards a Critical Sociology of Reading Pedagogy.* Amsterdam: John Benjamins.

Green, J. y Wallat, C. (Eds.), (1981). *Ethnography and Language in Educational*

Settings. Norwood: Ablex.

Green, J. y Yeager, B. (1995). Constructing literate communities: Language and inquiry in bilingual classrooms. En J. Murray (Ed.), *Celebrating Difference, Confronting Literacies*. Carlton South: Australian Reading Association.

Greene, J., Caracelli, V. y Graham, W. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Education and Evaluation Policy Analysis*. 11.

Gribbons, B. y Herman, J. (1997). True and Quasi-Experimental Designs. ED421483 97. ERIC/AE Digest. ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation, Washington, DC. Disponible en al internet <http://www.ed.gov/databases/ ERIC_Digests/ed421483.html> (5 de marzo 1999).

Gumperz, J. (1971). On the ethnology of linguistic change. En W. Bright (Ed.), *Sociolinguistics*. Proceedings of the UCLA Sociolinguistics Conference, Center for Research in Languages and Linguistics, Los Angeles.

Halasa, K. (1998). *Annotated Bibliography: Ethics in Educational Research*. Melbourne: Australian Association for Research in Education.

Halliday, M. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. Lóndres: Edward Arnold.

Hammersley, M. (1990). *Reading Ethnographic Research*. Lóndres: Longman.

Hattie, J., Biggs, J. y Purdie, N. (1996). Effects of learning skills interventions on student learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*. 66(2).

Hart, C. (1998). *Doing a Literature Review: Releasing the Social Science Imagination*.Hart, C. (1998) Thousand Oaks, CA: Sage.

Hasan, R. y Perrett, G. (1994). Learning to function with the other tongue: A systemic functional perspective on second language teaching. En T. Odlin (Ed.), *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hatch, E. (1992). *Discourse and Language Education*. Nueva York: Cambridge University Press.

Heap, J. (1992). Ethnomethodology and the possibility of a metaperspective on literacy research. En R. Beach, J. Green, M. Kamil y T. Shanahan (Eds.), *Multidisciplinary Perspectives on Literacy Research*. Urbana: NCRE/NCTE.

Heath, S. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language and Society*. 11.

Heath, S. (1983). *Ways With Words: Language, Life and Work in Community and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Heath, S. y Mangiola, L. (1991). *Children of Promise: Literate Activity in Linguistically and Culturally Diverse Classrooms*. Washington, DC: National Education Association of the United States.

Heath, S. y McLaughlin, M. (1994). Learning for anything everyday. *Journal of Curriculum Studies*. 26(5).

Hedrick, T., Bickman, L. y Rog, D. (1993). *Applied Research Design: A Practical Guide*. Newbury Park, CA: Sage.

Hedrick, W. y Pearish, A. (1999). Good reading instruction is more important than who provides the instruction or where it takes place. *The Reading Teacher* 52(7).

Helbers, D. (1999). Examination of the Low Scoring Students in the IEA Reading Literacy Study. PhD research proposal presented at Central Queensland University, julio.

Hiebert, M. (1996). Revisiting the question: What difference does Reading Recovery make to an age cohort? *Educational Researcher*. 25(7).

Hiebert, E., y Taylor, B. (Eds.), (1994). *Getting Reading Right From The Start: Effective Early Literacy Interventions*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Hill, S., Comber, B., et al. (1998). *100 Children Go To School: Connections and Disconnections in Literacy Development in the Year Prior To School and The First Year Of School*. Canberra: DEETYA.

Hodge, R. y Kress, G. (1988). *Social Semiotics*. Cambridge: Polity Press.

Holland, D. y Cole, M. (1995). Between discourse and schema: Reformulating a cultural-historical approach to culture and mind. *Anthropology & Education Quarterly*. 26.

Hollingsworth, S. (1994). *Teacher Research and Urban Literacy Education: Lessons and Conversations in a Feminist Key*. Nueva York: Teachers College Press.

Honan, E., Knobel, M., Baker, C. y Davies, B. (2001). Construcción de Posibles Anas: Teoría y el sujeto de investigación. *Ethos Educativo*. 25(2).

