

CONTENIDO

EDITORIAL

APUNTES SOBRE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La encuesta ¿método o técnica?

Arturo Barraza Macías

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Los centros preescolares PEC,
a dos años de evaluación externa

Martha Remedios Rivas González

Necesidades formativas: un estado de la cuestión

Alejandra Méndez Zuñiga

INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Cuestionario sobre estrategias motivacionales

Beatriz E. Hernández García

MAGISTER DIXIT

La carga de trabajo administrativo en la educación primaria.

*Octavio Salas Rodríguez, Dora Isela Muñoz Tremillo, Manuela Luisa Ojeda
Sanchez y Dyana Ávila Ramos*

“La carga administrativa”, una aproximación conceptual
a través de redes semánticas

*José Joel Flores Ocampo, Mireya Antonia Corral Díaz, Alfredo Hernández
Hinojosa y Karla Saray Nevárez Leyva*

EDUCATIONAL ABSTRACTS

Concepciones sobre la enseñanza de la resta: un estudio en el ámbito de la
formación permanente del profesorado

María Magdalena Hinojosa Romero



INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DURANGUENSE



INED

Vol. 2, No. 5 septiembre de 2006

DIRECTOR

Arturo Barraza Macías

CONSEJO EDITORIAL

Gonzalo Arreola Medina
(Universidad Pedagógica
de Durango)

Raymundo Carrasco Soto
(Universidad Juárez del
Estado de Durango y
Secretaría de Salud)

Alicia Rivera Morales
(Coordinadora Nacional de
la Asociación
Iberoamericana de
Didáctica Universitaria)

**Octavio González
Vázquez**
(Programa Estatal Niño
Creativo de la SEED)

LÍNEA EDITORIAL

La revista Investigación Educativa Duranguense (INED) se propone contribuir al fortalecimiento de la investigación educativa en nuestro estado al poner en manos del gran público los trabajos realizados por los investigadores duranguenses. La socialización de los trabajos de investigación representa el punto culminante del proceso investigativo. La política editorial de la revista reitera su compromiso con el pluralismo metodológico y teórico existente actualmente en el campo de la investigación educativa.

La revista Investigación Educativa Duranguense (INED) es una publicación semestral de la Universidad Pedagógica de Durango. Los trabajos presentados no reflejan necesariamente la opinión de la UPD y son responsabilidad exclusiva de sus autores. Se autoriza la reproducción total o parcial de los trabajos indicando la fuente y otorgando los créditos correspondientes al autor. Certificado de licitud de contenido en trámite. ISSN en trámite. La correspondencia dirigirla a la Universidad Pedagógica de Durango, Avenida 16 de septiembre No, 132, Col. Silvestre Dorador, Durango, Dgo, Tel. 128-44-07

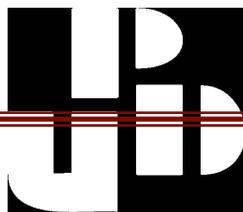
Se tiraron 500 ejemplares en
septiembre de 2006



INED

No. 5 septiembre de 2006 **2**

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO



DIRECTORIO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE
DURANGO

Director General

Lic. Miguel Gerardo Rubalcava Álvarez

Secretaria Académica

Lic. Alejandra Méndez Zúñiga

Coordinador de Investigación

Mtro. Jesús Flores García

Coordinador de Docencia

Lic. Martín Arredondo Guerrero

Coordinador de Difusión y

Extensión Universitaria

Profr. Jorge Gustavo Olvera Sierra

Coordinadora de Servicios de

Apoyo Académico

Lic. Paula Elvira Ceceñas Torrero

EDITORIAL

Del 30 de octubre al 2 de noviembre del 2005 se llevó a cabo el VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa en la ciudad de Hermosillo, Sonora, con la intención explícita, por parte de los organizadores, de crear un espacio de encuentro que promueva el diálogo entre los investigadores y entre estos y otros actores de la educación.

En este evento participaron 2100 personas, de las cuales solamente 29 (entre asistentes y ponentes) eran del estado de Durango.

La Universidad Pedagógica de Durango hizo presencia en este Congreso a través de tres participaciones:

- **Arturo Barraza Macías presentó el informe final de su investigación “El estrés académico de los alumnos de educación media superior”.**
- **Arturo Barraza Macías y Dolores Gutiérrez Rico coordinaron el taller “Técnicas e instrumentos para la detección de las necesidades formativas”**
- **Martha Remedios Rivas González participó en el Simposio “Intervención Educativa”.**

Esta participación hizo que la Universidad Pedagógica de Durango fuera la única institución de educación superior en el estado que estuviera presente en este evento.

APUNTES SOBRE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

LA ENCUESTA: ¿MÉTODO O TÉCNICA?

Arturo Barraza Macías

Profesor del área de postgrado y Coordinador del Programa de Investigación en la Universidad Pedagógica de Durango

PRESENTACIÓN

La aparente hegemonía del método hipotético deductivo, derivado de un marco de investigación postpositivista, supondría la univocidad del vocabulario utilizado en el nivel metodológico, sin embargo, la realidad es muy diferente. El uso de la terminología suele adolecer de precisión y su manejo indiscriminado refleja la ausencia de una verdadera reflexión en el ámbito metodológico.

