

Judith Bell

Cómo hacer tu primer trabajo de investigación

*Guía para investigadores
en educación y ciencias sociales*

gedisa
editorial

BIBLIOTECA de EDUCACIÓN

Herramientas universitarias

Cómo hacer tu primer trabajo
de investigación

Herramientas universitarias

Judith Bell

BIBLIOTECA de EDUCACIÓN

BIBLIOTECA de EDUCACIÓN

La BIBLIOTECA DE EDUCACIÓN tiene el propósito de difundir los estudios teóricos y las experiencias prácticas más avanzadas que surgen hoy en el ámbito internacional, y de dar a conocer también las investigaciones, ideas y propuestas innovadoras que se van generando en los países de habla hispana. Las distintas series de la Biblioteca se editan bajo la responsabilidad de reconocidos especialistas y están dedicadas a la formación de los docentes, a los métodos didácticos, a la psicología y los procesos cognitivos del aprendizaje, a las nuevas tecnologías y las herramientas para investigar en su aplicación a todas las materias que constituyen los currículos escolares y planes de estudio universitarios.

HERRAMIENTAS UNIVERSITARIAS

ECO, UMBERTO *Cómo se hace una tesis*

**BOOTH, WAYNE C.;
COLOMB, GREGORY G. Y
WILLIAMS, JOSEPH M.** *El arte de investigar*

**BLAXTER, LORAINÉ; HUGHES,
CHRISTINA Y TIGHT, MALCOLM** *Cómo se hace una
investigación*

WALKER, MELISSA *Cómo escribir trabajos
de investigación*

**CREME, PHYLLIS Y LEA,
MARY R.** *Escribir en la universidad*

**ORNA, ELLIZABETH Y
STEVENS, GRAHAM** *Cómo usar la información
en trabajos de investigación*

**PHYLLIPS, ESTELLE M. Y
PUGH, D. S.** *Cómo obtener un doctorado
Manual para estudiantes y tutores*

Cómo hacer tu primer trabajo de investigación

Guía para investigadores
en educación y ciencias sociales

Judith Bell

Traducción del inglés
de Roc Filella Escolà

gedisa
editorial

Título del original en inglés:

Doing Your Research Project

Publicado por Open University Press, Buckingham, Philadelphia, 1999

© 1999 by Judith Bell

This edition is published by arrangement with Open University Press,
Buckingham

Traducción: Roc Filella Escolà

Diseño de cubierta: Sebastián Puiggrós

Primera edición: febrero de 2002, Barcelona

Derechos reservados para todas las ediciones en castellano

© Editorial Gedisa, S. A.

Paseo Bonanova, 9, 1o 1a

08022 Barcelona, España

Tel. 93 253 09 04

Fax 93 253 09 05

correo electrónico: gedisa@gedisa.com

<http://www.gedisa.com>

ISBN: 84-7432-931-0

Depósito legal: B. 7944-2002

Impreso por: Limpergraf

Mogoda 29-31, Barberà del Vallès

Impreso en España

Printed in Spain

Queda prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio de
impresión, en forma idéntica, extractada o modificada, en castellano o
cualquier otro idioma.

Índice

PRÓLOGO A LA TERCERA EDICIÓN INGLESA	11
AGRADECIMIENTOS	13

Introducción	15
---------------------------	----

PRIMERA PARTE Preparación del terreno

1. Planteamientos de la investigación educativa ..	19
El modelo de la investigación en la acción y del «profesor como investigador»	20
El estudio de casos	22
El modelo etnográfico	25
Las encuestas	26
El modelo experimental	27
La indagación narrativa	28
¿Qué sistema escoger?	31
Lecturas recomendadas	32
2. Planificación del proyecto	35
Seleccionar el tema	35
Hacer una relación de «primeras ideas» y fijar el centro de atención del estudio	37
¿Hipótesis u objetivos?	38
El esquema del proyecto	40
Tiempo y plazos	42
La dirección	43
La propiedad intelectual	47
Hoja de control de la planificación del proyecto	49
3. Negociación del acceso, ética y problemas de la investigación «interna»	51
Pautas éticas y protocolos	52
La investigación ética en la práctica	54
Hoja de control para la negociación del acceso, la ética y los protocolos de la investigación «interna»	59

Lecturas recomendadas	60
4. Registro, toma de notas y localización de bibliotecas	61
Las fichas	62
Las referencias	63
Toma de notas y preparación del informe	66
Clasificación de los datos	68
Anotación de citas	69
¿Mucho ruido para nada?	69
El acceso a las bibliotecas	70
Hoja de control del registro, la toma de notas y la localización de bibliotecas	75
5. Búsqueda y localización de las fuentes de información	
<i>Sally Baker</i>	77
La búsqueda de bibliografía	78
Planificar la búsqueda de literatura: técnicas de búsqueda	79
Gestión de la información	82
Búsqueda de literatura: las fuentes de información ..	84
Búsqueda de literatura: un ejemplo	95
Hoja de control de la búsqueda y localización de las fuentes de información	103
6. Revisión de la literatura	105
Esquemas analítico y teórico	105
Revisión crítica de la literatura	107

SEGUNDA PARTE

Selección de los métodos de recolección de datos

Introducción	117
Limitaciones	118
Fiabilidad y validez	119
Lecturas recomendadas	121
7. El análisis de las pruebas documentales	
<i>Brendan Duffy</i>	123
Aproximación a los documentos	124

Localización de los documentos	124
La naturaleza de las pruebas documentales	125
La selección de documentos	128
El análisis crítico de documentos	129
Hoja de control del análisis de las pruebas documentales	134
8. Diseño y distribución de cuestionarios	135
¿Qué es exactamente lo que necesitamos averiguar?	136
El tipo de pregunta	136
Formulación de las preguntas	138
La memoria	139
Tener conocimiento de las cosas	140
Preguntas dobles	140
Preguntas dirigidas	140
Preguntas con presunciones previas	141
Preguntas hipotéticas	141
Preguntas ofensivas y sobre temas sensibles	141
Aspecto y maquetación	142
Componer una muestra	143
Probar el cuestionario	145
Distribución y devolución de los cuestionarios	146
Los cuestionarios que no se responden	147
Análisis de los datos	148
Hoja de control de los cuestionarios	148
Lecturas recomendadas	150
9. Planificación y realización de entrevistas	151
Tipo de entrevista	152
La parcialidad	155
Registro y verificación	156
Tiempo, lugar y estilo de la entrevista	157
Algunas advertencias	159
Hoja de control de la entrevista	160
Lecturas recomendadas	161
10. Los diarios	163
El método de entrevista-diario	164
Los incidentes críticos y la carpeta de problemas	167
Hoja de control de los diarios y de los incidentes críticos	170

Lecturas recomendadas	170
11. Estudios de observación	173
Registrar y analizar	176
Los contenidos	180
Seleccionar un método	181
La preparación	182
Después de la observación	183
Hoja de control de los estudios de observación	184
Lecturas recomendadas	185

TERCERA PARTE **Interpretación de los datos y exposición** **de las conclusiones**

Introducción	189
12. Interpretación y presentación de los datos ...	191
Preguntas lista	192
Preguntas categoría	195
Cuadrículas	202
EscalaS	203
Preguntas verbales	211
Conclusiones	212
Hoja de control de la interpretación y presentación de los datos	213
Lecturas recomendadas	214
13. Redacción del informe	217
Empezar a redactar	217
Estructurar el informe	219
La necesidad de revisar	226
¿Alguna posibilidad de plagio?	228
Evaluación de nuestra investigación	229
Hoja de control de la redacción del informe	231
EPÍLOGO	233
REFERENCIAS	235
ÍNDICE DE AUTORES Y MATERIAS	245

Prólogo a la tercera edición inglesa

La primera edición de este libro fue el resultado de la experiencia acumulada en la enseñanza de métodos de investigación a alumnos de posgrado de universidades británicas y extranjeras, y en la preparación y redacción de materiales de enseñanza a distancia para la Open University y la Universidad de Sheffield. Existen en el mercado muchos buenos libros sobre métodos de investigación, pero en aquella época no conseguí encontrar ninguno que abarcara por completo los principios básicos de la planificación investigadora, que estuviera escrito en un lenguaje sencillo y que no diera por supuestos en los alumnos conocimientos previos sobre investigación. *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación* se concibió para inspirar confianza y proporcionar a los investigadores nuevos unas destrezas y unas técnicas que les permitieran abordar después trabajos y lecturas más complejas. Me dicen que hoy es una obra de lectura obligada en muchos cursos de licenciatura y de posgrado.

Todas las técnicas y los procedimientos que se exponían en la primera edición se ensayaron y comprobaron bien, pero las cosas siempre se pueden hacer mejor. En algunos casos, la experiencia de aplicar exhaustivamente algunos de los procedimientos en los talleres sobre métodos de investigación apuntaba a planteamientos alternativos y a la conveniencia de ofrecer material adicional. Unos y otros se incorporaron a la segunda edición de 1993, incluido un capítulo nuevo sobre interpretación y presentación de datos.

En esta tercera edición (primera en castellano) han sido necesarios otros cambios adicionales. Cuando se publicó la primera edición, eran relativamente pocos los alumnos diestros en tecnología de la información (IT), y únicamente en las bibliotecas más adelantadas se podía acceder de forma general a instrumentos de búsqueda informáticos. Los tiempos han cambiado y han obligado a disponer de nuevo material sobre acceso a las bibliotecas, técnicas de búsqueda, localización de materiales publicados, bases de datos informáticas e Internet. Se hacen muy buenas investigaciones sin necesidad de equipamientos

complejos pero, si existen las instalaciones que nos puedan facilitar las cosas, lo razonable es utilizarlas.

Entre otros cambios que incorpora esta edición están la ampliación de los capítulos dedicados al planteamiento de la investigación educativa y al análisis de pruebas documentales; varios añadidos a algunos capítulos; algunas actualizaciones de las sugerencias de lecturas complementarias; y ajustes y suplementos a las hojas de control. Sin embargo, la estructura básica es la misma que en la primera y segunda ediciones. La retroalimentación recibida de alumnos y profesores indica que el libro ha funcionado bien a lo largo de los años, y confío en que su formato y sus contenidos le seguirán siendo de utilidad al lector.

Judith Bell

Agradecimientos

En todo el proceso de preparación de las tres ediciones me ha ayudado el interés de colegas y amigos que en su día fueron investigadores principiantes y que hoy son profesionales expertos. Agradezco en especial las orientaciones de los alumnos investigadores que amablemente (y a veces alegremente) señalaban que habían encontrado maneras de hacer las cosas mejores que las que yo sugería en las dos primeras ediciones. Ha sido un placer incorporar sus indicaciones.

Doy las gracias a Brendan Duffy y a Stephen Waters, dos excelentes antiguos alumnos investigadores de la Open University que realizaron estudios sobre aspectos de la gestión educativa en su propios centros, y que en ese proceso desarrollaron un grado considerable de competencia en métodos de investigación. Los dos tuvieron la amabilidad de permitirme utilizar algunas de sus ideas y experiencias. Brendan, que ya era doctor en historia antes de embarcarse en la investigación de la administración educativa, escribió el capítulo «El análisis de las pruebas documentales» de las dos primeras ediciones, y para esta edición ha ampliado y actualizado la versión original.

Agradezco a Alan Woodley, investigador adjunto de la Open University, que me permita seguir basándome en su reseña bibliográfica para el Capítulo 6, y a Clara Nai, antigua alumna de posgrado de Singapur de la Universidad de Sheffield y residente en Singapur, por permitirme citar fragmentos de su reseña bibliográfica del Máster de Educación, también en el Capítulo 6. Agradezco en especial a Jan Gray y a Sally Baker el material nuevo que me han proporcionado para esta tercera edición. Jan, que posee un prestigioso premio de investigación universitario, ha terminado hace poco su tesis doctoral en la Universidad Edith Cowan de Australia Occidental. Participó en el apartado sobre la indagación narrativa del Capítulo 1, y su entusiasmo por estas teorías no sólo me animaron a leer más sobre ellas, sino que también me permitieron empezar a comprender todo lo que supone la investigación narrativa.

Sally Baker, encargada de Educación y Ciencias Sociales en la biblioteca de la Open University, me convenció para que

escribiera el Capítulo 5, y supo orientarnos como una experta por todas las autopistas y todos los atajos de las bases de datos, la búsqueda de bibliografía y la gestión de información, sin permitir que la tecnología nos cegara. He aprendido mucho al trabajar con Jan y Sally.

Por último, a todos los que una vez más habéis leído minuciosamente los borradores, a veces con muy poco tiempo, habéis aportado vuestros comentarios, habéis aconsejado y señalado errores y omisiones, os doy, como siempre, mis más sinceras gracias.

Introducción

Esta obra va dirigida a quienes vayan a emprender algún tipo de investigación educativa relacionada con su trabajo o como exigencia de unos estudios de licenciatura, diplomatura o de posgrado.

Si el lector es investigador principiante, los problemas a que se enfrenta son los mismos tanto si va a realizar un pequeño trabajo, una tesina de licenciatura o una tesis doctoral. Deberá escoger el tema, señalar los objetivos de su estudio, planificar y diseñar una metodología adecuada, idear instrumentos de investigación, negociar el acceso a instituciones, materiales y personas, recoger, analizar y exponer información y, por último, elaborar un informe o una tesina bien redactados. Cualquiera que sea el tamaño de la empresa, hay que dominar unas técnicas y crear un plan de acción que no pretenda abarcar más allá de las limitaciones que imponen la propia competencia, el tiempo y el acceso. Los proyectos de investigación a gran escala exigirán una técnica compleja y, a menudo, conocimientos de estadística e informática, pero es perfectamente posible producir un estudio de calidad sin utilizar el ordenador y con un mínimo conocimiento de estadística.

Todos aprendemos a investigar investigando, pero una preparación inadecuada puede hacer perder mucho tiempo y sofocar el ánimo. Esta obra pretende ofrecer al lector las herramientas para realizar el trabajo, ayudarle a sortear algunos obstáculos y a evitar falsas pistas que consumen el tiempo de que dispone, a adoptar unos buenos hábitos de investigación y a llevarle desde la fase de selección de un tema hasta la de producción de un informe final o una tesina bien planificados, metodológicamente sólidos, bien redactados y en el plazo previsto! Después de todo, poco sentido tiene hacer todo el trabajo si nunca se consigue presentarlo.

A lo largo del libro emplearé los términos «investigación», «indagación» y «estudio» indistintamente, aunque soy consciente de que no todos aceptan tal equiparación.

Algunos sostienen que «investigar» supone un trabajo más riguroso y técnicamente más complejo. Howard y Sharp abordan el tema en *The Management of a Student Research Project*:

La mayoría de las personas asocia la palabra «investigación» con actividades que se alejan sustancialmente de la vida cotidiana y a las que se dedican personas de una capacidad especial y con un grado de entrega desacostumbrado. Evidentemente, se trata de una visión que tiene mucho de verdad, pero a nuestro juicio un objetivo de esta índole no está limitado a este tipo de persona y, desde luego, puede resultar una experiencia apasionante y satisfactoria para muchas personas de espíritu formado e inquieto.

(Howard y Sharp, 1983, pág. 6)

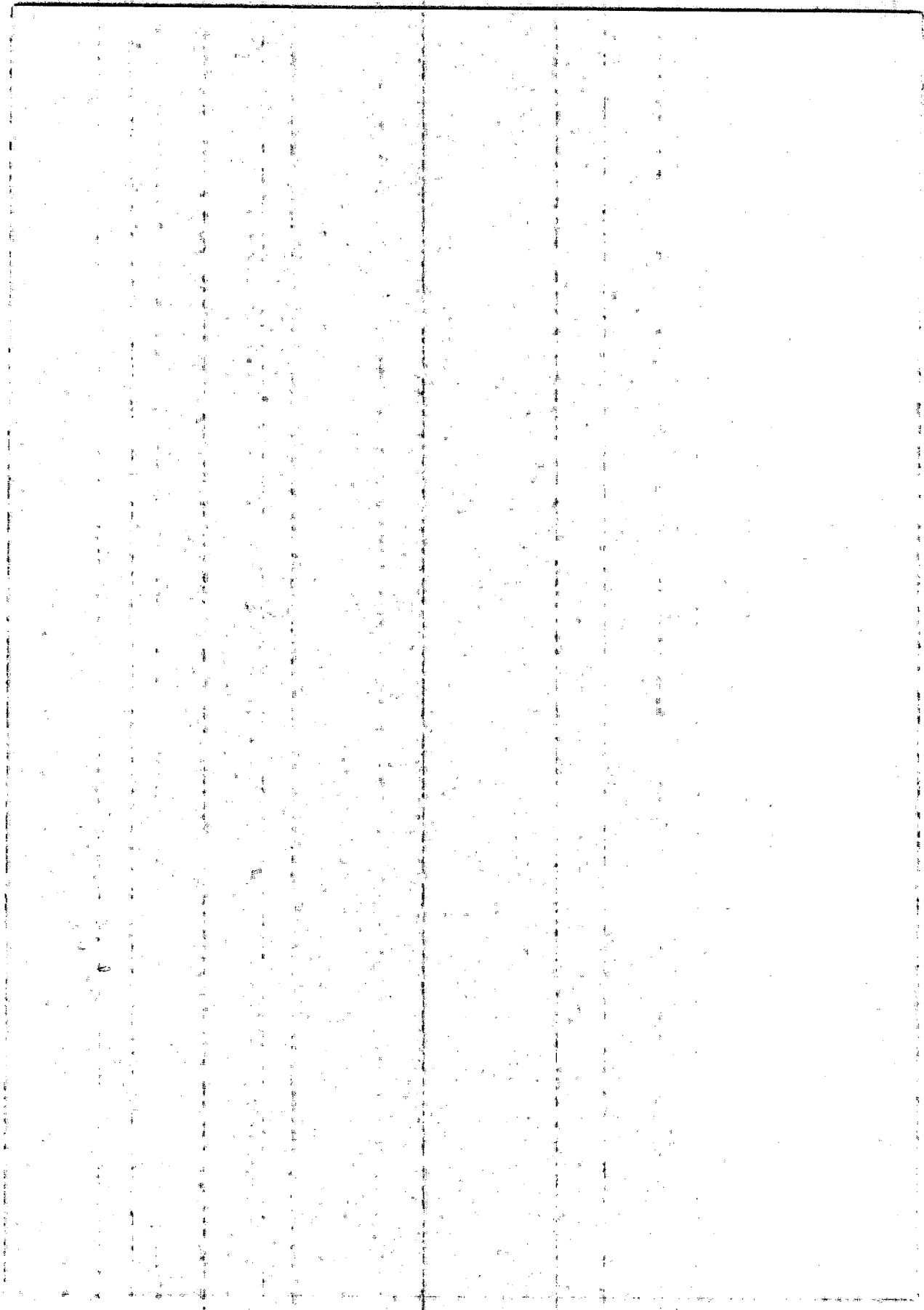
Definen la investigación (pág. 6) como una «búsqueda mediante procesos metódicos para ampliar el propio cuerpo de conocimientos y, es de esperar, el de los demás, gracias al descubrimiento de hechos e ideas que no son triviales».

Drew (1980) dice que «la investigación se realiza para resolver problemas y expandir los conocimientos» (pág. 4) y destaca que «la investigación es una forma sistemática de plantear preguntas, un método de indagación sistemático» (pág. 8). En la realización de los trabajos de investigación lo importante es el planteamiento *sistemático*, no el título de «investigación», «indagación» o «estudio». Cuando se trata de reunir datos (notas de entrevistas, respuestas a cuestionarios, artículos, informes oficiales, actas de reuniones, etc.) son esenciales el registro ordenado y la planificación rigurosa.

Ningún libro puede sustituir a un buen director, pero los buenos directores de tesis e investigaciones están muy solicitados, y si el lector se puede familiarizar solo con los enfoques y las técnicas básicas, podrá aprovechar al máximo el tiempo de tutoría para tratar temas prioritarios.

Los ejemplos que se ponen en los capítulos siguientes se refieren sobre todo a proyectos que deban completarse en dos o tres meses (lo que he llamado proyectos de «100 horas»), pero me he sentido satisfecho al saber que muchos alumnos de licenciatura en educación, filosofía o de cursos de doctorado los han encontrado igualmente útiles. Espero que también lo sean para el lector.

PRIMERA PARTE
Preparación del terreno



1

Planteamientos de la investigación educativa

Es perfectamente posible realizar una investigación de calidad sin poseer un conocimiento minucioso de los diferentes enfoques o estilos de investigación educativa, pero el estudio de los distintos planteamientos permitirá comprender las diferentes formas de planificar una investigación y, de paso, el lector conocerá mejor la literatura sobre el tema. Uno de los problemas que se plantean cuando se lee acerca de métodos de investigación y artículos al respecto es la terminología. Los investigadores emplean términos y a veces una jerga que pueden ser incomprensibles para las demás personas. Ocurre lo mismo en todos los campos, donde se desarrolla un lenguaje especializado para facilitar la comunicación entre los profesionales. Así pues, antes de considerar las diversas fases de la planificación y realización de investigaciones, tal vez sea útil hablar de las principales características de determinados estilos de investigación bien afianzados y documentados.

Los diferentes modelos, enfoques y tradiciones emplean distintos métodos para la recogida de datos, pero ningún planteamiento exige ni rechaza automáticamente ningún método en particular. Los investigadores cuantitativos registran los hechos y estudian la relación de un conjunto de ellos con otro. Utilizan técnicas con las que previsiblemente van a llegar a conclusiones cuantitativas y, si es posible, generalizables. Los investigadores que emplean una perspectiva cualitativa se pre-

ocupan más de comprender la percepción que cada persona tiene del mundo. Pretenden comprender la realidad, más que hacer un análisis estadístico. Dudan de que existan «hechos» sociales y se preguntan si se puede emplear un planteamiento «científico» cuando se trata de seres humanos. Hay ocasiones, sin embargo, en que los investigadores cualitativos emplean técnicas cuantitativas, y viceversa.

Decir de un enfoque que es cuantitativo o cualitativo, etnográfico, una encuesta, una investigación en la acción o lo que sea, no significa que, una vez seleccionado un planteamiento, el investigador no pueda alejarse de los métodos que normalmente se asocian con ese estilo. Cada enfoque tiene sus virtudes y sus defectos y es particularmente adecuado para un determinado contexto. El enfoque que se adopte y los métodos de recogida de datos escogidos dependerán del carácter de la investigación y del tipo de información que se requiera.

Es imposible hacer justicia en unas pocas páginas a ninguno de los modelos de investigación bien asentados, pero los apartados que siguen servirán al menos de base para otras lecturas y podrán darle al lector ideas sobre unos enfoques que tal vez quiera adoptar en sus estudios.

El modelo de la investigación en la acción y del «profesor como investigador»

Existen muchas definiciones de investigación en la acción. Cohen y Manion (1994, pág. 192) la describen como

esencialmente un procedimiento centrado en su objeto y pensado para tratar un problema concreto localizado en una situación inmediata. Esto significa que lo ideal es que el proceso gradual se controle constantemente a lo largo de períodos variables y mediante diversos mecanismos (cuestionarios, diarios, entrevistas y estudios de casos, por ejemplo), para que la consiguiente retroalimentación se pueda traducir en modificaciones, ajustes y cambios de orientación, según convenga, para así conseguir unos beneficios duraderos para el propio proceso en marcha, más que para alguna ocasión futura...

(Cohen y Manion, 1994, pág. 192)

Como bien señalan, una característica importante de la investigación en la acción es que el trabajo no concluye cuando termina el proyecto. Los participantes siguen revisando, evaluando y mejorando la práctica. Elliott (1991, pág. 69) da un paso más en su definición:

Pretende aportar un juicio práctico a situaciones concretas, y la validez de las «teorías» o hipótesis que genera no depende tanto de las pruebas «científicas» de verdad como de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de forma más inteligente y con mayor habilidad. En la investigación en la acción, las «teorías» no se validan de manera independiente y luego se aplican a la práctica. Se validan mediante la práctica.

Brown y McIntyre, que describen un modelo de investigación en la acción para la innovación del currículo en las escuelas escocesas, insisten también en el principio de derivar las hipótesis a partir de la práctica: Dicen:

Las preguntas de la investigación surgen del análisis de los problemas que los profesionales de la situación en cuestión hacen de ella, y por lo tanto el objetivo inmediato es el de comprender esos problemas. El investigador/actor, en una primera fase, formula principios especulativos, provisionales y generales relativos a los problemas que se hayan identificado; a partir de esos principios, después se pueden generar hipótesis sobre qué tipo de acción es previsible que conduzca a las mejoras que se desean introducir en la práctica. Luego, se ensayará esa acción y se recogerán datos sobre sus efectos; estos datos se utilizan para revisar hipótesis anteriores e identificar una acción más apropiada que refleja una modificación de los principios generales; y así sucesivamente se va avanzando hacia una mejor comprensión y una mejora de la práctica. Esto implica un continuo proceso de indagación, y la validez del trabajo se juzga por la comprensión de la práctica que se consigue y por el deseable cambio de ésta.

(Brown y McIntyre, 1981, pág. 245)

La naturaleza esencialmente práctica y de resolución de problemas de la investigación en la acción hace que ésta resulte muy atractiva para aquellos profesionales investigadores que hayan identificado un problema en el transcurso de su trabajo y consideren que merece la pena investigarlo y, a ser posible,

mejorar la práctica. Nada tiene de nuevo la idea del profesional que actúa de investigador, y sobre el modelo del «profesor como investigador» se ha hablado muchísimo (Bartholomew, 1971; Cope y Gray, 1979; Raven y Parker, 1981).

Evidentemente, la investigación en la acción no se limita a proyectos de profesores sobre situaciones educativas. Sirve para cualquier contexto en que «se requiera un conocimiento específico para un problema específico y en una situación específica, o cuando haya que introducir un enfoque nuevo en un sistema ya existente» (Cohen y Manion, 1994, pág. 194). La investigación en la acción se ha de planificar de la misma forma sistemática que cualquier otro tipo de investigación, y los métodos de recogida de información que se elijan dependerán de la naturaleza de la información que se necesite. La investigación en la acción no es un método ni una técnica. Es un planteamiento que ha demostrado atraer de forma particular a los educadores por el énfasis que pone en la práctica y en la resolución de problemas, porque son los profesionales (a veces con otros investigadores ajenos al centro en cuestión) quienes realizan la investigación y porque el objetivo de ésta es comprender mejor la práctica y mejorarla *durante un período de tiempo*.

El estudio de casos

El estudio de casos es especialmente apropiado para investigadores individuales, porque da oportunidad de poder estudiar en profundidad un aspecto de un problema dentro de una escala de tiempo limitada (aunque algunos estudios de casos se realizan durante un largo período, como el de Elizabeth Richardson (1973) de la Nailsea School, que duró tres años).

Se ha descrito el estudio de casos como «un término paraguas para designar toda una familia de métodos de investigación que tienen en común la decisión de centrarse en indagar en torno a un caso» (Adelman y otros, 1977). Es mucho más que la historia o la descripción de un acontecimiento o una situación. Como en toda investigación, se recogen pruebas sistemáticamente, se estudia la relación entre las variables y se planifica metódicamente la indagación. El estudio de casos se ocupa principalmente de la interacción de los factores y los acontecimientos y, como señalan Nisbet y Watt (1980, pág. 5), «a veces la

única forma de conseguir una imagen completa de la interacción es a través de un caso práctico». La observación y las encuestas se emplean con mucha frecuencia en el estudio de casos, pero no se excluye en éste ningún método. Se seleccionan los sistemas de recogida de información adecuados para el trabajo.

La gran virtud del método de estudio de casos es que el investigador se puede concentrar en un caso o una situación concretos para identificar, o tratar de identificar, los diversos procesos interactivos que intervienen. Estos procesos pueden permanecer ocultos en una encuesta a gran escala, pero pueden ser fundamentales para el éxito o el fracaso de sistemas u organizaciones.

Los estudios de casos se pueden realizar para hacer un seguimiento de una encuesta y darle contenido. Pueden preceder una encuesta y se pueden emplear como medio de identificar los temas clave que merezcan mayor investigación, pero la mayoría de los estudios de casos se realizan como ejercicios independientes. El investigador identifica un «caso» —que podría ser la introducción de un programa de estudios nuevo, la forma en que una escuela adapta una competencia nueva, o cualquier innovación o fase de desarrollo de una institución— y observa, pregunta y estudia. Todas las instituciones tienen características comunes y exclusivas. El investigador de estudio de casos se propone identificar estas características y mostrar cómo afectan a la puesta en práctica de sistemas e influyen en la forma de funcionar de la institución.

Si un único investigador ha de recoger toda la información, es inevitable que se deba hacer una selección. El investigador selecciona el área que haya que estudiar y decide el material que se presenta en el informe final. Es difícil verificar la información y, por consiguiente, siempre existe el peligro de distorsionarla. Los críticos de los estudios de casos señalan este problema y otros. Apuntan al hecho de que no siempre es posible la generalización y cuestionan el valor del estudio de acontecimientos únicos. Otros no están de acuerdo con tales críticas.

Denscombe (1998, págs. 36-37) observa que «el grado en que las conclusiones de un estudio de casos se puedan generalizar a otros ejemplos de la clase depende del grado de similitud del ejemplo del estudio de casos con otros de su tipo», y basándose en el ejemplo de un estudio de casos de una pequeña escuela de educación primaria, advierte que

esto significa que el investigador debe obtener datos sobre características significativas (el área de influencia, los orígenes étnicos de los alumnos y el grado de renovación del personal) de las escuelas de educación primaria en general, y luego demostrar dónde encaja el ejemplo del estudio de casos dentro de la imagen general.

Bassey sostiene ideas parecidas, pero prefiere emplear el término «relacionabilidad» más que el de «generalización». En su opinión,

un criterio importante para juzgar el valor de un estudio de casos es el grado en que los detalles son suficientes y apropiados para que un profesor que trabaje en una situación similar relacione su toma de decisiones con la descrita en el estudio de casos. La relacionabilidad de un estudio de casos es más importante que su generalización.

(Bassey, 1981, pág. 85)

Cree que si los estudios de casos

se realizan de forma sistemática y crítica, si ponen su objetivo en la mejora de la educación, si son relacionables y si con la publicación de sus conclusiones amplían las fronteras de los conocimientos existentes, entonces son formas válidas de investigación educativa.

(pág. 86)

Un buen estudio proporcionará al lector una imagen tridimensional e ilustrará las relaciones, los temas micropolíticos y los modelos de influencias de un contexto determinado.

Una advertencia: los investigadores que trabajen solos, con unos plazos fijos y una escala de tiempo limitada deben ser muy cuidadosos en la selección del tema del estudio de casos. Como recuerda Yin (1994, pág. 137):

Se han hecho estudios de casos sobre decisiones, sobre programas, sobre procesos de implantación y sobre cambios organizativos. Hay que tener cuidado con estos temas. Ninguno se define fácilmente en lo referente al punto de inicio o de conclusión del «caso».

Considera el autor que «cuantas más proposiciones específicas contenga un estudio, más se mantendrá dentro de límites razonables» (pág. 137). Y siempre hay que mantener las investigaciones dentro de límites razonables, tanto si se trabaja en un proyecto de 100 horas como en una tesis doctoral.

El modelo etnográfico

El modelo etnográfico o el trabajo de campo lo desarrollaron originariamente antropólogos que deseaban estudiar en profundidad una sociedad o algún aspecto de una sociedad, una cultura o un grupo. Elaboraron un enfoque que dependía mucho de la observación y, en algunos casos, la integración completa o parcial en la sociedad objeto del estudio. Esta forma de observación participante permitía a los investigadores compartir, en la medida de lo posible, las mismas experiencias que los sujetos, comprender mejor por qué actuaban éstos como lo hacían y «ver las cosas como las ven los implicados» (Denscombe, 1998, pág. 69). El sistema ya no es exclusivo de los estudios antropológicos, sino que se ha empleado de forma eficaz en muchos buenos estudios de grupos pequeños.

La observación participante requiere tiempo; por esto muchas veces no está al alcance de investigadores que trabajen en proyectos de 100 horas. El investigador ha de ser aceptado por los individuos o los grupos estudiados, y esto puede significar que haya que realizar el mismo trabajo o vivir en el mismo entorno y las mismas circunstancias que los sujetos durante largos períodos. El tiempo no es el único problema de este planteamiento. Como en los estudios de casos, los críticos señalan el problema de la representatividad: Si el investigador estudia en profundidad a un grupo durante un período, ¿quién puede decir que ese grupo sea el típico de otros grupos que puedan tener la misma denominación? ¿Los profesores de un centro educativo son necesariamente representativos de los profesores de otro centro similar de otra parte del país? ¿Es probable que los trabajadores de la cantina de un tipo de organización sean los típicos de todos los que trabajan en una cantina? La generalización puede ser un problema pero, como en el estudio de casos, el estudio puede ser relacionable de forma que permita que miembros de grupos similares reconozcan los problemas y, posible-

mente, descubran formas de solucionar problemas similares de su propio grupo.

Las encuestas

El objetivo de una encuesta es obtener información que se pueda analizar, extraer modelos y hacer comparaciones. El censo es un ejemplo de encuesta en la que se hacen las mismas preguntas a una población seleccionada (una población que es el grupo o la categoría de individuos seleccionados). El censo pretende abarcar al 100 por ciento de la población, pero la mayoría de las encuestas tienen objetivos menos ambiciosos. En la mayoría de los casos, una encuesta tratará de obtener información de una selección representativa de la población, y a partir de esa muestra presentar conclusiones representativas de toda la población. Es inevitable que el método de las encuestas tenga problemas. Hay que tener mucho cuidado de que la muestra sea realmente representativa de la población. En un nivel muy simple esto significa asegurar que, si la población total es de 1.000 hombres y 50 mujeres, hay que seleccionar esta misma proporción de hombres y mujeres. Pero el ejemplo es una burda simplificación del método de elaborar una muestra representativa, y si se decide hacer una encuesta habrá que considerar qué características de la población total deben estar representadas en la muestra, para así poder decir con toda seguridad que la muestra es razonablemente representativa.

En las encuestas se hacen las mismas preguntas a todos los participantes y, en la medida de lo posible, en las mismas circunstancias. Redactar las preguntas no es tan sencillo como pudiera parecer, y es necesario realizar pruebas cuidadosas para garantizar que todas las preguntas signifiquen lo mismo para todos los que las vayan a responder. La información se puede recoger mediante cuestionarios que cada individuo completa (como en el caso del censo) o mediante cuestionarios, listas o controles que administra un entrevistador. Cualquiera que sea el sistema de recogida de información que se elija, el objetivo es obtener de un gran número de personas unas respuestas a unas mismas preguntas que al investigador le permitan no sólo describir sino también comparar, relacionar una característica con otra y demostrar que determinadas características existen en determi-

nadas categorías. Las encuestas pueden proporcionar respuestas a las preguntas de ¿Qué? ¿Dónde? ¿Cuándo? y ¿Cómo?, pero no es fácil averiguar ¿Por qué? Una encuesta raramente puede demostrar relaciones causales, si es que puede demostrarlas en algún momento. El énfasis está sobre todo en la búsqueda de hechos, y si una encuesta está bien estructurada y comprobada, puede ser una forma relativamente barata y rápida de obtener información.

El modelo experimental

Es relativamente fácil montar experimentos sobre fenómenos medibles. Por ejemplo, se han diseñado experimentos para medir los efectos del uso de dentífrico fluorado en las caries, formando para ello un grupo de control (que no usaba el dentífrico) y un grupo experimental (que sí lo usaba). En este tipo de experimentos, a los dos grupos, que coincidían en lo relativo a edad, sexo, ratio de chicos y chicas, clase social, etcétera, se les hizo un examen dental previo a la prueba y se les dieron instrucciones sobre el tipo de dentífrico que debían utilizar. Al cabo de un año, a ambos grupos se les hizo un examen dental y se sacaron conclusiones acerca de la eficacia o no eficacia del dentífrico fluorado. El principio de los experimentos de este tipo es que si se seleccionan dos grupos idénticos y a uno de ellos (el grupo experimental) se le da un tratamiento especial y al otro (el grupo de control) no, entonces cualquier diferencia que aparezca entre los dos grupos al final del experimento se puede atribuir al diferente tratamiento. Se ha establecido una relación causal. Es posible que analizar el alcance de la caries dental sea bastante sencillo (aunque incluso en ese experimento el alcance de la caries se podría deber a muchos factores que el experimento no controla), pero otra cuestión muy distinta es analizar los cambios de conducta. Como dice Wilson (1979), las causas sociales no actúan individualmente. En cualquier examen de un bajo rendimiento escolar o un elevado coeficiente intelectual intervienen múltiples causas:

Para aislar cada una de las causas se requiere un nuevo grupo experimental cada vez, y la extensión y la dificultad del experimento aumentan rápidamente. Es posible realizar un experimen-

to en el que se pongan en práctica simultáneamente diversos tratamientos, pero habrá que disponer de muchos grupos y no sólo de dos... Las causas de los fenómenos sociales suelen ser múltiples y un experimento que quiera estudiarlas exige grandes cantidades de personas, muchas veces durante largos períodos. Esta exigencia limita la utilidad del método experimental.

(Wilson, 1979, pág. 22)

Así pues, el método experimental permite sacar conclusiones sobre causas y efectos, si el diseño del experimento es sólido, pero en educación y en ciencias sociales por lo general se necesitan grandes grupos si se quieren controlar las muchas variaciones y ambigüedades propias del comportamiento humano. Estos experimentos a gran escala son caros y requieren más tiempo del que puede disponer la mayoría de los estudiantes que trabajan en proyectos de 100 horas. Algunas pruebas que sólo requieren unas pocas horas (por ejemplo, comprobar la memoria o la percepción a corto plazo) pueden ser muy efectivas, pero cuando se pretende demostrar la existencia de una relación causal, hay que tener mucho cuidado de asegurar que se hayan considerado todas las causas posibles.

La indagación narrativa

Mi interés por el uso y la interpretación de narraciones y, en particular, la aceptación de historias como buenas fuentes de datos es reciente. Las historias son sin duda interesantes y las han utilizado durante años asesores de dirección y otras personas para exponer ejemplos de prácticas eficientes (o que han sido un fracaso) para empezar a hablar de cómo poder emular las de éxito y evitar los desastres. Lo que siempre me he preguntado es cómo una información extraída de la narración de una historia se puede estructurar de forma que produzca unas conclusiones válidas para la investigación. Para poner mis ideas en orden al respecto necesité de un experto grupo de alumnos de posgrado y posdoctorado que habían planificado su investigación siguiendo el sistema de indagación narrativa, y me explicaron exactamente qué comportaba ésta. No estaba segura ni siquiera de lo que significaba realmente «indagación narrativa»; por esto, como siempre he pensado que la mejor forma de averi-

guar las cosas es preguntárselas a un especialista, le pedí a una componente del grupo, la doctora Janette Gray, que me lo explicara. Esto es lo que escribió:

Implica la recopilación y el desarrollo de historias, sea como una forma de recogida de información o como una manera de estructurar un proyecto de investigación. Los informantes suelen hablar en forma de historia durante las entrevistas, y como investigadores, que escuchamos e intentamos comprender, oímos sus «historias». Un método de investigación se puede describir como narrativo cuando la recogida de datos, la interpretación y la redacción se entienden como un proceso de «elaboración de significado», con unas características similares a las de las historias (Gudmundsdottir, 1996, pág. 295). La indagación narrativa puede implicar una autobiografía reflexiva, una historia de la vida o la inclusión de pasajes de las historias de los participantes para ilustrar un tema que desarrolla el investigador. El enfoque narrativo de la indagación es el más apropiado cuando al investigador le interesa retratar de forma apasionada versiones personales de la experiencia humana. Las narraciones permiten tener voz —al investigador, a los participantes y a los grupos culturales— y en este sentido pueden tener la capacidad de desarrollar aspectos de mucha fuerza y claramente políticos.

(Gray, 1998, pág 1)

Colegas con quienes había hablado previamente y que habían empleado con éxito el planteamiento narrativo en uno o más de sus proyectos siempre habían dicho que las historias no se utilizaban meramente como una serie de «cajas de historias» apiladas una sobre otra sin ninguna estructura particular ni tema que las relacionara. Mi problema era comprender cómo se podían derivar esas estructuras y esos temas. Ésta fue la explicación de Jan:

Todas las formas de indagación narrativa conllevan un elemento de análisis y desarrollo de temas, que depende de la perspectiva del investigador. Las historias comparten una estructura básica. El poder de la historia depende del uso del lenguaje que haga quien la cuenta para exponer una interpretación de una experiencia personal. La destreza del investigador narrativo está en la capacidad de estructurar los datos de la entrevista de forma que produzcan claramente una sensación de principio, desarrollo y fin. Aunque el uso de la historia como herramienta de

investigación es un concepto relativamente nuevo en las ciencias sociales, tradicionalmente la historia ha sido una forma aceptada de relacionar los conocimientos y desarrollar el autoco-
nocimiento. Una de las mejores virtudes de este sistema de in-
vestigación es que posibilita que los lectores que no comparten
unos orígenes culturales similares a los del autor de la historia
o del investigador puedan llegar a comprender los motivos y las
consecuencias de las acciones que se exponen con formato de
historia. La narración es una forma de conocimiento poderosa y
diferente...

La recogida de datos en la indagación narrativa exige que
el investigador permita al narrador que estructure las conversa-
ciones, y que el primero sea quien haga preguntas de seguimien-
to. Así, un enfoque narrativo de la cuestión de cómo perciben
alumnos de edad avanzada su capacidad de enfrentarse a la ex-
periencia de volver a los estudios implicaría unas entrevistas
extensas y abiertas con uno o dos de esos alumnos. De este modo
los alumnos podrían exponer su experiencia personal de los pro-
blemas, las frustraciones y las alegrías derivadas de su regreso
a los estudios. También podría requerir «conversaciones» simila-
res con otros implicados en la enseñanza de esos alumnos –para
disponer de una perspectiva múltiple del contexto de la ense-
ñanza de adultos universitaria–.

(Gray, 1998, pág. 2)

Jan añadió que «el beneficio de una negociación atenta y cuida-
da será una historia que permitirá contemplar de forma increí-
blemente personal y multifacética la situación objeto del análi-
sis». Estoy segura de que así es. Me he convencido del valor de
este planteamiento y de que las historias pueden servir en al-
gunos casos para mejorar la comprensión dentro de un estudio
de casos o etnográfico. Sin embargo, las narraciones pueden te-
ner sus propios problemas:

Las entrevistas requieren mucho tiempo y exigen que el investi-
gador permita a los narradores que cuenten a su manera la ex-
periencia de ser alumno (o profesor). Es posible que en una pri-
mera entrevista no se consiga tal propósito. Mientras no se
desarrolle una relación de confianza entre el investigador y el
narrador, es muy improbable que se comparta esa información
tan íntima. Esa implicación personal con el investigador conlleva
riesgos y plantea unas particulares cuestiones éticas. Los na-
rradores pueden decidir que han revelado de sus sentimientos

más de lo que están preparados para compartir en público e insistir en que se recorte sustancialmente lo que hayan dicho o en retirarse del proyecto.

(Gray, 1998, pág. 2)

Problemas de este tipo se pueden plantear casi en cualquier tipo de investigación, especialmente en aquellas que dependen mucho de datos de entrevistas, pero la estrecha relación que se necesita para la indagación narrativa puede hacer al investigador (y al narrador) especialmente vulnerable.

El hecho de que el enfoque narrativo acarrea muchas dificultades potenciales, sobre todo para investigadores noveles, y exige que los investigadores deban ceñirse a un programa muy ajustado, no significa, desde luego, que haya que descartarlo cuando se piense en el sistema de investigación adecuado para el tema que escojamos. Ni mucho menos, pero, como ocurre con toda planificación de una investigación, creo que sería conveniente hablar exhaustivamente de estas cuestiones con el director del trabajo que se vaya a emprender antes de tomar una decisión y, si es posible, intentar encontrar un director que tenga experiencia en indagación narrativa o, al menos, esté interesado en ella.

¿Qué sistema escoger?

Clasificar un sistema como etnográfico, cualitativo, experimental o de cualquier otro modo, no significa que, una vez seleccionado, el investigador no pueda alejarse de los métodos normalmente asociados con tal sistema. Pero es probable que el conocimiento de las ventajas y los inconvenientes de los principales sistemas nos ayude a escoger la metodología más adecuada para el trabajo que vayamos a realizar. En este capítulo sólo se contemplan los principios más elementales asociados con los diferentes estilos o planteamientos de investigación y bastará con ellos, por lo menos hasta que decidamos el tema de estudio y consideremos qué información necesitamos obtener.

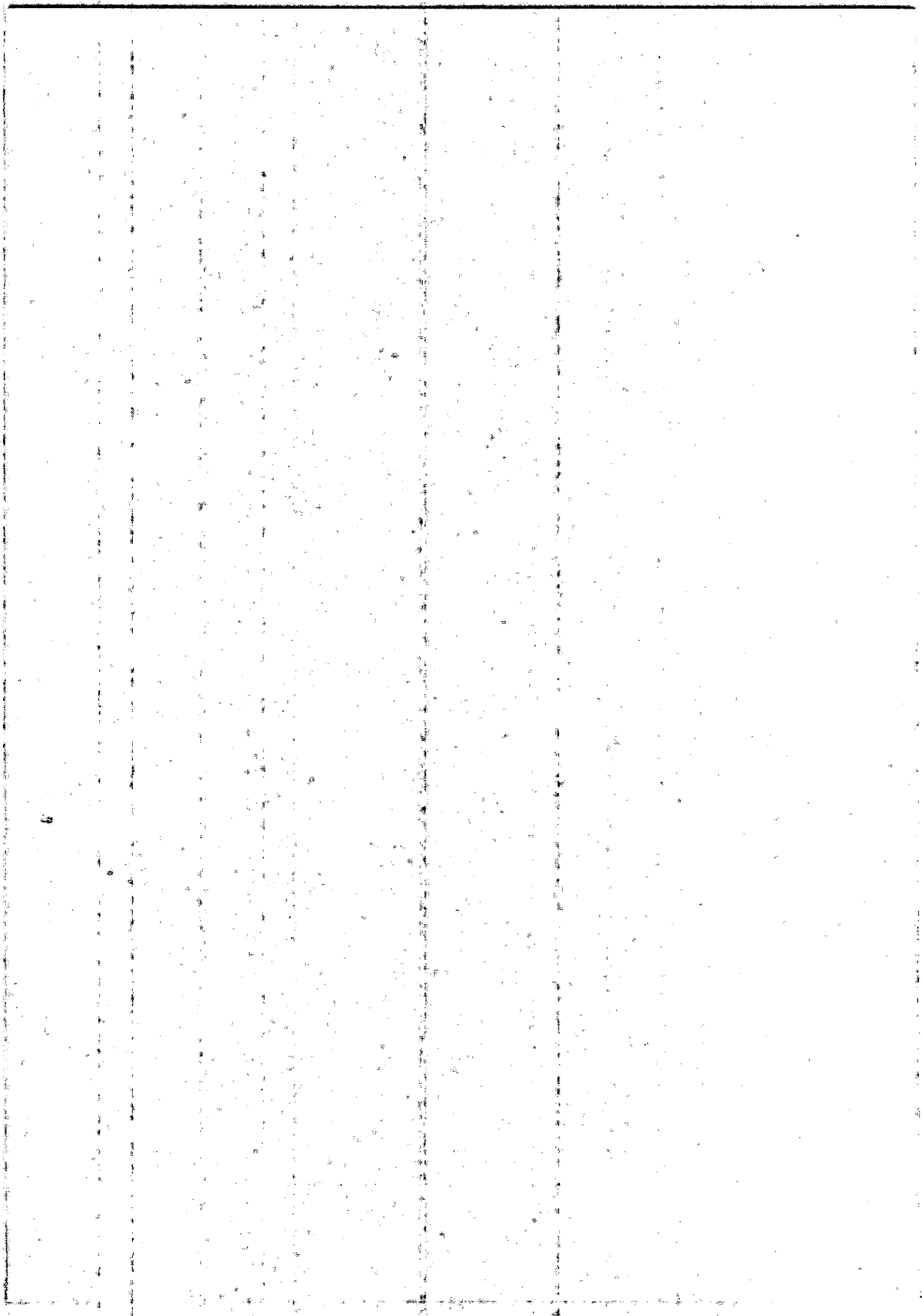
Al final del capítulo se sugieren algunas lecturas. En la medida de lo posible, he procurado señalar libros y revistas que se deberían encontrar en bibliotecas académicas. Sin embargo, siempre conviene consultar el catálogo de la biblioteca. Si existe

algún dispositivo on-line, el bibliotecario nos mostrará cómo funciona. Luego hay que aprovechar los fondos de la biblioteca o los que se puedan conseguir de otra de la zona, a poder ser sin coste alguno. Pedir prestados libros mediante el sistema de préstamo interbibliotecas puede resultar muy caro, además de lento.

Lecturas recomendadas

- Adelman, C., Jenkins, D. y Kemmis, S., «Re-thinking case study: notes from the second Cambridge conference», *Cambridge Journal of Education*, 6, 139-150, 1977. Reproducido también como Capítulo 6 en Bell, J. y otros, *Conducting Small-scale Investigations in Educational Management*, Londres, Paul Chapman, 1984.
- Atkinson, P. y Delamont, S., «A critique of case study research in education», en Shipman, M. (comp.), *Educational Research Principles, Policies and Practices*, Lewes, Falmer Press, 1985.
- Basseý, M., «Pedagogic research: on the relative merits of the search for generalization and study of single events», *Oxford Review of Education*, 7(1), 73-93, 1981. Reproducido también como Capítulo 7 en Bell, J. y otros, 1984.
- Bogdan, R. C. y Biklen, S. K., *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*, Boston, MA, Allyn & Bacon, 1982.
- Bromley, D. B., *The Case Study Method in Psychology and Related Disciplines*, Chichester, John Wiley, 1986.
- Carr, W. y Kemmis, S., *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*, Lewes, Falmer Press, 1986.
- Casey, K., «The new narrative research in education», *Review of Research in Education*, 21, 211-253, 1993.
- Cohen, L. y Manion, L., «Case studies», Capítulo 5 de *Research Methods in Education*, 4ª ed. Londres, Routledge, 1994.
- Denscombe, M., *The Good Research Guide*, Buckingham, Open University Press, 1998. En el Capítulo 2, págs. 30-41, se hace una exposición clara de las ventajas y las limitaciones del estudio de casos. El Capítulo 3 trata de los experimentos; el Capítulo 4, de la investigación en la acción; y el Capítulo 5, de la etnografía.
- Elliott, J., *Action Research for Educational Change*, Buckingham, Open University Press, 1991.
- Hammersley, M., *Classroom Ethnography: Empirical and Methodological Essays*, Buckingham, Open University Press, 1990.
- Hammersley, M. y Atkinson, P., *Ethnography: Principles in Practice*, Londres, Tavistock, 1983.

- Hart, E. y Bond, M., *Action Research for Health and Social Care: A Guide to Practitioners*, Buckingham, Open University Press, 1995.
- Marsh, C., *The Survey Method: The Contribution of Surveys to Sociological Explanation*, Londres, Allen & Unwin, 1982.
- McNiff, J., *Action Research: Principles and Practice*, Basingstoke, Macmillan Education, 1988.
- Moser, C. A. y Kalton, G., *Survey Methods in Social Investigation*, 2ª ed. Londres, Heinemann, 1971.
- Nisbet, J. D. y Watt, J., *Case Study*, Rediguide 26, University of Nottingham School of Education, 1980. Reproducido también como Capítulo 5 en Bell, J. y otros, 1984.
- Thody, A. con Downes, P., Hewlett, M. y Tomlinson, H., «Lies, damned lies –and storytelling: an exploration of the contribution of principals' anecdotes to research, teaching and learning about the management of schools and colleges», *Educational Management and Administration*, 25(3), julio, 1997.
- Wilson, N. J., «The ethnographic style of research», en Bloque 1 (Variety in Social Science Research), Parte I (Styles of Research) del curso DE304 de la Open University, *Methods in Education and the Social Sciences*, Milton Keynes, Open University Enterprises 1979. Reproducido también como Capítulo 2 en Bell, J. y otros, 1984.
- Winter, R., *Action Research and the Nature of Social Inquiry: Professional Innovation and Educational Work*, Aldershot, Avebury, 1987.



2

Planificación del proyecto

Seleccionar el tema

Es posible que el tema nos venga dado, en cuyo caso otros habrán decidido por nosotros, pero lo más frecuente es que se nos pida que lo seleccionemos de entre una lista o que nosotros mismos lo decidamos. Quizá tengamos alguna idea o un campo que nos interese de forma especial y que quisiéramos estudiar. Puede ser que tengamos varias ideas, todas interesantes por igual. De ser así, conviene escribirlas: *la enseñanza superior de adultos; la evaluación; el estrés de los dirigentes; algo relacionado con la formación permanente*. Todos son buenos temas, pero antes de decidir cuál escogemos, hay que hacer varias cosas. No dispondremos de tiempo para leer profusamente sobre cada uno de los temas, pero debemos consultar el catálogo de la biblioteca para ver cuánto se ha escrito, preguntar en la biblioteca sobre tesis y artículos que se hayan podido escribir sobre temas similares, y hablar con los colegas y los compañeros de estudios. Hablar de los problemas y de temas posibles con los colegas es una fase esencial de cualquier plan. Es posible que sus ideas difieran de las nuestras, incluso que sean opuestas, y pueden sugerir líneas de investigación alternativas. Los colegas pueden pensar en aspectos de determinados temas que pudieran causar problemas en alguna fase, o conocer publicaciones recientes que no aparecen en el catálogo de la biblioteca. Si pensamos en

realizar la investigación en nuestra propia institución, otra buena razón para hablar de posibles temas con los colegas es que probablemente tendremos que pedirles apoyo y colaboración: asesorarse pronto es esencial si se quieren evitar problemas más adelante.

Escoger un tema es más difícil de lo que pueda parecer a primera vista. Al disponer de poco tiempo, existe la tentación de seleccionarlo antes de preparar el terreno, una tentación que hay que resistir. Si preparamos bien el terreno, luego nos ahorraremos tiempo. Nuestras conversaciones e indagaciones nos ayudarán a elegir un tema que probablemente nos interesará, tendremos oportunidad de terminarlo, hará que los esfuerzos realizados merezcan la pena e incluso que pueda tener después alguna aplicación práctica.

Muchos investigadores educativos insisten en la conveniencia de pensar en los resultados prácticos del estudio. Langeveld advierte de que

Los estudios educativos... son una «ciencia práctica» en el sentido de que no sólo queremos conocer unos hechos y comprender las relaciones únicamente para adquirir unos conocimientos, sino que los queremos conocer y comprender para poder así actuar, y actuar mejor que antes.

(Langeveld, 1965, pág. 4)

Esto no significa negar la importancia de las investigaciones educativas con las que quizá no se obtengan unos resultados prácticos inmediatos. Eggleston recuerda oportunamente la importancia de los objetivos a largo plazo y de la necesidad de ver más allá de las prácticas educativas actuales. En su opinión, una investigación educativa que se limitara a las prácticas educativas actuales podría ser «acusada de que su única función es la de aumentar la eficacia del sistema existente desde el punto de vista de unos criterios aceptados, y se le negaría la oportunidad de analizar alternativas potencialmente más eficaces» (Eggleston, 1979, pág. 5).

Es evidente que siempre será necesario estudiar alternativas a la actual oferta educativa que sean potencialmente más eficaces. Con estudios de 100 horas, no es probable que estemos en condiciones de recomendar cambios fundamentales en el sistema educativo. Sin embargo, cualquiera que sea el tamaño y el alcance del estudio, en cualquier caso analizaremos y evaluare-

mos la información que recojamos y quizá entonces estemos en situación de proponer actuaciones que introduzcan cambios en la política, mejoras en la práctica o ambas cosas.

Hay que hablar con nuestro director sobre posibles resultados prácticos y decidir en qué debe hacer hincapié el estudio. ¿Debe ser un estudio que se pueda aplicar o son otros sus objetivos? Una vez decidido el tema, hay que establecer exactamente en qué ha de centrarse el estudio. Deberemos decidir exactamente qué aspectos de nuestro tema se han de investigar y considerar las preguntas que quisiéramos hacer.

Hacer una relación de «primeras ideas» y fijar el centro de atención del estudio

En un proyecto corto no es posible hacerlo todo, así que conviene fijar unas prioridades. Si decidimos que nos interesaría investigar los obstáculos con que se enfrentan los universitarios adultos, por ejemplo, realizaríamos una lista de preguntas sobre «primeras ideas». En esta fase, el orden y la formulación de las preguntas no son importantes. El objetivo es anotar todas las posibles, por vagas que puedan ser. Más adelante las puliremos y ordenaremos. La lista puede ir en este sentido:

1. ¿Qué se entiende por «adulto» en el contexto de esta investigación?
2. ¿Existe alguna relación entre sujeto/profesores y el rendimiento?
3. ¿Existen algunas diferencias entre el rendimiento de los alumnos adultos y el de los que empiezan la licenciatura provenientes directamente de la educación secundaria?
4. ¿Los alumnos adultos que inician unos estudios de licenciatura sin unos requisitos académicos previos van mejor o peor que quienes cuentan con esos requisitos?
5. ¿Qué obstáculos para su aprendizaje encuentran los propios alumnos adultos?
6. ¿Qué obstáculos para el aprendizaje encuentran sus profesores o tutores? ¿Son los mismos?
7. ¿Qué creen los alumnos adultos que podría mejorar su aprendizaje o ayudarles a superar los obstáculos para el aprendizaje?

8. ¿Se encuentran los alumnos adultos con algún obstáculo para el aprendizaje que difiera de los que encuentran los alumnos más jóvenes? De ser así, ¿cuáles?
9. ¿Qué tipo de tutoría o de explicación les ha sido de más ayuda a los alumnos maduros (o les ha entorpecido más)?
10. Si esos alumnos tuvieran oportunidad de planificar un sistema de iniciación y de apoyo, ¿cómo sería?

En este punto, quizá nos hayamos dado cuenta de que es preciso pulir algunas de las preguntas. Preguntémonos exactamente qué queremos decir con cada una de ellas. ¿Estamos seguros de que el vocabulario que hemos empleado va a significar para alumnos y profesores lo mismo que significa para nosotros? Probablemente veamos que algunas preguntas se pueden descomponer en elementos más pequeños. Al someter cada pregunta a un examen riguroso, empezaremos a clarificar cuáles son los objetivos y las metas de nuestro estudio y a fijar su centro de atención.

