

SEGUNDA PARTE

ESTUDIO de CAMPO

7. Diseño del Estudio

7.	Diseño del Estudio.....	143
7.1.	Introducción.....	145
7.2.	El estudio de casos como estrategia de Evaluación de Programas.....	145
7.2.1.	Algunas precisiones conceptuales	145
7.2.2.	Justificaciones.....	146
7.2.3.	Limitaciones	147
7.3.	El diseño del estudio de casos	147
7.3.1.	Esquema de las decisiones claves del diseño	147
7.3.2.	Criterios de selección de los casos.....	148
7.3.3.	Programas de formación seleccionados.....	148
7.4.	Fuentes de información e instrumentos de recolección de datos.....	149
7.4.1.	Fuentes documentales.....	149
7.4.2.	Instrumentos de recolección de información	151
7.5.	El proceso de triangulación.....	159
7.6.	Consideraciones generales acerca del tratamiento de la información.....	160
7.7.	Secuencia de la evaluación.....	160
7.7.1.	Fase preactiva o preliminar.....	161
7.7.2.	Fase interactiva o desarrollo del estudio.....	163
7.7.3.	Fase post-activa o de elaboración del informe.....	164
7.7.4.	Construcción del marco contextual y conceptual	165
7.7.5.	Temporalización	166
7.8.	Conclusiones del Capítulo.....	167

7.1. Introducción

En este Capítulo se realizan algunas precisiones acerca de las estrategias y los procedimientos que se emplean para evaluar los distintos programas de formación en Metodología de la Investigación.

Teniendo en cuenta las peculiaridades de la Evaluación de Programas y en función de los objetivos propuestos, se divide este Capítulo en siete partes: en la primera se caracteriza el “estudio de casos”, estableciendo algunas precisiones conceptuales, planteando las razones que lo justifican y señalando las posibles limitaciones de su empleo; en la segunda se describe el diseño del “estudio de casos”, indicando las decisiones claves en torno a los criterios y a los programas seleccionados; en la tercera se especifican las fuentes de información y los instrumentos de recolección que se emplean, caracterizando detalladamente los documentos, los cuestionarios y las entrevistas con profundidad; en la cuarta se mencionan los diversos tipos de triangulación que se realizan; en la quinta se efectúan consideraciones generales con respecto al tratamiento de los datos; en la sexta se describe la secuencia de la evaluación, señalando las diversas fases que se han transitado y marcando los cambios que se produjeron durante su derrotero; en la séptima se presentan las conclusiones del presente Capítulo.

7.2. El estudio de casos como estrategia de Evaluación de Programas

El “estudio de casos” ha sido ampliamente empleado en diferentes disciplinas y tradiciones científicas, es así que ha sido empleado por la psicología ecológica, la etnografía, la sociología, la antropología, la medicina y, como señala Bonafé (1989), ocupa un significativo espacio en la Investigación Educativa. También, este tipo de estrategia tiene un notable potencial para el desarrollo de Evaluación de Programas debido a la naturaleza y el tipo de abordaje que la caracteriza.

7.2.1. Algunas precisiones conceptuales

El “estudio de casos” es un término paraguas (*umbrella term*) que comprende una familia de técnicas y métodos que tienen en común el interés por el estudio en profundidad de una situación en particular (Nisbet y Watt, 1984).

Existen múltiples acepciones acerca de esta forma de trabajo. Rodríguez Rojos (1990) llega a identificar 5 maneras diferentes de concebirla, ellas son: los que la consideran como una *técnica de aprendizaje* que facilita la apropiación de determinados conceptos; los que la entienden como una *técnica para deducir las decisiones a tomar* por el director de una empresa o un proyecto; los que la definen como una *técnica de dinámica grupal* que facilita la interrelación entre los participantes y la adquisición de actitudes solidarias; los que la conceptualizan como una *técnica de investigación* o instrumento para llevar a cabo la indagación de algún campo de la ciencia; y finalmente los que la entienden no sólo como una técnica de investigación, sino como un conjunto de métodos e instrumentos variados que materializan *la modalidad de un modelo de investigación*.

En el presente trabajo el “estudio de casos” es considerado una estrategia válida que permite estudiar un programa de formación en su contexto real y construir conocimientos exhaustivos acerca de una práctica específica, sin renunciar al establecimiento de conexiones con otras dimensiones de la realidad.

7.2.2. Justificaciones

El proceso de Formación Docente es complejo y hasta cierto punto hermético, pero mediante el “estudio de casos” se puede realizar un análisis detallado de los diversos elementos que lo componen, clarificar las relaciones que se establecen, descubrir los procesos críticos subyacentes e identificar los fenómenos comunes.

En efecto, este tipo de estudio, como lo destacan Lincoln y Guba (1981), facilita la evaluación y/o comprobación de los efectos, de las relaciones o de las circunstancias que se dan en una determinada situación, proporcionando “una descripción densa”, fundamentada, holística y viva que simplifica los datos considerados por el lector, esclarece los significados y comunica los conocimientos tácitos.

Asimismo es una estrategia particularmente útil para la evaluación educativa, debido a su habilidad para *explicar* los vínculos causales en la vida real, su capacidad para *descubrir* el contexto real y su facultad para *explorar* determinadas situaciones que no han alcanzado resultados claros (Pérez Serrano, 1993).

Habida cuenta de las cualidades destacadas por los especialistas de amplio reconocimiento en el campo de la educación, se adopta el “estudio de casos” como la estrategia más apropiada para valorar la calidad de los programas de formación, porque permite:

- a) Abordar la complejidad de las relaciones que se establecen entre los distintos elementos constitutivos de los procesos que se generan en la formación inicial de los docentes. Tal como lo señalan Adelman *et al* (1984), el “estudio de casos” reconoce la complejidad de las verdades sociales y pueden reflejar las discrepancias o conflictos entre los puntos de vista sostenidos por los participantes, dando voz a las interpretaciones alternativas.
- b) Realizar una caracterización detallada de los elementos que conforman el programa, captando los aspectos idiosincrásicos de cada una de las experiencias educativas e identificando los aspectos prácticos y situacionales que están en juego.
- c) Estudiar los programas en forma contextualizada. La formación de los docentes no es un aspecto aislado e independiente, se la debe situar dentro de los contextos en donde se produce.
- d) Evaluar los programas emitiendo juicios de valor razonables y tomando decisiones que tiendan al mejoramiento de la formación sobre la base de un estudio sistemático y riguroso.
- e) Construir un cuerpo de conocimiento sólido que articule lo teórico y lo cotidiano. En este sentido, Marcelo (1991:21) advierte que: “*el ‘estudio de casos’ puede contribuir a la construcción de teorías, al permitir explicar cómo las abstracciones teóricas se relacionan con las percepciones del sentido común en la vida cotidiana. Puede, además, generar nuevas ideas e hipótesis que ofrezcan alternativas a las ya existentes*”.

Atendiendo a los desarrollos anteriores, se puede concluir entonces que el “estudio de casos” es un excelente instrumento para realizar evaluaciones, ya que facilita el análisis de situaciones concretas, permite soldar la ruptura entre teoría y práctica erigiéndose como un sintetizador de dicha unión y, además, tiene una mayor sensibilidad que otros procedimientos para captar las complejas variables e interacciones que se establecen entre los participantes del proceso (Rodríguez Rojo, 1990).