Uno de los dominios de referencia, en donde más se presenta este problema, es el de la encuesta, ya que se le menciona como:

- Tipo de investigación (Pick y López, 2002, Mendez, Namihira, Moreno y Sosa, 2001, Salkind 1999; Kerlinger, 1998 y Padua, 1992),
- Tipo de estudio descriptivo (Van Dalen y Meyer, 1988; y Bisquerra, 1998)
- Estrategia básica de la investigación social (Aldridge y Levine, 2003),
- Diseño de investigación (Tamayo, 2004 y Hair, Bus y Ortinau, 2003),
- Enfoque de investigación (Blaxter, Hughes y Tight, 2000).
- Método (Malhotra, 2004; Campenhoudt, 2001; Babbie, 2000; etc.),
- Tipo de entrevista (Bauducco, 2001) y
- Técnica (Gomezjara y Pérez, 2004; Méndez, 2001; Álvarez y Álvarez, 2001; Münch y Ángeles, 2001; etc.).

A este escenario de multiplicidad terminológica habría que agregar tres situaciones más: a) en varios casos el término encuesta no es mencionado y es sustituido por otro, v. gr. cuestionario (García y Reyes, 2003; Arias, 1999; Goode y Hatt, 1998; Pardinás, 1998; Hernández, Fernández, y Baptista, 1998; Asti, 1992; Luengo, 1982; Selltiz, Wrightsman y Cook, 1980; etc.). e interrogatorio (Namakforoosh, 2002; Baena y Montero, 2000; Baena, 1981, etc.). b) el término encuesta es manejado simultánea e indistintamente con otro término, v. gr. encuesta y cuestionario (Cervo y Bervian, 2000), y c) la encuesta es definida simultáneamente de diferentes maneras, v. gr. instrumento, técnica y método (Festinger y Katz, 1972).

Estas tres situaciones, y la multiplicidad terminológica con que es definido el término encuesta, constituyen, por una parte, la “prueba de una peligrosa indulgencia conceptual” (Granal, citado por Ander Egg. 1978; p.45), y por otra parte, una lamentable separación entre la teoría y la práctica metodológica. Sin embargo, la revisión realizada sobre la literatura existente en el campo de la metodología de la investigación me permite reconocer que son dos los términos que aparecen, de manera más recurrente, al ser definida la encuesta: método y técnica: este hecho me permite plantear el foco de interés del presente trabajo “la encuesta ¿método o técnica?”

La respuesta a esta pregunta se aborda en el presente trabajo a partir de tres niveles de análisis: el convencional, el conceptual y el teórico.

EL USO CONVENCIONAL DE UN TÉRMINO

Una de las formas más simples y elementales de tomar postura en el uso, o no uso, de un término es el hecho de remitirnos a su uso precedente o al que se le da por costumbre, en ese sentido se hace necesario indagar ¿cuál término es el más utilizado en la literatura existente? A este respecto se realizaron dos búsquedas: una bibliográfica y otra por la Internet.

En la primera búsqueda se obtuvieron los resultados que se presentan en la tabla número uno:

MÉTODO	TÉCNICA
1. Cozby (2005)	1. Pacheco y Cruz (2005)
2. García (2005)	2. Castañeda, De la Torre, Morán y Lara (2005)
3. Malhotra (2004)	3. Gomezjara y Pérez (2004)
4. Aaker y Day (2001)	4. Álvarez y Álvarez (2001)
5. Campenhoudt (2001)	5. Münch y Ángeles (2001)
6. Jany (2000)	6. Tecla (2001)
7. Babbie (2000)	7. Briones (2001)
8. Salkind (1999)	8. Méndez (2001)
9. León y Montero (1997)	9. Bernal (2000)
10. Hayman (1991)	10. Blalock (1998)
11. Babbie (1988)	11. Latorre, del Rincón y Arnal (1997)
12. Cicourel (1982)	12. Castañeda (1996)
13.- Caplow (1977)	13. Duverger (1992)
	14. Alonso (1989)
	15. Rojas (1987a)
	16. Rojas (1987b)
	17. UPN (1987)
	18. Comboni y Juárez (1984)
	19. Garza (1981)
	20. Tecla y Garza (1979)
13/33	20/33

Tabla No. 1 autores que identifican a la encuesta como método o como técnica (elaboración propia)

Como se puede observar, en esta primera búsqueda, el uso más predominante para definir a la encuesta es el de técnica.

La segunda búsqueda se realizó a través de la Internet, usando el buscador Google con cuatro frases armadas, y se obtuvieron los siguientes resultados:

Google (6 de junio de 2006)	
La técnica de la encuesta	353 páginas
La encuesta como técnica	133 páginas
El método de la encuesta	212 páginas
La encuesta como método	100 páginas

Tabla No. 2 Resultados de la búsqueda realizada en la Internet (elaboración propia)

Como se puede observar, esta búsqueda confirma los datos arrojados en la primera, por lo que se puede afirmar que el término técnica es el de uso más común para identificar lo que es una encuesta; sin embargo el que un término sea el más utilizado no lo hace necesariamente correcto, por lo que es necesario proceder a un segundo nivel de análisis.

Primer Interludio

Como se puede observar en la tabla No. 1, la mayor parte de los autores que identifican a la encuesta como método son de habla inglesa, a excepción de León y Montero (1997), mientras que la mayor parte de los autores que manejan a la encuesta como técnica son latinoamericanos, y más específicamente mexicanos, a excepción de Blalock (1998), Latorre, et. al. (1997) y Duverger (1992), por lo que en un primer análisis, precedente a este trabajo, había establecido la existencia de dos perspectivas al respecto: la anglosajona que considera a la encuesta como un método y la latinoamericana, que considera a la encuesta como una técnica. Creo que hasta este momento la distinción puede ser válida, pero tendría que cuidarse que la variable traducción no sea esgrimida como una explicación al respecto.