Hospers, J. (1989). *An Introduction to Philosophical Analysis*. 3rd edition. London: Routledge.

House, E. (1990). An ethics of qualitative field studies. En E. Guba (Ed.), The Paradigm Dialogue. *Newbury Park, NJ: Sage, pp. 158-164.*

Hymes, D. (1996). *Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality: Toward an Understanding of Voice*. Lóndres: Taylor & Francis.

Iser, W. (1987). *The Act of Reading*. Baltimore: Johns Hopkins.

Jaeger, R. y Hattie, J. (1996). Artifact and artifice in education policy analysis: It's not all in the data. *School Administrator*. 53

Janks, H. (1993). *Language and Position*. Sydney: Hodder and Stoughton.

Janks, H. y Ivani, R. (1992). Critical language awareness and emancipatory discourse. En N. Fairclough (Ed.), *Critical Language Awareness*. Lóndres: Longman.

John-Steiner, V. (1997). *Notebooks of the Mind: Explorations of Thinking*. Oxford: Oxford University Press.

Jones, J., Gollin, S., Drury, H. y Economou, D. (1989). Systemic-functional linguistics and its application to the TESOL curriculum. En R. Hasan y J. Martin (Eds.), *Language Development: Learning Language, Learning Culture*. New Jersey: Ablex.

Jurczak, P. (1997). The language and metaphor of Jean Piaget. *Educational Psychology Review*. 9.

Kamberelis, G. y Bovino, T. (1999). Cultural artifacts as scaffolds for genre development. *Reading Research Quarterly*. 34(2).

Kamler, B. (1995). The grammar wars, or What do teachers need to know about grammar? *English in Australia*. 114.

Kelleher, M. (1997). Reader's theatre and metacognition. *The New England Reading Association Journal*. 33(2).

Kemmis, S. (1993). Action research and social movement: A challenge for policy research. *Education Policy Analysis Archives*. 1(1). Disponible en el <http://olam.ed.asu.edu/epaa/v1n1.html> (6 de febrero 1999).

Kemmis, S. y McTaggart, R. (Eds.), (1988). *The Action Research Planner*. 3rd edn. Geelong, VIC: Deakin University Press.

Kincheloe, J. (1991). *Teachers as Researchers: Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment*. Bristol, PA: Falmer Press.

Kincheloe, J. (1999). Trouble ahead, trouble behind: Grounding the post-formal critique of educational psychology. En J. Kincheloe, S. Steinberg y P. Hinchey (Eds.), *The Post-Formal Reader: Cognition and Education*. Nueva York: Falmer Press.

Knobel, M. (1992). Kohlberg, Gilligan and Beyond: An Examination of Moral Perspectives in Australian Children's Literature. Tesis inédito del grado Maestria. Toowoomba, University of Southern Queensland.

Knobel, M. (1997). *Language and Social Practices in Four Adolescents' Everyday Lives*. Tesis inédito del grado Doctorado. Faculty of Education, Queensland University of Technology, Brisbane.

Knobel, M. (1998). Critical literacies in teacher education. En M. Knobel y A. Healy (Eds.), *Critical Literacies in the Primary Classroom*. Newtown: PETA.

Knobel, M. (1999). *Everyday Literacies: Students, Discourse, and Social Practice*. Nueva York: Peter Lang.

Knobel, M. y Lankshear, C. (1995). *Learning Genres: Prospects for Empowerment*. Brisbane: NLLIA Ltd Child/ESL Literacy Network Node (Queensland).

Knobel, M. y Lankshear, C. (1997). Ways with windows: What different people do with the same equipment. En *Language, Learning, and Culture: Unsettling Certainties*. Procedimientos del First Joint National Conference of the Australian Association for the Teaching of English, el Australian Literacy Educators' Association, y el Australian School Library Association. Darwin, NT: Northern Territory Department of Education.

Knobel, M. and Lankshear, C. (2001). *Maneras de Ver: El Análisis de Datos en Investigación Cualitativa*. Morelia: Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación.