7.2.3. Limitaciones

Esta estrategia metodológica no está exenta de limitaciones. En este sentido se puede advertir que: la excesiva cantidad de información recogida durante el proceso de evaluación reduce las posibilidades de poder analizarla e interpretarla en forma integral, la necesidad de conservar el anonimato le quita agilidad y en ocasiones entrapa a los evaluadores en una telaraña de vínculo difícil de resolver y, la transferencia (generalización) de los hallazgos a otras situaciones con características similares o diferentes sigue constituyendo uno de los problemas que esta forma de trabajo no ha resuelto totalmente.

Pese a éstas y otras limitaciones que entraña el “estudio de casos”, las cualidades y propiedades destacadas por diversos especialistas justifica ampliamente su adopción como una herramienta que permite examinar los factores que facilitan o constriñen las prácticas formativas y proporciona un marco de seguridad, tanto para emitir juicios como para sugerir modificaciones que contribuyan al cumplimiento de los objetivos propuestos en este trabajo.

7.3. El diseño del estudio de casos

A continuación se detallan las decisiones claves y las fuentes e instrumentos de recolección de información empleados para captar las diversas voces de los sujetos involucrados.

7.3.1. Esquema de las decisiones claves del diseño

La Tabla 7.1 resume las decisiones claves para evaluar los programas de formación inicial en Metodología de la Investigación, en los apartados posteriores se retoman cada uno de aspectos que aquí se exponen.

Ejes	Evaluación de Programas de formación inicial			
Documentos y Sujetos de Estudio	Documentos vinculados a los Programas de formación.	Docentes formadores responsables de la planificación y desarrollo del programa.	Docentes en formación que hayan asistido a los programas de formación estudiados y se encuentren en proceso de formación.	Docentes en ejercicio que hayan asistido a los programas de formación estudiados y desarrollen su práctica en una institución educativa.
Finalidad	Analizar y comparar los documentos.	Comparar la opinión y valoración de los docentes formadores, de los docentes en formación y de los docentes en ejercicio.		
Fuentes e Instrumentos	Textos oficiales genéricos. Planes y Programas de estudio.	Entrevista en profundidad.	Entrevista en profundidad. Cuestionario.	Entrevista en profundidad. Cuestionario.
Tratamiento de la información	Análisis de contenido. Análisis socio-bibliométrico.	Análisis cualitativo.	Análisis cualitativo y cuantitativo.	Análisis cualitativo y cuantitativo.

Tabla 7.1.: Síntesis de las decisiones claves adoptadas en el “estudio de casos”.

7.3.2. Criterios de selección de los casos

A continuación se explicitan los criterios que se tuvieron en cuenta en la selección de los programas de formación inicial, ellos son:

- a. *Pertinencia*. Las carreras de Formación Docente que se evalúan, tienen que contar con algún espacio curricular destinado a la enseñanza de la Metodología de la Investigación.
- b. *Variiedad I*. Los planes de estudio que regulan y legitiman la existencia de los programas de formación deben haber sido aprobados en distintos periodos históricos y, además, tener vigencia hasta 1999 (momento en que se inicia este estudio). Esta decisión es clave porque permite analizar los cambios teóricos y metodológicos que se han producido en distintos momentos.
- c. *Variiedad II*. Los programas que se escojan deben pertenecer a distintas carreras de Formación Docente. Este criterio es importante porque permite distinguir cómo los docentes universitarios seleccionan y organizan los conocimientos vinculados a la Metodología de la Investigación en función de los requerimientos y perfiles profesionales de cada una de las carreras docentes.
- d. *Accesibilidad*. Los programas que se elijan tendrán que contar con el acuerdo de los docentes formadores que participan en los mismos. La colaboración de los sujetos involucrados permite acceder con facilidad a las informaciones fundamentales para este estudio.
- e. *Posibilidades de cambio*. Los programas seleccionados deben pertenecer a carreras cuyos planes de estudio se encuentren en proceso de cambio o las modificaciones que se hubieren realizado, sean relativamente nuevas. Este último criterio hace referencia a la utilidad que puede reportar esta evaluación ya que los resultados de la misma puede servir como insumo para enriquecer dichos cambios.

7.3.3. Programas de formación seleccionados

Sobre la base de los criterios mencionados se seleccionan **tres programas de formación inicial** en Metodología de la Investigación. Ellos son:

- *Metodología de la Investigación I y II* del profesorado en *Ciencias de la Educación*. La suma de los dos cursos hace un total de 240 horas. Estas asignaturas han sido protocolizadas mediante el Plan de Estudio Nro. 17/78. C.S.UNSL
- *Iniciación a la Metodología de la Investigación* perteneciente al profesorado de *Enseñanza Diferenciada*, cuyo crédito horario es de 90 horas. Esta asignatura ha sido aprobada por el Plan de Estudio Nro. 15/80. C.S.UNSL.
- *Investigación Educativa* perteneciente al profesorado de *Enseñanza Pre-primaria*, cuyo crédito horario es de 60 horas. El mismo ha sido aprobado mediante el Plan de Estudio Nro. 07/88. C.S. UNSL.

7.4. Fuentes de información e instrumentos de recolección de datos

El universo empírico con el cual se trabaja está conformado por datos provenientes de dos fuentes de naturaleza diferente; por un lado, *un corpus de discursos escritos* obtenidos mediante la recolección de algunos documentos que abordan la Metodología de la Investigación y su enseñanza; y por el otro, *un corpus de discursos de los sujetos involucrados* con los programas de formación estudiados, mediante entrevistas en profundidad y cuestionarios.

A continuación se describen en forma detallada las fuentes y los instrumentos que se emplean:

7.4.1. Fuentes documentales

Las fuentes documentales constituyen una vía de acceso importante para conocer y valorar un programa de formación. Con el objeto de abordar los pormenores de este tipo de estrategia se definen sus límites conceptuales y sus características más relevantes, se explicitan las razones que justifican su inclusión en este trabajo y, a partir de allí, se precisan los tipos de documentos que se estudian y las pautas para analizarlos adecuadamente.

A) Algunas precisiones conceptuales

Los *documentos oficiales* aluden a una amplia gama de registros escritos y simbólicos que tienen como finalidad acreditar hechos, describir situaciones, prescribir la actuación de los sujetos, entre otros. Los mismos se refieren a algún aspecto del mundo social (MacDonald y Tipton, 1993), y contienen algún significado (Ruiz Olabuénaga y Ispuzua, 1989).

El análisis de los documentos (es este caso referidos específicamente a los oficiales) es un procedimiento sistemático y planificado para estudiar la información contenida en un texto, con el fin de: comprender las perspectivas, los supuestos, las preocupaciones y actividades de quienes la producen (Taylor y Bogdan, 1986); obtener informaciones en forma retrospectiva sobre un fenómeno, situación o programa (Rincón, y otros, 1993); determinar los significados en el cuerpo de un discurso documental, conocer los contenidos ideológicos y formales, como asimismo saber quiénes los elaboran, cómo se aprueban, cómo se difunden, a quiénes están destinados, cómo se exige su cumplimiento (Santos, 1993). En consecuencia de todo ello, esta clase de análisis constituye una importante fuente de evidencia en el “es-

tudio de casos” (Ying, 1989).

B) Justificación

En este trabajo, los documentos oficiales de carácter genérico, sumados a los documentos curriculares (planes y programas) son elegidos debido a que aportan informaciones relevantes acerca de las dimensiones constitutivas del objeto de estudio. Asimismo es una fuente idónea para lograr un primer acercamiento a la práctica formadora en la medida en que permite distinguir los horizontes hacia donde se dirigen los esfuerzos pedagógicos, identificar las justificaciones que le dan sentido y reconstruir la historia que se teje en el proceso educativo.