DISCUSIÓN CONCEPTUAL

Otra forma de decidir el uso adecuado, o no, de un término, es el realizar una discusión conceptual sobre el mismo; esta acción-reflexión necesariamente nos debe conducir a establecer el contenido conceptual del término y por lo tanto, su adecuada utilización.

Método

La forma en que es definido el método en el campo metodológico permite advertir “una dimensión polémica y de diversidad de formas de pensar la construcción de conocimiento de la realidad” (Álvarez y Álvarez, 2001; p.7), En ese sentido el método es definido como:

- Un *orden* manifiesto en un conjunto de *reglas* (Álvarez y Álvarez, 2001)
- La manera de alcanzar un objetivo (Tecla y Garza, 1979)
- Como determinado *procedimiento* para ordenar la actividad (Tecla y Garza, 1979)
- *Procedimientos* rigurosos que se formulan *lógicamente* para lograr la adquisición de conocimientos. (Gómezjara y Pérez, 2004)
- Es un *orden* que se debe imponer a los diferentes procesos necesarios para lograr un fin dado o un resultado deseado. (Cervo y Bervian, 2000)
- El *camino* a seguir mediante una serie de operaciones y *reglas* prefijadas de antemano aptas para alcanzar el resultado propuesto. (Ander Egg. 1978).
- El conjunto de procesos que el hombre debe emprender en la investigación y demostración de la verdad (Cervo y Bervian, 2000)
- Es la *lógica* general, tácita o explícitamente empleada para dar valor a los méritos de una investigación. (Cervo y Bervian, 2000)
- El conjunto de *reglas* y *procedimientos* a seguir para expresar o hacer algo en forma *ordenada*; (Carrillo, 1982)
- El curso *lógico* de los actos necesarios para efectuar una acción de la mejor manera (Carrillo, 1982)
- Una abstracción analítica, una convención conceptual que permite resumir al conjunto de acciones, criterios, pautas y estrategias de que disponen los hombres de ciencia para la adquisición de conocimientos. (Carrillo, 1982)
- Un *procedimiento* para descubrir las condiciones en que se presentan sucesos específicos. (Tamayo, 2004)
- La aplicación de la *lógica* a las realidades o hechos observados, (Tamayo, 2004)
- Es un conjunto de *procedimientos* por los cuales se plantean los problemas científicos y se ponen a prueba las hipótesis y los instrumentos de trabajo investigativo. (Tamayo, 2004)

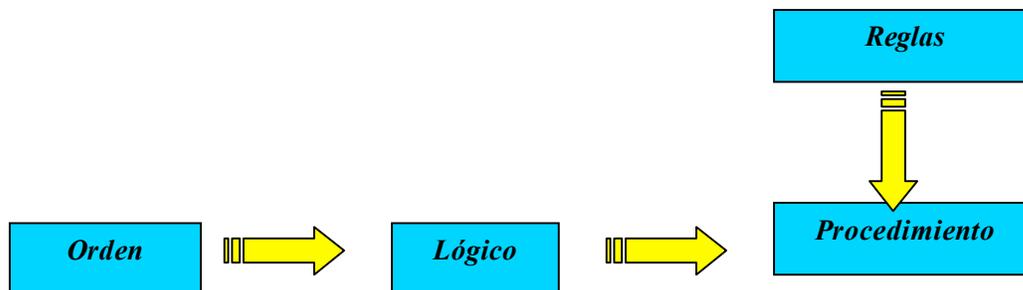
Este ilustrativo, aunque no exhaustivo, listado de definiciones permite situar el concepto del método como un ejemplo más de esa indulgencia conceptual que intenta configurar al campo de la metodología de la investigación como un campo meramente prescriptivo carente de reflexión. Esta afirmación, que a primera vista puede causar reacciones encontradas, puede ser confirmada con un nuevo argumento: la diversidad de tipos de métodos que se mencionan en la literatura, a este respecto baste mencionar los siguientes ejemplos:

- Los métodos existentes o más utilizados y conocidos son: deductivo, inductivo y dialéctico. (Gomezjara y Pérez, 2004; p. 203)
- Se pueden enumerar los siguientes métodos en la ciencia: educción (inferencias mediatas progresivas), racionios mediatos no progresivos, deducción, inducción, analogía y estadística. (Larroyo, 1981)
- Método experimental, método deductivo o axiomático, método comparativo, método funcional, método estructural y método dialéctico. (Chávez, 2001)
- Se definirán como métodos genéricos al inductivo, deductivo, analógico, axiomático, heurístico y semiológico, y como métodos específicos al materialismo histórico, materialismo dialéctico y estructural funcionalista (Carrillo, 1982)
- Métodos lógicos generales: deducción, inducción, análisis y síntesis.
- Métodos científicos generales: la observación y la experimentación. (Arias, 1999).
- Métodos generales de la investigación científica: inductivo, deductivo, sintético, analítico y dialéctico (Münch y Ángeles, 2001)

Ante esta situación, y con el firme propósito de avanzar en la reflexión que necesita el campo de la metodología de la investigación, creo se debe realizar una discusión conceptual para plantear un concepto de método que nos permita responder a la interrogante que da origen a este trabajo: la encuesta ¿método o técnica?