Todas las fases son un proceso de pulido y clarificación, de manera que al final llegamos a una lista de preguntas, tareas u objetivos que podemos preguntar, realizar o examinar. Hay que decidir exactamente qué es lo que intentamos averiguar y por qué. Preguntarnos por qué necesitamos una determinada información nos ayudará a eliminar elementos irrelevantes y a centrarnos en los aspectos importantes del tema.

¿Hipótesis u objetivos?

Muchos trabajos de investigación empiezan con la formulación de una hipótesis, que Verma y Beard definen como

una proposición provisional que está sujeta a verificación mediante la posterior investigación. Se puede entender también como la guía para el investigador, en el sentido de que muestra y describe el método que se ha de seguir en el estudio del problema. En muchos casos, las hipótesis son presentimientos del investigador acerca de la existencia de una relación entre las variables.

(Verma y Beard, 1981, pág. 184)

Medawar da un paso más en esta definición, y dice:

Todos los avances en la comprensión científica, a todos los niveles, empiezan con una aventura especulativa, una idea preconcebida imaginativa sobre *lo que pudiera ser verdad* —una idea preconcebida que siempre, y necesariamente, trasciende un poco (y a veces, mucho) de cualquier cosa sobre la que tengamos autoridad lógica o factual para creer en ella—. Es la invención de un mundo posible, o de una diminuta fracción de ese mundo. Luego, la conjetura se expone a las críticas para averiguar si ese mundo imaginario se parece o no al real. Por consiguiente, el razonamiento científico es en todos sus niveles una interacción entre dos episodios del pensamiento, un diálogo entre dos voces: una imaginativa, y la otra crítica; un diálogo, si se quiere, entre lo posible y lo real, entre lo propuesto y lo disponible, la conjetura y la crítica, entre lo que pudiera ser verdad y lo que en realidad sea el caso.

(Medawar, 1972, pág. 22)

Así pues, las hipótesis hacen afirmaciones sobre las relaciones entre variables y sirven de guía al investigador para ver cómo se puede comprobar el presentimiento inicial. Si partimos de la hipótesis, porque suponemos que pueda ser así, de que la edad (una variable) influye en los resultados de los estudios universitarios (otra variable), entonces podemos intentar averiguar si realmente ocurre así —al menos entre los sujetos de nuestra muestra—.

En la mayoría de los estudios experimentales y de las encuestas se postula una hipótesis, y la investigación se estructurará de forma que permita comprobarla. Algunos estudios cualitativos empiezan sin formular previamente una hipótesis ni especificar unos objetivos. Los investigadores tendrán cierta idea de lo que están haciendo, pero no diseñan procedimientos detallados antes de empezar. El estudio estructura a la investigación, y no al revés (Bogdan y Biklen, 1982, págs. 38-44).

Este planteamiento tiene sus peligros y ocurre que en ciertas ocasiones incluso investigadores expertos terminan con una inmensa cantidad de datos y muy poca idea sobre qué hacer con ellos. No es recomendable recoger todo lo que esté a la vista con la esperanza de que de todo ello surgirá algún patrón de comportamiento.

Los proyectos de pequeña escala del tipo que exponemos en este libro no exigirán la comprobación estadística de las hipótesis que muchas veces requieren los estudios de muestras de

gran escala. A menos que el director del trabajo nos aconseje otra cosa, normalmente basta con una formulación precisa de los objetivos. Lo importante no es tanto si existe una hipótesis, sino si hemos pensado con detalle sobre lo que merece la pena y lo que no merece la pena investigar y en cómo se va a realizar la investigación. Puede ser permisible introducir pequeñas modificaciones en los objetivos a medida que avanza el estudio, pero esto no obvia la necesidad de identificar exactamente al principio qué nos proponemos hacer. Mientras no se complete esta fase, no se puede pensar en una metodología adecuada.

El esquema del proyecto

Antes de considerarnos en condiciones de proponer un esquema de proyecto a nuestro director, debemos repasar de nuevo las preguntas de «primeras ideas» para ver si conviene eliminar o retocar alguna cosa. Una vez nos sentimos satisfechos con todas ellas, decidiremos si los sujetos van a colaborar y si es previsible que dispongamos de tiempo para recoger y analizar los datos. De este modo podremos eliminar algunas preguntas o corregir otras. Hablaremos con los colegas, que quizá nos recuerden aspectos importantes de este estudio que no se nos habían ocurrido. Le pondremos nombre al proyecto y nos fijaremos uno o dos objetivos, tal vez siguiendo las líneas que señalo a continuación.

Título del trabajo: obstáculos para el aprendizaje

La versión definitiva del título debe transmitir al lector de qué trata el estudio, de modo que sólo estaremos en disposición de pensar en un título definitivo cuando tengamos claro en qué se va a centrar el estudio. De momento servirá el de «obstáculos para el aprendizaje» pero, más adelante, no hay duda de que un subtítulo aclarará la naturaleza del tema objeto del estudio.

Objetivos

1. Investigar si existen obstáculos para el aprendizaje en el caso de los alumnos adultos de la Universidad de Bramhope.
2. De ser así, considerar qué medidas se pueden tomar para eliminar o reducir el efecto de tales obstáculos.

Preguntas que se deberán responder

1. *¿Qué instituciones hay que incluir en esta investigación?*
(Habrá que pedir al director que nos aconseje sobre cómo obtener los permisos necesarios. ¿Basta con una institución? Si no, ¿cuántas harán falta?)
2. *¿Qué entienden las instituciones por «adulto»?*
(¿Más de 21 años? ¿Más de 25? ¿Alguna otra definición? ¿Qué entendemos nosotros por adulto?)
3. *¿Existe alguna relación entre sujeto/profesores y rendimiento?*
(Averiguar si las instituciones ya han investigado esta relación. Comprobar si existe material al respecto en la biblioteca. En esta fase no hay tiempo para leer muchas cosas, pero sería útil saber si otras personas han realizado algún estudio sobre este tema. ¿Exigirá investigar los resultados de los alumnos adultos en los últimos 3/5 años? Probablemente se podrá hacer, si las instituciones están de acuerdo. Pero se requiere tiempo. ¿Y el rendimiento en los exámenes o los trabajos de primer y segundo curso? Tal vez éstos puedan darnos una mejor idea sobre los obstáculos. Quizá los que abandonaron en primero encontraron insalvables algunos obstáculos. Hay que estudiarlo más. Tal vez necesitemos orientación para este análisis.)
4. *¿Qué obstáculos para el aprendizaje encuentran los propios alumnos adultos?*
(Habrá que preguntárselo a los alumnos. ¿Será necesaria una definición de «obstáculos», o esto provocaría que los alumnos respondieran únicamente a lo que nosotros percibimos como obstáculo? Tal vez un cuestionario sea la mejor forma de recoger la información básica, seguido de entrevistas con una muestra. Sería necesario pensar cómo elaborar, administrar y analizar el cuestionario. Quizá los alumnos «de edad normal» se encuentren con los mismos obstáculos. ¿Significa esto que deberíamos mandar el mismo cuestionario a una muestra de alumnos de edad normal? Esto sería mucho trabajo. Hay que pensarlo. ¿Estarían dispuestas las instituciones a facilitar el nombre y la dirección de los alumnos? Pudiera ser que no. ¿Cómo podremos contactar con los alumnos si no disponemos de sus nombres ni direcciones? Es un problema más complejo de lo que parece.)

Este tipo de examen sistemático de las preguntas es una fase fundamental del proceso de planificación. No hay que saltársela. Nos ahorrará después mucho tiempo y asegurará que lo que aparece en nuestro esquema de trabajo pueda ser factible.

Tiempo y plazos

Nunca se dispone del tiempo suficiente para realizar todo el trabajo que parece indispensable para hacer las cosas bien pero, si tenemos una fecha de entrega, de algún modo habrá que terminar el trabajo en el plazo convenido. No es probable que podamos ajustarnos de forma rígida a un calendario, pero hay que esforzarse en diseñar un programa para poder comprobar el progreso periódicamente y, si es necesario, obligarnos a pasar de una fase del proyecto a otra.

Si dentro de un mismo año tenemos que concluir más de un proyecto, es especialmente importante confeccionar una lista o un gráfico que indiquen el momento en que deben estar recogidos todos los datos, se haya realizado el análisis y haya empezado la redacción. El retraso en un proyecto significa que se sentirán los plazos del segundo y el tercero. No importa que hagamos una lista o un gráfico, pero hay que intentar de algún modo planificar el progreso.

Una de las principales causas de los retrasos es que la fase de lectura lleva más tiempo del previsto. Hay que localizar libros y artículos, y la tentación de leer otro libro más es fuerte. En algún momento hay que decidir dejar de leer, por muy pobre que sea la cobertura que hagamos del tema. Obligarnos a avanzar es una disciplina que hay que aprender. Debemos mantenernos en contacto con el director del proyecto para controlar el progreso.

Si las cosas se tuercen y nos quedamos atascados en una determinada fase, tal vez existan otras formas de solucionar el problema. Debemos hablar de éste. Pedir ayuda y consejo *antes* de quedarnos rezagados semanas en nuestro calendario, para tener oportunidad de corregir el plan original. El esquema del proyecto es sólo una guía. Si acontecimientos posteriores indican que sería mejor hacer preguntas distintas o incluso fijarse otro objetivo, entonces deberemos cambiar mientras haya tiempo. Hay que trabajar siguiendo los plazos establecidos por

la institución, cosa que el director y el examinador externo comprenderán.

La dirección

Me contaron en cierta ocasión el caso de un alumno de doctorado que decía convencido que no necesitaba director alguno y que no tenía intención de asistir a ninguna tutoría de investigación. Se le dijo que no era una posición sensata y que sus posibilidades de salir airoso de sus estudios sin ningún tipo de apoyo eran escasas. Insistió en su postura y al final presentó una tesis que demostró ser una obra de destacada calidad y profundidad. El examinador externo no dudó en recomendar el aprobado. Existe un problema con este planteamiento: el de que pocas personas pueden aspirar a tal grado de determinación y brillantez. La mayoría necesitamos un director en quien confiemos, con quien podamos compartir nuestras ideas, que esté dispuesto a aconsejarnos y a dar su opinión sobre los borradores, y que se preste a trabajar tanto si es un trabajo de 100 horas, como una tesina o una tesis doctoral.

Las relaciones entre alumno y director

En algunas ocasiones he oído quejarse a alumnos de que sus directores les tratan mal y, en algunos casos, es posible que tuvieran razón, aunque no siempre. Los directores son también humanos: la mayoría de ellos dan clases también, dirigen trabajos de otros alumnos y realizan sus propias investigaciones. El tiempo de que se dispone suele ser escaso, y algunos amigos muy dedicados a su trabajo de dirección de proyectos de investigación me decían que parece que pienso que deberían estar en todo momento a disposición del alumno que quisiera comentar cualquier aspecto de su trabajo, sin que importe el momento del día, la cantidad de tiempo que se vaya a emplear ni la frecuencia de tales exigencias. No es eso. Hay que buscar un equilibrio razonable, aunque me doy cuenta de que la cuestión es qué significa «razonable» para ambas partes.

Phillips y Pugh (2001, págs. 130-144) hablan de una amplia variedad de tipos de expectativas de alumnos y directores y de prácticas de dirección, que favorecerían o supuestamente

impedirían los logros de los alumnos, y yo misma saqué conclusiones similares en una investigación sobre los obstáculos para la conclusión de los estudios de posgrado (Bell, 1996). La mayoría de los alumnos entrevistados habían disfrutado de unas relaciones muy positivas con sus directores. Sus comentarios iban en la línea de «muy útil»; «me enseñó qué es investigar»; «no podría haberlo ello sin él»; «me convenció de que podía hacerlo, me animaba en los momentos difíciles, leyó detenidamente todos los borradores, me decía claramente lo que pensaba de lo que había escrito y lo que necesitaba hacer». Sin embargo, cuando las cosas iban mal, iban muy mal, y los comentarios de los alumnos eran del tipo «nunca podía hacerme con él»; «nunca contestaba mis llamadas»; «me hacía sentir un inepto»; «no demostraba que había leído los borradores»; «no parecía que pensara tener alguna obligación de aconsejarme sobre mis planteamientos»; «sólo estaba dispuesto a recibirme una vez al trimestre durante 20 minutos. Llegaba siempre tarde pero terminábamos a la hora. Yo tenía que recorrer 160 kilómetros para esa reunión de 10 minutos»; y «se fue de permiso por estudios, no me lo dijo ni se designó a nadie que me 'recogiera' en un momento fundamental de mi investigación, cuando realmente necesitaba ayuda».

Algunos directores se defendían con energía. Las llamadas de teléfono a las 11 de la noche o más tarde, pese a las repetidas advertencias de que no le llamaran después de la 9, exasperaron tanto a un director que se negó a facilitar el número de teléfono de su casa a su siguiente grupo de tutorandos. Había quejas de que los alumnos no aparecían a reuniones fijadas; de que se les pedía que leyeran borradores de un día para otro; de que se daba por supuesto que los directores deberían estar en su despacho para cualquier consulta y siempre que se les necesitara, etcétera.

Si saco aquí estos temas no es para echar la culpa a unos ni a otros, sino para ver la forma de evitar conflictos si es posible y, si no prevalece la razón, ver la manera de resolver las situaciones difíciles.

Códigos de actuación de la dirección

Hoy todas las universidades disponen (o deberían disponer) de un código de actuación para la dirección de trabajos de investigación. Sin embargo, una cosa es facilitar este código y otra

muy distinta asegurar que todos los implicados sigan sus orientaciones. Desde luego deberemos poder ver el código de nuestra universidad u organización, para saber cuáles son nuestros derechos y obligaciones y los del director. En algunas universidades se facilita automáticamente una copia a los alumnos; en otras, no. El código elaborado por el Instituto de Ciencia y Tecnología de la Universidad de Manchester (UMIST), que sigue lo que se ha convertido en un formato bastante común, insiste especialmente en que

Es importante que directores y alumnos clarifiquen, muy pronto, el plan de dirección, para reducir al mínimo el riesgo y los problemas de malas interpretaciones, choques de caracteres dispares, dirección inadecuada o trabajo insatisfactorio, con unas relaciones cuya naturaleza variará en función de las personas implicadas.

(UMIST, 1998, párrafo 2 (c))

Habrà que confiar en que, si se sigue este consejo, los posibles puntos conflictivos se puedan resolver efectivamente en los primeros momentos. Aun así, de vez en cuando las relaciones entre director y alumno se rompen y, si todos los esfuerzos por mejorar la situación fracasan, lo único que se puede hacer es exigir un cambio antes de que la depresión y la desesperanza nos embarguen.

Cambio de director

Conseguir un cambio satisfactorio puede que no siempre sea tan fácil como pudiera parecer. Una alumna a tiempo parcial que no se entendía con su director estaba desesperada por cambiarlo, pero en el departamento eran incapaces de encontrar otro director que estuviera dispuesto a aceptarla. Después de seguir todos los procedimientos establecidos sin resultado alguno, decidió pasar a la acción. Se plantó a la puerta de la sala común de alumnos de posgrado un día a la hora del almuerzo y gritó: «¿Hay alguien aquí que haga investigación histórica?» Se levantaron algunas manos y la alumna preguntó a esas personas qué pensaban de sus directores y cuál era su especialidad. Desesperada, pidió una entrevista con el director que a juicio de los demás alumnos era «amable, útil, competente pero duro», quien al final, aunque con cierta reticencia, convino en aceptar-

la. Se llevaron bien y al cabo de tres años recibió su doctorado en filosofía. El consejo que daba a los alumnos que se encontraran en una situación como la suya era:

Si tenéis preocupaciones razonables, hablad de ellas e intentad solucionarlas de manera informal. Si así no conseguís nada, seguid los cauces formales. En mi caso, ninguna de las dos cosas produjeron los cambios deseados, así que decidí que debía coger el toro por los cuernos. No me gustó hacer lo que hice, pero con el primer director nunca habría terminado la tesis. Parecía dejarme con la sensación de que no valía intelectualmente para la investigación.

En la mayoría de los casos, todo funciona bien y los directores ansían triunfar tanto como los alumnos, pero si las cosas van mal, debemos exponer nuestro caso de forma clara y honrada y no rendirnos.

Levantar acta

Delamont y otros (1997, pág. 22) dicen a los directores que levantar

acta escrita de la experiencia de dirección indica que se tiene grandes expectativas sobre ella, que se espera que vaya a durar. Conviene registrar por escrito las decisiones tomadas por ambos y asegurarse de guardar una copia en los archivos. Tendrá valor especial en caso de que nos pongamos enfermos, disfrutemos de un año sabático o tengamos que ausentarnos por cualquier razón y deba sustituirnos otro director.

Yo añadiría que también es importante que los alumnos guarden una copia en su archivo. Delamont y otros plantean un tema que ha adquirido cierta importancia en estos tiempos dados al litigio: «Tiene también un valor incalculable si acabamos implicados en algún juicio o cualquier otro procedimiento legal o disciplinario. Ayudará también a los alumnos cuando redacten la tesis, porque las decisiones 'constarán en acta' en nuestros archivos y en los suyos» (pág. 22). No podría estar yo más de acuerdo. Por desgracia han aumentado las disputas y conviene por igual a ambas partes asegurar que tienen una constancia escrita acordada de lo que haya ocurrido, de cuántas reu-

niones se organizaron, qué consejos se dieron y de si se siguieron o no. Llevar un registro no es un simple intento de imponer un nivel más de burocracia inútil. Es una buena costumbre profesional.

La experiencia investigadora

Una buena relación con nuestro director garantizará que la experiencia investigadora sea exigente y dura, pero también que resulte valiosa, que disfrutemos con ella y que se traduzca en una buena conclusión de nuestro estudio, y dentro del plazo. Como indicaba antes, sólo los genios individualistas, que dispongan de mucho tiempo y una biblioteca de primera clase a su disposición, pueden llegar a triunfar en sus empeños, pero en el mundo no hay muchos genios. La mayoría de nosotros necesitamos ayuda, ánimo y una dirección experta. Como bien atestiguan investigadores con experiencia, un buen director es difícilísimo de encontrar y, con mucha diferencia, el recurso más valioso de que disponemos.

La propiedad intelectual

El año pasado, estuve presente en una reunión de alumnos investigadores de posgrado que hablaban sobre sus diversas experiencias de investigación. Los debates empezaban en tono distendido pero se iban deteriorando cuando se planteaba la cuestión de la propiedad intelectual. Los alumnos deseaban una norma que determinara a quién correspondía la propiedad de sus descubrimientos y sus escritos. Uno se quejaba de que su director le había animado a que presentara un artículo a una revista profesional, basado en sus investigaciones, pero luego insistió en que su nombre (el del director) apareciera en primer lugar. Muchos estudiantes consideraron que era una actitud falta de ética, incluso aquellos que habían tenido una buena dirección y habían disfrutado de unas buenas relaciones con sus directores.

Suele ser una costumbre muy extendida entre los departamentos científicos y tecnológicos que los nombres de los directores aparezcan en artículos conjuntos, y que la decisión sobre el orden de los nombres o bien la tome el director según sea la costumbre del departamento o la universidad, o bien se tome

siguiendo exclusivamente esta costumbre. En los casos de investigaciones patrocinadas por organismos gubernamentales o por empresas privadas, las universidades generalmente establecen un acuerdo sobre los derechos de propiedad intelectual, del que se informa, o se debería informar, a los alumnos al inicio de sus investigaciones. En algunos casos, se puede exigir a los alumnos que asignen la titularidad de su propiedad intelectual a la universidad para asegurar que no se pierdan cualquier posible patente u otro derecho, de modo que es especialmente importante que todos comprendan qué significa tal cosa.

En educación y en ciencias sociales, estas orientaciones precisas son poco corrientes, aunque hoy las universidades están empezando a abordar la compleja cuestión de quién exactamente es propietario de qué. ¿Lo que escriben los alumnos es propiedad de la universidad, del organismo o del consejo investigador que financia la investigación? ¿Es propiedad exclusiva del investigador, o pertenece conjuntamente a éste y al director del estudio? Si es una propiedad compartida, ¿qué nombre ha de aparecer en primer lugar en las publicaciones? La cuestión del orden de los nombres puede parecer trivial, pero no se puede subestimar la importancia que tiene para los organismos, las universidades y las personas. Las universidades quieren que sus alumnos publiquen, y a sus profesores se lo exigen. Salir airoso de las evaluaciones sobre investigaciones no sólo da prestigio a los departamentos, sino también dinero, y ambas cosas tienen su importancia. Delamont y otros (1977, pág. 22) indican que

El director, según de qué disciplina se trate, probablemente esperará que el alumno saque unas conclusiones que se puedan publicar. También es útil decidir qué va a pasar con estas publicaciones (qué nombre aparecerá en primer lugar, etcétera), y decirlo pronto, antes de que exista publicación *alguna*. Sin embargo, en ciencias y en tecnología, donde las publicaciones conjuntas son mucho más comunes, hay que procurar que los alumnos sean conscientes de las convenciones de la disciplina, del laboratorio y del grupo de trabajo. Si la costumbre del laboratorio es que *todas* las publicaciones lleven los nombres del catedrático y del director de la investigación, cuanto antes conozcan los alumnos esta costumbre y la razón de ella, mejor.

Señalan también que los directores deben asegurarse de que los alumnos conozcan perfectamente «la política de publicaciones,

la de los grupos de investigación y la del departamento» (pág. 22). Pero por si nuestro director no sigue este consejo o no es consciente de su importancia, conviene pedir una copia no sólo del código de actuación para directores de investigaciones de nuestra universidad, sino también de la política convenida sobre propiedad intelectual.

Hoja de control de la planificación del proyecto

- | | |
|--|---|
| 1. Elaborar una lista corta de temas. | Consultar los catálogos de la biblioteca, a colegas y a compañeros de estudios. |
| 2. Seleccionar un tema de investigación. | Hablar de posibles resultados con nuestro director y decidir dónde debe hacer hincapié el estudio. |
| 3. Fijar el centro de atención exacto del estudio. | Elaborar una lista de preguntas a partir de «primeras ideas» y someter cada una de ellas a un examen riguroso. |
| 4. Decidir las metas y los objetivos del estudio o formular una hipótesis. | Pensar detenidamente qué merece la pena investigar y qué no. |
| 5. Elaborar un primer esquema del proyecto. | Hacer una relación de objetivos y metas, de preguntas que se deban investigar, de métodos de investigación posibles y de bibliografía que haya que consultar. Hablarlo con el director. |
| 6. Leer lo suficiente para poder decidir si estamos en el camino correcto. | Las primeras lecturas nos pueden aportar ideas sobre planteamientos y métodos y sobre la forma de clasificar la información. |
| 7. Diseñar un calendario que nos permita comprobar que se van a cubrir todas las fases y nos quedará tiempo para la redacción. | Es fácil detenerse demasiado en una fase y, consiguientemente, no disponer del tiempo suficiente para realizar tareas fundamentales de la siguiente. |
| 8. Consultar con el director. | En la fase de decidir el tema, y después de elaborar el esquema inicial del proyecto. |
| 9. Asegurarse de conocer el código de actuación para directores de investigaciones de nuestra universidad. | Hacer todo lo posible por aclarar cualquier confusión sobre la dirección y los derechos y obligaciones del alumno. |
| 10. Llevar un pequeño registro de lo que se haya hablado en las tutorías con el director. | Servirá para recordarnos las tareas y los objetivos en que hayamos convenido. |
| 11. En una fase apropiada de la investigación, comprobar las disposiciones sobre la propiedad intelectual. | Es importante saber quién es propietario de qué, aunque no tengamos intención de publicar nada. |

Antes de iniciar las lecturas preliminares, estudiemos los Capítulos 3 y 4.

3

Negociación del acceso, ética y problemas de la investigación «interna»

Ningún investigador puede exigir que se le facilite el acceso a una institución, un organismo o unos materiales. Quienes se presten a ayudarnos nos harán un favor, y necesitarán saber exactamente qué les vamos a pedir, cuánto tiempo se calcula que nos deberán dedicar y qué uso se va a hacer de la información que nos proporcionen. Profesores, administradores, padres y responsables de documentos tendrán que estar convencidos de nuestra integridad y del valor del estudio que vayamos a realizar, antes de decidirse a colaborar o no.

El permiso para realizar una investigación se debe pedir siempre al principio. Tan pronto como hayamos acordado un esquema de proyecto y hayamos leído lo suficiente para estar convencidos de que el tema es factible, es aconsejable dirigirse formalmente y por escrito a las personas y las instituciones implicadas para hacerles una reseña de nuestros planes. Hay que ser honrado. Si realizamos una investigación relacionada con unos estudios de diplomatura o licenciatura, debemos decir que así es. Si pensamos que el estudio probablemente va a dar una información útil o interesante, debemos advertirlo claramente, siempre teniendo cuidado de no pretender más de lo que la investigación pueda dar de sí.

Algunas instituciones y organizaciones insisten en que todas las solicitudes de alumnos que deseen realizar un proyecto de investigación las debe aprobar algún alto cargo o, depen-

diendo del tema, una comisión de ética. En la mayoría de los casos, será el director de la facultad o de la escuela quien tenga la autoridad para permitir o denegar el acceso, pero despejar los cauces oficiales es sólo la primera fase del proyecto. Una fase importante, pero también deberemos estar completamente seguros de que las personas que tengan que dedicar su tiempo a responder nuestras preguntas o completar nuestros cuestionarios estén dispuestas a hacerlo. Si emprendemos una investigación en nuestra propia institución y conocemos bien a nuestros colegas, es posible que presumamos que todos van a estar dispuestos a ayudar. No es sensato dar por supuesta su colaboración, sobre todo si algunos de ellos han tenido experiencias negativas con otros investigadores.

Pautas éticas y protocolos

Hoy, muchos organismos ya tienen formalizados unos procedimientos para investigaciones y disponen de sus propias pautas éticas y de sus protocolos. Todos los hospitales y muchos departamentos universitarios en los que se investiga sobre personas deben contar con comisiones de ética, que tienen la responsabilidad de garantizar que cualquier propuesta de investigación cumpla los principios y las condiciones aprobados. Sin la autorización de la comisión de ética, no se permitirá realizar la investigación. Determinados cuerpos y sociedades profesionales tienen sus propias pautas, que pueden incluir temas como los del engaño acerca del propósito de las investigaciones; la invasión de la intimidad; la confidencialidad; la seguridad; el cuidado necesario cuando en la investigación participen niños; y muchos más. Los directores de las investigaciones deben ser conscientes de cualquier posible restricción o exigencia legal y asegurarse de que estamos suficientemente asesorados sobre los procedimientos antes de iniciar la recogida de datos; pero seamos precavidos en este sentido. Si albergamos alguna duda sobre la integridad de nuestra propuesta, deberemos consultar y hablar de nuestras preocupaciones y no actuar si nosotros o quienes nos aconsejen tenemos algún recelo.

Hart y Bond (1995, págs. 198-201), al hablar de investigación en la acción en el campo de la salud y la asistencia social, ofrecen diferentes tipos de ejemplos de códigos de actuación o

de protocolos que obligan a los investigadores a garantizar que los participantes conozcan perfectamente el objetivo del estudio y sepan cuáles son sus derechos. Algunos están diseñados para leerse en voz alta al principio de las entrevistas, y en ellos se explica que la participación es voluntaria, que los participantes son libres de negarse a responder cualquier pregunta y de retirarse de la entrevista en cualquier momento. En la mayoría se promete confidencialidad y anonimato pero, como veremos más adelante en este mismo capítulo, cumplir tales promesas puede resultar más difícil de lo que cabría pensar en un primer momento. Algunos indican que quienes vayan a responder firmen una copia del protocolo antes de iniciarse la entrevista, señalando que conocen todas las condiciones y están de acuerdo con ellas. Sin embargo, Hart y Bond dicen que, en su opinión,

no basta con que el entrevistador se limite a leerlo [el protocolo] en voz alta y esperar que el entrevistado lo firme... Es posible que a éste le angustie tener que firmar algo, sobre todo en unos primeros momentos en que quizá no conozca aún al entrevistador. Pensamos que sería mejor darle tiempo para que lea y repase el protocolo, a su ritmo, y negociar con el investigador cualquier posible añadido o cambio. También recomendaríamos que el entrevistado tuviera una copia firmada del impreso, para que quede constancia.

(1995, pág. 199)

Es un buen consejo. En mi opinión, nunca hay que esperar que los sujetos firmen un protocolo si no han tenido tiempo de leerlo y considerar sus implicaciones. Todos los investigadores deben respetar el principio del «consentimiento informado» (véase Cohen y Manion, 1994, págs. 349-376), que exige una preparación detallada que implica una explicación y una consulta antes de iniciar la recogida de datos.

Blaxter y otros (2000, pág. 199) resumen de la siguiente manera los principios éticos de la investigación:

La ética de la investigación incumbe a la índole del acuerdo al que han llegado usted y los sujetos sometidos a estudio o los contactos. El acuerdo debe, ciertamente, ser claro. De ahí que los contratos constituyan un recurso de suma utilidad. La ética de la investigación implica obtener el consentimiento informado de

las personas que investigará, entrevistará, interrogará, observará o de quienes extraerá materiales. Ello significa llegar a un consenso en cuanto al uso de los datos y a la comunicación y difusión del análisis de esos datos y, una vez alcanzado ese acuerdo atenerse a él.

No hay contrato, protocolo ni código de actuación que pueda resolver todos los problemas, pero Cohen y Manion (1994, pág. 381) consideran que «un código de comportamiento ético hace conscientes a los investigadores de sus obligaciones con sus sujetos y también con aquellos puntos problemáticos en los que hay un consenso general sobre qué es aceptable y qué no es aceptable. En este sentido, tiene un valor esclarecedor».

La investigación ética en la práctica

La experiencia de un investigador, Stephen Waters, ofrece ideas interesantes sobre los problemas que se pueden plantear, incluso en un estudio bien preparado. Waters siguió el consejo de Sapsford y Evans (1984, pág. 270), que dicen que los investigadores deben preguntarse: «¿A quién puede hacer daño mi investigación» Y luego advierten de que

Cuando a las personas se las convierte en sujetos de la investigación sin que lo sepan y, por consiguiente, sin tener la oportunidad de salvaguardar sus propios intereses, el investigador debe procurar de forma especial cuidar de esos intereses. Lo mismo cabe decir de los sujetos que se prestan voluntarios para colaborar en la investigación pero estén engañados respecto al propósito de ésta. Lo ideal es que el investigador prevea cualquier posible efecto secundario de sus procedimientos y se proteja contra ellos. (pág. 270)

Stephen tomó nota de estas advertencias y decidió confeccionar su propio código de actuación, en el que se establecían claramente las condiciones y las garantías en las que pensaba que debía trabajar, para asegurar su propia integridad, la de sus colegas y la de su escuela. Entre enero y septiembre, debía terminar tres proyectos relacionados con un diploma superior en administración educativa de la Open University y decidió que, de ser posible, los realizaría en su propia escuela. En aquella época, era

profesor de Lengua en una escuela comprensiva* y le interesaba la investigación sobre la función de su propio jefe de departamento (que se llamaba director de Lengua). El director manifestó su interés por el estudio y lo apoyó, y esto convenció a Stephen de que el tema merecería la pena y de que tenía muchas probabilidades de terminarlo con éxito en el tiempo previsto (tres meses). La preparación se realizó siguiendo estas líneas:

1. Charla informal con el director de la escuela para llegar a un acuerdo de principios.
2. Precisión del tema, formulación de los objetivos del estudio y preparación de un esquema del proyecto.
3. Charla con su tutor y nueva conversación con el director.
4. Pequeños ajustes en el esquema del proyecto y consideración de los métodos que se fueran a emplear.
5. Presentación formal del esquema del proyecto al jefe del departamento, con indicación de los nombres de los colegas que deseaba entrevistar y de determinadas garantías y condiciones en las que se iba a realizar la investigación.

Las condiciones y garantías se presentaron como sigue:

1. A todos los participantes se les dará la oportunidad de permanecer en el anonimato.
2. Toda la información se tratará con la más estricta confidencialidad.
3. Los entrevistados podrán verificar sus palabras cuando esté redactado el borrador del estudio.
4. Los participantes recibirán una copia del informe final.
5. La investigación deberá evaluarla la Open University con el único propósito de sacar conclusiones, pero si más tarde se plantea publicarla, se deberá pedir autorización a los participantes.
6. La investigación intentará analizar la administración educativa en la práctica. Se espera que el informe final pueda ser beneficioso para la escuela y para quienes participen en el proyecto.

* Centro de secundaria para alumnos de cualquier nivel de aptitud, distinto de la *grammar school*, también de secundaria, en las que sólo se puede ingresar después de superado un examen de aptitud (N. del T.)

¿Cómo funcionó? Esto es lo que decía Stephen una vez concluido el proyecto:

Pensaba que exponer formalmente las garantías era fundamental. Yo no tenía experiencia alguna como investigador, así que debía asegurar al director del centro que el trabajo de campo se realizaría con integridad y convencerle de que podía confiar en mí. Tenía aún reciente en la mente el consejo de Simons de que «por armoniosas que puedan parecer las relaciones en una escuela, por democrática que pueda parecer la organización, la confianza no existe de forma automática entre los profesionales. Hay que crearla» (Simons, 1984, pág. 127). Además, deseaba convencer a todos los participantes de que debían recibir, en palabras de Preedy y Riches (1985, pág. 4), «alguna compensación por haber facilitado el acceso».

Vistas las cosas a posteriori, debería haber sido más cauto. No se pudo cumplir en su totalidad la Condición 3 porque más tarde descubrí que, a pesar de que se pudo comprobar lo que los entrevistados habían dicho en las entrevistas, no hubo tiempo suficiente para que éstos pudieran leer todo el borrador. La Condición 4 se cumplió, pero el coste demostró ser prohibitivo y decidí eliminarla al emprender los otros dos estudios de casos. Esta experiencia sin duda me alertó del peligro que supone prometer demasiado excesivamente pronto.

Cuando se acercaba el momento de difundir las conclusiones de mi estudio fue cuando me di cuenta de dos áreas en las que la formulación de mis condiciones de investigación estaban abiertas a interpretaciones. La primera era que, al prometer confidencialidad (Condición 2), no había dejado claro qué implicaciones iba a tener la revelación de información. Como no se disponía de tiempo suficiente para sacar un borrador del informe, nadie pudo comprobar si la interpretación que yo hacía de lo que habían dicho era correcta. En cualquier caso, como el director del centro era la única persona que poseía una copia de mis garantías, los entrevistados sólo podían interpretar las condiciones en las que habían convenido en participar a partir de mi explicación oral. Visto desde lejos, habría sido mejor haber proporcionado un duplicado de la explicación del curso y un resumen por escrito de mis intenciones. Los profesores son personas atareadas y no era razonable presumir que podrían recordar una conversación que había tenido lugar cierto tiempo antes de que se les pidieran formalmente sus servicios. El resultado fue que, tanto si recordaban como si no recordaban las garantías, dependían por completo de mi integridad para que la

exposición que hiciera de sus opiniones fuera equilibrada y objetiva.

Lo más ingenuo fue que, hasta que no empecé a escribir el primer informe, no me di cuenta de que identificar a las personas por su función puede garantizar el anonimato ante un lector externo, pero no ocultaba en el mismo grado al individuo en cuestión ante las personas de la escuela. Afortunadamente, este fracaso mío en aclarar estas cuestiones no se tradujo en problema alguno, pero podría haberlos planteado.

Stephen Waters aprendió mucho de su primera experiencia de llevar a cabo una investigación. Pensaba que en su primer intento había cometido algunos errores y se sentía incómodo porque no había sido capaz de cumplir todas las condiciones y garantías. Había preparado el terreno muy bien, pero no había calculado perfectamente el tiempo y el esfuerzo que se necesitarían para informar a los colegas y elaborar copias de los escritos. Le preocupaba esta falta de precisión en definir exactamente qué entendía por anonimato y confidencialidad, y se aseguró bien de que en las investigaciones posteriores aclararía la cuestión. Le fue difícil saber qué hacer ante un conflicto de funciones. Era profesor a tiempo completo e investigador a tiempo parcial, una combinación nada infrecuente, y en algunos momentos encontró difícil compaginar ambos papeles. Ser un investigador «interno» tenía ventajas indudables. Por ejemplo, conocía perfectamente el contexto de la investigación y la micropolítica de la institución, no había problema de viajes y se podía llegar fácilmente a los sujetos. Conocía la mejor forma de abordar a las personas y sabía algunas de las dificultades en que se encontraban. Descubrió que los colegas celebraban la oportunidad de airear los problemas y de que alguien que conocía la realidad cotidiana y práctica de su trabajo analizara su situación. Por otro lado, entrevistar a algunos de ellos fue una experiencia incómoda para ambas partes. Como persona de la casa, pronto se percató de que uno ha de convivir con sus errores una vez terminada la investigación. El contacto estrecho con la institución y los colegas hacía difícil conseguir la objetividad y le parecía que conocer cosas confidenciales podía afectar a su relación con los compañeros. Al final, no parece que así ocurriera, pero pudo imaginar situaciones en que se podrían haber planteado problemas.

Una vez completada con éxito la diplomatura, se le preguntó si pensaba que había merecido la pena y si quería hacer algún comentario que pudiera ser útil para otros que estuvieran realizando un trabajo de investigación por primera vez. Esto es lo que escribió:

Tal vez haya dado la impresión de que fueron tantas las dificultades de mi investigación que resultó contraproducente. De ser así, se debe a que deseo advertir al futuro investigador interno que debe ser prudente y consciente de los posibles inconvenientes. La realidad es que disfruté inmensamente con mi estudio y descubrí que la experiencia de entrevistar a profesores de diferentes categorías me proporcionó muchos más conocimientos prácticos sobre el ejercicio de la administración escolar. En efecto, mi investigación era tan absorbente que a veces me resultaba difícil atender bien mis obligaciones docentes. Por lo que dice Peeke, parece que este problema no es infrecuente entre los profesores investigadores. «Ser un buen investigador puede obligar a abandonar un poco la dedicación al trabajo de profesor; es curioso que una preocupación por la calidad de la educación pueda motivar a un profesor a dedicarse a investigar al tiempo que va en detrimento del propio trabajo del profesor en su aula» (Peeke, 1984, pág. 24).

Aun sin poder analizar las cosas sin la sabiduría que da la experiencia, estoy seguro de que poco habría podido hacer para solucionar este dilema. Puedo decir sinceramente que mi investigación me ha hecho comprender mejor los problemas con que se enfrentan los responsables de la dirección de una escuela y, posteriormente, me ha hecho pensar mucho sobre cuestiones educativas. Si mi estudio no hubiera tenido una relevancia práctica me habría preocupado el grado en que me dediqué a él. El hecho es que la escuela ha recogido algunas de las recomendaciones que aparecían en mi primer informe; mi tercer informe sobre el papel del equipo directivo en el currículo se incluyó en el orden del día de la reunión del segundo trimestre del consejo escolar, y muchos colegas me han felicitado por el contenido del estudio en general. Si tuviera que recomendar una estrategia a futuros investigadores internos, sería la de relacionar el informe del estudio con las preocupaciones pragmáticas de la institución. Tal vez, como indica Vyas (1979), así se pueda superar la dicotomía entre investigación y práctica y sea la forma de convencer a los propios colegas de que la participación en el estudio será provechosa tanto para ellos como para el investigador.

Hoja de control para la negociación del acceso, la ética y los protocolos de la investigación «interna»

1. Despejar los cauces oficiales pidiendo para ello formalmente permiso para llevar a cabo la investigación, tan pronto como hayamos acordado un esquema del proyecto.

2. Hablar con las personas a quienes se les vaya a pedir su colaboración.

3. Mantener en todo momento los criterios éticos.

4. Si es necesario, presentar el esquema del proyecto al director del centro, a la persona de mayor autoridad o a la comisión de ética.

5. Decidir qué entendemos por anonimato y confidencialidad.

6. Decidir si los participantes van a recibir copia del informe y si van a ver el borrador de las transcripciones de las entrevistas.

7. Informar a los participantes de lo que se va a hacer con la información.

8. Preparar un esquema de las intenciones y de las condiciones en que se va a realizar el estudio, para distribuirlo entre los participantes.

9. Hay que ser sinceros respecto a la finalidad del estudio y las condiciones de la investigación.

10. Recordemos que las personas que aceptan colaborar nos hacen un favor.

11. No dar nunca por supuesto que «todo irá bien».

12. Si tenemos dudas sobre cuestiones éticas de nuestro estudio, deberemos consultar con el director de éste y decidir qué hacer.

Comprobar las normas referentes a pautas éticas y protocolos.

Una cosa es conseguir el permiso de la dirección, pero necesitamos contar con el apoyo de las personas a quienes vamos a pedir entrevistar o que nos contesten unos cuestionarios.

Consultemos con nuestro director si nos preocupa la forma en que se va desarrollando la investigación.

Hacer una lista de las personas que quisiéramos entrevistar o a quienes nos gustaría mandar cuestionarios, y establecer las condiciones en que se va a realizar el trabajo.

Recordemos que si vamos a hablar del «jefe del departamento de Lengua», y sólo hay uno, la persona en cuestión es reconocible de inmediato.

Esto tiene implicaciones económicas y de tiempo. Antes de prometer algo, debemos pensarlo cuidadosamente.

¿Sólo la vamos a ver nosotros y el examinador?

Aunque expliquemos de palabra el objetivo de la investigación y las condiciones, los participantes se olvidan.

Si decimos que una entrevista va a durar diez minutos y luego dura una hora, las personas dejarán de confiar en nosotros. Si realizamos la investigación como parte de unos estudios de licenciatura o diplomatura, deberemos advertirlo.

Asegurémonos de que devolvemos los papeles y los libros en buenas condiciones y a tiempo. Hay que mandar cartas de agradecimiento, por muy ocupados que estemos.

Si somos investigadores internos, recordemos que tendremos que convivir con nuestros errores, así que tengamos cuidado.

Una advertencia. Si en algún momento del futuro, unos colegas u otros investigadores nos piden que colaboremos en un proyecto, ¿estaríamos dispuestos a dedicarles la misma cantidad de tiempo y de esfuerzo que nosotros solicitamos? Si no es así, quizá estemos pidiendo demasiado.

Si relacionamos o no nuestro estudio con las preocupaciones pragmáticas de la institución depende de la naturaleza de nuestro trabajo y de nuestros particulares intereses, pero tanto si el investigador es interno como externo, a tiempo completo como a tiempo parcial, experto como inexperto, hay que tener cuidado de consultar, de fijar unas pautas y de no hacer promesas que no se puedan cumplir. El sentido común y la buena educación facilitarán mucho una buena práctica, pero recordemos que normalmente la investigación lleva más tiempo del que imaginamos, así que, cuando iniciemos el proceso de negociación del acceso y de comprobación de las pautas éticas y los protocolos, deberemos utilizar la siguiente hoja de control para asegurarnos de que nos hemos acordado de todo y evitar emprender más cosas de las que podamos dominar.

Lecturas recomendadas

- Berger, R. M. y Patchner, M. A., «Research ethics», Capítulo 6 de Bennett, N., Glatte, R. y Levacic, R. (comps.), *Improving Educational Management through Research and Consultancy*, págs. 93-98, Londres, Paul Chapman, 1994.
- Blaxter, L., Hughes, C. y Tight, M. y otros, *Cómo se hace una investigación*, Barcelona, Gedisa, 2000. En las páginas 118 a 202 se habla del tema de la ética.
- Cohen, L. y Manion, L., «La ética de la investigación educativa y social», Capítulo 16, págs. 347-384 de *Research Methods in Education*, Londres, Routledge, 1994.
- Hart, E. y Bond, M., *Action Research for Health and Social Care: A Guide to Practitioners*, Buckingham, Open University Press, 1995. En las páginas 198-201 se dan ejemplos de protocolos éticos.
- May, T., *Social Research: Issues, Methods and Process*, Buckingham, Open University Press, 1993. En las páginas 41-48 se trata de la ética de los estudios sociales.

4

Registro, toma de notas y localización de bibliotecas

Antes de seguir con la planificación, debemos comprobar si, como investigadores, estamos familiarizados con los sistemas de registro y de toma de notas. Es muy habitual que profesionales expertos rechacen la idea de que se les deba recordar la forma de llevar un registro de las cosas y de tomar notas. Sin embargo, la experiencia enseña que por muy bien que sepamos estudiar e investigar, a todos se nos debe recordar la importancia de un registro sistemático. Las destrezas que éste supone son parte de las herramientas de trabajo del investigador.

Encontrar la información por primera vez puede resultar bastante difícil. Encontrarla de nuevo un poco después puede ser más difícil todavía, a menos que dispongamos de un método sistemático de registro y archivo. Todos pensamos que nos acordaremos pero, después de unas semanas de leer, analizar y seleccionar, la memoria va fallando. Al cabo de unos meses, tal vez recordemos vagamente haber leído algo en algún momento sobre el tema que estemos estudiando, pero se nos escapa cuándo y dónde. Transcurrido un período un poco más largo, las posibilidades de acordarse son remotas. Así pues, hay que tomar nota de todo lo que se lea, y cuanto antes se adopte un método de registro sistemático, mejor.

Registrar una fuente que demuestra no tener utilidad ni interés puede parecer una pérdida de tiempo, pero alguna razón debe de haber para que decidiéramos consultarla la primera

vez. Tal vez nos pareció interesante el título, o quizá habíamos leído otras obras del mismo autor que nos habían impresionado. Es posible, entonces, que al cabo de un tiempo, el título siga pareciéndonos interesante y recordemos aún que el autor tenía otras buenas obras en otro contexto. Podemos encontrarnos de nuevo con la referencia y tener que pedir el libro otra vez. Todo esto es una pérdida de tiempo, y en cualquier investigación nunca se dispone del suficiente para hacer todo lo que hay que hacer. Una nota que nos recuerde por qué el libro no tenía interés bastaría para refrescarnos la memoria y poder abandonar esa línea de investigación.

Las fichas

En los primeros días de una investigación, podemos pensar que basta con anotar una referencia en el reverso de un sobre, pero unos sobres viejos dejados en una caja no nos servirán de fuente de información fiable, y lo más probable es que las referencias sean incompletas y de difícil seguimiento en fases posteriores. Si no vamos a necesitar más que media docena de referencias, pueden servir trozos de papel, pero a medida que avanza la investigación, iremos acumulando muchas fuentes de información y será necesario disponer de un sistema ordenado desde el principio. Muchos de los que se dedican a la investigación reconocen que han desperdiciado un tiempo valioso buscando libros, publicaciones y citas por no haberse acordado de anotar la referencia en su momento, o porque inexplicablemente no tomaron nota del nombre de la revista, del autor o de la fecha.

Yo sigo utilizando las fichas. No dispongo de ordenador portátil y, en cualquier caso, por portátiles que sean, llevarlos sigue siendo un engorro. Las fichas prácticamente no pesan nada, son baratísimas, caben perfectamente en una caja de zapatos y, si siempre llevamos alguna en el bolsillo, en cualquier momento podremos registrar detalladamente las fuentes dondequiera que se encuentren. Yo guardo copia de todo. Soy de las que siempre se preguntan: «¿Y si ...?» ¿Y si pierdo todas las fichas? ¿Y si las tiro por descuido? ¿Y si...? Por esto, tan pronto como puedo, paso al ordenador la información de las fichas. Así dispongo de una segunda copia y de las entradas de toda una lista de referencias, en orden alfabético. Con el ordenador soy aún

más de ese talante del ¿y si...? ¿Y si por un apagón pierdo todo el trabajo hecho? O lo que es más probable, ¿y si un día me equivoco de tecla y borro diez capítulos? Copias de seguridad, por supuesto, con lo que ya tengo un tercer registro, por si acaso. Realmente no importa el método de hacer copias que escojamos, siempre que las hagamos. Algunos colegas consideran que mi obsesión por disponer de diversos tipos de copias es excesiva. Quizá tengan razón, pero cada uno tiene su forma de trabajar y no debemos permitir que nadie nos diga que sólo hay una forma de hacer las cosas.

Los ordenadores nos han cambiado la vida a todos. Recuerdo los días en que casi nadie disponía de ordenador y escribir un libro, un informe o una tesis significaba pasar los escritos a máquina una y otra vez. Si resultaba que un párrafo no estaba donde correspondía, mala suerte. A mecanografiar de nuevo la página. Ahora se puede cortar, pegar y borrar en segundos. Hacer gráficos, esquemas y tablas era muy laborioso, algo que yo nunca conseguí hacer decentemente. Hoy, pese a mi incompetencia informática, hasta yo me las sé arreglar para que el ordenador me haga el trabajo.

Pero sigo utilizando fichas de 15 x 10 centímetros, que normalmente tienen espacio suficiente para información adicional, como la del ISBN, con el que bibliotecarios y libreros pueden localizar un libro; tal vez una nota para señalar que la biblioteca dispone del libro o la revista; una referencia a capítulos o páginas relacionados con determinados temas; o cualquier otra cosa que pueda ser de utilidad. Las fichas son como unas existencias portátiles, y conviene empezar a almacenar existencias tan pronto como empezemos la investigación.

Las referencias

Hay varias formas de registrar fuentes y otro tipo de información, todas ellas perfectamente aceptables, aunque la mayoría de las instituciones educativas disponen de su sistema preferido «de la casa», que se supone que tendremos que adoptar. Si nos dejan escoger, deberemos considerar cuál de las opciones posibles nos va mejor.

Las distintas editoriales tienen estilos diferentes. Fijémonos en las Bibliografías o las Referencias del final de los libros.

Lo más probable es que nos encontremos con diversos sistemas, aunque todos contendrán la siguiente información:

Para libros

Apellido y nombre, o iniciales del nombre, del autor

Fecha de publicación

Título (subrayado en el manuscrito; en cursiva en la copia impresa)

Lugar de publicación

Nombre del editor

Para artículos y capítulos de libros

Apellido y nombre, o iniciales del nombre, del autor

Fecha de publicación

Título (entre comillas)

Fuente del artículo o el capítulo, es decir:

Título de la revista o el libro (subrayado o en cursiva)

Volumen, número y números de página en las revistas

El sistema de Harvard, que es el que utilizo en este libro, tiene una serie de ventajas sobre otros sistemas. Evita las notas a pie de página, que siempre resultan incómodas. Todas las fuentes que se citan aparecen al final del libro o del artículo, y no capítulo por capítulo. Cuando en el texto se hace referencia a las fuentes, sólo aparecen los nombres de los autores y la fecha de publicación. Por ejemplo: «Como dicen Delamont y otros (1997, pág. 47)... ». Todos los detalles de la obra aparecen después en la lista alfabética de referencias del final del artículo, libro o tesis, y se relacionan todos los nombres incluidos en el «y otros», de la siguiente manera:

Delamont, S., Atkinson, P. y Parry, O. (1997) *Supervising the PhD: A Guide to Success*. Buckingham, SRHE y Open University Press.

«Y otros» se emplea cuando hay tres o más autores, pero cuando sólo son dos, se incluyen los nombres de ambos.

Si Delamont, Atkinson y Parry tuvieran más de una publicación en 1997, se le añade «a» y «b» al año. Por ejemplo, en el

texto aparecería Delamont y otros (1997a) o (1997b), y sus nombres, junto con la «a» o la «b», aparecerían en la lista de referencias y en nuestras fichas. Si se citan varias de sus publicaciones con distintas fechas de publicación, éstas se relacionan en orden cronológico.

Tal vez queramos añadir a la ficha una determinada información o algún recordatorio. Si es así, la ficha podría quedar como sigue:

Delamont, S., Atkinson, P. y Parry, O. (1997) *Supervising the PhD: A Guide to Success*. Buckingham, SRHE y Open University Press.

ISBN N° 0 335 19516 4 (rústica)

Ver pág. 47 sobre ética.

Dos palabras sobre esta ficha. Después del título puede aparecer punto o coma. Tampoco es necesario sangrar a partir de la segunda línea. Si se desea, se pueden poner los nombres en mayúscula, como en algunos de los ejemplos que doy a continuación. Pero hay que tener en cuenta que las editoriales y universidades tendrán sus propias normas y hay que adaptarse a su sistema. Si no existen normas, y si decidimos que es mejor otro formato, adoptémoslo, pero recordemos que, una vez decidido, hay que respetarlo.

El registro de artículos de revistas o de colecciones tienen algunas diferencias, como se ilustra a continuación.

Artículos de revistas

GLATTER, R. (1997) «Context and capability in Educational Management», *Educational Management and Administration*, 25(2), pp. 181-192.

Artículos de colecciones

BAKER, S. y CARTY, J. (1994) «Literature Searching, Finding, Organizing and Recording Information» en Bennett, N., Glatter, R. y Levacic, R. (comps.) *Improving Educational Management through Research and Consultancy*, Londres, Paul Chapman en asociación con la Open University.

Anotar las referencias nos puede llevar tanto tiempo que lleguemos a desesperarnos si hay que repasar una y otra vez, por esto las buenas costumbres que adoptemos al inicio del trabajo se nos recompensarán más adelante. Si tenemos en buen orden la fichas y el registro informático, elaborar las listas de referencias finales no será más que cuestión de transferir la información de la ficha al ordenador y al papel, o de seleccionar del ordenador las citas incluidas en el texto. Sin embargo, es en esta fase cuando un buen registro nos será rentable. No se puede utilizar el sistema de Harvard para una referencia, el británico para otra y uno personal para una tercera.

Cuesta poco recordar los detalles de lo que hay que subrayar (o escribir en cursiva) y lo que hay que incluir entre comillas, y, cuando aparecen fechas, la forma de incluir las citas y el tipo de puntuación escogido. Una vez dominados los detalles, se convierte en algo automático el registro de *todas* las fuentes tan pronto como las encontramos, *siempre con el mismo formato*. Mientras no estemos seguros de dónde va cada cosa, tal vez queramos utilizar fichas modelo, simplemente para comprobar que hemos registrado toda la información esencial.

Toma de notas y preparación del informe

Además de registrar detalles bibliográficos, necesitaremos diseñar un sistema de toma de notas que recoja los datos obtenidos en nuestras fuentes. Algunos investigadores prefieren utilizar cuadernos; otros, hojas sueltas de papel; algunos utilizan un ordenador o una agenda portátiles; y otros prefieren las fichas. Si utilizamos un cuaderno, hay que registrar la información tal como se obtiene. Dejaremos un buen margen y sólo utilizaremos

una cara de las hojas. Es posible que más adelante queramos separar las hojas, cortarlas por el mismo tamaño, para poder separar el material en apartados que nos permitan estructurar el trabajo (el esquema analítico) para el informe final. Utilizar cuadernos, hojas sueltas, un ordenador o fichas dependerá de nuestras preferencias, pero el tipo de información que registremos y el sistema de hacerlo serán siempre los mismos.

En cierto momento de mi vida, decidí que mi casa no disponía de espacio suficiente para guardar más archivos de notas, así que adopté la costumbre de recortar papeles del tamaño de mis fichas. Lo que hago ahora es grapar estos papeles a las fichas. A veces en una cantidad impresionante. Le comenté mi sistema a un alumno muy ducho en ordenadores, que me miró incrédulo y dijo: «¿Sí?». Bien, como siempre digo, lo que a uno le va bien tal vez no le convenga a otro. Decidamos qué sistema preferimos y procuremos no escuchar a nadie que nos diga: «¿Sí?» con desaprobación.

Orna (2001, pág. 62) recomienda con insistencia que se organice un sistema de indexación de las notas. Es, evidentemente, un consejo muy sensato, aunque reconoce la autora que no es fácil elaborar un índice que nos permita acceder a cualquier cosa que podamos necesitar.

... por el simple hecho de reunir los informes por *una* característica (por autor, por tema principal o por fecha de adición al archivo, por ejemplo), separa los informes que tienen *otras* características en común. Un mismo autor puede haber escrito artículos sobre un gran número de temas diferentes, de modo que un ordenamiento por autor puede facilitar la búsqueda por ese rubro, por otro lado dificulta la localización por temas.

(Orna, 2001, pág. 63)

Bien, la vida nunca ha pretendido ser fácil, y no tenemos más que hacer todo lo que podamos para asegurarnos de que disponemos de algún tipo de sistema de indexación y de registro que sea fácil de llevar, y que previsiblemente nos va a facilitar el acceso a la mayor parte de los materiales y de los temas que contienen nuestros datos. Como dice Orna: «no existe un único “modo correcto” de hacerlo, y los investigadores exitosos utilizan una amplia variedad de estrategias» (pág. 50).

Clasificación de los datos

Todo el trabajo preliminar conduce a la redacción del informe, la tesina o la tesis. Si ya hemos decidido los títulos de los capítulos, ya disponemos de los inicios de un mapa que se irá desarrollando a medida que avancemos. Es casi seguro que incluirá unos determinados temas, unas palabras clave o categorías que pensamos que podrían ser importantes. Si al principio no se nos ocurren estas categorías, ya irán apareciendo a medida que leamos. Las primeras categorías que elijamos (nuestros presentimientos) siempre pueden resultar inadecuadas; quizá sea necesario hacer ajustes y añadidos mientras vamos comprendiendo mejor el tema.

Una de las formas más fáciles de elaborar un sistema de índice sencillo y práctico es anotar en la fichas bibliográficas las posibles palabras clave que vayan apareciendo con las lecturas. Yo solía escribirlas en color o las destacaba de algún otro modo en la parte superior de la ficha. Los alumnos me decían que era más sensato escribirlas a lápiz, para poderlas borrar o reclasificar más adelante si era necesario. Bien, siempre he estado dispuesta a aprender, de manera que hoy sigo este sistema. Sin embargo, si tenemos cajas llenas de fichas bibliográficas y tratamos de localizar las fuentes relacionadas con un tema, nos llevará mucho tiempo revisarlas todas. A medida que surjan posibles categorías tal vez queramos abrir más fichas de clasificación. Así, en nuestra investigación sobre los obstáculos para el aprendizaje con que se encuentran los universitarios adultos podríamos disponer de fichas sobre rendimiento y exámenes; edad; experiencia educativa anterior; obligaciones familiares; disponibilidad de libros; grado de ayuda económica; etcétera. Una ficha de categoría cuyo encabezamiento fuera: «edad y rendimiento» contendría todas las fuentes relacionadas con este importante tema, con indicación de autor, fecha y página. A la hora de redactar el borrador, estos agrupamientos estarán ya listos y todo lo que tendremos que hacer es recurrir de nuevo a las notas originales (que en mi caso siempre estarán grapadas a la ficha bibliográfica) para comprobar las cuestiones de detalle.