Ahora bien, los documentos no son las únicas fuentes que se emplean. Las entrevistas y los cuestionarios permiten obtener una visión más completa del objeto de estudio.

C) Tipos de documentos seleccionados

En este trabajo se analizan las siguientes fuentes:

- a. *Los documentos de carácter genérico* que aluden directa o indirectamente a la formación de la Metodología de la Investigación, permiten conseguir datos complementarios que ayudan a describir con precisión la realidad estudiada, contextualizando este proceso de valoración. En este caso, se analizan las leyes nacionales que hacen referencia a la educación en general y a la Universidad en particular y, además, se examinan las ordenanzas y las reglamentaciones generadas en el marco de la UNSL, que promueven la regulación de la vida socio-académica de dicha institución (este tipo de documentos han sido ampliamente utilizados en el Capítulo 2).
- b. *Los documentos curriculares* que aluden específicamente a la formación inicial en Metodología de la Investigación, aportan informaciones valiosas acerca de las diversas dimensiones de estudio y proporcionan un conjunto de temas emergentes que pueden ser profundizados o contrastados con otros instrumentos. En este caso se evalúan:
 - *Los Planes de estudio* que establecen algunas prescripciones con relación a la estructura y funcionamiento de los programas de Formación Docente de: *Ciencias de la Educación (P.C.E.)* aprobada en 1978 por Resol. Nro.17/78; *Enseñanza Diferenciada (P.E.D.)* aprobada en 1980 por Resol. Nro. 15/80 y *Enseñanza Pre-primaria (P.E.P.)* aprobada en 1988 por Resol. 05/88.
 - *Los programas de estudio de Metodología de la Investigación* pertenecientes a las siguientes asignaturas: *Metodología de la Investigación I y II* del profesorado de *Ciencias de la Educación* aprobados en 1995 (1) y 1999 respectivamente; *Iniciación a la Metodología de la Investigación* perteneciente al profesorado de *Enseñanza Diferenciada* aprobado en 1999 e *Investigación Educativa* perteneciente al profesorado de *Enseñanza Pre-primaria* aprobado en 1999.

D) Confección del guión de análisis de las fuentes documentales

Para el análisis de los documentos curriculares se elabora un formato de guión tendiente a la

1 El último programa presentado a la Facultad de Ciencias Humanas.

unificación de los procedimientos para sistematizar la información que cada uno contenía.

La construcción de dicho guión se realizó teniendo en cuenta proceso sugerido por Gairín y otros (1994) y Baldvieso Hernández (2000) quienes proponen:

- Seleccionar las matrices de análisis general en función del objeto de la investigación y la naturaleza de la información.
- Establecer pautas provisionales según criterio de los investigadores.
- Aplicar las pautas a situaciones similares a las que posteriormente se aplicarían.
- Introducir las correcciones pertinentes.

De este modo se logra construir un conjunto de pautas provisionales (guión de vaciado de información) que ayudan a valorar los planes y programas de estudio.

Dimensiones	Documentos	Aspectos	PCE	PED	PEP
DISEÑOS	PLANES	Alcance de los títulos	X	X	X
		Objetivos	X	X	X
		Asignaturas	X	X	X
		Crédito horario	X	X	X
		Articulación entre asignaturas	X	X	X
	PROGRAMAS	Objetivos	X	X	X
		Contenidos	X	X	X
		Estrategias de enseñanza	X	X	X
		Evaluación	X	X	X
		Bibliografía	X	X	X

Tabla 7.2.:Guión para vaciado de información de planes y programas de estudio.

7.4.2. Instrumentos de recolección de información

El cuestionario y la entrevista en profundidad que se elaboran para este trabajo no son exclusivos ni originales de los “estudios de casos”, pero se las emplean porque realizan importantes contribuciones a esta evaluación. A continuación se describe cada uno de los instrumentos:

7.4.2.1. Cuestionario

A) Algunas precisiones conceptuales

El cuestionario es “*un conjunto organizado de preguntas o de ítems planteados a un sujeto individual con el objeto de conocer sus juicios, actitudes o conductas ante una situación. Es un instrumento para la recogida de datos constituido por un conjunto más o menos amplio de preguntas o cuestiones que se consideran relevantes para el rasgo, característica o dimensiones sobre la que se desea información*” (Rodríguez Rojo, 1990:86).

Este instrumento aporta abundante información de una cantidad significativa de personas sobre el objeto que se valora, su aplicación es simple, tiene un coste reducido, su sistematización es relativamente sencilla, garantiza el anonimato de los sujetos y permite compara-

ciones directas entre grupos e individuos.

B) Justificaciones

Los cuestionarios no están bien considerados en el “estudio de casos” y sus limitaciones son evidentes porque se encorseta la realidad al dejar una parte de su validez en manos de quienes los contestan, además, se redactan antes de aplicarse y por lo tanto no permite incluir situaciones imprevistas (Santos Guerra, 1993), no explora profundamente los puntos de vista de todos los sujetos, no favorece el acercamiento a formas de conocimiento ideográfico, se diseñan sólo y a partir de la perspectiva del investigador, etc. (Rodríguez y otros, 1996).

Sin embargo, y a pesar de todos sus defectos “*prestan un importante servicio a la investigación cualitativa*” (Rodríguez y otros, 1996:185), y en este trabajo a la Evaluación de Programas mediante el “estudio de casos”, porque posibilita obtener un amplio abanico de información de un número considerable de personas cuya opinión y valoración es relevante para este trabajo.

C) Diseño del cuestionario

Un cuestionario ideal como lo advierte Davison (citado por Cohen y Manion, 1990:142-143) posee las mismas propiedades de una buena ley “*es claro, sin ambigüedades, realizable y uniformante. Su diseño debe minimizar los errores potenciales de los informantes (...) y codificadores. Y, además, puesto que la participación de la gente es voluntaria, un cuestionario tiene que ayudar a atraer su interés, animar a su cooperación y a extraer las respuestas lo más cerca posible a la verdad*”.

Teniendo en cuenta estas cualidades, se establece un conjunto de decisiones para el diseño y construcción del cuestionario, ellas son:

- Intencionalidad

Conocer la opinión y valoración con referencia a los programas de formación en Metodología de la Investigación.

- *Destinatarios*

Docentes en formación que están estudiando una de las tres carreras docentes seleccionadas y que, en el momento de la aplicación del instrumento, estén culminando el cursado de alguno de los programas de formación en Metodología de la Investigación.

Docentes en ejercicio que han sido formados en estos últimos 5 años en alguna de las tres carreras seleccionadas y que, en el momento de la aplicación del cuestionario, desarrollen sus tareas docentes en alguna institución educativa.

- *Confeción del instrumento*

Para la elaboración de este instrumento de recolección de información se han seguido las siguientes etapas:

1. Delimitación de los campos de indagación o dimensiones de estudio.

2. Confección de dos cuestionarios destinados a los docentes en formación y a los docentes en ejercicio, cuyo carácter es provisorio.
3. Validación de los cuestionarios. El procedimiento de validación empleado en este caso se puede clasificar dentro de la validez de contenido, por medio de jueces. Para ello se solicita la colaboración de:
 - Tres docentes en formación (jueces prácticos) y cuatro especialistas (jueces teóricos pertenecientes a la Universidades Nacional de San Luis y a la Universidad Autónoma de Barcelona) que valoran el cuestionario destinado a los docentes en formación.
 - Tres docentes en ejercicio (jueces prácticos) y cuatro especialistas (jueces teóricos pertenecientes a la Universidades Nacional de San Luis y a la Universidad Autónoma de Barcelona) que valoraron el cuestionario destinado a los docentes en ejercicio.