Un primer acercamiento a las definiciones de método me permite ubicar cuatro palabras claves: orden (camino), procedimiento, reglas y lógica. La relación entre estos cuatro términos puede ser definida de la siguiente manera: *El método es un procedimiento que, ordenado lógicamente y dirigido por ciertas reglas, guía la realización de una práctica investigativa.* Esta definición nos ubica en la línea argumentativa que esencialmente plantean Tecla y Garza (1979), Tamayo (2004), Chávez (2001) y Bunge (2000).

Esta definición, y la consecuente relación establecida entre los términos identificados, es ilustrada mediante el siguiente gráfico:



Para una mejor comprensión de esta definición me permito desarrollarla de la siguiente manera: *El método es un procedimiento (secuencia de acciones que se realiza para cumplir con un objetivo) que, ordenado lógicamente (inductiva, deductiva o dialécticamente) y dirigido por ciertas reglas (principios o preceptos), guían la realización de una práctica investigativa.*

Con relación a la frase “*El método es un procedimiento*”, me permito hacer la siguiente acotación: en el proceso de la investigación se pueden identificar tres grandes momentos: la construcción del objeto de estudio, el diseño de la investigación y la discusión de resultados (Barraza, 2003). Cada uno de estos momentos se compone de una serie de acciones:

- La construcción del objeto de estudio involucra las acciones atribuidas al Plan de Investigación: revisión de la literatura, elección del tema, planteamiento del problema, formulación de los objetivos, justificación del estudio, construcción del marco teórico y planteamiento de la hipótesis.
- El diseño metodológico comprende las siguientes acciones: definición del tipo de estudio, descripción de los sujetos de la investigación y selección de la muestra,

elección de las técnicas para la recolección de la información, diseño de los instrumentos y la aplicación de los mismos para recolectar la información.

- La discusión de los resultados incluye las acciones de presentación, análisis e interpretación de resultados

Esta secuencia de acciones es lo que constituye el procedimiento y tal como lo afirma Bunge (2000), comprende todo el ciclo de la investigación.

Con relación a la frase “ordenado lógicamente” es necesario hacer la siguiente acotación: bajo un marco de investigación postpositivista se puede afirmar que estos tres momentos están determinados por la teoría: se realiza una construcción teórica del objeto de estudio, el diseño es determinado por la construcción realizada en el momento precedente, el desarrollo teórico del campo y la operacionalización de las variables derivadas de la teoría que enmarca la investigación, y por último, la discusión de resultados está determinada por las dos acciones que la preceden, sin olvidar que la interpretación de resultados se obtiene a partir de la teoría utilizada en la investigación. El hecho de que la teoría determine el proceso mismo de la investigación, sea en cada uno de sus momentos o en las acciones que involucra cada uno, permite afirmar que el ordenamiento es deductivo.

Con relación a la frase “dirigido por ciertas reglas”, me permito hacer la siguiente precisión: cuando uno revisa un manual de investigación, se puede observar que se presentan una serie de prescripciones para desarrollar cada uno de los momentos y acciones que involucra el proceso de investigación; estas prescripciones pueden ser generales o específicas. En el primer caso se derivan del marco de investigación y del ordenamiento lógico del método, mientras que en el segundo caso, responden a preferencias teóricas de los autores, sugerencias didácticas o a criterios eminentemente pragmáticos para apoyar el desarrollo de la investigación.

Procedimiento	Actividades	Prescripciones
Construcción del objeto de estudio	Delimitación del campo de estudio	La elaboración de una clara delimitación del campo se lleva a cabo mediante dos procesos: uno señalando los elementos que le son propios al tema: características históricas, geográficas, carácter contradictorio, estructurales, etcétera. El otro comparando el tema con diversos hechos sociales análogos a través de sus semejanzas y diferencias: ubicación teórica (Gomezjara y Pérez, 2004; pp. 16-17)
	Identificación del problema	La primera etapa de este análisis es elaborar una lista de todos los elementos del problema que ya se conocen y todos los elementos que se conocerán. Elaborar tal lista permite conocer subproblemas si acaso existen (dentro de cada problema grande existen numerosos posibles problemas pequeños que pueden extraerse) (Namakforoosh, 2002; p. 63)
	Revisión de la literatura	Una vez seleccionado el tema de investigación; se debe realizar una revisión de las publicaciones relacionadas con el mismo. Dada la importancia de hacer una investigación actualizada, es aconsejable revisar los artículos de investigación publicados por lo menos durante los 10 años previos. (Ibáñez, 2005; p. 27)

Tabla No. 3 Ejemplos de reglas específicas (elaboración propia)

Las reglas generales (v. gr. la revisión de literatura como actividad intermedia entre la selección del tema y la construcción teórica del problema) se presentan como invariantes del proceso de investigación, mientras que en el caso de las reglas específicas se presenta una gran pluralidad y diversidad: unos ejemplos de reglas específicas se pueden observar en la tabla No. 3 (vid supra).

Con base en esta distinción se puede afirmar que son las reglas generales las que guían el procedimiento que constituye al método.