Anotación de citas

Una determinada observación perspicaz de algún autor muchas veces puede ilustrar algún punto que queramos desarrollar en algún trabajo o informe, a la vez que da otra dimensión a nuestra exposición. Anotar estas observaciones en el momento en que las leemos es tan importante como registrar toda la información bibliográfica sobre la fuente. Cuando redactemos el informe final, no tendremos tiempo de recordar los libros de la biblioteca ni de buscar en la caja de los sobres usados. Si en un momento de la lectura nos impresiona una frase o un párrafo determinados y pensamos que puedan ser una posible cita, los debemos copiar con cuidado, tomar nota del capítulo y el número de página; dejar bien claro con puntos suspensivos si hemos omitido una palabra o varias; y archivarlos donde estemos seguros de que los vamos a encontrar, aunque ello nos obligue a referencias cruzadas en el índice de fichas. Si disponemos de los medios, es mejor aún fotocopiar el pasaje, añadiendo los detalles habituales relativos a la fuente, y adjuntar la fotocopia a la ficha. (Los responsables de la biblioteca nos informarán de las normas referentes al copyright.) Si no podemos hacer una fotocopia, dejemos bien claro qué es la cita y qué nuestras anotaciones, de lo contrario, cuando vayamos a redactar el trabajo nos podemos encontrar con que cometemos el pecado de utilizar como propias las palabras de otra persona.

¿Mucho ruido para nada?

Pues no. No hacemos sino procurarnos las herramientas de trabajo. La cuestión de las referencias bibliográficas puede ser de una minuciosidad exasperante, pero una vez adquirida una costumbre, el registro de la información se hace automático y no supone problema alguno. Si asimilamos la información de este capítulo y registramos las fuentes de forma precisa y sistemática, habremos empezado a adoptar unos hábitos de investigación y a sentar las bases de nuestro propio estudio. Se nos recompensará el arduo trabajo, si no en el cielo, sí, sin duda, cuando nos pongamos a redactar. Sabremos localizar fácilmente la información, reagrupar y reclasificar los datos, y disponer de citas que apoyen nuestros argumentos. Sin embargo, antes de que

podamos hacer todo esto, necesitaremos asegurarnos de que podamos acceder a una buena biblioteca, algo que, en estos tiempos de recortes presupuestarios y de cargos por los servicios prestados, no es tan automático como solía ser.

El acceso a las bibliotecas

Por lo que yo entiendo, los investigadores no pueden trabajar sin bibliotecas y sin el servicio de los bibliotecarios. Como muy bien dice Sally Baker en el capítulo siguiente, quizá podamos acceder a bases de datos informáticas desde casa, si contamos con el equipo y la experiencia adecuados y hemos negociado el acceso a redes de recursos especializadas. Sin embargo, aunque sigamos esa ruta, nos será igualmente necesario poder acceder a las bibliotecas para consultar libros y, de manera particular, revistas.

Todos creemos saber cómo se utilizan las bibliotecas, y desde luego a nadie nos costaría mucho familiarizarnos con el sistema de funcionamiento y los fondos de bibliotecas pequeñas. Otra cuestión completamente distinta es orientarnos y averiguar qué podemos encontrar en las bibliotecas públicas importantes y en las especializadas de las universidades y grandes escuelas universitarias. A los investigadores y estudiantes les pueden parecer como la cueva de Aladino. Encierran tesoros que encandilan; pero las cuevas pueden ser peligrosas. Es fácil perderse y angustiarse tanto por no olvidarse de ningún tesoro, que se hace imposible salir de ellas alguna vez. Es un decir, pero muchos proyectos de investigación se han ido a pique por falta de disciplina en la lectura y por no saber aprovechar todas las facilidades que ofrecen las bibliotecas.

Se han producido cambios masivos en la forma que tienen las bibliotecas de organizar el material impreso y en el desarrollo de las bases de datos informáticas que (en entidades que estén suscritas) nos dan acceso a conjuntos de datos on-line que nos pueden proporcionar información de un valor incalculable referente a los índices de citas, los detalles bibliográficos de artículos de revistas, reseñas de libros y acceso a muchas redes de ámbito mundial. La cueva de Aladino se ha convertido en algo muy complejo, desde luego, y puede que necesitemos mucho tiempo para llegar a dominar los muchos y diversos sistemas generados por ordenador de los que hoy se puede disponer en

las grandes bibliotecas, que nos pueden ofrecer todas estas riquezas, pero sólo si sabemos cómo utilizarlas.

Un problema que se les plantea a los investigadores es que los bibliotecarios tienen otras ideas respecto a cómo se deben organizar sus fondos y sobre los sistemas on-line a los que conviene suscribirse. Necesitaremos tiempo para familiarizarnos con la distribución de las bibliotecas que utilicemos y para averiguar, por ejemplo:

- dónde se guardan los números actuales y atrasados de las publicaciones periódicas, si existen en su formato impreso o en microficha, y de qué títulos se puede disponer sólo electrónicamente, si es que hay alguno.
- si hay colecciones de libros de reserva especial o de préstamo por tiempo limitado, y si todos los fondos están en la biblioteca.
- de qué bibliografías, índices y extractos se dispone y en qué formato; si hay alguna bibliografía especializada para nuestro campo de estudio; si la sección de consultas (enciclopedias, directorios, diccionarios, anuarios) está separada en colecciones de consulta rápida, generales o temáticas.

Muchas bibliotecas disponen de guías impresas que nos pueden ayudar a orientarnos rápidamente. Por lo general, en las páginas web de las bibliotecas se encuentra mucha ayuda y orientación (aunque deberemos aprender a utilizar Internet). Sin embargo, la clave de lo que puede ofrecer una biblioteca está en su catálogo. Muchos de estos catálogos están hoy en Internet, y se les suele llamar OPAC (*On-Line Public Access Catalogue*, Catálogos On-line de Acceso Público). No sólo podremos saber de qué fondos dispone la biblioteca que estemos utilizando, sino que con un OPAC podremos consultar los catálogos de otras bibliotecas. Los menús de pantalla guían al usuario en la búsqueda por autor, título o materia, y se puede averiguar qué bibliotecas cuentan con el material que mejor nos pueda servir para nuestra investigación. Algo mágico, pero pueden surgir algunos problemas. Por ejemplo es posible que no tengamos derecho a utilizar todas las bibliotecas (aunque una solicitud cortés a veces puede provocar una reacción útil). Sin embargo, todas estas puertas se nos cerrarán a menos que dispongamos de una biblioteca a una distancia razonable de nuestra casa, que nos garantice al menos poder hacer consultas y, lo

que es muchísimo más importante, ponga a nuestra disposición el servicio de préstamo.

Las bibliotecas académicas

Las bibliotecas de instituciones académicas probablemente contarán con la mayoría de los recursos especializados que vamos a necesitar para nuestra investigación, pero si no somos miembros del claustro o alumnos de ese centro, tendremos que averiguar exactamente qué servicios se nos permite utilizar. En algunas bibliotecas no se nos permitirá acceder de ningún modo; otras sólo nos permitirán el acceso para consultar sus colecciones, pero esto significa que únicamente podremos consultar libros, revistas, bibliografías, obras de referencia, etcétera. Algunas nos dejarán utilizar únicamente material impreso y, debido a las condiciones de algunas licencias, no nos podrán dar acceso a recursos on-line que no sean OPAC. Algunas cobran incluso por poder consultar sus colecciones; otras nos permitirán acceder al sistema de préstamo externo por una determinada cantidad, en algunos casos con la posibilidad de utilizar el servicio de préstamo interbibliotecas. Puede ser que tengan unas determinadas limitaciones respecto a la cantidad de libros que podamos pedir en préstamo y a la diversidad de colecciones de entre las que podamos escoger. *Antes de realizar ningún pago*, debemos asegurarnos de que se nos permitirá utilizar el material que necesitamos.

Si tenemos posibilidad de utilizar Internet, podemos averiguar las normas de uso de las bibliotecas académicas de todo el país visitando las páginas de cada una de ellas a través del Mapa Confidencial del Reino Unido de la Universidad de Wolverhampton, en: <http://www.scit.wlv.ac.uk/ukinfo/uk.map.html>. Desde este sitio se puede acceder también a los OPAC de las distintas bibliotecas de los centros de enseñanza superior del Reino Unido, con lo que, al poder consultar los catálogos on-line, nos podemos ahorrar viajes inútiles. Además, una vez hayamos accedido a las páginas de las bibliotecas, también podremos encontrar otra información general útil, por ejemplo sobre el horario de funcionamiento durante el curso y en vacaciones.

Las bibliotecas públicas

Afortunadamente, en las bibliotecas públicas, aunque varían los servicios que ofrecen, las restricciones de acceso antes señaladas no existen. Algunas de las bibliotecas públicas municipales más grandes poseen unas excelentes colecciones de consulta. Por lo común se tratará de colecciones de carácter general. Pero muchas veces podremos encontrar una selección de importantes revistas de educación y ciencias sociales, además de los extractos e índices que necesitaremos para averiguar qué libros y artículos se han publicado sobre estas materias. Si los utilizamos y pedimos poder acceder al servicio de préstamo interbibliotecas (el servicio tiene una tasa) para conseguir el material que no tiene la biblioteca, podremos consultar la mayor parte de la literatura publicada. El proceso de préstamo interbibliotecas puede ser largo, de manera que nos será más fácil conseguir dentro del plazo lo que necesitamos si hacemos la solicitud lo antes posible.

Hoy en muchas bibliotecas públicas se puede acceder a Internet, pero también hay que pagar el servicio, y estos pagos se pueden ir acumulando en el transcurso de nuestro proyecto. Sin embargo, aunque no podamos acceder a una biblioteca universitaria, las públicas deberían proporcionarnos la mayor parte de la información si les damos el tiempo suficiente para ello. Si necesitamos ayuda para sacar el máximo provecho de lo que haya disponible, *acordémonos de pedírsela al personal de la biblioteca*. Estas personas saben qué fondos, recursos informáticos y de diversa índole poseen, y a veces, por ejemplo, bibliografías que utilizan los bibliotecarios no son de acceso público, aunque normalmente deberíamos poderlas consultar si lo solicitamos.

Por último, se puede acceder a las páginas web de las bibliotecas del Reino Unido y Europa para buscar información adicional on-line en esta dirección: <http://dspace.dial.pipex.com/town/square/ac940/ukpublib.html>.

Grandes tesoros, pero...

Los servicios y sistemas de que hoy disponen los investigadores son de una calidad extraordinaria, y quien esté trabajando en alguna tesis doctoral, por ejemplo, deberá hacer todo lo que esté en su mano para familiarizarse con todo lo que se le ofrece. Sin embargo, si trabajamos en un proyecto de 100 horas, una biblio-

teca pública local digna y los recursos de nuestra propia escuela, universidad o del lugar de trabajo nos pueden proporcionar el material suficiente con el que hacernos una idea de los trabajos que ya se hayan realizado sobre el tema de nuestro estudio u otros similares. La cantidad de información previa que necesitaremos dependerá enteramente del tamaño, la profundidad y el contexto del tema de estudio que hayamos escogido, y es posible que no necesitemos utilizar ninguna base de datos informática, aunque nos podrá ahorrar mucho tiempo. Pero existen ciertos peligros: es muy fácil dejarse seducir por la gran cantidad de información que esas bases aportan, a menos que seamos muy concretos respecto a qué es lo que necesitamos saber.

Contrariamente a la creencia popular, no todos los investigadores tienen ordenador, lo utilizan o quieren saber algo de él, sin que ello sea óbice para que sepan llevar a cabo unos estudios de muy buena calidad. Sin embargo, el ordenador es una ayuda útil, como el aspirador o la lavadora. Una vez sabemos utilizarlo, nos puede ahorrar horas y semanas de arduo trabajo, pero la clave del éxito está en aprender a sacar el máximo provecho de lo que nos puede ofrecer. Esto nos puede llevar cierto tiempo, pero será un tiempo por lo general bien empleado.

En el capítulo siguiente, Sally Baker nos adentra en las complejidades de la búsqueda de bibliografía y nos informa sobre qué podemos esperar encontrar mediante Internet y en las bibliotecas universitarias y las públicas grandes. Es posible que en un primer momento no necesitemos toda la información que nos proporciona, pero sin duda deberemos conocer los procedimientos que implica la localización de fuentes antes de empezar a buscar. Tal vez sea útil leer la primera parte del capítulo, que está relacionada directamente con los procedimientos propios de la búsqueda de bibliografía (técnicas de búsqueda, estructura de la búsqueda, selección de palabras clave, gestión de la información, citas y referencias, y evaluación de las fuentes), y los apartados finales, que explican cómo se llevó a cabo una búsqueda de bibliografía relacionada con el abandono de los estudios por parte de estudiantes adultos. Luego, tal vez decidamos leer por encima los párrafos dedicados a las fuentes de información, hasta que estemos preparados para iniciar nuestro estudio (bibliografías, búsqueda de artículos de revistas, de publicaciones oficiales, de tesis, recursos de Internet, instrumentos de búsqueda y portales de Internet) y para poder consultar esos

apartados. Antes de iniciar nuestra propia investigación, como ejercicio de entrenamiento tal vez nos sea útil seguir los mismos pasos que Sally en su estudio sobre el abandono de los estudios por parte de los alumnos adultos, simplemente para asegurarnos de que nos sentimos completamente familiarizados y cómodos con los procedimientos implícitos.

Hoja de control del registro, la toma de notas y la localización de bibliotecas

- | | |
|--|--|
| 1. Tomar nota de todo lo que leamos. | Anotar incluso lo que no nos aprovechó. |
| 2. Iniciar un índice de fichas tan pronto como empecemos las investigaciones. | Seleccionar un tamaño de ficha y mantenerlo. |
| 3. Al registrar las fuentes, asegurarnos de que siempre anotamos el apellido y las iniciales del autor, la fecha de publicación, el título (subrayado en el manuscrito, los artículos entre comillas), lugar de publicación y editorial. | Existen variaciones en los datos de los libros, artículos y colecciones. Confeccionar fichas modelo, para cuando vaya fallando la memoria. |
| 4. Decidir un sistema para las referencias bibliográficas y ceñirse a él. | El sistema de Harvard es el más fácil de utilizar. |
| 5. Decidir si vamos a utilizar un cuaderno, hojas sueltas, ordenador o fichas para tomar notas. | Utilizar sólo una cara de las hojas o fichas, para facilitar la clasificación y elaboración de un índice. |
| 6. Elaborar una lista de categorías de «primeras ideas». | Determinar un tema clave, si es necesario. Escribir a lápiz las categorías o las palabras clave, por si más adelante hay que hacer algún cambio. |
| 7. Tomar nota detallada de todas las citas. | Indicar cualquier omisión mediante puntos suspensivos (...); dejar claro qué es una cita directa, y qué es comentario nuestro. Si es posible, fotocopiar los pasajes, así sabremos que no hay errores. |
| 8. Mantener el método o formato que adoptemos, cualquiera que sea. | No podemos exigir el derecho a utilizar las instalaciones de las bibliotecas académicas y especializadas, y aunque se nos dé permiso, a veces puede que tengamos que pagar algo. |
| 9. Tramitar el acceso a una biblioteca tan pronto como sea posible. | Pero asegurémonos de que no nos deslumbre la gran cantidad de material que producen los sistemas on-line. |
| 10. Dedicar el tiempo necesario a familiarizarse con el material impreso de nuestra biblioteca y con los recursos on-line. | Pero la riqueza que se puede encontrar en esas bases de datos puede merecer el esfuerzo de aprender a explotarlas. |
| 11. RECORDAR que todavía es posible realizar una buena investigación sin tener acceso a bases de datos informáticas. | |

5

Búsqueda y localización de las fuentes de información

Sally Baker

Hemos elaborado nuestra lista de temas, hemos centrado nuestro estudio y ahora necesitamos averiguar qué hay publicado sobre nuestro tema de estudio. En este capítulo no se pretende ofrecer una lista exhaustiva de fuentes de información, sino que se intenta ayudar a encontrar la ruta entre toda la diversidad de materiales de que podemos disponer, y ayudar así a planificar y llevar a cabo la búsqueda de literatura.

Identificaremos las principales *fuentes secundarias*. Son las bibliografías, los índices y extractos que podemos utilizar para que nos ayuden a encontrar las *fuentes primarias*: artículos completos, libros, informes oficiales, etcétera, que debemos leer para nuestra investigación.

En los últimos años, la cantidad de información que se puede encontrar on-line ha aumentado enormemente. Muchas fuentes bibliográficas están disponibles en diversos formatos: impresas, en CD-ROM y on-line, a través de Internet. Si tenemos acceso on-line mediante un ordenador, es posible buscar los detalles de libros, artículos de revistas y actas de conferencias; además de datos como estadísticas, mapas, contactos en instituciones, direcciones electrónicas, etcétera. Es posible también que podamos acceder on-line al texto completo de muchas de las fuentes primarias que necesitemos, en particular artículos de revistas. El número de publicaciones periódicas en formato electrónico crece rápidamente.

Sin embargo, aunque normalmente este sistema hace que la búsqueda sea más rápida, puede resultar caro. La mayor parte de la información se puede conseguir de diversas fuentes distintas (en efecto, no hay ninguna fuente que sea exclusiva), y no hay que pensar que debemos tener acceso a todas las que aquí se relacionan. Por esta razón, los recursos on-line e impresos se incluyen para que podamos elegir la forma de buscar información, tanto mediante ordenador como a mano, según nuestras circunstancias personales.

Cuando decimos «a mano», nos referimos a ir a la biblioteca, buscar en los índices y extractos impresos, manejar las fuentes bibliográficas y anotar los detalles. Con el ordenador, significa consultar los recursos on-line, quizá desde el ordenador de casa, del trabajo o de una biblioteca, buscando información electrónicamente e imprimiendo lo que encontremos. Sin embargo, a medida que avancemos en nuestra búsqueda de literatura, probablemente emplearemos una combinación de ambos sistemas.

La búsqueda de bibliografía

Si nos dan el tema de la investigación, sin duda nos proporcionarán también una lista de libros, artículos y otros materiales de lectura obligada o recomendada para nuestro estudio. Es posible que para un pequeño proyecto no haga falta ir más allá de esta lista de lecturas. Si somos nosotros quienes escogemos el tema de la investigación o tenemos aún que precisar su centro de atención, entonces necesitaremos averiguar qué se ha publicado sobre ese campo. Las técnicas de búsqueda son las mismas para proyectos pequeños o grandes. La diferencia está en la cantidad de tiempo que se dedica a la búsqueda de literatura y al número de fuentes que se usa: cuanto más avanzada sea la investigación, más exhaustiva tendrá que ser la búsqueda.

Es importante planificar la búsqueda o las búsquedas (si se trata de un proyecto de investigación extenso, probablemente realizaremos varias para ponernos al día sobre publicaciones que vayan apareciendo), y tener siempre presente nuestro objetivo. Evitaremos la idea de que debemos procurar encontrar todo lo que se haya escrito sobre el tema. Puede resultar desalentador encontrarse empantanado en una masa de información, con muy poco tiempo disponible para leer de verdad lo que hayamos encontrado.

Planificar la búsqueda de literatura: técnicas de búsqueda

El objetivo de nuestra búsqueda es encontrar información directamente relevante para nuestro estudio, y evitar que el material que no tenga más que un interés secundario nos desvíe del tema y nos agobie. Parece algo evidente, pero buscar de forma eficaz significa que debemos ser sistemáticos no sólo en cómo y dónde busquemos, sino también en la forma de registrar los detalles de lo que vayamos encontrando. La misma importancia fundamental tiene decidir qué vamos a seleccionar para leer de entre todas las referencias que obtengamos.

Aunque no podremos tomar una decisión definitiva hasta que veamos las referencias que consigamos con nuestra búsqueda, en cualquier momento deberíamos considerar algunos criterios de búsqueda. Por ejemplo:

- ¿Hasta dónde nos vamos a remontar para buscar material?
¿Los últimos cinco o diez años?
- ¿Pensamos leer únicamente lo publicado en el Reino Unido?
¿En Estados Unidos? ¿Australia?
- ¿Qué tipo de material queremos buscar? ¿Libros, revistas, tesis, informes oficiales, recursos de Internet?
- ¿Sólo material en inglés, o también en otros idiomas?

En la mayoría de los casos tendremos un plazo concreto para terminar el estudio. Si no queremos desperdiciar un tiempo precioso, es importante que procuremos definir con exactitud y lo antes posible qué es lo que estamos buscando. Muchas veces, sin embargo, podremos centrarnos mejor cuando preparemos la búsqueda y empecemos un rastreo inicial de la literatura, sencillamente porque ya sabremos qué es lo que *no* buscamos.

Estructura de la búsqueda

La Figura 5.1 ilustra la estructura básica de una búsqueda por tema. Supongamos que estudiamos el rendimiento académico de los alumnos adultos en la enseñanza superior. Si dividimos el tema en las partes que lo componen («rendimiento académico», «alumnos adultos» y «enseñanza superior») y representamos cada una de ellas con un círculo, como muestra el gráfico,

la información que estamos buscando, que contendrá los tres elementos del tema, se encuentra en la intersección sombreada de los círculos.



Figura 5.1 Modelo de búsqueda de literatura.

Éste es el tipo de figura que conviene tener presente si realizamos una búsqueda on-line, con el ordenador. Podemos teclear tantas palabras clave como creamos relevantes para cada componente de nuestro tema. El ordenador combinará automáticamente los diversos términos cuando realicemos la búsqueda.

Sin embargo, si realizamos una búsqueda «a mano», llegar a esta intersección de información dependerá de nosotros. Los materiales impresos se han de buscar empleando términos individuales. Para utilizar el ejemplo anterior («el rendimiento académico de los alumnos adultos en la enseñanza superior») es posible que, en el transcurso de nuestra búsqueda, nos encontremos con la entrada «educación permanente», por la que antes no habíamos buscado. Podemos pensar perfectamente que merece la pena repasar todas las fuentes que ya hemos buscado empleando ahora esta nueva entrada. Hacerlo cada vez que nos encontremos con una entrada adicional supone mucho tiempo, y tenemos que haber sido muy meticulosos y haber anotado las fuentes y las palabras clave que ya hayamos buscado, para evitar duplicar esfuerzos. Sin embargo, la búsqueda a mano mediante fuentes impresas se realiza de forma lineal, y nos permite hojear, ver posibles entradas contiguas y tal vez descubrir por azar algo relevante. Esta posibilidad de descubrir cosas for-

tuitamente no suele ser habitual en la búsqueda mediante ordenador, porque es más difícil hojear en éste.

Las referencias de obras impresas hay que escribirlas a mano o fotocopiarlas, mientras que las que se encuentran on-line se pueden bajar, imprimir o mandar por correo electrónico. Sin embargo, el que trabaja a mano tiene considerables ventajas frente al que lo hace con el ordenador cuando ocurre que no funciona la impresora, se bloquea el ordenador y no nos permite acceder a aquellas referencias que con tanto cuidado habíamos señalado, o no funciona la red y no podemos recoger las referencias que nos habíamos mandado por correo electrónico.

Selección de las palabras clave

Para evitar que el centro de atención de nuestro estudio sea demasiado reducido y limitar el número de referencias que obtenemos, debemos organizar nuestro tema de estudio en grupos o *conjuntos* temáticos, y analizar las palabras clave de cada uno para encontrar el mayor número posible de términos de búsqueda. Podemos emplear un diccionario ideológico (por ejemplo, en inglés, el *British Education Thesaurus*) que relaciona listas de sinónimos y de palabras afines, para que nos ayude a pensar en términos de mayor y menor alcance y en grafías alternativas. Algunas bases de datos informáticas disponen de un diccionario ideológico temático on-line, que podemos utilizar para localizar términos adicionales mientras buscamos.

Tomando como ejemplo el tema que ilustra la Figura 5.1, nuestra lista se puede ampliar considerablemente. Si utilizamos «Y» con «O» (conocidos como operadores booleanos) podemos ver cómo se pueden combinar lógicamente los conjuntos para obtener las referencias que contengan los tres elementos que ilustra la Figura 5.1:

- Conjunto 1: alumnos adultos O educación de adultos O enseñanza de adultos O alumnos maduros O educación permanente O alumnos no tradicionales O aprendizaje continuo Y
- Conjunto 2: rendimiento académico O logros académicos O capacidad académica O resultados del alumno Y
- Conjunto 3: enseñanza superior O escuelas universitarias O universidades O educación postsecundaria.

A medida que vamos buscando, probablemente corregiremos nuestra lista para incluir palabras claves adicionales o para deshacernos de términos más amplios que recogen grandes cantidades de referencias demasiado generales para poder ser útiles. Sólo en este punto es posible decidir qué es lo que *no* queremos. La inclusión de «aprendizaje continuo» y «educación postsecundaria» entre los términos de búsqueda, por ejemplo, nos puede dar unas referencias a estudios no universitarios o al sector de la educación postsecundaria no universitaria que sean demasiadas para que puedan tener alguna relevancia para un tema de estudio que se centra en los estudios universitarios.

Cuando encontremos una referencia relevante, puede ser útil tomar nota de cualquier encabezamiento temático, llamados a veces «identificadores» o «descriptores», que se haya utilizado para indexarla. La necesidad de modificar nuestra lista de palabras clave a medida que vamos buscando significa que debemos acordarnos de anotar dónde y qué hemos buscado, y qué hemos encontrado.

Gestión de la información

Aunque decidamos no dedicar tiempo alguno a la planificación de la búsqueda, *tomemos nota de este apartado*. Los investigadores que no tengan límite de tiempo pueden decidir meterse a buscar literatura sin ninguna preparación y sin esperar que la suerte les acompañe. Sin embargo, del mismo modo que un investigador es más eficiente si adopta un enfoque sistemático en la planificación y la realización de la búsqueda de bibliografía, así, también, la investigación saldrá ganando si gestionamos eficientemente la información. Por desgracia, si consideramos la cantidad de profesores e investigadores que han de presentar informes o tesis que se ven pálidos y aterrorizados en las bibliotecas buscando desesperadamente unas fuentes que les faltan, unos números de página, las iniciales de algún autor, etcétera es evidente que hasta un descuido ocasional en el registro de detalles bibliográficos se puede traducir en una gran cantidad de tiempo perdido, en un momento en que éste es particularmente escaso. Es inevitable que de vez en cuando nos falte algún detalle de una referencia, a veces como consecuencia de un incorrecto sistema de referencia de otras personas, pero si

adoptamos un método disciplinado en la gestión de la información, podremos reducir al mínimo el número de ocasiones en que eso ocurra.

Menciones y referencias

En el Capítulo 4 se nos aconsejaba en detalle sobre cómo registrar la información y se nos daban ejemplos de cómo elaborar referencias para distintos tipos de materiales. Como ya se ha dicho con insistencia, hay que reconocer las fuentes para que no se nos pueda acusar de plagio. Cuando redactemos el estudio, utilizaremos una *mención* para indicar en el texto la fuente de una información, un comentario o una cita de otra obra. Por la mención, el lector sabe que hemos utilizado la obra de otro autor (también podemos mencionar otras obras nuestras), y se le indica dónde puede encontrar todos los detalles de la fuente. Aparecerá en nuestra lista de referencias, que normalmente se coloca al final del artículo, la tesis, el proyecto o el capítulo. Así pues, las *referencias* dan detalles de los libros, artículos y cualquier otro tipo de material que hayamos mencionado en nuestro texto. Una *bibliografía* es una lista de obras que hemos leído o consultado en el transcurso de nuestra investigación, que puede incluir también obras que hayamos citado.

La información se sigue publicando en una diversidad de formas cada vez mayor, como es el caso de las fuentes impresas, como libros, artículos de revistas y publicaciones oficiales, de modo que hoy se están desarrollando formas estándar de referencias de documentos en Internet o de los publicados en formato electrónico. Para averiguar cómo consignar la referencia de toda una diversidad de publicaciones se puede consultar *Cite Them Right* en: <http://www.unn.ac.uk/central/isd/cite/>.

Podemos optar por elaborar nuestra bibliografía a mano o mediante un procesador de textos. Existen también diversos programas bibliográficos informáticos –EndNote, Pro-Cite y Reference Manager, por ejemplo– que ayudan a manejar la información siguiendo las normas de diferentes sistemas de consignación de referencias y que obligan a ceñirse siempre a los mismos detalles en el registro de datos. Algunos programas permiten importar detalles bibliográficos seleccionados de algunas bases de datos on-line directamente a la bibliografía que estemos recopilando, y en el estilo que nosotros decidamos.

Evaluación de las fuentes

A medida que aumenta la información que recogemos y vamos adquiriendo más experiencia en la búsqueda, observaremos que somos capaces de enjuiciar el valor de esa información casi sin pensar. Tal vez merezca la pena señalar pronto en nuestra investigación el tipo de preguntas que quisiéramos emplear para que nos ayuden a desarrollar esa capacidad de evaluación. Por ejemplo:

- ¿La fuente que utilizamos goza de prestigio en nuestro campo?
- ¿El nombre del autor lo han citado otros o lo hemos visto relacionado en otras fuentes bibliográficas?
- ¿Se da la referencia de los puntos clave para que se puedan comprobar?
- ¿Las referencias están actualizadas con los más recientes avances de nuestro campo?

Pronto desarrollaremos cierta intuición ante estas cuestiones, pero al principio nos podrá ahorrar tiempo saber que éste es el tipo de criterios que aplicamos.

Búsqueda de literatura: las fuentes de información

Es posible que no podamos utilizar los sistemas de ordenador o a mano de que hablábamos antes. El sistema que empleemos dependerá mucho de las fuentes primarias y secundarias de que dispongan la biblioteca o las bibliotecas que utilicemos, y de si somos usuarios visitantes o registrados. La mayoría de las fuentes impresas que se mencionan en este apartado se podrán encontrar en las bibliotecas académicas, y algunas también en las bibliotecas públicas más grandes.

A vueltas con la tecnología

A cualquiera que no haya utilizado bases de datos informáticas, tal vez le dé miedo la idea de tener que dominar la nueva tecnología. Quizá ayude recordar que las fuentes on-line varían ampliamente, con diferentes pantallas de búsqueda, distintas

formas de seleccionar y combinar las búsquedas, de imprimir los resultados, etcétera. Se cambian con frecuencia para hacerlas más intuitivas y, por consiguiente, de más fácil uso. El deseo de ser útiles de los proveedores de información tiene sin duda sus inconvenientes, sobre todo si uno se ha familiarizado ya con una base de datos. Recuerdo muy bien haber empezado una sesión de formación de nuevos investigadores utilizando una búsqueda que había preparado el día antes para enseñársela a los alumnos. Una vez dentro del sistema, descubrí que se había rediseñado completamente una gran cantidad de interfaces, y que de la noche a la mañana había perdido todas mis habilidades y me encontraba en la misma situación que cualquier usuario principiante. Y es que todos hemos de empezar en un sitio u otro, y merece la pena reservar cierto tiempo para acostumbrarse al sistema y probar algunas estrategias de búsqueda. Las páginas de «Ayuda» on-line son un buen punto de partida.

Conocer nuestra biblioteca

Acordémonos de pedir ayuda al personal de la biblioteca. La mayoría de las bibliotecas disponen de guías impresas para ayudar a los usuarios a encontrar lo que buscan, pero hablar con el bibliotecario nos puede ayudar a averiguar más deprisa de qué fuentes y servicios disponemos. En concreto, queremos saber dónde se encuentran las bibliografías, en especial las de los campos de la educación y las ciencias sociales. Hablamos ahora de *bibliografía* para referirnos a esas fuentes secundarias —índices y extractos que estén disponibles on-line o en CD-ROM, microficha o versiones impresas— que relacionan, por disciplina o país, los detalles de los libros, artículos de revistas y demás. Son estas bibliografías las que tendremos que utilizar para averiguar qué se ha publicado sobre nuestro tema de investigación. Una vez tengamos los detalles bibliográficos (autor, título, fecha, etcétera), podemos ponernos a conseguir el material que necesitamos leer.

Probablemente empezaremos por comprobar el catálogo de la biblioteca que estemos utilizando. La mayoría de estos catálogos están on-line y seguramente se podrá acceder a ellos desde muy diversos puntos de la biblioteca. Muchas veces figuran como OPAC, y nos deberemos guiar por un menú de pantalla

que nos ayudará a buscar. Si la biblioteca no dispone del material que buscamos, deberemos preguntar si tenemos derecho a utilizar el servicio de préstamo interbibliotecas. Podremos utilizar este servicio en cualquier biblioteca pública en que nos hayamos registrado, pero debemos tener en cuenta tanto el coste que ello tiene como el tiempo que se puede tardar en obtener el material.

Si podemos visitar otras bibliotecas académicas y si hemos negociado el acceso (por ejemplo, para utilizarlas para consultas) podemos utilizar un OPAC para comprobar las existencias y decidir si merece la pena viajar a alguna otra parte para leer algo que debamos leer. Quienes dispongan de ordenador portátil con un navegador de Internet podrán ver los catálogos de las bibliotecas on-line, sin tener que levantarse de la silla, en <http://www.niss.ac.uk/reference/opacs.html>.

En los siguientes apartados se relacionan las principales fuentes para localizar diversos tipos de material. Indico si existen, en este momento, en formato impreso, on-line, o en los dos, para así ayudar a quienes trabajen con ordenador y a quienes lo hagan a mano.

No es habitual que el diseño de las bibliografías impresas cambie radicalmente y, aunque todas difieren en algún sentido, normalmente encontraremos en las primeras páginas unas notas sobre cómo utilizarlas. Sin embargo, encontrarse con que *las mismas* bases de datos bibliográficas on-line varían mucho se puede prestar a confusiones, además de ser irritante. Ocurre así porque, aunque normalmente las publican las mismas editoriales que publican la versión impresa, el acceso de los usuarios por lo general es a través de un proveedor de servicios. Cada proveedor de servicios puede utilizar un interfaz estándar para toda una serie de bases de datos diferentes. Así, en ERIC (*Educational Resources Information Center*, Centro de Información sobre Recursos Educativos), la principal fuente bibliográfica para encontrar detalles sobre artículos y documentos sobre educación (ver «Buscar artículos de revistas», en la página 89) se debe buscar de diferentes formas, en función de si utilizamos la ruta on-line a través del proveedor de servicios BIDS (*Bath Information and Data Services*, Servicios Bath de Datos e Información) o del proveedor OCLC First Search. Tanto BIDS como OCLC First Search ofrecen acceso a bases de datos on-line de gran valor para investigadores en educación y ciencias sociales, pero los usuarios deben estar registrados y ob-

tener unas contraseñas para poder realizar las búsquedas. (Las entidades suscritas normalmente pagan una tasa por adelantado con la que su personal y sus alumnos tienen acceso ilimitado.)

Si no estamos aún preparados para empezar la búsqueda de literatura, tal vez prefiramos dejar los siguientes apartados para cuando los necesitemos. En esta fase, quizá encontremos más útil hacernos una idea general de cómo llevar a cabo una búsqueda, leyendo para ello el apartado «Búsqueda de literatura: un ejemplo» (ver las páginas 95-102), donde se utiliza una pequeña selección de fuentes de información disponibles para encontrar material sobre un determinado tema.

Nota sobre la terminología

En el apartado «Menciones y referencias» (ver página 83), definía brevemente estos términos tal como los utilizan quienes escriben algún tipo de investigación. En un contexto más amplio, «referencia» se emplea para referirse a los detalles bibliográficos que identifican una fuente, y algunos proveedores de servicios online emplean «mención» o «cita» con este mismo significado (por ejemplo, ERIC a través de BIDS). Sin embargo, el *Social Sciences Citation Index* realmente indexa las obras que se mencionan en el texto de los artículos (ver más adelante «Buscar artículos de revistas»). «Índice» normalmente se refiere a una bibliografía que relaciona únicamente los detalles bibliográficos, sin los «extractos», que ofrecen un resumen adicional de los contenidos. Cuando busquemos, nos encontraremos con fuentes que se llaman «índices» y que no obstante también incluyen extractos (por ejemplo, el *British Humanities Index*).

Buscar libros

Si utilizamos un OPAC de una biblioteca académica podemos introducir las palabras clave de nuestro tema para averiguar si hay algún libro sobre nuestro campo de estudio y si se puede consultar o está prestado. Si encontramos algunas entradas útiles en el catálogo, podemos anotar la signatura para luego ir a las estanterías, donde tal vez encontremos otros libros relevantes si buscamos en ellas. Sin duda encontraremos los detalles de publicación de otro material relevante que merezca estar en las bibliografías de estos libros.

Casi seguro que en una biblioteca pública podremos ver el catálogo on-line. Quienes utilicen el ordenador pueden averiguar qué bibliotecas públicas disponen de catálogos on-line, y luego comprobar sus fondos en: <http://dialspace.dial.pipex.com/town/square/ac940>.

Para ampliar la búsqueda más allá de los fondos de la biblioteca que estemos usando, y para encontrar los títulos de los libros que se hayan publicado, o estén en prensa, existen algunas bibliografías generales que podemos utilizar. Si anotamos o imprimimos las referencias que sean relevantes, las podremos comprobar mediante el catálogo de la biblioteca, para ver si los libros figuran entre sus fondos. De no ser así, o si están prestados, podemos recurrir al servicio de préstamo interbibliotecas o informarnos de si existen en alguna otra biblioteca que podamos usar.

American Book Publishing Record, R. R. Bowley (impreso). Índice acumulativo de la producción de libros estadounidenses.

Books in English, The British Library (microficha). Incluye todos los títulos que aparecen en la *British National Bibliography* (ver más adelante) y los catalogados por la Library of Congress.

British National Bibliography, The British Library (CD-ROM e impresa). Sobre todo libros publicados en el Reino Unido, pero también incluye algunas publicaciones del gobierno.

COPAC (Consortium of University Research Libraries (CURL) Online Public Access Catalogue) (on-line en <http://copac.ac.uk/copac>). Acceso unificado a los catálogos de las mayores universidades de investigación universitarias del Reino Unido e Irlanda. Muy útil para comprobar referencias, y los detalles se pueden bajar o imprimir.

Global Books in Print, Bowker Saur (CD-ROM). Incluye *Books in Print* (USA), *Whitaker's BookBank* (GB), *International Books in Print* (Europa, África, Asia y América Latina), *Australian and New Zealand Books in Print* y *Canadian Telebank*.

Internet Bookshop (on-line en <http://www.bookshop.co.uk>). Registro de casi un millón de libros impresos del Reino Unido. Se pueden pedir on-line.

OPAC97, The British Library (on-line en <http://opac97.bl.uk/>). Acceso a 8,5 millones de registros de material de la British Library, incluidas las colecciones temáticas de referencia. No se pueden bajar ni imprimir de este OPAC.

WorldCat (a través de OCLC FirstSearch <http://www.ref.uk.oclc.org:3000>). Inmensa base de datos con más de 39 millones de referencias de libros y de otros medios de 17.000 bibliotecas de todo el mundo. Para detalles sobre libros, raramente tengo que utilizar cualquier otra fuente.

Buscar artículos de revistas

Los extractos y los índices nos dan acceso a miles de referencias de artículos de revistas. Su frecuencia de publicación convierten a las revistas en fuentes de información actualizadas más provechosas que los libros. Si disponemos de acceso on-line a bases de datos bibliográficas, probemos primero con ellas, porque nos pueden ahorrar tiempo. Muchas veces, los editores y proveedores de información ofrecen acceso gratis on-line al texto completo de números pasados de la revista, además de acceso a los índices de contenidos de las revistas. Quienes utilicen el ordenador quizá quieran probar en <http://www.scre.ac.uk/is/webjournals.html>, donde pueden acceder gratis a una selección de revistas y boletines educativos.

Ulrich's International Guide to Periodicals (R. R. Bowler, impreso) es útil para comprobar el título completo de una revista (más que un artículo) —sobre todo cuando existen títulos similares en distintos países—, si, por ejemplo, estamos cumplimentando los detalles para un préstamo interbibliotecas.

Bibliografías temáticas de artículos de revistas

British Education Index (BEI), Leeds University Press (CD-ROM —véase *International ERIC*: impreso y on-line en BIDS <http://www.bids.ac.uk>—). El BEI ofrece un índice (no extractos) de más de 350 revistas, informes nacionales y conferencias educativas.

British Humanities Index, Bowker Saur (CD-ROM e impreso). Índices (y, desde 1993, extractos) de artículos sobre humanidades de más de 320 periódicos y revistas.

Contents Pages in Education, Carfax (impreso). Abarca índices de contenidos de más de 700 revistas educativas del mundo.

Current Index to Journals in Education (CIJE), Oryx Press (impreso, pero véase también ERIC). Ofrece extractos de artículos de más de 800 revistas).

ERIC, US Department of Education (CD-ROM y on-line vía BIDS y OCLC FirstSearch). ERIC es la mayor base de datos de temas de educación, e incluye tanto *Current Index to Journal in Education* como *Resources in Education* (RIE). RIE indexa y compendia sobre todo informes de investigación, documentos educativos y actas de conferencias. La base de datos informática ERIC a la que se puede acceder vía BIDS dispone de un excelente diccionario ideológico on-line. Merece la pena recordar también que muchas revistas británicas indexadas en el *British Education Index* (sin extractos) también se encuentran en ERIC y, por consiguiente, si lo utilizamos podremos acceder a extractos de estos artículos.

IBSS Online, British Library of Political and Economic Sciences (on-line vía BIDS). IBSS son las siglas de International Bibliography of the Social Sciences (Bibliografía Internacional de Ciencias Sociales) (ver más adelante). Se pueden buscar en ella detalles de artículos, reseñas de libros y capítulos de obras selectas de varios autores.

International Bibliography of the Social Sciences, British Library of Political and Economic Sciences (CD-ROM e impresa). La versión impresa se publica en cuatro volúmenes anuales, cada uno con el título del área temática: sociología, economía, ciencias políticas y antropología. Por lo tanto, deberemos buscar *International Bibliography of Sociology*, *International Bibliography of Economics*, etc.

International ERIC, The Dialog Corporation (CD-ROM). Este CD contiene el *Australian Education Index* (con extractos), el *British Education Index* (sin extractos) y el *Canadian Education Index* (con extractos).

Research into Higher Education Abstracts, Carfax en nombre de la Society for Research into Higher Education (impreso). Ofrece una revisión de las publicaciones periódicas internacionales de relevancia para la teoría y la práctica de la enseñanza superior, con una cobertura selectiva de libros y monografías.

Social Sciences Index, H. W. Wilson (CD-ROM e impreso, y on-line vía OCLC FirstSearch como SocSciAbs –ver más adelante–). Índice acumulativo de revistas en inglés sobre ciencias sociales.

Sociology of Education Abstracts, Carfax (impresos). Extractos de fuentes internacionales que abarcan los avances teó-

ricos, metodológicos y políticos relevantes para el estudio sociológico de la educación.

SocSciAbs, H. W. Wilson (on-line vía OCLC FirstSearch). Versión on-line del *Social Sciences Index*, pero con extractos desde 1994. Abarca las revistas internacionales en lengua inglesa.

Índice de menciones y citas

Social Sciences Citation Index (SSCI), Institute for Scientific Information (CD-ROM, impreso y on-line vía BIDS). Indexa las referencias, o menciones, que se relacionan al final de los artículos de revistas. Nos puede ser útil si queremos averiguar quién ha citado artículos que nos hayan parecido especialmente relevantes para nuestra investigación. Podemos suponer que, si otras personas han citado estos artículos, se habrá hablado de algún aspecto de nuestro tema. El SSCI nos permite encontrar detalles bibliográficos completos de la obra del autor citado. Es una forma de prever futuros debates o avances que se vayan a producir en el tema. En el SSCI se puede buscar por tema, autor y título, y la versión on-line es especialmente fácil de utilizar.

Artículos de revistas: texto completo on-line

Como ya se ha señalado, se puede disponer de muchos títulos de revistas on-line, y se puede leer el texto completo en la pantalla, o bajarlo e imprimirlo. Algunos títulos se publican en versiones impresa y electrónica; otros existen sólo en esta última versión. A veces el acceso es gratis, sobre todo para números atrasados. Pero recordemos que muchas veces se necesita un software especial para leer todo lo que no sea texto en pantalla, por ejemplo, gráficos, figuras o fotografías.

Buscar publicaciones oficiales

Las publicaciones del Estado son una útil fuente de datos, documentos políticos e informes para quienes investiguen en temas educativos y de ciencias sociales. Sin embargo, localizar los detalles bibliográficos puede resultar difícil, debido a la complejidad de los diversos tipos de publicaciones. Es frecuente que las bibliotecas cuenten con una persona especialista en este campo,

que nos ayudará con mucho gusto. Probablemente quienes utilicen el ordenador tendrán ventaja en la búsqueda y obtención de este tipo de publicaciones, porque muchas veces el texto completo y los informes de más reciente publicación sólo están disponibles en Internet.

British Official Publications Current Awareness Service (BOPCAS) (<http://www.soton.ac.uk/~bopcas/>). En este sitio se ofrecen listas actualizadas de publicaciones oficiales. Algunos informes se pueden leer al completo, aunque BOPCAS se ha convertido en un servicio de suscripción, por el que hay que pagar.

Department for Education and Employment (DfEE) (<http://www.open.gov.uk/dfee/>). Resume los objetivos de la política educativa del gobierno y facilita el acceso a estadísticas, informes y conclusiones de investigaciones educativas.

Government Information Service (<http://www.open.gov.uk/>). Información sobre departamentos y política gubernamentales, además de los textos de las notas de prensa y la información general del gobierno.

National Center for Educational Statistics (<http://www.ed.gov>). El sitio del Departamento de Educación de Estados Unidos, para programas educativos, estadísticas y noticias.

Office for National Statistics (<http://www.ons.gov.uk>). Estadísticas del Reino Unido sobre temas sociales, económicos y demográficos.

Office for Standards in Education (Ofsted) (<http://www.open.gov.uk/ofsted.htm>). Texto completo de los informes de inspección de la Ofsted.

The Stationery Office (<http://the-stationery-office.co.uk/>). Incluye vínculos con las Leyes del Parlamento y el texto completo de algunos documentos oficiales.

The Stationery Office Annual Catalogue (1996-). La Stationery Office (antiguamente *HMSO Annual Catalogue*, HMSO) (CD-ROM e impreso). También se publican listas impresas diarias, semanales y mensuales. La *Daily List*, y otra información, está disponible en <http://www.the-stationery-office.co.uk/>.

Buscar tesis y estudios

Hay toda una serie de fuentes que podemos consultar cuando queramos saber si se está realizando o se ha realizado alguna investigación sobre nuestro tema. La mayoría de tesis y tesinas

se pueden comprar o pedir prestadas en el servicio interbibliotecas, además de poderlas consultar en la biblioteca de la institución donde se leyeron.

Current Research in Britain: Social Studies, Catermill International en asociación con la British Library (CD-ROM e impreso). Detalles de proyectos, fuentes de financiación, fechas de inicio y de conclusión previstas, además de los nombres de las personas con quienes haya que ponerse en contacto para más información.

Dissertation Abstracts International, UMI Company (impreso) (antiguamente *Dissertation Abstracts*, impresos y en microficha). Encontraremos también otros nombres (*Dissertation Abstracts Online*, *Dissertation Abstracts Ondisc* (CD-ROM)), según el proveedor de servicios o el formato. Contiene detalles de investigaciones avanzadas, doctorales y posdoctorales. Es aconsejable utilizar una versión electrónica si podemos acceder a ella, a menos que dispongamos de mucho tiempo y paciencia.

Index to Theses with Abstracts Accepted for Higher Degrees by the Universities of Great Britain and Ireland, Aslib (impreso y on-line en <http://www.theses.com/>).

Cubre todas las tesis de doctorado y licenciatura. Hay que conocer el título completo de esta bibliografía si la buscamos en el catálogo de una biblioteca, pero si la pedimos en una biblioteca, basta con el «Aslib Index to Theses».

National Foundation for Educational Research (NFER) Register of Educational Research, Routledge (versión impresa que se publica cada dos años). Pretende incluir estudios concluidos y en marcha llevados a cabo en el Reino Unido en el campo de la educación y otros afines, y abarca desde grandes programas patrocinados hasta proyectos individuales. El personal de NFER nos buscará en la base de datos on-line. Hay que pagar el servicio. Los detalles se pueden conseguir en <http://www.nfer.ac.uk>.

Buscar recursos de Internet

Es posible que queramos buscar en algo más que los recursos bibliográficos y de buena calidad de Internet antes señalados, y quizá estemos ya familiarizados con las dos herramientas de Internet –los buscadores y los portales– descritas en esta sección. Muchas veces se utilizan indistintamente los términos

«Internet» y «World Wide Web». Internet es una inmensa «red de redes» que conecta ordenadores de todo el mundo para que sus usuarios se puedan comunicar. La World Wide Web («la Red») es una parte de Internet, y consiste en una colección de documentos que uno puede trasladar a través de unos vínculos destacados, que llevan al usuario a las páginas o los sitios de los proveedores de información. El Online Netskills Internet Course (TONIC) es un curso estructurado que ofrece una guía práctica sobre los principales temas de Internet para la comunidad educativa del Reino Unido (<http://www.netskills.ac.uk/TONIC/>).

Buscadores

Un buscador rastrea la red en busca de documentos en que se mencionen las palabras clave o los términos del índice que hayamos introducido. La inmensa cantidad de resultados de la búsqueda que muchas veces se obtiene no se filtra en modo alguno, y su calidad puede variar mucho. Algunos buscadores ayudan a reducir la cantidad de basura que tendríamos que ver, y para ello ofrecen la opción de ajustar la búsqueda mediante los operadores booleanos («Y», «O», «NO») y aconsejan sobre las mejores estrategias. Conviene probar con diversos buscadores hasta que encontremos uno o dos que sepamos que funcionan bien y que nos proporcionen una información de calidad. Por ejemplo, Alta Vista (<http://www.altavista.digital.com/>); o Metacrawler (<http://www.metacrawler.com/>), que rastrea simultáneamente diversos buscadores y produce una lista de resultados combinada ordenada por orden de relevancia.

Portales de Internet

Los portales de Internet nos guían hacia colecciones de recursos de Internet evaluados que están organizados de forma sistemática. Las anotaciones nos pueden ahorrar mucho tiempo y esfuerzo porque nos ayudan a decidir si merece la pena seguir un vínculo. Dos portales temáticos específicos son:

NISS (National Information Systems and Services) (<http://www.niss.ac.uk>). El portal de información para la comunidad de enseñanza superior, que da acceso a bases de datos, directorios, periódicos, catálogos y material de referencia on-line.

SOSIG (Social Science Information Gateway) (<http://sosig.ac.uk/>). Este portal da acceso a una extensa diversidad de recursos sobre ciencias sociales y educación.

Búsqueda de literatura: un ejemplo

Supongamos que hemos decidido investigar las causas por las que abandonan sus estudios los alumnos adultos de enseñanza superior, y decidimos averiguar si se ha realizado algún estudio sobre el tema en los últimos cinco años. Nos hemos reservado una tarde para ir a la biblioteca de nuestra universidad, para realizar una primera búsqueda y hacernos una idea general sobre la dirección que siguen los debates en este campo. Nuestro objetivo es que al final de la tarde hayamos encontrado algunas referencias útiles y dispongamos de algún material que nos podamos llevar para leer. Previamente hemos usado el OPAC de la biblioteca, pero sólo para buscar por autor o título; nos hemos registrado para poder utilizar las bases de datos bibliográficas on-line, aunque nunca hemos buscado en ninguna, como tampoco nunca hemos utilizado bibliografías impresas, ni tenemos idea de en qué estantería de la biblioteca se encuentran. Es la primera vez que necesitamos hacer solos un estudio en profundidad.

El personal de la biblioteca nos ha ayudado un poco y disponemos ya de algunas guías temáticas para las fuentes bibliográficas, un plano de la biblioteca, y en la sección de consulta hemos encontrado dos diccionarios ideológicos de educación. El primero se centra en el Reino Unido; el segundo, en Estados Unidos.

Iniciar la lista de palabras clave (el abandono de los estudiantes maduros de enseñanza superior)

En la entrada «estudiantes maduros», en el *British Education Thesaurus* (1991) (2ª ed. Leeds University Press) descubrimos que este término se emplea para «alumnos no tradicionales». Hay también una extensa lista de términos afines, de los que sólo escogemos «estudiantes adultos». Rechazamos «estudiantes universitarios» y «estudiantes a tiempo parcial» porque es posible que no sean estudiantes maduros.

En «abandonos» escogemos «abandonos de estudiantes adultos», «fracaso académico», «perseverancia académica», «bajas vegetativas», «actitudes de abandono», «características de los abandonos», «prevención del abandono», «tasa de abandonos», «estudio sobre abandonos», «bajas de alumnos» y «retirada». En «enseñanza superior» seleccionamos «universidades» y «escuelas universitarias».

No encontramos nada como «estudiantes maduros» en el *Thesaurus of ERIC Descriptors* (1995) (13ª ed. Oryx Press). En su lugar, utilizamos «estudiantes adultos», y en esta entrada escogemos además «educación de adultos», «aprendizaje de adultos» y «estudiantes no tradicionales». En la entrada «abandonos» elegimos «abandono de adultos», «perseverancia académica», «actitudes de abandono», «características del abandono», «prevención del abandono», «estudio del abandono» y «bajas vegetativas de alumnos». En «enseñanza superior», escogemos únicamente «educación postsecundaria», «escuelas universitarias» y «universidades».

Buscar libros

En primer lugar acudimos al OPAC de nuestra biblioteca. Partimos de la entrada «abandono y estudiantes maduros». Obtenemos dos referencias, de las cuales queremos ver una:

McGivney, V. (1996) *Staying or Leaving the Course: Non-completion and Retention of Mature Students in Further and Higher Education*. Leicester, National Institute of Adult Continuing Education.

El libro está prestado. Hacemos una reserva para que nos avisen cuando esté disponible.

A continuación probamos en la BNB (British National Bibliography) en CD-ROM, 1986-98. Utilizamos el índice para comprobar si aparecen las palabras clave que seleccionamos del *British Education Thesaurus*. Nos damos cuenta de que avanzar a través de los títulos de la pantalla es tan rápido que decidimos no probar de combinar términos de búsqueda. Vemos las 34 entradas que aparecen en «abandonos». Descubrimos la referencia de McGivney, pero no hay ningún otro libro que se centre en lo que buscamos. Imprimimos una lista, para después poder ver los títulos que hemos rechazado.

Por último, utilizando nuestro apellido y nuestra contraseña, buscamos en WorldCat, vía OCLC FirstSearch. Optamos por la «Búsqueda avanzada», que nos permite pulir la búsqueda mediante detalles adicionales. Podemos fijar algunos límites (por ejemplo, años 1992-1998, y sólo libros escritos en inglés). Utilizamos la opción «hojear el índice» para ver cuántas veces aparecen nuestras palabras clave entre 1992 y 1998, introduciendo cada una de ellas en el recuadro del «encabezamiento temático (frase exacta)». «Enseñanza de adultos» = 20.339; «abandonos» = 3.274; «enseñanza superior» = 44.773. Pese a todo esto, no obtenemos ningún resultado cuando los combinamos en una sola búsqueda. Tal vez cerremos demasiado el foco.

A continuación miramos las páginas de «Ayuda» y descubrimos qué podemos truncar nuestros términos utilizando un «+» en el recuadro de «palabras clave temáticas», pero sólo encontraremos los plurales. Esto se ajusta a nuestra investigación actual, pero debemos recordar que el truncado en OCLC FirstSearch, a diferencia del BIDS, es muy elemental. Por ejemplo; «escuela+» encontrará los encabezamientos temáticos «escuela» y «escuelas»; pero no «escolarización», «maestro de escuela» o «escolares». Por tanto, «abandono+» nos dará «abandono» y «abandonos» y cualquier otra presencia dentro de una frase, por ejemplo «prevención del abandono en la enseñanza de adultos». Lo combinamos con «enseñanza superior» como un «encabezamiento temático (frase exacta)», realizamos la búsqueda y obtenemos una lista de 60 registros. Ojeamos los títulos, y entre ellos aparece una vez más la referencia de McGivney. Por consiguiente, sabemos que empleamos los términos correctos, pero decidimos que ninguno de los otros títulos se ajusta a nuestro tema. Imprimimos los resultados para tenerlos registrados. En este punto, decidimos que ya hemos probado suficientes fuentes de libros, y pasamos a la búsqueda de artículos de revistas.

Buscar artículos de revistas

Empezamos buscando en ERIC vía BIDS, porque podemos utilizar BIDS para buscar tanto en ERIC, la principal base de datos de orientación estadounidense, como el *British Education Index*, la principal base de datos inglesa. Todos los artículos ingleses que encontremos en ERIC tendrán un extracto, que nos ayudará a decidir si debemos leer el artículo.

Entramos en el sistema, escogemos la opción «Acceso a la Red» y seleccionamos ERIC 1984-1998. Ya hemos utilizado la versión impresa del *Thesaurus of ERIC Descriptors* para elaborar una lista de palabras clave, que introducimos en el recuadro de búsqueda. Sin embargo, si pulsamos en «Situación el término en el encabezamiento temático» (el diccionario ideológico on-line), esta característica relaciona automáticamente todas las palabras clave con el diccionario ideológico temático, y nos permite decidir abrir o cerrar el foco de nuestra búsqueda. Si lo preferimos, también podemos introducir un término que no aparezca en el diccionario. «Estudiantes maduros» no es un descriptor de ERIC, no obstante nos da 68 registros, porque la frase aparece en títulos y extractos que podemos decidir buscar. También acotamos nuestra búsqueda: artículos de revista (CIJE) en inglés entre los años 1993 y 1998.

