

Explicitar las posturas, los enfoques y las palabras: *elementos para pensar la escritura de un artículo, desde la voz de evaluadores expertos*

magis



VOLUMEN 3 / NÚMERO 5 / JULIO - DICIEMBRE DE 2010 / ISSN 2027-1174 / BOGOTÁ-COLOMBIA / Página 21-52

Stating Opinions, Approaches and Words: Items to Think about while Writing an Article from Expert Reviewers' Perspective

Rendre explicites les perspectives, les approches et les mots: des éléments pour penser l'écriture d'un article. La voix des évaluateurs experts.

Explicitar as posturas, os enfoques e as palavras: elementos para pensar a escrita de um artigo, a partir da voz de peritos avaliadores.

Encuentre este artículo en <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>

Escrito por MAURICIO PÉREZ-ABRIL
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
BOGOTÁ, COLOMBIA
perez-r@javeriana.edu.co
mauricioperezabril@gmail.com

Resumen

Este texto presenta algunos aspectos relacionados con las observaciones y reflexiones que los pares evaluadores expertos elaboran al leer los artículos que se someten al proceso de revisión, previo a la publicación, por parte de nuestra revista *magis*. Los aspectos se derivan de un pequeño estudio: un análisis documental que estamos desarrollando, a partir de los conceptos enviados por ellos. En total, estamos analizando los 268 conceptos cualitativos correspondientes a los cuatro primeros números (2008-2010), desde los diferentes componentes que constituyen un artículo. Los ejes de análisis se construyen a partir de la información presente en los conceptos. El estudio tiene como fin generar unas primeras reflexiones acerca de los elementos que los evaluadores tematizan y de los problemas más frecuentes, destacados por ellos. Este texto explora sólo lo relacionado con el componente epistemológico y metodológico. Nos interesa aportar orientaciones, en especial para quienes comienzan a escribir artículos para revistas especializadas.

Palabras clave

Artículo, escritura científica, epistemología, metodología, investigación educativa.

Para citar este artículo | To cite this article | Pour citer cet article | Para citar este artigo

Pérez-Abril, M. (2010). Explicitar las posturas, los enfoques y las palabras: elementos para pensar la escritura de un artículo, desde la voz de evaluadores expertos. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), 21-52.

Mi sensación como lector es que no hay correlación entre la complejidad del método usado y la simplicidad de los resultados alcanzados con él (...). Reitero que es un muy juicioso trabajo, pero por exceso de rigorismo en lo formal del "método de investigación", sin una real contextualización de los términos usados, se pierde todo el sentido de esos términos. Ningún software o técnica de análisis formal del texto podrá reemplazar el trabajo semántico-histórico que exigen los documentos.

(Concepto D3)

Una de las funciones de la revista *magis*, además de abrir un espacio de publicación y circulación de resultados y perspectivas de investigación en educación, consiste en generar posibilidades de reflexión sobre los procesos y prácticas de escritura de los artículos. En este sentido, en sus sesiones de deliberación, el equipo editorial ha decidido que una función de la revista es aprender de la práctica editorial e investigativa, para realizar aportes, en especial a quienes se inician en el proceso de escritura académica. Por esta razón, hemos venido presentando algunos editoriales en los que tematizamos elementos claves del proceso investigativo y en relación con lo que implica escribir un artículo.

En esta ocasión, les daremos la palabra a los pares académicos evaluadores de los artículos de *magis* que, dicho sea de paso, son la base que garantiza la calidad y el nivel de nuestra revista. Consideramos que los conceptos que ellos preparan, cuando les pedimos evaluar un artículo, son una valiosa fuente de conocimiento que debe ser aprovechada a favor de la construcción de ciertas claridades orientadoras de la escritura de un artículo, en especial, para quienes se inician en la tarea de escribir artículos científicos.

En este marco, hemos realizado un pequeño estudio documental que consistió en tomar la totalidad de los conceptos que nuestros evaluadores han enviado a la revista para los cuatro primeros números (2008-2010). En total, hemos analizado 268 conceptos. Para realizar este análisis, codificamos los textos y elaboramos una base de datos.¹ Hicimos una primera lectura de los mismos, sin definir categorías previas, para seleccionar aquellos aspectos que van emergiendo como relevantes por la recurrencia, por constituirse en elementos claves de una investigación o por el nivel de profundidad en el desarrollo otorgado por los evaluadores. Definimos unos descriptores y luego, a partir de ellos, construimos unas categorías para ordenar la información e interpretarla. En este texto, presentamos los resultados correspondientes a la categoría *Aspectos metodológicos y epistemológicos*, pues se trata de uno de los elementos más tematizados por los pares evaluadores y sobre el cual permanentemente reflexionan y formulan observaciones y recomendaciones.

Optamos por exponer, de manera muy esquemática, ocho aspectos claves relacionados con la categoría. Hacemos una descripción del aspecto y lo ejemplificamos con observaciones tomadas literalmente de los conceptos de los evaluadores, para tratar de presentar suficientes ejemplos de casos prototípicos, que representan las observaciones relevantes planteadas por ellos. El texto les da la palabra fundamentalmente a los evaluadores. Los aspectos son:

¹ En el procesamiento y primer análisis participó Catalina Roa-Casas, asistente editorial de *magis*.

El cuidado en el uso de las palabras

Un primer aspecto que de modo recurrente es objeto de análisis por parte de los evaluadores se relaciona con la elección de los términos con los que se nombran los diferentes aspectos de una investigación, en especial aquellos empleados para hablar de los elementos vinculados con la perspectiva epistemológica y la construcción metodológica que soportan la investigación. Si bien sabemos que no hay un metalenguaje estandarizado para referir estos aspectos, resulta necesario que, al menos en el nivel interno, el artículo sea consistente con la terminología escogida que, a su vez, indica la postura epistemológica y metodológica de quien escribe el artículo. Los pares evaluadores suelen hallar inconsistencias al respecto.

Frente a este aspecto, cabe destacar el uso del término “metodología”. En algunos casos, se emplea para referirse a los momentos de la investigación; en otros, para referirse a los modos de procesar información; en otros, para hablar del diseño, es decir, de la estructura lógica de los diferentes componentes. En otros casos, se habla de “proceso metodológico” para hacer referencia a asuntos técnicos, como la recolección de datos. Al escribir los conceptos, los evaluadores dicen, por ejemplo:

(...) es conveniente ser cuidadoso en el uso de expresiones como “proceso inductivo” y “manera inductiva” cuando se habla de estudio de casos, dado que conviene discernir entre estas expresiones y el método inductivo, que tiene su origen en la tradición inglesa y se basa en los métodos estadísticos. Las generalizaciones de carácter inductivo formal no pueden aplicarse al modelo de estudio de caso (...). Sugiero hacer mayor claridad en ello (Concepto A9).

Habla de “proceso metodológico” (p. 8) cuando se refiere al ‘proceso de recogida de datos’. De metodología de investigación habla poco. Tampoco hay diseño de investigación propiamente dicho (Concepto A5).

Respecto al apartado final sobre metodologías activas, la reflexión es mínima combinando expresiones como técnica, metodologías, método, procedimiento o estrategia de aprendizaje que deben revisarse (Concepto A17).

Mal empleado el concepto *ítem*. *Ítem* es una unidad elemental pero aquí parece ser una tarea que puede incluir varios *ítems* por lo que se desprende de la tabla 3. Por otra parte, no se presenta la tarea, habría que presentar al menos ejemplos de la misma (Concepto A26).

Como se observa, la reflexión de los evaluadores se orienta a pedir al artículo un buen nivel de consistencia en el uso de los términos que hablan de la investigación. Se suele sugerir no dar por sentado el significado y el sentido de los términos empleados. Se trata, pues, de trabajar en la explicitación de los sentidos de los términos en los casos en los que éstos puedan generar ambigüedad.

El afán de adscribirse a un enfoque en detrimento de la claridad en las descripciones

Otro aspecto que emerge del análisis de los conceptos, se relaciona con un afán forzado, no natural, de clasificar los procesos seguidos en la investigación, en enfoques y perspectivas. Esto tiene efectos en la recepción del contenido del texto por parte del lector, pues parece que una condición de calidad del artículo es estar adscrito a un enfoque que haya sido validado por la tradición investigativa o por los manuales de investigación. El efecto de esto es que se termina privilegiando en el artículo esa adscripción, en muchos casos un tanto forzada, sobre la descripción detallada y rigurosa de los procesos y procedimientos seguidos en la investigación, que sí es una condición ligada a la rigurosidad en cualquier artículo científico. Hablaríamos de un privilegio del nombrar, del nominar, sobre el describir:

Es imperioso sustituir las adscripciones forzadas a aspectos metodológicos que no se ve si realmente se emplearon, por una descripción precisa de los procedimientos seguidos. No hay que confundir la metodología de esta investigación con aquellas metodologías de

los estudios que le sirven de marco teórico (...). Se habla de “descubrir, refinar, probar hipótesis”, de “observación y descripción”, de “reconstruir una realidad en un grupo social”, de investigación “etnográfica” ¿qué de todo esto se hizo en la investigación y cómo? (Concepto H4).

My main critical point of view about the article has to do with the research design and data analysis. Regarding the problem of research, the author selects the case study as a design approach. Assuming that this is the most appropriate approach, the author does not detail what is the unit's case analysis. Is the unit of analysis the Master? If that were the case, the author should have described in greater detail the origins, characteristics, curriculum, types of interactions, etc. It is important to have a clear description of the unit of analysis. The author affirms that he/she is using “case studies and life histories”. The case study requires the collection of information from the interviews. In this case he/she should have done more than one interview with each subject for further study, analysis and review (Concepto H7).

Como se observa, los pares académicos valoran cuando el manuscrito cuenta con un buen nivel de descripción y explicitación de los procesos, posturas, más allá de la nominación y clasificación en las tipologías dominantes en el campo investigativo específico. Este nivel de explicitación se relaciona de manera clara con la calidad del manuscrito, en su totalidad:

El texto presenta la información de forma ordenada, las preguntas de investigación están bien planteadas y la metodología que expone está claramente descrita. Los instrumentos utilizados y la información recolectada corresponden a los registros del software cuando son utilizados por los usuarios. Aparecen gráficos y tablas que permiten hacer comparaciones y análisis sobre los procesos descritos de manera clara y precisa (Concepto I2).

La metodología es convincente (aunque debe ser descrita con más rigor y amplitud), pero el proceso de “relato” del desarrollo de la misma no lo es tanto. *Grosso modo*, más que una reserva frente a la experiencia mostrada en el documento, expreso miramientos frente al modo de la narración de la misma, pues se pierden oportunidades para explicar con claridad y eficacia discursiva, desde la perspectiva de los investigadores (no desde las citas frecuentes), el desarrollo de la investigación (Concepto I8).

En el artículo se precisan consideraciones importantes frente a la metodología como: “La metodología resultó útil y reveladora, frente a preocupaciones que el grupo de investigación de informática educativa había planteado como el error de considerar que el método de investigación experimental basado en el grupo experimental y el grupo control es el más adecuado y el único con validez en el campo” [...] “Son muchos los interrogantes y las inquietudes que surgen y más las nuevas preocupaciones para afinar una metodología de investigación que permita identificar y establecer con mayor precisión la influencia de las TIC en la educación y la cultura” [...] Por tanto, éste es un aspecto en el cual el artículo debe enfatizar para presentar al lector de una manera clara y contundente su enfoque y diseño metodológico. Tal como está redactado se puede inferir cierta ambigüedad entre el enfoque utilizado, cualitativo, cuantitativo, mixto, holístico... [Creswell, J. W. (2002). *Research design qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: Sage Publications] (Concepto I1).

Explicitar, describir en detalle los procesos metodológicos y técnicos

En algunos casos, se evidencia una ausencia; en otros, debilidad, en la explicitación de los procesos metodológicos y técnicos seguidos. Parece existir, en muchos casos, un alto interés en la presentación de resultados, que no se balancea bien con la presentación rigurosa de los procedimientos. Sabemos que la rigurosidad de una investigación se evidencia en la forma en que se explicitan la postura epistemológica, las decisiones que se tomaron para elegir una u otra perspectiva metodológica, las limitaciones y alcances de los instrumentos y de las técnicas de procesamiento y análisis que se emplearon. Esta debilidad en la explicitación de las decisiones y de los procesos está igualmente presente en artículos que dan cuenta de investigaciones cualitativas y cuantitativas:

Sugiero hacer explícito el método de rotación elegido para el análisis factorial (¿posiblemente PROMAX?), la justificación de su elección y presentar las matrices de configuración y estructuras rotadas (Concepto T3).

(...) llama la atención que tratándose de un estudio basado en un instrumento tipo cuestionario, no se presenten las tendencias de respuesta en porcentajes y se haya optado por un análisis cualitativo, sin que se definan las categorías de análisis (Concepto T6).

El apartado referido a las técnicas de recolección podría ser más preciso, en términos de señalar el número de entrevistas, de instancias colectivas; cómo se desarrolló la observación participante, etc. (Concepto T11).

Metodológicamente, debe teorizar y argumentar la técnica de la *conversación*, enunciando las fortalezas y las limitaciones de la elección de esta técnica de investigación, ¿qué la diferencia de la entrevista? (...). *Cuestionario*: No menciona el proceso de construcción del cuestionario (existencia de otros cuestionarios, fases de construcción, validación, naturaleza de los datos a recoger, etc.). Las tablas son muy clarificadoras (Concepto T19).

La metodología no es clara, no obstante, los resultados de la investigación están claramente desarrollados (Concepto T14).

Quanto ao relato propriamente da experiência pedagógica, este se faz num nível muito genérico; não há informação sobre a quantidade de pessoas envolvidas, sua formação, as ações específicas desenvolvidas e registro de produtos nem de outros elementos que pudessem contribuir para a apresentação de um quadro objetivo. Os resultados oferecidos são igualmente genéricos, sustentados por depoimentos de alguns participantes (professores). Não são, portanto, passíveis de análise ou de comparação (Concepto T16).

Poner ejemplos de tareas en las pruebas que se aplicaron a los alumnos en cada una de las aptitudes -matemática, verbal y espacial- permitirá obtener mayor claridad para los lectores (Concepto T21).

En cuanto al procedimiento, no presenta el tipo de estudio y el diseño correspondiente y, finalmente, en cuanto a los instrumentos, no describe las tareas creadas o implementadas para establecer lo que el autor denomina "línea de base" ni tampoco aquellas que diseñó para la intervención, más allá de una breve mención de las mismas hacia el final de la sección. Tampoco describe las variables (dependientes e independientes y/o de control) ni da cuenta de cómo las abordó u operacionalizó en la investigación. El autor alude en la sección de *Resultados* a un estudio piloto de los instrumentos que no se menciona en la Metodología (Concepto T23).

Justificar la elección de instrumentos y técnicas

La debilidad señalada en el aspecto anterior en algunos casos se relaciona con el hecho de que los autores no justifican las razones por las que eligieron los instrumentos, técnicas y opciones metodológicas, así como las tradiciones a las que pertenecen. Aparecen preguntas como ¿cuál es el recorrido de esas técnicas, instrumentos en el campo disciplinar e investigativo específico? Para los evaluadores, resulta clave explicitar ese tipo de justificación, pues ningún instrumento es neutro y la elección de uno u otro no es un asunto de gusto académico.

Los instrumentos de evaluación no están descritos ni sus propiedades psicométricas. Tampoco se explican las razones que han llevado a los autores a seleccionarlos ni se justifica la pertinencia psicológica. Además, no están referenciados ni los autores ni años ni fuentes en donde están publicados. Por ejemplo, el TST (p. 7) (Concepto P21)

I am not familiar with Photovoice Methodology, however, given the global comparisons that the author is aiming to make, the participant size appears on the low side. It is also unclear on how the participants were selected as the criteria for selection is somewhat general and is not rationalized (Concepto P3).