Segundo interludio

El término procedimiento es definido tradicionalmente de tres formas: como acción de proceder (Baber,1991; Océano, 1999, etc.), como método de ejecutar alguna cosa (Mentor, 1998; Océano, 1999, etc.) y específicamente en el campo del derecho como actuación por tramites judiciales o administrativos (Baber,1991), sin embargo en el campo de la computación suele ser definido como secuencia de operaciones que se realizan para cumplir un determinado objetivo (Mentor, 1998); esta última definición es la que considero más pertinente para la discusión que se desarrolla en el presente trabajo

Técnica

En el inicio de este apartado, igual que con el precedente, parto de ver cómo es definida la técnica en la literatura existente en el campo de la metodología de la investigación:

- *La técnica es el arte o manera de recorrer el camino que delinea un método. (Ander Egg, 1978).*
- Se pueden llamar técnicas aquellos *procedimientos específicos* utilizados por una ciencia determinada (Cervo y Bervian, 2000)
- Las técnicas son las estrategias concretas empleadas para recabar la información requerida y así construir el conocimiento de lo que se investiga, mientras que el procedimiento alude a las condiciones de ejecución de la técnica (Álvarez y Álvarez, 2001).
- Las técnicas se refieren desde sus orígenes a la producción de cosas, a hacer algo, a la habilidad para hacer cosas, que implica un conocimiento empírico de cómo hacerlas. (Tamayo, 2004)
- La técnica es un *procedimiento*, o conjunto de procedimientos, regulado y provisto de una determinada eficacia.(Gortari, en Zorrilla, 1997)
- La técnica propone las normas para ordenar las etapas del proceso de investigación; proporciona instrumentos de recolección, clasificación, medición, correlación y análisis de datos, y aporta a la ciencia todos los medios para aplicar el método (Münch y Ángeles, 2001)
- La técnica se refiere al conjunto de instrumentos de medición elaborados con base en los conocimientos científicos. (Zorrilla, 1997).
- La técnica (...) se puede definir como la estructura del proceso de la investigación científica. (Tecla y Garza, 1979).
- Las técnicas serían aquellas reglas o *procedimientos menores* que permiten aplicar o lograr los pasos necesarios de un método (Castañeda, 1996)

La dispersión parece saltar a la vista, sin embargo creo se puede centrar la atención en un término que considero clave: procedimientos, y en tres adjetivos que coadyuvan a su comprensión: concretos, específicos y menores.

Si anteriormente había definido el método como un procedimiento que, ordenado lógicamente y dirigido por ciertas reglas, guía la realización de una práctica investigativa, en este momento me permito definir a *la técnica como el procedimiento específico, que bajo ciertas reglas, coadyuva al logro de los objetivos planteados por el método.*

Esta definición me ubica en la misma línea argumentativa de Asti (1992) que señala que “entre el método y la técnica hay una diferencia semántica análoga a la que distingue el género de la especie” (pg. 16). De acuerdo con este autor puede definirse el método como un procedimiento que sirve de instrumento para alcanzar los fines de la

investigación y las técnicas como los medios auxiliares que coadyuvan a la misma finalidad.

“El método es general, las técnicas son particulares. (...) Así, pues el método es un procedimiento general, basado en principios lógicos, que puede ser común a varias ciencias; una técnica es un medio específico (Asti, 1992; p. 16). Esta postura es compartida esencialmente por Zorrilla (1997), Castañeda (1996) y Münch y Ángeles (2001).

Para una mejor comprensión de esta definición me permito desarrollarla de la siguiente manera: *la técnica es el procedimiento específico (secuencia de acciones que se realiza para cumplir con un objetivo), que bajo ciertas reglas (principios o preceptos específicos), coadyuva al logro de los objetivos planteados por el método.*

Con relación a la frase “*la técnica es el procedimiento específico*” es necesario hacer la siguiente acotación: la secuencia de acciones que se desarrollan son específicas y delimitadas a un momento de la investigación: la construcción del objeto de estudio (v. gr. la problematización), el diseño de la investigación (v. gr. la entrevista) o la discusión de resultados (v. gr. el coeficiente r de Pearson).

Con relación a la frase “*que bajo ciertas reglas*” me permito recordar la existencia de reglas generales o específicas que son prescripciones sobre como realizar las diferentes acciones involucradas en un proceso de investigación: para el caso específico que me ocupa estaríamos hablando de reglas específicas como las mencionadas en párrafos anteriores.

¿Método o Técnica?

El desarrollo de los dos apartados anteriores me pone en condiciones de discutir, desde una perspectiva conceptual, si la encuesta es o no método, para tal efecto se realiza un análisis comparativo que centra su atención en tres ¿métodos o técnicas?: observación, encuesta y entrevista.

Si observamos el proceso de investigación seguido para hacer una investigación por encuesta, observación o entrevista, se puede llegar a las siguientes conclusiones:

- a) En los tres casos se identifican las tres acciones generales para llevar a cabo la investigación. Ninguno de ellos obvia o elimina alguno de las acciones, v. gr. la construcción teórica del objeto de estudio.
- b) Las acciones y las actividades involucradas en cada uno, responden a un orden deductivo signado por el uso de la teoría. Ninguno de ellos promueve, v. gr. una operacionalización fuera del marco teórico de la investigación.
- c) Las reglas generales son compartidas por los tres. Ninguno de ellos emprende, v. gr. un análisis descriptivo fuera de las medidas de tendencia central o de dispersión.

Estas conclusiones me permiten afirmar que la encuesta, la entrevista o la observación no son métodos, sino que los tres responden a un método, que en este caso, es el método hipotético deductivo (Magee, 1994),

Por otra parte en el caso de la encuesta se puede advertir que involucra una serie de acciones que inician con la revisión de literatura para determinar la existencia o no de cuestionarios que midan las mismas variables que se pretenden medir, hasta llegar a la aplicación, pasando por acciones como la validación estadística del cuestionario, la prueba piloto o el entrenamiento de los encuestadores, por mencionar algunas.