Kock, N., McQueen, R. y Scott, J. (1997). Can Action Research be Made More Rigorous in a Positivist Sense? The Contribution of an Iterative Approach, *Journal of Systems and Information Technology*. 1(1). Disponible en el internet <http://www.cis.temple.edu/~kock/public/jsit97/is-arw6.htm> (13 de agosto 1999).

Kozulin, A. (1999). Sociocultural contexts of culture and theory. *Human Development*. 42(2).

Kress, G. (1985). *Linguistic Processes in Sociocultural Practice*. Geelong, VIC: Deakin University Press, Deakin.

Kress, G. (1996). Representational resources and the production of subjectivity: Questions on the theoretical development of critical discourse analysis in a multicultural society. En Caldas-Coulthard, C. y Coulthard, M. (Eds.), *Texts and Practices: Readings in Critical Discourse Analysis*. Lóndres: Routledge.

Kress, G. y Hodge, R. (1979). *Language as Ideology*. Lóndres: Routledge.

Kress, G. y van Leeuwen, T. (1991). Structures of visual representation. En B. Cope y M. Kalantzis (Eds.), *Genre Approaches to Literacy: Theories and Practices*. Literacy and Education Research Network, Sydney.

Labbo, L. (1996). A semiotic analysis of young children's symbol making in a classroom computer center. *Reading Research Quarterly*. 31.

Landow, G. (1993). *The Digital Word: Text-Based Computing in the Humanities*. Cambridge: MIT press.

Lankshear, C. (1987). *Literacy, Schooling and Revolution*. London: Falmer Press.

Lankshear, C. (1994). *Critical Literacy*. Canberra: ACSA.

Lankshear, C. (1997). *Changing Literacies*. Buckingham: Open University Press.

Lankshear, C. (2000). Technological literacies: Postmodern tendencies. En A. de Alba, E. Gonzalez Gaudiano, C. Lankshear y M. Peters, *Curriculum in the Postmodern Condition*. Nueva York: Peter Lang.

Lankshear, C. et al. (1997). *Digital Rhetorics: Literacies and Technologies in Classrooms. Current Practices and Future Directions*. Canberra, ACT: Department of Employment, Education, Training, and Youth Affairs.

Lankshear, C. y Knobel, M. (1997). The Moral Consequences of What We Construct Through Qualitative Research. Symposium paper. Conferencia annual del Australian Association for Research in Education. Brisbane, 1-5 de deciembre. Disponible en el internet <http://www.geocities.com/Athens/Academy/1160/page11.html> (16 de deciembre 2001).

Lankshear, C, and Knobel, M. (2000). *El Estudio Crítico-Social del Lenguaje y la Alfabetización.* Morelia: Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación.

Lankshear, C. y McLaren, P. (Eds.), (1983). *Critical Literacy: Politics, Praxis and the Postmodern.* Albany, NY: State University of New York Press.

Lankshear, C., Peters, M. y Knobel, M. (1996). Critical literacy and cyberspace. En H. Giroux, C. Lankshear, P. McLaren y M. Peters, *Counternarratives: Cultural Studies and Critical Pedagogies in Postmodern Spaces.* Nueva York: Routledge.

Larson, R. y Saks, A. (1995). Annotated bibliography of research in the teaching of English. *Research in the Teaching of English.* 29.

Lash, S. (1999). *Another Modernity.* Oxford: Blackwell.

Lather, P. (1989). Issues of validity in openly ideological research: Between a rock and a soft place. *Interchange.* 17.

Lather, P. (1991). *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy With/in the Postmodern.* Nueva York: Routledge.

Lather, P. (1993). Fertile obsession: Validity after poststructuralism. *Sociological Quarterly.* 34(4).

Latour, B. (1992). The sociology of a few mundane artifacts. En W. Bijker y J. Law (Eds.), *Shaping Technology/Building Society.* Cambridge: MIT Press.

Latour, B. y Porter, C. (1996). *Aramis or The Love of Technology.* Cambridge: Harvard University Press.

Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation.* Cambridge: Cambridge University Press.

LeCompte, M. y Preissle, J. (1993). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research.* 2nd edn. San Diego: Academic Press.