La validación de los instrumentos se realiza en base a los siguientes criterios:

- *Grado de univocidad.* Se valora de qué manera los ítems son comprendidos e interpretados en un mismo sentido.
- *Grado de pertinencia.* Se evalúa en qué medida los ítems se circunscriben al objeto de estudio.
- *Grado de importancia.* Se juzga en qué medida los ítems son relevantes para abordar los aspectos centrales de los objetos de estudio que se pretenden valorar.

En el cuadro siguiente se presentan los resultados obtenidos mediante la validación de jueces teóricos y prácticos.

Criterios	Univocidad	Pertinencia	Importancia
Cuestionario para los docentes en Formación	Totalmente unívocos 40	Pertinentes 52	Relevantes 52
	Parcialmente unívocos 14	Impertinentes 2	Irrelevantes 2
Cuestionario para los docentes en Ejercicio	Totalmente unívocos	Pertinentes	Relevantes
	Parcialmente unívocos	Impertinentes	Irrelevantes

Tabla 7.3.:Resultados obtenidos mediante el proceso de validación realizados por 7 jueces (3 prácticos y 4 teóricos).

Confección del cuestionario definitivo. En el mismo se incluyen las recomendaciones recogidas durante el proceso de validación, eliminando aquellos ítems que se consideran irrelevantes e impertinentes y modificando aquellos parcialmente unívocos.

D) Características del instrumento

El cuestionario definitivo queda estructurado del siguiente modo:

1. Consigna de presentación. En la misma se identifica quién realiza el trabajo y la institución a la que pertenece. Asimismo se explicitan los objetivos del instrumento,

- los contenidos y la forma de responder a las preguntas.
2. Datos de identificación tales como género, edad, etc.; todos ellos garantizan el anonimato del sujeto que responde en todo momento.
 3. Campo de indagación sobre los cuales se estructura el instrumento:
 - Opinión y valoración sobre los fundamentos de los programas de formación.
 - Opinión y valoración sobre el diseño del programa de formación.
 - Opinión y valoración sobre el desarrollo del programa.
 - Opinión y valoración sobre los resultados.
 4. Tipo de ítems:

Este instrumento de recolección de información combina diferentes tipos de ítems.

En primer lugar, se emplean *afirmaciones cerradas* ubicadas en una escala de 1 al 5, en donde 5 significa un “total acuerdo” y 1 señala “total desacuerdo”. Cada uno de los ítems va acompañado de una columna donde los sujetos pueden aportar las observaciones que consideren pertinentes. A modo de ilustración se reproduce el ítem Nro. 2 del cuestionario destinado a los docentes en formación.

2	OPINIÓN Y VALORACIÓN ACERCA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y LA PRÁCTICA	1	2	3	4	5	Observaciones
2.1	Los docentes ...						
	a. Pueden hacer investigación porque es un derecho.						
	b. Tienen que hacer investigación porque es un deber, es una obligación que les exigen cumplir.						
	c. No deben hacer investigación porque no les corresponde a su función.						

Tabla 7.4.:Ejemplo de ítem cerrado empleados en el cuestionario.

En segundo lugar, se utilizan *preguntas que requieren* un breve desarrollo, a modo de ejemplo se reproducen los ítems 6.14 y 6.15 del cuestionario destinado a docentes en ejercicio.

6.14	Señale tres contenidos que habría que mantener.	1. _____
		2. _____
		3. _____
6.15	Señale tres contenidos que cabría mejorar	1. _____
		2. _____
		3. _____

Tabla 7.5.:Ejemplo de pregunta abierta empleada en el cuestionario.

En tercer lugar y al final de los dos cuestionarios (docentes en formación y en ejercicio) se ofrece un espacio libre donde los sujetos pueden incluir sus apreciaciones generales con respecto a la formación, sus críticas y sus recomendaciones.

8. Realice una apreciación general de la propuesta de formación en Metodología de la Investigación. Exprese sus críticas y recomendaciones que puedan mejorarla.

Tabla 7.6.:Ejemplo de espacio para incluir las apreciaciones generales empleado en el cuestionario.

4. Por último, los indicadores, tal como lo advierte Gairín (1993:94-95), vendrían a ser la “*concreción de un conjunto de fenómenos que definen y delimitan aspectos de un programa, y como elementos que facilitan la determinación de las modificaciones que se producen, los mismos resultan ser la parte más definida de la evaluación*” y en consecuencia es necesario seleccionar los más idóneos de acuerdo a su utilidad, validez, objetividad, especificidad, grado de transparencia (Tejada, 1998) y la relación lógica que se establece con el objeto que se valora. Atendiendo a las recomendaciones de este último autor, se eligieron un conjunto de indicadores que se resume en la siguiente matriz de información.

Niveles de análisis.	Docentes en Formación	Docentes en Ejercicio
PRESENTACIÓN.	X	X
DATOS DE PRESENTACIÓN.		
Sexo.	X	X
Edad.	X	X
Título que posee o carrera que estudia.	X	X
Institución en la que trabaja.		X
Cargo que ejerce.		
Años de experiencia en la docencia.		
Participación en capacitación sobre Metod. de la Invest.		
Participación en experiencia de Investigación Edu.	X	X
FUNDAMENTOS.		
Investigación y Práctica Docente.	X	X
Formación en Metodología de la Investigación.	X	X
DISEÑO I: PLAN DE ESTUDIO.		
Cantidad de horas.	X	X
Cantidad de asignaturas.	X	X
Ubicación de la asignatura.	X	X
Sistema de correlatividades.	X	X
Vinculaciones con otras asignaturas.	X	X
Suficiencia del plan.	X	X
DISEÑO II: PROGRAMA DE ESTUDIO.		
Objetivos.	X	X
Temas.	X	X
Estrategia de enseñanza.	X	X
Trabajo prácticos.	X	X
Formas de evaluación.	X	X
Bibliografía.	X	X
Suficiencia del programa.	X	X
DESARROLLO DEL PROGRAMA DE ESTUDIO.		
Objetivos.	X	X
Contenidos.	X	X
Estrategia de enseñanza.	X	X
Trabajos prácticos.	X	X
Evaluación.	X	X
Bibliografía.	X	X
Tiempo de las sesiones.	X	X
Espacios físicos.	X	X
Cantidad de encuentros semanales.	X	X
Horarios.	X	X
Asesoramiento y consulta.	X	X
Organización general.	X	X
Suficiencia del desarrollo.	X	X
Contenidos (mantener o mejorar).	X	
Estrategias de enseñanza (mantener o mejorar).	X	
Propuestas.	X	
RESULTADOS DEL PROGRAMA DE ESTUDIO.		
Expectativas.	X	X
Logro de objetivos	X	X
Estimulación del deseo por conocer más	X	X
Disposición a diseñar o ejecutar investigaciones	X	
Temáticas transferibles a la práctica cotidiana.	X	X
Tipos de competencias obtenidas	X	X
Auto-evaluación de la autonomía	X	

Tabla 7.7.:Indicadores resumidos en la Matriz de información del cuestionario destinado a los docentes en formación.

7.4.2.2. Entrevista en profundidad

A) Algunas precisiones conceptuales

En este trabajo se adopta la conceptualización de entrevista en profundidad elaborada por Taylor y Bogdan (1986) quienes la definen como los reiterados encuentros cara a cara entre

investigador y los informantes dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, sus experiencias o acerca de ciertas situaciones, tal y como las expresan con sus propias palabras.