Como se puede observar estas son acciones de carácter más específico y están restringidas al momento del diseño de la investigación, por lo que puedo afirmar que la encuesta, bajo una perspectiva eminentemente conceptual, es una técnica. Pero más allá de esta precisión conceptual creo que el problema central que constituye el foco de interés del presente trabajo debe ser abordado desde una perspectiva teórica.

En su texto clásico “Métodos y técnicas de las Ciencias Sociales”, Madeleine Grawitz (1975) reconoce que gran parte de la problemática que existe alrededor del término método es que es utilizado para caracterizar diversos procedimientos que se encuentran a diferentes niveles de abstracción, por lo que la distinción que hago en el presente apartado entre un procedimiento general (método) y diversos procedimientos específicos (técnicas) creo permite coadyuvar al esfuerzo realizado por la autora para superar esta problemática. Sin embargo, en la postura asumida en este apartado, que es de carácter eminentemente conceptual, hay un distanciamiento de la propuesta de análisis realizada por la autora, ya que considero que en la misma existe una confusión entre niveles y ámbitos de análisis.

POSICIONAMIENTO TEÓRICO

Alonso (1989) identifica cinco perspectivas teóricas sobre el campo de la metodología de la investigación: el empirismo sociológico, el formalismo sociológico, el estructuralismo, la sociología comprensiva y el materialismo dialéctico.

El foco de interés del presente trabajo me lleva a centrarme básicamente en dos posturas teóricas: la metodología desde el empirismo sociológico y la metodología desde el materialismo dialéctico (Alonso, 1989) o en términos de Tecla (2001) la metodología desde la sociología positivista y la metodología desde el materialismo dialéctico.

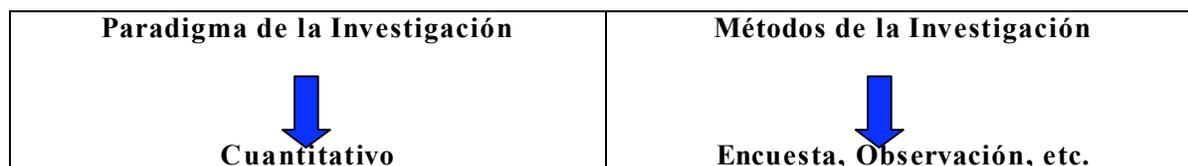
Estas dos posturas prefiero denominarlas empirismo inductivista (para ampliar sus planteamientos fuera del ámbito sociológico y enfatizar el papel periférico que se le otorga a la teoría) y dialéctica constructivista (para marcar una sana distancia de algunos postulados del materialismo dialéctico que creo, deben ser sujetos a discusión, y en contrapartida, mostrar un acercamiento a la lógica dialéctico-construccionista que bajo la influencia de autores como Bordieu, Zemelman y Garza Toledo (en Becerra, 2002).se viene desarrollando actualmente.

La metodología desde el empirismo inductivista

Los empiristas identifican técnicas y métodos, pero esta postura no es más que “una falta de precisión conceptual nacida, tal vez, de la importancia que la metodología tiene para los sociólogos empiristas” (Alonso, 1989; p.55),

Esta importancia, otorgada a la metodología, trae como consecuencia ineludible un descuido de la teoría, hecho que por sí mismo no causa mayor problema a los empiristas, ya que ellos conciben a la metodología científica según el modelo de las ciencias naturales, el cual se basa en un realismo ingenuo que afirma que la realidad social constituye un sistema de regularidades empíricas. objetivas, observables, medibles, replicables y predecibles (Ruiz, 1999).

Bajo esta postura, la teoría no es el principio activo que diseña el método y las técnicas para conocer la realidad social, sino una sistematización progresiva y lenta de los datos obtenidos o, en términos empiristas, descubiertos mediante la observación de los hechos sociales. En ese sentido es que ven a las técnicas de manera aislada (Tecla, 2001) sin vincularlas con el método hipotético deductivo o con la teoría, lo que los conduce a visualizar la investigación mediante un esquema dualista:



La metodología desde la dialéctica constructivista

A diferencia del esquema tradicional que pone al método hipotético deductivo derivado de la posición epistemológica postpositivista, con un carácter normativo y con pretensiones de universalidad, los investigadores desde una postura dialéctico constructivista ven al método como una etapa intermedia entre la teoría y las técnicas

(Alonso, 1989 y Tecla, 2001); desde esta postura es que se habla de **Posiciones Teórico-Metodológicas**, término que identifica

Aquellas corrientes de pensamiento que dan un tipo de explicación o interpretación sobre determinado aspecto de la sociedad o de la sociedad global, privilegiando así, la construcción de un determinado objeto de investigación, fundamentalmente en esto reside su aspecto teórico; además, siguen un determinado procedimiento, orientado por la postura teórica, realizando una serie de operaciones que permiten seleccionar y coordinar ciertas técnicas, este segundo aspecto es el metodológico (Luengo, 1982; p. 79).

En el primer aspecto queda integrada la teoría, mientras que en el segundo el método y las técnicas. Los investigadores que parten desde esta perspectiva teórica reconocen tres elementos centrales en la investigación social (Gómezjara y Pérez, 2004; Tecla, 2001 y; Tecla y Garza, 1979) que pueden ser visualizados en el siguiente esquema:

El aspecto de la teoría social



El aspecto metodológico.



El aspecto técnico.

Bajo esta triada de elementos se puede establecer claramente la diferencia entre el método y las técnicas y éstas últimas se “ven integradas al método y a las teorías” (Tecla, 2001; p. 95). El método sería el procedimiento general y las técnicas serían los procedimientos específicos.