Introducimos nuestros términos en nuestros subgrupos temáticos, pero descubrimos que el «combinar» es tan fácil de usar que intentamos una serie de permutas diferentes. Vemos que si cometemos un error, podemos retroceder y seleccionar de nuevo o borrar palabras clave, y que no necesitamos una estrategia de búsqueda compleja. Al final, nuestros conjuntos «estudiantes adultos», «abandonos» y «enseñanza superior» pasan de un total de 30.980 registros a un resultado combinado de 21. Nos parecen pocos, y volvemos a combinar los dos primeros conjuntos, dejando de lado el conjunto de enseñanza superior. Vemos que aparecen 42 registros. Una vez leídos los extractos, seleccionamos 12 como relevantes. Hay una lista impresa de títulos de revistas junto al ordenador que utilizamos en la biblioteca. Descubrimos que 3 de las 12 están en la biblioteca. Una es *Adult Learning*, y tendremos acceso directo a: McGivney, V. «Staying or leaving the course: non-completion and retention», *Adult Learning*, February 1996, pp. 133-135. Es un resumen de algunas de las conclusiones que forman la base del libro de McGivney de 1996 del mismo título, que está prestado. La referencia parece muy relevante, y nos alegramos de que se nos reserve el libro.

A continuación entramos en el *British Education Index* 1986-1998 vía BIDS. Una vez más, fijamos los límites en los años 1993-1998. No existe un diccionario ideológico on-line. Introducimos cada uno de los términos que hayamos seleccionado del *British Education Thesaurus* en sus conjuntos. El primer conjunto, «estudiantes maduros» o «estudiantes adultos» o «es-

tudiantes no tradicionales» nos da un resultado de 120 registros. Nuestro segundo conjunto sobre «abandonos» es extenso, y nos preocupa que se nos limite el número de los que podamos introducir de una vez. Sin embargo, descubrimos que el pequeño recuadro de búsqueda se amplía hasta aceptar todas nuestras 11 palabras clave, y la búsqueda nos da 89 registros. Una vez combinados, se reducen a seis. Por consiguiente, no nos molestamos en introducir nuestro conjunto de «enseñanza superior» y mostramos los seis registros. Tres parecen relevantes, y de hecho son los mismos tres títulos de revistas de nuestra búsqueda en ERIC que descubrimos que estaban disponibles en la biblioteca. Imprimimos los resultados, incluida la historia de la búsqueda. Como seguimos en BIDS, probamos de buscar en *IBSS Online (International Bibliography of the Social Sciences)*, pensando que podremos identificar algunos capítulos útiles en obras de varios autores o en compilaciones, pero no encontramos nada.

El *Social Science Citation Index* es la última base de datos que probamos vía BIDS. Podemos buscar por título o por tema, pero al cabo de tres horas en la biblioteca nos apetecería encontrar nuestros tres artículos y por fin pasar a manejar algunas fuentes primarias. Terminamos, por el contrario, con una búsqueda de citas introduciendo «McGivney» en el recuadro de autor. Cualquier autor que cite a McGivney puede hablar de abandonos de alumnos adultos en algún lugar de su artículo, aunque éste no se centre en dicho tema. Descubrimos que V. McGivney se cita ocho veces, e imprimimos los resultados de dos que parecen útiles.

Por fin podemos examinar los estantes de las revistas. Por las búsquedas de ERIC y de BEI, encontramos los tres artículos. El resumen de McGivney no tiene referencias, pero merece la pena leer el extracto. El segundo artículo (Frank, F. y Houghton, G. «When life gets in the way», *Adults Learning*, May 1997, pp. 244-245) tiene unas pocas referencias, y un número de contacto para más información.

El tercer artículo (Scott, C., Burns, A. y Cooney, G. «Reasons for discontinuing study: the case of mature age female students with children», *Higher Education*, vol. 31 no 2, March, 1996, pp. 233-252) se refiere a un estudio realizado en Australia y da también muchas referencias sobre temas de género y abandono de estudios. Mientras miramos esta revista nos damos cuenta

de lo útil que resulta hojear. Encontramos, por casualidad: Blaxter, L., Dodd, K. y Tight, M. «Mature students markets: an institutional case study», *Higher Education*, vol 31 no 2, March 1996, pp. 187-203. Contiene material que pensamos que nos podrá proporcionar información de fondo para nuestro estudio, además de otras referencias que quizá después necesitemos revisar.

Miramos y rechazamos uno de los artículos que se mencionaban en McGivney, pero el otro (*Studies in Higher Education*, vol 23 n° 2, June 1998, pp. 234-235) es una reseña que Alan Woodley hace del libro de Veronica McGivney. Entre otras cosas, le alaba la exhaustiva búsqueda de literatura y el gran número de organismos que aportaron datos para su estudio. Es una reseña autorizada y entendida, y, consiguientemente, decidimos anotarlo para después averiguar qué ha escrito el propio Alan Woodley sobre el tema.

Cumplimentamos las solicitudes de préstamo interbibliotecas. La lista de títulos incluye:

- «Razones de la interrupción de la enseñanza de adultos: el caso de alumnas maduras con hijos».
- «El alumno de enseñanza superior: la permanencia de los alumnos no tradicionales».
- «Alumnos no tradicionales: obstáculos percibidos para la obtención del título».
- «Alumnas mayores de instituciones mixtas: prever quién va a seguir esta vez».
- «Abandono de los alumnos en los centros de postsecundaria».

Buscar publicaciones de investigaciones

En la versión impresa de *Current Research in Britain: Social Sciences*, encontramos «estudiantes maduros» en la lista de palabras clave, y debajo diversos aspectos del tema relacionados en orden alfabético, desde «acceso» a «retirada». Anotamos el número de referencia de «estudiantes maduros - retirada», buscamos el número en la parte principal del volumen y encontramos detalles de un proyecto de investigación que se realizó entre 1995 y 1996 en la Universidad de Glasgow: Karkalas, A. M. and MacKenzie, A. *Reasons for Non-completion of the Department of Adult and Continuing Education. University Introduction to Study of Mature Students During Three Years*. Decidi-

mos que más adelante nos pondremos en contacto con las personas que se señalan de la Universidad de Glasgow para ver si está disponible el proyecto.

A continuación vamos a *Research into Higher Education Abstracts*, una fuente impresa en la que buscamos datos referentes a los años 1993-1998. Hay tres volúmenes por año, pero como el tercero contiene un índice acumulativo de todo el año, vemos que repasamos los cinco años muy deprisa. No encontramos nada nuevo, pero reconocemos muchas referencias a artículos que ya hemos visto en otras bibliografías. Resulta tranquilizador comprobar que no parece que hayamos olvidado nada esencial, y esta búsqueda confirma que la misma información aparece en el índice de varias fuentes distintas.

La biblioteca está suscrita a la edición impresa del *Index to Theses* (ver páginas 92-93); de manera que podemos acceder a la versión on-line. Entramos en el sistema y escogemos la opción «Búsqueda sencilla». Buscamos por una palabra clave («abandonos») y encontramos unos pocos títulos, y queremos examinar todos los detalles bibliográficos y los extractos. Cada vez que intentamos obtener los detalles pulsando sobre el título, tal como se nos ordena, nos aparece una pantalla llena de toda una jergonza. Para no rendirnos, decidimos buscar en los volúmenes impresos de 1993 a 1998. Nos cuesta casi una hora revisar los 25 volúmenes que abarcan estos años y, aunque no encontramos nada que tenga una relevancia directa, anotamos un par de títulos que nos podrían servir de lectura de fondo.

Sin embargo, sí nos percatamos de los caprichos de los índices —encontramos una tesis en uno de los volúmenes de 1996 en cuyo título aparece «abandono», pero no tiene entrada en el índice por este término—. En su lugar se usa «enseñanza de adultos». Afortunadamente, utilizábamos siete palabras clave, y una de ellas era «enseñanza de adultos». Esto nos confirma un comentario que leímos de Alan Woodley en su reseña de McGivney: «las estadísticas sobre la conclusión de los estudios son desalentadoras y a veces impenetrables, no en menor grado debido a la variedad de términos temáticos». También hemos descubierto que la mayoría de las investigaciones que hemos encontrado sobre alumnos maduros se centran en su motivación, progreso y rendimiento, más que en las causas del abandono. Woodley, en la misma reseña, menciona las observaciones de McGivney en el sentido de que las instituciones son reticentes a

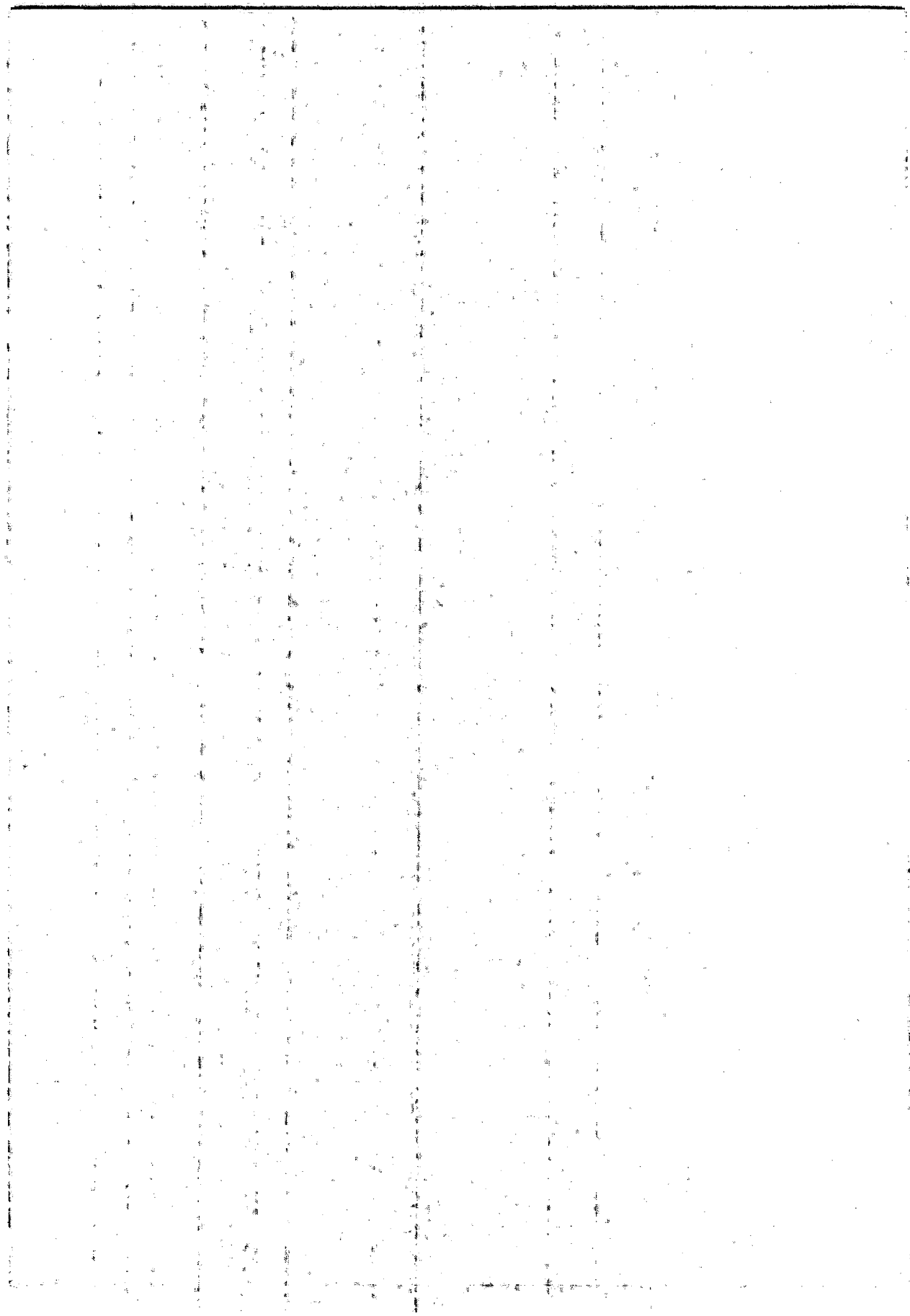
dar publicidad a las tasas de abandonos. Hemos identificado una laguna importante en las investigaciones sobre alumnos maduros.

Conclusión

Hacia el final de nuestra primera tarde de búsqueda de literatura disponemos de cuatro artículos para leer, que incluyen referencias relevantes que tendremos que controlar. Hemos reservado un libro y hemos hecho nueve solicitudes de préstamo interbibliotecario. También hemos empezado a ver tesis y estudios, una tarea que proseguiremos más adelante, cuando hayamos tenido ocasión de asimilar toda la información que hemos recogido. Tenemos que organizar las notas y lo que hemos impreso, registrar las fuentes y empezar nuestra bibliografía. Una vez que hemos planificado y llevado a cabo una búsqueda de literatura, y hemos utilizado varias bibliografías en diferentes formatos, demostrando que nos las sabemos arreglar tanto con el ordenador como a mano, ya no debemos considerarnos novatos en nuestra próxima visita a la biblioteca.

Hoja de control de la búsqueda y localización de las fuentes de información

- | | |
|--|---|
| 1. Planificar la búsqueda lo antes posible. | Decidir hasta dónde nos queremos remontar, en qué países, idiomas y tipo de material nos vamos a centrar. |
| 2. Ir ampliando nuestra lista de palabras clave a medida que descubrimos más términos temáticos. | Recordemos anotar por qué palabras clave hemos buscado y qué fuentes hemos utilizado. |
| 3. Gestionar la información obtenida. | Registrar los detalles bibliográficos de forma sistemática, para asegurarnos de que damos la referencia exacta de cualquier cosa que citemos. |
| 4. Ninguna fuente bibliográfica lo podrá abarcar todo. | La misma información estará disponible en diferentes fuentes. No nos preocupemos si no podemos acceder a todas las fuentes descritas. Recordemos también que algunas fuentes bibliográficas cambian sus títulos de acuerdo con el formato del material que abarcan: CD-ROM, on-line o impreso. |
| 5. Si no encontramos nada que nos sea de interés, tal vez estemos usando palabras clave incorrectas o fuentes equivocadas. | La terminología puede diferir de un país a otro. Lo que en el Reino Unido se llama «gestión educativa», en una fuente de Estados Unidos o de Australia recibe el nombre de «administración educativa». Si en nuestra búsqueda obtenemos poca o ninguna información de las bibliografías de libros, tal vez tengamos más éxito cuando busquemos artículos de revistas. |
| 6. Si necesitamos ayuda, pidamos consejo a los encargados de la biblioteca. | |



6

Revisión de la literatura

Todas las investigaciones, cualquiera que sea su tamaño, implicarán leer lo que otras personas hayan escrito sobre nuestro campo de interés, reunir información que apoye o refute nuestros argumentos y escribir nuestras conclusiones. En un proyecto reducido, no se esperará que hagamos una exposición definitiva del estado de la cuestión en nuestra área de estudio, pero deberemos demostrar que hemos leído determinada cantidad de literatura relevante y que conocemos en cierta medida lo que actualmente se sabe sobre el tema.

Lo ideal es que la mayor parte de las lecturas se haga al principio de la investigación, aunque en la práctica hay una serie de actividades que se desarrollan de forma simultánea, y la de leer puede incluso coincidir con la fase de recolección de datos de nuestro estudio. Debemos procurar que las lecturas no nos lleven más tiempo del que les podamos dedicar, pero raramente se pueden conseguir copias de todos los libros y artículos en el preciso momento en que los necesitamos, de modo que inevitablemente se va a producir un solapamiento entre las distintas actividades.

Esquemas analítico y teórico

Leer sobre nuestro tema de estudio tanto como el tiempo nos permita nos puede proporcionar ideas sobre planteamientos y

métodos que no se nos habían ocurrido, y también sobre cómo podríamos clasificar y presentar nuestros datos. Nos puede ayudar a diseñar un esquema teórico o analítico como base del análisis y la interpretación de los datos. No basta con limitarse a recoger hechos y describir qué son. Todos los investigadores recogen muchos hechos, pero luego tienen que organizarlos siguiendo un patrón coherente. Verna y Beard (1981) señalan que los investigadores necesitan

identificar y explicar las relaciones relevantes entre los hechos. En otras palabras, el investigador debe elaborar un concepto o construir una estructura teórica que pueda explicar los hechos y las relaciones entre ellos... Lo importante de la teoría es ayudar al investigador a resumir informaciones previas y orientar el futuro curso de su acción. A veces, al formular una teoría se puede descubrir la falta de ideas o de vínculos y el tipo de datos adicionales que se requieren. Así pues, una teoría es una herramienta de investigación fundamental porque estimula al conocimiento para que avance aún más.

(Verma y Beard, 1981, pág. 10)

A veces se emplea el término «modelo» en vez del de «teoría», o ambos se usan de forma indistinta. Cohen y Manion explican que

ambos se pueden considerar dispositivos explicativos o planes que tienen un esquema conceptual, aunque los modelos muchas veces se caracterizan por el uso de analogías para ofrecer una representación más gráfica o visual de un determinado fenómeno. Suponiendo que sean precisos y no deformen los hechos, los modelos pueden ser de gran ayuda para conseguir claridad y centrarse en los temas clave de la naturaleza del fenómeno.

(Cohen y Manion, 1994, pág. 16)

El nombre no es importante, pero sí lo es el proceso de ordenación y clasificación de los datos.

A medida que vamos leyendo, debemos adquirir la costumbre de examinar cómo clasifican los autores sus descubrimientos, cómo analizan las relaciones entre los hechos y cómo se explican éstos y aquéllas. Es posible que métodos que empleen otros investigadores no nos sirvan para nuestros propósitos, pero nos pueden dar idea sobre cómo podríamos clasificar nuestros propios datos, y sobre la manera de poder basarnos en el

trabajo de otros estudiosos para apoyar o refutar nuestras tesis y conclusiones.

Revisión crítica de la literatura

En muchos estudios de posgrado será necesario un estudio exhaustivo de la literatura y una revisión crítica de lo que se haya escrito sobre el tema de la tesis final. Un proyecto de dos o tres meses de duración no exigirá nada tan ambicioso. Podemos optar por omitir por completo una revisión inicial si nuestras lecturas no han sido lo suficientemente exhaustivas para garantizar su inclusión, pero si decidimos hacer una revisión bibliográfica, es importante recordar que únicamente se mencionan las obras relevantes y que esa reseña es algo más que una lista de «obras leídas».

Escribir reseñas bibliográficas puede ser un ejercicio exigente. Haywood y Wragg comentan irónicamente que las revisiones críticas son la mayoría de las veces revisiones acríticas, lo que ellos describen como

un catálogo de ventas de mobiliario, en el que todo merece una entrada de todo un párrafo, sin que importe lo bien que se haya realizado: Bloggs (1975) descubrió esto, Smith (1976) descubrió esto otro, Jones (1977) lo de más allá, Bloggs, Smith y Jones (1978) descubrieron la felicidad en el cielo.

(Haywood y Wragg, 1982, pág. 2)

Blaxter y otros (2000, pág. 162) nos recuerdan cosas importantes acerca del uso y abuso de las referencias. Dicen que las referencias se deben emplear para:

- justificar y apoyar sus argumentos;
- hacer comparaciones con otra investigación;
- expresar las cosas mejor de lo que usted lo hubiera hecho;
- demostrar su familiaridad con su campo de investigación.

Señalan también que las referencias no se deben emplear para:

- impresionar a sus lectores con todo lo que ha leído;
- atiborrar su escritura de nombres y citas;

- reemplazar con ellas la necesidad de formular sus propios pensamientos;
- presentar a otros autores de una manera equivocada.

(Blaxter y otros, 2000, pág. 162)

Se necesita disciplina para realizar una revisión crítica que demuestre «que el autor ha estudiado con perspicacia las obras existentes en el campo en cuestión» (Haywood y Wragg, 1982, pág. 2), pero lo más importante que hay que tener en cuenta es que una reseña debe proporcionar al lector una imagen, bien que limitada en un proyecto corto, del estado de conocimientos y de las principales cuestiones del área temática que se esté investigando.

Consideremos la siguiente introducción a un estudio de Alan Woodley (1985), titulado «Consideración de los estudiantes maduros». Es posible que el tema no nos sea familiar, pero ¿la introducción nos sitúa en el tema? ¿Nos da idea del trabajo que ya se ha realizado y nos prepara para lo que va a seguir?

Nadie de los muchos que han estudiado la relación entre edad y rendimiento académico en las universidades ha dado aún una respuesta a esta aparentemente sencilla pregunta: «¿Los estudiantes maduros rinden más o menos que los más jóvenes?»

Harris (1940), de Estados Unidos, encontró pruebas que indican que los alumnos más jóvenes suelen obtener unos resultados mejores en sus estudios de licenciatura. A conclusiones similares llegaron en Gran Bretaña Malleson (1959), Howell (1962), Barnett y Lewis (1963), McCracken (1969) y Kapur (1972); en Australia, Flecker (1959) y Sanders (1961); en Canadá, Fleming (1959); y en Nueva Zelanda, Small (1966). Sin embargo, la mayoría de estos estudios se basaba en muestras de estudiantes cuya edad solía oscilar entre los diecisiete y los veintiún años, y las técnicas de correlación empleadas significaban que las relaciones entre edad y rendimiento en realidad sólo afectaban a esta estrecha banda de edad. Así las cosas, los resultados probablemente indican que los jóvenes brillantes admitidos a más temprana edad en la enseñanza superior van mejor en sus estudios que aquellos cuyo ingreso se retrasa hasta reunir los requisitos necesarios. Una idea que apoya Harris (1940), que descubrió que la relación entre edad y rendimiento desaparecía cuando controlaba la inteligencia. Otros estudios han demostrado que quienes poseen los requisitos necesarios y retrasan uno o dos años el ingreso en la universidad obtienen mayores éxitos que quienes ingresan

directamente desde el instituto (Thomas, Beeby y Oram, 1939; Derbyshire Education Committee, 1966).

En los estudios realizados con muestras que contenían un gran número de alumnos mayores, los resultados indicaban que la relación entre edad y rendimiento no es lineal. Phillips y Cullen (1955), por ejemplo, descubrieron que los alumnos de veinticuatro años o más solían rendir mejor que el grupo de edad de diecinueve años. Sanders (1961) demostró que la tasa de éxito universitario bajaba hasta la edad de veinte o veintiún años para después, desde los veintidós hacia arriba, empezar a subir de nuevo. El problema de estos dos estudios es que muchos de los estudiantes mayores eran militares que regresaban a los estudios. Solían ser alumnos cuyo ingreso en la universidad hubiera sido normal, pero que se retrasó por la guerra, y muchos habían recibido algún tipo de formación en ciencias y matemáticas mientras estuvieron en las fuerzas armadas. Además, mientras Eaton (1980) cita nueve estudios estadounidenses que confirman la superioridad académica de los veteranos, existen otras pruebas contradictorias en el Reino Unido. Mountford (1957) averiguó que los alumnos provenientes del ejército que ingresaron en la Universidad de Liverpool entre 1947 y 1949 solían emplear un año o más extra en sus estudios, y eran más los que no los completaban.

Algunos estudios han demostrado que el hecho de que los alumnos maduros rindan más o menos que los más jóvenes depende de la disciplina que se estudie. Sanders (1963) ha señalado que la madurez asociada con una mayor edad y experiencia parece ser un indicador positivo de éxito en el caso de algunos cursos de letras y ciencias sociales. La conclusión general de que los alumnos mayores rinden mejor en letras y en ciencias sociales, y peor en ciencias y matemáticas, la avalan Flecker (1959), Barnett, Holder y Lewis (1968), Fagin (1971) y Sharon (1971).

El estudio de Walker (1975) sobre alumnos maduros de la Universidad de Warwick representa el mejor esfuerzo realizado en Gran Bretaña por desenmarañar la relación que exista entre edad y rendimiento. Estudió 240 alumnos de licenciatura que ingresaron en la universidad entre 1965 y 1971, y comparó su progreso con el de los otros estudiantes. Esto le dio una muestra razonable con la que trabajar y los plazos significaban que los resultados no los podía deformar el «factor de los alumnos ex militares». La metodología que siguió tenía otras peculiaridades. En primer lugar, excluyó a los alumnos extranjeros. Estos estudiantes suelen ser mayores que la media, además de rendir peor académicamente (Woodley, 1979), por lo que influyen en cual-

quier relación entre edad y rendimiento. En segundo lugar, empleó dos medidas de rendimiento; la proporción de los que abandonaban sin obtener el título, y el resultado de quienes realizaban los exámenes de licenciatura. Por último, consideró la clase de título obtenido según su frecuencia o rareza en cada facultad.

Las siguientes conclusiones adquirieron relevancia estadística:

1. En total, los alumnos maduros obtenían mejores títulos que los no maduros.
2. En la facultad de letras, los alumnos maduros obtenían mejores títulos que los no maduros.
3. Los alumnos maduros que no cumplían los requisitos de entrada generales obtenían mejores títulos que todos los demás alumnos.
4. Los títulos de los alumnos maduros de entre veintiséis y treinta años eran mejores que los de los otros alumnos maduros.

Se observaron algunas otras diferencias, pero no revestían importancia estadística debido a las pequeñas cantidades que suponían. La muestra de alumnos maduros sólo contenía treinta y tres mujeres, veintiséis alumnos de ciencias y treinta y siete mayores de treinta años. El objetivo del presente estudio era extender la obra de Walker a todas las universidades británicas, de modo que éstas y otras relaciones se pudieran comprobar en una muestra de alumnos maduros mucho mayor.

(Woodley, 1985, págs. 152-154)

Esta reseña es mucho más completa de lo que normalmente se exigiría para proyectos cortos, pero el planteamiento es muy similar, cualquiera que sea el ejercicio en cuestión. Alan Woodley selecciona entre la gran cantidad de literatura referente a estudiantes maduros. Agrupa determinadas categorías y comentarios en características que tienen un interés particular, compara los resultados de diferentes investigadores y se ocupa con cierto detalle de un estudio de Walker (1975), que sirve de piloto para su estudio más exhaustivo de los alumnos maduros de las universidades británicas.

De este modo, el lector se hace una idea y adquiere cierto conocimiento del trabajo que ya se ha realizado en este campo. No hay duda de que Woodley omitió muchas publicaciones que

habría consultado en el transcurso de su investigación. Siempre resulta duro dejar de lado publicaciones que tal vez supusieron horas o hasta semanas de lectura, pero hay que hacer una selección. Es una disciplina que hay que dominar. Una vez hayamos identificado las categorías posibles a partir de nuestras lecturas iniciales, y tengamos en orden las fichas o las referencias y notas en el ordenador, estaremos en disposición de agrupar las fuentes, y la redacción de la reseña será mucho más fácil.

Un segundo ejemplo de una buena revisión de literatura, esta vez relacionada con una tesina de Máster en Educación, es la que hizo Clara Nai, una alumna de la Universidad de Sheffield residente en Singapur. El tema de su estudio eran los obstáculos para lo que ella denominaba un aprendizaje continuo entre trabajadores maduros del aeropuerto de Singapur. Exponía con cierto detalle su propia metodología, la que utilizaban otros autores y los problemas que se le planteaban para sintetizar la muy extensa cantidad de información obtenida acerca de los obstáculos para el aprendizaje. Había leído mucho y se había encontrado con las dificultades habituales al agrupar lo que consideraba que eran conclusiones importantes de la investigación. Dice:

Después de leer tanto, me costó bastante resignarme a lo que podía exponer en una reseña condensada. Parece injusto que sólo pueda aparecer en letra impresa una fracción de meses de arduas lecturas. Dejando de lado los sentimientos, he decidido... clasificar los factores que afectan a la participación en cuatro grandes apartados para consolidar mejor lo descubierto.

(Nai, 1996, pág. 33)

Imagino que muchos investigadores nuevos y expertos comprenderán la exasperación de Clara. Identificar categorías en los primeros momentos de lectura ayuda, aunque haya que rechazar algunas y añadir otras; en cambio, si no se ha hecho ningún intento al respecto, decidir luego las categorías se convierte en algo muy difícil y que requiere muchísimo tiempo. Clara tuvo la buena idea de examinar cómo habían categorizado otros investigadores sus hallazgos, y decidió emplear el agrupamiento amplio de obstáculos para el aprendizaje situacionales, institucionales y disposicionales que había adoptado Cross (1981). No hay razón para que los investigadores no deban adoptar una

metodología ideada por otros, como Woodley proponía hacer en el primer ejemplo, siempre y cuando se reconozca la fuente.

La elección de encabezamientos funcionó bien. No disponemos aquí de suficiente espacio para reproducir toda la reseña, pero confío en que el siguiente fragmento del apartado «Obstáculos institucionales» de Clara dé una idea de cómo planteó ésta su trabajo.

Los obstáculos institucionales siguen en importancia a los situacionales, y afectan a entre el 10 y el 25 por ciento de posibles alumnos entre los entrevistados de la mayor parte de las encuestas (Cross, 1981). Son las políticas y los procedimientos que los responsables políticos, el personal de recursos humanos o los proveedores educativos imponen, normalmente de forma no intencionada.

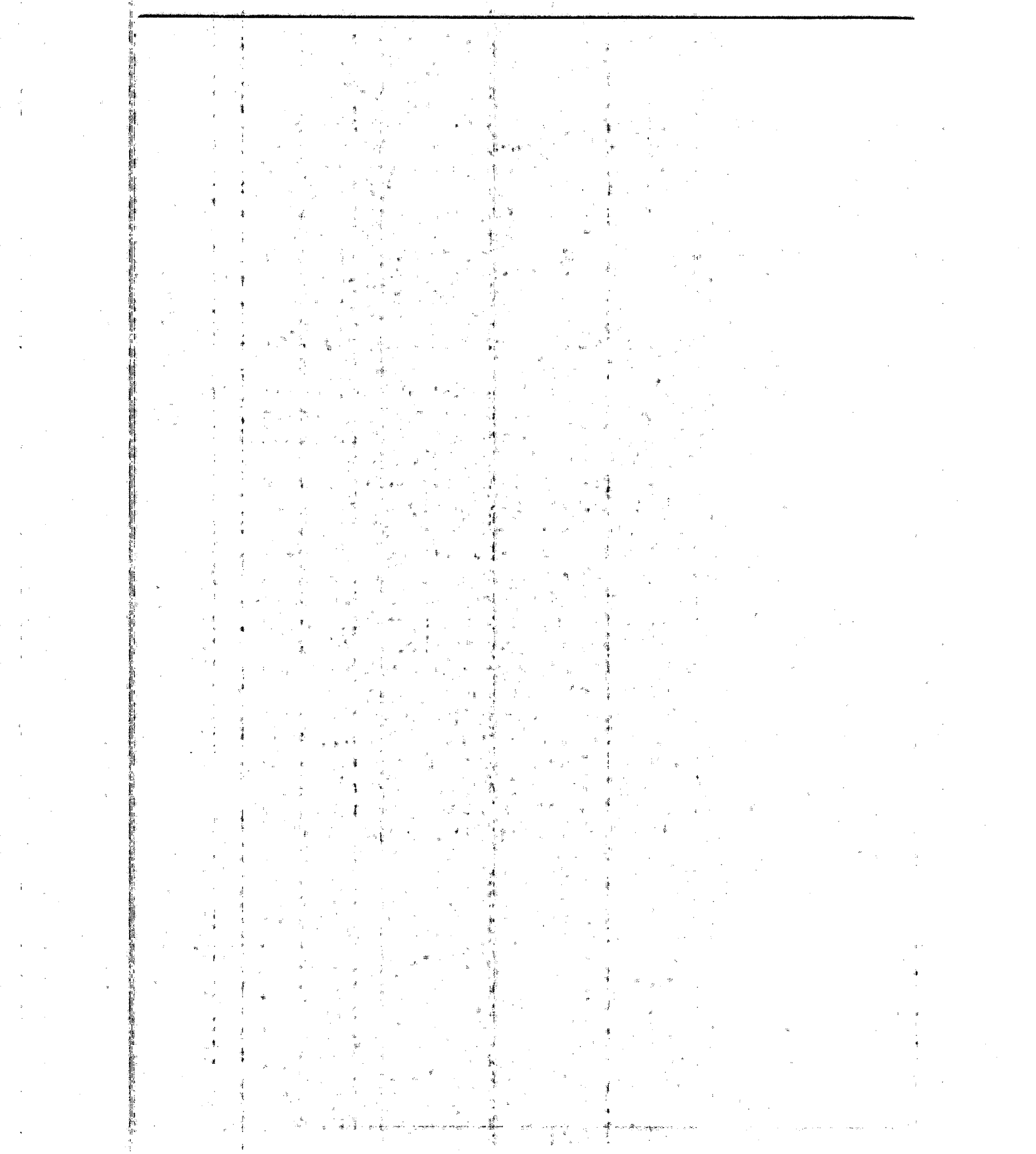
Cross agrupó los obstáculos institucionales en «problemas de organización», «problemas de ubicación y transporte», «falta de cursos interesantes, prácticos o relevantes», «problemas de procedimiento en la matrícula», «criterios de admisión estrictos» y «falta de información». De ellos, hasta una cuarta parte citaba ubicaciones inconvenientes, organizaciones inconvenientes y falta de cursos interesantes o relevantes como los mayores obstáculos para la participación. El diez por ciento de los trabajadores británicos hablaba concretamente de «una falta de cursos adecuados» como un obstáculo (Great Britain Training Agency, 1989, Tabla 11.21).

Sorprendentemente, la idea de universidad abierta, de la que las instituciones británicas British Open University, British Tech, Open Learning y Open College son buenos ejemplos de iniciativas diseñadas específicamente para adultos trabajadores, está llena de barreras institucionales. McIntosh y Woodley (1975) hicieron algunas observaciones sobre los obstáculos con que se encontraban los candidatos de la British Open University. El estudio demuestra que si los administradores de estas instituciones docentes no están dispuestos a transigir sustancialmente en los criterios, la eliminación de las barreras seguirá siendo un sueño. Por ejemplo, ¿las instituciones de enseñanza abierta están dispuestas a eximir a las madres de niños pequeños de la asistencia obligatoria, a aceptar una notas más bajas para el aprobado para los alumnos con menos estudios, a eximir de las tasas de matrícula a los económicamente desfavorecidos, o a reorganizar las clases para ajustarlas a los trabajadores con turnos rotados?

En efecto, la encuesta sobre enseñanza superior que patrocinó la Comisión Estaounidense para Estudios No Tradicionales (Ruyle y Geiselman, 1974) demuestra que las escuelas universitarias ya reorganizan las clases, conceden créditos mediante exámenes para la enseñanza no presencial y disponen de unos procedimientos de admisión flexibles, pensando siempre en el estudiante adulto. Y sin embargo, muchos adultos todavía se encuentran con obstáculos insuperables para poder participar.

(Nai, 1996, págs. 35-36)

¿Este fragmento nos aporta alguna información sobre el problema de los obstáculos institucionales, tal como están identificados en las cuatro fuentes citadas? Se podrían haber incluido muchas más cosas, pero se trataba de una tesina de licenciatura, no de una tesis doctoral, y de una reseña de literatura de una tesina no se espera que haga una exposición exhaustiva de todas las investigaciones que se hayan publicado en su campo. Las revisiones de literatura han de ser sucintas y nunca será posible ni deseable incluir todo lo que se haya leído. Como Clara descubrió, bien puede ser que mucho de lo que se haya leído se tenga que abandonar al preparar la reseña. Lo que en una determinada fase pudo parecer una prometedora línea de investigación, puede demostrar ser de escaso interés después de haber leído más cosas. Pueden surgir cien y hasta mil informaciones individuales, que en sí mismas sean interesantes, pero sólo cuando se agrupan, se equilibren con otros descubrimientos y se expongan de forma que los lectores puedan entender, dispondremos de una reseña coherente y que haya evitado el enfoque del «catálogo de ventas de muebles». Todo esto exige un registro disciplinado de las fuentes *desde el principio de nuestra investigación*, y, a medida que avancemos en nuestras lecturas, tomar nota de posibles palabras clave, categorías y agrupamientos.



SEGUNDA PARTE

Selección de los métodos de recolección de datos

Introducción

Una vez decidido y perfilado el tema y fijados los objetivos, estaremos en situación de considerar cómo recoger las pruebas que necesitamos. La pregunta inicial no es: «¿Qué metodología?», sino: «¿Qué necesito saber y por qué?». Sólo entonces nos preguntaremos: «¿Cuál es la mejor forma de recoger información?» y «Cuando disponga de esa información, ¿qué voy a hacer con ella?»

Ningún sistema depende exclusivamente de un método, como tampoco se va a excluir ningún método simplemente porque se le denomine «cuantitativo», «cualitativo», «estudio de casos», «investigación en la acción» o de cualquier otra forma. Como señalaba en el Capítulo 1, algunos planteamientos dependen mucho de un tipo de método de recolección de datos, pero no exclusivamente. Podemos pensar que un estudio en que se utilice un cuestionario inevitablemente será cuantitativo, sin embargo, también puede tener características cualitativas. Los estudios de casos, que por lo general se consideran estudios cualitativos, pueden combinar una amplia variedad de métodos, incluidas técnicas cuantitativas. Los métodos se seleccionan porque nos van a proporcionar los datos que necesitamos para llevar a cabo una investigación completa. Hay que decidir qué métodos son los mejores para unos determinados propósitos y luego hay que diseñar unos instrumentos de recolección de datos que funcionen.

Limitaciones

El alcance de nuestra recogida de datos dependerá del tiempo de que dispongamos. Puede parecer un planteamiento un tanto negativo, pero no tiene sentido elaborar un pretencioso programa que exija un año y un equipo de investigadores si estamos solos, no se nos financia el estudio y, en cualquier caso, debemos entregar el estudio en un plazo de tres meses. Aun así, si es posible, hay que esforzarse por verificar los hallazgos, y si se trata de un estudio más exhaustivo, utilizar más de un método de recogida de datos. Este sistema de métodos múltiples se conoce como *triangulación*, y en el curso E811 de la Open University se describe como

la verificación de la existencia de determinados fenómenos y la veracidad de las explicaciones individuales mediante la recolección de datos de una serie de informantes y una serie de fuentes, para posteriormente comparar y contrastar una explicación con otra, con el fin de elaborar un estudio lo más equilibrado posible.

(Open University course E811, 1988, pág 54)

Cohen y Manion (1994, pág. 240) llevan el tema de la triangulación un poco más lejos:

Cuando hay que evaluar de forma exhaustiva algún aspecto polémico de la educación, existen múltiples métodos para hacerlo. El tema de las escuelas comprensivas, por ejemplo, se ha debatido acaloradamente desde que se crearon; y sin embargo, incluso en este punto ha habido pocos estudios serios que investiguen estas instituciones en su totalidad. No basta con juzgar estas escuelas únicamente desde la perspectiva del rendimiento académico, con unas «tablas clasificatorias» basadas en las calificaciones correspondientes, por importantes que éstas sean. Se necesita un retrato mucho más elaborado de estas instituciones, un caso que aboga claramente por unos métodos múltiples.

Sugieren que unos métodos múltiples podrían medir e investigar factores como «los logros académicos, los métodos docentes, las destrezas prácticas, los intereses culturales, las destrezas sociales, las relaciones interpersonales, el espíritu de comunidad, etcétera». En un estudio a más largo plazo «la validez se podría incrementar mucho mediante la investigación de una

amplia muestra de escuelas (triangulación espacial), por ejemplo una vez al año, durante un período de cinco años (triangulación temporal)».

Cabe suponer que las investigaciones a más largo plazo de este tipo produzcan conclusiones de calidad, pero ningún alumno que se proponga un proyecto de 100 horas, y muy pocos de los que se embarquen en una tesis doctoral, pueden permitirse el lujo de dedicar cinco años a proseguir sus estudios. Hay que hacer lo que mejor se pueda *en el tiempo de que se disponga*. Es probable que existan otras limitaciones. Por ejemplo, si queremos observar reuniones, nos veremos limitados por el número y la periodicidad de las programadas para el período de nuestro estudio. La disponibilidad de las personas a ser entrevistadas u observadas, para responder unos cuestionarios o llevar unos diarios afectará inevitablemente a la decisión que tomemos sobre qué instrumentos utilizar. Podemos pensar que un cuestionario remitido por correo sería el sistema más apropiado de obtener cierta información, pero estos cuestionarios cuestan bastante dinero, de manera que tendremos que considerar si podemos contar con alguna financiación, y si merecerá la pena ese gasto.

Fiabilidad y validez

Cualquiera que sea el procedimiento de recogida de datos que se elija, siempre habrá que examinarlo críticamente para juzgar en qué medida es probable que sea fiable y válido. La *fiabilidad* es el grado en que una prueba o un procedimiento produce en todas las ocasiones resultados similares en unas condiciones constantes: Un reloj que unos días se atrase diez minutos, y otros días se adelante esos diez minutos, no es fiable. Una pregunta factual que pueda producir un tipo de respuesta en una ocasión y otra distinta en otra ocasión tampoco es fiable. Las preguntas en que se piden opiniones pueden producir diferentes respuestas por toda una variedad de razones. Quien responde quizá acabe de ver un programa de televisión que influyó en sus opiniones, o tal vez ha tenido alguna experiencia que le enojó o le alegró, con lo que afecta a su respuesta. Wragg (1980, pág. 17), al hablar de las entrevistas, pregunta: «¿Dos entrevistadores que empleen el mismo guión o el mismo procedimiento obtendrán un resultado similar? ¿El entrevistador que usara

los procedimientos en distintas ocasiones obtendría una imagen parecida?» Son preguntas razonables que nos podemos plantear al comprobar los elementos de un cuestionario o de un guión de entrevista.

Hay muchos sistemas para comprobar la fiabilidad de escalas y tests, como el de *test-retest* (pasar el mismo test al cabo de un tiempo de haberlo hecho por primera vez), el *método de formas alternas* (en el que se dan versiones equivalentes de los mismos ítems y se comparan los resultados), o el método de *partir en dos* (donde los ítems de un test se dividen en dos mitades igualadas y se comparan las puntuaciones obtenidas). Estos métodos no son siempre factibles ni necesarios, y los tres llevan aparejados inconvenientes y problemas. En general, si el director de nuestra investigación no dice otra cosa, estos mecanismos de comprobación no serán necesarios a menos que pretendamos elaborar un test o una escala. La comprobación de la fiabilidad se realizará en la fase de formulación de preguntas y de ensayo del instrumento.

La *validez* es un concepto muchísimo más complejo. Nos dice si un ítem mide o describe lo que se supone que ha de medir o describir. Si un ítem no es fiable, entonces ha de carecer también de validez, pero un ítem fiable no tiene que ser necesariamente válido también. Podría producir las mismas o similares respuestas en todas las ocasiones, pero pudiera ser que no midiera lo que se supone que debe medir. Parece algo muy sencillo, pero medir el grado de validez puede resultar muy enrevesado, y la validez tiene muchas divisiones y subdivisiones. Para los fines de proyectos de 100 horas que no pretenden pruebas y mediciones complejas, raramente es necesario insistir en la medición de la validez, aunque hay que esforzarse por examinar críticamente los ítems.

Preguntémonos si es probable que otro investigador que utilizara nuestro instrumento de investigación obtendría las mismas respuestas. Explicuemos a otras personas (colegas, los encuestados piloto, compañeros de estudios) qué intentamos averiguar o medir, y preguntémosles si es previsible que las preguntas o los ítems que hemos diseñado cumplan ese propósito. Este método improvisado al menos nos recordará la necesidad de alcanzar cierto grado de fiabilidad y validez en la formulación de preguntas, aunque no es probable que satisfaga a los investigadores que administren escalas y tests a grandes cantidades de sujetos.

A veces, a los investigadores principiantes les preocupa saber cómo hay que distribuir muchos cuestionarios o realizar entrevistas. No hay normas fijas, y tendremos que dejarnos aconsejar por nuestro director antes de entregarnos a un ambicioso plan que exceda mucho de lo necesario. Nuestro objetivo es obtener una variedad de respuestas tan representativas como sea posible, para poder alcanzar los objetivos de nuestro estudio y dar respuesta a las preguntas clave.

Los instrumentos de la investigación se seleccionan y elaboran para que nos permitan obtener esas respuestas. El instrumento no es más que la herramienta que nos permite reunir datos, y es importante que elijamos la que mejor pueda cumplir este propósito. En los siguientes capítulos nos adentraremos en los procesos que implican el análisis de las pruebas documentales, el diseño y la administración de cuestionarios, la planificación y realización de entrevistas, los diarios y los estudios de observación. Poca atención se dedica al análisis de los datos en esta parte, pero hay que analizar e interpretar todos los datos para que puedan ser de alguna utilidad, de modo que los Capítulos 12 y 13 de la Tercera Parte se han de estudiar junto con los capítulos de la Segunda Parte.

Lecturas recomendadas

Todas las fuentes mencionadas en esta Introducción de la Segunda Parte son sólidas y merecen un mayor estudio. Las siguientes también nos podrán orientar.

Hammersley, M., «Some notes on the terms “validity” and “reliability”», *British Educational Research Journal*, 13(1), 73-81, 1987. En esta reseña muy exhaustiva se habla del significado de fiabilidad y validez, y de las incongruencias de sus definiciones y aplicación. Una obra erudita, aunque de ardua lectura.

Kirk, J. y Miller, M. L., *Reliability and Validity in Qualitative Research*, Newbury Park, CA, Sage, 1985. Trata de los temas relacionados con el debate sobre cualitativo y cuantitativo y sostiene que la fiabilidad y la validez son mayores en los estudios cualitativos.

2017-2018

1

1

1. The first part of the report is a general introduction to the project. It describes the purpose of the study, the objectives, and the scope of the work. It also provides a brief overview of the methodology used in the research.

2. The second part of the report is a detailed description of the data collection process. It explains how the data was gathered, the sources of the information, and the methods used to ensure the accuracy and reliability of the data.

3. The third part of the report is a presentation of the results of the study. It includes a summary of the findings, a discussion of the implications of the results, and a comparison of the findings with previous research in the field.

4. The fourth part of the report is a conclusion and a list of recommendations. It summarizes the main points of the study and provides suggestions for further research and for the application of the findings in practice.

5. The final part of the report is a bibliography of the sources used in the study. It lists all the books, articles, and other materials that were consulted during the research process.

7

El análisis de las pruebas documentales

Brendan Duffy

La mayoría de las investigaciones educativas exige el análisis de pruebas documentales. En algunas, se empleará para complementar la información obtenida mediante otros métodos, por ejemplo cuando se comprueba la fiabilidad de las pruebas reunidas en entrevistas o cuestionarios. En otras, será el método de investigación principal o hasta exclusivo. Será especialmente útil cuando el acceso a los sujetos de la investigación sea difícil o imposible, como cuando se emprende un estudio longitudinal y las personas de la entidad que se investiga dejan de pertenecer a ésta. La falta de acceso a los sujetos que hay que investigar puede ser algo desalentador, pero el análisis documental de los archivos y registros educativos se puede convertir en una fuente de datos de valor inestimable (Johnson, 1984, pág. 23). En este capítulo se pretende explicar cómo localizar, categorizar, seleccionar y analizar documentos. El planteamiento que se sigue deriva de los métodos históricos esencialmente empleados en los problemas de selección y evaluación de pruebas. Estos métodos los desarrolló por primera vez Von Ranke y han influido en la forma de elaborar cualquier informe académico (Barzun y Graff, 1977, pág 5; Evans, 1997, pág. 18).

Aproximación a los documentos

En un estudio que utilice documentos se pueden adoptar dos enfoques. A uno se le ha denominado enfoque «orientado a la fuente», en el cual dejamos que la naturaleza de las fuentes determine nuestro proyecto y nos ayude a generar las preguntas de nuestro estudio. No abordaríamos las fuentes con preguntas predeterminadas, sino que nos dejaríamos llevar por el material que aquéllas contienen. El segundo enfoque, y más habitual, es el «orientado al problema», que implica formular preguntas tras la lectura de las *fuentes secundarias*, leer lo que ya se haya descubierto sobre el tema de estudio y fijar el centro de atención del estudio antes de pasar a las *fuentes primarias* relevantes (estos términos se definen más adelante). A medida que avanza el proyecto, nos hacemos una idea más clara sobre qué fuentes son relevantes, y se nos ocurren más preguntas a medida que profundizamos en el conocimiento de nuestro objeto de estudio (Tosh, 1991, pág. 54).

Localización de los documentos

La búsqueda de documentos se ha de realizar exactamente de la misma forma que la de literatura, para poder determinar si el proyecto que nos hemos propuesto es factible y para informarnos sobre los antecedentes y la naturaleza del tema. Es posible que la búsqueda de documentos tenga que abarcar fuentes de pruebas tanto nacionales como locales.

En el ámbito local, la naturaleza del proyecto nos llevará a unas determinadas fuentes. Un estudio sobre la relación entre una escuela universitaria y su entidad patrocinadora exigiría buscar documentos referentes a los archivos de ambas instituciones, y habría que tener en cuenta sus características especiales. Si el centro universitario dispusiera de un cuerpo académico o equivalente, sus actas serían una fuente; si los departamentos de la entidad patrocinadora se ocuparan de diferentes aspectos de la administración de la universidad, sus archivos serían significativos. Es importante preguntar qué archivos o qué tipo de documentos existen en una organización. ¿Qué datos guarda la secretaría de la escuela, el administrador de la biblioteca, y qué otros pueden guardar las personas o los departamentos de la

institución? ¿La autoridad educativa local tiene datos de las escuelas? ¿Cuánto tiempo guardan esos documentos las organizaciones? Los investigadores se pueden encontrar con que el sistema de limpieza de archivos de los departamentos gubernamentales se traduzca en la destrucción de fuentes cuyo interés se descubre demasiado tarde (Duffy 1998, págs. 29-30). Como investigadores debemos estar preparados para ir a la caza de las fuentes de información. Evidentemente, nunca se puede dar por supuesto que si los documentos existen deberán estar a disposición de quien quiera estudiarlos. Algunas fuentes se pueden considerar demasiado confidenciales para desvelarlas, de manera que habrá que informarse de las disposiciones referentes al acceso y consulta de esas fuentes.

La naturaleza de las pruebas documentales

En la fase de búsqueda de documentos, es útil aclarar exactamente qué tipos de documentos existen. «Documento» es un término general para referirse a una huella que un ser humano ha dejado en un objeto físico. La investigación puede implicar el análisis de fotografías, películas, vídeos, diapositivas y otras fuentes no escritas, todas las cuales se pueden considerar fuentes, pero el tipo de documentos más habitual en la investigación educativa son fuentes escritas e impresas, de modo que este capítulo se centra en éstas. Las fuentes pueden ser también de naturaleza cuantitativa o estadística, pero sería un error, por supuesto, pensar que estas llamadas fuentes «impresas» de pruebas son más fiables que otro tipo de material. Es de importancia capital emplear el método de análisis crítico recomendado para comprobar cómo se han producido unas cantidades determinadas. ¿Qué se ha contado? ¿Con qué exactitud? ¿Quién lo ha contado? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Y por qué? (Stanford, 1994, pág. 146).

Fuentes primarias y secundarias

Los documentos se pueden dividir en fuentes primarias y secundarias. Las *fuentes primarias* son las que se originaron en el período que se estudia (por ejemplo, las actas de las reuniones del consejo escolar de una escuela). Las *fuentes secundarias* son

interpretaciones de hechos acontecidos en ese período basadas en las fuentes primarias (por ejemplo, una historia de esa escuela que recogiera pruebas de las actas de los consejos escolares). Es una distinción que se complica por el hecho de que algunos documentos son primarios desde un punto de vista, y secundarios desde otro (Marvick, 1989, pág. 200). Si el autor de la historia de la escuela fuera el sujeto de la investigación, por ejemplo, su libro se convertiría en una fuente primaria para el investigador. El término «análisis secundario», que algunos estudiosos de las ciencias sociales (Hakim, 1982) emplean para referirse al análisis del material de encuestas o de documentos primarios reunidos en colecciones, no es útil, porque se puede confundir con el uso de fuentes secundarias. Este análisis secundario es, evidentemente, una investigación primaria tal como aquí se define.

Fuentes deliberadas e involuntarias

Las fuentes primarias se pueden dividir, a su vez, en dos categorías. Las *fuentes deliberadas* se producen en atención a futuros investigadores. Entre ellas están las autobiografías, las memorias de políticos o educadores, los diarios o cartas pensados para una futura publicación, y documentos de autojustificación (Elton, 1967, pág. 101). Implican un intento deliberado de preservar las pruebas para el futuro, posiblemente con fines de autorreivindicación o de buena fama (Lehman y Mehrens, 1971, pág. 24).

Las *fuentes involuntarias* las utiliza el investigador con fines distintos a aquellos que originariamente perseguían. Las producen los procesos de los gobiernos local y central y el funcionamiento diario del sistema educativo. Ejemplos de este tipo de documentos primarios son:

- los archivos de los cuerpos legislativos, departamentos gubernamentales y autoridades educativas locales;
- pruebas de bases de datos nacionales;
- informes de la inspección;
- encuestas nacionales;
- actas de los órganos académicos, organismos de administración, reuniones de gestores medios, grupos de trabajo y claustros de profesores;

- manuales y folletos informativos;
- exámenes;
- controles de asistencia;
- expedientes personales;
- datos sobre el personal;
- documentos que recojan opciones y decisiones;
- boletines;
- cartas y periódicos;
- presupuestos;
- sitios web de centros educativos y otro material de Internet.

Estos documentos involuntarios son los más comunes y, normalmente, las fuentes primarias más valiosas. Se produjeron en su momento con un fin práctico y, consiguientemente, se podría pensar que son fuentes más sistemáticas que deliberadas. Puede que así sea. Pero a pesar de ello hay que tener mucho cuidado con ellas, porque no se puede descartar que la finalidad de los documentos involuntarios fuera la de desorientar a otras personas que no son el investigador, o que lo que pueda parecer una fuente involuntaria (algunos documentos del gobierno, por ejemplo) en realidad sean intentos de justificar acciones ante las generaciones futuras (Elton, 1967, pág. 102). Algunos documentos que en una escuela se generan para la inspección pueden tener como objetivo producir la mejor impresión posible a los inspectores, y es posible que la escuela no fuera tan prolífica en declaraciones de intenciones y objetivos en su folleto informativo si no esperara una inminente inspección.

Pruebas intencionadas y no intencionadas

Una última cuestión acerca de la naturaleza de los documentos es la de las pruebas «intencionadas» o «no intencionadas» que puedan contener. Una prueba *intencionada* es la información que quería dar el autor original de los documentos. Una prueba *no intencionada* es cualquier otra cosa que se pueda descubrir en un documento (Marwick, 1989, pág. 216). Si, por ejemplo, un ministro del gobierno hiciera un discurso en que anunciara una reforma educativa, la prueba intencionada sería todo lo que se afirmara en el discurso acerca del cambio propuesto. Por otro lado, la prueba no intencionada podría estar en cualquier supuesto subyacente que el ministro revelara involuntariamente

con sus palabras, o en el hecho de que el gobierno hubiera escogido un determinado método para anunciar la reforma. El hecho de que se encargue a un ministro menos relevante el anuncio de un recorte de gastos en educación bien puede indicar que sus colegas de mayor prestigio esperan que se vaya a criticar al gobierno. Todos los documentos contienen pruebas no intencionadas, pero le corresponde al investigador evaluar su importancia exacta.

La selección de documentos

La cantidad de material documental que podamos estudiar dependerá inevitablemente del tiempo de que dispongamos para esta fase de nuestro estudio. Por lo general, no se puede examinar todo, de modo que hay que decidir qué es lo que se selecciona. Si estamos familiarizados con las diferentes categorías de pruebas, nos será más fácil decidir qué es esencial para el proyecto, con lo que será necesaria «una selección controlada» para asegurarnos de que no nos olvidamos de ninguna categoría importante (Elton, 1967, pág. 92). Procuraremos no incluir demasiadas fuentes deliberadas y no seleccionar los documentos únicamente con el criterio de cómo puedan respaldar nuestras propias ideas o hipótesis. Nuestro objetivo es hacer una selección lo más equilibrada posible, teniendo siempre presentes las limitaciones de tiempo. Periódicamente, comprobaremos nuestro plan, y si observamos que le estamos robando tiempo a la fase siguiente de nuestra investigación, habrá que proceder a reducir la selección. La percepción de qué es lo que tiene importancia mejorará a medida que avance nuestro estudio.

El análisis de contenidos

Una buena selección de documentos es especialmente importante en lo que se denomina el «análisis de contenidos», que se ha definido como «una técnica de investigación para poder hacer a partir de los datos deducciones válidas y repetibles en su contexto» (Krippendorf, 1980, pág. 21). El análisis de contenidos se ha empleado para examinar sesgos y parcialidades en noticias, los contenidos de los periódicos, el alcance de los estereotipos sexuales y raciales en los libros de texto, las diferencias en

las letras de las canciones populares de blancos y negros, y el sesgo nacionalista de los libros de texto de historia (Weber, 1990, pág. 10). Normalmente implica contar el número de veces que aparecen unos términos o unas «unidades de registro» determinados en una muestra de fuentes, pero también puede implicar métodos como el de contar el número de centímetros de la columna dedicada a un tema en un periódico, o el número de fotografías de una publicación. Se podrían estudiar todos los documentos de una determinada categoría, por ejemplo los boletines o folletos informativos de una escuela, pero en otros casos se necesita una técnica de muestreo. Un ejemplo de este tipo sería el de un periódico que se seleccionara en una investigación sobre la actitud de la prensa amarilla hacia las escuelas comprensivas. Se podrían examinar todos los números de un periódico a lo largo de tres meses, o se podría escoger la primera semana de cada mes durante un año. Hay que poder defender la naturaleza de la muestra, y ésta ha de ser lo suficientemente amplia para que se puedan sacar conclusiones válidas. Si el investigador estuviera interesado en cómo se presentan las asociaciones de profesores en los medios de comunicación, la muestra de periódicos de la primera semana de cada mes sería muy inapropiada, porque no es probable que las referencias importantes a asociaciones concretas sólo se produzcan en esos primeros días del mes. Una vez fijada la frecuencia de los términos que hayamos decidido, a continuación debemos poder situarlos en contexto, antes de interpretarlos y explicarlos. Para hacerlo bien, es necesario aplicar el método que se propone en el apartado siguiente. El análisis de contenidos puede ser un planteamiento muy árido si la naturaleza de los documentos no se analiza de la forma que aquí se indica, y es posible que no sea apropiado para muchos estudios de pequeña escala.