La entrevista en profundidad, es un proceso de comunicación que permite al evaluador extraer las informaciones necesarias. Dicha información, enraizada en la biografía de la persona entrevistada, *“ha sido experimentada y absorbida por el entrevistado y será proporcionada con una orientación o interpretación que muchas veces resulta más interesante informativamente que la propia exposición cronológica o sistemática de acontecimientos más o menos factuales”* (Alonso, 1994:225-226).

Esta técnica de recolección es más que un simple registro de lo que “hablan los sujetos”, ya que es un constructo comunicativo donde el discurso no preexiste de una manera absoluta al proceso que se genera durante la entrevista, sino que el mismo constituye un marco social que encuadra esta situación. Por lo tanto, el discurso es el resultado de la interrogación difuminada en una situación dual y conversacional, donde cada uno de los interlocutores (entrevistador-entrevistado) construye cada instante de este discurso (Alonso, 1994).

El investigador realiza una entrevista diferente según su cultura, sensibilidad y conocimiento particular del tema (Alonso, 1994) captando los elementos idiosincráticos de un fenómeno particular, las diversas perspectivas o puntos de vista y las situaciones inesperadas.

B) Justificación

Existen al menos tres razones que justifican el empleo de este instrumento.

En primer lugar, posibilita el acceso a los significados, sentidos y vivencias que el docente le otorga a sus experiencias, captando la perspectiva particular de los diversos sujetos que están involucrados en los programas de formación seleccionados.

En segundo lugar, la información recabada por medio de este instrumento (sobre todo si es grabada) ofrece un registro de datos exactos que puede ser examinado por más de una persona y, además, no depende de la memoria del investigador (Descombe, 1984).

En tercer lugar, tal como lo indican Marcelo y otros (1991), permite conocer ciertos aspectos de una situación concreta no susceptible de observación directa, pues los hechos ya tuvieron lugar.

C) Diseño del guión de la entrevista.

- *Intencionalidad*

Conocer las valoraciones de los sujetos involucrados en el proceso formativo.

- *Destinatarios*

Docentes formadores que planificaron, desarrollaron y evaluaron algún programa de formación inicial en Metodología de la Investigación en cualquiera de las tres carreras seleccionadas, en los últimos 5 años.

Docentes en formación y docentes en ejercicio cuyas características socio-educativas son

similares a las descriptas en el cuestionario.

- *Confección del guión de la entrevista en profundidad.*

Se confecciona un guión para las entrevistas en profundidad, la misma contiene los temas y subtemas que deben cubrirse de acuerdo con los objetivos informativos de la investigación (Valle, 1996-b-), por lo tanto orienta el derrotero que sigue el proceso de recolección de información.

Dicho guión se estructura de acuerdo a las dimensiones de estudio empleadas en los cuestionarios. Pero a diferencia del mismo, las preguntas son más generales y abiertas, esto permite acceder al mundo de los diversos sujetos involucrados, captando las interpretaciones y los significados que construyen en torno a su propia práctica. Como resultado de este proceso queda conformado el siguiente guión.

<p>Identificación personal. Sexo y edad Formación previa.* Cargo que desempeña. * Antigüedad docente en el área de metodología * Carreras en las que dicta la materia.</p>
<p>B) En relación con las necesidades y fundamentos ¿ Es necesario incluir la metodología en la Formación Docente? ¿ Cómo es y cómo debería ser la relación entre enseñanza e Investigación Educativa? ¿ Para qué le sirve y /o le debería servir esta área de conocimiento? ¿ Un docente está o debería estar habilitado a realizar investigaciones? ¿ El alcance de los títulos debería autorizar a los docentes a realizar Investigación Educativa? ...</p>
<p>C) En referencia al diseño <i>Plan de estudio.</i> ¿ La cantidad de materias es suficiente para formar adecuadamente a los alumnos en esta área de conocimiento? ¿ Es suficiente la cantidad de tiempo que le asigna a la materia/seminario Ud. dicta? ¿La ubicación en el plan de estudio es adecuada? ¿Con qué otra materia Ud. cree que está relacionado y con cuáles no? <i>Programa de estudio.</i> ¿Los objetivos de las asignaturas son adecuados para los destinatarios? ¿ Los contenidos son suficientes?. Incluiría algún otro? ¿ Las estrategias de enseñanza son pertinentes?...</p>
<p>D) Con relación desarrollo del programa. ¿ Se pueden desarrollar la totalidad de los contenidos? ¿Faltaría incluir algún otro tema? ¿ Las estrategias de enseñanza han servido para lograr los objetivos? ¿ Los recursos didácticos (bibliografía, insumos informáticos) son suficiente? ¿Los emplea en su experiencia educativa? ¿ El sistema de evaluación empleado es adecuado? ...</p>
<p>E) Con relación a los resultados. La formación en Metodología de la Investigación ¿ le permite a los alumnos apropiarse de conocimientos, de herramientas metodológicas y posibilita la adquisición ciertas actitudes críticas frente a la producción de conocimiento? ¿Ud. Cree que los alumnos emplean en su práctica los conocimientos que aprenden?</p>

Tabla 7.8.:Guión de entrevista empleado para indagar las opiniones y valoraciones de los docentes formadores con relación a los programas de formación.

D. Características del instrumento

Este instrumento de recolección posee una serie de características que resulta importante mencionar:

Es *flexible*, los interrogantes que se plantean son generales, abiertos y no hay una secuencia ni un orden definido previamente, esto permite preguntar y re-preguntar sobre aquellos aspectos que parecen poco claros.

Es *versátil*, puesto que en función de las respuestas se pueden indagar aspectos no previstos en el diseño inicial. El mismo es el resultado de la interacción que se establece entre el entrevistador y los docentes entrevistados.

Explora todas las dimensiones de estudio definidas previamente (fundamentos, diseños, desarrollo, etc.) pero desde los significados y sentidos que los diversos sujetos le atribuyen.

7.5. El proceso de triangulación

La triangulación puede definirse como el proceso en virtud del cual se combinan diversos tipos de estrategias investigativas para estudiar un mismo fenómeno. El principio básico que subyace en este proceso es recoger información desde distintas perspectivas relativas a un mismo problema para compararlos y aumentar la credibilidad de la investigación realizada.

La triangulación en su sentido original es un concepto que proviene de la navegación y la topografía. La misma alude a la utilización de varios puntos de referencia para localizar la posición exacta de un objeto en el espacio, en este sentido las ciencias sociales hacen uso de este término para referirse al proceso en virtud del cual se aplican distintos métodos y técnicas para el análisis de un mismo problema o fenómeno social (Valles, 1996-a), logrando así explicar de manera más completa la riqueza y la complejidad del comportamiento humano.

Marcelo (1995) sostiene que la triangulación permite a los investigadores tener mayor confianza en los resultados en la medida que: proceden de diferentes fuentes, estimulan la creación de nuevos métodos, captan el problema de investigación de una forma nueva, ayudan a estudiar las dimensiones no analizadas de un fenómeno, contribuyen a mejorar la integración teórica como consecuencia de la investigación, favorecen al desarrollo de una investigación productiva y demandan creatividad a sus usuarios. Como se puede apreciar son muchas las ventajas que reporta la combinación de distintos métodos en la evaluación de los programas.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, en este trabajo se desarrollan cuatro tipos de triangulación:

- a) *La triangulación de discursos*. El corpus de discursos obtenidos mediante textos sólo permite analizar las intenciones pedagógico-didácticas que sostienen los programas formativos, los cuales son insuficientes debido a que otorgan una visión parcial del objeto de estudio. Para ello se requiere de los relatos de los sujetos obtenidos mediante entrevistas y cuestionarios. Esto permite obtener una visión más completa e integral de los aspectos que se evalúan.
- b) *La triangulación de sujetos*. Tener en cuenta las opiniones y valoraciones de los docentes en formación, los docentes formadores y los docentes en ejercicio, posibilita ampliar las perspectivas de análisis, detectando las miradas convergentes o divergentes que tienen los diversos sujetos involucrados con los programas de formación inicial.
- c) *La triangulación de datos*. En el trabajo se emplean datos cualitativos y cuantitativos obtenidos mediante instrumentos de distinta naturaleza, tales como: documentos oficiales, cuestionarios y entrevistas en profundidad.