Técnicas de recogida de datos: el "listado" de técnicas es correcto. Pero el lector no sabe muy bien "qué se ha utilizado, para qué". Se habla de observaciones, ¿cuántas, dónde, para qué?... ¿una escala Likert? ... ¿sobre qué?, ¿propia?, ¿adaptada? ... En

cualquier caso, en la discusión de resultados, parece que sólo se toman fragmentos de las entrevistas. Entonces no cabe hablar del resto aquí. O bien, se integra en la discusión la información obtenida a partir de cada instrumento, y debe señalarse, e indicarse la triangulación correspondiente, etc., o se eliminan del apartado de instrumentación. Si sólo se aborda la entrevista, cabría una mínima caracterización de esta estrategia, qué protocolo o guión de entrevista se utilizó, etc. (...). Análisis de la información: se explica muy vagamente el proceso de transformación de la información. Qué categorías se han utilizado y su definición es imprescindible. Sostener un análisis de datos de estas características sobre cuatro dimensiones "genéricas del triángulo pedagógico" (apartado 2.7) limita y empobrece la discusión conceptual. Todas estas limitaciones arrancan del vago soporte conceptual que se ha manejado en torno a dos conceptos de por sí complejos: "creencias" y "procesos didácticos" o "saber pedagógico" (Concepto P11).

(...) no se expone si se realizó juicio de expertos a la prueba como una forma de valorar la consistencia de la misma, además de la prueba piloto. En cuanto a la prueba, también vale la pena preguntar si se consideró una prueba diferencial para los diferentes niveles de escolaridad, que evaluaran los mismos aspectos dada "la dificultad en la utilización de pruebas de evaluación intelectual, de lápiz y papel, por su dependencia del dominio de destrezas lectoras y escriturales y, en algunos casos, de contenidos escolares", a la que se alude desde el mismo texto. Otro asunto sobre la prueba que crea un poco de ruido es que ésta "se construyó adaptando diferentes tareas de instrumentos reconocidos de evaluación de la creatividad, realizando una máxima simplificación de los requisitos escriturales, lectores y de contenidos escolares", lo que lleva a cuestionar si epistemológicamente la prueba tiene la misma lógica asumida en el referente teórico, es decir, si los instrumentos que se adaptaron se construyeron con base en el mismo enfoque cognitivo computacional y se interesaron en medir lo que acá se estableció como variables o componentes de los PCC y del PC (Concepto P33).

Se habla de una prueba piloto que no se presenta, se habla de una modificación de la misma que consiste en un aditivo de pruebas muy diversas y de fundamentación teórica muy diversa: el modelo Geneptore con el pensamiento divergente... y no se hace una validación de la misma. Se apuesta por un modelo computacional de la creatividad y después se evalúa la creatividad haciendo una mezcla de pruebas de los más heterogéneo donde se incluyen tests de pensamiento divergente como el de Ellis Paul Torrance de los que el modelo Geneptore se aleja en su concepción y en su evaluación (Concepto P15).

Señalar las limitaciones y alcances de los instrumentos y opciones metodológicas empleadas

Los evaluadores reconocen como un rasgo de un buen artículo la posibilidad de señalar los límites y alcances de sus posturas metodológicas y epistemológicas, así como aquellas de los instrumentos elegidos. Se trata, de nuevo, de explicitar y de justificar las razones que llevaron a los investigadores a esa elección. Se deben explicar las decisiones metodológicas de la investigación, no sólo nombrarlas y teorizarlas.

El análisis y las conclusiones derivadas del estudio se corresponden con los límites propios de la información recogida por medio de la técnica, es decir, los testimonios de los profesores noveles. En términos de la metodología utilizada y a manera de posible interlocución, señalaría que ésta no es suficiente para poder determinar la "transferencia" del aprendizaje y evidenciarlo en términos de "concepciones", "creencias" y "efectos en las prácticas", pues ello ameritaría una recolección de información mucho más amplia, que pueda contrastar lo enunciado en el plano retórico por los profesores con las actuaciones y efectos observables en la práctica. No obstante, el autor o los autores de la presente investigación, de la cual da cuenta el artículo, denotan claridad en este aspecto y como lo dije, establecen los límites propios de la técnica investigativa (Concepto U12).

Por su parte, la metodología planteada, si bien es pertinente para el tipo de trabajo realizado y para el contexto de la investigación (formación de profesores), no se presenta con claridad un proceso de investigación-acción. (...) La investigación de estos dos momentos tiene mucha importancia, si se describe bien cómo se desentrañan tales aspectos y cómo se convierten, efectivamente en un proceso de investigación acción. No se ve con claridad la acción investigativa de los estudiantes, su papel en este proceso (fuera de ser estudiantes y de responder a los diagnósticos e instrumentos preparados para ello) (Concepto U17).

Se trata de una investigación descriptiva. Cuestionamos iniciar una revista con un artículo de este tipo, puesto que no avanza en construcciones teóricas, sin menoscabar el valor que posee el presente trabajo. La investigación no resulta ser lo suficientemente abarcativa (Concepto U21).

Se define como un estudio fenomenológico, de caso, y encuentro bastante ajustada la construcción del objeto desde esta perspectiva y bien lograda su exposición en el artículo, aunque el resumen no menciona este aspecto, sino el ser estudio de caso. Por su parte, podría ampliar el sentido y la argumentación de la opción "estudio de caso", que no se presenta en el texto de manera justificada y es una definición importante para el investigador. En relación con la construcción interpretativa, las categorías de análisis ordenadoras no son novedosas pero hay una construcción sistemática de los hallazgos que queda reflejada en la lectura del investigador de los registros, de los cuales hay muestras a lo largo del texto (Concepto U29).

Los autores han aplicado la técnica con bastante rigor, si bien algunos aspectos concretos de la misma ofrecen resultados excesivamente positivos. Se echa en falta la introducción de determinadas preguntas en la entrevista, que hagan referencia a las posibles consecuencias negativas, o a los problemas derivados de la implantación de REA en las aulas. De esta forma, la visión sería mucho más amplia y permitiría detectar qué cuestiones deben solventarse o acometerse para la mejora de su uso y aplicación. Sería aconsejable para investigaciones futuras, desarrollar mucho más la plantilla de entrevista, para detectar otras cuestiones de índole no positiva. Igualmente, la plantilla de Observación Directa podría ser más exhaustiva y detallada en la comprobación de actitudes, tanto del profesorado, como del alumnado (Concepto U31).

Se trata de un estudio de caso pertinente, de gran alcance práctico, redactado de forma clara, rigurosa y ordenada. No obstante, se observan deficiencias metodológicas que deben ser superadas. Específicamente, los autores no fundamentan la elección del enfoque metodológico ni por qué deciden combinar técnicas cualitativas y cuantitativas, no explican las técnicas y procedimientos de análisis de datos utilizados ni especifican el procedimiento de triangulación de la información proveniente de diversas técnicas. En el caso de la escala Likert, el autor no fundamenta su elección, no hace referencia a si trabajó con un instrumento existente o si fue creado para estos fines, tampoco presenta las dimensiones incluidas, no da cuenta de la validez y confiabilidad del instrumento ni reporta sus resultados (Concepto U44).

Sobredimensionar los instrumentos: una debilidad

En otros casos, y con cierta recurrencia, los pares evaluadores señalan que hay una sobredimensión de los instrumentos, las técnicas y las fuentes en relación tanto con el problema y propósito de la investigación, como respecto al volumen y naturaleza de los datos con los que se trabaja:

Metodológicamente aparece como una exageración el empleo de instrumentos estadísticos avanzados para una muestra de 19 sujetos y tres preguntas. Este enfoque pudo ser sustituido con ventaja por entrevistas en profundidad (Concepto F3).

La hipótesis planteada no tiene nada que ver con los datos recogidos y las conclusiones obtenidas. El instrumento utilizado

es muy pobre para la envergadura del objetivo planteado. La presentación de los datos es pobre. ¿Por qué no se incluyó el dendograma? (Concepto F23).

Los dos problemas planteados dejan los resultados obtenidos como una lectura puntual de un factor, que al no obtener un abordaje completo del consumo y al reducir el abordaje al medio y no abordar las ofertas de sentido que ocurren en el conjunto del ecosistema, impide ver la complejidad del fenómeno y reduce los resultados a una lectura tradicional del medio, de la comunicación y de los procesos sociales de producción de sentido. En esta perspectiva, la metodología es insuficiente para pensar el problema o el problema planteado es insuficiente para leer la complejidad del fenómeno estudiado (Concepto F54).

El término de trabajo historiográfico no se ve reflejado en el texto (...) un trabajo de análisis documental donde se recurra a las fuentes primarias, base para un trabajo de esta naturaleza, sino apenas análisis de documentos recientes como es el caso de la LDB [Lei de Diretrizes e Bases, Brasil], de 1996, y las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, de 2006. El autor, para remitirse a los documentos más antiguos, utiliza relecturas de fuentes primarias comprometiendo la fiabilidad de los análisis propuestos. Se invita al autor a volver a los documentos de fuente primaria, ahí sí con la ayuda de las relecturas (Concepto F1).

En fin, se trata de fijar los límites a los instrumentos, procedimientos y técnicas, en atención al problema de investigación, el volumen y la naturaleza de los datos.

El problema de acotar y dimensionar las categorías de análisis

Otro aspecto clave sobre el que los evaluadores reflexionan, se relaciona con la definición, construcción y alcance de las categorías de análisis. Los evaluadores coinciden en que una característica de un buen artículo es ser muy claro en mostrar la procedencia de las categorías. En algunos casos, sabemos, las categorías provienen de una base conceptual previamente revisada y asumida por el investigador (tomada del estado de arte, por ejemplo), o de un modelo teórico elegido. En este último caso, dicen los evaluadores, es necesario justificar por qué se eligió ése y no otro modelo, ésa y no otra perspectiva, esa matriz de categorías y no otra. En el caso en que las categorías se construyen, desde una perspectiva inductiva, a partir del análisis de los datos, se requiere que el artículo explicita muy bien el procedimiento seguido para la construcción de esas categorías: ¿de qué modo se procesó la información inicial?, ¿cómo se redujeron y agruparon los datos?, ¿cómo se definieron las unidades de análisis?, etcétera. Parte del rigor de una investigación radica en la claridad lograda en este componente:

Moreover, the author does not report about the process of the analysis of data from the interviews: who conducted the data analysis? How the patterns of analysis and what were they? How the investigator ensures the credibility of the analysis? Analyses were returned to interviewees? How have originated patterns and categories of analysis and what were they? How the author ensures the credibility of the analysis? Analyses were returned to interviewees? (...) Regarding data analysis, there is a minimal concern of the author to generate theory from data. The analysis consists in the simple superposition of sentences in the interviews without any further elaboration. Grounded theory requires much more in depth analysis, which is very poor (Concepto K21).

Formular de manera más precisa las categorías utilizadas para el análisis de la investigación examinada (Concepto K17).

Los autores explican que utilizaron entrevistas, observación directa y talleres. Sin embargo, desconocemos cuántas entrevistas se realizaron (tanto a profesores como a estudiantes), su duración, si fueron o no estructuradas y cuáles fueron en cada caso las preguntas formuladas, aspectos imprescindibles para comprender el carácter más o menos fundamentado de los resultados. Tampoco se explica el procedimiento de análisis de los datos: ¿se procedió al análisis del contenido o del discurso? ¿Cuál fue la unidad de análisis? ¿Se establecieron categorías emergentes? ¿Cómo se validaron? Sin estas precisiones, resulta imposible valorar la adecuación y el alcance de las conclusiones y tampoco se puede garantizar el rigor y la replicabilidad del procedimiento seguido para el análisis de los datos. No sabemos pues, si los comentarios ofrecidos como resultados son representativos o anecdóticos, con qué frecuencia aparecieron, a qué demandas o preguntas respondían, etc. Algo parecido sucede en el caso de la observación directa a la que se alude como procedimiento de recogida de datos pero sin que se precise qué, cómo y cuándo se observó y de qué forma se analizaron los datos provenientes de dicha observación (Concepto K12).

En otros casos, no queda claro de qué modo se procede en los análisis de datos cualitativos, si la definición de las categorías no es suficientemente clara y acotada, de tal modo que éstas puedan funcionar en el proceso investigativo como categorías operativas. Este aspecto es señalado por los pares como un elemento que puede introducir cierta ambigüedad que, a su vez, produce en el lector un efecto de “ausencia de rigor” en la medida en que no queda claro de qué modo los resultados se derivan de procesamientos y análisis desde la categorización definida.

Otras categorías se mencionan sin ser justificadas, articuladas o desarrolladas conceptualmente: Por ejemplo: “En definitiva, competencia es el conjunto integrado de conocimientos, destrezas, habilidades y valores que se desarrollan en forma permanente, aplicable y pertinente para enfrentar la resolución de necesidades de manera eficiente en el ámbito personal, académico, profesional y laboral, mediante un proceso de investigación-acción (Gordon, Kane & Staiger, 2006)”. (Concepto L47).

En otros casos, la construcción de las categorías se desaprovecha en relación con el volumen y la naturaleza de los datos:

El autor del artículo se concentra especialmente en la tercera de estas características y de ella señala la importancia de las redes. Creo que podría ampliar mucho más las referencias a las acciones posibles que se deducen del concepto de resiliencia, aprovechando más la riqueza del material empírico disponible (Concepto L9).

La necesidad de arriesgar hipótesis interpretativas: el lugar del sujeto investigador y la búsqueda de la voz propia

El último aspecto se relaciona con una ausencia de posicionamiento de los investigadores frente a los resultados derivados de los análisis. En ocasiones, parece que detrás del rigor y el purismo metodológico y técnico se esconde una falta de decisión para arriesgar hipótesis interpretativas. Esto hace que los artículos aparezcan descargados de sujeto y de posición interpretativa. Queda la sensación, en algunos casos, de una asepsia metodológica que quiere ocultar la posición interpretativa y el posicionamiento del investigador. Los evaluadores suelen señalar como rasgo de un buen artículo esa capacidad de atreverse a pensar, desde y más allá de los datos. Tener una posición frente a sus resultados parece ser un imperativo para avanzar en la producción del saber:

(Se requiere) contrastar -o bien afianzar con argumentos propios- posiciones académicas que no son compartidas por todo el marco teórico sobre los efectos de la televisión (Concepto D15).

En este sentido, su planteo general -presentación del tema, partes de su desarrollo, apoyos teóricos- es correcto. Sin embargo, el artículo, en especial en la primera parte, adolece de un excesivo recurso a la cita o referencia de autores, lo cual hace difícil descubrir “la voz propia”, es decir, la toma de posición del autor/a, decantada ya la teoría en su propia reflexión. Esa opción elegida torna el texto un tanto reiterativo, efecto que se agudiza en el pasaje de la segunda a la tercera parte (Concepto D31).

Este trabajo es riguroso en el modo de tratar las fuentes por procedimientos de análisis de discurso, pero las comprobaciones finales carecen de contundencia, de novedad. Los (las) investigadores parecen haber rehuido conscientemente todo lo que pudiera parecer una hipótesis y esto afecta la profundidad y riqueza de los resultados, pues no se avanza más allá de un primer nivel de descripción, al dejar de lado problemas de contexto y de objeto más complejos que hubieran surgido al profundizar los propios términos arrojados por la lectura de documentación (...). Con este aparato metodológico se busca rebajar al mínimo el prejuicio del investigador y potenciar la objetividad de las observaciones, pero evita en todo momento formular hipótesis teóricas o problematizaciones históricas. Sin embargo, no puede evitar deslizar juicios actuales sobre las prácticas estudiadas ("pasividad", "autoridad") y éstos son finalmente traslucidos en los resultados de investigación (...). Mi sensación como lector es que no hay correlación entre la complejidad del método usado y la simplicidad de los resultados alcanzados con él (Concepto D3).

Como se observa, en un artículo se espera, además del rigor metodológico explícito, evidenciar la voz del sujeto investigador arriesgando hipótesis interpretativas; al parecer, es uno de los procesos académicos claves en la producción de nuevo saber.

A modo de cierre

El análisis de estos valiosos textos preparados por los pares evaluadores abre vías de reflexión para pensar los diferentes elementos que deben ser cuidados, controlados, a la hora de escribir un artículo. Igualmente, estos análisis dibujan el mapa de los problemas y las fortalezas frecuentes que subyacen a los artículos que preparamos para las comunidades académicas y, a la vez, son un indicador del estado de nuestra productividad científica.

Sobre el autor

Mauricio Pérez-Abril es docente e investigador de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia. Licenciado en filología, con estudios de posgrado en desarrollo curricular. Candidato a doctor en educación, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Director del grupo de investigación Pedagogías de la Lectura y la Escritura. Editor de *magis*.