El análisis crítico de documentos

La crítica externa

El análisis de documentos se puede dividir en *crítica* externa e interna, aunque una y otra se pueden solapar en gran medida. El objetivo de la *crítica externa* es descubrir si un documento es a la vez original (es decir, no falsificado) y auténtico (es decir,

es lo que dice ser y da una información veraz sobre sus contenidos) (Barzun y Graff, 1977, pág. 85). Por ejemplo, unos observadores podrían elaborar un informe sobre una reunión a la que no hubiesen asistido. Sería un informe original, porque lo escribieron de verdad, pero no sería auténtico, porque no estuvieron presentes en la reunión.

En la crítica externa es necesario saber con seguridad que el autor produjo el documento, de modo que hay que hacerse algunas preguntas. En el caso de una carta, entre esas preguntas estarían las siguientes:

- ¿Se sabe que el autor de la carta estaba en el lugar desde el que se remitió ésta en el momento en que se escribió?
- ¿Hay otras fuentes que corroboren que esa persona escribió la carta? ¿Concuerda ésta con otros hechos conocidos sobre el autor?
- ¿Utiliza la misma disposición y tiene la misma forma que otros documentos similares?
- ¿Sigue el formato típico de otras cartas u otros documentos escritos por el mismo autor?

Es improbable que debamos o podamos verificar cualquier posible falsificación o engaño, pero hay que esforzarse por decidir si realmente esa persona determinada fue quien hizo el discurso o escribió la carta y puso en ella su firma.

La crítica interna

El método analítico que más probablemente se va a utilizar en investigaciones educativas de pequeña escala es la *crítica interna*, un método en el que los contenidos de un documento se someten a un análisis riguroso que busca, en primer lugar, respuestas a las siguientes preguntas:

- ¿Qué tipo de documento es? ¿Una circular del gobierno? ¿Una ley? ¿Un informe político? ¿Un libro de actas? ¿Una carta de una extensa correspondencia? ¿Cuántas copias existen?
- ¿Qué dice realmente? ¿Los términos que aparecen en él se utilizan en el mismo sentido en que nosotros los utilizaríamos? Documentos como leyes o artículos legales pueden usar un lenguaje especializado que hay que dominar, y en la co-

responsabilidad privada pueden aparecer términos de forma muy particular, que también hay que comprender.

- ¿Quién produjo el documento? ¿Qué se sabe del autor?
- ¿Qué finalidad tiene? ¿El autor pretendía informar, ordenar, recordar (por ejemplo en un memorándum) o producir en el lector algún otro efecto? Un documento siempre se escribe para unos lectores determinados, y se configura de acuerdo con las expectativas que el autor tiene sobre la interpretación que de él vayan a hacer aquéllos (Evans, 1997, pág. 104). Del mismo modo, el lector, cuando lee el documento, siempre es consciente de los propósitos y las intenciones de su autor.
- ¿Cuándo y en qué circunstancias se produjo? ¿Cómo se originó?
- ¿Es un ejemplo típico o atípico de los documentos de su clase?
- ¿Está completo? ¿Se ha alterado o corregido? Pudiera ser que fuera más completo de haberse publicado mucho tiempo después de producirse los hechos que describe.

También deberemos evaluar la aplicación y diligencia de los productores de documentos. Las personas completan con mucho cuidado los documentos que haya que utilizar en procesos legales o en reuniones públicas, y cuando tengan que informar sobre algún alumno, si saben que los padres de éste u otras personas van a leer el informe, lo escribirán de muy distinta forma de cómo lo harían si sólo tuvieran que leerlo sus compañeros de trabajo.

Después de hacernos esas preguntas básicas, deberemos hacernos otras más sobre el autor:

- ¿Qué se sabe del origen social del autor, de sus ideas políticas, de sus ambiciones y de sus experiencias pasadas?
- ¿Vivió u observó lo que describe? De ser así, ¿era experto en lo que se contemplaba y observador formado de los hechos que se exponen?
- ¿Decía normalmente la verdad, o exageraba, falseaba u omitía hechos?
- ¿Cuánto transcurrió desde que ocurriera el hecho y la producción del documento en que se recoge? ¿Es posible que la memoria haya hecho de las suyas?

Es posible que no todas estas preguntas sean relevantes para todos los documentos, pero cuando se persigue un análisis crí-

co es importante no aceptar las fuentes a la primera. Hay que examinarlas con detenimiento. Las lagunas en los datos y las pruebas a veces pueden ser muy importantes, porque pueden indicar algún prejuicio o la determinación de ignorar algún cambio propuesto. Debemos decidir si una determinada afiliación política pudo influir en el tono o el énfasis de algún documento, e intentar llegar a una conclusión a partir de todas las pruebas de que dispongamos. La evaluación de la fiabilidad de un documento debe implicar la pregunta: «¿Fiable para qué?» ¿Es una explicación fiable de las ideas del autor sobre un determinado tema? En otras palabras, ¿es representativo de esas ideas? Es posible que no sea veraz en un sentido más general —por ejemplo, es posible que un documento que apoye la división del alumnado en grupos según sus aptitudes no transmita necesariamente la verdad sobre los efectos que tal método produce, pero sería una expresión veraz y, por consiguiente, fiable, de las ideas del autor sobre el tema—. Otra posibilidad es que la fuente sea un ejemplo fiable de los de su tipo, como en el caso de un documento de toda una larga serie.

¿Objetivo o tendencioso?

Uno de los objetivos más importantes del estudio crítico es juzgar si la principal característica de un documento es su objetividad o su tendenciosidad (Barzun y Graff, 1977, pág. 154). No es frecuente que los autores declaren sus supuestos, de modo que ha de ser el investigador quien los desvele si es posible. Observemos en especial si aparecen términos que indiquen algún tipo de partidismo. Preguntémonos si las pruebas que ofrece un documento apoyan de forma convincente las tesis del autor. ¿Respaldaba éste un determinado tipo de acción en el que tuviera cierto interés? Si el documento va en contra de los intereses de su autor, aumenta la probabilidad de que diga la verdad. ¿Le influían al autor las presiones, el miedo o incluso la vanidad al escribir el documento? (Best, 1970, pág. 105). Busquemos *pistas*.

Si observamos partidismos, esto no significa necesariamente que haya que descartar cualquier posible valor del documento. En algunos casos, las pruebas más útiles pueden derivar de fuentes tendenciosas que revelan con precisión las verdaderas ideas de un individuo o un grupo. También de testimonios involuntarios se pueden hacer deducciones, aunque se piense

que las pruebas intencionadas no son sólidas. Una exposición tendenciosa del desarrollo del currículum, por ejemplo, podría proporcionar muchas ideas sobre los procesos políticos que conlleva la innovación. Desde luego que habrá que analizar con mucha precaución el documento sesgado y comparar sus datos con los de otras fuentes, pero aun así sigue teniendo su valor.

Intentemos situarnos en la posición del autor del documento y mirar a través de sus ojos. En vez de aventurarnos a conclusiones precipitadas, busquemos deliberadamente pruebas opuestas con las que determinar con el mayor rigor posible la veracidad de un documento, y prevengámonos de nuestro propio partidismo. Puede resultar más fácil reconocer la tendenciosidad de los demás que la propia, y resulta tentador rechazar aquellas pruebas que no corroboren nuestras tesis. Procuremos resistir la tentación. Las fuentes se pueden interpretar de diferentes modos (aunque algunas se pueden entender razonablemente sólo de una manera), pero Evans (1997) acabó brillantemente con la idea posmoderna de que los documentos pueden estar sujetos a una infinidad de significados. No obstante, el principio conductor del análisis documental es que hay que cuestionarlo todo. Debemos desarrollar por igual las cualidades del escepticismo y de la empatía.

Se podrá argumentar que las técnicas de análisis de documentos aquí señaladas no son más que la aplicación del sentido común (Tosh, 1991, pág. 71). En parte es verdad, pero cuando estudiemos las fuentes, poco a poco iremos adquiriendo ideas y conocimientos detallados que nos proporcionarán un «mayor sentido común» que, a su vez, nos permitirá apreciar mejor el valor de las pruebas (Barzun y Graff, 1977, pág. 130). Al final, el método crítico se convierte en un hábito con el que, en palabras de Marwick, podremos «exprimir hasta la última gota» de cualquier documento (Marwick, 1989, pág. 233).

Hoja de control del análisis de las pruebas documentales

1. Decidir cómo queremos utilizar las pruebas documentales.

¿Se utilizarán como complemento de otras fuentes de pruebas, o como el único método de recogida de datos?
2. Decidir la aproximación a los documentos.

Podemos dejar que sea el material de la fuente el que determine nuestras preguntas de investigación o, lo que suele ser más habitual, seremos nosotros quienes formulemos las preguntas, después de leer la literatura sobre el tema en cuestión, y las aplicaremos a las fuentes.
3. Emplear una búsqueda de documentos que garantice la existencia de diferentes fuentes de información.

Los documentos se pueden encontrar en diferentes lugares de una institución, de ahí la importancia de ser perseverante. Hay que negociar siempre el acceso a los documentos y no dar por supuesto que los podemos consultar; es posible que cierta información sea confidencial.
4. Analizar la naturaleza de las fuentes empleadas.

Algunas fuentes se habrán elaborado deliberadamente en atención a futuros investigadores, pero lo más habitual es que sean fruto involuntario del funcionamiento cotidiano del sistema educativo.
5. Si los documentos son muchos, quizá sea necesario optar por una técnica de muestreo.

Intentar leer una selección equilibrada de documentos en el tiempo de que se disponga. La estrategia ha de ser la adecuada al propósito de nuestra investigación, y se debe poder justificar en nuestro informe.
6. Pensar que todos los documentos pueden contener diferentes tipos de pruebas.

Buscar pruebas intencionadas y no intencionadas.
7. Aplicar a todos los documentos el método crítico y hacer una variedad de preguntas.

¿Qué dice? ¿Quién lo escribió? ¿Por qué? ¿Cómo se originó? ¿Es típico de los de su clase? ¿Está completo?
8. Comparar el documento con otras fuentes, para ver si es fiel o representativo.
9. A continuación hacer preguntas sobre los autores de los documentos.

¿Cuáles son sus orígenes sociales y sus ideas políticas? ¿Vivieron u observaron lo que exponen? ¿Normalmente decían la verdad?
10. Detectar el partidismo del documento.

Recordemos que las pruebas tendenciosas también tienen su valor.
11. Decidir si el documento es fiable para un determinado fin.

Lo contrastaremos con otras fuentes para garantizar su veracidad, pero recordemos que, pese a no ser una versión fiel de un hecho o un acontecer, puede ser la expresión fiable de las ideas del autor.
12. Procurar apreciar todo el valor de una fuente.

Utilicemos los conocimientos acumulados para adquirir ideas e intentemos hacer del método crítico un hábito en nuestros métodos de investigación.

8

Diseño y distribución de cuestionarios

Sólo alcanzaremos la fase de diseño de un cuestionario después de haber realizado el trabajo preliminar de planificación y consultas, y de decidir exactamente qué es lo que debemos averiguar. Sólo entonces sabremos si un cuestionario es adecuado para nuestros propósitos y si es previsible que vaya a proporcionarnos datos que podamos utilizar. Nos preguntaremos si un cuestionario pueda ser una forma de recoger información mejor que las entrevistas y la observación, por ejemplo. Si así es, entonces deberemos asegurarnos de que elaboramos un cuestionario bien diseñado que nos proporcione la información que necesitamos, que sea aceptable por parte de los sujetos que vayan a responderlo y que no nos dé problemas en la fase de análisis e interpretación.

Elaborar un buen cuestionario es más difícil de lo que cabría pensar. Oppenheim (1966, pág VII), en el Preámbulo a su libro *Questionnaire Design and Attitude Measurement*, decía que «el mundo está lleno de personas bienintencionadas que creen que cualquiera que sepa escribir correctamente y posea un mínimo sentido común puede elaborar un buen cuestionario». Luego demuestra que escribir correctamente y el sentido común, aunque pueden ayudar, no son suficientes. Hay que tener cuidado en la selección del tipo de preguntas, en su redacción, en el diseño, en la comprobación, la distribución y la devolución de los cuestionarios. Hay que pensar en cómo se van a

analizar las respuestas en la fase de diseño, y no cuando nos devuelvan todos los cuestionarios. Son éstos una buena forma de recoger determinados tipos de información de forma rápida y relativamente barata, siempre y cuando tengamos la suficiente disciplina para abandonar las preguntas que sean superfluas para lo que es el trabajo principal.

¿Qué es exactamente lo que necesitamos averiguar?

En nuestras lecturas preliminares y nuestro plan de investigación habremos señalado las áreas de estudio importantes. Retomaremos nuestras hipótesis o los objetivos y decidiremos qué preguntas debemos hacer para lograr esos objetivos. Luego escribiremos posibles preguntas en unas fichas o unas cuartillas, para que nos sea más fácil ordenarlas en una fase posterior. Debemos ensayar varias redacciones para evitar la ambigüedad, para lograr el grado de precisión necesario para garantizar que los sujetos entiendan exactamente qué les preguntamos, para comprobar que no exista ninguna expresión excesivamente informal, para decidir qué tipo de pregunta emplear, y para asegurar que podremos clasificar y analizar las respuestas. En el Capítulo 12 se dan orientaciones sobre el análisis, y deberíamos leerlo detenidamente antes de completar nuestro diseño del cuestionario. El tiempo dedicado a la preparación nos ahorrará después muchas horas de trabajo.

El tipo de pregunta

Cuanto más estructurada esté una pregunta, más fácil será de analizar. Youngman (1986) habla de siete tipos de preguntas:

Verbales o abiertas	La respuesta que se espera es una palabra, una frase o un comentario extenso. Las respuestas a preguntas verbales pueden producir información útil, pero su análisis puede plantear problemas. Para el material verbal se necesitará algún tipo de análisis de contenidos, a menos que la información obtenida se vaya a emplear para unos fi-
------------------------	--

nes especiales. Por ejemplo, podemos pensar que es necesario dar a los encuestados la oportunidad de expresar su opinión sobre el tema objeto de estudio, o de manifestar alguna queja. Tal vez queramos utilizar las preguntas como introducción a una posterior entrevista de seguimiento, o en las entrevistas piloto, en las que es importante saber qué aspectos del tema revisten una importancia particular para los encuestados.

Las preguntas más estructuradas no presentarán tantos problemas en la fase de análisis. Youngman propone las siguientes:

Lista	Se ofrece una lista de ítems, de los que se puede seleccionar cualquiera. Por ejemplo, se puede preguntar sobre cualificaciones, y al encuestado se le da una lista de éstas.
Categoría	La respuesta sólo es una de entre un conjunto dado de categorías. Por ejemplo, si se dan las categorías de edad (20-29, 30-39, etcétera), el encuestado sólo puede entrar en una de ellas.
Clasificación	En las preguntas de clasificación, al encuestado se le pide que clasifique algo siguiendo un orden. Por ejemplo, se le puede pedir que ordene unas cualidades o unas características.
Escala	Hay diversas fases de dispositivos de escala (nominal, ordinal, intervalo, ratio) que se pueden utilizar en los cuestionarios, pero hay que manejarlas con sumo cuidado.
Cantidad	La respuesta es una cifra (exacta o aproximada) que representa la cantidad de algunas características.
Cuadrícula	Una tabla o cuadrícula se emplea para registrar respuestas a dos o más preguntas a la vez.

Los alumnos han descubierto que una vez han probado y se han familiarizado con diferentes formas de análisis y presentación de las respuestas a las preguntas de lista, categoría, clasificación, escala, cantidad o cuadrícula, son capaces de seleccionar el formato más apropiado cuando llegan a la fase de diseñar y analizar los datos de su proyecto.

Formulación de las preguntas

Ambigüedad, imprecisión y presunción

Unas palabras que para nosotros pueden tener un mismo significado, para otras personas pueden significar algo diferente, por lo tanto debemos pensar qué puedan significar nuestras preguntas para los encuestados. Por ejemplo, supongamos que queremos averiguar cuánto tiempo dedican al estudio los alumnos maduros. Preguntamos:

¿Cuánto tiempo	Mucho	☐
dedicas al estudio	Bastante	☐
por término medio?	No mucho	☐

¿Qué haremos con las respuestas? ¿Qué significarán? «Mucho» puede significar algo diferente para el alumno A y para el alumno B. En cualquier caso, los alumnos pueden dedicar 20 horas a la semana en algunos períodos del año, pero probablemente no más de cuatro en otros períodos. ¿Qué significa «por término medio»? Si realmente queremos saber cuánto tiempo dedican los alumnos al estudio, tendremos que encontrar otra manera de redactar la pregunta. Al pensar en este tema, tal vez decidamos que hemos de pedir a los alumnos que sigan un diario durante un determinado tiempo. Quizá necesitemos especificar el tiempo de estudio dedicado a las distintas asignaturas. Una vez que lo dejemos claro, podremos formular las preguntas con la precisión suficiente para asegurar que signifiquen lo mismo para todos los encuestados.

Si los encuestados están confusos o si dudan antes de responder, es posible que se salten la pregunta. Queremos que las respondan todas, si es posible, por tanto tenemos que evitar la confusión.

La siguiente pregunta parece directa, pero ¿lo es?

¿A qué tipo de escuela	Escuela infantil	☐
asiste su hijo?	Escuela primaria	☐
(Marcar con una cruz.)	Escuela comprensiva	☐
	<i>Grammar School</i>	☐
	Otra (especificar)	☐

La pregunta presume que el encuestado tiene un hijo. Si no tiene ninguno o tiene cuatro, uno en la escuela infantil, otro en primaria y dos en una escuela comprensiva, ¿qué hace? ¿Marca todas las casillas o ninguna? ¿Pone el número de niños en la casilla que corresponda? ¿Estamos preparados para una respuesta de categoría, o queríamos que fuera una lista? Tal vez no importe, pero si nuestro análisis se planifica sobre la base de una respuesta de categoría, se nos plantearán problemas adicionales cuando nos den respuestas de lista. Además, bien puede ser que los encuestados nos pregunten para qué queremos esa información. ¿La queremos? ¿Es esencial para nuestro estudio? Si no es así, no hagamos la pregunta.

La memoria

La memoria juega malas pasadas. Si nos preguntaran qué programas de televisión vimos la semana pasada, ¿nos acordaríamos de todo? ¿Estaríamos seguros de que fue la semana pasada cuando vimos un determinado programa y no la anterior? Consideremos la siguiente pregunta, que aparecía en un cuestionario que se ocupaba de la educación de los padres. A primera vista, parece perfectamente clara.

¿Qué asignaturas estudió usted en la escuela?

Si los encuestados hace poco que han terminado la educación primaria o secundaria, tal vez puedan recordarlo claramente, pero si las terminaron hace 20 años, es posible que les sea difícil de recordar. Si en la lista de asignaturas no incluyen la de lenguaje, ¿es que no estudiaron lenguaje, o sencillamente se olvidaron de anotarla? Pensemos qué información necesitamos de verdad. Si queremos saber cuáles de una lista de asignaturas estudió ese encuestado, tal vez sería mejor ofrecerle una relación de asignaturas para que las pueda señalar. De este modo, nos aseguraremos de que se contemplan las asignaturas más importantes; pero el tipo de pregunta dependerá del tipo de información que necesitamos.

Tener conocimiento de las cosas

Tengamos cuidado con las preguntas que pidan información que los encuestados tal vez no sepan o no dispongan de ella en ese momento. Por ejemplo, puede parecer razonable preguntar a los alumnos maduros cuáles son los criterios para distribuir a los estudiantes en los grupos de tutorías. Pero lo más probable es que no lo sepan. Y si los encuestados han de buscar la información, es posible que decidan abandonar todo el cuestionario.

Preguntas dobles

Puede parecer obvio recordar que nunca hay que hacer preguntas dobles, pero es fácil que no nos fijemos en preguntas del siguiente tipo:

¿Asiste usted a clases de matemáticas y de química?

Si la respuesta fuera «Sí», ¿significaría que asisten a ambas clases o sólo a una de ellas? Si necesitamos saberlo, habría que dividir la pregunta:

¿Asiste usted a clases de matemáticas?

¿Asiste usted a clases de química?

Preguntas dirigidas

No siempre es fácil detectar una pregunta dirigida, pero el uso del lenguaje emotivo o la manera en que se formula la pregunta puede llevar a los encuestados a responder de una determinada forma. Por ejemplo:

¿Está usted de acuerdo en que los alumnos maduros deberían tener derecho a expresar su opinión en las clases de tutoría?

Sería difícil, quizá, que los alumnos respondieran «No» a esta pregunta.

Preguntas con presunciones previas

Este tipo de preguntas suelen ser causa de errores en los cuestionarios. Cuando se incluyen suele ser porque el investigador tiene unas ideas muy claras sobre el tema y olvida que tal vez no todos piensen como él. Por ejemplo:

¿La universidad ofrece un servicio de orientación adecuado?

Podemos pensar que todas las universidades deberían contar con un servicio de orientación. Pero, ¿y si los encuestados no opinan igual? ¿Y si no saben realmente qué hace un servicio de orientación? Tal como aparece en la pregunta, el término «adecuado» no significa nada. La pregunta presupone que el servicio de orientación es necesario, lo cual invalida la pregunta.

Preguntas hipotéticas

Hay que tener cuidado con las preguntas que sólo pueden generar respuestas inútiles. La mayoría de las preguntas hipotéticas entran en esta categoría. Por ejemplo:

¿Si no tuviera usted obligaciones familiares y dispusiera de mucho dinero, qué haría de su vida?

Pero, puede decir el encuestado, el caso es que tengo obligaciones familiares, no tengo dinero y por lo que veo nunca lo tendré, o sea que ¿por qué me voy a poner a pensar en eso?

Preguntas ofensivas y sobre temas sensibles

Huelga decir que hay que eliminar cualquier pregunta que pueda significar una ofensa. Si de verdad necesitamos información sobre algo que los encuestados puedan considerar cuestiones sensibles, deberemos tener mucho cuidado con la formulación de la pregunta y con el lugar donde la colocamos. Algunos investigadores opinan que es mejor situar este tipo de preguntas hacia el final del cuestionario, basándose en la teoría de que si los encuestados abandonan el cuestionario en ese

punto, al menos dispondremos de las respuestas a las preguntas previas.

Se suele considerar que la edad entra en la categoría de lo sensible y que, más que preguntar directamente por la edad exacta, tal vez sea mejor pedir a los encuestados que indiquen una categoría, por ejemplo:

¿Qué edad tiene usted?	20 años o menos	☐
	entre 21 y 24 años	☐
	entre 25 y 29 años	☐
	entre 30 y 34 años	☐
	35 años o más	☐

Hay que tener cuidado de que las categorías no se solapen. No es raro ver categorías de edad relacionadas como 21 años o menos, entre 21 y 25 años, entre 25 y 30 años, etcétera.

Aspecto y maquetación

Un cuestionario que esté excelentemente preparado perdería mucho si tiene un aspecto desordenado. Fijémonos en algunos estudios publicados que empleen el cuestionario como sistema de recogida de datos y nos darán ideas sobre la maquetación. Hay que estimular a los destinatarios a que lean y respondan las preguntas, y una presentación sucia y desordenada de un documento preparado deprisa puede provocar su rechazo. No existen normas absolutas sobre diseño y maquetación, pero sí se pueden dar unas orientaciones de sentido común para que el cuestionario tenga un buen aspecto:

1. Los cuestionarios hay que presentarlos escritos a máquina (o impresos, cuando se trate de un estudio muy amplio).
2. Las instrucciones deben ser claras (en letra mayúscula o con un tipo de letra distinto).
3. Un buen espacio entre las preguntas ayudará al lector, y también a nosotros cuando analicemos las respuestas.
4. Si queremos que el cuestionario ocupe un número determinado de hojas, tal vez sea mejor hacer copias reducidas.
5. Todas las casillas para respuestas deben estar alineadas en el lado derecho de la hoja. Esto facilitará el trabajo de los

encuestados y nosotros podremos extraer la información más fácilmente.

6. Si vamos a utilizar el ordenador, dejemos espacio a la derecha de la hoja para poder codificar.
7. Estudiemos críticamente el cuestionario y preguntémonos qué impresión nos produciría si fuéramos sus destinatarios.
8. Cuidemos el orden de las preguntas. Dejemos las cuestiones sensibles para el final. Empecemos con preguntas directas, de fácil respuesta, para pasar después a temas más complejos (si escribimos las preguntas en fichas las podremos clasificar y reclasificar mejor).

Componer una muestra

El número de sujetos de nuestra investigación dependerá necesariamente de la cantidad de tiempo de que dispongamos. Si trabajamos en un proyecto de 100 horas, no podremos incluir a todos los universitarios maduros del país. Si hemos decidido limitar el estudio a una institución, necesitaremos averiguar cuántos universitarios maduros tiene. Si son 100, no es probable que dispongamos de tiempo ni de medios para incluirlos a todos. Habrá que seleccionar una muestra.

En encuestas muy amplias, por ejemplo, el censo, las técnicas de muestreo se emplean para componer una muestra que, en la medida de lo posible, sea representativa del conjunto de la población. De este modo, de las conclusiones se pueden hacer generalizaciones. En estudios más pequeños, debemos hacer lo mejor que sepamos.

Todos los investigadores dependen de la buena voluntad y la disponibilidad de los sujetos, y probablemente será difícil que un solo investigador que trabaje en un proyecto de escala reducida consiga una auténtica muestra aleatoria. Si así ocurre, tal vez nos veamos obligados a entrevistar a cualquiera de la población total que esté disponible y dispuesto en su momento. Las muestras de oportunidad de este tipo generalmente son aceptables, siempre y cuando se especifique claramente cómo se han compuesto y se sea consciente de las limitaciones de este tipo de datos. Sin embargo, incluso en estudios pequeños, hay que esforzarse por seleccionar una muestra lo más representativa posible. Supongamos que decidimos incluir al 50 por ciento

de nuestra población. Una muestra aleatoria dará la misma oportunidad de ser seleccionado a cada una de las personas. Podemos decidir seleccionarlas alternando los nombres de una lista alfabética, y que la primera se decida por sorteo. Es posible que no todos los seleccionados quieran participar, por lo que es razonable disponer de nombres de reserva. Por ejemplo, si la persona número veinte no quiere o no puede participar, podemos haber decidido previamente, como parte del diseño de nuestro estudio, seleccionar la veintiuna.

Puede ser que en algunas ocasiones queramos incluir subgrupos representativos. Tal vez deseemos seleccionar la proporción adecuada de hombres y mujeres, de personas de diferentes categorías de edad o algún otro subgrupo de la población objetivo. De ser así, podríamos tener el siguiente tipo de estratificación:

Población objetivo total: 100

Número de hombres: 60. Número de mujeres: 40

En vez de seleccionar nombres alternos, la muestra de población se podría formar escogiendo el segundo de cada dos hombres, y la segunda de cada dos mujeres, con lo que obtendríamos 30 hombres y 20 mujeres.

Si quisiéramos saber cuántos de cada grupo tenían niveles A en los exámenes de ingreso, podríamos avanzar un paso más en el proceso, de la forma siguiente:

	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Total</i>
Tenían niveles A (<i>A levels</i>)			
en el ingreso	30	10	40
No tenían niveles A en el ingreso	30	30	60
<i>Total</i>	60	40	100

Si el sexo y los niveles A en los exámenes de ingreso fueran especialmente importantes, entonces los subgrupos se especificarían como parte del diseño del estudio, y la muestra se formaría con la adecuada proporción de cada subgrupo o celda. Es un ejemplo muy rudimentario, pero, para un estudio de escala re-

ducida, normalmente será una forma aceptable de seleccionar una muestra. Si en nuestro proyecto necesitamos un planteamiento más científico, tendremos que leer más y adquirir determinados conocimientos de estadística.

Al final del capítulo se recomiendan otras lecturas.

Probar el cuestionario

Todos los instrumentos de recogida de información se deberían probar para ver cuánto les cuesta completarlos a sus destinatarios, comprobar que todas las preguntas e instrucciones están claras y poder eliminar cualquier ítem con el que no se obtenga datos utilizables. En un estudio pequeño existe la tentación de pasar directamente a la fase de distribución, pero, por mucho que el tiempo apremie, tenemos que hacer todo lo posible para hacer una prueba del cuestionario, aunque tengamos que obligar a familiares y amigos. Lo ideal sería probarlo con un grupo que fuera similar al que forme la población de nuestro estudio; pero, si no es posible, hagámoslo con quienes podamos. Los encuestados nos dirán cuánto tiempo les costó completar el cuestionario, y si dejan alguna pregunta sin contestar, podremos averiguar la razón. El objetivo de una prueba es eliminar los problemas de los instrumentos, para que los sujetos del estudio no tengan después dificultad alguna para completarlo, y nosotros podamos realizar un primer análisis sobre si la formulación y el formato de las preguntas plantearán problemas cuando se analicen los datos.

A nuestros conejillos de Indias les preguntaremos:

1. ¿Cuánto tiempo le costó responder a todo el cuestionario?
2. ¿Estaban claras las instrucciones?
3. ¿Alguna pregunta era confusa o ambigua? De ser así, ¿cuál y por qué?
4. ¿Ha tenido reparos en responder alguna pregunta?
5. En su opinión, ¿se ha omitido algún tema importante?
6. ¿La presentación del cuestionario era clara y atractiva?
7. ¿Algún comentario?

Con sus respuestas podremos revisar el cuestionario y dejarlo listo para su distribución definitiva. Nos llevará cierto tiempo

lograr un buen diseño y una buena presentación, pero si la preparación se hace bien, luego, en la fase de análisis, nos ahorraremos muchas horas y hasta semanas de trabajo.

Distribución y devolución de los cuestionarios

Deberemos decidir pronto la forma de distribuir el cuestionario y qué vamos a hacer con los que no se respondan. Entregar el cuestionario personalmente a los sujetos tiene sus ventajas. Se puede explicar la finalidad del estudio y, en algunos casos, se pueden responder los cuestionarios en el mismo momento. Es probable que consigamos una mejor colaboración si podemos establecer un contacto personal, pero si no es posible, tendremos que idear otras formas de distribución. A veces se puede conseguir permiso para distribuirlos mediante el sistema de correo interno. Se puede convencer a colegas y amigos para que nos echen una mano. Si nos falla todo lo demás, podemos mandar las copias por correo, pero es un sistema caro y el porcentaje de respuestas suele ser bajo, de modo que sólo recurriríamos al correo si nos fuera imposible ponernos en contacto con los sujetos de otro modo.

A menos que entreguemos los cuestionarios en mano, será necesaria una carta de acompañamiento, en la que se explique el objetivo del cuestionario, se indique que se cuenta con la aprobación oficial (si así es) y se diga qué se va a hacer con la información que se facilite. Normalmente se suele garantizar la confidencialidad, el anonimato o ambas cosas, pero antes de hacerlo, decidamos qué queremos decir con ello. ¿Significa que no habrá manera de poder identificar a los encuestados, o que sólo nosotros y otras personas determinadas veremos lo que se nos devuelva? ¿Significa que publicaremos las conclusiones, pero que en el informe no se mencionará nombre alguno? Leamos de nuevo el Capítulo 3, cuando Stephen Waters habla de los problemas con que se encontró referentes al principio de confidencialidad, y luego decidamos qué podemos prometer y qué no. Antes de distribuir los cuestionarios, hay que dejar bien claras todas estas cosas.

Cuidemos la expresión en esa carta. Una carta que sea demasiado brusca o demasiado halagadora puede producir un efecto negativo en quien la lea, de modo que conviene enseñar-

sela antes a los amigos y pedirles su opinión. Acordémonos de fijar una fecha de devolución, bien en la carta, bien en un lugar destacado del cuestionario. La experiencia aconseja no dilatarla mucho. Si no se especifica una fecha o si se alarga mucho, resulta muy fácil que los encuestados dejen de lado el cuestionario, lo cual muchas veces significa que no lo van a ver más. Dos semanas es un plazo razonable. Especificaremos el día concreto de devolución, en vez de pedir educadamente que se devuelva el cuestionario en un plazo de dos semanas. Por alguna razón, parece que uno se acuerda mejor si se le dice la fecha exacta.

Adjuntaremos un sobre con nuestra dirección (y franqueado, si nos tienen que devolver el cuestionario por correo).

Los cuestionarios que no se responden

Anotemos bien la fecha en que se distribuyeron los cuestionarios y la de su devolución. Por lo general, al principio el porcentaje de respuestas suele ser elevado y luego va disminuyendo, de manera que, si hemos decidido hacer un seguimiento de los que no responden, habrá que mandar una segunda carta con su cuestionario.

Si no se pide que se dé el nombre, o si no seguimos algún sistema de numeración, no habrá forma de saber quién ha respondido y quién no, por lo que no se podrá hacer ningún seguimiento. Si prometimos el anonimato, no podemos ingeniar ninguna artimaña para saber quién ha devuelto el cuestionario. Anonimato significa que no hay forma alguna de relacionar las respuestas con las personas, así que, antes de distribuir los cuestionarios, hay que decidir cómo se les va a hacer un seguimiento. Como señalan Moser y Kalton (1971, págs. 267-268), «la no respuesta es un problema por la probabilidad —repetidamente confirmada en la práctica— de que las personas que no devuelven los cuestionarios tengan un modo de ser distinto del de quienes sí los devuelven». Scott (1961), cuyo artículo «Estudio sobre las encuestas por correo» es una importante fuente para aquellos investigadores que emprendan trabajos a gran escala y que impliquen cuestionarios que se tengan que mandar por correo, piensa que si los cuestionarios que no se responden sólo son el 10 por ciento, en la mayoría de los casos no importa mucho la tendenciosidad que puedan significar quienes no responden, pero un porcentaje mayor podría distorsio-

nar los resultados y, por consiguiente, si es posible, hay que hacer el esfuerzo de estimular a las personas para que respondan los cuestionarios y los devuelvan.

Las opiniones sobre el tiempo que conviene dejar transcurrir hasta mandar un recordatorio son diversas, pero en un proyecto para el que se disponga de poco tiempo, habrá que hacerlo una semana después de la fecha original, si se quiere terminar la recogida de datos en el tiempo asignado para ello. En algunos proyectos grandes se puede mandar un tercer y hasta un cuarto recordatorio, pero no es probable que el número de devoluciones que se consigan con este método justifique el tiempo y los inconvenientes que implica.

Análisis de los datos

En una situación ideal, lo mejor sería esperar a que se devolvieran todos los cuestionarios y examinar todas las respuestas antes de empezar a codificar y registrar. En un proyecto con limitación de tiempo tal vez sea necesario empezar a registrar las respuestas tan pronto como se devuelvan los primeros cuestionarios. Los procedimientos de análisis y presentación de resultados, que se describen en el Capítulo 12, pueden influir en la forma de estructurar el cuestionario y de formular las preguntas, de modo que, antes de decidir definitivamente los contenidos y el formato, leamos con detenimiento ese capítulo.

Hoja de control de los cuestionarios

- | | |
|--|---|
| 1. Decidir qué necesitamos saber. | Hacer una lista de los ítems sobre los que se necesita información. |
| 2. Preguntarse por qué se necesita esa información. | Examinar la lista y eliminar cualquier ítem que no esté relacionado directamente con el trabajo. |
| 3. ¿Es el cuestionario la mejor forma de obtener la información? | Pensar en alternativas. |
| 4. Si así es, empezar a formular las preguntas. | Escribir las preguntas en fichas o trozos de papel individuales, para después poderlas ordenar más fácilmente. Pensar en el tipo de pregunta (verbal, cuadrícula, etc.) |

5. Comprobar la redacción de cada pregunta. ¿Hay alguna ambigüedad, imprecisión o presunción? ¿Se pide a los encuestados que recuerden cosas? ¿Podrán hacerlo? ¿Se les piden conocimientos que acaso no poseen? ¿Alguna pregunta doble, dirigida, hipotética, que dé cosas por supuestas o resulte ofensiva?
 6. Decidir el tipo de pregunta.
 7. Una vez satisfechos con el tipo de preguntas y con su formulación, ordenarlas.
 8. Redactar las instrucciones que haya que incluir en el cuestionario.
 9. Pensar en la presentación y el aspecto.
 10. Mecanografiar o imprimir el cuestionario.
 11. Decidir una muestra.
 12. Probar el cuestionario.
 13. Ensayar los métodos de análisis. Leer el Capítulo 12 antes de decidir definitivamente el formato y el análisis.
 14. Hacer cualquier ajuste necesario al cuestionario, a la luz de los comentarios de los encuestados de prueba y de nuestro análisis preliminar.
 15. Decidir pronto la forma de distribuir los cuestionarios.
 16. Si no somos nosotros quienes pasamos el cuestionario, incluiremos un carta de acompañamiento y un sobre con nuestra dirección.
- Utilizar un lenguaje sencillo. No emplear palabras que los encuestados tal vez no comprendan (incluido el lenguaje técnico), a menos que se trate con un grupo profesional que pueda entender expresiones especializadas.
- Verbal, lista, categoría, clasificación, escala, cantidad y cuadrícula. Cada tipo requiere un análisis diferente (para más información, ver el Capítulo 12).
- Lo mejor suele ser dejar los temas sensibles para la parte final del cuestionario.
- Los encuestados deben saber perfectamente cómo han de responder las preguntas (marcar con una cruz, Sí/No, etc.)
- Las instrucciones se han de presentar con claridad (quizá con un tipo de letra distinto en un lugar destacado). Decidir si necesitamos margen a la derecha para codificar.
- Si lo mecanografía otra persona, hay que darle instrucciones claras. Cómo hay que presentarlo nos corresponde a nosotros, no a quien lo pase a máquina.
- Si es posible, seleccionar una muestra cuyos sujetos puedan ser representativos de la población. Si nos las tenemos que arreglar con una muestra de oportunidad, digámoslo en el informe.
- Lo ideal sería mandarlo a personas que fueran parecidas a las de la muestra seleccionada. Sin embargo, si no es posible, pidamos ayuda a familiares, amigos y colegas.
- Con sólo cinco o seis cuestionarios ya podremos ver si es probable que surja algún problema cuando analicemos todos los demás.
- Pensemos en el tiempo. Si a nuestros conejillos de Indias les llevó mucho tiempo responder el cuestionario, pensemos si se pueden eliminar algunos ítems.
- ¿Por correo? ¿Correo interno? ¿Nosotros mismos? Si optamos por una encuesta por correo, incluiremos un sobre franqueado y con nuestra dirección. Las personas que responden el cuestionario nos hacen un favor. No esperemos que encima tengan que pagarlo.
- Explicar el propósito del estudio. Si contamos con la aprobación oficial para realizarlo, digámoslo.

- | | |
|---|---|
| 17. No olvidemos decir la fecha en que quisiéramos que se nos devolvieran los cuestionarios. | Registrar las fechas de distribución y recepción de los cuestionarios. |
| 18. ANTES de distribuir los cuestionarios, decidir qué se va a hacer con los que no se respondan. | Recordemos que no podremos mandar recordatorios si hemos prometido anonimato. |
| 19. No distribuir los cuestionarios sin comprobar primero si hay que obtener permiso. | No presumir nunca que «no pasa nada». |
| 20. Empezar a registrar datos tan pronto como se vayan devolviendo los cuestionarios. | No disponemos de tiempo para esperar a los rezagados. |
| 21. No nos metamos en estadísticas complicadas si no sabemos lo que hacemos. | Se puede realizar perfectamente un buen trabajo sin tener grandes conocimientos de estadística, siempre y cuando se diseñe bien la estructura del cuestionario. |

Lecturas recomendadas

La mayoría de los libros sobre métodos de investigación tendrá un capítulo dedicado al diseño de cuestionarios, de modo que las obras que aquí se relacionan son textos estándar que se pueden encontrar fácilmente en las bibliotecas. En todas se dan buenos consejos y se ofrece una sólida base para quien desee diseñar un cuestionario como parte de su estudio.

Moser, C. A. y Kalton, G., *Survey Methods in Social Investigation*, 2ª ed., Londres, Heinemann, 1971. Ver los Capítulos 11 y 13.

Oppenheim, A. N., *Questionnaire Design and Attitude Measurement*, Londres, Heinemann, 1966. Una obra ya un tanto antigua, pero que sigue siendo una rica fuente de información sobre el diseño de cuestionarios.

Scott, C., «Research on mail surveys», *Journal of the Royal Statistical Society*, Serie A (124), 143-205, 1961. Un artículo que merece la pena estudiar, si se puede conseguir. Si no, muchas de las cuestiones que Scott aborda se tratan también en Moser y Kalton.

Youngman, M. B., *Designing and Analysisg Questionnaires*. Rediguid 12, University of Nottingham School of Education, 1982. También reproducido como Capítulo 10 de Bell, J. y otros, *Conducting Small-scale Investigations in Educational Management*, Londres, Harper & Row, 1982. Una de las guías mejores y más directas para el diseño y la distribución de cuestionarios. Una versión actualizada aparece como Capítulo 17, «Designing and using questionnaires», en Bennett, N., Glatter, R. y Levacic, R. (comps.), *Improving Educational Management through Research and Consultancy*, Londres, Paul Chapman, 1994.

9

Planificación y realización de entrevistas

Una ventaja importante de la entrevista es su adaptabilidad. Un buen entrevistador sabe seguir las ideas, sondear las respuestas e investigar motivos y sentimientos, algo que en un cuestionario nunca se puede hacer. La forma en que se da una respuesta (el tono de voz, la expresión de la cara, la vacilación, etcétera) puede proporcionar una información que en una respuesta escrita no se manifiesta. Las respuestas a cuestionarios se han de interpretar por lo que dicen, en cambio las que se dan en una entrevista se pueden desarrollar y aclarar.

Existen también problemas, por supuesto. Las entrevistas requieren tiempo, y en un proyecto de 100 horas sólo podremos entrevistar a un número de personas relativamente pequeño. Es una técnica muy subjetiva y, por consiguiente, siempre existe el peligro de la parcialidad. El análisis de las respuestas puede plantear problemas, y la formulación de las preguntas es casi tan difícil en las entrevistas como en los cuestionarios. Aun así, la entrevista puede proporcionar un rico material y dar más contenido a las respuestas de un cuestionario.

Moser y Kalton (1971, pág 271) definen la entrevista como «una conversación entre el entrevistador y el entrevistado con el fin de obtener de éste una información determinada». Puede parecer, siguen diciendo, algo muy directo, pero conseguir una buena entrevista es mucho más complejo de lo que esa definición pueda indicar.

Wiseman y Aron (1972) comparan la entrevista con una jornada de pesca y, siguiendo con la analogía, Cohen (1976, pág. 82) añade que «al igual que la pesca, la entrevista es una actividad que requiere una preparación cuidadosa, mucha paciencia y una práctica considerable, si lo que se quiere conseguir al final es una buena pieza».

La preparación de las entrevistas sigue en gran medida los mismos procedimientos que la de cuestionarios. Hay que seleccionar los temas, diseñar las preguntas, pensar en los métodos de análisis y preparar y ensayar un plan.

La formulación de las preguntas es importante, pero quizá no importe tanto ser tan exacto en el uso de determinados términos como en los cuestionarios, aunque, claro está, el lenguaje que se emplee debe ser comprensible para los entrevistados. En el capítulo sobre diseño de cuestionarios, ponía el ejemplo de alumnos a los que se preguntaba cuánto tiempo dedicaban al estudio y señalaba que «Mucho», «Bastante» y «No mucho» significarían cosas distintas para personas diferentes. En una entrevista, se podría preguntar: «¿Cuánto tiempo dedica usted al estudio?», para luego seguir con alguna indicación del tipo: «Por ejemplo...»

Sigamos las normas señaladas para los cuestionarios (que no haya preguntas dirigidas, con presunciones previas, ofensivas, etcétera). Preparemos los temas y luego las preguntas en fichas o en hojas de papel, para poder decidir el orden en que las vamos a plantear una vez considerados todos los temas. Pensemos en cuál será la mejor forma de ordenar las preguntas. El orden puede ser importante para establecer una relación fácil con el entrevistado. Sin duda lo será también la forma en que hagamos las preguntas. Practiquemos la entrevista y nuestro plan para garantizar que nuestra forma de preguntar sea clara, no moleste a la otra persona y nos permita registrar las respuestas de manera que las podamos comprender una vez terminada la entrevista.

Tipo de entrevista

Una vez decidido qué es lo que necesitamos saber, hay que decidir el tipo de entrevista que tenga más probabilidades de generar la información que precisamos. Grebenik y Moser (1962, pág. 16) consideran que los posibles tipos de entrevista varían

en lo que ellos llaman «un continuo de formalidad». En un extremo está la entrevista completamente formalizada, en la que el entrevistador se comporta de la forma más parecida a como lo hace una máquina. En el otro extremo está la entrevista completamente informal, cuya configuración la determinan los entrevistados. Cuanto más estandarizada sea una entrevista, más fácil será juntar y cuantificar los resultados. Una entrevista estructurada puede tener forma de cuestionario o de hoja de control que completa el entrevistador, más que el entrevistado, y si somos principiantes en estas lides tal vez nos resulte más fácil utilizar un formato de entrevista estructurado.

En el caso de nuestro estudio sobre los obstáculos para el aprendizaje, quizá queramos averiguar en qué medida los alumnos maduros participan de las actividades de la Asociación de Alumnos Maduros. En este caso, podríamos preparar un plan del siguiente estilo:

Fecha de la entrevista:	Nombre del entrevistado:			
Institución:	Departamento:			
Tema:	La participación en la Asociación de Alumnos Maduros			
	¿En qué medida ha participado usted en las actividades de la Asociación de Alumnos Maduros?			
Sugerir	¿Acontecimientos sociales?	1	2	3
	Representación en comisiones de la universidad	1	2	3
	Grupos de apoyo entre compañeros	1	2	3
	¿Algo más?			
1 = Nada				
2 = Un poco (pedir ejemplos)				
3 = Mucho (pedir ejemplos)				

Si el entrevistado nos informa sin que tengamos que sonsacarle, no serán necesarias las sugerencias, pero si queremos saber en particular, por ejemplo, si los alumnos utilizan los grupos de apoyo entre compañeros y si les parecen útiles, entonces tal vez sea necesario sugerírselo.

El formato anterior permite señalar las respuestas y, si se deja suficiente espacio, se puede anotar cualquier comentario que haga el entrevistado. Ahorra mucho tiempo en la fase de

análisis y podemos estar seguros de los temas que se han tratado. El problema de este formato es que somos nosotros, como entrevistadores, quienes decidimos las preguntas que se van a hacer, y es posible que no sean éstas las más importantes.

Las entrevistas no estructuradas centradas en torno a un tema pueden generar una gran cantidad de datos valiosos, y así ocurre cuando las realizan personas expertas, pero es un tipo de entrevista que requiere mucha experiencia para controlar y mucho tiempo para analizar. Conversar sobre un tema puede resultar interesante y dar muchas ideas acerca de un problema, pero conviene recordar que una entrevista es algo más que una conversación interesante. Necesitamos una determinada información y hay que diseñar unos métodos para obtenerla si es posible.

Las entrevistas preliminares probablemente se pueden situar en el extremo de «completamente desestructurada» del continuo de formalidad. Es la fase en que intentamos averiguar qué áreas o temas son importantes y en que a las personas directamente implicadas en el tema se les anima para que hablen sobre lo que para ellos es de importancia fundamental. En esta fase buscamos pistas sobre qué áreas se deben explorar y cuáles abandonar. Las entrevistas de este tipo sólo exigen una mínima toma de notas, y bastará con que éstas sean lo bastante claras para poder extraer los puntos de interés y los temas que vayamos a incluir en el estudio.

La mayoría de las entrevistas realizadas en la principal fase de recogida de datos de la investigación estarían en algún punto entre los extremos de completamente estructuradas y de completamente desestructuradas de ese continuo. Sin duda es importante que el entrevistado tenga libertad para hablar de lo que para él, y no para el entrevistador, reviste una importancia esencial, pero algún tipo de estructura flexible que asegure que se cubren todos los temas considerados esenciales para el estudio elimina algunos de los problemas de las entrevistas enteramente desestructuradas. La entrevista guiada o centrada cumple estos requisitos. No se emplean cuestionarios ni hojas de control, pero se establece un esquema mediante una selección de temas en torno a los que se orienta la entrevista. Al entrevistado se le permite un grado considerable de libertad dentro de ese esquema. Se hacen determinadas preguntas, pero el entrevistado tiene la libertad de hablar del tema y de dar su opi-

nión en el momento que desee hacerlo. El entrevistador ha de saber hacer preguntas y, si es necesario, intervenir en el momento preciso, pero si el entrevistado pasa libremente de un tema a otro, la conversación se puede desarrollar sin interrupciones.

La ventaja de una entrevista centrada es que se establece un esquema de antemano, y de este modo se simplifica muchísimo el análisis. Esto es importante en cualquier investigación, pero lo es en especial en estudios que dispongan de un tiempo limitado.

El tipo de entrevista que se seleccione dependerá, en cierta medida, de la naturaleza del tema y de lo que exactamente queramos averiguar. Las entrevistas preliminares se realizan para recoger ideas sobre qué temas podemos incluir en el estudio, por lo que es necesario un sistema estructurado. Cuando se necesita una información concreta, generalmente lo razonable es fijar algún tipo de estructura, de lo contrario al final podemos encontrarnos con una inmensa cantidad de información, sin tiempo para explotarla y, a pesar de todo, sin la información que necesitamos.

La parcialidad

El peligro de la parcialidad siempre acecha en las entrevistas, debido en gran medida, como señalan Sellitz y otros (1962, pág. 583), a que «los entrevistadores son seres humanos y no máquinas» y a que su actitud puede influir en los entrevistados. Cuando se emplea un equipo de entrevistadores, se puede apreciar un elevado grado de parcialidad en el análisis de datos, pero si es sólo un investigador el que realiza una serie de entrevistas, esa parcialidad puede ser siempre la misma y, por lo tanto, pasar inadvertida.

Son muchos los factores que, de una u otra forma, pueden influir en las respuestas. Borg advierte de algunos de los problemas que se pueden plantear:

Las ganas que el entrevistado tiene de complacer al entrevistador, un vago antagonismo que a veces surge entre uno y otro, o la tendencia del entrevistador a buscar respuestas que respalden sus ideas preconcebidas son sólo algunos de los factores que

pueden contribuir a la parcialidad de los datos obtenidos en la entrevista. Algunos investigadores llaman a estos factores el *efecto respuesta*.

(Borg, 1981, pág. 87)

Es más fácil reconocer que la parcialidad acecha que eliminarla por completo. Gavron, que investigó la situación y las oportunidades de las madres jóvenes, era muy consciente de los peligros inherentes al estudio que realiza un entrevistador único. Decía la autora: «Es difícil ver cómo se puede evitar [la parcialidad] completamente, pero puede ayudar a ello ser consciente del problema, además de un autocontrol constante» (Gavron, 1966, pág. 159).

Si sabemos que tenemos unas ideas muy fijas respecto a algún aspecto del tema, debemos prestar atención especial a cómo formulamos las preguntas. Es más fácil aún «dirigir» en una entrevista que en un cuestionario. La misma pregunta hecha por dos personas diferentes, con un énfasis distinto y distinto tono de voz, puede producir unas respuestas muy diversas. Hay que buscar una objetividad absoluta.

Registro y verificación

Si empleamos un formato estructurado que permita marcar con una cruz o rodear con un círculo las respuestas en un cuestionario o una hoja de control preparados previamente, debemos terminar la entrevista con una serie de respuestas que se puedan analizar fácilmente. Si empleamos un sistema menos estructurado, tendremos que disponer de algún medio de registrar las respuestas. Algunos investigadores graban las entrevistas (con el permiso del entrevistado) y, si cuentan con un buen apoyo administrativo, analizan las respuestas a partir de las transcripciones. No es probable que nosotros dispongamos sin más de esta ayuda administrativa, y si nos tenemos que transcribir las grabaciones, deberemos pensar en unas diez horas de trabajo por cada una de grabación. Cabe preguntarse si nos podemos permitir tanto tiempo y si merecería la pena el esfuerzo. Las grabaciones pueden ser útiles para comprobar las palabras exactas de alguna afirmación que quisiéramos citar y confirmar que las notas que tomamos son fieles. También pueden ser de

utilidad si queremos realizar algún tipo de análisis de contenidos y necesitamos poder escuchar varias veces para identificar las categorías. Sin embargo, con la experiencia, los entrevistadores aprenden a desarrollar sistemas propios de taquigrafía, y si las notas se pueden pasar a limpio de inmediato o muy pronto después de finalizar la entrevista, se puede hacer un registro razonable de lo que se haya dicho en las áreas clave. Una guía o un plan para la entrevista cuidadosamente elaborados nos ayudarán a registrar las respuestas bajo unos encabezamientos que hayamos preparado. Los apuntes relacionados en ese plan no se pueden emplear como tales en la entrevista, pero nos servirán de segundos encabezamientos y nos ofrecerán cierta estructura para la toma de notas.

Siempre que sea posible, las transcripciones de entrevistas, y en particular las declaraciones que se vayan a utilizar como citas directas en el informe, hay que verificarlas con el entrevistado. Lo que no queremos de ninguna manera es que en la fase del informe se nos cuestione alguna de esas declaraciones. Sin embargo, recordemos las dificultades y las limitaciones de tiempo con que se enfrentaba Stephen Waters (Capítulo 3). Limitémonos a hacer todo lo que podamos en el tiempo de que dispongamos.

Tiempo, lugar y estilo de la entrevista

Las personas que se prestan a una entrevista merecen cierta consideración y, por consiguiente, deberemos ajustarnos a sus planes, por inconvenientes que nos puedan plantear. Procuremos fijar un lugar y una hora en que no se nos vaya a molestar. Pretender entrevistar mientras no para de sonar el teléfono ni dejan de llamar a la puerta elimina cualquier posibilidad de continuidad.

Antes de empezar a fijar citas, asegurémonos de que hemos despejado los cauces oficiales, si existen. Siempre nos ayudará una carta del director de nuestro estudio, del director de nuestro centro o departamento, en la que se diga qué hacemos y por qué.

Es difícil establecer normas sobre cómo realizar una entrevista. Como siempre, con el sentido común y la buena educación ya habremos adelantado mucho, pero hay dos o tres cumplidos

que siempre hay que observar. Si en nuestra organización se exige ajustarse a un protocolo ético, o si pensamos fijar nuestras propias condiciones y garantías, hagamos todo lo posible para que el entrevistado los conozca de antemano. Siempre nos debemos presentar y explicar la finalidad del estudio, aunque contemos con una carta de presentación. Expliquemos bien qué vamos a hacer con la información y comprobemos si las citas y las opiniones deben ser anónimas o si se puede mencionar al autor correspondiente. Cuando fijemos una cita, digamos cuánto va a durar previsiblemente la entrevista y hagamos todo lo posible por no excedernos del tiempo establecido. Es muy fácil interesarse tanto en el tema objeto de la entrevista que el tiempo discurra deprisa y, antes de darnos cuenta, nos hayamos pasado del fijado.

Johnson (1984) señala que terminar la entrevista es responsabilidad del entrevistador, no del entrevistado. Dice la autora:

Tal vez haya sido difícil negociar el acceso y entrar por primera vez, pero el entrevistador que, una vez dentro, se queda hasta que le echan, trabaja más con el estilo del periodismo de investigación que con el del estudioso social... Si una entrevista dura dos o tres veces más de lo que el entrevistador dijo que iba a durar, el entrevistado, que ha pospuesto otros trabajos y actividades sociales, acabará después por enojarse, por agradable que en su momento le resultara la entrevista. Este tipo de práctica incumple uno de los principios éticos de la investigación social profesional, el de que no hay que dejar el campo más difícil para posteriores investigadores que quieran explorarlo, al hacer que la propia idea de participación en la investigación les resulte molesta a los entrevistados.

(Johnson, 1984, págs. 14-15)

Entrevistar no es fácil, y muchos investigadores han encontrado difícil alcanzar el equilibrio entre una objetividad absoluta y la pretensión de que el entrevistado se sienta cómodo. Existen dificultades particulares en la entrevista a colegas de mayor autoridad y experiencia, como bien observó Stephen Waters al entrevistar al director de su escuela. Decía:

Al entrevistar a personas de más autoridad de mi escuela y, en particular, a mi director, era consciente del grado en que mi con-

dición de profesor me situaba en una posición de subordinado, al tiempo que, paradójicamente, mi papel de entrevistador me otorgaba el tipo de ventaja que Platt (1981) dice es inherente a la relación entre entrevistador y entrevistado. Nunca conseguí librarme de la sensación de incomodidad que me provocaba la pretensión de conciliar ambas funciones. Estoy seguro de que el director debió de sentir un conflicto interior similar. Podría no haber sido fácil hablar del proceso de administración de la escuela con un investigador inexperto que también era miembro de su propio claustro. Diré en favor de todos los participantes que, por lo que yo sé, no se me ofrecieron más que facilidades y actitudes sinceras y, consiguientemente, superé lo que podría haber sido una grave limitación para esa investigación interna mía. Naturalmente, los entrevistados escogían con cuidado las palabras, porque sabían que los colegas tendrían oportunidad de leer el informe final. Parece que la consideración que orientó todo el trabajo fue la diplomacia, y no la ocultación.

Es difícil saber cómo se pueden superar estas dificultades. La sinceridad sobre la finalidad del estudio, la integridad en la realización y el informe de la entrevista y una promesa de que los entrevistados podrán ver las transcripciones o el borrador del informe si es posible, ayudarán, aunque el coste y el tiempo pueden dificultar la circulación de borradores. Todo lo que se prometa se ha de cumplir, de modo que debemos procurar no prometer demasiadas cosas.

Algunas advertencias

Las entrevistas requieren mucho tiempo. Si reservamos una hora para la propia entrevista, hay que contar con el tiempo de desplazamiento y el que se pierde en cada uno de los numerosos contratiempos (nos entretenemos en casa, un problema repentino con los hijos que nos retrasa, una visita inesperada que interrumpe la entrevista, etcétera). Luego está el tiempo necesario para considerar qué se ha dicho durante la entrevista, para repasar las notas, para ampliar y aclarar puntos que se hayan anotado muy deprisa. Si trabajamos a tiempo completo, no es probable que podamos realizar más de una entrevista en una tarde, y aunque podamos dedicarle todo el tiempo al trabajo, es difícil conseguir hacer más de tres o cuatro entrevistas al día.

El plan original de nuestro proyecto debe contemplar el tiempo necesario para planificar y realizar las entrevistas, para arreglar las citas canceladas, para las segundas visitas y para buscar sustitutos a las personas que abandonan el proyecto.