- d) *La triangulación del análisis de datos*. En la evaluación se emplean distintos tipos de análisis, tales como: análisis cualitativos, análisis cuantitativos y análisis socio-bibliométrico. Esto le da mayor riqueza y profundidad al trabajo.

7.6. Consideraciones generales acerca del tratamiento de la información

De acuerdo con la naturaleza de la información recopilada se emplean diferentes estrategias de análisis y tratamiento. A continuación se describen brevemente cada uno de ellos:

- a) *"Análisis cuantitativo"*. Los datos recogidos en los cuestionarios y en algunos documentos curriculares, se codifican y procesan mediante el paquete estadístico SPSS (*Statistical Packadge for Social Siencies*) versión 9.0, adecuado para ordenadores personales
- b) *"Análisis cualitativo"*. Las informaciones recolectadas mediante las entrevistas en profundidad y los documentos se abordan cualitativamente.

Para trabajar la información se tienen en cuenta algunas fases del "proceso general de análisis de datos cualitativos" propuesto por Rodríguez y otros (1995). Los mismos sugieren:

1. Reducir los datos. Esta tarea se desarrolla mediante varias operaciones; en primer lugar se separa la información "en unidades significativas y relevantes", luego se categoriza, clasifica y agrupa en función del grado de familiaridad de las respuestas.
2. Disponer y transformar la información. En esta instancia del análisis, se organizan los datos, de modo tal que sean "abarcables y operativos" para resolver el problema que se está investigando.
3. Obtener resultados. En esta instancia final, se ensamblan los elementos ya diferenciados en el proceso analítico para reconstruir un todo estructurado y significativo.
4. Análisis socio-bibliométrico. Este procedimiento permite cuantificar los múltiples parámetros de la actividad investigativa mediante el análisis de las producciones escritas que se producen en el campo científico. Desde esta perspectiva se considera que las documentaciones aportan un conjunto de indicadores que permiten conocer algunos aspectos de la práctica que realizan los investigadores y, mediante ello, se obtiene una primera aproximación y delimitación de la estructura conceptual y organizacional de un determinado ámbito de estudio (Giménez y Alonso, 1995).
 - a. El análisis socio-bibliométrico es un procedimiento que tiene escasa tradición en el campo de la Evaluación de Programas; sin embargo, constituye una técnica de trabajo muy fértil en la medida en que ayuda a visualizar la calidad de los textos que circulan en el proceso formativo. En este estudio *los tipos de bibliografías, el lugar de edición, y la fecha de publicación*, son los indicadores que se emplean para valorar la bibliografía sugerida en cada uno de los programas de estudio.

7.7. Secuencia de la evaluación

Wainerman (1997) afirma que durante el desarrollo de las investigaciones (y en este caso, extensibles a la evaluación) surgen muchas preguntas, que a veces mantienen una posición secunda-

ria respecto a las originales; otras en cambio, pasan a ser el foco principal alrededor del cual se estructura el proyecto, pero esta historia que está detrás de las producciones, no es transmitida por los investigadores. Esta autora sugiere compartir con los lectores la verdadera historia de sus ideas, evitando que se presente a la construcción de saberes sistemáticos como el resultado de un plan de investigación concebido con nitidez desde el principio.

En la misma dirección Forni (1997:93) propone “*hacer conocer los puntos fuertes y débiles de un trabajo, sus encrucijadas y sus momentos creativos son también un aporte a la comunidad de investigadores*”, porque como lo afirma el autor, la narración del desarrollo de la investigación y sus procedimientos es una contribución no sólo a la confiabilidad, sino también a la validez de los resultados. El proceso de investigación, la interacción entre conceptos y datos, no suele seguir los caminos *canónicos* y es una experiencia que desde cada investigación se vive de manera irrepetible, pero que es pasible de codificación en sus procedimientos.

Atendiendo a las observaciones aportadas por estos autores y a los efectos de hacer más comprensible el proceso seguido y los resultados obtenidos; en esta sección se narra la historia de la evaluación, describiendo la secuencia de la evaluación mediante la clarificación de las diversas fases y tareas que se han desarrollado.

Hay que advertir, sin embargo, que en este trabajo no se reproduce fielmente la complejidad del proceso seguido, en el mismo se han planteado avances, retrocesos, errores, etc. que en ocasiones no se reflejan totalmente en esta exposición, porque como lo afirma Sanmamed (1994), en la escritura resulta difícil encontrar la manera satisfactoria de exponer una idea o incluso existe el temor de dejar por escrito algo que no se quería transmitir.

7.7.1. Fase preactiva o preliminar.

Esta fase del trabajo estuvo dividida en dos momentos diferentes entre sí:

El primer momento se desarrolló en San Luis. Durante este periodo se generan un conjunto de acciones destinadas a lograr la aproximación al objeto de estudio y a clarificar las preconcepciones y concepciones que existen en torno al mismo y, a partir de allí, elaborar el diseño preliminar o primer diseño de investigación.

Durante este momento se realiza un examen inicial de las informaciones disponibles mediante lecturas de textos que ayudan a precisar el marco teórico de referencia que encuadra el trabajo, análisis de informes de investigaciones y documentos oficiales (reglamentaciones, ordenanzas y otros) referidos a la Formación Docente y a la Investigación Educativa, como así también se efectúan entrevistas breves de carácter informal con diversos sujetos involucrados con los programas de formación en Metodología de la Investigación de diversas carreras.

Como resultado de las acciones realizadas en este momento, se elabora el diseño preliminar de Investigación Educativa (Anexo Nro. 0) denominado: “*Formación Docente e Investigación Educativa: Curriculum de la Formación Docente en Metodología de la Investigación Educativa en los Institutos de Educación Superior*” cuya finalidad era “proporcionar un marco que permita comprender los cambios acontecidos en las carreras de Formación Do-

cente que ofrecen las instituciones de educación superior, en relación con la Metodología de la Investigación Educativa, en la ciudad de San Luis, durante el período 1960-1990”.

En este diseño se proponía seleccionar cuatro carreras docentes. Dos de ellas, el profesorado de *Enseñanza Diferenciada* y el profesorado de *Pre-Primaria* pertenecientes a la Universidad Nacional de San Luis y, las restantes, el *Profesorado de Pre-primaria y Primaria*, pertenecientes al Instituto Terciario Paula Domínguez de Bazán.

Entre los textos que se proponía estudiar se encontraban: los documentos elaborados por organismos del gobierno nacional o provincial que abordaran directa o indirectamente esta problemática; los documentos institucionales tales como estatutos, resoluciones, reglamentos que prescriben, regulan y de alguna manera anticipan la enseñanza en las instituciones de educación superior; los planes de estudio de Formación Docente que tuvieron vigencia durante el período estudiado; los programas de las asignaturas, seminarios y Talleres; y las producciones escritas elaboradas por los docentes responsables de la enseñanza de la Metodología de la Investigación (ponencias, libros, documentos de cátedra, guías de trabajos prácticos, etc.).