Autores de los conceptos citados (2008 – 2010)

Álvarez, Juan Manuel. Universidad Complutense, Madrid, España
 Aranda, Gilberto. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, México
 Arfuch, Leonor. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina
 Arroyave, María. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia
 Ballas, Claudia. Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, SENPLADES, Quito, Ecuador
 Bolívar, Wilson. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia
 Brunner, José Joaquín. Universidad Diego Portales, Santiago, Chile

Cabra, Fabiola. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia
 Cadena, Sonia. Universidad Autónoma de Occidente, Cali, Colombia
 Calderón, Dora Inés. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia
 Camargo, Marina. Universidad de la Sabana, Bogotá, Colombia
 Castelló, Montserrat. Universidad Ramón Llull, Blanquerna, España
 Favaro, Roberta. Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia
 Gaitán, Carlos Arturo. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia
 Gálvez, María del Carmen. Universidad Complutense, Madrid, España
 Gallego, Patricia. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia
 García, Nylza Offir. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia
 Giraldo, Martha Cecilia. Unidad Central del Valle del Cauca, Tuluá, Colombia
 Guerrero, Eloísa. Universidad de Extremadura, Badajoz, España
 Gutiérrez, Eduardo. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia
 Hederich, Christian. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia
 Johns, Christine. University of Calgary, Calgary, Canada
 Leme-Britto, Luiz Percival. Universidade de Sorocaba, Sorocaba, Brasil
 Litwin, Edith. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina
 Marcelo, Carlos. Universidad de Sevilla, Sevilla, España
 Marulanda, Elena. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia
 Ortiz, Dora Yaneth. Universidad Nacional de Colombia, Colombia
 Ramspott, Sue Aran. Universidad Ramón Llull, Blanquerna, España
 Rendón, María Alexandra. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia
 Romo, Manuela. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España
 Rosales, José Horacio. Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia
 Saldarriaga, Óscar. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia
 Sandín, M. Paz. Universidad de Barcelona, Barcelona, España
 Santana, Pablo Joel. Universidad de La Laguna, San Cristóbal de La Laguna, España
 Solovieva, Yulia. Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México
 Tedesco, Juan Carlos. Universidad de San Andrés, UdeSA, Buenos Aires, Argentina
 Torrado, María Cristina. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá

Stating Opinions, Approaches and words: *Items to Think About While Writing an Article from Expert Reviewers' Perspective*

magis



Explicitar las posturas, los enfoques y las palabras: elementos para pensar la escritura de un artículo, desde la voz de evaluadores expertos

Rendre explicites les perspectives, les approches et les mots: des éléments pour penser l'écriture d'un article. La voix des évaluateurs experts

Explicitar as posturas, os enfoques e as palavras: elementos para pensar a escrita de um artigo, a partir da voz de peritos avaliadores

Find this article in <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>

Abstract

This paper presents some topics related to observations and considerations about some articles submitted formulated by our expert peer reviewers prior to their publication in our journal *magis*. The topics are derived from a small study we are conducting: a documentary analysis based on these concepts submitted by the reviewers. We analyzed 268 qualitative concepts collected from the first four numbers (2008-2010). The axis of analysis was constructed from the collected information. The study aims to generate some initial insight on the topics and common problems that reviewers identified in these concepts. This paper explores only related epistemological and methodological elements. *magis* is interested in providing guidance, especially for professionals that are beginning to write articles for academic journals.

Keywords

Article, scientific writing, epistemology, methodology, educational research.

MAURICIO PÉREZ-ABRIL
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
BOGOTÁ, COLOMBIA
perez-r@javeriana.edu.co
mauricioperezabril@gmail.com

To cite this article | Para citar este artículo | Pour citer cet article | Para citar este artigo

Pérez-Abril, M. (2010). Explicitar las posturas, los enfoques y las palabras, elementos para pensar la escritura de un artículo, desde la voz de evaluadores expertos. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), 21-52.

As a reader I perceive there is no correlation between the complexity of the method used and the simplicity of the results achieved with it (...). Again, this is meticulous work, but the excessive formal rigor of the "research method", without any real context to inscribe the terms used, results in a loss of its meaning and sense. No software or formal analysis technique can replace the semantic and historical work required to write these documents.

(Concept D3)

One of the purposes of a journal such as *magis*, other than offering to publish and spread research results on education that offer different and new perspectives, is to create opportunities for reflection on the writing process and practice of academic articles, especially for those new to this process. To accomplish this, the editorial team decided that, in order to contribute from our research and publishing experience, the journal will continue introducing in its editorials some key theme elements of the research process related to academic writing skills.

This time we offered the editorial to the academic peer reviewers of *magis*, who incidentally ensure the quality level of our journal. We believe that the concepts they prepared when asked to assess an article are a valuable source of information that can be used to establish a series of guidelines for scientific writing.

With this in mind, we conducted a small documentary study that took all the concepts that our reviewers sent the journal for our first four numbers (2008-2010) which added up to 268 in total. To perform an analysis, we gave the texts a code and drew up a database.¹ We did a first reading, without defining any categories, in order to select emerging and relevant aspects chosen for their repetition, for their recognition as key elements of a research process or for the depth in which the reviewers addressed them particularly. Afterwards, characteristics were defined and from them, a series of categories were established to organize and rundown the information. In the following editorial we publish the results of the *methodological and epistemological category*, since it was one of the main subjects addressed by the peer reviewers; these subjects were constantly under debate and producing continuous observations and recommendations.

We chose to expose, in a very schematic way, eight key aspects related to this category. A brief description is made and exemplified with excerpts taken from the concepts submitted by the reviewers to illustrate typical cases which characterize the relevant comments raised by them. The aspects include:

The careful use of words

The first recurrent aspect examined by the reviewers is related to the terminology chosen for different items in a research paper, especially those used to discuss the epistemological perspective and the methodological construction that support an investigation. Even though there is no standardized metalanguage to address these issues, it is necessary to -at least within the research paper- ensure that the chosen terminology is consistent since in return it reveals the epistemological and methodologi-

¹ In the first data analysis, *magis'* editorial assistant, Catalina Roa-Casas, participated.

cal approach of the authors. The peer reviewers often found contradictions in this sense.

In regard to this aspect, the use of the term "methodology" stands out. In some cases, it is used as a moment in the research process, in others as the method to process information, or as the logical structure of the different research components. In other cases, the term used is "methodological process" and it implies technical issues such as data collection. In the concepts, the reviewers state, for example:

(...) The careful use of terms such as "inductive process" and "inductive manner" is convenient when discussing case studies, because it is appropriate to distinguish between these expressions and the "inductive method", which originated in the English tradition and is based on statistical methods. Generalizations of formal inductive character cannot be applied to the model case study (...) Conceptual clarification is suggested (Concept A9).

The author speaks about the "methodological process" (p. 8) when implying a 'data collection process.' References to research methodology are limited. Research design per se is limited as well (Concept A5).

Regarding the final section on active methodologies, the reflection is minimal, combining expressions like technique, methodology, method, procedure or learning strategy, expressions in need of review (Concept A17).

The misuse of the term *item*. *Item* is a basic unit but here it seems to imply a task that can include several *items*, as Table 3 shows. On the other hand, the task is not described; examples of it should at least be submitted (Concept A26).

As shown, the reviewers' observations focused on requesting authors with a consistent use of the terminology in the article. It is often suggested not to assume the meaning and sense of the terms used. The meaning of the terms used should be explicit in each case, since these can produce ambiguity.

The eagerness to ascribed to an approach in opposition to describe it clearly

Another aspect that emerges from the concept analysis is related to a forced and unnatural eagerness to classify the processes used in the research; its approaches and perspectives. This has a direct impact on the reader's perception, since it seems that the author attributes the quality of the paper to its acknowledgment of a particular approach, validated and accepted by traditional research methods or by research manuals. The effect is that research ends up favoring the article's approach over the detailed and rigorous process and procedure description followed by it, which is truly a condition associated to the rigor required for scientific writing. References and allusions are therefore privileged over descriptions:

It is imperative to replace the forced ascriptions to methodological approaches traced in the research itself, for a precise description of the procedures followed in it. The research methodology applied cannot be confused with the study methodologies used in its theoretical framework (...). Lines such as "Discover, refine, test hypotheses," "Observe and describe," "Rebuild the reality for a social group," "ethnographic" research are stated in the paper, but what was actually done in the research and how? (Concept H4).

"My main critical view about the article has to do with the research design and data analysis. Regarding the problem of research, the author selects the case study as a design approach. Assuming that this is the most appropriate approach, the author does not detail what is the unit of analysis. Is the unit of analysis the Master? If that is the case, the author should have described in greater detail the origins, characteristics, curriculum, types of interactions, etc. It is important to have a clear description of the unit of analysis. The author affirms that he/she is using "case studies and life histories". The case study requires the collection of information from the interviews. In this case he/she should have done more than one interview with each subject for further study, analysis and review (Concept H7).

As noted, the academic reviewers value the manuscript when it achieves a suitable description and explanation level of the processes and attitudes applied, beyond the reference and ascription to the dominant

references in any specific research field. This level of specification is clearly related to the overall quality of the manuscript:

The text presents the information in an orderly manner, the research questions are well stated and the proposed methodology was clearly described. The tools used and the data collected corresponds to software records. The graphs and tables allow the comparison and analysis of the processes described in a clear and precise way (Concept I2).

The methodology is convincing (although it should be described more accurately and extensively), but the narrative process of the overall text is not. Regardless of the experiences described in the document, my concern is in the way these are told; the narrative misses opportunities to clearly and effectively explain the research's development from the researchers' perspective (not from frequent quotations) (Concept I8).

The article states major methodological considerations such as: "The methodology was useful and revealing, addressing the concerns that the educational computing research group had raised about the misconception of considering that the experimental research method based on the experimental group and the control group was the most appropriate and the only valid one in the field" [...] "There are many questions and concerns that arise, specially new questions, on how to refine a research methodology that accurately identifies and establishes the influence of TIC in education and culture" [...] Therefore this is an area in which the article should emphasize in order to show the reader in a clear and powerful way its approach and design methodology. Ambiguity about the approach used can be inferred from the way in which it is written; qualitative, quantitative, mixed, holistic... [Creswell, JW (2002). *Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. London: Sage Publications] (Concept I1).

To be explicit, to describe in detail the methodological and technical processes used

In some cases, there is evidence of an absence or a weakness on how explicit the methodological and technical processes followed are. There seems to be a special interest in submitting results, but this is not balanced with the rigorous presentation of the procedures applied. We know that rigorous research is evident when epistemological views, the decisions made to choose a methodological perspective, the limitations and scope of the tools and techniques chosen for processing and analysis the information are explicit. Weaknesses in making explicit the decisions and processes exist in articles that account for quantitative and qualitative research:

I suggest to make explicit the rotation method chosen for the factor analysis (possibly PRO-MAX?), the explanation for its choice and to include the configuration matrices and the rotated structures (Concept T3).

(...) Being a study based on a questionnaire type instrument, it is curious that no current response trend percentages are shown and that the author preferred to engage in a qualitative analysis, without establishing the categories to undergo this analysis (Concept T6).

The section referring to the compilation techniques could be more precise, in terms of pointing out the number of interviews made, the collective bodies visited, the way the observation was developed and recorded, etc. (Concept T11).

Methodologically, the author must theorize and argue the *conversation technique*, stating the strengths and limitations for this investigative technique choice, what sets it apart from an interview? (...). *Questionnaire*: It does not mention the construction process involved in the questionnaire (the existence of other questionnaires, construction phases, validity, the nature of the data intended to be collected, etc.). The tables are very enlightening (Concept T19).

The methodology used is unclear, however, the results of the research are clearly developed (Concept T14).

Quanto ao relato propriamente da experiência pedagógica, este se faz num nível muito genérico; não há informação sobre a quantidade de pessoas envolvidas, sua formação, as ações específicas desenvolvidas e registro de produtos nem de outros elementos que pudessem contribuir para a apresentação de um quadro objetivo. Os resultados oferecidos são igualmente genéricos, sustentados por depoimentos de alguns participantes (professores). Não são, portanto, passíveis de análise ou de comparação (Concept T16).

Giving examples of the tasks given to the students in the tests in each of the skills -math, verbal and spatial- will give the readers a clearer picture of the case study (Concept T21).

The procedure has no study type or design, and the tools used do not describe the tasks created or implemented to establish what the author calls "baseline" or the tasks designed for the intervention, which are only briefly mention at the end of the section. The author does

not describe the variables (dependent, independent or control) and does not explain how he/she addressed or applied these in the research. The author mentions in the *Results* section a pilot study of the instruments that is not mentioned in the methodology (Concept T23).

Justifying the choice of tools and techniques

The weaknesses identified in the previous aspect are related, in some cases, to the fact that the authors did not justify why they chose the tools, techniques and methodological options they applied or the traditions these belong to. Questions arose, such as what is the trajectory of these techniques and tools in the specific field and research discipline? For reviewers, it is crucial to make explicit this justification, since no instrument is neutral and the choice of one over another is not a matter of academic taste.

The assessment tools or their psychometric properties are not described. The reasons why the authors chose these or any justification of their psychological relevance is not described. There are also no references to the authors or sources where these were published. For example, the TST (p. 7) (Concept P21).

I am not familiar with Photovoice Methodology; however, given the global comparisons that the author is aiming to make, the participant size appears on the low side. It is also unclear how the participants were selected as the criteria for selection is somewhat general and is not rationalized (Concept P3).

Data collection techniques: even though the "list" of techniques is correct, the reader does not know "what has been used or for what purposes." Observations were made such as how, where, why...? A Likert scale...? About what? Is it the original? Was it adapted? In any case, in the results' discussion, only fragments from the interviews are considered. There is no space for the rest here. Either the discussion of information obtained from each instrument is included, or it should be stated, and the corresponding triangulation should be reported, etc., or these should be entirely removed from the section on instrumentation. If the interview is used, a minimal characterization of this strategy is necessary, which protocol or interview script was used, etc. (...). Information analysis: the process of transformation of the data is very vaguely explained. What categories were used and their definition is essential. To perform an analysis of these characteristics just on four dimensions of the "generic pedagogical triangle" (paragraph 2.7) limits and impoverishes the conceptual discussion. These limitations begin and grow from the vague conceptual support chosen around two concepts in themselves complex, "belief" and "learning processes" or "pedagogical knowledge" (Concept P11).

(...) Whether an expert judgment was conducted in the test as a way to assess its consistency or whether a pilot test was made is not specified. Regarding the test, it is also worth asking whether a differential test was considered for the different school grades in order to assess the same issues given "the difficulty in using intellectual assessment tests, pencil and paper, due to their domain dependence on written and reading skills and, in some cases, on classroom contents", an explanation taken from the text itself. Another issue on the test that creates interference is that it "was developed adapting various tasks found on recognized assessment tools to evaluate creativity, making a maximum simplification of the written requirements, readers and school content," which questions if epistemologically the test has the same logic assumed in the theoretical reference, that is, if the tools that were adapted were developed based on the same computational cognitive approach and if these were aimed at measuring what was established here as variables or components of the PCC and PC (Concept P33).

There is reference to a pilot test that is not included; there is mention of a modification made on it, including a very diverse test additive with extensive and diverse theoretical basis: the Geneplora model with divergent thinking... and a justification

of such idea is not incorporated. The text aims at developing a computer model for creativity, and this is then evaluated by a mixture of the most heterogeneous tests which include divergent thinking like the Ellis Paul Torrance test, which in its conception and evaluation contrasts the Geneplora model (Concept P15).

Identify the constraints and extend of the tools and methodological options employed

The reviewers recognized as an attribute for a good article the possibility of specifying the range and limits of its methodological and epistemological views and of the tools chosen for this research. It is about explaining and justifying the reasons that led researchers to make these choices. Methodological research decisions should be explained not only mentioned or theorized.

The analysis and conclusions derived from the study correspond to the expected limits of the information collected through this technique, that is, the testimonies of new teachers. In terms of the methodology used and in order to establish dialogue, I would point out that this is not enough to determine the "transference" of learning and highlight it in terms of "concepts", "belief" and "effects in the practice" because it would require a broader collection of information, able to contrast the statement made in a rhetorical level by the teachers with actions and observable effects in the practice. However, the author of the present research, the basis for this article, indicates clarity in this issue and as I said, sets the limits of technology research (Concept U12).

Although the proposed methodology is relevant for the type of work done and its research context (teacher training), the action-research process is not clearly presented. (...) The investigation of these two instances is very important, if the unraveling of such issues and how they become a process of action research are described properly. Students' action research is unclear; their role in this process (other than being students and responding to the diagnosis and the tools prepared for it) (Concept U17).