Hoja de control de la entrevista

- | | |
|---|--|
| 1. Decidir qué necesitamos saber. | Hacer una lista de ítems sobre los que se requiera información. |
| 2. Preguntar por qué necesitamos esa información. | Examinar la lista y eliminar cualquier ítem que no esté relacionado directamente con el trabajo. |
| 3. ¿Es la entrevista la mejor forma de obtener información? | Pensar en alternativas. |
| 4. De ser así, empezar a formular las preguntas. | La forma final de las preguntas dependerá del tipo de entrevista (y viceversa). |
| 5. Decidir el tipo de entrevista. | Una entrevista estructurada generará respuestas estructuradas. ¿Es esto lo que queremos, o lo que necesitamos es algo más abierto? |
| 6. Pulir las preguntas. | Escribir las preguntas en fichas. Comprobar su redacción (ver la hoja de control de los cuestionarios). |
| 7. Pensar en cómo se van a analizar las preguntas. | Consultar el Capítulo 12 antes de decidir definitivamente el tipo de pregunta. |
| 8. Preparar un esquema o una guía de la entrevista. | Pensar en el orden de las preguntas. Preparar apuntes por si el entrevistado no nos da por sí solo la información suficiente. |
| 9. Probar el plan. | Hay que comprobar los planes, y tenemos que hacer prácticas de preguntar y registrar respuestas. |
| 10. Revisar el plan, si es necesario. | Tengamos en cuenta los comentarios de los entrevistados de prueba. |
| 11. Hacer todo lo posible para evitar la parcialidad. | Tengamos cuidado, sobre todo, si tenemos ideas muy fijas sobre algún aspecto del tema. ¿Si fuera otra persona quien hiciera la misma pregunta, la respuesta sería la misma? |
| 12. Seleccionar a quién se va a entrevistar. | Las entrevistas requieren tiempo. Procuremos seleccionar a una muestra representativa. Decidamos qué vamos a hacer si las personas escogidas no quieren o no pueden concedernos una entrevista. Seamos realistas sobre el número de entrevistas que se pueden realizar con el tiempo de que dispongamos. |
| 13. Intentar fijar una hora y un lugar en que no se nos vaya a molestar. | |
| 14. Asegurarse de haber despejado los cauces oficiales y de que los entrevistados vean de antemano cualquier protocolo. | Será útil una carta del director del estudio, del director del centro o del departamento, en que se explique la finalidad del estudio. |

15. Presentarse, explicar la finalidad del estudio, aunque se disponga de una carta de presentación.

Decir qué pretendemos hacer con la información que nos dé el entrevistado. Acordar si se va a guardar el anonimato o se dará el nombre del autor de las declaraciones (ver el Capítulo 3).

16. Decir cuánto va a durar la entrevista.

Hacer todo lo posible por no excederse del límite marcado.

17. Procurar comprobar con los entrevistados la fidelidad de las notas (sobre todo lo que se vaya a citar en el informe).

Esto llevará tiempo. Acordémonos de preverlo en la planificación. No prometamos que se va a contrastar con los entrevistados si pensamos que nos va a ser difícil hacerlo.

18. Decidir si se va a grabar la entrevista.

Recordar que la transcripción llevará mucho tiempo. Hay que obtener permiso. Recordemos también que el hecho de grabar una entrevista puede afectar a cómo formule sus respuestas el entrevistado.

19. La sinceridad y la integridad son importantes.

No hagamos promesas que no podamos cumplir. Respetemos las opiniones de los entrevistados en lo referente al anonimato. Si algún entrevistado ha tenido la indiscreción de revelar información confidencial, no nos aprovechemos.

20. Con el sentido común y la buena educación ya se tendrá mucho adelantado.

Las personas que aceptan ser entrevistadas nos hacen un favor. Merecen cierta consideración.

21. No fastidiar a otros estudiosos al hacer que los entrevistados no quieran volver a participar en una investigación.

Muchas son las razones por las que un participante se puede desengañar. Citas a las que no se acude o a las que se llega tarde; entrevistas que duran más de lo establecido; promesa de contrastar lo que se haya dicho que no se cumple; realizar la entrevista con talante hostil; no dar las gracias al entrevistado.

Lecturas recomendadas

Como en el caso de los cuestionarios, la mayoría de los libros habituales sobre métodos de investigación tendrán capítulos dedicados a la entrevista. Algunos de los más conocidos son:

Brenner, M., Brown, J. y Canter, D., *The Research Interview: Uses and Approaches*, Nueva York, Academic Press, 1985. Es una colección de lecturas que abarcan muchos de los problemas y de las ventajas de la entrevista en la investigación social. A veces de ardua lectura.

Burgess, R. G., «The unstructured interview as conversation», en Burgess, R. G. (comp.), *Field Research: A Source Book and Field Manual*, Londres, Allen and Unwin, 1982.

- Cohen, L. y Manion, L., «The interview», Capítulo 13 de *Research Methods in Education*, 4ª ed., Londres, Routledge, 1994.
- Fidler, B., «Telephone interviewing», reimpresso como Capítulo 19 de Bennett, N. y otros, *Improving Educational Management through Research and Consultancy*, Londres, Paul Chapman.
- May, T., *Social Research: Issues, Methods and Process*, Buckingham, Open University Press, 1993.
- Moser, C. A. y Kalton, G., «Methods of collecting the information III - Interviewing», Capítulo 12 de *Survey Methods in Social Investigation*, 2ª ed., Londres, Heinemann, 1971.
- Powney, J. y Watts, M., *Interviewing in Educational Research*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1987.
- Wragg, E. C., *Conducting and Analysing Interviews*, Rediguide 11, University of Nottingham School of Education, 1980. Reproducido también como Capítulo 11 en Bell, J. y otros, *Conducting Small-scale Investigations in Educational Management*, Londres, Harper & Row, 1984; y como Capítulo 18 en Bennett y otros, *Improving Educational Management through Research and Consultancy*, Londres, Paul Chapman, 1994.

10

Los diarios

A primera vista, los diarios son una forma atractiva de reunir información sobre cómo las personas emplean su tiempo. Estos diarios no son un registro de compromisos, pensamientos ni actividades personales, sino registros o diarios de las actividades profesionales. Pueden proporcionar una valiosa información sobre patrones de trabajo y sobre actividades, suponiendo que los sujetos sepan perfectamente qué se les pide y por qué. Cumplimentar formularios de este tipo exige tiempo, y puede resultar enojoso para una persona ajetreada que tiene que dejar un momento el trabajo que esté realizando para anotarlo en el diario. Si los sujetos no participan de buen grado en la labor, o si se les ha forzado a cumplimentar esos impresos, probablemente no los completen del todo, si es que llegan a completar algo. Como ocurre en todas las actividades de investigación, es esencial contar con personas que nos cedan su tiempo, para que podamos explicarles bien la finalidad del ejercicio, preguntar si hay problemas y, de ser posible, resolverlos. Los sujetos reacios muy pocas veces nos van a proporcionar datos utilizables, de manera que es de suma importancia hacer una consulta preliminar.

Oppenheim advierte de un problema importante de esta técnica:

que el interés del encuestado por llenar el diario le lleve a modificar la propia conducta que queremos que registre. Por ejemplo,

si lleva un diario semanal sobre su hábito de ver la televisión, esto puede provocar que se imponga la «obligación de mirarla» para así «tener algo que registrar», o quizá mire programas «mejores» con el fin de causar una mejor impresión.

(Oppenheim, 1966, pág. 215)

Por lo general, los diarios abarcan un período de tiempo acordado —un día, una semana, un mes o, muy de vez en cuando, un período más largo— en función de la información que se precise. En determinados momentos especificados, «en el mismo momento» o retrospectivamente, se pide a los sujetos que digan qué hicieron. Los diarios se ocupan más de conductas que de emociones, aunque se pueden adaptar para ajustarlos a cualquier objetivo que tengamos en mente. La solicitud de información suele tener la siguiente forma:

«¿Con qué frecuencia en la última hora (día, semana, etcétera) usted ha...?»

«¿En los últimos siete días ha hecho usted algo de lo siguiente? (a), (b), (c), etcétera.»

«Anote todo lo que haya hecho entre las 4 y las 5 de la tarde.»

Las instrucciones deben ser explícitas. ¿Queremos saber realmente que alguien se tomó un café, pagó al lechero y se bañó, o sólo nos interesan las actividades relacionadas con el trabajo?

En todo ejercicio de diario se plantean problemas con la representatividad. ¿Ese día de la semana era típico, o el lunes siempre es un día crítico? ¿Es excepcional esta semana? Como en cualquier otro sistema de recogida de datos, es recomendable alguna forma de comprobación.

El método de entrevista-diario

Como observa Burgess (1981), los diarios se pueden utilizar como preámbulo de la entrevista. Zimmerman y Wieder así los utilizaron en su estudio etnográfico sobre la contracultura en Estados Unidos. En un artículo sobre el método de diario entrevista explican el propósito de los diarios:

El investigador encarga a las personas que sigan... un registro durante un período determinado y de acuerdo con una serie de

instrucciones. El uso del material de diarios en este sentido, cuando va unido a una entrevista (o una serie de entrevistas) basada en el diario, es también similar al método de «historia de la vida»... La técnica que explicamos pone el acento en el papel de los diarios como material de observación que los sujetos confeccionan y que luego se puede utilizar como base para una entrevista exhaustiva.

(Zimmerman y Wieder, 1977, pág. 481)

Así pues, Zimmerman y Wieder consideran que los diarios se pueden usar como algo preliminar a la entrevista, en los casos en que al principio no estén claras las preguntas que convenga hacer, y

lo que la persona dice en su diario se usa como una forma de generar preguntas para la posterior entrevista. La entrevista diario convierte al diario (una fuente de datos por derecho propio) en un generador de preguntas y, por consiguiente, en un instrumento de recogida de datos.

(pág. 489)

El potencial de los diarios como instrumentos para generar preguntas es evidente, pero Zimmerman y Wieder llevan este proceso un paso más adelante. Entienden el uso del diario, junto con la entrevista diario, como una aproximación al método de la observación participante. Apuntan algunas dificultades de este método, entre ellas el mucho tiempo que conlleva; el hecho de que cualquier observador, incluso el participante, puede producir algún efecto en la conducta normal; y, en algunos estudios, limitaciones morales, legales o éticas. Proponen el uso del método de la entrevista diario «para aquellas situaciones en las que los problemas de la observación directa se resistan a la solución, o cuando una observación más exhaustiva pueda perjudicar las fuentes disponibles» (pág. 481).

Pedían a sus sujetos que registraran en orden cronológico las actividades en las que participaran durante un período de siete días, siguiendo la fórmula de qué, cuándo, dónde y cómo.

El «qué» implicaba una descripción de la actividad o del debate registrados según las propias categorías del autor del diario. El «cuándo» obligaba a referirse al tiempo y la cronología de la actividad, con especial atención al registro de la auténtica secuencia

de acontecimientos. El «dónde» significaba señalar la ubicación de la actividad, perfectamente codificado para evitar que se pudiera identificar a las personas o los lugares. El «cómo» suponía una descripción de cualquier logística que la actividad conllevara.

(pág. 486)

Es evidente que quien lleve un diario ha de poseer un determinado nivel educativo para comprender las instrucciones, y no digamos para completar el diario. Además ha de disponer de tiempo. Si pedimos a los colegas que colaboren y sigan un diario, podemos estar seguros de que éste es la mejor forma de obtener la información que necesitamos, y de que podemos convencer a nuestros sujetos de que lo que hacen es probable que tenga una utilidad práctica.

Bradley y Eggleston (1976) adoptaron un enfoque de menor alcance en su estudio sobre los profesores en prácticas de tres Autoridades Educativas Locales. A los profesores en prácticas se les pidió que llevaran un diario semanal en tres ocasiones distintas del trimestre. Se pedía información sobre actividades profesionales en las que los profesores pudieran haber participado, fuera del tiempo de docencia establecido. Se les proporcionó un formulario para cada día de la semana, incluidos sábado y domingo.

Además de llevar diarios semanales, se pidió a esos profesores que anotaran aquellas cosas en las que habían estado pensando mucho durante el día (por ejemplo, los problemas de los alumnos que no sabían leer, mantener un nivel de ruido aceptable, etcétera); que hicieran una lista de las personas con quienes habían hablado de asuntos relacionados con su trabajo; y que señalaran qué habían hecho en todos los momentos en que no estaban dando clase.

Evidentemente, el tipo de preguntas reflejará dónde se hace hincapié en el estudio. Unos diarios completos pueden proporcionar muchísima información, lo cual puede ser en sí mismo un problema a menos que en la formulación de las preguntas se tenga el mismo cuidado que el que se necesita para los cuestionarios y las entrevistas, y a menos que, *antes* de diseñar y completar los diarios, se haya pensado en cómo se analizará la información.

Holly (1984, pág. 5) añade sus propias preocupaciones sobre la dificultades que supone el manejo de datos:

Lo que se escribe en un diario es algo interpretativo, descriptivo, de múltiples dimensiones, desestructurado, a veces factual, y a veces todo ello a la vez, por esto es difícil de analizar. No es fácil distinguir entre pensamientos, sentimientos, hechos...

Tampoco lo es tener en cuenta todas estas dificultades, pero esto no significa que haya que abandonar los esfuerzos por averiguar cómo emplean su tiempo las personas. Si las dificultades en el manejo de los diarios demuestran ser insuperables, entonces habrá que encontrar otros sistemas alternativos. Oxtoby (1979, págs. 239-240) señala que en algunas circunstancias se pueden obtener mejores datos con la identificación de los «incidentes críticos» y la elaboración de una «carpeta de problemas».

Los incidentes críticos y la carpeta de problemas

Una forma de investigar el trabajo que las personas realizan es pedirles que describan los «incidentes críticos» que se hayan producido en un determinado período (Flanagan, 1951, 1954). Al hablar de los problemas con que se encuentran los jefes de departamento en la enseñanza postsecundaria, Oxtoby se pregunta de qué forma pueden éstos intentar averiguar cómo se emplea su tiempo, y cómo pueden separar los aspectos claves de su trabajo de los triviales:

El análisis de las actividades laborales se puede plantear desde muchos diferentes puntos de vista... Los jefes de departamento no pueden utilizar algunos métodos para controlar sus propias actividades, por ejemplo, las entrevistas, la observación y muestra de actividades, los cuestionarios y las hojas de control. Métodos más adecuados son aquellos que se basan en un registro escrito de las actividades de un tipo u otro, por ejemplo, los diarios, los informes sobre incidentes críticos y las carpetas de problemas. El uso de un diario de trabajo quizá sea la forma de averiguar cómo se emplea el tiempo más sencilla y de mayor aceptación. Pero el autorregistro puede ser impreciso —se tiende a omitir muchos de los episodios más breves—, y reunir un diario detallado suele ser empresa agotadora y onerosa. Aunque sin duda tiene su valor, porque permite que las personas empleen mejor su

tiempo, un diario no proporciona mucha información fiable sobre las destrezas o las cualidades desarrolladas. Además, la idea de tener que utilizar diarios para comparar las diferencias entre grandes cantidades de personas y sus trabajos resulta desalentadora, aunque sólo sea por las dificultades que conlleva la gestión de datos. Por consiguiente, utilizar los diarios de trabajo para analizar la diversidad de actividades de los jefes de departamento tiene sus problemas.

La técnica del incidente crítico es un intento por identificar los aspectos más «notables» de la conducta profesional, y se basa en el supuesto de que los trabajos se componen de tareas críticas y tareas no críticas. Por ejemplo, una tarea crítica o fundamental se puede definir como aquella que establece la diferencia entre el éxito y el fracaso en la realización de partes importantes del trabajo. La idea es recoger informes sobre qué hacen las personas que sea especialmente eficaz porque contribuye a un buen rendimiento, y luego ordenar los incidentes según su grado de dificultad, frecuencia e importancia para el trabajo en su conjunto. La técnica supera al uso de los diarios en que se centra en acontecimientos concretos y en lo que se juzga como una conducta eficaz. Pero sigue siendo algo laborioso y que no permite una cuantificación objetiva.

(Oxtoby, 1979, págs. 239-240)

Oxtoby concluía que un planteamiento más flexible y productivo de su particular trabajo de identificar los problemas con que se enfrentan los jefes de departamento de escuelas universitarias sería adoptar los métodos por los que Marples (1967) aboga,

quien sugiere que la medida de la capacidad de un gestor se puede expresar desde el punto de vista del número y la duración de los «asuntos» o *problemas* que se abordan en un momento determinado. Aboga por la compilación de «carpetas de problemas», en las que se registre información acerca de cómo surge cada problema, los métodos para solucionarlo, las dificultades que se encuentran, etcétera. Un análisis de este tipo también suscita cuestiones sobre el uso que del tiempo hace el protagonista del trabajo: ¿qué proporción de su tiempo se emplea en comprobar, en ocuparse de los problemas que otros le plantean, en problemas generados por él mismo, en problemas «de máxima prioridad», en cuestiones menores?

(Oxtoby, 1979, pág. 240)

En su estudio, Oxtoby envió un cuestionario a 240 jefes de departamento de centros de educación postsecundaria de Inglaterra y Gales, en el que les preguntaba: «¿Cuál ha sido la tarea o la situación más difícil que ha tenido que abordar en los dos o tres últimos días?». Otra forma de plantear el trabajo hubiera sido pedir a los jefes de departamento que elaboraran un diario durante una semana, y que expusieran en unas diez líneas el problema o la situación más difíciles que tuvieron que tratar cada día, por qué se planteó, por qué era difícil y cómo actuaron.

En un proyecto de 100 horas no es probable que podamos estudiar 240 departamentos, pero es posible que queramos preguntar a universitarios maduros cuánto tiempo emplean en el estudio y a qué asignaturas tienen que dedicarle más. Si así es, las técnicas de los incidentes críticos y de la carpeta de problemas pueden ser apropiadas. Tienen la ventaja de que no obligan a nuestros sujetos a emplear mucho tiempo en completar un diario con cosas que podrían parecer triviales, y a nosotros nos permiten ver qué creen los propios sujetos que constituye un problema.

Como se puede ver de todo lo dicho, el uso de los diarios como método de recogida de datos plantea problemas, y no en menor grado por el tiempo que se necesita para completar los formularios. Sin embargo, los diarios pueden producir gran cantidad de datos interesantes y son relativamente fáciles de administrar. Sin embargo, el análisis de los diarios ya completos no es tan fácil, por lo que tendremos que considerar cómo se van a codificar las respuestas antes de embarcar a nuestros sujetos en la elaboración de unos diarios. Si utilizamos éstos como parte de algún proyecto, antes de distribuirlos tal vez queramos consultar la hoja de control del final de este capítulo.

Una última observación sobre el uso de los diarios como herramientas de investigación. Burgess (1994, pág. 310) recuerda que los diarios plantean cuestiones éticas, sobre todo en lo referente a la intromisión:

En muchos casos, se aboga por los diarios como medio para acceder a situaciones en las que normalmente no sería posible obtener datos. Sin embargo, se podría decir que el investigador se entromete en la vida y el trabajo de profesores y alumnos mucho más que cuando se realizan observaciones en las escuelas y las aulas. Aquí hay que considerar el equilibrio entre la información necesaria y el grado de intromisión en la vida de las personas.

Como siempre, habrá que obtener permiso e informar de forma detallada sobre lo que se pide, de qué forma y con qué fin. Si así se hace, y seguimos nuestro propio código profesional, todo irá bien.

Hoja de control de los diarios y de los incidentes críticos

- | | |
|---|--|
| 1. Decidir qué necesitamos saber. | Hacer una lista de todos los ítems sobre los que se necesite información. |
| 2. Preguntarse por qué se necesita esta información. | Tal vez decidamos que no nos hace ninguna falta. |
| 3. ¿La mejor forma de obtenerla es un diario o una hoja de control de incidentes? | ¿Sería mejor algún otro sistema? |
| 4. Los diarios no suelen ser una buena herramienta si han de llevarlos personas con pocos conocimientos sobre educación. | Asegurémonos de que nuestros sujetos pueden realizar lo que se les pide. |
| 5. Las instrucciones deben ser precisas. | Los sujetos deben tener claro qué es lo que queremos que hagan y cuándo deben hacerlo. |
| 6. Asegurarse de que los sujetos saben <i>por qué</i> se les pide que realicen tal tarea y qué pensamos hacer con la información. | En la fase de planificación, reservar tiempo para hablar con los sujetos sobre lo que conlleva nuestra solicitud. |
| 7. Antes de pedir que se lleve un diario, decidir cómo nos proponemos tratar las respuestas. | |
| 8. Intentar encontrar tiempo para comprobar el progreso. | Si pedimos a los sujetos que hagan este trabajo durante más de un día, la experiencia parece indicar que una educada indagación sobre cómo marchan las cosas ayudará a que sigan con la tarea. |
| 9. Acordarse de pedir permiso para trabajar con los sujetos. | No presumir nunca de que «no pasa nada». |
| 10. Llevar un diario supone trabajo. No olvidemos agradecerse a los sujetos. | Si podemos, ofrezcámosles retroalimentación, pero no prometamos nada si pensamos que no vamos a disponer de tiempo. |

Lecturas recomendadas

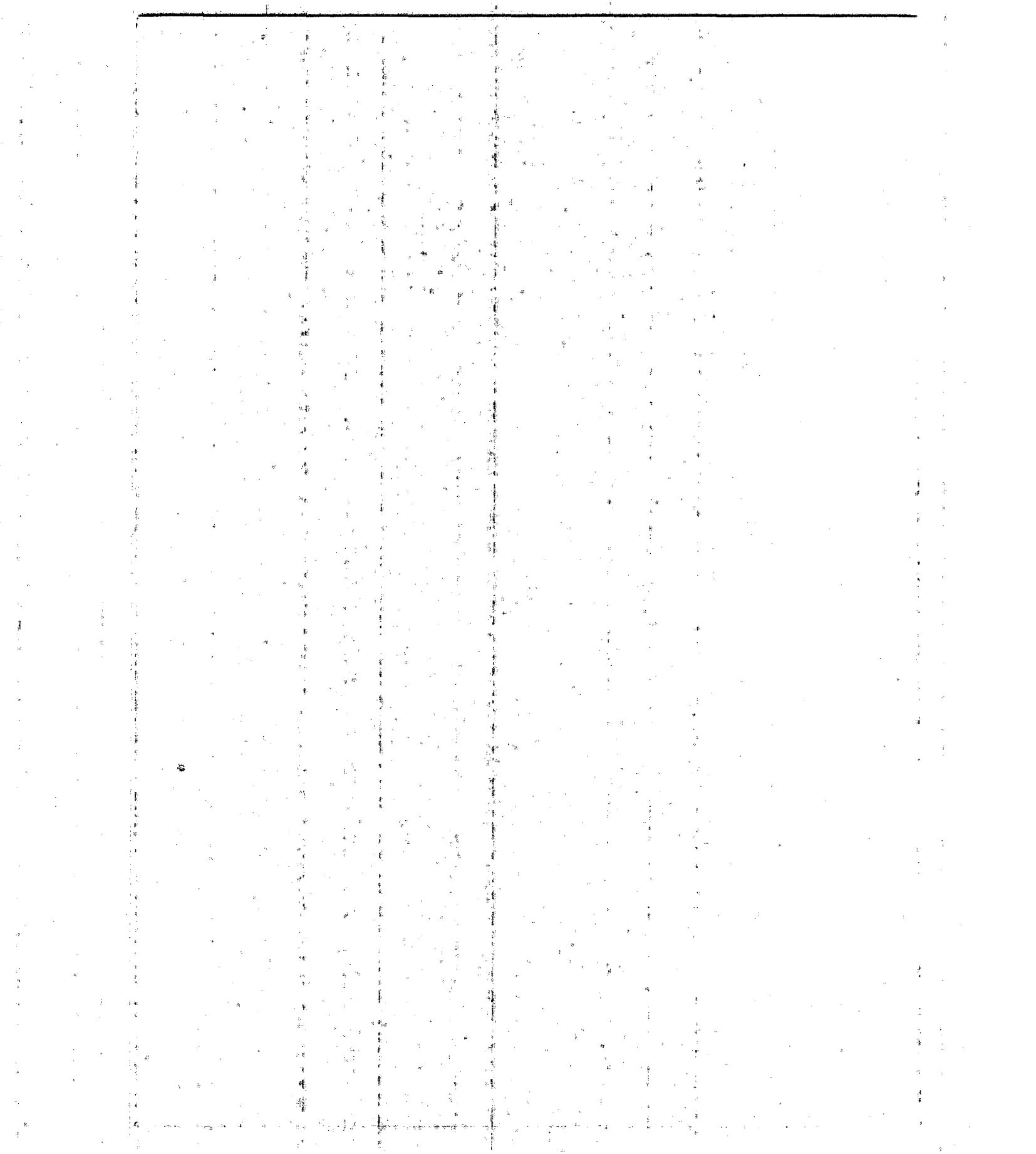
- Bogdan, R. C. y Taylor, S. J., *Introduction to Qualitative Research Methods*, Londres, Wiley, 1975. Se dan ejemplos de cómo utilizar las gráficas en los diarios de investigación.
- Burgess, R. G., «Keeping a research diary», *Cambridge Journal of Education*, 11, p.1, 75-83, 1981. Reproducido también como Capi-

tulo 12 de Bell, J. y otros, *Conducting Small-scale Investigations in Educational Management*, Londres, Harper & Row, 1984.

Burgess, R. G., *Field Research: A Source Book and Field Manual*, Londres, Allen and Unwin, 1982.

Burgess, R. G., «On diaries and diary keeping», Capítulo 21 de Bennett y otros, *Improving Educational Management through Research and Consultancy*, Londres, Paul Chapman, 1994.

Oppenheim, A. N., *Introduction to Qualitative Research Methods*, Londres, Wiley, 1966. Se dan ejemplos de cómo utilizar las gráficas en los diarios de investigación.



11

Estudios de observación

El profesor investigador, o el estudiante que trabaja solo, no tienen ninguna desventaja en comparación con un equipo de investigación cuando trabajan de forma personal en la observación y el análisis de casos individuales. Sin embargo, la observación no es un don «natural», sino una actividad muy especializada para la que se necesitan muchos conocimientos previos, además de una capacidad para el razonamiento original y la habilidad de identificar los hechos importantes. No es, desde luego, una opción fácil. (Nisbet, 1977, pág. 15)

Cualquiera que haya realizado un estudio de observación convendrá con Nisbet en que la observación no es una opción fácil. Son fundamentales en ella la planificación y la prueba, y se necesita práctica para sacar el máximo provecho de esta técnica. Sin embargo, cuando ya se domina, es una técnica que muchas veces puede revelar características de los grupos de personas que no se habrían podido descubrir con otros medios. Como señalan Nisbet y Watt (1980, pág. 13), las entrevistas proporcionan datos importantes, pero sólo descubren cómo *perciben* las personas lo que ocurre, y no lo que ocurre en realidad. En muchos casos, la observación directa puede ser más fiable que lo que las personas digan. Puede ser especialmente útil para descubrir si las personas hacen lo que dicen hacer, o si se comportan como dicen comportarse.

Dos son los principales tipos de observación: la *participante* y la *no participante*. Lacey (1976, pág. 65) define una observación participante como «la inmersión de toda la persona en una experiencia imaginativa y emocional en la que el trabajador de campo aprende a vivir en el nuevo mundo y a comprenderlo». Hablaba el autor de sus experiencias en la escuela High-town Grammar, donde durante tres años impartió clases, las observó y habló con profesores y alumnos. Describe su metodología en *The Organization and Impact of Social Research*.

Existen otros muchos ejemplos bien documentados de investigadores que han pasado meses o años en una comunidad para sumergirse en su vida con el fin de que se les acepte en general como uno más del grupo. La mayoría de los estudios de este tipo son muy desestructurados. Es decir, los investigadores no parten de ideas preconcebidas sobre lo que exactamente quieran observar. No disponen de hojas de control ni de esquemas. Observan lo que acontece, las situaciones y las conductas, e inmediatamente después anotan sus observaciones. Lacey no podía desempeñar su trabajo de profesor y al mismo tiempo estar pendiente de esquemas y hojas de control.

Es un planteamiento que tiene sus problemas, el menor de los cuales no es la interpretación que el investigador haga de lo que ve. Si en una ventana hay tres o cuatro personas mirando a una calle concurrida, observando lo que pasa durante cinco minutos más o menos, y luego cada una escribe lo que haya visto, es previsible que las narraciones difieran. Los observadores tendrán su particular centro de atención e interpretarán a su manera los hechos significativos.

La observación no estructurada puede ser útil para generar hipótesis, pero requiere mucho tiempo y no es fácil de gestionar. Hay que introducir sistemas de contraste. Las notas de campo que se escriben lo antes posible después de la observación exigen tiempo, y para interpretarlas se necesita experiencia, y más tiempo aún.

Cohen y Manion (1994, págs. 110-111) señalan algunas críticas que suscita la observación participante:

Las explicaciones típicas que suelen surgir de la observación participante muchas veces se describen como subjetivas, tendenciosas, impresionistas, idiosincrásicas y carentes de las mediciones cuantificables con exactitud que constituyen el signo

distintivo del estudio mediante encuestas y de la experimentación. Si probablemente sea verdad que para comprender la vida de una pandilla de delincuentes juveniles nada hay mejor que vivir con ellos durante un prolongado período, los críticos de la observación participante advierten del peligro de «convertirse en nativo» como consecuencia de desempeñar tal papel dentro de un grupo de esas características.

Los observadores participantes son muy conscientes del peligro de tendenciosidad. Es difícil distanciarse y adoptar el papel de un observador objetivo cuando se conoce a todos los miembros del grupo o de la organización. Si investigamos en nuestro propio centro, estaremos familiarizados con las personalidades, los vicios y las virtudes de los colegas, y esta familiaridad puede provocar que olvidemos aspectos de la conducta que para un observador no participante que contemplara la situación por primera vez serían evidentes de inmediato.

Todo lo que se puede decir es que, como en el caso de las entrevistas, debemos ser conscientes de los peligros, y hacer todo lo que podamos para eliminar ideas preconcebidas y prejuicios. Algo que resulta más fácil de decir que de hacer, por supuesto. Si es posible, es una buena idea pedir a un colega (preferiblemente alguien que no sea participante) que observe con nosotros, para después comparar nuestras respectivas notas. Con esto podremos al menos comprobar la interpretación que hagamos de los hechos.

En los proyectos de 100 horas, no sería sensato emprender una observación desestructurada a menos que ya tengamos experiencia y las técnicas que conlleva nos sean muy familiares. Para sacar información útil de los datos, probablemente necesitaremos adoptar un planteamiento más estructurado, y diseñar algún sistema de registro para poder identificar aspectos de la conducta que previamente hemos considerado de posible relevancia para la investigación.

Este planteamiento también se puede criticar por ser subjetivo y parcial. Somos nosotros quienes decidimos dónde centrar la atención, en vez de dejar que tal centro emerja por sí mismo. Sin embargo, ya habremos formulado una hipótesis o habremos identificado los objetivos de nuestro estudio, y se habrá manifestado la importancia de observar algún aspecto de la conducta.

Tanto si nuestra observación es estructurada como no estructurada, tanto si somos observadores participantes como si somos observadores no participantes, nuestra función es observar y registrar de la forma más objetiva posible, y luego interpretar los datos que recojamos.

Registrar y analizar

Hay muchas formas de registrar lo que ocurre en un aula o en una reunión, pero antes de poder seleccionar un método hay que decidir qué se va a observar exactamente. Algo más difícil de lo que a primera vista pudiera parecer. Es imposible registrarlo todo, por lo tanto deberemos tener claro si nos interesan los *contenidos* o el *proceso* de una clase o de una reunión, la *interacción* de las personas, la *naturaleza de las aportaciones* o *algún aspecto específico*, por ejemplo la efectividad de las técnicas de interrogatorio. Una vez hayamos decidido qué queremos averiguar y estemos seguros de que necesitamos esa información para avanzar en nuestro estudio, estaremos en condiciones de considerar qué métodos de registro de datos se ajustan más a nuestros propósitos.

Registro en vídeo y audio

En un proyecto que cuente con una buena financiación y un equipo de investigadores tal vez se pueda grabar o incluso filmar lo que ocurre en una clase o en una sala de reuniones. Sin embargo, como ocurre con las entrevistas, en un proyecto pequeño no es probable que se disponga de dinero ni de tiempo para realizar grabaciones en audio o en vídeo. Hay que buscar otros métodos que nos permitan registrar en el propio terreno y de forma ordenada, de modo que, concluido lo que haya que registrar, el análisis sea rápido y fácil.

Análisis del proceso de interacción

Se han publicado muchos programas de observación y exposiciones de diversos sistemas de observar a personas individuales y a grupos en diferentes contextos (Flanders, 1970; Simon y Boyer, 1975; Cohen, 1976; Galton, 1978; Wragg y Kerry,

1978; Williams, 1984, 1994; Hopkins, 1985), algunos de los cuales se basan en el sistema de análisis del proceso de interacción que R. F. Bales (1950) ideó. El sistema de Bales pretendía describir el comportamiento de los individuos dentro de los grupos. Diseñó un método de clasificación o codificación, que al observador le permitía registrar bajo uno de los 12 encabezamientos que el autor consideraba lo bastante comprensivos para clasificar los diferentes tipos de conducta que cabía esperar en un grupo. Ejemplos de estas categorías son: «demuestra distensión» (hace bromas, se ríe, se muestra satisfecho) y «demuestra antagonismo» (menosprecia a los demás, se defiende o reafirma).

Desde 1950 se han ideado muchos tipos de categorías, unas relativamente sencillas y otras extremadamente complejas. El sistema Flanders, que se derivó del método de Bales de clasificar la conducta, es uno de los más conocidos. Flanders (1970) ideó diez categorías de conducta de alumno/profesor (las categorías de análisis de la interacción de Flanders), que el observador utilizaba de base para categorizar y registrar lo que ocurría en el aula. Los observadores tenían que registrar lo que ocurría cada tres segundos e introducir el correspondiente número de categoría en un esquema preparado. El problema de los sistemas al estilo del de Flanders es que las categorías son bastante complejas, tienen multitud de subapartados e inevitablemente implican que el observador haga juicios de valor respecto a qué categoría es la que más se aproxima a un determinado tipo de conducta que se haya observado.

La exigencia de registrar cada tres segundos significa que el observador ha de estar completamente versado en las categorías y los criterios, y tiene que recordar instantáneamente el número asignado a los diversos aspectos de la conducta. Esto requiere mucha práctica. Cuanto más complicado (y por consiguiente más completo) sea el sistema de categorías, más difícil es de administrar.

El curso D101 de la Open University (que se ha recuperado) proponía un sistema más sencillo, aunque basado en principios similares a los de Bales/Flanders. Se pedía a los alumnos que observaran dos reuniones en un programa de televisión de la Open University, utilizando un sistema abreviado que originariamente diseñó el Huthwaite Research Group para estudiar las destrezas y la conducta administrativas. Se proponían las siguientes seis categorías, para que ayudaran a los alumnos a clasificar la conducta observada en las reuniones:

- | | |
|-----------------------|---|
| 1. Proponer | Una conducta que plantea un concepto, una sugerencia o una acción nuevos |
| 2. Apoyar | Una conducta que implica una declaración de apoyo consciente y directa, o de acuerdo con otra persona o con sus conceptos. |
| 3. Desacuerdo | Una conducta que implica una declaración consciente y directa de diferencia de opinión, o una crítica de los conceptos de otra persona. |
| 4. Dar información | Una conducta que ofrece hechos, opiniones o explicaciones a otras personas. |
| 5. Buscar información | Una conducta que busca hechos, opiniones o explicaciones en otra persona u otras personas. |
| 6. Construir | Una conducta que extiende o desarrolla una propuesta que otra persona haya hecho. |

Estas categorías describen el tipo de estilo de conducta que se adopta en lo que se dice, y no el contenido de lo que se dice. Si pensamos en alguna reunión a la que hayamos asistido recientemente, quizá comprendamos la dificultad que supone diferenciar una categoría de la otra. A veces, en una misma frase se puede identificar más de una categoría. Una manifestación de desacuerdo puede también proponer, y una de apoyo también puede dar información. Podría argumentarse que muchas afirmaciones se podrían categorizar como que dan información o como que la buscan. Los sistemas de gestión de este tipo requieren práctica y una cuidadosa consideración previa sobre cómo se va a clasificar una determinada conducta, pero es una técnica que, una vez que se domina, puede producir datos útiles sobre la conducta de las personas en los grupos.

El modo de registrar las observaciones es en gran medida una cuestión de preferencias personales. Si se utilizan las categorías de conducta anteriores, las entradas se pueden realizar en un plano de mesa, como en la Figura 11.1. Se introducen las entradas numéricas en el espacio correspondiente (por ejemplo, «1» para Proponer, «2» para Apoyar, etcétera), y lo más adecuado parece una relación del número total de entradas, en cualquier formato. Un sistema sería preparar una tabla, como ilustra la Figura 11.2.

Las aportaciones se pueden marcar en un gráfico o presentar de cualquier forma que ilustre el carácter de lo que se aporta. No sería suficiente limitarse a presentar la información como observada. Sería necesario un comentario sobre la importancia (o la no importancia), y se podrían hacer deducciones sobre la naturaleza de las aportaciones individuales.

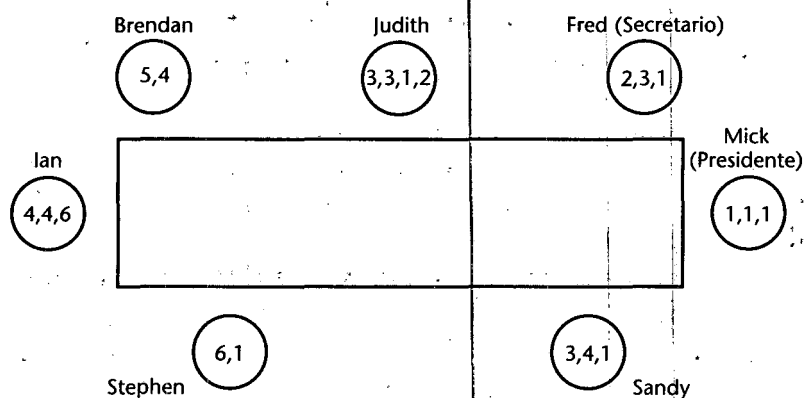


Figura 11.1 Plano de mesa para registrar las conducta individual según unas categorías.

Participantes	Categorías						Totales
	1	2	3	4	5	6	
Presidente (Mick)	✓✓✓						3
Secretario (Fred)	✓	✓	✓				3
Judith	✓	✓	✓✓				4
Brendan				✓	✓		2
Ian				✓✓		✓	3
Stephen	✓					✓	2
Sandy	✓		✓	✓			3
Totales	7	2	4	4	1	2	

Figura 11.2 Tabla para registrar el número total de entradas para cada categoría de conducta.

Los contenidos

El análisis de los contenidos de una reunión, o la consideración de los temas tratados, es algo más sencillo. Si lo que más interesara fuera quién hace más aportaciones y habla durante más rato, se podría elaborar una tabla sencilla como la de la Figura 11.3. Una raya vertical indicaría que esa persona estuvo hablando durante un período determinado (por ejemplo, un minuto o menos). Cuando la raya vertical fuera seguida de otra horizontal significaría que esa misma persona seguía hablando durante ese mismo período de tiempo.

Los ejemplos anteriores son fáciles de gestionar y producen una información útil, aunque limitada. Si todo lo que necesitamos saber es quién habló durante más tiempo, o de qué temas se habló más, bastará con los sistemas expuestos. Se han utilizado adaptaciones de estas tablas con resultados muy positivos en muchas situaciones diferentes. Sin embargo, si deseamos averiguar quién habla más de algún tema, entonces se necesita un sistema más complejo, y será mejor tomar notas completas durante la observación, para luego trasladarlas a una tabla resumen.

Participantes	
Mick	=
Fred	
Judith	≡ //
Brendan	
Ian	//// = ≡
Stephen	
Sandy	= //
Hablan muchos a la vez	

Figura 11.3 Ejemplo de tabla para registrar el tiempo que habla cada persona.

Hay muchas formas de anotar y conservar lo que se registra. Shaw (1978, pág. 10) señala que se deben preparar hojas de papel rayadas de tal forma que cada línea represente un minuto. El momento de inicio y el tema se introducen en un ancho margen vertical, y cada vez que alguien habla se introducen sus iniciales en el margen. Se anota la aportación hecha en la hoja de papel y se traza una línea después de cada tema. Luego, las notas se trasladan a una hoja resumen. Tal vez no funcione este sistema, pero deberemos intentar uno o dos métodos distintos para ver si nos resultan fáciles para registrar, analizar e interpretar una vez concluido lo que hayamos observado.

Seleccionar un método

Flanders (1970), Simon y Boyer (1975), Cohen (1976), Galton (1978), Wragg y Kerry (1978), Hopkins (1985) y Williams (1994) ofrecen muchos ejemplos de gráficos, cuadrículas, categorías y métodos de registro que nos darán toda una variedad de ideas para diseñar nuestro propio plan. Lo triste es que, a pesar de todos los métodos ensayados y comprobados que a lo largo de los años han empleado los investigadores, parece que nunca existe un ejemplo que sea el adecuado para un trabajo determinado. Nos encontraremos inevitablemente con que tenemos que adaptar o diseñar un sistema completamente nuevo, y que todos los sistemas requieren una prueba cuidadosa y un ajuste a la luz de la experiencia. Si sólo podemos acceder a un grupo o a una reunión, debemos estar seguros de que el método de registro que hayamos seleccionado va a funcionar. Probablemente tendremos que inventarnos nuestro propio sistema de taquigrafía, con unos signos que tendremos que memorizar. Deberemos decidir la frecuencia con que vamos a registrar lo que ocurra (¿durante todo el rato? ¿cada tres segundos? ¿cada cinco minutos? ¿cada veinte minutos?) y a quién (¿a todo el grupo? ¿a los individuos?) La preparación es de suma importancia. Hay que preparar gráficos y planos de los sitios que cada uno ocupa. Tendremos que hablar con el profesor o con el presidente de la comisión dónde será mejor que nos sentemos. Las opiniones varían. En un aula, es mejor sentarse donde los alumnos puedan vernos. De esta manera al menos no tendrán que girarse constantemente para ver qué estamos haciendo, pero si el profesor tiene otra idea,

deberemos hacerle caso. Un observador nunca puede pasar completamente inadvertido, pero el objetivo es molestar lo menos posible, para que la conducta que se observe se aproxime al máximo a la que suele ser la normal.

La preparación

Al principio de este capítulo, decía que la observación muchas veces puede revelar características de los grupos o de las personas que no se hubieran podido descubrir con otros medios. Así se ha demostrado en muchas investigaciones en que se hizo un uso exhaustivo de las técnicas de observación, pero hay que poner mucho cuidado en asegurar que sacamos el máximo provecho de los períodos de observación. No vamos a disponer de tres años en los que iniciar una investigación con la mente completamente abierta y, a medida que avancemos, ir formulando hipótesis y diseñando métodos. Lo más probable es que sólo dispongamos de una oportunidad para observar una reunión o un grupo, y por lo tanto debemos tener muy claro el objetivo de la observación y por qué observamos a ese grupo o a esa persona en concreto. Podemos descubrir que en el transcurso de la observación emerge una información imprevista e interesante, pero los datos que al final recojamos dependerán principalmente de las decisiones que hayamos tomado antes del período de observación. Si antes de una reunión decidimos que nuestro principal interés son los contenidos de esa reunión, habrá que diseñar tablas, cuadrículas u hojas de control teniendo presente tal objetivo. Será ya demasiado tarde para registrar las interacciones. Si lo que más nos interesa es el proceso, entonces habrá que encontrar otros métodos para registrar cómo se dirige una clase o una reunión. Cuando seleccionemos y pulamos nuestros métodos, siempre deberemos tener presentes las preguntas: «¿Qué necesito saber?» «¿Por qué necesito saberlo?» y «¿Qué haré con esa información cuando disponga de ella?» Los ejercicios y las prácticas de ensayo de registro responderán algunas de estas preguntas y nos indicarán las deficiencias de la técnica. Cuando empecemos nuestro excepcional ejercicio de observación, debemos estar lo más seguros posible de que estamos preparados y en disposición de realizarlo.

Después de la observación

El trabajo no termina una vez realizada la observación y hechos los pertinentes registros. Si estuviéramos observando una reunión, y a su conclusión tuviéramos la sensación de que ha sido muy poco eficaz, deberíamos analizar las razones. ¿Fue un proceso muy formal? ¿Habló el presidente el 80 por ciento del tiempo? ¿No se prestaba atención a las aportaciones de algunas personas? Algunas formas de análisis de la interacción nos pueden ayudar a clasificar los procesos y los contenidos, pero cualquiera que haya sido el método de registro que hayamos escogido, es fundamental que consideremos el acontecimiento en su conjunto, tan pronto como sea posible después de que haya concluido. Repasemos mentalmente qué ocurrió y decidamos si se puede sacar alguna conclusión que pudiera tener interés para nuestro estudio.

Las tablas, los formularios y las hojas de control pueden ser útiles, pero no pueden explicar las emociones, las tensiones y los planes ocultos. Shaw (1975), en su estudio sobre el cambio en el St. Luke's College of Education, empleó una tabla para registrar las intervenciones en una reunión del claustro, pero reconoció las limitaciones de esta técnica. Su posterior explicación de las maniobras y de los grupos de interés, de los nervios, de las tácticas dilatorias y de la influencia de determinados miembros clave de la institución, indica muy claramente la importancia de los procesos micropolíticos que actúan en cualquier institución, y el efecto que pueden producir en la forma de dirigir una reunión y de tomar decisiones.

Si, como parte de nuestra investigación, observamos una reunión o a un grupo, hagamos el esfuerzo de situar lo que veamos en su contexto organizativo o curricular, para ver más allá del propio acontecimiento y, en palabras de Nisbet, «identificar los hechos importantes» (1977, pág. 15)

Hoja de control de los estudios de observación

- | | |
|---|---|
| 1. Decidir exactamente qué necesitamos saber. | Hacer una lista de temas o aspectos sobre los que necesitamos información. |
| 2. Pensar por qué necesitamos esta información. | Examinar esa lista y eliminar cualquier elemento que no esté relacionado directamente con el trabajo. |
| 3. ¿La observación es la mejor forma de obtener la información que necesitamos? | Pensar en alternativas. |
| 4. Decidir qué aspectos necesitamos investigar. | ¿Nos interesan de forma particular los contenidos, los procesos, la interacción, la intervención, o cualquier otra cosa? |
| 5. Solicitar permiso. | Despejar los cauces oficiales y hablar de lo que supone la observación también con las personas implicadas. |
| 6. Diseñar una tabla, una hoja de control o un gráfico adecuados. | Consultar ejemplos ya publicados y adaptarlos si es necesario. |
| 7. Pensar qué se va a hacer con la información. | ¿Es probable que produzca algo de interés?
¿Los datos son lo bastante completos para poder llegar a alguna conclusión? |
| 8. Probar nuestro método y, si es necesario, revisarlo. | Memorizar las categorías. Idear nuestro propio sistema de taquigrafía (símbolos, letras, etc.) Practicar el registro hasta que nos sintamos seguros y sepamos desenvolvernó. |
| 9. Prepararse cuidadosamente antes de la observación. | Dibujar un plano de la habitación, señalando la distribución y los asientos. Asegurarse de que contamos con copias suficientes de las tablas o de las hojas de control. Consultar las actas de reuniones anteriores, las agendas, los esquemas de trabajo, etc. |
| 10. Hablar con el responsable y con las personas a quienes se vaya a observar sobre el sitio que vayamos a ocupar nosotros. | Queremos molestar lo menos posible. El sitio en que nos sentemos dependerá de nosotros mismos y de la opinión de los participantes. |
| 11. Recordar que no hay tabla, por elaborada que sea, que lo pueda recoger todo. | Intentar situar el acontecimiento en su contexto dentro de la organización. |
| 12. Analizar e interpretar los datos. | Las afirmaciones factuales sobre lo que se ha observado sólo son una parte del trabajo. Pensemos en qué indican o implican esos hechos. |
| 13. No nos olvidemos de dar las gracias a las personas que nos han permitido observarles. | Tal vez necesitemos de nuevo su ayuda. |

Lecturas recomendadas

En este capítulo se han mencionado varias fuentes, sobre todo relacionadas con el análisis del proceso de interacción. Aquí se repiten sólo si además ofrecen una guía útil sobre otros aspectos de la observación.

Boehm, A. E. y Weinberg, R. A., *The Classroom Observer: A Guide for Developing Observation Skills*, Nueva York, Teachers' College Press, 1977.

Cohen, L. y Manion, L., *Research Methods in Education*, Londres, Routledge, 1994. En el Capítulo 5, «Case studies», hay una excelente introducción a las técnicas de observación en distintos sitios.

Dixon, B. R., Bouma, G. D. y Atkinson, G. B. J., *A Handbook of Social Science Research*, Oxford, Oxford University Press, 1987. Una exposición clara y útil de diferentes planteamientos. Algunos buenos ejemplos de formularios y hojas de control para la recogida de datos.

Hopkins, D., *A Teacher's Guide to Classroom Research*, Milton Keynes, Open University Press, 1985. Habla de una serie de técnicas de recogida de datos, útiles para los estudios de observación.

Peberdy, A., «Observing», Capítulo 4 de Shakespeare, P., Atkinson, D. y French, F. (comps.), *Reflecting on Research Practice: Issues in Health Care and Social Welfare*, Buckingham, Open University Press, 1993.

Shaw, K. E., *Researching an Organization*, Rediguide 24, University of Nottingham School of Education, 1978. Habla de diversos enfoques de la observación participante.

Spradley, J. P., *Participant Observation*, Nueva York, Holt, Reinhart & Winston, 1980. Señala las fases de la observación participativa y describe sucintamente las técnicas de estudio de la cultura.

Williams, G. L., *Making Your Meetings More Interesting and Effective*, Sheffield City Polytechnic, Pavid Publications, 1984.

Williams, G. L., Capítulo 13 de Bell, J. y otros, *Conducting Small-scale Investigations in Education Management*, Londres, Harper & Row, 1984. Presenta una serie de métodos para observar y registrar los contenidos y los procesos de las reuniones. De lectura previa obligada para el que quiera observar una reunión.

Williams, G. L., «Observing and recording meetings», Capítulo 22 de Bennett, N., Glatter, R. y Levacic, R. (comps.), *Improving Educational Management through Research and Consultancy*, Londres, Paul Chapman, 1994.

TERCERA PARTE

Interpretación de los datos y exposición de las conclusiones

Introducción

Los datos recogidos mediante cuestionarios, entrevistas, diarios o cualquier otro sistema significan muy poco mientras no se analicen y se evalúen. Reunir una gran cantidad de información con la esperanza de que algo va a surgir no es recomendable en ninguna investigación, pero sobre todo en el caso de investigadores que no disponen más que de 100 horas para realizar el estudio. Como decía en la Introducción al principio de este libro, quienes dispongan de pocos conocimientos de estadística no pueden pretender realizar encuestas muy complejas que requieran unas técnicas estadísticas avanzadas, pero esto no significa que no se pueda llevar a cabo un estudio que merezca la pena. Es sólo cuestión de trabajar dentro de nuestras limitaciones y de seleccionar los métodos de investigación que sean adecuados para el trabajo en cuestión y que se puedan analizar, interpretar y exponer fácilmente.

Si en un momento determinado decidimos realizar un gran estudio cuantitativo, entonces no tendremos más remedio que familiarizarnos con los procedimientos estadísticos y con toda una diversidad de habilidades y de programas informáticos, por ejemplo el *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Todas las instituciones de enseñanza superior deben contar con especialistas que puedan aconsejar. Debemos utilizarlos. Nos llevarán por el buen camino y asegurarán que no perdamos un tiempo precioso tras pistas falsas.

En la mayoría de los trabajos de 100 horas, bastará con conocer unos procedimientos matemáticos sencillos, como medias y porcentajes. Si disponemos de unos instrumentos de recogida de datos bien diseñados y que hayan sido ensayados, ya dispondremos de la base para la recogida, el análisis y la presentación de la información.

Antes de iniciar el estudio de los dos capítulos siguientes, hay una serie de temas que se han suscitado antes pero en los que conviene insistir. En el Capítulo 1, hablaba brevemente del tema de la generalización. Bassey (1981, págs. 85-86) advertía del problema de generalizar a partir de datos insuficientes, y defendía que los investigadores que trabajan con un tiempo limitado produzcan un estudio que se estructure como respuesta a un problema existente o potencial, de manera que los resultados puedan serle útiles a la institución. En su opinión, este tipo de investigación debe tender a solucionar un problema concreto o conducir a un debate informado sobre cómo abordar un problema particular. Recomendaba el estudio descriptivo y evaluativo de hechos didácticos concretos y, al hablar sobre los métodos de estudio de casos, concluía que

un criterio importante para juzgar el valor de un estudio de casos es el grado en que los detalles son suficientes y apropiados para que un profesor que trabaje en una situación similar relacione su toma de decisiones con la descrita en el estudio de casos. La relacionabilidad de un estudio de casos es más importante que su generalización.

(Bassey, 1981, pág. 85)

Planteo este tema de nuevo aquí porque en el análisis, la interpretación y la presentación de los datos, hay que tener cuidado de no pretender sacar más de lo posible de los resultados, y el mismo cuidado hay que tener de no intentar generalizar sobre la base de datos insuficientes. En un proyecto de 100 horas, puede ser que la generalización sea improbable, pero que la relacionabilidad sea enteramente posible. Los estudios bien preparados y de pequeña escala pueden informar, iluminar y ofrecer la base para decisiones políticas dentro de una institución. Como tales, su valor es inestimable. No hay necesidad de disculparnos por nuestra incapacidad para generalizar, pero sí habría que hacerlo si se manipularan los datos con el fin de demostrar más de lo que razonablemente se puede pretender.

12

Interpretación y presentación de los datos

Los datos en bruto tomados de los cuestionarios, la entrevistas, las hojas de control, etcétera, se han de registrar, analizar e interpretar. Cien fragmentos separados de información interesante nada significarán para el investigador o el lector si no se colocan en unas categorías. Estamos constantemente buscando semejanzas y diferencias, agrupamientos, patrones e ítems de significación particular.

Podemos tener ciertas ideas sobre las categorías antes de recoger los datos. El presentimiento informado nos dice que lo más probable es que las respuestas tiendan a situarse en una de seis o siete categorías principales. Confiar demasiado en ideas preconcebidas puede tener sus peligros, uno de los cuales es la posibilidad de que nuestra forma de preguntar lleve a muchos a responder de una determinada manera. Sin embargo, suponiendo que hayamos sabido eliminar ese tipo de tendenciosidad, las categorías basadas en las primeras ideas nos servirán de punto de arranque del proceso de recogida de datos. A medida que ésta avance, sin duda surgirán otras categorías.

En el Capítulo 8, Michael Youngman señalaba que en los cuestionarios es útil identificar los tipos de preguntas y buscar la forma de poder analizar y presentar las respuestas. Recordaremos que hablaba de siete tipos de preguntas (lista, categoría, clasificación, escala, cantidad, cuadrícula y verbal). En este ca-

pítulo, emplearemos algunos de estos tipos de pregunta para ilustrar diversas formas en que se pueden interpretar y presentar las respuestas.

Preguntas lista

Supongamos que queremos averiguar las cualificaciones con que contaban nuestros alumnos maduros antes de matricularse en la carrera. Elaboramos un pregunta de lista, en la que los sujetos tendrán que poner una cruz en la casilla correspondiente. Pueden señalar más de una casilla y, por consiguiente, deberemos estar preparados para contemplar más de una respuesta. En la Pregunta 1, ya se han seleccionado las categorías (Ninguna, *O Level*, GCSE (siglas inglesas de Certificado General de Educación Secundaria), Acceso y *A Level*), lo cual hace que el cotejo sea fácil. Si las respuestas que se den en «Otras» se encuadran en grupos definidos, entonces podremos añadir otras categorías, pero si constituyen una lista muy diversa, podemos decidir agruparlas en la categoría de «Otras cualificaciones».

Pregunta 1

¿Qué cualificaciones tenía usted antes de empezar los estudios de licenciatura?

(Marcar con una cruz en las casillas correspondientes)

Ninguna

☐ Curso completo
de Acceso o de
Retorno a los estudios

CGE *O Level* / GCSE

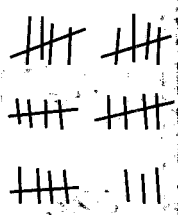
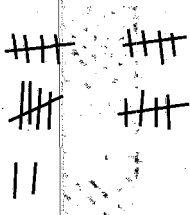
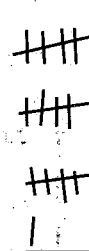
☐ GCE *A Level*

Otras (especificar) _____

Antes de distribuir los cuestionarios, hay que preparar una hoja en la que resumir todas las preguntas, para poder ir introduciéndolas a medida que se vayan devolviendo los cuestiona-

rios. Todos tenemos nuestra forma de registrar las respuestas, pero si decidimos hacerlo una a una, el sistema siguiente probablemente sea tan sencillo como cualquier otro.

Hoja resumen para la Pregunta 1

Pregunta 1 Cualificaciones previas al ingreso					
Ninguna	O Level/GCSE	A Level	Acceso/Retorno a los estudios		Otras
					
6	28	12	32		16

Una vez completada la hoja resumen, empezaremos a disponer de una imagen de los tipos de cualificaciones que los alumnos poseían antes de iniciar los estudios de licenciatura. La información se puede presentar de diversas formas. Una opción es una tabla sencilla, seguida de un comentario que destaque cualquier elemento de interés.

Tabla 12.1 Cualificaciones de los alumnos adultos antes de iniciar los estudios de licenciatura.

Ninguna	O Level/GCSE	A Level	Acceso/Retorno a los estudios	Otras
6	28	12	32	16

La lista completa de las «Otras» cualificaciones se deberá registrar en una hoja aparte y, si aparecen categorías de cualificaciones, se puede hacer referencia a ellas en el comentario.

Otra opción puede ser un diagrama de barras verticales. La variable (cualificación) figuraría en el eje horizontal, y la frecuencia (número de alumnos) en el vertical. (Obsérvese que 'n' = número).