El segundo momento también se inicia en San Luis y continúa en Barcelona. Durante este período se realizaron un conjunto de acciones destinadas a precisar el objeto de estudio, a definir las concepciones predominantes en este campo y, a partir de allí, elaborar el diseño de investigación definitivo.

En San Luis se recoge una serie de documentos escritos de carácter genérico (leyes, reglamentaciones, ordenanzas, etc.) y se establece contacto con los protagonistas de las diversas instituciones. Estas acciones fueron cruciales para este trabajo, porque permitieron; por un lado, detectar algunos factores que podrían facilitar y obstaculizar la tarea y; por el otro, tomar conciencia de la necesidad de modificar estructuralmente el diseño inicial, porque el mismo era excesivo para las posibilidades reales de realización.

En Barcelona, tres tareas fueron fundamentales, ellas son: la realización del curso sobre optimización del diseño de investigación, las orientaciones del director del trabajo y el estudio sistemático de trabajos de investigación y evaluación dedicados a la Formación Docente en general y a la enseñanza de la Metodología de la Investigación en particular.

Estas tareas contribuyeron a tomar un conjunto de decisiones que están intrínsecamente relacionadas y que cambiaron la orientación del trabajo. Así, se modifica la estrategia de estudio, se pasa de una Investigación Educativa a una Evaluación de Programas. Luego se redefine y caracteriza el objeto de estudio delimitando cuidadosamente las dimensiones que se pretenden evaluar, se reformulan los objetivos, se redefinen los sujetos y, se rediseñan los procedimientos de recolección y análisis de las informaciones.

En este segundo momento, como resultado del proceso desarrollado, se elabora el diseño definitivo denominado: “*Evaluación de Programas y elementos para la mejora del diseño y desarrollo de la formación inicial de los docentes en Metodología de la Investigación*” cuyo objetivo es valorar los programas de formación inicial de la Metodología de la Investigación, ofrecidos por la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL). (Ver Capítulo. 1).

En el marco de este nuevo proyecto se resuelve valorar tres programas de formación inicial

en Metodología de la Investigación desarrolladas en la FCH mediante el análisis de documentos genéricos y curriculares, cuestionarios y entrevistas en profundidad.

Haciendo un balance de los cambios producidos entre el diseño preliminar y definitivo se puede apreciar que existen:

- *Cambio en el abordaje metodológico.* Entre ambas formulaciones se produjo un cambio cualitativo importante. Se pasó de una Investigación Educativa a una Evaluación de Programas utilizando el “estudio de casos” como procedimiento de construcción de conocimiento.
- *Modificación en los objetivos.* En la primera propuesta los objetivos eran generales y excesivamente ambiciosos, en la segunda son concretos y factibles. Hay que advertir que en la formulación definitiva se renuncian a algunos objetivos interesantes, pero que excedían las posibilidades de esta investigación.
- *Reducción en la cantidad de instituciones.* Se opta por trabajar en la Universidad Nacional de San Luis, descartando las posibilidades de efectuar el estudio en el instituto de formación terciaria. La principal razón sobre la cual se asienta esta decisión se debe a las dificultades que entraña el acceso a los institutos no universitarios.
- *Reducción drástica de la cantidad de materiales empíricos* que se seleccionan. Esta decisión pierde en extensión; sin embargo, gana en profundidad a causa de la disminución en la cantidad de datos que permitió un análisis más intensivo.
- *Ampliación del número de programas de Formación Docente* en Investigación Educativa. En el diseño preliminar (ver Anexo 1) se sugería trabajar con dos carreras docentes pertenecientes a dos instituciones, mientras que en el diseño definitivo se propone trabajar con tres profesorados, pero de una sola institución.

Como se puede apreciar, en la segunda versión hay mayor precisión en los objetivos, en la metodología de trabajo, en la selección de instituciones y en el material empírico. Asimismo, se incrementa la confianza en los instrumentos de recolección de información que se optaron. Estas decisiones indudablemente optimizan el diseño original.

7.7.2. Fase interactiva o desarrollo del estudio.

En esta fase se recoge y analiza la información necesaria para valorar los programas de formación que efectivamente se seleccionan. Entre las acciones que se desarrollan se encuentra:

A) La recolección y el análisis de los documentos genéricos y curriculares

Esta tarea se realiza en primer término, porque los documentos son de fácil acceso, es un material manejable, no son reactivos y no implica ningún tipo de compromiso con los sujetos involucrados. Asimismo, como lo destaca Rincón y otros (1993), es apropiado al iniciar una evaluación porque permite comprender las peculiaridades y las características más relevantes del programa que se intenta estudiar.

El análisis de documentos ayuda a obtener un primer acercamiento sistemático a los programas que se evalúan y, además, proporciona un conjunto de temas emergentes que posteriormente son considerados en las entrevistas y los cuestionarios.

B) La recolección del cuestionario

En primer lugar, se aplican los *cuestionarios* destinados a los docentes en ejercicio. Durante este proceso se plantean y se resuelven un conjunto de problemas vinculados: a la identificación de los sujetos que debían responder el instrumento (resultaba difícil encontrar docentes que se adecuaban al perfil esperado); al acceso a las instituciones donde los profesores desarrollan su práctica (a menudo, los directivos planteaban algunos obstáculos para entregar el instrumento a los profesores que trabajaban en su centro); y a la devolución del instrumento contestado (resultaba difícil lograr que los docentes respondieran inmediatamente, en ocasiones había que esperar entre dos o tres semanas).

En segundo lugar, se aplicaron los *cuestionarios* destinados a los docentes en formación. En esta ocasión no se plantearon problemas vinculados a la recolección de información que ocurrió con los docentes en ejercicio, puesto que se contaba con el aval de la Universidad y los docentes formadores que facilitaron significativamente la tarea.

C) La recolección de las entrevistas en profundidad

En primer lugar, se realizaron las *entrevistas en profundidad* a los docentes en ejercicio y en formación. Para desarrollar esta tarea se tomaron algunas decisiones en cuanto a: la selección de sujetos (se eligieron aquellos que habían contestado el instrumento y estaban dispuestos a colaborar con el trabajo); al registro de información (para evitar perder las aportaciones realizadas por los sujetos, se decidió grabar cada una de ellas) y transcripción del registro (cada una de las entrevistas fueron transcritas por medio de un procesador de texto y guardada en un documento).

En segundo lugar, se realizaron las entrevistas en profundidad a los docentes formadores. Al igual que los otros sujetos, se grabaron y transcribieron las mismas en un procesador de texto cuya información se recupera en el análisis que oportunamente fue descrito en el apartado dedicado a las consideraciones generales del tratamiento de la información.

7.7.3. Fase post-activa o de elaboración del informe

La elaboración del informe es una tarea de suma importancia en la Evaluación de Programas, su propósito “*no es sólo incrementar la comprensión de la vida social por parte del investigador*” (Taylor y Bogdan, 1986:180), sino también compartir con otras personas la preocupación por conocer y transformar una práctica social definida.

La construcción del presente informe cuenta con dos tareas que está relacionadas entre sí. Ellas son:

A) La elaboración del informe preliminar

En el informe preliminar se ensambla el marco contextual y referencial, y la parte aplicada. También se interrelacionan las diferentes fuentes e instrumentos de investigación. Como resultado de estas acciones, queda construido el primer relato que da cuenta del proceso y

los resultados obtenidos en la Evaluación de Programas.