LeCompte, M., Milroy, W. y Preissle, J. (Eds.), (1992). *The Handbook of Qualitative Research in Education.* San Diego, CA: Academic Press.

LeCompte, M. y Schensul, J.(1999). *The Ethnographer's Toolkit.* Vols. 1-7. Newbury Park, CA: Altavista.

Lemke, J. (1995). *Textual Politics: Discourse and Social Dynamics.* Lóndres: Taylor and Francis.

Levinson, B., Foley, D., y Holland, D. (Eds.), (1996). *The Cultural Production of the Educated Person: Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*. Albany, NY: State University of New York Press.

Lincoln, Y. y Guba, E. (1989). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.

LoBianco, J. (1997). *The National Literacy Policy for Australia*. Belconnen, ACT: Language Australia.

Luke, A. (1992). Stories of social regulation: The micropolitics of classroom narrative. En B. Green (Ed.), *The Insistence of the Letter: Literacy and Curriculum Theorizing*. Lóndres: Falmer Press.

Luke, A. (1993). The social construction of literacy in the primary school. En L. Unsworth (Ed.), *Literacy Learning and Teaching: Language as Social Practice in the Primary School*. Melbourne: Macmillan.

Luke, A. y Freebody, P. (1997). Shaping the social practices of reading. En S. Muspratt, A. Luke y P. Freebody (Eds.), *Constructing Critical Literacies: Teaching and Learning Textual Practice*. Cresskill, NJ: Hampton Press.

Luke, C. (1993). Television curriculum and popular literacy: feminine identity politics and family discourse. En B. Green (Ed.), *The Insistence of the Letter: Literacy Studies and Curriculum Theorizing*. Lóndres: Falmer Press.

Lutz, F. (1981). Ethnography: The holistic approach to understanding schooling. En J. Green y C. Wallat (Eds.), *Ethnography and Language in Educational Settings*. Norwood, NJ: Ablex.

Luria, A. (1982). *Language and Cognition*. Washington: Wiley.

McLean, L., Myers, M., Smillie, C. y Vaillancourt, D. (1997) Qualitative Research Methods: An essay review. *Educational Policy Analysis Archives*. 5(13). Disponible en el internet <http://olam.ed.asu.edu/epaa/v5n13/> (16 de deciembre 2001).

Malone, W. y Mastropieri, M. (1992). Reading comprehension instruction: Summarization and self- monitoring training for students with learning disabilities. *Exceptional Children*. 58(1).

Macedo, D. (1994). *Literacies of Power: What Americans are Not Allowed to Know*. Boulder, CO: Westview Press.

Martin, J. (1992). *English Text: System and Structure*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Martin, J. (1993). Genre and literacy: Modelling context in educational linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*. 13.

Martin, J. y Rothery, J. (1993). Grammar: Making meaning in writing. En B. Cope y M. Kalantzis (Eds.), *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. Lóndres: Falmer Press.

Martin, R. (1997). Manufacturing the Literacy Crisis. *Australian Educator*. 16.

Martino, W. (1994). Masculinity and learning: Exploring boys' underachievement and under-representation in subject English. *Interpretations*. 27(2).

McArthur, J. (1998). Constructing success: Using systemic functional grammar with senior English students. En Gapper, S. (compiladora), *Learning About Literacy as Teacher-Researchers*. Adelaide, SA: University of South Australia and Language Australia.

McLaren, P. (1993). *Schooling as a Ritual Performance: Towards a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*. 2nd edn. Nueva York: Routledge.

McQuillan, J. y Tse, L. (1996). Does research matter? An analysis of media opinion on bilingual education 1984-1994. *Bilingual Research Journal*. 20.

Masters, G. (1999). What works? Researching language and literacy learning. *English in Australia*. 124.

May, T. (1997). *Social Research: Issues, Methods And Process*. 2nd edn. Buckingham: Open University Press.

Mayher, J. y Brause, R. (1991). The never-ending cycle of teacher growth. En R. Brause y J. Mayher (Eds.), *Search and Re-Search: What the Inquiring Teacher Needs to Know*. Lóndres: Taylor and Francis.