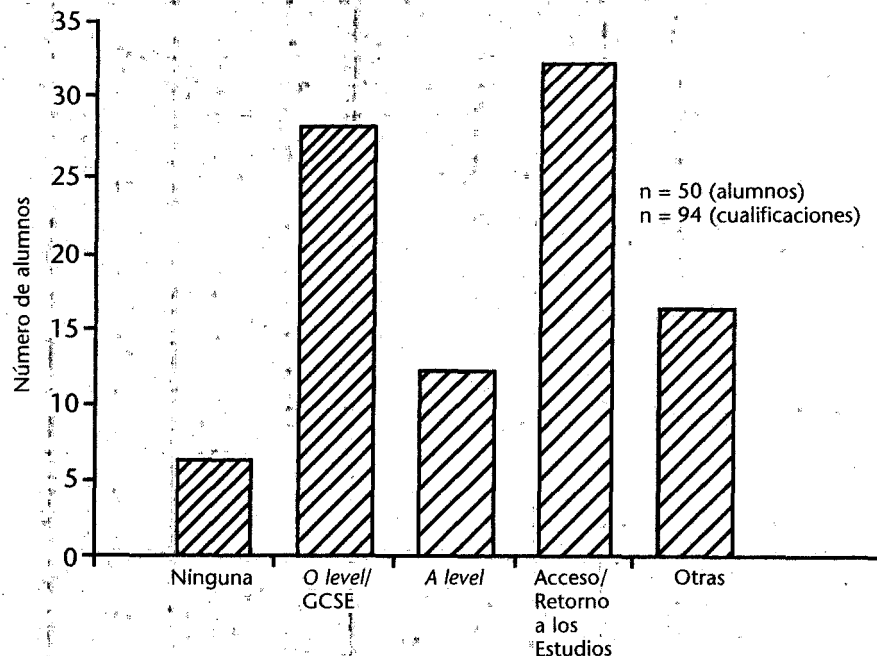


Figura 12.1 Cualificaciones de los alumnos antes de iniciar la licenciatura

¿Cuál es más clara? ¿La tabla o el diagrama? Cualquier dato que no nos diga nada importante también se puede eliminar, pero este caso tiene características interesantes. Treinta y dos de los 50 alumnos de nuestra muestra (el 64 por ciento) escogió cursos de Acceso o Retorno a los Estudios; mientras que sólo 12 (el 24 por ciento) tenía *A levels*. Podría ser interesante averiguar qué grupo rindió mejor en los exámenes. Seis alumnos (12 por ciento de un total de 50) no poseían ningún tipo de cualificación. Entonces, ¿cómo se habían preparado para iniciar una licenciatura? ¿Se desenvuelven bien? Podría resultar útil hacer un seguimiento de estos temas y de otros similares en las entrevistas.

Preguntas categoría

Las que Michael Youngman definía como preguntas categoría son, a primera vista, más sencillas de tratar. Sólo requieren una respuesta. Si a los sujetos se les pregunta la edad, no dan más que una respuesta. En el estudio de alumnos adultos, probablemente necesitaremos saber la edad de éstos. Si hemos dedicado tiempo a la formulación de las preguntas y las hemos ido puliendo, ya tendremos decidido si queremos saber la edad de los alumnos en el momento de la matrícula, en el momento en que responden el cuestionario, o en algún otro momento. Decidimos hacer una pregunta directa.

Pregunta 2

¿Qué edad tenía usted cuando se matriculó por primera vez en los estudios de licenciatura?

¿Qué haremos con las respuestas? ¿Qué queremos saber exactamente? ¿La edad media de los alumnos? Si es así, tendremos que decidir qué tipo de media muestral (o medida de la tendencia central) será la adecuada para nuestros fines: la *media aritmética*, la *mediana*, o la *moda*.

La *media aritmética* es sencilla. Para obtenerla se suman todos los ítems (o valores) y el resultado se divide por el número de los mismos. Es decir, si tenemos 12 sujetos (Grupo A) cuyas edades son 26, 26, 27, 28, 29, 30, 30, 31, 32, 33, 34, 34, y sumamos todas estas cantidades, el resultado es 360. Dividimos 360 por 12. La media es 30.

Otro grupo de 12 (Grupo B) puede tener otra diversidad de edades. Por ejemplo, 21, 22, 24, 25, 25, 29, 31, 31, 32, 35, 40 y 45. La edad media también es 30. En estos dos casos hay una clara diferencia en la dispersión de los resultados.

Con la *mediana* se puede averiguar el valor medio, que es particularmente útil cuando en un extremo o en ambos del rango existen cantidades muy dispares que puedan afectar de forma importante a la media. Para hallar la mediana, hay que relacionar los valores en orden, algo que en nuestro caso ya hemos hecho. Si el número de valores fuera impar, el valor medio sería la mediana. En caso de cantidades pares, como en el

Grupo A, se toma el promedio de los dos valores medios ($30 + 30$) y es el que constituye la mediana. El hecho de que en este caso la media y la mediana coincidan se debe a que no hay valores extremos en ninguno de los dos polos. Hay una progresión de edades, pero si éstas fueran 21, 22, 29, 30, 30, 33, 33, 33, 36 y 84, entonces se pondrían de manifiesto las diferencias. La media sería 35,1, mientras que la mediana sería el promedio de los puntos medios, es decir 31,5. Entonces debemos decidir si la mediana da una imagen más real que la media.

La *moda*, que no se suele emplear en estudios pequeños, está relacionada con el valor de mayor frecuencia. En este último ejemplo, sería 33.

Cada una de estas medidas de la tendencia principal tiene un uso distinto. Como siempre, todo depende de lo que necesitamos saber y de por qué necesitamos saberlo.

Fijémonos de nuevo en los ejemplos del Grupo A y el Grupo B. Ambos grupos tienen una diversidad de edades distinta. En el Grupo A, la edad varía entre 26 y 34 años, por eso la media y la mediana se aproximan mucho. En el Grupo B, varían entre 21 y 45 años, por lo que no se juntan en torno a la edad media. ¿Merece la pena comentarlo? De ser así, hay que encontrar la forma de tratar la medición de la diversidad o la dispersión. Las medidas más habituales son *rango*, *rango intercuartílico* y *desviación típica*.

El *rango* no es más que la diferencia entre los valores mayores y menores medidos. Para el Grupo A, el rango es 8 años, pero para el B es 24 años. El rango no es una medición particularmente buena de la dispersión porque puede estar influido por un valor elevado, por un valor inferior o por ambos, y no tiene en cuenta la cantidad de respuestas que se dan en el grupo del medio.

El *rango intercuartílico* da una imagen más fiel y reduce la importancia de los extremos del rango. Se deriva de la *mediana*. El cuarto mayor y el cuarto menor de las medidas se eliminan y se tiene en cuenta el rango intercuartílico del 50 por ciento del centro.

Para el Grupo A, se omiten los tres valores superiores (34, 34 y 33 —una cuarta parte de los doce valores—), como se eliminan también los tres valores más bajos (26, 26 y 27). El resultado es un rango intercuartílico de 28-32, o cuatro años,

Para el Grupo B, se eliminan los valores 45, 40 y 35, y también 21, 22 y 24. El resultado es un rango intercuartílico

de 25-32, es decir, de siete años. ¿Merece la pena comentarlo? En algunos casos, desde luego que sí. Si se ha decidido que la mediana es la que mejor indica el valor muestral de un conjunto de datos, entonces el rango intercuartílico indicará en qué grado varían los datos.

Si se ha seleccionado la media, entonces hay que usar la *desviación típica* para resumir la dispersión. La desviación típica refleja la amplitud y el grado en que los valores difieren de la media. Emplea valores para todo el grupo más que para una sección, mientras que otras medidas no lo hacen. En cualquier libro de estadística se encontrará la fórmula matemática de la desviación típica y la forma de calcularla. Realizar los cálculos a mano puede resultar tedioso, sobre todo en casos de grupos numerosos. Sin embargo, algunas calculadoras pueden realizar estas operaciones muy deprisa, y muchos programas informáticos las realizan de forma automática y dan la desviación típica junto con la media. La desviación típica para el Grupo A es 2,8, y para el Grupo B, 7.

En el caso de estos dos grupos, todas las mediciones —el rango, el rango intercuartílico y la desviación típica— indican que el Grupo B tiene una mayor amplitud que el A. Las medias y las medianas, cuando se utilizan solas, es posible que no sean lo bastante descriptivas para dar una imagen completa de los datos. Al analizar e interpretar los datos, tendremos que decidir si también necesitamos una de estas medidas de la dispersión.

Determinar la media y la mediana de los datos derivados de la Pregunta 2 fue tarea sencilla. Sin embargo, podríamos decidir que no queremos preguntar la edad a los sujetos. Tal vez pensemos que sería más prudente pedirles que señalen una casilla o rodeen con un círculo un número para indicar la categoría de edad en que se encuentren. Decidamos si queremos tener categorías (o intervalos de clase) de cinco (20-24, 25-29) o de diez (20-29, 30-39). ¿Qué importancia tiene disponer de grupos de cinco? Si la respuesta es «no mucha», tomemos intervalos más amplios. Nos será más fácil manejarlos.

Asegurémonos de que las instrucciones sean claras. En la Pregunta 2 Alternativa, a los encuestados se les pediría que rodearan con un círculo el número (1-5) que figura debajo de la correspondiente categoría de edad. El encuestado que tuviera 32 años, señalaría el número 2 que aparece debajo de la cate-

goría de edad 30-39. Hay que procurar en especial que se cubra toda la posible variedad de edades de los encuestados.

Pregunta 2 Alternativa

Edad en que se matriculó por primera vez en los estudios de licenciatura

20-29	30-39	40-49	50-59	60+
1	②	3	4	5

Si quisiéramos averiguar las medias aritméticas de las edades de los encuestados a partir de los intervalos de clase, seguiría siendo algo sencillo. Cogemos el punto medio de cada intervalo y multiplicamos esta edad por el número de los que figuran en dicha clase. Es decir, punto medio $\times$ frecuencia, así:

<i>Edad</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Punto medio</i>	<i>Frecuencia $\times$ Punto medio</i>
20-29	34	25	850
30-39	10	35	350
30-49	4	45	180
50-59	1	55	55
60+	1	60	60
<i>Total</i>	50		1495

Si se divide 1495 por el número de sujetos (50) se obtiene una media de 29,9. El primer intervalo de clase (20-29) incluye a aquellos que iniciaron la enseñanza superior recién cumplidos los veinte años y también a aquellos que la iniciaron el día antes de cumplir los treinta. Por consiguiente, el intervalo abarca casi 10 años, y por lo tanto el punto medio más preciso es 25 (no 24,5, que es la media de 20 y 29). Los siguientes intervalos también abarcan 10 años, excepto la última clase (60+). Normalmente se prevé que sólo un pequeño número de respuestas estarán en la última clase. En el ejemplo anterior, el único encuestado que estaba en esa clase podría tener cualquier edad a partir de los 60 años, y por lo tanto es necesario asignar un punto medio arbitrario. Para el propósito de este ejercicio, se escogió la edad de 60 años.

Tabla 12.2 Distribución por edades de los alumnos al inicio de la carrera.

<i>Edad</i>	<i>Número de alumnos</i>
20-29	34
30-39	10
40-49	4
50-59	1
60+	1
<i>Total</i>	50

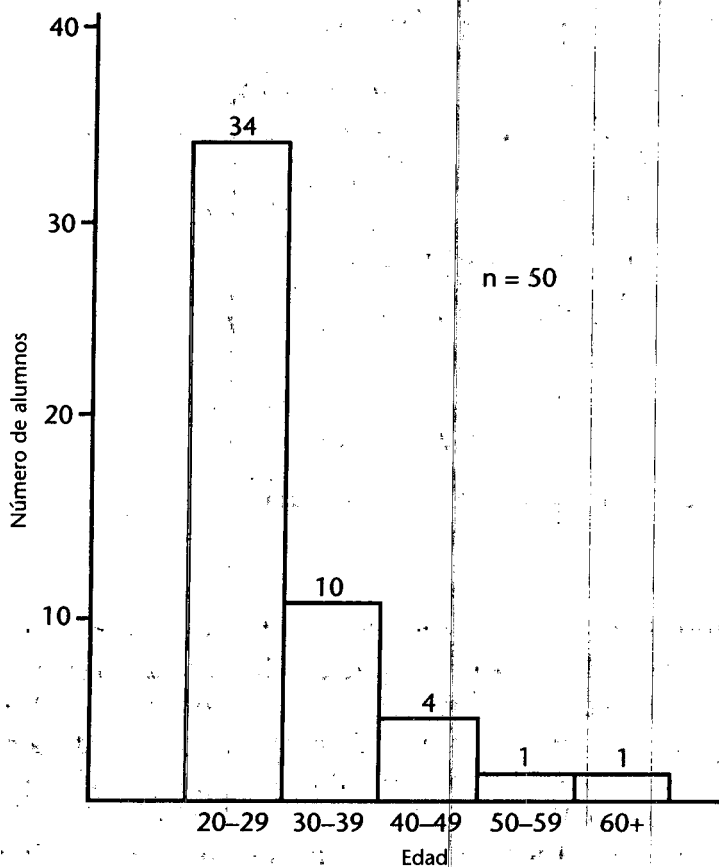


Figura 12.2 Distribución por edades de los alumnos maduros al matricularse por primera vez.

Luego deberemos decidir cómo presentar la información de forma que ilustre de la mejor manera posible el equilibrio de edades de la muestra. Tenemos varias posibilidades. Podemos hacer una tabla sencilla sacada directamente de la hoja resumen (Tabla 12.2).

Los mismos datos se pueden presentar mediante un histograma. Un histograma es lo mismo que un diagrama de barras, pero con las barras que se tocan, para reflejar el carácter continuo de la variable en cuestión, en este caso, la edad (Figura 12.2).

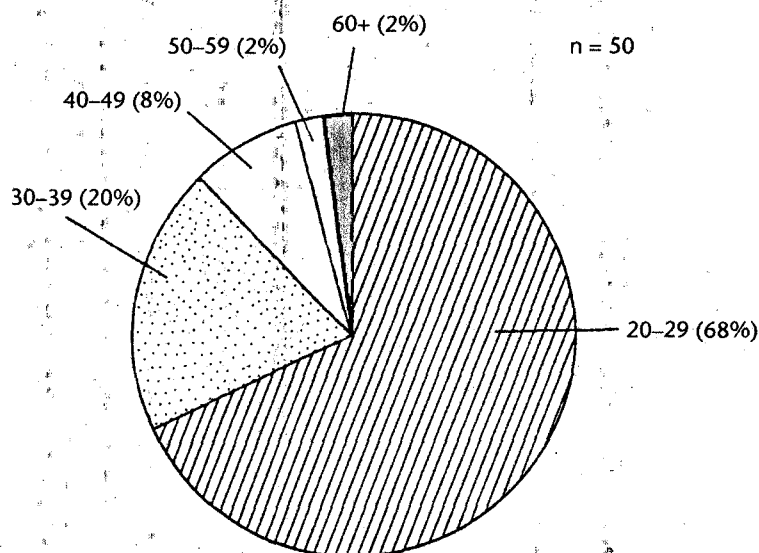


Figura 12.3 Distribución por edades de los alumnos al inicio de su carrera

Otra posibilidad es un diagrama circular, que daría una imagen más clara (o distinta). Dibujar un diagrama circular puede resultar engorroso, pero son útiles, sobre todo si queremos ilustrar la *proporción* de alumnos que se incluye en cada grupo de edad. En este caso, primero se cambian las frecuencias por porcentajes. El rango de edad 30-39 supone el 20 por ciento del total de la muestra. La circunferencia de un círculo mide 360° , por consiguiente un 1 por ciento será $3,6^\circ$. Si se multiplica 20 por 3,6, el resultado es 72° . Con este sencillo cálculo podremos señalar los segmentos utilizando un semicírculo o un compás.

Como las cantidades son pequeñas, conviene indicarlás también además de los porcentajes (Figura 12.3).

¿La tabla, el histograma o el diagrama circular ofrecen algunas conclusiones interesantes? Podríamos comentar esta distribución de edades tan desviada, y señalar que pocos alumnos de edad superior a los 39 años se habían matriculado en los cursos completos de licenciatura de tres años a tiempo completo. Pero ¿qué interés podría tener esto? En las entrevistas posteriores podríamos obtener información sobre los motivos. ¿Habríamos esperado que la distribución de edades estuviera equilibrada en el extremo de los más jóvenes? Si examinamos los expedientes universitarios de toda la población de alumnos maduros (suponiendo que contemos con el permiso para acceder a ellos), ¿nuestra muestra sigue el mismo modelo, o es diferente? Si se diferencia de forma significativa, tal vez indique que se necesite otro estudio para averiguar las causas. ¿Los expedientes universitarios indican un cambio gradual (o repentino) en el perfil de edad de los alumnos? ¿Y la distribución entre hombres y mujeres? ¿Sería útil saber si la mayoría de los alumnos más jóvenes son hombres, y las mujeres son las mayores? Podremos averiguarlo si hemos pedido a los alumnos que indiquen su sexo, pero si no se lo hemos pedido, ya será demasiado tarde una vez distribuidos los cuestionarios.

La prueba de cotejo y presentación de datos nos debe dar pistas sobre qué tipo de información es probable que sea de interés, y en qué fase se dispone aún de tiempo para realizar ajustes en los instrumentos de recogida de datos. Los ensayos nos permitirán también preparar el tipo de hojas resumen más adecuado para nuestros fines.

Bastará con la sencilla hoja resumen que sugería para la Pregunta 1 si queremos registrar los datos pregunta a pregunta, pero suele ser mejor hacerlo a medida que vayan llegando los cuestionarios y registrar todas las preguntas. Los datos de la Pregunta 1 y de la Pregunta 1 Alternativa ya están agrupados y es fácil codificar cada respuesta (es decir, dar un número a cada categoría). Así pues, en la Pregunta 1, la codificación se podría hacer de la siguiente forma:

- 1 Sin cualificaciones
- 2 GCE O level/GCSE, etc.

En la Pregunta 2 y en la Pregunta 2 Alternativa, los códigos se asignarían de la misma forma:

20-29	1
30-39	2

Luego se podría hacer una hoja resumen de esta forma:

Hoja resumen para las Preguntas 1, 2, etc.

Número de alumno	Pregunta 1					Pregunta 2					Pregunta 3, etc.
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
1	✓					✓					
2	✓		✓					✓			
3			✓			✓			✓		
Etc.											

De una tabla así es fácil obtener las respuestas totales a cada pregunta o a una parte de ella. Registrar las respuestas exige tiempo, pero si las tablas se preparan de antemano y están bien diseñadas, la recopilación resulta sencilla. Una hoja resumen del tipo anterior, ajustada para que satisfaga nuestras necesidades concretas, significará que los cuestionarios se pueden dejar de lado una vez se hayan introducido todos los datos. Es posible que periódicamente nos tengamos que referir a ellos, pero la mayor parte de la información que necesitemos para el cotejo, el análisis y la presentación estará en las hojas resumen.

Cuadrículas

Las preguntas de respuesta sencilla, como las de lista y categoría, son relativamente fáciles de tratar. Las cuadrículas requieren un poco más de atención. Una pregunta cuadrícula (o tabla) pide a los alumnos que den respuesta a dos o más preguntas al mismo tiempo.

Volvamos a la pregunta sobre las cualificaciones que los alumnos poseían antes de iniciar la carrera. En vez de preguntar sencillamente si no tenían cualificaciones, si poseían el GCE

O level/GCSE, el GCE *A level*, o si habían terminado el curso de Acceso o algún otro, podríamos decidir que sería más útil averiguar los estudios realizados a partir de los 18 años. En este caso, podríamos diseñar una pregunta cuadrícula.

Pregunta 3

A partir de los 18 años, ¿cuántos años ha dedicado usted a los siguientes estudios? (Ignorar los períodos inferiores a un curso académico).				
	1-2 años	3-4 años	5-6 años	Más de 6 años
GCE <i>O level</i> o GCSE				
GCE <i>A level</i>				
Curso/s de Acceso/Retorno				
Estudios no formales				
Otros (especificar)				

Aquí hay dos dimensiones: los años de estudio y el tipo de estudios. Los alumnos pueden haber dedicado un año al *O level* o al GCSE, dos años a un curso de Retorno a los Estudios, y cinco años a cursos sobre enfermería. En este caso, se señalarían con una cruz tres casillas.

Los resultados se podrían presentar en forma de tabla en un estilo muy similar al de la pregunta original, pero también se podría elaborar un diagrama de barras compuestas que compare el número de alumnos por años de estudio dedicados a diferentes cursos (ver Figura 12.4).

Escalas

En los ejemplos puestos hasta ahora se pide a los encuestados que den una información factual. Las *escalas* son instrumentos

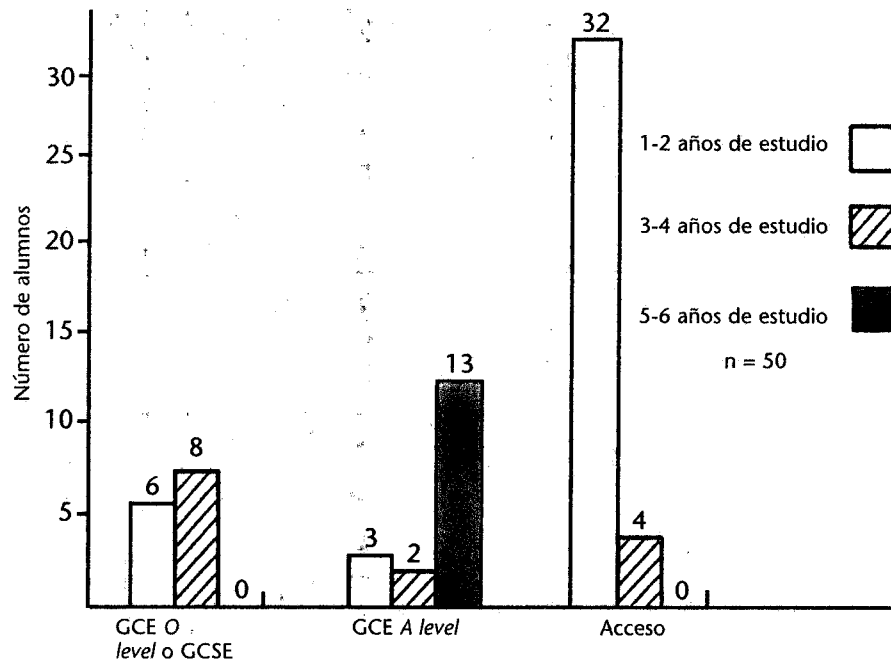


Figura 12.4 Años dedicados a los estudios desde los 18 años.

para descubrir la convicción de una opinión o una actitud. Hay muchos tipos diferentes de escalas, algunos de los cuales requieren una elaboración y un análisis complejos. En particular, las escalas Thurstone y Guttman se deben manejar con mucho cuidado. Probablemente, la escala de actitud más sencilla es la de Likert. En las escalas de Likert se pide a los encuestados que indiquen el grado de asentimiento o disentimiento con una afirmación o una serie de afirmaciones dadas, en una escala de cinco o siete puntos. Luego se puntúan las respuestas, generalmente de 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo) y se puede obtener una medida de los sentimientos del encuestado.

Una escala de Likert simplificada se podría utilizar en el siguiente caso:

Pregunta 4

Creo que tengo muchas probabilidades de que me vayan bien los exámenes finales.

<i>Muy en desacuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Indeciso</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Muy de acuerdo</i>
1	2	3	4	5

Los resultados se podrían presentar como se muestra en la Tabla 12.3.

Tabla 12.3 Niveles de acuerdo o desacuerdo entre alumnos maduros sobre las probabilidades de éxito en los exámenes finales

<i>Muy en desacuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Indeciso</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>Totales</i>
10 (20%)	7 (14%)	6 (12%)	16 (32%)	11 (22%)	50 (100%)

Un diagrama de barras también ilustraría la diversidad de respuestas, como en la Figura 12.5

En la Tabla 12.3 y en el diagrama de barras (Figura 12.5) se ve claramente que la mitad de los alumnos (54 por ciento) son optimistas respecto a sus resultados, pero ¿y los demás? ¿Influyen en estos resultados la facultad en la que están matriculados los alumnos? Sería interesante averiguarlo.

Es posible que las primeras conclusiones del estudio de ensayo nos hayan alertado sobre la probable importancia del elemento facultad. De ser así, podríamos haber pedido a los alumnos que completaran una pregunta combinada de cuadrícula y escala de Likert, cuyos resultados podrían ser los que se muestran en la Tabla 12.4.

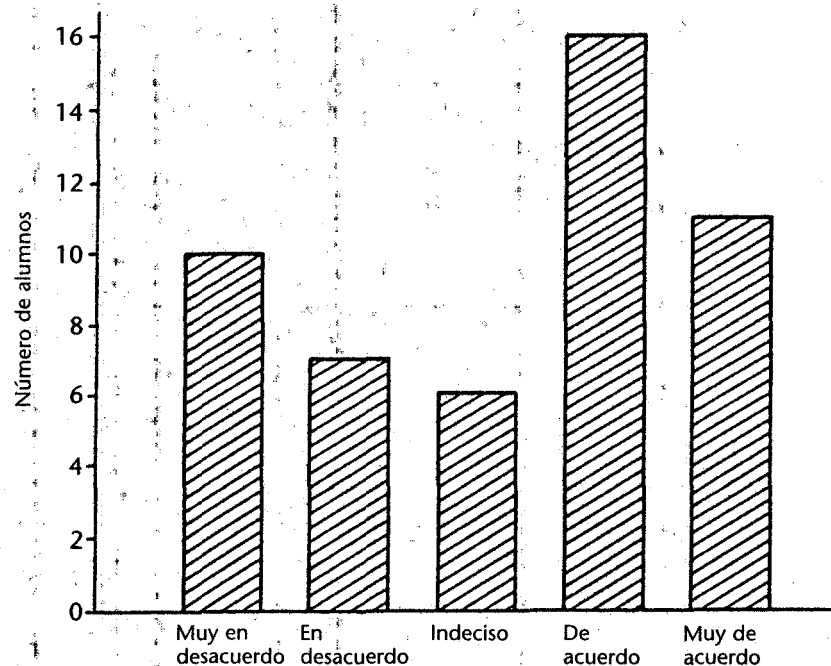


Figura 12.5 Niveles de acuerdo o desacuerdo entre alumnos maduros ($n = 50$) sobre las probabilidades de éxito en los exámenes finales.

Tabla 12.4 Niveles de acuerdo o desacuerdo entre alumnos maduros sobre las probabilidades de éxito en los exámenes finales, por facultades.

Facultad	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totales
Matemáticas	4	0	0	0	0	4
Ciencias	6	6	2	0	0	14
Ciencias Sociales	0	0	4	16	0	20
Humanidades	0	1	0	0	11	12
<i>Total</i>	10	7	6	16	11	50

Una presentación tabular de estos datos es perfectamente aceptable, pero preguntémonos si otros sistemas de presentación ilustrarían la situación con más claridad. En este caso, es posible que las cantidades no den la misma imagen que unos por-

centajes, aunque en los estudios pequeños es peligroso utilizar los porcentajes sin las cantidades correspondientes. Pueden inducir a confusión y dar la impresión de que la muestra es mayor de lo que en realidad es. Sin embargo, si pensamos que pueda tener importancia saber la proporción de alumnos que están de acuerdo o en desacuerdo con la afirmación *por facultades*, entonces las frecuencias se pueden convertir a porcentajes y elaborar un diagrama de barras porcentual (Figura 12.6).

¿La Figura 12.6 ilustra mejor la situación? Tendremos que decidirlo. Lo que aparece es que la tabla y el diagrama de barras dejan claro que hay diferencias importantes en las percepciones de los alumnos de Matemáticas y Ciencias comparadas con las de los de Ciencias Sociales y de Humanidades. La gráfica porcentual demuestra el grado de estas diferencias. ¿Qué ocurre, pues, en Matemáticas y en Ciencias? ¿Es que los alumnos no estaban lo bastante preparados? ¿Se puede aprender algo de estos datos? ¿O es que los alumnos son necesariamente pesimistas respecto a sus perspectivas? Todas estas preguntas se podrían tener en cuenta en las entrevistas con alumnos y profesores.

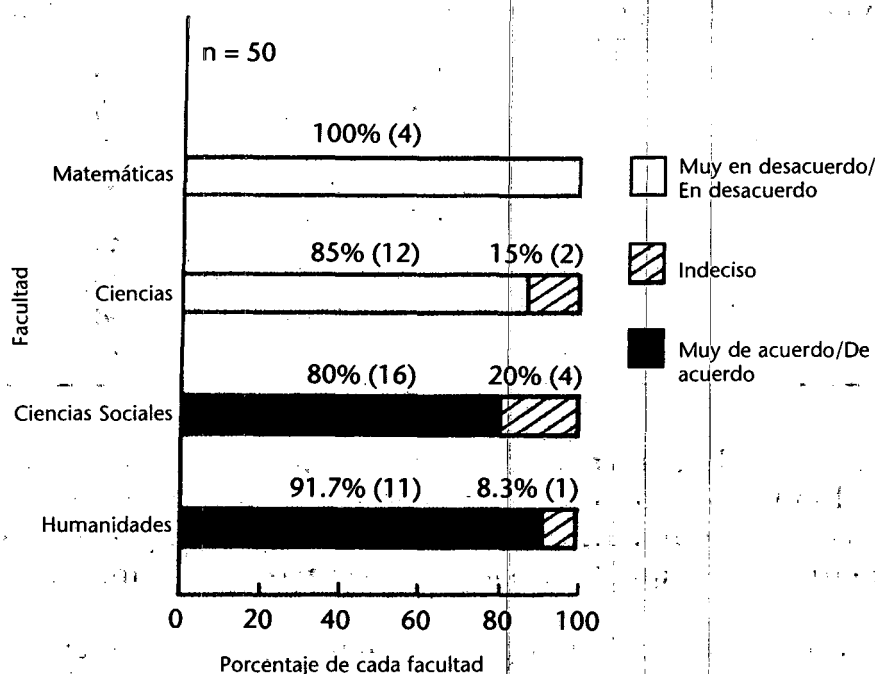


Figura 12.6 Porcentaje de alumnos, por facultad, que piensan que les va a ir bien en los exámenes finales.

La tabla y el diagrama de barras ilustran el grado en que existe una relación entre la facultad y las percepciones de los alumnos sobre las probabilidades de éxito en los exámenes finales.

Los datos marcados sobre un diagrama de dispersión también pueden indicar una relación entre dos variables.

Como parte de nuestra investigación, tal vez hayamos formulado la hipótesis de que las notas obtenidas en los trabajos de curso de primer año guardarán relación con las de los exámenes de primero. Por improbable que fuera, es posible que nos encontremos con las notas que se muestran en la tabla 12.5.

Es evidente que ambas notas coinciden exactamente. Si estos datos se marcan en una gráfica, con la nota del examen en el eje horizontal y la del trabajo de curso en el vertical, se obtiene una línea recta perfecta, como en la Figura 12.7

Tabla 12.5 Notas de los exámenes y del trabajo de curso de primero (1).

<i>Número de alumno</i>	<i>Nota de examen</i>	<i>Nota de trabajo</i>
1	30	30
2	35	35
3	40	40
4	45	45
5	50	50
6	55	55
7	60	60
8	65	65
9	70	70

(Si hacemos la gráfica a mano, nos será más fácil si utilizamos papel milimetrado.) El aumento en la nota del examen se corresponde con un aumento en el trabajo de curso y, por consiguiente, se dice que los resultados son positivamente correlativos.

Como un incremento proporcional en la nota del examen se asocia con un aumento proporcional igual en la nota del trabajo de curso, se alcanza una correlación «perfecta» entre las variables.

Otra muestra podría producir unos datos distintos (Tabla 12.6).

Tabla 12.6 Notas de los exámenes y del trabajo de curso de primero (2).

<i>Número de alumno</i>	<i>Nota de examen</i>	<i>Nota de trabajo</i>
1	30	70
2	35	65
3	40	60
4	45	55
5	50	50
6	55	45
7	60	40
8	65	35
9	70	30

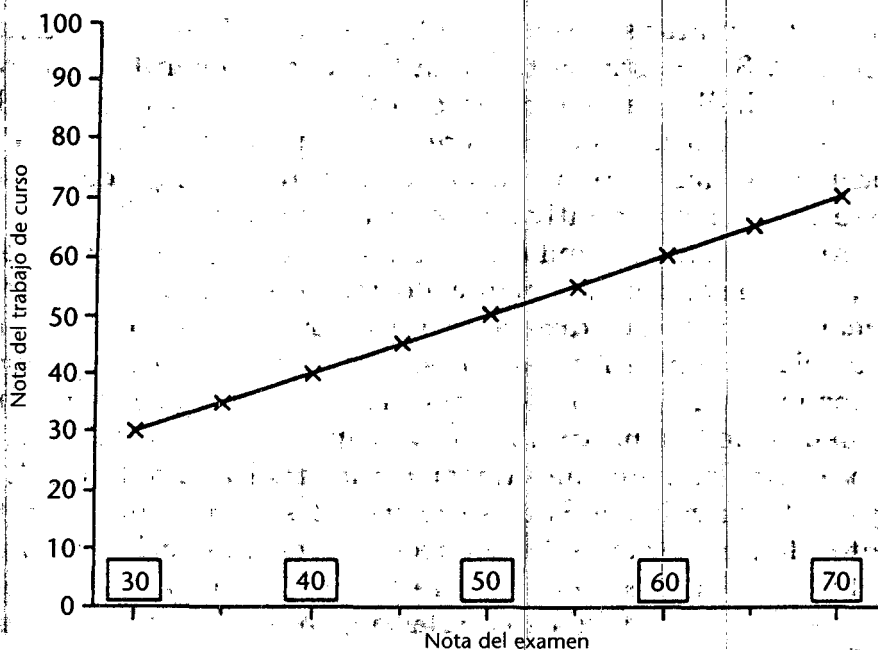


Figura 12.7 Relación positiva entre las notas del examen y del trabajo de curso.

Estos datos, trasladados a un gráfico (Figura 12.8) demuestran que, de nuevo, la correlación es «perfecta», pero esta vez, a medida que aumenta la nota del examen, disminuye la del trabajo de curso, y viceversa. Por consiguiente, hay una relación negativa entre las dos variables. En realidad, este tipo de relaciones es raro. Los datos más realistas serían los de la Tabla 12.7.

Tabla 12.7 Notas de los exámenes y del trabajo de curso de primero (3).

<i>Número de alumno</i>	<i>Nota de examen</i>	<i>Nota de trabajo</i>
1	37	45
2	42	40
3	46	44
4	53	68
5	54	60
6	59	50
7	63	55
8	72	85
9	74	75

Cuando los puntos se marcan en la gráfica, la figura resultante (Figura 12.8) muestra si hay una tendencia general en los resultados e indica la dispersión de éstos. En este caso, como la tendencia general es de un incremento en la nota del examen, asociado con un incremento en la nota del trabajo de curso, existe una relación positiva, pero no es perfecta.

Algunos datos, cuando se sitúan en un diagrama de dispersión, pueden ser completamente aleatorios, sin un patrón discernible. En este caso, es razonable presumir que existe poca o ninguna relación entre las variables. En otros casos, puede haber agrupamientos, o grupos de puntos en el diagrama, que indican que dentro de la muestra total hay grupos más pequeños dentro de los cuales los individuos tienen características similares. Pero hay que tener cuidado. Si no se realizan los cálculos de los coeficientes de correlación, sólo se pueden hacer inferencias, pero no establecer relaciones causales directas. Si pensamos que son necesarios los coeficientes de correlación, entonces tendremos que familiarizarnos con las necesarias técnicas estadísticas o utilizar el paquete *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS).

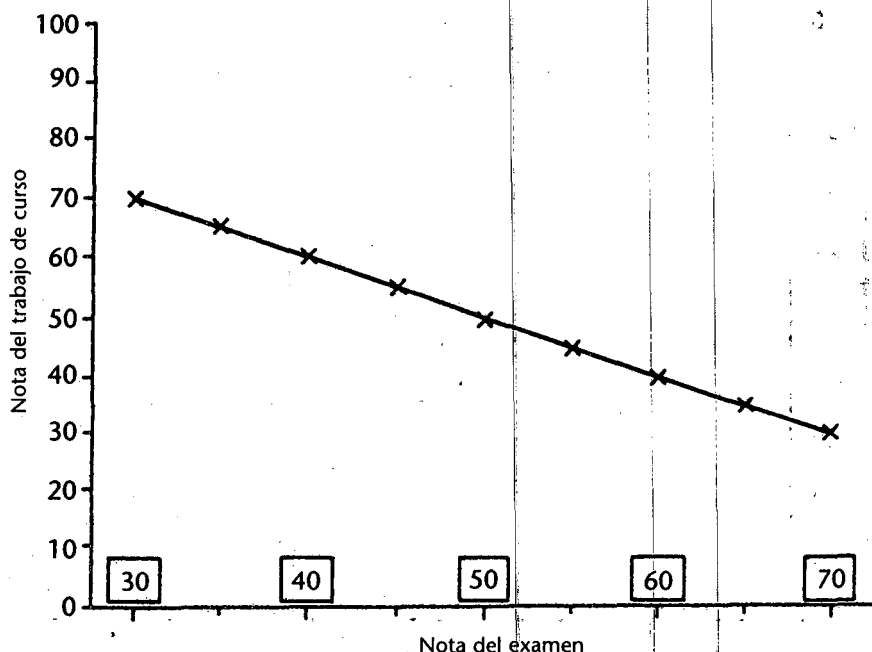


Figura 12.8 Relación negativa entre las notas del examen y del trabajo de curso.

Preguntas verbales

Un estudio de respuestas a preguntas verbales (o abiertas) normalmente producirá indicadores útiles sobre el tipo de temas que merecería la pena tener en cuenta en las entrevistas. Estas preguntas se suelen incluir en los cuestionarios para que los encuestados puedan llamar la atención sobre cualquier cosa que piensen. Muchas veces la referencia a estas respuestas es una forma de iniciar la entrevista.

La práctica habitual es escribir todas las respuestas en hojas separadas. De este modo se pueden analizar todos los ítems para ver si hay algún tema recurrente. Si nos interesa averiguar si los alumnos encuentran obstáculos para el aprendizaje, buscaremos sobre todo afirmaciones que estén relacionadas con el estudio, el apoyo del profesor, etcétera. Probablemente, algunas respuestas serán citas útiles para ilustrar algunos puntos del informe, aunque hay que resistirse a la tentación de poner excesivo énfasis en las afirmaciones que vengan a apoyar nuestro particular punto de vista.

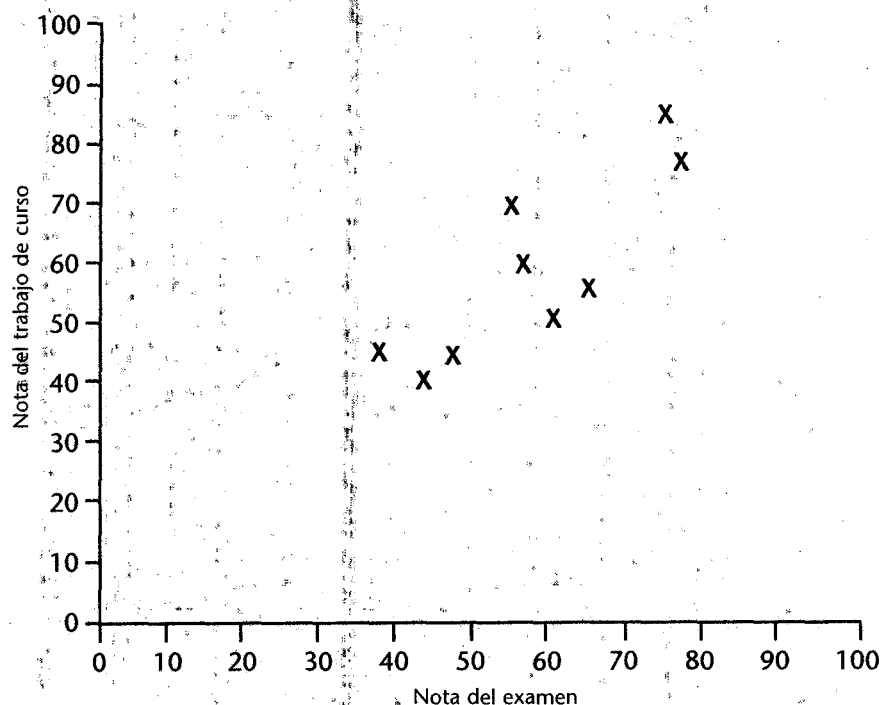


Figura 12.9 Relación positiva (aunque no perfecta) entre las notas del examen y del trabajo de curso.

Michael Youngman (Capítulo 8) señala que tal vez sea necesaria alguna forma de análisis de contenidos para abordar este tipo de material. De hecho, seguiremos los mismos procedimientos de análisis de contenidos que aplicamos al estudio de documentos (ver el Capítulo 7). Como siempre, buscaremos categorías y criterios comunes, si existe alguno.

Conclusiones

En este capítulo solamente hemos considerado los métodos de presentación más sencillos. Sirven de punto de partida. Las tablas y los diagramas son fáciles de manejar, tengamos o no acceso a programas de gráficos informáticos. Quizá sepamos diseñar diferentes tipos de preguntas y diferentes métodos de análisis y presentación. La ventaja de familiarizarse con diversos tipos de preguntas es que, una vez hemos experimentado

con distintos formatos y sabemos cómo elaborar tablas, diagramas o gráficas, podremos recurrir a cualquier formato que se ajuste a los datos y a nuestros propósitos. Muchas veces un diagrama puede simplificar datos bastante complejos, cuya explicación requeriría todo un párrafo o más.

Cuando queramos pasar a investigaciones mayores y más complejas, tendremos que familiarizarnos con métodos de análisis más complicados y con el uso de programas informáticos apropiados. Si tenemos acceso a algún centro informático, tal vez queramos probar con los programas SPSS, utilizando datos que conozcamos, probablemente datos que hayan sido recopilados, analizados y presentados «a mano» relacionados con alguno de nuestros proyectos de 100 horas. Esto nos permitirá comprender los principios y las cuestiones prácticas del sistema.

Hoja de control de la interpretación y presentación de los datos

- | | |
|---|--|
| 1. Hay que registrar, analizar e interpretar los datos. | |
| 2. Buscar similitudes, agrupamientos e ítems que tengan una significación particular. | Identificar categorías. |
| 3. Las categorías de primeras ideas serán la forma de iniciar el proceso de cotejo de conclusiones. | |
| 4. Preparar hojas resumen. | Introducir las respuestas a medida que nos vayan devolviendo los cuestionarios. |
| 5. Probar distintas formas de presentar las conclusiones. | ¿Una tabla? ¿Un diagrama de barras? ¿Un histograma? ¿Otros diagramas o gráficas? |
| 6. Si necesitamos averiguar el valor muestral de determinados ítems, decidir si lo más adecuado es la media, la mediana o la moda. | Recordemos que cada una de estas medidas de la tendencia central tiene un uso diferente. |
| 7. Si se usan solas, es posible que las medias y las medianas no sean lo bastante descriptivas para dar una imagen completa de los datos. | Tal vez se necesite una medida de la dispersión: rango, rango intercuartílico o desviación típica. |
| 8. Hay que interpretar todos los datos. | No basta con describirlos. |
| 9. Probar diversos métodos de presentación para los diferentes tipos de respuestas. | Seleccionar el que mejor ilustre lo que estemos diciendo. |
| 10. No utilizar técnicas estadísticas complejas si no se tiene experiencia. | Es perfectamente posible realizar una buena investigación sin poseer grandes conocimientos de estadística y sin contar con el ordenador. |

Lecturas recomendadas

Existen en el mercado muchos libros sobre técnicas estadísticas básicas. Si pensamos que debemos aprender algo más, podemos preguntar en nuestra biblioteca o librería locales, consultar la introducción y el índice para ver si lo que nosotros consideramos «básico» lo es también para el autor. Otras fuentes son:

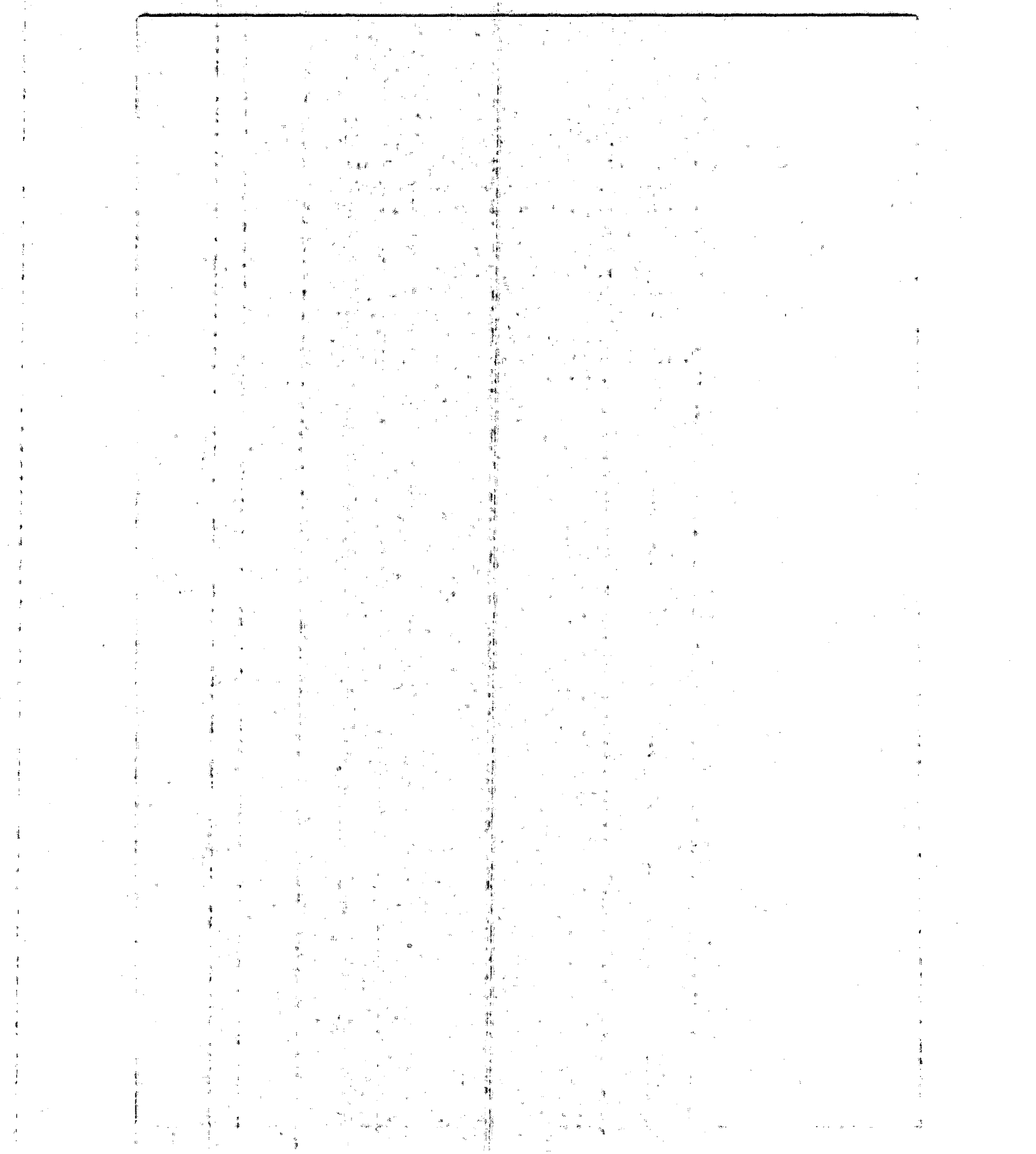
- Bryman, A. y Cramer, D., *Quantitative Data Analysis for Social Scientists*, Londres, Routledge, 1990. De interés para cualquiera que desee saber más sobre análisis de datos mediante ordenador, en particular el uso del SPSS. El libro mejor y más accesible sobre este tema (aunque ayudará poseer algunos conocimientos básicos de estadística).
- Coolican, H., *Research Methods and Statistics in Psychology*, 2ª ed., Londres, Routledge, 1994.
- Dixon, B. R., Bouma, G. D. y Atkinson, G. B. J., *A Handbook of Social Science Research*, Oxford, Oxford University Press, 1987. Libro útil y de fácil lectura. Útiles los capítulos sobre recogida de datos (Capítulo 8) y resumen y presentación de datos (Capítulo 9).
- Goulding, S., «Analysis and presentation of information», Capítulo 11 de Bell, J., Bush, T. y Fox, A. y otros, *Concluding Small-scale Investigations in Educational Management*, Londres, Harper & Row, 1984.
- Healey, J. F. y Earl, R. B., *SPSS for Windows: Exploring Social Issues Using SPSS for Windows*, Londres, Pineforge Press, 1997.
- Holsti, O. R., *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*, Reading, MA, Addison-Wesley, 1969. Pese a sus años, se considera aún como obra fundamental sobre el análisis de contenidos. Quizá demasiado detallada para proyectos de pequeña escala.
- Howard K. y Sharp, J. A., *The Management of a Student Research Project*, Aldershot, Gower, 1983. Útiles los capítulos 5 y 6, sobre análisis y recogida de datos respectivamente.
- Kinnear, P. R. y Gray, C. D., *SPSS for Windows Made Simple*, Hove, Laurence Erlbaum, 1994.
- Marsh, C., *Exploring Data: An Introduction to Data Analysis for Social Sciences*, Londres, Polity Press, 1988. Un tanto dirigido a las ciencias sociales, pero ofrece orientaciones útiles sobre el análisis y la interpretación.
- Moser, C. A. y Kalton, G., *Survey Methods in Social Investigation*, 2ª ed., Londres, Heinemann, 1971. Fuente fundamental de orientaciones sobre planificación de encuestas, inclusión de muestras, escalas, análisis, interpretación y presentación de datos.

Oppenheim, A. N., *Questionnaire Design and Attitude Measurement*, Londres, Heinemann, 1966. Contiene un útil apartado sobre la elaboración de marcos de codificación que será fundamental para proyectos más grandes. Merece la pena consultar los Capítulos 6 y 9 sobre métodos de escala de actitudes y sobre cuantificación de datos, respectivamente.

SPSS, *SPSS User's Guide*, Chicago, SPSS Inc. 1990

SPSS, *SPSS Categories*, Chicago, SPSS Inc. 1990.

Strauss, A., *Qualitative Analysis for Social Scientists*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987. Como indica el título, el libro habla de una variedad de técnicas diseñadas para analizar datos cuantitativos. Obra de referencia, pero llena de consejos útiles sobre la interpretación y el análisis.



13

Redacción del informe

Empezar a redactar

Una vez concluido todo el arduo trabajo de recopilación y análisis de datos, tendremos que redactar el informe final. Bogdan y Biklen, al hablar de los problemas que se presentan para iniciar esa redacción, dan el siguiente consejo:

Los escritores noveles siempre dejan las cosas para más tarde. Encuentran innumerables razones para no ponerse a redactar. Incluso cuando, por fin, se sientan a la mesa, siempre parece que encuentran motivos para distraerse: prepararse un café, sacar punta al lápiz, ir al baño, hojear algún otro libro, a veces hasta levantarse y volver al trabajo de campo. Recordemos que nunca se está «preparado»; escribir es algo que hay que decidir hacer en serio, para luego imponerse la disciplina de seguir.

(Bogdan y Bliken, 1982, pág. 172)

Todo esto es más fácil de decir que de hacer, y no sólo los escritores primerizos posponen sus obligaciones, pero recordemos que un estudio no está completo mientras no esté redactado, por lo que, en la planificación inicial, hay que asignar tiempo para la redacción. Esto no significa que debemos posponer la idea de escribir hasta que hayamos recogido todos los datos. Si hemos seguido algunos de los consejos anteriores, ya habremos evaluado por escrito lo que hayamos leído sobre el tema, de ma-

nera que no tendremos que perder tiempo volviendo a los libros y los artículos que leímos hace cierto tiempo. Dispondremos ordenadas las fichas de bibliografía o los registros del ordenador, con notas y citas útiles que nos orientarán en la redacción, y no habremos iniciado el proyecto a menos que tengamos claros los objetivos, aunque es posible que los hayamos ido cambiando a medida que avanzaba la investigación.

La redacción del informe o de la tesis no es, o no debería ser, una actividad frenética que se realiza al final del proyecto. Es un proceso que tiene diversas fases, todas las cuales hay que registrar en el momento en que concluyen. Casi seguro que habrá que revisar todos los borradores y, en algunos casos, volverlos a escribir por completo, pero hay que haber sentado las bases del informe en la fase de planificación.

Redactar un informe o una tesina exige disciplina, y hasta el más experto de los investigadores tiene que imponerse algún tipo de autocontrol para asegurar que el trabajo se termine a tiempo. Todos tenemos una forma de trabajar diferente, y la que a una persona le va bien, es posible que a otra no le convenga. Mediante el método de ensayo y error, tendremos que averiguar la que mejor nos va, pero las siguientes orientaciones, sacadas en gran medida de Barzun y Graff (1977), pueden servir de punto de partida para elaborar nuestro propio plan de redacción:

1. *Fijar plazos.* En el programa original, ya habremos establecido plazos y fechas en que tendremos que haber concluido los diferentes apartados y todo el informe, pero a veces las ideas y los planes cambian en el transcurso de la investigación. Con la ayuda de nuestro director, nos fijaremos un plazo para completar la redacción, y tendremos siempre presente esa fecha.
2. *Escribir de forma regular.* Muchos investigadores encuentran que tienen que ajustarse a unas horas determinadas y trabajar en el mismo sitio. Creen que mantener una asociación entre el trabajo y un determinado lugar reduce la dificultad que supone ponerse a escribir. El objetivo es no saltarse nunca ninguna sesión.
3. *Crear un ritmo de trabajo.* Barzun y Graff (1977, pág. 325) indican que los períodos de redacción deberían «estar lo bastante próximos para crear un ritmo de trabajo». Resulta tentador dejar de escribir para comprobar una referencia o porque se ha escrito una determinada cantidad de palabras, que

parecería justificar dejarlo en ese momento, pero hay que resistir la tentación. Se debe mantener el impulso.

4. *Redactar un apartado en cuanto lo tengamos preparado.* Algunos apartados del estudio estarán listos para poder redactarlos antes que otros. Cualquiera que sea la secuencia que se escoja, una buena idea es procurar escribir una cantidad mínima de palabras en cada sesión de redacción.
5. *Detenerse en un punto en que sea fácil reanudar la redacción.* Detenernos en un punto al que le siga un pasaje difícil nos puede disuadir de reanudar el trabajo puntualmente en la sesión siguiente. Es mejor parar en un punto al que le siga una sesión que se pueda iniciar fácilmente.
6. *Dejar espacio para las correcciones.* Casi seguro que tendremos que corregir y reescribir, por lo tanto sólo escribiremos un párrafo en cada hoja, para que podamos trasladar los párrafos si es necesario. Acordémonos también de escribir únicamente en una cara de la hoja.
7. *Dar a conocer los planes.* Es posible que necesitemos que la familia y los amigos nos ayuden a terminar a tiempo nuestro informe. Todos podemos encontrar buenas razones para no ponernos a escribir, de manera que contémosle a todo el mundo la rutina que seguimos al redactar. Si no tienen ocasión, no nos tentarán con invitaciones para ir al bar ni nos incitarán a ver la televisión. En realidad, quizá nos presionen para que nos pongamos a trabajar. Como resaltan Barzun y Graff (1977, pág. 325): «El problema del escritor es el opuesto al del bebedor arrepentido. Éste no debe reincidir jamás. El otro debe hacerlo constantemente».

Estructurar el informe

Todas las instituciones tendrán sus normas sobre cómo haya que estructurar el informe final y huelga decir que habrá que seguirlas al pie de la letra. Si, por alguna razón, no se da ninguna norma, el siguiente formato podrá ser aceptable.

1. Portada

En ella aparecen el título del estudio, nuestro nombre y la fecha. El título debe reflejar fielmente la naturaleza del estudio y

ha de ser breve y preciso. Se puede dar un subtítulo si con él se aclara el objetivo del estudio.

2. Agradecimientos

Tal vez queramos agradecer la ayuda que se nos haya prestado en la elaboración de nuestro informe. De ser así, el apartado de agradecimientos suele seguir a la portada.

3. Índice

4. El extracto

En la mayoría de los casos se exigirá un extracto o compendio, aunque las costumbres varían, por consiguiente tendremos que consultar las normas de la «casa». Es bastante difícil decir en unas pocas palabras lo que pretendía nuestra investigación, los métodos que se han empleado y a qué conclusiones se ha llegado. La forma de hacerlo se puede ver en el siguiente ejemplo:

Este trabajo pretende identificar las estrategias de enseñanza y aprendizaje eficientes y cualquier obstáculo para el segundo que pueden percibir los alumnos adultos de la Universidad Bramhope. Los datos se han recogido mediante cuestionarios, entrevistas, observaciones y la participación en clases, seminarios y tutorías. La conclusión del estudio es que se puede pensar en planteamientos más diversos de la enseñanza del currículum y hablar con los alumnos adultos acerca de cómo se podrían introducir cambios.

Si se nos permite más espacio, podríamos desarrollar el extracto y facilitar más información al lector, pero para informes cortos bastará con algo parecido al ejemplo anterior.

5. Objetivos del estudio

En este apartado hay que explicar brevemente el propósito de la investigación. Exponer en pocas frases el problema objeto del estudio. Declarar los objetivos y formular las hipótesis. Hablar de los antecedentes del estudio que sean necesarios para situar a éste en su contexto.

Hablar de cualquier limitación con que se encuentre el estudio en esta fase. El investigador individual que sólo disponga de 100 horas, más o menos, para terminar un estudio no puede esperar ni utilizar técnicas de muestreo complejas ni entrevistar a cientos de personas. No se puede hacer todo en un estudio pequeño, y nuestro director lo sabrá, pero en este apartado debemos dejar claro que sabemos cuáles son las limitaciones del estudio.