This is a descriptive research. We question the decision to begin a journal with this type of article since it does not contribute to any theoretical construction; this observation is made without undermining the value of this text. The investigation is not broad enough (Concept U21).

Is defined as a phenomenological study case, and I found a suitable construction of the object from this perspective as well as a well delivered statement of it in the article, although the abstract does not mention this aspect, but the fact that it is just a case study. The abstract could extend the sense and argument of the "case study" option, which is not justified in the text and is an important definition for the researcher.

In relation to the interpretative construction, the categories of computer analysis are not new, but there is a systematic construction of the findings that is reflected in the researcher's interpretation of the records; there are signs throughout the text of these constructions (Concept U29).

The authors have applied the technique with sufficient rigor, although some specific aspects of these offer excessively positive results. Certain questions regarding the possible negative consequences or problems arising from OER implementation in the classroom are missing in the interview. If included, the vision would be much broader and would identify what issues should be solved or tackled to improve its use and application. It would be advisable for future research to develop the interview template in order to detect other negative issues. Similarly, the Direct Observation template could be more exhaustive and detailed regarding the verification of attitudes of both faculty members and students (Concept U31).

This is a relevant case study of practical significance, written in a clear, rigorous and orderly way. However, it exhibits methodological deficiencies that must be overcome. Specifically, the authors do not justify the choice of the methodological approach used or why they decide to combine qualitative and quantitative techniques; they do not explain the techniques and data analysis procedures employed or specify details on the procedure of information triangulation taken from different techniques. Regarding the Likert scale case, the authors do not justify their choice, do not mention whether they worked with an existing instrument or if it was created for this purpose, they do not state the dimensions included, the validity of the test, the reliability of the instrument or report on its results (Concept U44).

Oversizing tools: a weakness

In other cases, and with some recurrence, peer reviewers noted that there is an oversizing of the tools, techniques and sources in relation to both the problem and the purpose of the investigation regarding the volume and nature of the data:

Methodologically speaking, the use of advanced statistical tools seems like an exaggeration for a sample of 19 subjects and three questions. This approach could have been replaced by in-depth interviews (Concept F3).

The stated hypothesis has nothing to do with the data collected and the conclusions drawn. The tool used is very poor for the magnitude of the objective proposed. The presentation of the data is poor. Why was a dendrogram not included? (Concept F23).

Both problems leave the results obtained as if they were a focal reading of one factor which narrows what could be a broader approach to consumption and environment by not addressing the ecosystem as a whole blinding the complexity of the phenomenon and reducing the results to a traditional reading of the environment, communication and social processes of sense production. Under this perspective, the methodology is insufficient to address the problem or the problem is insufficient to read the complexity of the phenomenon studied (Concept F54).

The term historiographical work is not reflected in the text (...) a documentary analysis that uses primary sources is the basis for this type of research, but the case for LDB [Lei Diretrizes e Bases, Brazil], 1996, and of *orientações Curriculum for or Ensino Médio*, 2006, only analyzes recent documents. The author, in order to refer to older documents, uses rereadings of primary sources, compromising the reliability of the proposed analysis. The author is invited to return to primary source documents, with the help of the rereading texts (Concept F1).

In short, it is about setting the limits of tools, procedures and techniques, in response to the research problem, the volume and nature of the data.

Limiting and scaling analysis categories

Another key aspect on which the reviewers reflect, relates to the definition, construction and scope of analysis categories.

The reviewers agree that another characteristic of a good article is to clearly state the categories' origin. In some cases, the categories come from a previously reviewed and assumed conceptual basis adopted by the researcher (taken from the state of the art, for example), or chosen from a theoretical model. In the latter case, the reviewers feel it is necessary to justify

why a model is chosen over another, why this perspective is taken over another, why a matrix of categories is displayed and not another. In the event that the categories are constructed from an inductive perspective, from the analysis of data, it is necessary that the article explains in detail the procedure followed for the construction of these categories: how information was initially processed?, how was data reduced and grouped?, how were the units of analysis defined?, etc.. Part of the rigor in a research papers depend on the clarity achieved in this component:

Moreover, the author does not report about the process of the analysis of data from the interviews: who conducted the data analysis? How the patterns of analysis and what were they? How the investigator ensures the credibility of the analysis? Analyses were returned to interviewees? How have originated patterns and categories of analysis and what were they? How the author ensures the credibility of the analysis? Analyses were returned to interviewees? (...) Regarding data analysis, there is a minimal concern of the author to generate theory from data. The analysis consists in the simple superposition of sentences in the interviews without any further elaboration. Grounded theory requires much more in depth analysis, which is very poor (Concept K21).

Formulate more precisely the categories used for the analysis of the research examined (Concept K17).

The authors explain that the techniques used were interviews, direct observation and workshops. However, we do not know how many interviews were conducted (both to teachers and students), their duration, whether or not they were structured and what were the questions asked; these are essential issues to understand the results. The process used for data analysis is not explained either: was the content or the speech analyzed? What was the unit of analysis? Emerging categories were established? How were they validated? Without these details, it is impossible to assess the adequacy and extent of the conclusions while the rigor and reproduction of the process followed cannot be guaranteed for data analysis. Without this information, we do not know if the results are representative or anecdotal, how often they occurred, what questions or demands they answered to, etc. Something similar happens in the direct observation case. It is mentioned as a chosen data collection procedure, but there is no details about what, how and when was observed and how this data was analyzed (Concept K12).

In other cases, it is not clear how to proceed in the analysis of qualitative data, if the definition of categories is not sufficiently clear and defined, so that these can function in the research process as operational categories. This aspect is noted by peers as a factor that may introduce some ambiguity which, in return, produces in the reader a "lack of rigor" effect to the extent that it is not clear how the results derived from the process and the analysis of the defined categorization.

Other categories are mentioned without being justified, articulated or developed conceptually: For example: "Ultimately, competition is the integrated set of knowledge, skills, abilities and values that are developed in a permanent, applicable and relevant way to face the efficient resolution of needs in the personal, academic and professional environment, through an action research process (Gordon, Kane & Staiger, 2006)" (Concept L47).

In other cases, the construction of categories is wasted in relation to the volume and nature of the data:

The author of the article focuses particularly on the third characteristic and from it highlights the importance of networking. I believe he/she could include more references to possible actions which derive from the concept of resilience, taking advantage of the richness of the empirical material available (Concept L9).

The necessity of risking interpretative hypotheses: the place of the researcher and the search for an individual voice

The last aspect is related to a lack of views expressed by the researchers in regard to the results derived from the analysis. Sometimes it seems that behind the rigor and methodological and technical purity lays a lack of determination to risk interpretative hypotheses. This makes the articles appear unrelated to the authors and their interpretative view. In some cases, it seems methodological purity eclipses the interpretive view of the researchers. Reviewers often noted that a good article has the capacity to dare and produce thought, from and beyond the data collected. To have an opinion of the results obtained seems to be an imperative for progress in the production of knowledge:

It is a requirement to contrast or secure academic views with personal argumentation on attitudes that are shared or not according to the theoretical framework exposed about the effects of television (Concept D15).

In this sense, the author's general plan -subject introduction, development stages, and theoretical supports- is correct overall. However, the article, especially in the first segment, suffers from an excessive use of quotation or reference to other authors, making it difficult to discover the author's "own voice", i.e. the position taken by the author after reflecting on the theory. This choice makes the text somewhat repetitive; an effect that is intensified from the second to the third segments (Concept D31).

This work is rigorous in the way it deals with sources for discourse analysis procedures, but the final assessments lack forcefulness, novelty. The researchers appear to have deliberately drifted away from anything that might seem a hypothesis and this affects the depth and richness of the results since it does not advance beyond a first level of description, leaving aside complex context and object issues that would have emerged by deepening into the terms determined by the reading documentation (...). This methodological device seeks to reduce to a minimum the researchers' prejudgment and enhance the objectivity of their observations, but avoids the formulation of theoretical hypotheses or historical contradictions. However, the authors cannot avoid judging on the current practices studied ("passivity", "authority") and finally these are visible in the research results (...). As a reader I perceive there is no correlation between the complexity of the method used and the simplicity of the results achieved with it (Concept D3).

As noted, an article is expected to evidence the voice of the researcher by stating risky research hypothesis in addition to displaying explicit methodological rigor: This is considered one of the key academic processes in the production of new knowledge.

In conclusion

The analysis of these valuable texts prepared by the peer reviewers opens new reflection paths to ponder on the different elements that must be considered and controlled while writing a scientific article. These studies also draw a map of the common problems and strengths found in articles prepared for academic communities and, in return, indicate the status of our scientific productivity.

About the author

Mauricio Pérez-Abril is a teacher and researcher at the Faculty of Education of the Pontificia Universidad Javeriana in Bogotá, Colombia. He has a degree in philology, with postgraduate studies in curriculum development. He is a candidate to Doctor in

education in the Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. He is the Director of the research grupo pedagógico de Lectura y Escritura and an editor at *magis*.

Authors of the concepts mentioned (2008 – 2010)

Álvarez, Juan Manuel. Universidad Complutense, Madrid, Spain

Aranda, Gilberto. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, Mexico

Arfuch, Leonor. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina

Arroyave, María. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia

Ballas, Claudia. Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, SENPLADES, Quito, Ecuador

Bolívar, Wilson. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia

Brunner, José Joaquín. Universidad Diego Portales, Santiago, Chile

Cabra, Fabiola. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia

Cadena, Sonia. Universidad Autónoma de Occidente, Cali, Colombia

Calderón, Dora Inés. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia

Camargo, Marina. Universidad de la Sabana, Bogotá, Colombia

Castelló, Montserrat. Universidad Ramón Llull, Blanquerna, Spain

Favaro, Roberta. Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia

Gaitán, Carlos Arturo. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia

Gálvez, María del Carmen. Universidad Complutense, Madrid, Spain

Gallego, Patricia. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia

García, Nylza Offir. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia

Giraldo, Martha Cecilia. Unidad Central del Valle del Cauca, Tuluá, Colombia

Guerrero, Eloísa. Universidad de Extremadura, Badajoz, Spain

Gutiérrez, Eduardo. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia

Hederich, Christian. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia

Johns, Christine. University of Calgary, Calgary, Canada

Leme-Britto, Luiz Percival. Universidade de Sorocaba, Sorocaba, Brazil

Litwin, Edith. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina

Marcelo, Carlos. Universidad de Sevilla, Sevilla, Spain

Marulanda, Elena. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia

Ortiz, Dora Yaneth. Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Ramspott, Sue Aran. Universidad Ramón Llull, Blanquerna, Spain

Rendón, María Alexandra. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia

Romo, Manuela. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, Spain

Rosales, José Horacio. Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia

Saldarriaga, Óscar. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia

Sandín, M. Paz. Universidad de Barcelona, Barcelona, Spain

Santana, Pablo Joel. Universidad de La Laguna, San Cristóbal de La Laguna, Spain

Solovieva, Yulia. Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, Mexico

Tedesco, Juan Carlos. Universidad de San Andrés, UdeSA, Buenos Aires, Argentina

Torrado, María Cristina. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá

Rendre explicites les perspectives, les approches et les mots: *des éléments pour penser l'écriture d'un article. La voix des évaluateurs experts*

magis



VOLUMEN 3 / NÚMERO 5 / JULIO - DICIEMBRE DE 2010 / ISSN 2027-1174 / BOGOTÁ-COLOMBIA / Página 21-52

Explicitar las posturas, los enfoques y las palabras: elementos para pensar la escritura de un artículo, desde la voz de evaluadores expertos

Stating Opinions, Approaches and Words: Items to Think About While Writing an Article From Expert Reviewers' Perspective

Explicitar as posturas, os enfoques e as palavras: elementos para pensar a escrita de um artigo, a partir da voz de peritos avaliadores

Article en <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>

MAURICIO PÉREZ-ABRIL
PONTIFICALE UNIVERSITE JAVERIANA
BOGOTÁ, COLOMBIE
perez-r@javeriana.edu.co
mauricioperezabril@gmail.com

Résumé

Ce texte, présente certains aspects liés aux observations et aux réflexions que les pairs évaluateurs experts tiennent en compte au moment de la lecture d'articles qui sont soumis au procès de révision avant publication, dans notre revue *magis*. Ces aspects sont le résultat d'une étude: une analyse documentaire que l'on développe actuellement, à partir des concepts évaluatifs envoyés par les pairs. Au total, on analyse 268 concepts qualitatifs correspondants aux quatre premiers numéros (2008-2010), dans les différentes composantes qui constituent un article. Les axes d'analyse ont été construits à partir de l'information présentée dans les concepts. L'étude vise à donner naissance à des réflexions sur des éléments thématiques par les évaluateurs et sur les problèmes les plus fréquents qu'ils identifient. Ce texte aborde justement tout ce qui concerne le composant épistémologique et méthodologique. Notre intérêt, c'est de proposer des orientations, en particulier pour ceux qui commencent à écrire des articles pour des revues spécialisées.

Mots clés

Article, écriture scientifique, épistémologie, méthodologie, recherche éducative.

Pour citer cet article | Para citar este artículo | To cite this article | Para citar este artigo

Pérez-Abril, M. (2010). Explicitar las posturas, los enfoques y las palabras, elementos para pensar la escritura de un artículo, desde la voz de evaluadores expertos. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), 21-52.

Mon sentiment en tant que lecteur c'est qu'il n'y a pas de corrélation entre la complexité de la méthode employée et la simplicité des résultats présentés (...). J'insiste sur le fait qu'il s'agit d'un travail soigneux, mais par un excès de rigueur du point de vue formel dans la "méthode de recherche", sans un contexte réel des termes employés, on perd tout le sens de ces termes. Aucun software ou technique d'analyse formelle du texte ne pourra remplacer le travail sémantico-historique que les documents exigent.
(Concepto D3)

Une des fonctions de la revue *magis*, en plus d'offrir un espace de publication et de circulation des résultats et des perspectives de recherche en éducation, est de développer des possibilités de réflexion sur les procès et les pratiques d'écriture des articles. Dans ce sens, dans ses séances de délibération, l'équipe éditoriale a décidé qu'une des fonctions de la revue est d'apprendre de la pratique éditoriale et de recherche, afin de présenter des apports, en particulier pour ces personnes qui débutent dans le procès d'écriture académique. Pour cette raison, on a présenté des editoriales où l'on focalise notre attention sur des sujets clés pour le développement du procès de recherche et pour tout ce qu'entraîne l'écriture d'un article.

Dans cette opportunité, on veut présenter la voix des pairs académiques évaluateurs des articles de *magis* qui, on doit le reconnaître, sont la base qui garantit la qualité et le niveau de notre revue. On considère que les concepts qu'ils préparent, lorsqu'ils sont priés d'évaluer un article, sont une source importante de connaissance dont on doit profiter pour la construction de certains paramètres qui favorisent l'écriture d'un article, notamment, pour ceux qui débutent dans le procès d'écriture d'articles scientifiques.

Dans ce cadre, nous avons réalisé une étude documentaire dans lequel nous avons pris la totalité des concepts que les évaluateurs ont envoyés à notre revue lors de nos premiers quatre numéros (2008-2010). Au total, nous avons analysé 268 concepts. Pour développer cette analyse, on a codifié les textes et on a élaboré une base de données.¹ On en a fait une première lecture, sans avoir défini des catégories, afin de choisir ces aspects qui deviennent importants soit par leur récurrence, soit par qu'ils sont des éléments clés dans une recherche, soit par le niveau d'approfondissement dans le développement fait par les évaluateurs. On a définit des descripteurs et ensuite, à partir de ces descripteurs, on a construit des catégories pour mieux organiser et interpréter l'information. Dans ce texte, on présente les résultats correspondants à la catégorie *Aspects méthodologiques et épistémologiques*, car il s'agit de l'un des aspects les plus analysés par les pairs évaluateurs et sur lequel ils réfléchissent constamment pour formuler des observations et des recommandations.

Nous allons exposer, de façon schématique, huit aspects clés liés à cette catégorie. On fera une description de l'aspect et l'on présentera des exemples et des observations prises littéralement des concepts des évaluateurs, afin de traiter un nombre assez important de cas prototypiques qui représentent les observations essentielles qu'ils proposent. Le texte vise à présenter directement la voix des évaluateurs. Les aspects sont:

¹ Dans le développement et dans une première analyse, on a compte avec la participation de Catalina Roa-Casas, assistente éditorial de *magis*.