Dicho informe es revisado y corregido por un especialista en Metodología de la Investigación dedicado a la formación docente. A partir de allí se realizan modificaciones parciales y se incluyen nuevas ideas.

B) Elaboración del informe final

El informe final queda estructurado en los siguientes apartados:

Al comenzar y a modo de *introducción* se hacen algunas *consideraciones iniciales* en virtud de las cuales se presenta la estructura general del estudio que se lleva a cabo (Capítulo 1). Para ello se plantea el problema y su importancia, se explicitan las intenciones mediante la enunciación de los objetivos, se mencionan los niveles de abordaje y los supuestos de base y, finalmente a modo de resumen, se describe la estructura general del trabajo.

En la *primera parte*, se aporta un conjunto de coordenadas *contextuales* y *teóricas* que facilitan la valoración de las experiencias educativas seleccionadas; para ello se desarrolla: por un lado, el contexto socio-político e institucional en el cual se enmarcan los programas; por otro lado, algunas consideraciones teóricas con relación a la Formación Docente, a la Investigación Educativa, a la Evaluación de Programas y sus consecuencias en el presente trabajo (Capítulos 2 al 6).

En la *segunda parte*, en el *estudio aplicado* se realiza una descripción del diseño metodológico planteado (Capítulo 7) y, posteriormente, se presentan los resultados del análisis de los programas de formación de acuerdo al siguiente orden:

Primero, se realiza un *análisis predominantemente descriptivo*, en virtud del cual se comparan los planes y programas de estudio, las opiniones de docentes en formación, en ejercicio y formadores, de los tres programas por separado (Capítulo 8, apartados 8.1. al 8.6), a fin de otorgarle un orden lógico para que puedan ser adecuadamente comprendidos. No obstante, en esta parte del trabajo no se elimina totalmente *el análisis interpretativo*, el cual se incorpora en casos puntuales.

Segundo, se hace un *análisis predominantemente interpretativo*, por medio del cual se integran las indagaciones realizadas en torno a los documentos oficiales y a las opiniones de los diversos involucrados (Capítulo 8, apartado 8.7.). A partir de allí se procura dar cuenta de los elementos sustantivos de la práctica formativa, mediante la deducción, la inferencia o la comparación con otros fenómenos conocidos, a fin de conferirle sentido y significado a la luz de lo teórico. Para poder desarrollar esta tarea se parte de algunos datos que fueron tenidos en cuenta en el *análisis descriptivo*.

Al terminar y a modo de cierre del trabajo, se hacen algunas *consideraciones finales* (Capítulo 9), para ello primeramente se valoran los programas de formación seleccionados, luego se desarrolla una propuesta formativa alternativa que surge como resultado del trabajo desarrollado y, finalmente, se presentan algunas reflexiones críticas con respecto al trabajo.

7.7.4. Construcción del marco contextual y conceptual

La construcción del marco contextual y conceptual es un eje transversal que se desarrolla du-

rante todo el proceso de la investigación. Así, en la fase pre-activa ayuda a precisar los objetivos, a determinar los conceptos más importantes y a elegir los programas de formación (casos). En la fase inter-activa, orienta la recolección de información proporcionando algunas categorías teóricas que contribuyen a indagar con mayor profundidad el objeto de estudio. En la fase post-activa, proporciona un conjunto de criterios e informaciones que aumentaron el rigor y la credibilidad del informe.

7.7.5. Temporalización

En función de la secuencia de la evaluación se describe en el siguiente cuadro el tiempo que se ha empleado en cada una de las fases y tareas.

La fase pre-activa incluye aquellas acciones que van desde la primera vinculación con el objeto de estudio, pasando por la construcción del diseño preliminar, hasta llegar al diseño definitivo, este periodo empezó a mediados de 1998 y culminó a principios de 1999.

La fase inter-activa es más compleja que la anterior, en la misma se incluye un conjunto de acciones destinadas a la recolección de información, esta tarea se inicia a mediados de 1999 y termina a fines de 1999.

Para entender parte de la complejidad de esta fase, es necesario hacer algunas observaciones relativas al tiempo empleado en cada una de las tareas:

- a. Recolección de documentos. La recopilación de este tipo de información no constituye una dificultad en sí misma, los documentos públicos genéricos, planes y los programas de estudio son públicos y de fácil acceso. Esta tarea se efectuó en 1999.
- b. Recolección de información relativa a los docentes en ejercicio. Debido a que estos docentes no están directamente involucrados con la Universidad y desarrollan su práctica en diversas instituciones educativas a lo largo de la ciudad de San Luis, se inició la recolección en febrero y recién se terminó en agosto de 1999.
- c. Recolección de información sobre los docentes en formación. Estos sujetos están directamente involucrados en la Universidad, no obstante para enriquecer las opiniones recabadas con referencia a los programas de formación, los cuestionarios y las entrevistas, hubo la necesidad de realizar esta indagación al finalizar el cuatrimestre, es decir, una vez finalizada la cursada de las asignaturas.
- d. Recolección de información acerca de los docentes formadores. Al igual que los alumnos, estos sujetos están directamente involucrados con el programa de formación y, en consecuencia, se les realiza una entrevista en profundidad al finalizar el cursado de la materia.

Fases y tareas		Años				
		1998	1999	2000	2001	2002
Fase pre-activa.	1. Diseño preliminar	X				
	2. Diseño definitivo		X			
Fase inter-activa	3. Recolección y análisis de documentos		X			
	4. Recolección de Cuestionarios		X			
	5. Realización de las Entrevistas		X			
Fase post-activa	6. Elaboración del informe preliminar		X	X		
	7. Elaboración del informe final			X	X	X
Eje Transversal:	8. Construcción del marco contextual y teórico	X	X	X	X	X

Tabla 7.9.:Temporalización del proceso de evaluación de los programas de formación en Metodología de la Investigación.

La fase post-activa también entraña cierta complejidad, el proceso de elaboración del informe preliminar, revisión mediante, hasta llegar al informe definitivo, se produjo en el lapso comprendido entre diciembre de 1999 a marzo de 2002. Simultáneamente a este proceso se construye y enriquece el marco teórico y contextual.

7.8. Conclusiones del Capítulo

En esta Evaluación de Programas se adopta el “estudio de casos” como la estrategia que permite conocer, analizar y valorar las prácticas de Formación Inicial en Metodología de la Investigación desarrolladas en la FCH de la UNSL.

Para ello, en el presente Capítulo destinado a caracterizar el diseño de estudio empleado, se establecen las decisiones metodológicas claves, se especifican las fuentes (documentos que estén directamente relacionados con el problema) y los instrumentos de recolección de información (entrevistas y cuestionarios aplicados a los docentes en formación, docentes en ejercicio y formadores). Asimismo, se describe el proceso de triangulación, se hace una breve referencia al tratamiento de la información, también se detalla la secuencia de la evaluación y finalmente se menciona sintéticamente la temporalización (cronograma de trabajo).

La estrategia adoptada, a pesar de las limitaciones vinculadas a la conservación del anonimato y a la generalización de los resultados, ha sido de suma utilidad en este trabajo a causa de haber permitido abordar la complejidad de los procesos que se generan en la formación inicial de los docentes. Además, ha contribuido a la caracterización detallada de los elemen-

tos que conforman el programa, ha favorecido la construcción de un cuerpo de conocimiento exhaustivo acerca de una práctica específica, articulando lo teórico con lo cotidiano. Lo expuesto ha sido desarrollado sin renunciar al establecimiento de conexiones con las dimensiones amplias que componen el contexto socio-político.