Merriam, S. (1997). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mertens, D. (1998). *Research Methods in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative and Qualitative Approaches*. Newbury Park, CA: Sage.

Michaels, S. (1986). Narrative presentations: An oral preparation for literacy with first graders. En J. Cook-Gumperz (Ed.), *The Social Construction of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Michaels, S. (1981). 'Sharing time': Children's narrative styles and differential access to literacy. *Language in Society*. 10.

Michaels, S. (1985). Hearing the connections in children's oral and written discourse. *Journal of Education*. 167: 36-56.

Michaels, S. (1995). Literacy as reasoning within multiple discourses: Implications for restructured learning. *Education Australia*. 30.

Miller, K. (1999). Electronic searching tools and methods in flux. *Computers in Libraries*. 19(5).

Moll, L. (1992). Literacy research in community and classrooms: A sociocultural approach. En R. Beach, J. Green, M. Kamil, y T. Shanahan (Eds.), *Multidisciplinary Perspectives on Literacy Research*. Urbana, IL: NCRE/NCTE.

Moore, B. y Parker, R. (1995). *Critical Thinking*. Mountain View, CA: Mayfield Publishing Co.

Morris, D. (1998). A study of young children and gender. *Reflect.* 4(1).

Mowrer, D. (1996). A content analysis of student/instructor communication via computer conferencing. *Higher Education.* 32.

Muspratt, S., Luke, A. y Freebody P. (Eds.), (1997). *Constructing Critical Literacies: Teaching and Learning Textual Practice.* Cresskill, NJ: Hampton Press.

Neuman, S. y Roskos, K. (1997). Literacy knowledge in practice: Contexts of participation for young writers and readers. *Reading Research Quarterly.* 32(1).

Noffke, S. E., y Stevenson, R. (Eds.), (1995). *Educational Action Research: Becoming Practically Critical.* Nueva York: Teachers College Press.

Norris, S. y Ennis, R. (1989). *Critical Thinking.* Pacific Grove, CA: Midwest Publishers.

Osler, J., Flack, J., y Mitchell, J. (1996). Voices from "the swamp": Students' perspectives on an attempt to improve learning. *Reflect.* 2(2).
Ouellette, G., Dagostino, L. y Carifio, J. (1998). The relationship of children's expectations for structure in story to their knowledge of literature and their reading ability. *Reading Improvement.* 35(3).

Ozolins, U. (1993). *The Politics of Language in Australia.* Cambridge: Cambridge University Press.

Pagliari, M. y Foster, P. (1995). Elementary school technology education: Who's writing what? *Journal of Industrial Teacher Education.* 32.

Papert, S. (1992). *The Children's Machine: Rethinking Schooling in the Age of the Computer.* Nueva York: Basic Books.

Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods.* 2nd edn. Beverly Hills: Sage.

Peshkin, A. (1993). The goodness of qualitative research. *Educational Researcher.* 22(3).

Pikulski, J. (1994). Preventing reading failure: A review of five effective programs. *The Reading Teacher.* 48(1).

Putney, L. (1996). You are it: Meaning making as a collective and historical process. *The Australian Journal of Language and Literacy.* 19(2).

Popham, W. J. (1992). *Educational Evaluation.* 3rd edn. Newton: Allyn and Bacon.

Popkewitz, T. (1991). *A Political Sociology of Educational Reform: Power/Knowledge in Teaching, Teacher Education, and Research.* Nueva York: Teachers College Press.

Rayner, K. y Pollatsek, A. (1989). *The Psychology of Reading.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Reid, J., Kamler, B., Simpson, A., y McLean, R. (1996). "Do you see what I see?" Reading a

different classroom scene. *Qualitative Studies in Education*. 9(1).

Reinharz, S. (1992). *Feminist Methods in Social Research*. Nueva York: Oxford University Press.

Richardson, P. (1996a). Researching literacy: The role of ethnography. *The Australian Journal of Language and Literacy*. 19(2).

Richardson, P. (1996b). Students as researchers in the information age. *Australian Journal of Language and Literacy*. 4(19).