Le soin dans le choix des mots

Un premier aspect qui devient objet d'analyse pour les évaluateurs de façon réitérative est lié au choix des termes avec lesquels on identifie les différents aspects d'une recherche, notamment ceux qui sont employés pour faire référence aux éléments qui concernent la perspective épistémologique et la construction méthodologique qui servent de base à la recherche. On sait bien qu'il n'y a pas de langage standard pour faire référence à ces aspects, pourtant il est nécessaire, qu'au moins au niveau interne, l'article soit cohérent avec la terminologie choisie, ce qui permettra d'identifier la perspective méthodologique de celui qui écrit l'article. Les pairs évaluateurs y trouvent souvent des contradictions.

On peut citer le cas particulier du terme "méthodologie". Dans certains moments, il est employé pour faire référence aux différentes étapes de la recherche; dans d'autres, il sert à désigner les diverses façons de traiter l'information; aussi, il permet de décrire le dessin, compris comme la structure logique des différents composants de la recherche. Dans d'autres moments, on parle du "procès méthodologique" pour faire référence aux questions techniques, comme la collecte des données. Au moment de la rédaction des concepts, les évaluateurs s'expriment ainsi:

(...) il est convenable d'être soigneux en ce qui concerne l'emploi d'expressions du type "procès inductif" et "manière inductive" lorsqu'on fait référence à une étude de cas, étant donné qu'il faut séparer ces types d'expressions de la méthode inductive, qui a son origine dans la tradition anglaise et qui est supportée sur des méthodes statistiques. Les généralisations à caractère inductif formel ne peuvent pas s'introduire dans le modèle de l'étude de cas (...). Je suggère y être plus attentif (Concept A9).

On dit "procès méthodologique" (p. 8) lorsqu'on fait référence au "procès de collecte des données". On parle peu d'une méthodologie de la recherche. Il n'y a pas non plus un dessin de recherche proprement dit (Concept A5).

En ce qui concerne la dernière section sur les méthodologies actives, la réflexion est trop courte et on fait des combinaisons d'expressions comme technique, méthodologies, traitement ou stratégie d'apprentissage qui doivent être révisées (Concept A17).

Mauvais emploi du concept *ítem*. *Ítem* est une unité élémentaire, mais dans ce cas il semble être une tâche qui peut inclure plusieurs *ítems* selon on peut voir au tableau 3. D'autre part, on ne décrit pas la tâche, il faudrait au moins en présenter des exemples (Concept A26).

On peut observer que la réflexion des évaluateurs demande aux articles d'être plus cohérents en ce qui concerne le choix des termes qui servent à rapporter la recherche. On suggère le plus souvent de ne pas pré-supposer la signification et le sens de ces termes. Il s'agit donc, de travailler d'avantage dans l'explicitation des sens des termes dans les cas où ceux-ci peuvent être ambigus.

Le désir de s'inscrire dans une approche face à la clarté des descriptions

Un autre aspect qui émerge de cette analyse des concepts démontre un désir exagéré, non naturel, pour classer dans des approches et des perspectives les procès suivis dans la recherche. Ceci a des effets sur la réception du contenu du texte chez le lecteur, car il semblerait qu'une condition de validité de l'article est d'être inscrit dans une approche qui ait été validée par la tradition en recherche ou par les manuels de recherche. Ceci peut avoir comme conséquence le fait de privilégier dans l'article cette inscription, parfois forcée, sur la description détaillée et rigoureuse des procès et des procédures suivis dans la recherche, ce qui est vraiment une condition liée à la rigueur de n'importe quel article scientifique. On dirait donc qu'on privilégie le fait de nommer, d'identifier, sur le fait de décrire:

Il faut absolument changer les inscriptions forcées aux aspects méthodologiques -on ne voit pas dans la recherche s'ils ont vraiment été employés- par une description précise des

procédures suivies. Il ne faut pas confondre la méthodologie de cette recherche avec ces méthodologies des études qui lui servent de cadre théorique (...). On dit qu'on "découvre, redéfinit, valide des hypothèses", on parle "d'observation et de description", de "reconstruction de la réalité dans un groupe social", de recherche "ethnographique"; qu'a-t-on vraiment fait dans cette recherche et comment l'a-t-on fait? (Concept H4).

My main critical point of view about the article has to do with the research design and data analysis. Regarding the problem of research, the author selects the case study as a design approach. Assuming that this is the most appropriate approach, the author does not detail what is the unit's case analysis. Is the unit of analysis the Master? If that were the case, the author should have described in greater detail the origins, characteristics, curriculum, types of interactions, etc. It is important to have a clear description of the unit of analysis. The author affirms that he/she is using "case studies and life histories." The case study requires the collection of information from the interviews. In this case he/she should have done more than one interview with each subject for further study, analysis and review (Concept H7).

On peut observer que les pairs académiques apprécient le texte lorsqu'il présente un haut niveau de description et d'explicitation des procès, des perspectives, ceci va au-delà de la simple nomination et du classement dans des typologies dominantes dans le domaine de recherche spécifique. Ce niveau d'explicitation a une relation directe avec la qualité du texte en général:

Le texte présente l'information d'une manière organisée, les questions de recherche sont bien posées et la méthodologie qui se présente est clairement décrite. Les instruments employés et l'information collectée correspondent aux registres du software lorsqu'ils sont employés par les usagers. Il y a des graphiques et des tableaux qui permettent de faire des comparaisons et des analyses sur les procès décrits de façon claire et précise (Concept 12).

La méthodologie est convaincante (quoiqu'elle doive être décrite d'une manière plus rigoureuse et vaste), mais le procès de "récit" du développement de cette méthodologie ne l'en est pas autant. *Grosso modo*, plus que des réserves face à l'expérience présentée dans le document, je présente des observations face à la narration de cette expérience, car on perd des occasions de bien expliquer de manière claire et nette discursivement, du point de vue des chercheurs (et non pas des citations trop fréquentes), le développement de la recherche (Concept 18).

Dans l'article, on précise des considérations importantes face à la méthodologie: "La méthodologie a été très utile et révélatrice, face aux préoccupations que le groupe de recherche en informatique éducative avait posées, par exemple le présupposé, erroné, de considérer que la méthode de recherche expérimentale basée sur un groupe expérimental et un groupe de contrôle était le plus convenable et le seul valable dans ce domaine" [...]. "Il y a plusieurs questions et inquiétudes qui naissent et il y a de nouvelles préoccupations pour raffiner une méthodologie de recherche capable de permettre d'identifier et d'établir d'une manière plus précise l'influence des TICES dans l'éducation et dans la culture" [...]. En conséquence, c'est un aspect où l'article doit mettre un accent afin de présenter au lecteur d'une manière claire et nette son approche et son dessin méthodologique. En raison du type de rédaction, on peut identifier une ambiguïté en ce qui concerne l'approche employée, qualitatif, quantitatif, mixte, holistique... [Creswell, J. W. (2002). *Research design qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: Sage Publications] (Concept 11).

Expliciter, décrire en détail les procès méthodologiques et techniques

Parfois, on identifie une absence totale; parfois une certaine faiblesse, dans l'explicitation des procès méthodologiques et techniques suivis. Il semble exister, la plupart des fois, un grand intérêt à la présentation des résultats, qui ne s'accorde pas avec la présentation rigoureuse des procédures. On sait bien que la rigueur d'une recherche se voit dans la façon d'explicitation la perspective épistémologique, dans les décisions que l'on a prises pour choisir une certaine perspective méthodologique, dans les limites et les portées des instruments et des techniques de procédure et d'analyse qui ont été employées. Cette faiblesse dans l'explicitation des décisions et des procédures est aussi présente dans des articles qui rapportent des recherches qualitatives et quantitatives:

Je suggère de rendre explicite la méthode de rotation choisie pour l'analyse factorielle (probablement PROMAX?). La justification de son choix et de présenter les matrices de configuration des structures rotées (Concept T3).

Il est bizarre que dans une étude basée sur un instrument du type questionnaire, on n'ait pas présenté les tendances des réponses en termes de pourcentages et que l'on ait préféré une analyse qualitative, sans qu'on ait défini les catégories d'analyse (Concept T6).

La section qui présente les techniques de collecte pourrait être plus précise, par exemple dans le nombre d'interviews, dans les instances collectives, dans la manière de développer l'observation participante, etc. (Concept T11).

Du point de vue méthodologique, on doit théoriser et argumenter la technique de la *conversation*, tout en énonçant les points forts et les faiblesses du choix de cette technique de recherche, quelle en est la différence avec l'interview? (...) *Questionnaire*: on ne décrit pas le procès de construction du questionnaire (y-a-t-il d'autres questionnaires, quelles en sont les phases de construction, validation, nature des données à collecter?, etc.). Les tableaux sont utiles (Concept T19).

La méthodologie n'est pas claire, cependant, les résultats de la recherche ont été bien développés (Concept T14).

Quanto ao relato propriamente da experiência pedagógica, este se faz num nível muito genérico; não há informação sobre a quantidade de pessoas envolvidas, sua formação, as ações específicas desenvolvidas e registro de produtos nem de outros elementos que pudessem contribuir para a apresentação de um quadro objetivo. Os resultados oferecidos são igualmente genéricos, sustentados por depoimentos de alguns participantes (professores). Não são, portanto, passíveis de análise ou de comparação (Concepto T16).

Le fait de mettre des exemples des tâches dans les preuves qui ont été faites aux élèves -en mathématiques, en aptitude verbale et spatiale- permettra de rendre plus clair le texte pour les lecteurs (Concept T21).

Pour ce qui est de la procédure, on ne présente pas le type d'étude et le dessin correspondant et, finalement, en ce qui concerne les instruments, on ne décrit pas les tâches créées ou mise en pratique pour établir ce que l'auteur appelle la "ligne de base", il n'y a non plus celles que l'on a faites pour l'intervention, au-delà d'une petite référence à la fin de la section. On ne décrit non plus les variables (dépendantes ou indépendantes et/ ou de contrôle), on ne rend pas compte de la méthode qui a permis de les aborder et de les opérationnaliser dans la recherche. L'auteur dit dans la section des *résultats* qu'il y a une étude de pilotage des instruments qui n'est pas citée dans la Méthodologie (Concept T23).

Justifier le choix des instruments et des techniques

La faiblesse que l'on a présentée dans l'aspect précédent est parfois en relation avec le fait de ne pas justifier les raisons pour lesquelles les auteurs ont choisi des instruments, des techniques et des options méthodologiques, ainsi que de rendre explicites les traditions dans lesquelles ils s'inscrivent. Il y a donc des questions du type: quel est le parcours de ces techniques, des ces instruments dans le champ disciplinaire et de recherche spécifique? Pour les évaluateurs, il est impératif de rendre explicite ce type de justification puisque aucun instrument n'est neutre et son choix ne dépend pas des préférences académiques.

Les instruments d'évaluation ne sont pas décrits, ni leurs propriétés psychométriques. On n'explique pas non plus les raisons qui ont entraîné les auteurs à les choisir, on n'en justifie pas la pertinence psychologique. En plus, on ne référence pas les auteurs, ni les années, ni les sources de publication. Par exemple, le TST (p. 7) (Concept P21).

I am not familiar with Photovoice Methodology, however, given the global comparisons that the author is aiming to make, the

participant size appears on the low side. It is also unclear on how the participants were selected as the criteria for selection is somewhat general and is not rationalized (Concepto P3).

Techniques de collecte des données: la "liste" des techniques est correcte. Cependant, le lecteur ne peut pas bien savoir "ce qui s'est employé dans chaque cas". On parle d'observations, combien, où, pour quoi faire?... une échelle de Likert?... sur quoi? Une échelle propre? Une adaptation?... En tout cas, dans la discussion des résultats, il semble que l'on prend tout simplement des parties des entretiens. Donc, ça ne vaut pas la peine de parler du reste. Ou bien, on intègre dans la discussion l'information obtenue à partir de chaque instrument, et on doit présenter, et indiquer la triangulation correspondante, etc., ou bien, on les élimine de la section d'instrumentalisation. Si on n'aborde que l'entretien, il faudrait présenter une caractérisation de cette stratégie, le type de protocole ou de guide qu'on a employé, etc. (...). Analyse de l'information: on explique superficiellement le procès de transformation de l'information. Quelles catégories, ainsi que leurs définitions, a-t-on employées? Le fait de faire une analyse de données de ces caractéristiques sur quatre dimensions "génériques du triangle pédagogique" (section 2.7) limite et appauvrit la discussion conceptuelle. Toutes ces limitations ont leur origine dans le faible support conceptuel que l'on a fait des concepts qui sont complexes en soi: "croyances" et "procès didactiques" ou "savoir pédagogique" (Concept P11).

(...) On ne sait pas si l'on a fait valider la preuve par des experts afin de prouver sa cohérence, en plus de la preuve de pilotage. Aussi, il faut se demander si l'on a considéré une preuve différentielle pour les différents niveaux de scolarité, qui évalueront les mêmes aspects, vu "la difficulté pour l'emploi des preuves d'évaluation intellectuelle, de papier et de crayon, par leur dépendance de la maîtrise de certaines capacités de lecture et d'écriture et, parfois, des contenus scolaires", à laquelle on fait référence dans le texte. Un autre sujet, sur la preuve, qui fait un certain bruit, c'est le fait de "l'avoir construite sur la réalisation des diverses tâches d'instruments reconnus d'évaluation de la créativité, tout en faisant une simplification maximale des conditions d'écriture, de lecture et des contenus scolaires", ce qui nous permet de poser des questions sur la cohérence entre la logique épistémologique de la preuve et le cadre théorique, c'est-à-dire, si les instruments qui ont été employés ont été construits sur la même base de l'approche cognitive computationnelle et si l'on s'est intéressé à mesurer ce qui a été établi ici comme des variables ou des composants des PCC et du PC (Concept P33).

On parle d'une preuve de pilotage qui n'a jamais été présentée, on en parle aussi d'une modification qui consiste à ajouter des preuves très diverses et de fondement théorique varié: le modèle Geneptore avec la pensée divergente... et on n'en fait pas de validation. On choisit un modèle computationnel de la créativité et ensuite on évalue la créativité par un mélange de preuves hétérogènes où l'on inclut des tests de pensée divergente comme celui d'Ellis Paul Torrance, justement un des modèles qui s'éloigne du modèle Geneptore dans la conception et dans l'évaluation (Concept P15).

Présenter les limitations et les portées des instruments et des options méthodologiques employés

Les évaluateurs reconnaissent comme un trait positif d'un bon article la possibilité de présenter les limitations et les portées des approches méthodologiques et épistémologiques, ainsi que celles des instruments choisis. Il s'agit à nouveau de rendre explicites et de justifier les raisons qui ont permis aux chercheurs de faire leurs choix. On doit expliquer les décisions méthodologiques de la recherche, il ne suffit pas tout simplement de les citer et d'en présenter des théories.

L'analyse et les conclusions dérivées de l'étude correspondent bien aux limitations propres de l'information collectée par ce

type de technique, c'est-à-dire, les témoignages des professeurs débutants. En termes de la pédagogie employée et comme une possible interlocution, je dirais que celle-ci n'est pas assez forte pour pouvoir déterminer le "transfert" d'apprentissage et pour le rendre évident en termes de "conceptions", "croyances" et "effets sur les pratiques", ceci requiert une collecte d'information plus vaste, qui permette de constater et de comparer ce qui a été énoncé dans une dimension rhétorique par les professeurs avec les faits et les effets observables dans la pratique. Cependant, l'auteur ou les auteurs de cette recherche, qui se présente dans l'article, sont clairs dans cet aspect et, tel que je l'avais dit auparavant, établissent des limitations propres de la technique de recherche (Concept U12).

D'autre part, la méthodologie proposée, bien qu'elle soit pertinente pour le type de travail développé et pour le contexte de la recherche (formation des professeurs), ne présente pas clairement le procès de recherche-action. (...) La recherche de ces deux moments n'a pas beaucoup d'importance, si l'on fait une description détaillée de la façon d'obtenir de ces aspects et de la façon de les transformer en une recherche du type recherche-action. On ne voit pas nettement l'action de recherche des étudiants et leur rôle dans le procès (hors du rôle d'être des étudiants et de répondre aux diagnostics et aux instruments préparés pour eux) (Concept U17).

Il s'agit d'une recherche descriptive. On conteste le fait d'ouvrir une revue avec un article de ce type car il n'avance pas sur des constructions théoriques, sans pour autant vouloir démeriter la valeur de ce travail. Cette recherche n'est pas assez vaste (Concept U21).