En esta perspectiva, la teoría es el principio activo que configura el método y las técnicas para conocer la realidad social, por lo tanto al hablar de objeto de investigación no se hace referencia a recortes perceptuales de la realidad, sino a un recorte teórico objetual. En ese sentido es que se puede afirmar que el objeto de investigación es construido mediante una problematización teórico-investigativa (Covarrubias, 1995) y que los datos empíricos de una investigación son construidos a partir de los objetivos de la misma (Alonso, 1989), objetivos que se derivaron de la construcción del objeto de investigación.

Cuarto interludio

La relación entre el materialismo dialéctico y la metodología de la investigación se ha dado a través de múltiples vías: el establecimiento de un modelo triádico para la investigación social (Tecla y Garza, 1979), el planteamiento de la metodología como etapa intermedia (Alonso, 1989), la búsqueda de una teoría de las técnicas de investigación (Tecla, 2001), la formulación de una metodología de la reconstrucción (De la Garza, 1988), el intento de una metodología desde una epistemología dialéctico-crítica (Covarrubias, 1995), la identificación de posiciones teórico-metodológicas en la sociología (Luengo, 1982), etc.

Estas obras comparten, en mayor o menor medida, postulados centrales derivados del Materialismo Dialéctico: la perspectiva constructivista, el reconocimiento de las premisas metodológicas plasmadas por Marx en su libro “Contribución a la Crítica de la Economía Política”, la diferencia entre la lógica de la investigación y la lógica de la exposición, etc. pero más allá de estas similitudes los diferentes autores intentan plasmar posturas específicas sobre aspectos centrales de la metodología de la investigación.

No es interés del presente trabajo elaborar una síntesis, ni hacer tabula rasa de todos estos aportes, simplemente la atención está centrada en aquellos elementos que permiten discutir el foco de interés del presente trabajo.

¿Método o Técnica?

Una vez que se han identificado las dos posturas teóricas que subyacen a la discusión que se realiza en el presente trabajo creo necesario asumir una postura específica que me permita contestar a la pregunta de si la encuesta es un método o una técnica.

Para contestar a esta pregunta quiero, en primer término, aclarar la premisa central que constituye mi herencia teórico-epistemológica y desde la cual asumo mi práctica investigativa, sea como aprendiz de investigador, como asesor de tesis de postgrado o como maestro de seminarios de metodología. Esta premisa central, que se constituye en la idea fuerza, que guía toda mi práctica investigativa es la siguiente:

Creo que toda observación, y toda experiencia, está cargada de teoría; en ese sentido considero a la teoría como:

- *La justificación de toda investigación científica (inconsistencias o lagunas dentro de la teoría determinan y justifican el problema de investigación),*
- *El motor de toda investigación científica (la teoría dirige el abordaje metodológico, en lo general, y las técnicas de investigación, en lo particular)*
- *Y la finalidad de toda investigación científica (generar, ampliar o consolidar una teoría, bajo una mirada desarrollista-acumulativa o reconstruir una teoría, mediante una mirada reconstruccionista).*

Esta premisa, derivada esencialmente de una postura popperiana (Magee, 1994) se encuentra en consonancia con la postura que asumen al respecto la mayor parte de los nuevos filósofos de la ciencia (Kuhn, Feyerabend, Lákatos y Laudan, en Pérez, 1999) y con la postura del materialismo dialéctico (Gómezjara y Pérez, 2004; Tecla, 2001 y; Tecla y Garza, 1979).

Bajo esta premisa no me queda más opción que estar totalmente de acuerdo con Alonso (1989) cuando afirma que “el empirismo constituye hoy día el obstáculo epistemológico dominante en las ciencias sociales” (p.50), por lo tanto, bajo el posicionamiento teórico de la dialéctica constructivista puedo afirmar que la encuesta es una técnica.

A MANERA DE CIERRE

El análisis realizado en estos tres niveles me permite afirmar que la encuesta es una técnica y con esto responder al problema central de este trabajo, sin embargo, es necesario reconocer que este foco de interés fue solo el pretexto para iniciar una reflexión sobre el campo de la metodología de la investigación que me permitiera superar, en este aspecto en particular, la literatura prescriptiva y eminentemente pragmática con la que somos bombardeados regularmente los que nos dedicamos a hacer o a enseñar investigación.

Por último, quiero concluir este trabajo reiterando que la mayor parte de la literatura sobre la metodología de la investigación, provee una terminología que suele adolecer de precisión y su manejo indiscriminado refleja, por una parte, la ausencia de una verdadera reflexión en el ámbito metodológico, y por la otra, una peligrosa indulgencia conceptual, todo esto en aras de configurar un campo de estudio meramente prescriptivo y carente de reflexión.

Post Scriptum

El campo de la metodología de la investigación se mueve esencialmente, no exclusivamente, en lo práctico, lo utilitario y lo inmediato, esto es, posee un carácter pragmático, el cual favorece una racionalidad de tipo instrumental.

Habermas (1993) distingue dos tipos de acciones susceptibles de racionalización: la acción orientada al éxito y la acción orientada al entendimiento.

La acción orientada al éxito o con arreglo a fines es en la que el actor se orienta exclusivamente por la consecución o logro de su objetivo global y somete a cálculo todas las demás consecuencias de la acción, considerándolas, simplemente, como condiciones secundarias del éxito al que aspira. “El éxito viene definido

por la ocurrencia de un estado en el mundo, que en una situación dada puede ser causalmente producido mediante acción u omisión intencionadas” (Habermas, 1993; p.384). Este tipo de acción se divide a su vez en dos: la acción instrumental y la acción estratégica.