6. Revisión de la literatura

No todos los informes incluirán una reseña de investigaciones anteriores, pero en la mayoría de los casos, sí. Es posible que hayamos utilizado estas lecturas sobre todo para apoyar diversas tesis de nuestro informe, pero el valor que una reseña tiene para el lector es que expone el contexto y los antecedentes del estudio. Recordemos la advertencia de Haywood y Wragg de que las reseñas críticas muy a menudo se pueden convertir en acriticas —«el catálogo de ventas de muebles, en el que todo merece una entrada de todo un párrafo, sin que importe lo bien que se haya realizado» (Haywood y Wragg, 1982, pág. 2)—. Hay que hacer una selección, y sólo se han de incluir los libros y artículos que estén relacionados directamente con el tema. Recordemos la reseña de Woodley (1985) de la literatura relacionada con los alumnos maduros de que hablábamos en el Capítulo 6. El autor seleccionó de entre una extensa cantidad sólo el material que guardaba relación con su estudio. Agrupaba determinadas categorías, comentaba las características que revestían una importancia singular, comparaba los resultados de las diferentes investigaciones y se ocupaba con cierto detalle de un estudio de Walker (1975), que servía de estudio ensayo para su propio trabajo. En la reseña que hacía de la literatura, situaba la escena, ponía su propia obra en el contexto correspondiente y preparaba al lector para lo que iba a venir.

La revisión de la literatura se puede escribir en primer lugar, y si hemos sido capaces de disciplinarnos lo bastante para ir redactando apartados y subapartados a medida que los íbamos terminando, gran parte de este apartado estará listo para la revisión antes de empezar a recoger datos. Tal vez pensemos que necesitamos adaptar nuestra versión original, pero no deberíamos empezar desde el principio, leyendo todas las notas, para decidir lo que haya que incluir y lo que no.

Clara Nai adoptó este sistema. Decidió los encabezamientos en los que iba a agrupar sus conclusiones, y de este modo elaboró un esquema analítico que le permitió destacar los temas clave y, en una fase posterior de su tesina, situar las conclusiones de su propia investigación en un contexto más amplio.

7. La metodología

Un encabezamiento alternativo podría ser: «Algunas consideraciones sobre el método» —o cualquier otro título que, en nuestra opinión, describa bien el contenido del apartado—. En esta sección se explica cómo se investigó el problema y por qué se utilizaron determinados métodos y técnicas. Hay que explicar los procedimientos, el tamaño de la muestra, el método de selección, la elección de variables y controles, y los tests de mediciones y de análisis estadístico.

Nisbet y Entwistle (1970, pág. 169) señalan que no es necesario describir de forma detallada cualquier test o procedimiento estándar que sea bien conocido y sobre el que se pueda encontrar fácilmente más información, pero si se han utilizado evaluaciones subjetivas o unas técnicas de medición de elaboración propia, entonces hay que explicarlas.

Hay que definir con precisión todos los términos importantes y cualquier deficiencia de los métodos mencionados. Es importante tener en cuenta que, en ciertos tipos de investigación, el estudio deber ser repetible y otro investigador debería poder obtener en este apartado la suficiente información para hacerlo posible.

8. Exposición de resultados

Es el punto central del informe y consistirá en tablas o figuras y texto, según de qué tipo de estudio se trate. Es importante la forma en que se exponen los resultados. Tablas, diagramas, gráficas y otras figuras deben ilustrar y aclarar el texto. Si no lo hacen, no tiene sentido que ocupen espacio. El texto, que se ha de redactar después de preparar los resultados, no debe repetir información que ya den las tablas y figuras, pero sí ha de destacar los aspectos significativos de las conclusiones, de manera que todos los hechos relevantes se presenten de forma que dirijan la atención del lector hacia lo que sea más importante. Conseguir este equilibrio es casi un arte, y puede ser que nos vea-

mos en la necesidad de realizar varios borradores antes de sentirnos satisfechos con alguna versión definitiva.

Hay que numerar todas las tablas y figuras, darles un título y comprobarlas detenidamente antes de presentar el informe. Las tablas suelen ser exposiciones numéricas, en listas o columnas, aunque las puede haber de nombres y otros elementos. Las figuras son otros tipos de presentación de datos. Una buena idea es ver cómo los han presentado otros alumnos y tener cuidado de seguir las normas de la institución.

9. Análisis y debate

Lo mejor suele ser empezar este apartado volviendo a exponer el problema antes de hablar de cómo los resultados afectan a lo que se sabe sobre el tema. Si nuestro estudio pretendía comprobar ciertas hipótesis, entonces esta sección debería demostrar si las pruebas las corroboran o no. Hay que mencionar cualquier deficiencia de la investigación; indicando otros posibles planteamientos que pudieran ser más indicados. También hay que sacar, si las hay, las implicaciones para mejorar la práctica.

La mayoría de los investigadores piensa que lo mejor es escribir de forma consecutiva los apartados 6, 7 y 8, para asegurar una continuidad y una progresión lógica. Se pueden escribir perfectamente algunas secciones como unidades independientes en diferentes momentos, pero estos tres apartados se deben considerar en su conjunto. Si debemos tomarnos un receso en la redacción, procuremos leer de nuevo todo lo escrito para asegurar que continuamos la exposición de forma fluida y sin repeticiones.

10. Resumen y conclusiones

En este apartado, hay que resumir de forma breve y sencilla las principales conclusiones del informe que se han expuesto en la sección 8. Sólo hay que anotar las conclusiones que se puedan sacar justificadamente de lo descubierto. Es algo que parece obvio (y lo es), pero muchas veces existe la fuerte tentación de dejar caer una opinión de la que en el informe no existen pruebas. Hay que tener cuidado, de lo contrario la inclusión de un comentario hecho de pasada puede estropear un buen trabajo.

Antes de redactar este apartado, deberemos leer todo el informe y tomar nota de los puntos clave. Los lectores que quie-

ran hacerse una idea rápida de lo que trata nuestro estudio mirarán el extracto, posiblemente la introducción y, casi seguro, el resumen y las conclusiones. Este último apartado debe ser lo bastante sucinto y claro para que los lectores puedan comprender perfectamente qué investigación se ha realizado y qué conclusiones se han sacado *de las pruebas*.

11. Lista de referencias

Hay diversas opiniones sobre si hay que incluir una bibliografía completa, una lista de referencias, o ambas cosas. A mi juicio, sólo deben figurar los libros y artículos que se hayan citado o a los que se haya hecho referencia en el informe. Sin embargo, algunas instituciones quieren también una bibliografía que incluya todas las fuentes consultadas durante la preparación de la investigación. Deberemos consultar al director cuáles son las normas al respecto.

Si adoptamos el sistema de referencias de Harvard, que es el que recomiendo en este libro, las obras aparecen en orden alfabético, con lo que se simplifica el proceso y se evitan solapamientos. El tiempo que nos vaya a llevar elaborar una bibliografía, una lista de referencias o ambas cosas dependerá de lo meticulosos que fuéramos en el registro inicial de las fuentes. Ahora es cuando se recompensa el trabajo de registro arduo y sistemático previo.

12. Apéndices

Se deberían incluir en un apéndice copias de cualquier instrumento de investigación (cuestionarios, esquemas de entrevistas, etcétera) a menos que se nos diga lo contrario. Nuestro tutor no querrá recibir todos los cuestionarios completados y sin duda se quedaría perplejo si le dejaran a la puerta pesados paquetes, pero por lo general se pide una copia de todo instrumento de recogida de datos que se haya utilizado.

13. Extensión

El director nos orientará respecto a la extensión que deba tener el informe, y muchas instituciones tienen normas al respecto. Si no nos han dicho cuál debe ser, preguntémoslo. Si se estipula un

número máximo de palabras, ciñámonos a él. Si nos excedemos del límite se nos puede penalizar.

14. Citas

Hay que dar la referencia de todas las citas. Recordemos que seguramente nuestro director habrá leído los mismos libros, de manera que es probable que reconozca las fuentes. Si sólo citamos unas pocas palabras o una frase, bastará con encerrar el texto entre comillas dentro del texto, con el nombre de la fuente entre paréntesis. Si se omiten algunas palabras de la cita, lo señalaremos con puntos suspensivos. Por ejemplo, como dice Hopkins (1985, pág. 78): «Los documentos... pueden ilustrar de forma interesante los principios y los objetivos». Si la cita es más larga, la pondremos en párrafo separado y sangrado a la izquierda:

Como dice Hopkins:

Los documentos (memoranda, cartas, informes, exámenes, recortes de prensa, etcétera) referentes al currículum o a otros temas educativos pueden ilustrar de forma interesante los principios y los objetivos. El uso de este tipo de material puede dar información de fondo y permitir comprender temas, algo que de otro modo sería imposible.

(Hopkins, 1985, pág. 78)

15. La presentación

Es deseable, aunque no siempre esencial en estudios de pequeña escala, que los informes se mecanografien (consultar las normas de la institución). Las copias mecanografiadas deben estar a doble espacio y con las páginas numeradas. Sólo escribiremos por una cara de la hoja, dejando un margen de unos cuatro centímetros a la izquierda. Si damos a mecanografiar el trabajo o si presentamos una copia a mano, asegurémonos de que sea legible. No es prudente enojar al que lo pase a máquina o al examinador con unos garabatos ilegibles.

Si no sabemos escribir a máquina y nos podemos permitir contratar a alguien que lo sepa hacer bien, recordemos que no es trabajo de esa persona corregir las faltas de ortografía, los signos de puntuación, los encabezamientos, la gramática o la redacción. No esperemos que interpreten nuestra abreviaturas,

ni que comprueben los añadidos. Es responsabilidad nuestra entregar una copia clara, con instrucciones precisas sobre cómo hay que hacer las cosas. Si introducimos algún cambio después de concluida la copia final, quizá tengamos que pagar más de lo convenido, por tanto, tengamos cuidado.

La necesidad de revisar

Barzun y Graff (1977, pág. 31) nos recuerdan que «Nadie, por muchas dotes que posea, puede realizar un primer borrador aceptable. Escribir significa reescribir». Tal vez consideremos que necesitamos dos, tres o incluso más borradores antes de sentirnos satisfechos con el resultado final, de modo que hay que asignar tiempo a este proceso de redacción y pulido.

Un problema de dedicar demasiado tiempo al borrador original (la parte más difícil de la fase de redacción) es que puede parecer que algunas partes de él están bien sencillamente porque las hemos leído muchas veces. Otro es que podemos estar tan familiarizados con el tema que demos por supuesto que algo es comprensible para el lector, cuando en realidad no es así. El tiempo nos dará una mejor perspectiva sobre lo escrito, de modo que deberemos olvidarnos del borrador durante unos días si podemos, para poder retomarlo con un ojo más crítico. Esto nos ayudará a identificar pasajes que se repiten, errores de expresión y la falta de claridad.

Repasemos el primer borrador sección por sección para asegurarnos de que tiene sentido, es claro, sigue una secuencia lógica y está bien expresado. (Si sólo escribimos un párrafo en una cara de las hojas, como he sugerido, esta fase de corrección y reordenación será relativamente sencilla.) Concretamente, comprobemos la ortografía (tengamos siempre un diccionario a mano), las citas, los signos de puntuación, las referencias, el uso excesivo de determinados términos (un diccionario ideológico o de sinónimos nos podrá ayudar a encontrar formas de expresión alternativas) y la gramática.

Mientras leamos, recordemos que, cualquiera que sea la estructura por la que hayamos optado, nuestros lectores querrán tener claro por qué realizamos la investigación, cómo la llevamos a cabo, qué métodos empleamos para reunir datos y qué hemos descubierto. No basta con describir: se espera que anali-

ce mos, evaluemos y que, si las pruebas lo merecen, hagamos recomendaciones.

Si hay que poner en práctica las conclusiones de la investigación, se han de presentar de forma que los profesionales y los responsables políticos las puedan comprender. Tengámoslo presente cuando expongamos nuestros proyectos. No existe un lenguaje académico especial que se deba utilizar en los trabajos académicos. Una expresión buena y clara lo es en cualquier contexto. El lenguaje técnico puede ahorrarnos tiempo cuando hablamos con colegas que tengan una preparación similar a la nuestra, pero raramente queda bien sobre papel, y a nuestros lectores (incluido el que nos examine) les puede irritar un exceso de jerga o una expresión oscura.

En la necesidad de revisar y reescribir se insistía en una reciente entrevista de la radio, en la que a un famoso economista que contaba con muchas obras eruditas en su haber, el entrevistador le elogió su estilo. «Tiene que ser para usted una ventaja», decía el entrevistador, «saber escribir de forma tan suelta y fácil. ¿Cómo lo hace». El economista reveló su secreto:

Primero hago un borrador y lo dejo reposar un día o dos. Luego lo tomo de nuevo, me parece que lo ha escrito un analfabeto y lo tiro. A continuación hago un segundo borrador y lo dejo reposar unos cuantos días. Lo leo y veo que empiezan a apuntar unas cuantas buenas ideas, pero está tan mal escrito que no merece la pena guardarlo, de manera que lo tiro. Al cabo de unos días, escribo un tercer borrador. Lo dejo un tiempo y cuando vuelvo a leerlo descubro que se van desarrollando las ideas, que mis tesis tienen cierta coherencia y que la gramática no está tan mal. Corrijo ese borrador, cambio de orden algunos párrafos, inserto nuevas ideas, elimino pasajes que se repiten y empiezo a sentirme bastante satisfecho de mí mismo. Después de unos pocos días, leo este cuarto borrador, hago las últimas correcciones y paso a la mecanógrafa el quinto borrador. En esta fase, me parece que he alcanzado el grado de espontaneidad que iba buscando.

Es posible que nosotros no tengamos que hacer cinco borradores. Tres pueden ser suficientes si escribimos con soltura, pero podemos estar seguros de que nadie se las arregla con sólo uno o dos, y a la mayoría de nosotros nos hacen falta tres o cuatro.

Una vez completada la redacción de la mejor manera de que seamos capaces, procuremos buscar la ayuda de alguien

que lea el manuscrito para buscar algún error que se nos haya escapado. Si no contamos con esa persona, lo podemos leer nosotros mismos en voz alta, aunque asegurándonos de que estamos solos, de lo contrario la familia podría pensar que la presión a la que hemos estado sometidos ha sido excesiva. Leer en voz alta es especialmente útil para detectar la necesidad de unos mejores pasajes de conexión.

¿Alguna posibilidad de plagio?

Una advertencia. Aseguremonos bien de que no hemos cometido el pecado de plagiar. Si hemos sido meticulosos en el registro de las fuentes, si hemos dejado claro en nuestras notas qué son citas directas y qué comentarios o pensamientos propios, entonces no tendremos problemas y no se nos podrá acusar de recurrir a artimañas. Aun así, pongamos mucha atención en citar las fuentes, aunque ello nos obligue a dedicar un tiempo precioso a comprobar de nuevo nuestros registros. Aseguremonos de que hemos seguido las normas contra el plagio que seguro tendrá nuestra institución. La Universidad de Manchester (1997, pág. 1) define el plagio como «el hurto o la apropiación del trabajo de otra persona sin reconocerlo previamente, presentando el material como si fuera propio», y advierte que «el plagio es una infracción académica grave de consecuencias severas». El Australian Vice Chancellor's Committee (1990, pág. 5) considera que el plagio es «la copia directa de material textual, el uso de datos de otras personas sin reconocerlo, y el uso de ideas de otras personas sin atribuírselas adecuadamente».

Nosotros no haríamos tales cosas, por supuesto, pero hay otras trampas que al principio tal vez no se nos ocurran. La Universidad de Manchester (1997, pág. 2) advierte duramente de que «no es permisible reunir pasajes, sin mencionar a su autor, de la misma fuente o de distintas, juntándolos con unas pocas palabras o frases propias y cambiando algunas palabras del texto original. Se considera que es una dependencia excesiva de otras fuentes, lo cual constituye una forma de plagio».

Recientemente ha habido algunos casos de plagio lamentables y bien aireados que han supuesto un descrédito para las personas implicadas, y hoy los directores de investigaciones andan a la caza de cualquier caso que pueda haber en nuestros bo-

rradores. Pero la última responsabilidad es nuestra, de modo que tengamos cuidado. Las normas se suelen actualizar regularmente, por lo que tendremos que disponer de una copia de las más recientes que, con toda probabilidad, aparecerán en las guías de nuestra universidad y en cualquier código de prácticas relacionado con los criterios académicos.

El plagio se ha convertido en un tema importante en toda investigación, ensayo e informe, por lo tanto asegurémonos de que siempre hacemos las cosas como corresponde.

Evaluación de nuestra investigación

Si estuviéramos haciendo una crítica de alguna investigación que hubiera realizado otra persona, tendríamos que decidir los criterios con los que habría que juzgar ese estudio. Verma y Beard (1981, págs. 34-35) sostienen que no existe una vara de medir aceptada universalmente con la que evaluar los trabajos de investigación. Los criterios dependerán de la naturaleza del estudio. Sapsford y Evans (1984, pág. 265) están de acuerdo en parte, pero piensan que en *cualquier* investigación hay que plantear ciertas preguntas. Tanto Verma y Beard como Sapsford y Evans sugieren el tipo de preguntas a las que se podría (o se debería) buscar respuesta. Siempre es una buena idea someter nuestra investigación a un examen de similar rigor antes de darlo a mecanografiar. Es mejor que nos percatemos de las deficiencias mientras haya tiempo de corregirlas que dejar que sea el examinador quien lo haga. Éste puede decidir que nuestro trabajo no es lo bastante bueno y que no merece el aprobado. Por consiguiente, antes de dar por bueno el que confiamos en que sea el borrador final, sometámoslo a un examen riguroso. Preguntémonos:

1. ¿Se entiende bien? ¿Existe algún pasaje oscuro?
2. ¿Está bien escrito el informe? Comprobemos la sintaxis, la ortografía, los pasajes que se solapan, los signos de puntuación, la jerga.
3. ¿Se dan bien las referencias? ¿Nos hemos olvidado de alguna?
4. ¿El extracto da al lector una idea clara sobre el contenido del informe?
5. ¿El título indica la naturaleza del estudio?
6. ¿Están expuestos claramente los objetivos del estudio?

7. ¿Se cumplen los objetivos?
8. Si se postulaban hipótesis, ¿se demuestran o no?
9. ¿Se ha estudiado la suficiente bibliografía relacionada con el tema?
10. Si se hace una reseña de la literatura ¿indica el estado de la cuestión del tema objeto del estudio? ¿Situamos nuestro tema en el contexto del área de estudio en su conjunto?
11. ¿Se definen todos los términos con claridad?
12. ¿Se describen con precisión los métodos de recogida de datos que hayamos seleccionado?
13. ¿Se presenta claramente cualquier posible limitación del estudio?
14. ¿Se han utilizado algunas técnicas estadísticas? De ser así, ¿son las adecuadas para el trabajo?
15. ¿Los datos se analizan e interpretan o sólo se describen?
16. ¿Se presentan las conclusiones de forma clara? ¿Están bien realizadas las tablas, los diagramas y las figuras?
17. ¿Las conclusiones se basan en pruebas? ¿Se hacen afirmaciones que no se puedan demostrar?
18. ¿Hay pruebas de parcialidad? ¿Algún término emotivo o un lenguaje desmedido?
19. ¿Se puede confiar en los datos? ¿Otro investigador podría repetir los métodos empleados y tener una probabilidad razonable de llegar a las mismas o similares conclusiones?
20. ¿Son factibles las recomendaciones (si se da alguna)?
21. ¿Existe algún elemento innecesario en el apéndice?
22. ¿Si fuéramos el examinador, aprobaríamos el trabajo? De nos ser así, tal vez haya que revisarlo.

Una vez nos sintamos seguros de poder responder de forma satisfactoria todas estas preguntas, estaremos preparados para realizar el borrador final. Comprobemos la copia ya mecanografiada final. Hasta los más expertos mecanógrafos pueden cometer errores y, si nuestra letra y nuestra redacción son malas, los errores serán inevitables.

Por último, felicitémonos por la conclusión de un trabajo excelente y a tiempo. Entreguemos el trabajo y cojámosnos una tarde de asueto.

Hoja de control de la redacción del informe

1. Fijar plazos.
Asignemos fechas a los distintos apartados, subapartados y todo el trabajo. Controlemos el calendario.
2. Escribir de forma regular.
3. Crear un ritmo de trabajo.
No nos detengamos a comprobar referencias. Anotemos lo que haya que comprobar, pero no nos detengamos.
4. Redactar un apartado tan pronto como esté listo.
Procurar, sobre todo, hacer un borrador de la reseña de la literatura tan pronto como hayamos terminado todo el trabajo de lectura.
5. Detenerse en un punto desde el que sea fácil reanudar la redacción.
6. Dejar espacio para revisiones.
Utilizar sólo una cara de la hoja. procurar emplear una hoja para cada párrafo.
7. Hacer publicidad de nuestros planes.
Tal vez necesitemos un poco de ayuda de los amigos para poder cumplir los plazos.
8. Comprobar que se han cubierto todos los apartados esenciales.
Extracto, esquema de la investigación, revisión de trabajos anteriores, declaración de intenciones y de objetivos de la investigación, descripción de los procedimientos, declaración de resultados, debate, resumen y conclusiones, referencias.
9. Comprobar que la extensión del trabajo cumple con los requisitos de la institución.
No queremos que se nos suspenda por cuestiones técnicas.
10. No olvidar la portada.
11. ¿Agradecimientos?
12. Incluir encabezamientos siempre que sea posible.
Será de ayuda cualquier cosa que le facilite al lector poder seguir la estructura del trabajo.
13. Numerar las tablas y figuras y darles título.
Comprobar la exactitud de las tablas y las figuras, sobre todo después de mecanografiarlas.
14. Asegurarse de que se da la referencia de todas las citas.
Comprobar que las citas siguen un formato uniforme.
15. Dar una lista de referencias.
Si no se nos dice lo contrario, sólo incluiremos las obras a las que se haga referencia en el informe. Comprobar que utilizamos un sistema coherente y que no hay omisiones.
16. Los apéndices sólo deben incluir los ítems necesarios por cuestiones de referencia. No llenar el informe de ítems irrelevantes.
Si no se nos dice lo contrario, hay que incluir una copia de cada instrumento de recogida de datos.
17. Acordarse de dejar tiempo suficiente para la revisión y la reescritura.
Comprobar que hemos utilizado un estilo sencillo y que lo escrito es legible.
18. Intentar que alguien lea el informe.
Una lectura imparcial verá errores que nos pasaron desapercibidos.

Epílogo

Puede haber ocasiones en que, pese a una buena preparación y planificación, un proyecto no discorra según lo previsto. Podemos encontrarnos, por ejemplo, con que las personas que decían estar dispuestas a proporcionar información en una determinada fecha no lo hagan, o con que los resultados no lleguen. Si las cosas se tuercen, deberemos consultar con nuestro director y decidir lo que convenga hacer. Puede que hayamos descubierto muchas cosas sobre cómo realizar una investigación y sobre el tema que estemos estudiando, a pesar de que los resultados no sean los que esperábamos. Si no podemos realizar un informe tal como lo habíamos planeado, tal vez podamos hacer otro sobre lo que sí hemos sabido hacer, junto con una exposición de lo que fue mal, por qué fue mal y, si es necesario, sobre cómo planificaríamos y realizaríamos la investigación si empezáramos de nuevo. Lo importante es pedir ayuda. Las personas inteligentes que realizan una investigación por primera vez a veces piensan que deberían ser capaces de arreglárselas solas y, al prescindir de directores, del personal de los centros informáticos y de los bibliotecarios, desperdician una gran cantidad de tiempo. Decía en la Introducción de este libro que todos aprendemos a investigar investigando. Así es, pero cualquiera que realice un trabajo de investigación por primera vez necesita cierta ayuda. Asegurémonos de que aprovechemos aquella de la que podemos disponer.

Y unas palabras para terminar. Las personas que aceptan que se les entreviste, responder cuestionarios, llevar diarios o seguir hojas de control; los grupos que aceptan que les observemos, y los responsables de archivos que nos dejan consultar los documentos, merecen consideración y agradecimiento. Daphne Johnson lo resume muy bien:

Si se dejan los archivos desordenados, si se piden papeles que luego no se devuelven, si a los entrevistados se les entretiene más de lo convenido o se les requiere muy a menudo y en momentos intempestivos, el investigador dejará de ser bien recibido. Todos los investigadores sociales son, en cierto modo, mendigos, porque piden que les regalen tiempo e información quienes son los sujetos de su estudio. Pero los investigadores que lo tienen en cuenta y que, sin convertirse en cautivos de sus entrevistados, saben ingeniárselas para hacer del estudio una experiencia útil y provechosa, casi seguro que se sentirán gratificados con el tiempo y el reconocimiento que las personas les van a prestar.

(Johnson, 1984, pág. 11)

Referencias

- Adelman, C., Jenkins, D. y Kemmis, S., «Re-thinking case study: notes from the second Cambridge conference», *Cambridge Journal of Education*, 6, 139-150, 1977.
- Atkinson, P. y Delamont, S., «A critique of case study research in education», en Shipman, M. (comp.), *Educational Research Principles, Policies and Practices*, Lewes, Falmer Press, 1985.
- Australian Vice Chancellors' Committee, *Guidelines for Responsible Practice in Research Dealing with Problems of Research Misconduct*, Deakin, Australia, Australian Vice Chancellors' Committee, 1990.
- Baker, S. y Carty, J. (1994), «Literature searching: finding, organizing and recording information», Capítulo 15 de Bennett, N., Glatter, R. y Levacic, R. (comps.), *Improving Educational Management through Research and Consultancy*, Londres, Paul Chapman, en asociación con The Open University Press, 1994.
- Bales, R. F., *Interaction Process Analysis: A Method for the Study of Small Groups*, Cambridge, MA, Addison-Wesley, 1950.
- Barnett, V. D. y Lewis, T., «A study of the relation between GCE and degree results», *Journal of the Royal Statistical Society*, A(126), 187-226, 1963.
- Barnett, V. D., Holder, R. L. y Lewis, T., «Some new results on the association between students' ages and their degree results», *Journal of the Royal Statistical Society*, A(131), 1968.
- Bartholomew, J., «The teacher as a researcher», *Hard Cheese*, 1, 1971.
- Barzun, J. y Graff, H. E., *The Modern Researcher*, 3ª ed., Nueva York, Harcourt Brace Jovanovich, 1977.

- Bassey, M., «Pedagogic research: on the relative merits of the search for generalization and study of single events», *Oxford Review of Education*, 7(1), 73-93, 1981.
- Bell, J., «An investigation into barriers to completion of postgraduate research degrees in three universities». Informe no publicado financiado con los fondos Leverhulme Emeritus para la investigación, 1996.
- Bell, J., Bush, T., Fox, A. y otros (comps.), *Conducting Small-scale Investigations in Educational Management*, Londres, Harper & Row, 1984.
- Berger, R. M. y Patchner, M. A., «Research ethics», Capítulo 6 de Bennett, N., Glatter, R. y Levacic, R. (comps.), *Improving Educational Management through Research and Consultancy*, Londres, Paul Chapman, en asociación con The Open University Press, 1994.
- Best, J. W., *Research in Education*, 2º ed., Nueva Jersey, Prentice-Hall, 1970.
- Blaxter, L., Dodd, K. y Tight, M., «Mature students markets: an institutional case study», *Higher Education*, 31(2), 187-203, 1996a.
- Blaxter, L., Hughes, C. y Tight, M., *Cómo se hace una investigación*, Barcelona, Gedisa 2000.
- Boehm, A. E. y Weinberg, R. A., *The Classroom Observer: A Guide for Developing Observation Skills*, Nueva York, Teachers' College Press, 1977.
- Bogdan, R. C. y Biklen, S. K., *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*, Boston, MA, Allyn & Bacon, 1982.
- Bogdan, R. C. y Taylor, S. J., *Introduction to Qualitative Research Methods*, Londres, Wiley, 1975.
- Borg, W. R., *Applying Educational Research: A Practical Guide for Teachers*, Nueva York, Longman, 1981.
- Bradley, H. W. y Eggleston, J. F., *An Induction Year Experiment*. Informe sobre un experimento llevado a cabo por las Autoridades Educativas Locales de Derbyshire, Lincolnshire y Nottinghamshire y la Facultad de Educación de la Universidad de Nottingham, 1976.
- Brenner, M., Brown, J. y Canter, D., *The Research Interview: Uses and Approaches*, Nueva York, Academic Press, 1985.
- Bromley, D. B., *The Case Study Method in Psychology and Related Disciplines*, Chichester, John Wiley, 1986.
- Brown, S. y McIntyre, D., «An action-research approach to innovation in centralized educational systems», *European Journal of Science Education*, 3(3), 243-258, 1981.
- Bryman, A. y Cramer, D., *Quantitative Data Analysis for Social Scientists*, Londres, Routledge, 1990.

- Burgess, R. G., «Keeping a research diary», *Cambridge Journal of Education*, 11, p.1, 75-83, 1981.
- Burgess, R. G., «The unstructured interview as conversation», en Burgess, R. G. (comp.), *Field Research: A Source Book and Field Manual*, Londres, Allen and Unwin, 1982.
- Burgess, R. G., «On diaries and diary keeping», Capítulo 21 de Bennett y otros, *Improving Educational Management through Research and Consultancy*, Londres, Paul Chapman, 1994.
- Carr, W. y Kemmis, S., *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*, Lewes, Falmer Press, 1986.
- Casey, K., «The new narrative research in education», *Review of Research in Education*, 21, 211-253, 1993.
- Cohen, L., *Educational Research in Classrooms and Schools: A Manual of Materials and Methods*, Londres, Harper and Row, 1976.
- Cohen, L. y Manion, L., *Research Methods in Education*, 4ª ed., Londres, Routledge, 1994.
- Coolican, H., *Research Methods and Statistics in Psychology*, 2ª ed., Londres, Hodder and Stoughton, 1994.
- Cope, E. y Gray, J., «Teachers as researchers: some experience of an alternative paradigm», *British Educational Research Journal*, 5(2), 237-251, 1979.
- Cross, K. P., *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*, San Francisco, Jossey-Bass, 1981.
- Delamont, S., Atkinson, P. y Parry, O., *Supervising the PhD: A Guide to Success*, Buckingham, SRHE y Open University Press, 1997.
- Denscombe, M., *The Good Research Guide*, Buckingham, Open University Press, 1998.
- Derbyshire Education Committee, «Awards to students» (copia ciclostilada), 1966.
- Dixon, B. R., Bouma, G. D. y Atkinson, G. B. J., *A Handbook of Social Science Research*, Oxford, Oxford University Press, 1987.
- Drew, C. J., *Introduction to Designing and Conducting Research*, 2ª ed., Missouri, C.B. Mosby Company, 1980.
- Duffy, B., «Late nineteenth-century popular educational conservatism: the work of coalminers on the school boards of the North-East», *History of Education*, 27(1), 29-38, 1998.
- Eaton, E. G., «The academic performance of mature age students: a review of the general literature», en Hore, T. y West, L. H. T. (comps.), *Mature Age Students in Australian Higher Education*, Higher Education Advisory and Research Unit, Monash University, Australia, 1980.
- Eggleston, J., «The characteristics of educational research: mapping the domain», *British Educational Research Journal*, 5(1), 1-12, 1979.

- Elliott, J., *Action Research for Educational Change*, Buckingham, Open University Press, 1991.
- Elton, G. R., *The Practice of History*, Londres, Fontana Library, 1967.
- Evans, R. J., *In Defence of History*, Londres, Granta Books, 1997.
- Fagin, M. C., *Life Experience has Academic Value*, ERIC Document Reproduction Service, ED04 7219, 1971.
- Fidler, B., «Telephone interviewing», reimpreso como Capítulo 19 de Bennett, N., Glatter, R. y Levacic, R. (comps.), *Improving Educational Management through Research and Consultancy*, Londres, Paul Chapman, en asociación con The Open University Press, 1994.
- Flanagan, J. C., «Defining the requirements of the executive's job», *Personnel*, 28, 28-35, 1951.
- Flanagan, J. C., «The critical incident technique», *Psychological Bulletin*, 51, 327-358, 1954.
- Flanders, N. A., *Analysing Teaching Behaviour*, Cambridge, MA, Addison-Wesley, 1970.
- Flecker, R., «Characteristics of passing and failing students in first-year university mathematics», *The Educand*, 3(3), 1959.
- Fleming, W. G., *Personal and Academic Factors as Predictors of First-year Success in Ontario Universities*, Atkinson Study Report n. 5, University of Toronto, Department of Educational Research, 1959.
- Frank, F. y Houghton, G., «When life gets in the way», *Adults Learning*, mayo, 244-245, 1997.
- Galton, M., *British Mirrors*, Leicester, University of Leicester School of Education, 1978.
- Gavron, H., *The Captive Wife*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1996.
- Glatter, R., «Context and capability in educational management», *Educational Management and Administration*, 25(2), 181-192, 1997.
- Goulding, S., «Analysis and presentation of information», Capítulo 11 de Bell, J., Bush, T. y Fox, A. y otros, *Concluding Small-scale Investigations in Educational Management*, Londres, Harper & Row, 1984.
- Gray, J., «Narrative Inquiry». Ponencia no publicada, Edith Cowan University, Western Australia, 1998.
- Great Britain Training Agency, *Training in Britain: Individuals' Perspectives*, Sheffield, Training Agency, 1989.
- Grebenik, E. y Moser, C. A., «Society: problems and methods of study», en Welford, A. T., Argyle, M., Glass, O. y Morris, J. N. (comps.), *Statistical Surveys*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1962.

- Gudmundsdottir, S., «The teller, the tale, and the one being told: the narrative nature of the research interview», *Curriculum Inquiry*, 26(3), 293-306, 1996.
- Hakim, C., *Secondary Analysis in Social Research: A Guide to Data Sources and Methods with Examples*, Londres, Allen & Unwin, 1982.
- Hammersley, M., «Some notes on the terms 'validity' and 'reliability'», *British Educational Research Journal*, 13(1), 73-81, 1987.
- Hammersley, M., *Classroom Ethnography: Empirical and Methodological Essays*, Buckingham, Open University Press, 1990.
- Hammersley, M. y Atkinson, P., *Ethnography: Principles in Practice*, Londres, Tavistock, 1983.
- Harris, D., «Factors affecting college grades: a review of the literature», *Psychology Bulletin*, 37, 1940.
- Hart, E. y Bond, M., *Action Research for Health and Social Care: A Guide to Practitioners*, Buckingham, Open University Press, 1995.
- Haywood, P. y Wragg, E. C., *Evaluating the Literature*, Rediguide 2, University of Nottingham School of Education, 1982.
- Holly, M. L., *Keeping a Personal Professional Journal*, Deakin, Melbourne, Deakin University Press, 1984.
- Holsti, O. R., *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*, Reading, MA, Addison-Wesley, 1969.
- Hopkins, D., *A Teacher's Guide to Classroom Research*, Milton Keynes, Open University Press, 1985.
- Howard K. y Sharp, J. A., *The Management of a Student Research Project*, Aldershot, Gower, 1983.
- Howell, D. A., *A Study of the 1955 Entry to British Universities*. Informe para la Comisión Robbins sobre Enseñanza Superior. University of London (copia ciclostilada), 1962.
- Johnson, D., «Planning small-scale research», en Bell, J., Bush, T. y Fox, A. y otros, *Conducting Small-scale Investigations in Educational Management*, Londres, Harper & Row, 1984.
- Kapur, K. L., «Student wastage at Edinburgh University: factors related to failure and drop-out», *Universities Quarterly*, verano, 1972.
- Karkalas, A. M. y MacKenzie, A., «Report of reasons for non-completion of the Department of Adult and Continuing Education university introduction to study for mature students during three years», University of Glasgow, Department of Adult and Continuing Education, (sin fecha).
- Kinnear, P. R. y Gray, C. D., *SPSS for Windows Made Simple*, Hove, Laurence Erlbaum, 1994.
- Kirk, J. y Miller, M. L., *Reliability and Validity in Qualitative Research*, Newbury Park, CA, Sage, 1985.

- Kitson Clark, G., *The Critical Historian*, Londres, Heinemann, 1967.
- Krippendorff, K., *Content Analysis*, Londres, Sage, 1980.
- Lacey, C., «Problems of sociological fieldwork: a review of the methodology of 'Hightown Grammar'», en Shipman, M. (comp.), *The Organisation and Impact of Social Research*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1976.
- Langeveld, M. J., «In search of research», en *Paedagogica Europoea: The European Year Book of Educational Research*, vol. 1, Amsterdam, Elsevier, 1965.
- Lehmann, I. J. y Mehrens, W. A., *Educational Research*, Nueva York, Holt, Rinehart & Winston, 1971.
- McCracken, D., *University Student Performance*. Informe del Student Health Department, University of Leeds, 1969.
- McGivney, V., *Staying or Leaving the Course: Non-completion and Retention of Mature Students in Further and Higher Education*, Leicester, National Institute of Adult Continuing Education, 1996a.
- McGivney, V., «Staying or leaving the course: non-completion and retention», *Adults Learning*, febrero, 133-135, 1996b.
- McIntosh, N. y Woodley, A., «Excellence, quality and the open university». Ponencia presentada al grupo de trabajo sobre Enseñanza y Aprendizaje y los Nuevos Medios de Comunicación, 3ª Conferencia Internacional sobre Enseñanza Superior, Reino Unido, Universidad de Lancaster, 1975.
- McNiff, J., *Action Research: Principles and Practice*. Basingstoke, Macmillan Education, 1988.
- Malleson, N. B., «University student, 1953», I-profile, *Universities Quarterly*, 13, 287-298, 1959.
- Marples, D. L., «Studies of managers: a fresh start», *Journal of Management Studies*, 4, 282-299, 1967.
- Marsh, C. (1982) *The Survey Method: The Contribution of Surveys to Sociological Explanation*, Londres, Allen & Unwin, 1982.
- Marsh, C., *Exploring Data: An Introduction to Data Analysis for Social Sciences*, Londres, Polity Press, 1988.
- Marwick, A., *The Nature of History*, 3ª ed., Londres, Macmillan, 1989.
- May, T., *Social Research: Issues, Methods and Process*, Buckingham, Open University Press, 1993.
- Medawar, P. B. *The Hope of Progress*, Londres, Methuen, 1972.
- Moser, C. A. y Kalton, G., *Survey Methods in Social Investigation*, 2ª ed., Londres, Heinemann, 1971.
- Mountford, Sir J., *How they Fared: A Survey of a Three-year Student Entry*, Liverpool, Liverpool University Press, 1957.
- Nai, C., «Stretching the aged workforce: a study of the barriers to continuous learning among mature workers». Tesina no publicada

- presentada para la obtención del título de Licenciado en Educación (Formación y Desarrollo) en la Universidad de Sheffield, 1996.
- Nisbet, J. D., «Small-scale research: guidelines and suggestions for development», *Scottish Educational Studies*, 9, mayo, 13-17, 1977.
- Nisbet, J. D. y Entwistle, N. J., *Educational Research Methods*, Londres, University of London Press, 1970.
- Nisbet, J. D. y Watt, J., *Case Study*, Rediguid 26, University of Nottingham School of Education, 1980.
- Open University course D101, *Technology Foundation Course*, Milton Keynes, Open University Educational Enterprises, 1988.
- Open University course E111, *Educational Evaluation*, Milton Keynes, Open University Educational Enterprises, 1988.
- Oppenheim, A. N., *Questionnaire Design and Attitude Measurement*, Londres, Heinemann, 1966.
- Orna, E. con Stevens, G., *Cómo usar la información en trabajos de investigación*, Barcelona, Gedisa, 2001.
- Oxtoby, R., «Problems facing heads of department», *Journal of Further and Higher Education*, 3(1), primavera, 46-59, 1979.
- Peberdy, A., «Observing», Capítulo 4 de Shakespeare, P., Atkinson, D. y French, F. (comps.), *Reflecting on Research Practice: Issues in Health Care and Social Welfare*, Buckingham, Open University Press, 1993.
- Peeke, G., «Teacher as researcher», *Educational Research*, 26(1), febrero, 24-26, 1984.
- Phillips, H. y Cullen, A., «Age and academic success», *Forum of Education*, 14, 1955.
- Phillips, E. M. y Pugh, D. S., *Cómo obtener un doctorado*, Barcelona, Gedisa, 2001.
- Platt, J., «On interviewing one's peers», *British Journal of Sociology*, 32(1), marzo, 75-91, 1981.
- Powney, J. y Watts, M., *Interviewing in Educational Research*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1987.
- Preedy, M. y Riches, C., «A methodological analysis of some research reports by practitioners on teacher-parent communications», para el curso de la Open University *Applied Studies in Educational Management* (EP851), The Open University, School of Education (ponencia presentada en la Conferencia BEMAS «Research and Administration in Secondary Education», noviembre de 1985, 1985).
- Raven, M. y Parker, F., «Research in education and the in-service student», *British Journal of In-service Education*, 8(1), otoño, 42-44, 1981.

- Richardson, E., *The Teacher, the School and the Task of Management*, Londres, Heinemann, 1973.
- Ruyle, J. y Geiselman, L. A., «Non-traditional opportunities and programs», en Cross, K. P. y Valley, J. R. (comps.), *Planning Non-traditional Programs: An Analysis of the Issues for Postsecondary Education*, San Francisco, Jossey-Bass, 1974.
- Sanders, C., *Psychological and Educational Bases of Academic Performance*, Brisbane, Australian Council for Educational Research, 1961.
- Sanders, C., «Australian universities and their educational problems», *The Australian University*, 1, 2, 1963.
- Sapsford, R. J. y Evans, J., «Evaluating a research report», en Bell, J., Bush, T. y Fox, A. y otros (comps.), *Conducting Small-scale Investigations in Educational Management*, Londres, Harper & Row, 1984. Adaptado de material preparado para el curso DE304 de la Open University, *Research Methods in the Social Sciences*, Bloque 8, Parte 1, págs. 9-22, 1979.
- Scott, C., «Research on mail surveys», *Journal of the Royal Statistical Society*, Serie A (124), 143-205, 1961.
- Scott, C., Burns, A. y Cooney, G., «Reasons for discontinuing study: the case of mature age female students with children», *Higher Education*, 31(2), marzo, 233-253, 1996.
- Selltiz, D., Jahoda, M., Deutsch, M. y Cook, S. W., *Research Methods in Social Relations*, 2ª ed., Nueva York, Holt, Reinhart & Winston, 1962.
- Sharon, A. T., «Adult academic achievement in relation to formal education and age», *Adult Education Journal*, 21, 1971.
- Shaw, K. E., «Negotiating curriculum change in a college of education», en Reid, W. A. y Walker, D. F. (comps.), *Case Studies in Curriculum Change*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1975.
- Shaw, K. E., *Researching an Organization*, Rediguidé 24, University of Nottingham School of Education, 1978.
- Simon, A. y Boyer, E., *The Reflective Practitioner*, Nueva York, Basic Books, 1975.
- Simons, H., «Ethical principles in school self-evaluation», en Bell, J., Bush, T. y Fox, A. y otros (comps.), *Conducting Small-scale Investigations in Educational Management*, Londres, Harper & Row, 1984.
- Small, J. J., *Achievement and Adjustment in the First Year at University*, Wellington, New Zealand Council for Educational Research, 1966.
- Spradley, J. P., *Participant Observation*, Nueva York, Holt, Reinhart & Winston, 1980.
- SPSS, *SPSS User's Guide*, Chicago, SPSS Inc. 1990
- SPSS, *SPSS Categories*, Chicago, SPSS Inc. 1990.

- Stanford, M., *A Companion to the Study of History*, Oxford, Blackwell, 1994.
- Strauss, A., *Qualitative Analysis for Social Scientists*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987.
- Thody, A. con Downes, P., Hewlett, M. y Tomlinson, H., «Lies, damned lies –and storytelling: an exploration of the contribution of principals' anecdotes to research, teaching and learning about the management of schools and colleges», *Educational Management and Administration*, 25(3), julio, 325-328, 1997.
- Thomas, W., Beeby, C. E. y Oram, M. H., *Entrance to the University*, Wellington, New Zealand Council for Educational Research, 1939.
- Tosh, J., *The Pursuit of History*, 2ª ed., Harlow, Longman, 1991.
- UMIST (University of Manchester Institute of Science and Technology) Graduate School, «Code of practice on the admission, supervision and examination of research students: appeals procedures for research degrees» (copia ciclostilada), 1998.
- University of Manchester, «Plagiarism», (copia ciclostilada), 1997.
- Verma, G. K. y Beard, R. M., *What is Educational Research? Perspectives on Techniques of Research*, Aldershot, Gower, 1981.
- Vyas, H., «The teacher as a researcher», *Educational Review*, 11(3), verano, 58-64, 1979.
- Walker, P., «The university performance of mature students», *Research in Education*, 14, 1-13, 1975.
- Weber, R. P., *Basic Content Analysis*, Newbury Park, CA, Sage, 1990.
- Williams, G. L., *Making Your Meetings More Interesting and Effective*, Sheffield City Polytechnic, Pavid Publications, 1984.
- Williams, G. L., «Observing and recording meetings», Capítulo 22 de Bennett, N., Glatter, R. y Levacic, R. (comps.), *Improving Educational Management through Research and Consultancy*, Londres, Paul Chapman, en asociación con The Open University Press, 1994.
- Wilson, N. J., «The ethnographic style of research», en Bloque 1 (Variety in Social Science Research), Parte I (Styles of Research) del curso DE304 de la Open University, *Methods in Education and the Social Sciences*, 1979.
- Winter, R., *Action Research and the Nature of Social Inquiry: Professional Innovation and Educational Work*, Aldershot, Avebury, 1987.
- Wiseman, J. P. y Aron, M. S., *Field Reports in Sociology*, Londres, Transworld Publishers, 1972.
- Woodley, A., «The prediction of degree performance among undergraduates in the commerce and social science faculty», University of Buckingham (no publicado), 1979.

- Woodley, A., «Taking account of mature students», en Jacques, D. y Richardson, J. (comps.), *The Future of Higher Education*, Guildford, SRHE and NFER-Nelson, 1985.
- Woodley, A., *Review of McGivney (1996a) «Staying or Leaving the Course; Non-completion and Retention of Mature Students in Further and Higher Education»*, Leicester, National Institute of Adult Continuing Education.
- Wragg, E. C., *Conducting and Analysing Interviews*, Redigui- de 11, University of Nottingham School of Education, 1980.
- Wragg, E. C. y Kerry, T. L., *Classroom Interaction Research*. Redigui- de 14, University of Nottingham School of Education, 1978. Re- producido también como Capítulo 11 en Bell, J., Bush, T., Fox, A. y otros (comps.), *Conducting Small-scale Investigations in Edu- cational Management*, Londres, Harper & Row, 1984., y como Capítulo 18 en Bennett, N., Glatter, R. y Levacic, R. (comps.), *Im- proving Educational Management through Research and Con- sultancy*, Londres, Paul Chapman, en asociación con The Open University Press, 1994.
- Yin, R., *Applications of Case Study Research*, Newbury Park, CA, Sage, 1993.
- Yin, R. K., «Designing single- and multiple-case studies», en Ben- nett, N., Glatter, R. y Levacic, R. (comps.), *Improving Educational Management through Research and Consultancy*, Londres, Paul Chapman, 1994.
- Youngman, M. B., *Designing and Analysing Questionnaires*. Redigui- de 12, University of Nottingham School of Education, 1982. Una versión actualizada aparece como Capítulo 17, «Designing and using questionnaires», en Bennett, N., Glatter, R. y Levacic, R. (comps.), *Improving Educational Management through Research and Consultancy*, Londres, Paul Chapman, en asociación con The Open University Press, 1994.
- Youngman, M. B., «Analysing questionnaires», Nottingham, Univer- sity of Nottingham School of Education, 1986.
- Zimmerman, D. H. y Wieder, D. L., «The diary-interview method», *Ur- ban Life*, 5(4), enero, 479-499, 1977..

Índice de autores y materias

- acceso:
 hoja de control, 59
 negociarlo, 51-52
- Adelman, Jenkins y Kemmis (1977), 22, 32
- análisis de contenidos, 128-129, 138, 156-157, 212-213
- Atkinson y Delamont (1985), 32
- Australian Vice Chancellors' Committee (1990), 228-229
- Baker y Carty (1994), 66
- Bales (1950), 177
- Barnet y Lewis (1963), 108
- Barnett, Holder y Lewis (1968), 109
- Bartholomew (1971), 22
- Barzun y Graff (1977), 123, 130, 132, 133, 218-219, 226
- Bassey (1981), 24, 32, 190
- Bell (1984), 32, 33, 150, 162, 171
- Bell (1996), 44
- Berger y Patchner (1994), 60
- Best (1970), 132
- bibliografías, 83-88, 224
- bibliotecas:
 académicas, 72
 acceso, 70-72
 hoja de control, 75
 públicas, 73
- BIDS (Bath Information and Data Services), 86, 87, 97-99
- Blaxter, Dodd y Tight (1996), 100
- Blaxter, Hughes y Tight (2000), 53-54, 60, 107
- Boehm y Weinberg (1977), 185
- Bogdan y Biklen (1975), 32, 39, 217
- Bogdan y Taylor (1975), 170
- Borg (1981), 155-156
- Bradley y Eggleston (1976), 166
- Brenner, Brown y Canter (1985), 161
- British Education Index (BEI), 89, 98-99

- British Education Thesaurus, 81, 98
 British Humanities Index, 87
 Bromley (1986), 32
 Brown y McIntyre (1981), 22
 Bryman y Cramer (1990), 214
 Burgess (1981), 164, 170
 Burgess (1982), 161, 171
 Burgess (1994), 169, 171
 buscadores, 94
- carpeta de problemas, 167-170
 Carr y Kemmis (1986), 32
 Casey (1993), 32
 citas, 69, 225
Cite Them Right, 83
 Cohen (1976), 152, 176, 181,
 Cohen y Manion (1994), 20,
 22, 32, 53, 60, 106, 118-119,
 162, 174-176, 185
 Confidencialidad, 44, 55-56,
 146
 Coolican (1994), 214
 Cope y Gray (1979), 22
 crítica
 externa, 129-130
 interna, 130-132
 Cross (1981), 111
 cuestionarios
 análisis de los devueltos,
 150
 hoja de control,, 148-149
 distribución y devolución,
 146-147
 no respondidos, 147-149
 probarlos, 145-146
 tipos de pregunta, 136-137,
 143, 192-194, 202-204, 211-
 212
- datos, pruebas
 clasificación, 68
 hoja de control de su
 interpretación y
 presentación, 213
 intencionadas y no
 intencionadas, 127-128,
 132-133
 Delamont, Atkinson y Parry
 (1997), 46, 48, 64-65
 Denscombe (1998), 23-24, 25,
 32
 Derbyshire Education
 Committee (1966), 109
 desviación típica, 196-197
 diarios
 hoja de control, 170
 incidentes críticos, 167-170
 método entrevista-diario,
 164-167
 carpeta de problemas, 167-
 169
 dirección, 43-49
 código de actuación, 44-45
 actas, 46-47
 Dixon, Bouma y Atkinson
 (1987), 185, 214
 documentos
 análisis crítico, 129-130
 localización, 124-125
 su significado, 125
 naturaleza de las pruebas,
 125
 selección, 128
 Drew (1980), 16
 Duffy (1998), 125
- Eaton (1980), 109
 Eggleston (1979), 36
 Elliott (1991), 21, 32
 Elton (1967), 126, 127, 128

- encuestas, 26-27, 147
- entrevistas
 - parcialidad, 155-156
 - hoja de control, 160-161
 - método entrevista-diario, 164-167
 - registro y verificación, 156-157
 - tiempo, lugar y estilo, 157-159
 - tipos, 152-155
- ERIC (Educational Resources Information Center), 86-90, 96
- escala de Thurnstone y Guttman, 204
- escalas de Likert, 203-206
- escalas, 203-206
- esquemas
 - analíticos, 67, 105-107
 - teóricos, 105-107
- estudio de casos, 22-25, 185, 190
- ética, 52-60, 157-159, 169
 - orientaciones y protocolos, 52-57
- Evans (1997), 123, 131, 133
- extractos, 87-91, 93, 220
- Fagin (1971), 109
- fiabilidad, 119-121, 132
- Fichas, 62-63, 68-69
- Fidler (1992), 162
- Flanagan (1951), 167
- Flanagan (1954), 167
- Flanders (1970), 176-177, 181
- Flecker (1959), 108, 109
- Fleming (1959), 108
- Frank y Houghton (1997), 99
- fuentes, 77-78, 133
 - deliberadas, 126
 - evaluación, 84
 - involuntarias, 126-127
 - primarias, 77, 124, 125-126
 - secundarias, 77, 85, 124, 125-126
- Galton (1978), 176, 181
- Gavron (1966), 156
- generalización, 25
- Glatter (1997), 65
- Goulding (1984), 214
- Gray (1998), 29-30
- Great Britain Training Agency (1989), 112
- Grebenik y Moser (1962), 152
- Gudmundsdottir (1996), 29
- Hakim (1982), 126
- Hammersley (1987), 121
- Hammersley (1990), 32
- Hammersley y Atkinson (1983), 32
- Harris (1940), 108
- Hart y Bond (1995), 33, 52-53, 60
- Haywood y Wragg (1982), 107, 108, 221
- Hightown Grammar, 174
- hipótesis, 38-40
- historias, 28-31
- Holly (1984), 166
- Holsti (1969), 214
- Hopkins (1985), 176, 181, 185, 225
- Howard y Sharp (1983), 15, 214
- Howell (1962), 108
- Huthwaite Research Group, 177

- incidentes críticos, 167-170
- indagación narrativa, 28-30
- índices, 66-67, 87-91
- información
 - gestión, 82-83
 - fuentes, 77
- investigación
 - definición, 16
- investigación en la acción, 20-22
- Johnson (1984), 123, 158-159, 234
- Kapur (1972), 108
- Karkalas y McKenzie (1996), 100
- Kinnear y Gray (1994), 214
- Kirk y Miller (1985), 121
- Krippendorff (1980), 128
- Lacey (1976), 174
- Langeveld (1965), 36
- Lehmann y Mehrens (1971), 126
- literatura
 - hoja de control, 102-103
 - revisión, 105-113, 221-222
 - búsqueda, 78-81, 94-100
- Malleson (1959), 108
- Marples (1967), 168
- Marsh (1982), 33
- Marsh (1988), 214
- Marwick (1989), 126, 127, 133
- May (1993), 60, 162
- McCracken (1969), 108
- McGivney (1996), 96, 98-99
- McIntosh y Woodley (1975), 112
- McNiff (1988), 33
- Medawar (1972), 38-39
- media, mediana y valor modal, 195-198
- Menciones, 83, 87, 91, 99
- modelo etnográfico, 25-26
- modelo experimental, 27-28
- modelos, 21-22
 - véase también* teoría
- Moser y Kalton (1971), 33, 147, 150, 151, 162, 214
- Mountford (1957), 109
- muestreo, 143-145
- Nai (1996), 111-113, 222
- Nailsea School, 22
- Nisbet (1977), 173, 183
- Nisbet y Entwistle (1970), 222
- Nisbet y Watt (1980), 22-23, 33, 173
- objetivos, 38-40
- observación
 - después del acontecimiento, 183
 - hoja de control, 184
 - contenidos, 180-181
 - análisis del proceso de interacción, 176-179
 - no participante, 174-176
 - participante, 25, 174-176
 - registro y análisis, 176
 - seleccionar un método, 181-182
- OCLC FirstSearch, 86
- OPAC (On Line Public Access Catalogue), 71, 86, 87
- Open University, curso D101 (1988), 177-178
- Open University, curso E811 (1988), 118

- operadores booleanos, 81, 94
- Oppenheim (1966), 135, 150, 163-164, 171, 215
- Orna (2001), 67
- Oxtoby (1979), 167-169
- palabras clave, 81-82, 95-96
- parcialidad, 132, 155-156
- Peberdy (1993), 185
- Peeke (1984), 58
- Phillips y Cullen, (1955), 109
- Phillips y Pugh (2001), 43-44
- plagio, 83, 228-229
- planificar el proyecto, 35-49
 - hoja de control, 49
 - fijar el centro de atención del estudio, 37-38
 - lista de primeras ideas, 37-38
 - esquema, 40
 - seleccionar un tema, 35-37
- Platt (1981), 159
- portales de Internet, 94
- Powney y Watts (1987), 162
- Predy y Riches (1985), 56
- profesor como investigador, 20-22
- propiedad intelectual, 47-49
- rango, 196-197
- Raven y Parker (1981), 22
- redacción del informe, 217-231
 - hoja de control, 231
 - evaluación, 229-230
- referencias, 63-66, 224
- referencias, 83
 - definición, 87
- registro y notas, 61-69
 - hoja de control, 75
- relacionabilidad, 25
- relaciones entre alumno y director, 43-44
- Richardson (1973), 22
- Ruyle y Geiselman (1974), 113
- Sanders (1961), 108, 109
- Sanders (1963), 109
- Sapsford y Evans (1984), 54, 229
- Scott (1961), 147
- Scott, Burns y Cooney (1966), 99
- Selltiz, Jahoda, Deutsch y Cook (1962), 155
- Sharon (1971), 109
- Shaw (1975), 183
- Shaw (1978), 181, 185
- Simon y Boyer (1975), 176, 181
- Simons (1984), 56
- Small (1966), 108
- Social Sciences Citation Index, 87
- Spradley (1980), 185
- SPSS (Statistical Package for the Social Science) (1990), 215
- Stanford (1994), 125
- Strauss (1987), 215
- teoría, 21, 105-107
- Thody (1997), 33
- Thomas, Beeby y Oram (1939), 108-109
- tiempo y plazos, 42-43
- Tosh (1991), 124, 133
- triangulación, 118-119
- UMIST (Instituto de Ciencia y Tecnología de la

- Universidad de Manchester), 45
- Universidad abierta, 112-113
- Universidad de Manchester (1997), 228
- validez, 119-121
- Verma y Beard (1981), 38, 106, 229
- Vyas (1979), 58
- Walker (1975), 109-110, 221
- Waters, Stephen, 54-58, 158-159
- Weber (1990), 128-129
- Williams (1984a), 177
- Williams (1984b), 185
- Williams (1994), 177, 181, 185
- Wilson (1979), 27-28, 33
- Winter (1987), 33
- Wiseman y Aron (1972), 152
- Woodley (1979), 109
- Woodley (1985), 108-111, 221
- Woodley (1998), 100, 101-102
- Wragg (1980), 119-120, 162
- Wragg y Kerry (1978), 176-177, 181
- Yin (1994), 24-25
- Youngman (1982), 150
- Youngman (1986), 136-137, 191
- Zimmerman y Wieder (1977), 164-166