On le définit comme une étude phénoménologique, de cas, et je trouve bien juste la construction de cet objet dans cette perspective, aussi l'exposition dans l'article est réussie, même si le résumé ne présente pas cet aspect, mais celui d'être une étude de cas. D'autre part, on pourrait élargir le sens et l'argumentation de l'option "étude de cas", qui ne se justifie pas dans le texte et qui est une définition importante pour le chercheur. En ce qui concerne la construction interprétative, les catégories d'analyse qui permettent d'organiser ne sont pas innovatrices, mais il y a une construction systématique des résultats qui se voit dans la lecture que le chercheur fait des registres tout au long du texte (Concept U29).

Les auteurs ont mise en pratique rigoureusement la technique, bien que sur certains aspects de celle-ci, il y ait des résultats excessivement positifs. On regrette un manque d'introduction pour certaines questions de l'entretien, qui font référence aux possibles conséquences négatives, ou aux problèmes qui surgissent lors de l'introduction des REA dans les salles de classe. Ainsi, la vision serait un peu plus vaste et elle permettrait de détecter les points qui doivent être résolus ou surpassés afin d'améliorer son emploi et sa mise en pratique. Il serait conseillé pour des futures recherches de développer beaucoup plus le format de l'entretien afin d'identifier un autre type de problèmes. En plus, le format d'Observation Directe pourrait être plus complet et détaillé dans la validation d'attitudes, des professeurs et des étudiants (Concept U31).

Il s'agit d'une étude de cas pertinente, de grande portée pratique, rédigée clairement, rigoureusement et bien organisée. Cependant, on peut observer des faiblesses méthodologiques qui doivent être surpassées. En particulier, les auteurs ne justifient pas le choix méthodologique ni la combinaison des techniques qualitatives et quantitatives, on n'explique pas les techniques et les procédures d'analyse des données employées, il n'y a pas non plus d'explication sur le procès de triangulation de l'information qui provient des diverses techniques. Dans le cas de l'échelle de Likert, l'auteur ne supporte pas son choix, on ne sait pas s'il a travaillé avec un instrument existant ou s'il a été créé pour les objectifs de ce travail, on ne présente pas non plus les dimensions incluses, on ne rend pas compte de la validité et de la fiabilité de l'instrument ni de ses résultats (Concept U44).

Surdimensionner les instruments: une faiblesse

Dans d'autres cas, et très souvent, les pairs évaluateurs indiquent une sur-dimension des instruments,

des techniques et des sources par rapport au problème et au but de la recherche, par exemple par rapport à la taille et à la nature des données avec lesquelles on travaille:

Du point de vue méthodologique, il semble exagéré d'employer des instruments statistiques avancés pour un échantillon de 19 sujets et de trois questions. Cette approche aurait pu être changée par des entretiens plus approfondis (Concept F3).

L'hypothèse proposée n'a rien à voir avec les données collectées et avec les conclusions obtenues. L'instrument employé est trop faible pour la grandeur de l'objectif présenté. La présentation des données est pauvre. Pourquoi on n'a pas inclut le dendo-gramme? (Concept F23).

Les deux problèmes présentés laissent les résultats obtenus comme une lecture ponctuelle d'un facteur, qui ne présente pas un abordage complet de la consommation; qui le réduit tout simplement au moyen et qui ne tient pas compte des offres de sens qui ont lieu dans l'ensemble de l'écosystème, ceci ne permet pas de voir la complexité du phénomène et réduit les résultats à une lecture traditionnelle du moyen, de la communication et des procès sociaux de production de sens. Dans cette perspective, la méthodologie n'est pas suffisante pour penser le problème ou le problème présenté est insuffisant pour lire la complexité du phénomène étudié (Concept F54).

Le terme du travail historiographique ne se voit pas dans le texte (...) un travail d'analyse documentaire dans lequel on n'emploie pas les sources primaires, ce qui est la base pour un travail de ce type, mais tout simplement à une analyse de documents récents comme la LDB [Lei de Diretrizes e Bases, Brésil], de 1996, et les Orientações Curriculares para o Ensino Médio, de 2006. L'auteur, pour faire référence à des documents plus anciens, fait des relectures de sources primaires, ce qui rend contestable la fiabilité des analyses proposées. On invite l'auteur à retourner aux documents de source primaire, dans ce cas à l'aide des relectures (Concept F1).

Bref, il s'agit de fixer les limitations des instruments, des procédés et des techniques par rapport au problème de recherche, à la taille et à la nature des données.

Le problème d'annoter et de dimensionner les catégories d'analyse

Un autre aspect essentiel sur lequel les évaluateurs réfléchissent est en relation directe avec la définition, la construction et la portée des catégories d'analyse. Les évaluateurs sont d'accord en affirmant qu'un bon article doit montrer clairement l'origine des catégories. Parfois, on le sait bien, les catégories viennent d'une base conceptuelle révisée dans laquelle l'auteur s'inscrit (prise d'un état de l'art, par exemple) ou d'un modèle théorique choisi. Dans ce dernier cas, selon les évaluateurs, il est nécessaire de justifier le choix du modèle, de la perspective et de la matrice de catégories. Dans le cas où l'on propose une construction des catégories, dans une perspective inductive, à partir de l'analyse des données, il faut que l'article rende explicite la procédure suivie pour cette construction: comment a-t-on analysé l'information initiale? Comment a-t-on réduit et classé les données? Comment a-t-on défini les unités d'analyse? Etc. Une partie importante

de la rigueur dans une recherche se trouve dans la clarté présentée pour justifier ce type de choix:

Moreover, the author does not report about the process of the analysis of data from the interviews: who conducted the data analysis? How the patterns of analysis and what were they? How the investigator ensures the credibility of the analysis? Analyses were returned to interviewees? How have originated patterns and categories of analysis and what were they? How the author ensures the credibility of the analysis? Analyses were returned to interviewees? (...) Regarding data analysis, there is a minimal concern of the author to generate theory from data. The analysis consists in the simple superposition of sentences in the interviews without any further elaboration. Grounded theory requires much more in depth analysis, which is very poor (Concept K21).

Présenter de manière plus explicite les catégories employées pour l'analyse de la recherche développée (Concept K17).

Les auteurs affirment qu'ils ont employé des entretiens, de l'observation directe et des ateliers. Cependant, on ne sait pas combien d'entretiens on a faits (aux professeurs et aux étudiants), sa durée, s'ils ont été, ou pas, structurés et dans chaque cas, les questions posées; ce sont des aspects essentiels pour bien comprendre le caractère plus ou moins fondamental des résultats. On n'explique pas non plus, la procédure d'analyse des données: a-t-on analysé le contenu ou le discours? Quelle a été l'unité d'analyse? A-t-on établi des catégories émergentes? Comment les a-t-on validées? Sans ces précisions, il est impossible de valider l'adéquation et la portée des conclusions et il est impossible de garantir la rigueur et de répliquer les procès suivis pour l'analyse des données. On ne sait pas si les commentaires présentés comme des résultats sont représentatifs ou anecdotiques, sa fréquence d'apparition, le type de question auxquelles ils répondent, etc. Quelque chose de similaire apparaît dans le cas de l'observation directe, citée comme procédure de collecte de données sans pour autant présenter des précisions comme quoi, comment et quand a-t-on observé et la façon comme on a analysé les données qui proviennent de cette observation (Concept K12).

Dans d'autres cas, on ne sait pas le parcours qu'on a suivi dans le procès d'analyse des données qualitatifs lorsque la définition des catégories n'est pas assez claire et annotée pour qu'elles puissent bien fonctionner dans les procès de recherche comme des catégories opératives. Cet aspect est remarqué par les pairs comme un élément qui peut introduire une certaine ambiguïté, ce qui produit chez le lecteur un effet "d'absence de rigueur" dans la mesure où le parcours d'obtention des résultats n'est pas clair, on ne voit pas de relation entre les résultats et les procédures et les analyses dans la catégorisation définie.

On cite d'autres catégories sans pour autant les justifier, les articuler ou les développer conceptuellement: Par exemple: "en conclusion, la compétence est l'ensemble intégré de connaissances, des habilités et des valeurs qui se développent de manière permanente, applicable et pertinente pour faire face et pour résoudre efficacement les besoins personnelles, académiques, professionnelles et du travail, par un procès de recherche-action (Gordon, Kane & Staiger, 2006)". (Concept L47).

Dans d'autres cas la construction des catégories est perdue par rapport à la taille et à la nature des données:

L'auteur de l'article se focalise particulièrement dans la troisième caractéristique et il en montre l'importance des réseaux. Je crois que l'on pourrait élargir beaucoup plus les références aux actions possibles que l'on déduit du concept de résilience, tout en profitant du matériel empirique disponible (Concept L9).

Le besoin de risquer à présenter des hypothèses interprétatives: la place du sujet chercheurs et la quête de la voix propre

Le dernier aspect est en relation avec une certaine absence de positionnement des chercheurs face aux résultats qui émergent des analyses. Parfois, il semble que derrière la rigueur et le purisme méthodologique et technique, on cache un manque de décision pour s'aventurer à proposer des hypothèses interprétatives. Ceci rend les articles dépourvus du sujet et de positionnement interprétatif. Il semble que, parfois, il ya ait une aseptie méthodologique qui vise à cacher le positionnement interprétatif et le positionnement du chercheur. Les évaluateurs voient dans la capacité de

s'aventurer à penser et voir au-delà des données un trait positif caractéristique des bons articles. Le fait de se placer d'abord aux résultats semble être un impératif pour mieux avancer dans la production du savoir:

(il faudrait) contraster -ou développer ses propres arguments- son positionnement académique qui n'est pas partagé par tout le cadre théorique sur les effets de la télévision (Concept D15).

Dans ce sens, la présentation générale -présentation du sujet, parties de développement, supports théoriques- est correcte. Cependant, l'article, en particulier dans la première partie souffre d'un emploi excessif de la citation ou de la référence à d'autres auteurs, ce qui ne permet pas de découvrir facilement "la voix propre", c'est-à-dire, le positionnement de l'auteur, une fois qu'on a réfléchi à partir de la théorie. Ce choix rend le texte réitératif et cet effet devient plus critique dans le passage de la deuxième à la troisième partie (Concept D31).

Ce travail est rigoureux pour traiter les sources pour le développement des analyses du discours, mais les résultats finaux manquent de force, d'innovation. Les chercheurs semblent avoir consciemment mélangé tout ce qui semblait être une hypothèse et cela a des conséquences sur la profondeur et la richesse des résultats, on ne va pas au-delà d'un simple niveau descriptif, on laisse de côté des problèmes de contexte et d'objet qui sont plus complexes et qui auraient émergé dans le cas d'une analyse plus approfondie des termes issus de la lecture de la documentation (...) Avec cet appareil méthodologique, on vise à réduire au minimum les préjugés du chercheur et à favoriser l'objectivité des observations, mais on évite tout le temps de formuler des hypothèses théoriques ou des problématisations historiques. Cependant, on ne peut pas s'empêcher de présenter des jugements actuels sur les pratiques étudiées ("passivité", "autorité") et ceux-ci se voient nettement dans les résultats de la recherche (...). Mon sentiment en tant que lecteur, c'est qu'il n'y a pas de corrélation entre la complexité de la méthode employée et la simplicité des résultats présentés (Concept D3).

On peut, donc, voir que dans un article on s'attend à ce que l'auteur rende explicite, en plus de la rigueur méthodologique, la voix du sujet chercheur par la présentation des hypothèses interprétatives; ceci semble être l'un des procès académiques essentiels pour la production de nouvelles connaissances.

En guise de conclusion

L'analyse de ces textes présentés par les pairs évaluateurs ouvre des voies de réflexion pour penser les différents éléments qu'on doit contrôler et analyser au moment de la présentation d'un article. Aussi, ces analyses dessinent une carte des problématiques et des points forts les plus fréquents qui se trouvent dans les articles que l'on prépare pour les communautés académiques, et qui, au même temps, servent d'indicateur de notre productivité scientifique.

Sur l'auteur

Mauricio Pérez-Abril est enseignant et chercheur de la Faculté d'Éducation de la Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, Colombia. Il est Licencié en Philologie, et compte des études de master en développement curriculaire. Candidat au Doctorat en éducation de Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Directeur du Grupo de Investigación Pedagógico de Lectura y Escritura. Éditeur de *magis*.

Auteurs de concepts cités (2008-2010)

- Álvarez, Juan Manuel. Universidad Complutense, Madrid, Espagne
- Aranda, Gilberto. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, Mexique
- Arfuch, Leonor. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentine
- Arroyave, María. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombie
- Ballas, Claudia. Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, SENPLADES, Quito, Équateur
- Bolívar, Wilson. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombie
- Brunner, José Joaquín. Universidad Diego Portales, Santiago, Chili
- Cabra, Fabiola. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombie
- Cadena, Sonia. Universidad Autónoma de Occidente, Cali, Colombie
- Calderón, Dora Inés. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombie
- Camargo, Marina. Universidad de la Sabana, Bogotá, Colombie
- Castelló, Montserrat. Universidad Ramón Llull, Blanquerna, Espagne
- Favaro, Roberta. Universidad de los Andes, Bogotá, Colombie
- Gaitán, Carlos Arturo. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombie
- Gálvez, María del Carmen. Universidad Complutense, Madrid, Espagne
- Gallego, Patricia. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombie
- García, Nylza Offir. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombie
- Giraldo, Martha Cecilia. Unidad Central del Valle del Cauca, Tuluá, Colombie
- Guerrero, Eloísa. Universidad de Extremadura, Badajoz, Espagne
- Gutiérrez, Eduardo. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombie
- Hederich, Christian. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombie
- Johns, Christine. University of Calgary, Calgary, Canada
- Leme-Britto, Luiz Percival. Universidade de Sorocaba, Sorocaba, Brésil
- Litwin, Edith. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentine
- Marcelo, Carlos. Universidad de Sevilla, Sevilla, Espagne
- Marulanda, Elena. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombie
- Ortiz, Dora Yaneth. Universidad Nacional de Colombia, Colombie
- Ramsport, Sue Aran. Universidad Ramón Llull, Blanquerna, Espagne
- Rendón, María Alexandra. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombie
- Romo, Manuela. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, Espagne
- Rosales, José Horacio. Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombie
- Saldarriaga, Óscar. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombie
- Sandín, M. Paz. Universidad de Barcelona, Barcelona, Espagne
- Santana, Pablo Joel. Universidad de La Laguna, San Cristóbal de La Laguna, Espagne
- Solovieva, Yulia. Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, Mexique
- Tedesco, Juan Carlos. Universidad de San Andrés, UdeSA, Buenos Aires, Argentine
- Torrado, María Cristina. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombie

Explicitar as posturas, os enfoques e as palavras: *elementos para pensar a escrita de um artigo, a partir da voz de peritos avaliadores*

Explicitar las posturas, los enfoques y las palabras: elementos para pensar la escritura de un artículo, desde la voz de evaluadores expertos

Stating Opinions, Approaches and Words: Items to Think About While Writing an Article From Expert rReviewers' Perspective

Rendre explicites les perspectives, les approches et les mots: des éléments pour penser l'écriture d'un article. La voix des évaluateurs experts

Artigo en <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>

Resumo

Este texto apresenta alguns aspectos relacionados com as observações e reflexões que os peritos avaliadores elaboram ao ler os artigos submetidos ao processo de revisão, antes de seguir à publicação, em nossa revista *magis*. Os aspectos decorrem de um pequeno estudo: uma análise documental que estamos desenvolvendo, a partir dos conceitos enviados pelos avaliadores. Ao todo, estamos analisando 268 conceitos qualitativos correspondentes aos quatro primeiros números (2008-2010), a partir dos diferentes componentes que constituem um artigo. Os eixos de análise se constroem a partir da informação presente nos conceitos. O estudo tem como fim gerar algumas primeiras reflexões a respeito dos elementos indicados e dos problemas mais frequentes destacados pelos avaliadores. Este texto explora somente o relacionado com os componentes epistemológico e metodológico. Estamos interessados em oferecer orientações especialmente para quem começa a escrever artigos para revistas especializadas.

Palavras chave

Artigo, escrito científico, epistemologia, metodologia, pesquisa educativa.

MAURICIO PÉREZ-ABRIL
PONTIFICIA UNIVERSIDADE JAVERIANA
BOGOTÁ, COLÔMBIA
perez-r@javeriana.edu.co
mauricioperezabril@gmail.com

Para citar este artigo | Pour citer cet article | Para citar este artículo | To cite this article

Pérez-Abril, M. (2010). Explicitar las posturas, los enfoques y las palabras, elementos para pensar la escritura de un artículo, desde la voz de evaluadores expertos. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), 21-52.