Robert, C. y Wilhelm, R. (1990). Pre-Production planning: A semiotic analysis of selected educational children's television programs. *Education*. 110(3).

Roberts, C. (1997). Transcribing talk: Issues of representation. *TESOL Quarterly*. 31(1).

Robertson, H. (1998). *No More Teachers, No More Books: The Commercialization of Canada's Schools*. Toronto: McLelland and Stewart.

Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, apprenticeship. En J. Wertsch, P. del Rio, y A. Alvarez (Eds.), *Sociocultural Studies of Mind*. Nueva York: Cambridge University Press.

Rogoff, B. y Lave, J. (Eds.), (1984). *Everyday Cognition: Its Development in Social Context*. Cambridge: Harvard University Press.

Romm, N. (1997). Becoming more accountable: A comment on Hamersley and Gomm. *Sociological Research Online*. 2(3). Disponible en el internet <http://www.socresonline.org.uk/socresonline/2/3/2.html> (1 de octobre 1997).

Rosenblatt, L. M. (1978). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

Rowan, L., Knobel, M., Bigum, C. and Lankshear, C. (2002). *Boys, Literacies and Schooling: The Dangerous Territories of Gender-Based Literacy Reform*. Buckingham: Open Unviersity Press.

Rudduck, J. y Hopkins, D. (compiladoras), (1985). How teachers can use research: An example. *Research as a Basis for Teaching: Readings from the Work of Lawrence Stenhouse*. Oxford: Heinemann Educational Books.

Salkie, R. (1992). *Text and Discourse Analysis*. Lóndres: Routledge.

Schiffrin, D. (1994). *Approaches to Discourse Analysis*. Oxford: Basil Blackwell.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Practice*. Nueva York: Basic Books.

Schmelkes, S. y Kalman, J. (1996a). Enfoques y conceptos. En S. Schmelkes y J. Kalman, *Educación de Adultos: Estado del Arte*. México,

D.F.: Instituto Nacional para la Educación de los Adultos.

Schmelkes, S. y Kalman, J. (1996b). Las grandes estratégias. En S. Schmelkes y J. Kalman, *Educación de Adultos: Estado del Arte*. México, D.F.: Instituto Nacional para la Educación de los Adultos.

Schwandt, T. (1997). *Qualitative Inquiry: A Dictionary of Terms*. Thousand Oaks: Sage.

Scruggs, T. y Mastropieri, M. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*. 63.

Shepherd, L. (1998). Building on cultural capital: Linking home and school literacies with popular texts. En Gapper, S. (compiladora), *Learning About Literacy as Teacher-Researchers*. Adelaide, SA: University of South Australia y Language Australia.

Simon, R, y Dippo, D. (1986). On critical ethnographic work. *Anthropology and Education Quarterly*. 17(4).

Singh, M. (1988). Becoming socially critical: Literacy, knowledge and counter-construction. *Australian Journal of Reading*. 11(3).

Slocum, T., O'Connor, R. y Jenkins, J. (1993). Transfer among phonological manipulation skills. *Journal of Educational Psychology*. 85.

Smith, R. y Zantiotis, A. (1999). Ethnography in an Australian Year 12 English Program: Authentic pedagogy for language and culture (manuscrito inédito).

Spencer, M. y Rees, D. (1998). Learning to learn: Unpacking the label. En Gapper, S. (compiladora), *Learning About Literacy as Teacher-Researchers*. Adelaide: University of South Australia y Language Australia.

Spradley, J. (1980). *Participant Observation*. Fort Worth, TX: Holt, Rhinehart and Winston.

Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Newbury Park, CA: Sage.

Stenhouse, L. (1985). *Research as a Basis for Teaching: Readings From the Work of Lawrence Stenhouse*. Corregido posthumously por J. Ruddock y D. Hopkins. Oxford: Heinemann.

Stewart, D. y Kamins, M. (1993). *Secondary Research: Information Sources and Methods*. 2nd edn. Thousand Oaks, CA: Sage.

Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park, CA: Sage.

Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Street, B. (1993). (ed.) *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Swanborn, M. y de Glopper, K. (1999). Incidental word learning while reading: A meta-

analysis. *Review of Educational Research*. 69(3).

Tancock, S. (1997). Catie: A case study of one first grader's reading status. *Reading Research and Instruction*. 36(2).

Tashakkori, A. y Teddlie, C. (1998). *Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. Newbury Park, CA: Sage.

Templeton, S. (1986). Synthesis of Research on the Learning and Teaching of Spelling. *Educational Leadership*. 43(6).

Tesch, R. (1990). *Qualitative Research: Analysis Types and Software Tools*. Nueva York: Falmer.

Torgensen, J., Morgan, S. y Davis, C. (1992). The effects of two types of phonological training on word learning in kindergarten children. *Journal of Educational Psychology*. 84.

Troia, G. (1999). Phonological awareness intervention: A critical review of the experimental methodology. *Reading Research Quarterly*. 34(1).

Tumon, M. (1998). *Language and Limits: Resisting Reform in English Studies*. Albany, NY: State University of New York Press.

van Dijk, T. (1993). Principles of critical discourse analysis. *Discourse & Society*. 4(3).

van Leeuwen, T. y Selander, S. (1995). Picturing "our" heritage in the pedagogic text: Layout and illustrations in an Australian and a Swedish history textbook. *Journal of Curriculum Studies*. 27.

Vogt, W. (1999). *Dictionary of Statistics and Methodology: A Non-Technical Guide for the Social Sciences*. 2nd edn. Newbury Park: Sage.

Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press.

Wadsworth, Y. (1997). *Do It Yourself Social Research*. 2nd edn. Sydney: Allen & Unwin.

Wadsworth, Y. (1999). What is participatory action research? Action research International. *Disponible en el internet <http://www.scu.edu.au/schools/sawd q/ari/ari-wadsworth.html> (29 de julio 1999).*

Wallace, C. (1992). *Reading*. Oxford: Oxford University Press.

Wallace, M. (1998). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Walton, C. (1993). Aboriginal education in northern Australia: A case study of literacy policies and practices. En P. Freebody y A. Welch (Eds.), *Knowledge, Culture and Power: International Perspectives on Literacy as Policy and Practice*. Lóndres: Falmer Press.

Wasik, B. A. y Slavin, R. E. (1993). Preventing early reading failure with one-to-one tutoring: A review of five programs. *Reading Research Quarterly*. 28.

Weir, C. (1998). Using embedded questions to jump-start metacognition in middle school remedial readers. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*. 41(6).

Wertsch, J. (1993). *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Unmediated Action*. Boston: Harvard University Press.

Whyte, W.F. (1991). *Participatory Action Research*. Newbury Park, CA: Sage.

Wiersma, W. (1986). *Research Methods in Education: An Introduction*. 4° edn. Newton: Allyn and Bacon.

Williams, R. (1958). *Culture and Society, 1780-1950*. Nueva York: Columbia University Press.

Wolfe, E., Bolton, S. y Feltovich, B. (1996). A study of word processing experience and its effects on student essay writing. *Journal of Educational Computing Research*. 15(3).

Yeager, B., Green, J. y Floriani, A. (1998). Learning to see learning in the classroom: Developing an ethnographic perspective. En A. Egan-Robertson y D. Bloome (Eds.), *Students as Researchers of Culture and Language in Their Own Communities*. Cresskill: Hampton Press.

Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. 2° edn. Newbury Park: Sage.

Zazueta Armenta, A. (1996). Un poco más sobre la Educación de los Adultos. En S. Schmelkes y J. Kalman, *Educación de Adultos: Estado del Arte*. México, D.F.: Instituto Nacional para la Educación de los Adultos.

Zechmeister, E. (1992). *Critical Thinking: A Functional Approach*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing.

Ziolkowski, J. (1999). "It's friendship, developing friendship": A teacher action research study on reading buddies. *Networks: An Online Journal for Teacher Research*. 2. Disponible en el internet <http://www.oise.utoronto.ca/%7Ectd/networks/journal/Vol%202%281%29.1999march/article1.html> (16 de deciembre 2001).