Minha sensação como leitor é que não há correlação entre a complexidade do método usado e a simplicidade dos resultados atingidos com ele (...). Reitero que é um trabalho muito bem feito, mas por excesso de rigor na formalização do “método de pesquisa”, sem uma real contextualização dos termos usados, perde-se todo o sentido desses termos. Nenhum software ou técnica de análise formal do texto poderá substituir o trabalho semântico-histórico que exigem os documentos.

(Concepto D3)

Uma das funções da revista *magis*, além de abrir um espaço de publicação e circulação de resultados e perspectivas de pesquisa em educação, consiste em gerar possibilidades de reflexão sobre os processos e práticas de escrita dos artigos. Neste sentido, em suas sessões de deliberação, a equipe editorial decidiu que uma função da revista é aprender da prática editorial e investigativa, para poder contribuir especialmente com aqueles que iniciam o processo de escrita acadêmica. Por esta razão, viemos apresentando alguns editoriais nos quais tematizamos elementos chaves do processo investigativo e sua relação com o que implica escrever um artigo.

Nesta ocasião, daremos a palavra aos peritos acadêmicos avaliadores dos artigos de *magis* que, diga-se de passagem, são a base que garante a qualidade e o nível de nossa revista. Consideramos que os conceitos que eles preparam, quando lhes pedimos para avaliar um artigo, são uma valiosa fonte de conhecimento que deve ser aproveitada em favor da construção de certas orientações para a escrita de um artigo, de maneira especial, para quem começa a tarefa de escrever artigos científicos.

Neste contexto, realizamos um pequeno estudo documental que consistiu em tomar a totalidade dos conceitos que nossos avaliadores enviaram à revista para os quatro primeiros números (2008-2010). Ao todo, analisamos 268 conceitos. Para realizar esta análise, codificamos os textos e elaboramos uma base de dados.¹ Fizemos uma primeira leitura dos mesmos, sem definir categorias prévias, com o fim de selecionar os aspectos que vão emergindo como relevantes pela recorrência, por se constituírem em elementos chaves de uma pesquisa ou pelo nível de profundidade destacado pelos avaliadores. Definimos indicadores e, a partir deles, para organizar a informação e interpretá-la, construímos categorias. Neste texto, apresentamos os resultados correspondentes à categoria *Aspectos metodológicos e epistemológicos*, pois se trata de um dos elementos mais tematizados pelos peritos avaliadores e sobre o qual permanentemente refletem e formulam observações e recomendações.

Optaremos por expor, de maneira muito esquemática, oito aspectos chaves relacionados com a categoria. Faremos uma descrição do aspecto e o exemplificaremos com observações tomadas literalmente dos conceitos dos avaliadores, com o fim de apresentar suficientes exemplos de casos prototípicos, que representam as observações relevantes por eles propostas. O texto dá a palavra fundamentalmente aos avaliadores. Os aspectos são:

¹ Do processo e da primeira análise participou Catalina Roa-Casas, assistente editorial de *magis*.

O cuidado no uso das palavras

Um primeiro aspecto que de maneira recorrente é objeto de análise por parte dos avaliadores se relaciona com a escolha dos termos com os quais são chamados os diferentes aspectos de uma pesquisa, especialmente aqueles empregados para se referir a elementos vinculados com a perspectiva epistemológica e com a construção metodológica que sustentam a pesquisa. Ainda que saibamos que não exista uma metalinguagem estabelecida para fazer referência a estes aspectos, se torna necessário, pelo ao menos a nível interno, que o artigo seja consistente com a terminologia escolhida que, por sua vez, indica a postura epistemológica e metodológica de quem o escreve. Os peritos avaliadores têm encontrado inconsistências a respeito.

Frente a este aspecto, cabe destacar o uso do termo “metodologia”. Em alguns casos, emprega-se para fazer referência aos momentos da pesquisa; em outros, para referir-se aos modos de processar a informação; também é empregado para falar do desenho, isto é, da estrutura lógica dos diferentes componentes; algumas vezes fala-se de “processo metodológico” para fazer referência a assuntos técnicos, como a coleta de dados. Ao emitir seus conceitos, os avaliadores afirmam, por exemplo:

(...) é conveniente ser cuidadoso no uso de expressões como “processo indutivo” e “maneira indutiva” quando se fala de estudo de casos, dado que convém discernir entre estas expressões e o método indutivo, que tem sua origem na tradição inglesa e se baseia nos métodos estatísticos. As generalizações de caráter indutivo formal não podem aplicar-se ao modelo de estudo de caso (...). Sugiro maior clareza neste ponto (Conceito A9).

Fala de “processo metodológico” (p. 8) quando se refere ao ‘processo de coleta de dados’. De metodologia de pesquisa fala pouco. Também não há desenho de pesquisa propriamente dito (Conceito A5).

A respeito da parte final sobre metodologias ativas, a reflexão é mínima, combinando expressões como técnica, metodologias, método, procedimento ou estratégia de aprendizagem, o que se deve revisar (Conceito A17).

Mal empregado o conceito *item*. *Item* é uma unidade elementar, mas aqui parece ser uma tarefa que pode incluir vários *itens*, pelo que se gera a tabela 3. Por outra parte, não se apresenta a tarefa. Seria necessário apresentar ao menos exemplos da mesma (Conceito A26).

Como se observa, a reflexão dos avaliadores se orienta a pedir ao artigo um bom nível de consistência no uso dos termos que falam da pesquisa. Costuma-se sugerir que não se dê por certo o significado e o sentido dos termos utilizados. Trata-se, pois, de trabalhar na explicitação dos sentidos dos termos, nos casos em que gerem ambiguidade.

A ânsia por inscrever-se num enfoque em detrimento da clareza nas descrições dos procedimentos

Outro aspecto que emerge da análise dos conceitos, relaciona-se com uma ânsia forçada, não natural, de classificar os processos seguidos na pesquisa, em enfoques e perspectivas. Isto tem efeitos na recepção do conteúdo do texto por parte do leitor, pois parece que uma condição de qualidade do artigo é estar inscrito em um enfoque que tenha sido validado pela tradição investigativa ou pelos manuais de pesquisa. O efeito disto é que se termina privilegiando no artigo essa inscrição, em muitos casos um tanto forçada, por cima da descrição detalhada e rigorosa dos processos e procedimentos seguidos na pesquisa, o que certamente é uma condição unida ao rigor em qualquer artigo científico. Falaríamos de uma preferência pelo classificar, pelo nominar, em detrimento do descrever:

É imperioso substituir as inscrições forçadas a aspectos metodológicos que não se vê se realmente se empregaram, por uma descrição precisa dos procedimentos seguidos. Não se deve confundir a metodologia desta pesquisa com aquelas metodologias dos estudos que lhe servem de marco teórico (...). Fala-se de “descobrir, refinar, provar hipótese”, de

“observação e descrição”, de “reconstruir uma realidade num grupo social”, de pesquisa “etnográfica”. O que se fez de tudo isto na pesquisa? Como se fez? (Conceito H4).

My main critical point of view about the article has to do with the research design and data analysis. Regarding the problem of research, the author selects the case study as a design approach. Assuming that this is the most appropriate approach, the author does not detail what is the unit's case analysis. Is the unit of analysis the Master? If that were the case, the author should have described in greater detail the origins, characteristics, curriculum, types of interactions, etc. It is important to have a clear description of the unit of analysis. The author affirms that he/she is using “case studies and life histories”. The case study requires the collection of information from the interviews. In this case he/she should have done more than one interview with each subject for further study, analysis and review (Conceito H7).

Como se observa, os peritos acadêmicos valorizam quando o manuscrito conta com um bom nível de descrição e explicitação dos processos, posturas, além da inscrição e classificação nas tipologias dominantes do campo investigativo específico. Este nível de explicitação se relaciona de maneira clara com a qualidade do manuscrito, em sua totalidade:

O texto apresenta a informação de forma ordenada, as perguntas de pesquisa estão bem propostas e a metodologia que expõe está claramente descrita. Os instrumentos utilizados e a informação coletada correspondem aos registros do software quando são utilizados pelos usuários. Aparecem gráficos e tabelas que permitem fazer comparações e análises sobre os processos descritos de maneira clara e precisa (Conceito I2).

A metodologia é convincente (ainda que deva ser descrita com mais rigor e amplitude), mas o processo de “relato” do desenvolvimento da mesma não o é. A grosso modo, mais do que uma reserva frente à experiência apresentada no documento, expresso considerações frente ao modo de narração da mesma, pois se perdem oportunidades para explicar com clareza e eficácia discursiva, desde a perspectiva dos pesquisadores (não desde as citações frequentes), o desenvolvimento da pesquisa (Conceito I8).

No artigo se precisam considerações importantes frente à metodologia como: “A metodologia resultou útil e reveladora frente a preocupações que o grupo de pesquisa de informática educativa tinha proposto como o erro de considerar que o método de pesquisa experimental, baseado no grupo experimental e no grupo controle, fosse o mais adequado e o único com validade no campo” [...] “Surtem muitos interrogantes, inquietudes e novas preocupações com o fim de afinar uma metodologia de pesquisa que permita identificar e estabelecer com maior precisão a influência das TIC na educação e na cultura” [...] Portanto, este é um aspecto no qual o artigo deve se enfatizar para apresentar ao leitor de uma maneira clara e contundente seu enfoque e desenho metodológico. Tal como está redigido se pode inferir certa ambiguidade entre o enfoque utilizado, qualitativo, quantitativo, misto, holístico... [Creswell, J. W. (2002). *Research design qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: Sage Publications] (Conceito I1).

Explicitar e descrever em detalhe os processos metodológicos e técnicos

Em alguns casos, se evidencia uma ausência, em outros, debilidade, na explicitação dos processos metodológicos e técnicos seguidos. Parece existir, em muitos casos, um alto interesse na apresentação de resultados, que não se contrabalança com a apresentação rigorosa dos procedimentos. Sabemos que o rigor de uma pesquisa se evidencia na forma em que se explicitam a postura epistemológica, as decisões que se tomaram para escolher uma ou outra perspectiva metodológica, as limitações e alcances dos instrumentos e das técnicas de processamento e análise que se empregaram. Esta debilidade na explicitação das decisões e dos processos é igualmente presente em artigos que dão conta de investigações qualitativas e quantitativas:

Sugiro explicitar o método de rotação escolhido para a análise fatorial (possivelmente PRO-MAX?), a justificativa de sua eleição e apresentar as matrizes de configuração e estruturas rotadas (Conceito T3).

(...) chama a atenção que se tratando de um estudo baseado num instrumento tipo questionário, não se apresentem as tendências de resposta em porcentagens e se tenha optado por uma análise qualitativa, sem que se definam as categorias de análises (Conceito T6).

A parte que se refere às técnicas de coleta poderia ser mais preciso, em termos de assinalar o número de entrevistas, de instâncias coletivas; a maneira como se desenvolveu a observação participante, etc. (Conceito T11).

Metodologicamente, deve teorizar e argumentar a técnica da conversa, enunciando as fortalezas e as limitações da escolha desta técnica de pesquisa. O que a diferencia da entrevista? (...). *Questionário*: Não menciona o processo de construção do questionário (existência de outros questionários, fases de construção, validação, natureza dos dados a coletar, etc.). As tabelas são muito esclarecedoras (Conceito T19).

A metodologia não é clara. Apesar disto os resultados da pesquisa estão claramente desenvolvidos (Conceito T14).

Quanto ao relato propriamente da experiência pedagógica, este se faz num nível muito genérico; não há informação sobre a quantidade de pessoas envolvidas, sua formação, as ações específicas desenvolvidas e registro de produtos, nem de outros elementos que pudessem contribuir para a apresentação de um quadro objetivo. Os resultados oferecidos são igualmente genéricos, sustentados por depoimentos de alguns participantes (professores). Não são, portanto, passíveis de análise ou de comparação (Conceito T16).

Pôr exemplos de tarefas nas provas que se aplicaram aos alunos em cada uma das aptidões matemática, verbal e espacial permitirá obter maior clareza para os leitores (Conceito T21).

Quanto ao procedimento, não apresenta o tipo de estudo e o desenho correspondentes e, finalmente, quanto aos instrumentos, não descreve as tarefas criadas ou implementadas para estabelecer o que o autor denomina "linha de base", nem aquelas que se desenhou para a intervenção, além de uma breve menção das mesmas ao final da seção. Também não descreve as variáveis (dependentes e independentes e/ou de controle) nem dá conta de como as abordou ou operacionalizou na pesquisa. O autor faz alusão na seção de Resultados a um estudo piloto dos instrumentos que não se menciona na metodologia (Conceito T23).

Justificar a escolha de instrumentos e técnicas

A debilidade mencionada no aspecto anterior em alguns casos se relaciona com o fato de que os autores não justificam as razões pelas quais escolheram os instrumentos, técnicas e opções metodológicas, bem como as tradições às quais pertencem. Aparecem perguntas como: qual é a trajetória dessas técnicas ou instrumentos no campo disciplinar e investigativo específico? Para os avaliadores, se torna chave explicitar esse tipo de justificativa, pois nenhum instrumento é neutro e a escolha de um ou outro não é um assunto de gosto acadêmico.

Os instrumentos e suas propriedades psicométricas de avaliação não estão descritos. Também não se explicam as razões que levaram aos autores a selecioná-los nem se justifica a pertinência psicológica. Além do mais, não estão referenciados nem os autores, nem anos, nem as fontes onde estão publicados. Por exemplo, o TST (p. 7) (Conceito P21).

I am not familiar with Photovoice Methodology, however, given the global comparisons that the author is aiming to make, the participant size appears on the low side. It is also unclear on how the participants were selected as the criteria for selection is somewhat general and is not rationalized (Concepto P3).

Técnicas de coleta de dados: a "listagem" de técnicas é correta. Mas o leitor não sabe muito bem "o que se utilizou, para quê". Fala-se de observações: quantas, onde, para quê?... uma escala Likert? Sobre quê? Própria? Adaptada?... na discussão de resultados, parece que só se tomam fragmentos das entrevistas. Então não cabe falar do resto aqui. Ou se integra na discussão a informação obtida a partir de cada instrumento, apresentando e indicando a triangulação correspondente, etc., ou se eliminam daquela parte de instrumentação. Se só se aborda a entrevista, caberia uma mínima caracterização desta estratégia, como que protocolo ou roteiro de entrevista se utilizou, etc. (...). Análise

de da informação: explica-se muito vagamente o processo de transformação da informação. Quais categorias se utilizaram e suas definições, são imprescindíveis. Sustentar uma análise de dados destas características sobre quatro dimensões "genéricas do triângulo pedagógico" (ponto 2.7) limita e empobrece a discussão conceitual. Todas estas limitações arrancam do vago suporte conceitual que se manejou em torno de dois conceitos por si mesmos complexos: "crenças" e "processos didáticos" ou "saber pedagógico" (Conceito P11).

(...) não se explica se a prova foi avaliada por peritos como uma forma de validar a consistência da mesma, além da prova piloto. Quanto à prova, também vale a pena perguntar se se considerou uma prova diferencial para os diferentes níveis de escolaridade, que avaliassem os mesmos aspectos, dada a dificuldade na utilização de provas de avaliação intelectual, de lápis e papel, por sua dependência do domínio de destrezas de leitura e de escrita e, em alguns casos, de conteúdos escolares", a que se faz alusão desde o mesmo texto. Outro assunto sobre a prova que cria um pouco de ruído é que esta "construiu-se adaptando diferentes tarefas de instrumentos reconhecidos de avaliação da criatividade, realizando uma máxima simplificação dos requisitos de escrita, de leitura de conteúdos escolares", o que leva a questionar se epistemologicamente a prova tem a mesma lógica assumida no referente teórico, isto é, se os instrumentos que se adaptaram se construíram com base no mesmo enfoque cognitivo computacional e se se interessaram em medir o que aqui se estabeleceu como variáveis ou componentes dos PCC e do PC (Conceito P33).

Fala-se de uma prova piloto que não se apresenta, fala-se de uma modificação da mesma que consiste num adicional de provas muito diversas e de fundamentação teórica muito diversa: o modelo Geneplote com o pensamento divergente... e não se faz uma validação da mesma. Aposta-se num modelo computacional da criatividade e depois se avalia a criatividade fazendo uma mistura de provas heterogêneas onde se incluem testes de pensamento divergente como o de Ellis Paul Torrance dos que o modelo Geneplote se afasta em sua concepção e em sua avaliação (Conceito P15).

Indicar as limitações e alcances dos instrumentos e opções metodológicas empregadas

Os avaliadores reconhecem como uma característica de um bom artigo a possibilidade de indicar os limites e alcances de suas posturas metodológicas e epistemológicas, bem como aquelas dos instrumentos escolhidos. Trata-se, de novo, de explicitar e de justificar as razões que levaram aos pesquisadores a essa escolha. Devem-se explicar as decisões metodológicas da pesquisa e não apenas dar-lhes nomes e teorizá-las.

A análise e as conclusões derivadas do estudo se correspondem com os limites próprios da informação reunida por meio da técnica, isto é, os depoimentos dos professores novatos. Em termos da metodologia utilizada e como possível interlocução, assinalaria que esta não é suficiente para poder determinar a "transferência" da aprendizagem e evidenciar isto em termos de "concepções", "crenças" e "efeitos nas práticas", pois isso mereceria uma coleta de informação bem mais ampla, que pudesse contrastar o enunciado no plano retórico pelos professores com as atuações e efeitos observáveis na prática. Não obstante, o autor ou os autores da presente pesquisa, da qual trata o artigo, denotam clareza neste aspecto e como foi dito, estabelecem os limites próprios da técnica investigativa (Conceito U12).

Por sua vez, a metodologia proposta, ainda que seja pertinente para o tipo de trabalho realizado e para o contexto da pesquisa (formação de professores), não apresenta com clareza um processo de pesquisa-ação. (...) A pesquisa destes dois momentos tem muita importância, se se descreve bem como se desentranham tais aspectos e como se convertem efetivamente num processo de pesquisa-ação. Não se vê com clareza a ação investigativa dos estudantes, seu papel neste processo (fora de

serem estudantes e de responder aos diagnósticos e instrumentos preparados para isso) (Conceito U17).

Trata-se de uma pesquisa descritiva. Sem depreciar o valor que possui o presente trabalho, questionamos iniciar uma revista com um artigo deste tipo, já que não avança em construções teóricas. A pesquisa não resulta ser o suficientemente abrangente (Conceito U21).

Define-se como um estudo fenomenológico, de caso, e vejo a construção do objeto bastante ajustada desde esta perspectiva e bem alcançada sua exposição no artigo, ainda que o resumo não mencione este aspecto, mas o de ser estudo de caso. Por sua vez, se poderia ampliar o sentido e a argumentação da opção "estudo de caso", que não se apresenta no texto de maneira justificada e é uma definição importante para o pesquisador. Com relação à construção interpretativa, as categorias de análises ordenadoras não são inovadoras, mas há uma construção sistemática dos resultados encontrados que se reflete na leitura dos registros por parte do pesquisador, dos quais há mostras ao longo do texto (Conceito U29).

Os autores aplicaram a técnica com bastante rigor, ainda que alguns aspectos concretos da mesma ofereçam resultados excessivamente positivos. Na entrevista, em determinadas perguntas, nota-se a falta de introduções que façam referência às possíveis consequências negativas ou aos problemas derivados da implantação de REA nas salas de aula. Desta forma, a visão seria bem mais ampla e permitiria detectar quais questões deveriam resolver-se ou enfrentar-se para a melhora de seu uso e aplicação. Seria aconselhável para pesquisas futuras, desenvolver bem mais a planilha de entrevista, para detectar outras questões de índole não positiva. Igualmente, a planilha de Observação Direta poderia ser mais exaustiva e detalhada na comprovação de atitudes, tanto do professorado, como do corpo discente (Conceito U31).

Trata-se de um estudo de caso pertinente, de grande alcance prático, redigido de forma clara, rigorosa e ordenada. Não obstante, observam-se deficiências metodológicas que devem ser superadas. Especificamente, os autores não fundamentam a escolha do enfoque metodológico, não aclaram por que decidem combinar técnicas qualitativas e quantitativas, não explicam as técnicas e procedimentos de análises de dados utilizados, nem especificam o procedimento de triangulação da informação proveniente de diversas técnicas. No caso da escala Likert, o autor não fundamenta sua escolha, não faz referência a se trabalhou com um instrumento existente ou se foi criado para estes fins, não apresenta as dimensões incluídas, não dá conta da validade e confiabilidade do instrumento, nem apresenta seus resultados (Conceito U44).

Superestimar os instrumentos: uma debilidade

Em outros casos, e com certa frequência, os peritos avaliadores indicam que há uma superestimação dos instrumentos, das técnicas e das fontes em relação tanto com o problema e propósito da pesquisa, como a respeito do volume e natureza dos dados com os quais se trabalha:

Metodologicamente aparece como um exagero o emprego de instrumentos estatísticos avançados para uma mostra de 19 sujeitos e três perguntas. Este enfoque poderia ser substituído com vantagem por entrevistas em profundidade (Conceito F3).

A hipótese proposta não tem nada a ver com os dados coletados e com as conclusões obtidas. O instrumento utilizado é muito pobre para a envergadura do objetivo proposto. A apresentação dos dados é pobre. Por que não se incluiu o dendograma? (Conceito F23).

Os dois problemas propostos deixam os resultados obtidos como uma leitura pontual de um fator, que ao não obter uma abordagem completa do consumo e ao reduzir a abordagem ao meio e não abordar as ofertas de sentido que ocorrem no conjunto do ecossistema, impede ver a complexidade do fenô-

meno e reduz os resultados a uma leitura tradicional do meio, da comunicação e dos processos sociais de produção de sentido. Nesta perspectiva, a metodologia é insuficiente para pensar o problema ou o problema proposto é insuficiente para ler a complexidade do fenômeno estudado (Conceito F54).

O término do trabalho historiográfico não se vê refletido no texto (...) um trabalho de análise documental onde se recorra às fontes primárias, base para um trabalho desta natureza, senão apenas análise de documentos recentes como é o caso da LDB/ [Lei de Diretrizes e Bases, Brasil], de 1996, e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, de 2006. O autor, para remeter-se aos documentos mais antigos, utiliza releituras de fontes primárias comprometendo a fiabilidade das análises propostas. Convida-se o autor a voltar aos documentos de fonte primária, aí sim com a ajuda das releituras (Conceito F1).

Por fim, trata-se de fixar os limites aos instrumentos, procedimentos e técnicas, em atenção ao problema de pesquisa, o volume e a natureza dos dados.

O problema de circunscrever e dimensionar as categorias de análises

Outro aspecto chave sobre o qual os avaliadores refletem se relaciona com a definição, construção e alcance das categorias de análise. Os avaliadores coincidem em que uma característica de um bom artigo é a de ser muito claro em mostrar a procedência das categorias. Em alguns casos, sabemos, as categorias provem de uma base conceitual previamente revisada e assumida pelo pesquisador (tomada do estado de arte, por exemplo), ou de um modelo teórico eleito. Neste último caso, dizem os avaliadores, é necessário justificar por que se escolheu esse e não outro modelo, essa e não outra perspectiva, essa matriz de categorias e não outra. No caso em que as categorias se constroem desde uma perspectiva indutiva, a partir da análise dos dados, requer-se que o artigo explicita muito bem o procedimento seguido para a construção dessas categorias: de que modo se processou a informação inicial? Como se reduziram e agruparam os dados? Como se definiram as unidades de análises? Etc. Parte do rigor de uma pesquisa está na clareza conseguida neste componente:

Moreover, the author does not report about the process of the analysis of data from the interviews: who conducted the data analysis? How the patterns of analysis and what were they? How the investigator ensures the credibility of the analysis? Analyses were returned to interviewees? How have originated patterns and categories of analysis and what were they? How the author ensures the credibility of the analysis? Analyses were returned to interviewees? (...) Regarding data analysis, there is a minimal concern of the author to generate theory from data. The analysis consists in the simple superposition of sentences in the interviews without any further elaboration. Grounded theory requires much more in depth analysis, which is very poor (Conceito K21).

Formular de maneira mais precisa as categorias utilizadas para a análise da pesquisa examinada (Conceito K17).

Os autores explicam que utilizaram entrevistas, observação direta e oficinas. No entanto, desconhecemos quantas entrevistas se realizaram (tanto a professores como a estudantes), sua duração, se foram ou não estruturadas e quais foram em cada

caso as perguntas formuladas, aspectos imprescindíveis para compreender o caráter mais ou menos fundamentado dos resultados. Também não se explica o procedimento de análise dos dados: se procedeu à análise do conteúdo ou do discurso? Qual foi a unidade de análise? Estabeleceram-se categorias emergentes? Como foram validadas? Sem estas precisões, resulta impossível avaliar a adequação e o alcance das conclusões e também não se pode garantir o rigor e a aplicabilidade do procedimento seguido para a análise dos dados. Não sabemos, pois, se os comentários oferecidos como resultados são representativos ou episódicos, com que frequência apareceram, a que demandas ou perguntas respondiam, etc. Algo parecido acontece no caso da observação direta à que se faz alusão como procedimento de coleta de dados mas sem que se precise quê, como e quando se observou e de que forma se analisaram os dados provenientes de dita observação (Conceito K12).

Em outros casos, não se deixa claro de que modo se procede nas análises de dados qualitativos, se a definição das categorias não é suficientemente clara e circunscrita, de tal modo que estas possam funcionar no processo investigativo como categorias operativas. Este aspecto é assinalado pelos peritos como um elemento que pode introduzir certa ambiguidade de que, por sua vez, produz no leitor um efeito de “ausência de rigor” na medida em que não deixa claro de que modo os resultados se derivam de processamentos e análises desde a categorização definida.

Outras categorias se mencionam sem ser justificadas, articuladas ou desenvolvidas conceitualmente: Por exemplo: “Em definitiva, competência é o conjunto integrado de conhecimentos, destrezas, habilidades e valores que se desenvolvem de forma permanente, aplicável e pertinente para enfrentar a resolução de necessidades de maneira eficiente no âmbito pessoal, acadêmico, profissional e laboral, mediante um processo de pesquisa-ação (Gordon, Kane & Staiger, 2006)” (Conceito L47).

Em outros casos, a construção das categorias não é aproveitada em relação com o volume e a natureza dos dados:

O autor do artigo se concentra especialmente na terceira destas características e a partir dela indica a importância das redes. Creio que poderia ampliar bem mais as referências às ações possíveis que se deduzem do conceito de resiliência, aproveitando mais a riqueza do material empírico disponível (Conceito L9).

A necessidade de arriscar hipóteses interpretativas: o lugar do sujeito pesquisador e a busca da voz própria

O último aspecto se relaciona com uma ausência de posicionamento dos pesquisadores frente aos resultados derivados das análises. Em certas ocasiões, parece que por trás do rigor e do purismo metodológico e técnico se esconde uma falta de decisão para arriscar hipóteses interpretativas. Isto faz que os artigos apareçam descarregados de sujeito e de posição interpretativa. Fica a sensação, em alguns casos, de uma assepsia metodológica que quer ocultar a posição interpretativa e o posicionamento do pesquisador. Os avaliadores costumam assinalar como característica de um bom artigo essa capacidade de atrever-se a pensar desde e além dos dados. Ter uma posição frente a seus resultados parece ser um imperativo para avançar na produção do saber:

(Requer-se) contrastar -ou melhor, reforçar com argumentos próprios- posições acadêmicas que não são compartilhadas por todo o marco teórico sobre os efeitos da televisão (Conceito D15).

Neste sentido, sua proposta geral -apresentação do tema, partes de seu desenvolvimento, apoios teóricos- é correta. No entanto, o artigo, em especial na primeira parte, padece de um excessivo recurso à citação ou referência de autores, o qual torna difícil descobrir “a voz própria”, isto é, a tomada de posição do autor, exposta já a teoria em sua própria reflexão. Essa opção torna o texto um tanto reiterativo, efeito que se agudiza na passagem da segunda à terceira parte (Conceito D31).

Este trabalho é rigoroso no modo de tratar as fontes por procedimentos de análises de discurso, mas as comprovações finais carecem de contundência, de novidade. Os (as) investigadores parecem ter evitado conscientemente tudo o que pudesse parecer uma hipótese e isto afeta a profundidade e riqueza dos resultados, pois não se avança além de um primeiro nível de descrição, ao deixar de lado problemas de contexto e de objeto mais complexos que tivessem surgido ao aprofundar os próprios termos projetados pela leitu-

ra da documentação (...). Com este aparelho metodológico se procura rebaixar ao mínimo o pré-julgamento do pesquisador e potenciar a objetividade das observações, mas se evita em todo momento formular hipóteses teóricas ou problematizações históricas. No entanto, não pode evitar emitir julgamentos atuais sobre as práticas estudadas ("passividade", "autoridade") e estes são finalmente translúcidos nos resultados da pesquisa (...). Minha sensação como leitor é que não há correlação entre a complexidade do método usado e a simplicidade dos resultados atingidos com ele (Conceito D3).

Como se pode notar, em um artigo se espera, além do rigor metodológico explícito, que se evidencie a voz do sujeito pesquisador arriscando hipóteses interpretativas. Ao que tudo indica, é um dos processos acadêmicos-chaves na produção de novo saber.

A modo de fechamento

A análise destes valiosos textos preparados pelos peritos avaliadores abre vias de reflexão para pensar os diferentes elementos que devem ser cuidados, controlados, na hora de escrever um artigo. Igualmente, estas análises desenham o mapa dos frequentes problemas e fortalezas que subjazem aos artigos que preparamos para as comunidades acadêmicas e, ao mesmo tempo, são um indicador do estado de nossa produtividade científica.

Sobre o autor

Mauricio Pérez-Abril é docente e pesquisador da Faculdade de Educação da Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, Colômbia. Bacharel em filologia, com estudos de pós-graduação em desenvolvimento curricular. Candidato a doutor em educação, Universidad Pedagógica Nacional da Colômbia. Diretor do grupo de investigación pedagógico de Lectura y Escritura. Editor de *magis*.

Autores dos conceitos citados (2008 – 2010)

Álvarez, Juan Manuel. Universidad Complutense, Madrid, Espanha
Aranda, Gilberto. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, México
Arfuch, Leonor. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina
Arroyave, María. Universidad de Antioquia, Medellín, Colômbia
Ballas, Claudia. Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, SENPLADES, Quito, Equador
Bolívar, Wilson. Universidad de Antioquia, Medellín, Colômbia
Brunner, José Joaquín. Universidad Diego Portales, Santiago, Chile
Cabra, Fabiola. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colômbia
Cadena, Sonia. Universidad Autónoma de Occidente, Cali, Colômbia
Calderón, Dora Inés. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colômbia

Camargo, Marina. Universidad de la Sabana, Bogotá, Colômbia
Castelló, Montserrat. Universidad Ramón Llull, Blanquerna, Espanha
Favaro, Roberta. Universidad de los Andes, Bogotá, Colômbia
Gaitán, Carlos Arturo. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colômbia
Gálvez, María del Carmen. Universidad Complutense, Madrid, Espanha
Gallego, Patricia. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colômbia
García, Nylza Offir. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colômbia
Giraldo, Martha Cecilia. Unidad Central del Valle del Cauca, Tuluá, Colômbia
Guerrero, Eloisa. Universidad de Extremadura, Badajoz, Espanha
Gutiérrez, Eduardo. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colômbia
Hederich, Christian. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colômbia
Johns, Christine. University of Calgary, Calgary, Canada
Leme-Britto, Luiz Percival. Universidade de Sorocaba, Sorocaba, Brasil
Litwin, Edith. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina
Marcelo, Carlos. Universidad de Sevilla, Sevilla, Espanha
Marulanda, Elena. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colômbia
Ortiz, Dora Yaneth. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colômbia
Ramspott, Sue Aran. Universidad Ramón Llull, Blanquerna, Espanha
Rendón, María Alexandra. Universidad de Antioquia, Medellín, Colômbia
Romo, Manuela. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, Espanha
Rosales, José Horacio. Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colômbia
Saldarriaga, Óscar. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colômbia
Sandín, M. Paz. Universidad de Barcelona, Barcelona, Espanha
Santana, Pablo Joel. Universidad de La Laguna, San Cristóbal de La Laguna, Espanha
Solovieva, Yulia. Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México
Tedesco, Juan Carlos. Universidad de San Andrés, UdeSA, Buenos Aires, Argentina
Torrado, María Cristina. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colômbia