Una acción orientada al éxito se denomina instrumental cuando se considera bajo el aspecto de la observancia, o cumplimiento, de reglas técnicas de acción que descansan en un saber empírico y cuya eficacia de intervención se evalúa en un estado físico u objetivo. La racionalidad que subyace a este tipo de acción se le denomina racionalidad instrumental.

Estas características de la racionalidad instrumental explican por que la mayor parte del discurso que existe sobre la metodología de la investigación es de carácter prescriptivo y enfatiza los procedimientos y técnicas, en términos empiristas inductivistas, los métodos.

En esta línea de pensamiento ubico a la perspectiva teórica que he denominado empirista inductivista y a la cual le atribuyo buena parte de la problemática a la que me he referido en el presente trabajo.

LISTA DE REFERENCIAS

- Aaker David A. y Day George S. (2001), *Investigación de mercados*, Santiago de Chile, Mc Graw Hill.
- Ander.Egg Ezequiel (1978), *Introducción a las técnicas de investigación social*, Buenos Aires, Argentina, Humanitas.
- Aldridge Alan y Levine Ken (2003), *Topografía del mundo social*, Barcelona, España, Gedisa.
- Alonso José Antonio (1989), *Metodología*, México, Ediciones y Distribuciones Hispánicas
- Álvarez Balandra Arturo Cristóbal y Álvarez Tenorio Virginia (2001), *Métodos en la investigación educativa*, México, UPN.
- Arias Galicia Fernando (1999), *Introducción a la metodología de investigación en ciencias de la administración y del comportamiento*, México, Trillas.
- Asti Vera Armando (1992), *Metodología de la investigación*, Buenos Aires, Argentina, Kapelusz.
- Babbie Earl (1998), *Métodos de investigación por encuesta*, México, FCE.
- Babbie Earl (2000), *Fundamentos de la investigación social*, México, International Thomson Editores.
- Baber (1991), *Diccionario Enciclopédico*, México, Autor.
- Baena Paz Guillermina (1981), *Instrumentos de investigación*, México, Editores Mexicanos Unidos.
- Baena Guillermina y Montero Sergio (2000), *Tesis en 30 días*, México, Editores Mexicanos Unidos.
- Barraza Macías Arturo (2003), *La revisión de literatura en el proceso de construcción del objeto de estudio en la investigación educativa*, disponible en URL:
<http://www.galeon.com/pcazau/401-educacion.htm>
- Bauducco Gabriel (2001), *Secretos de la entrevista*, México, Trillas.
- Becerra Artieda Anibal Fernando (2002), *Movimientos estratégicos de la investigación social desde una lógica dialéctico/construccionista*, en la Revista Nombre Falso, Comunicación y Sociología de la Cultura, disponible en
<http://www.nombrefalso.com.ar/articulo.php?id=22>
- Bernal T. César Augusto (2000), *Metodología de la investigación para administración y economía*, Bogotá, Colombia, Prentice Hall
- Bisquerra Rafael (1998), *Métodos de investigación educativa*, Barcelona, España, Ediciones CEAC.
- Blaxter Loraine, Hughes Cristina y Tight Malcom (2000), *Cómo se hace una investigación*, Barcelona, España, Gedisa.
- Blalock Hunert (1998), *Introducción a la investigación social*, Buenos Aires, Argentina, Amorrortu.
- Briones Guillermo (2001), *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales*, México, Trillas.
- Bunge Mario (2000), *La investigación científica*, México, siglo XXI Editores
- Campenhoudt Quivy (2001), *Manual de Investigación en ciencias sociales*, México, Limusa

- Caplow Theodore (1977), *La investigación sociológica*, Barcelona, España, Laia.
- Carrillo Landeros Ramiro (1982), *Metodología y administración*, México, Limusa.
- Castañeda Jiménez Juan (1996), *Métodos de investigación I*, México, Mc Graw Hill.
- Castañeda Jiménez Juan, De la Torre Lozano María Olivia, Morán Rodríguez José Manuel y Lara Ramírez Luz Patricia, (2005), *Metodología de la Investigación*, México, Mc Graw Hill.
- Cervo A. L. Y Bervian P. A. (2000), *Metodología científica*, México, Mc Graw Hill.
- Cicourel Aarón v. (1982), *El método y la medida en sociología*, Madrid, España, Editora Nacional.
- Comboni Sonia y Juárez José Manuel (1984), *Introducción a las técnicas de la investigación*, México, UAM Xochimilco
- Covarrubias Villa Francisco (1995), *Manual de técnicas y procedimientos de investigación social desde la epistemología dialéctico-crítica*, Oaxaca, Unidad 20-A de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Chávez Calderón Pedro (2001), *Conocimiento, ciencia y método I*, México, Publicaciones cultural.
- De la Garza Toledo (coord.) (1988), *Hacia una metodología de la reconstrucción*, México, UNAM-Porrúa.
- Duverger Maurice (1992), Métodos de las ciencias sociales, México, Ariel.*
- Festinger L. y Katz D. (1972), *Los métodos de investigación en ciencias sociales*, Buenos Aires, Argentina, Paidós.
- García Alba Pompeya Elvira y Reyes Córdoba Bladimir (2003), *Metodología de la investigación*, México, Nueva Imagen.
- Garza Mercado Ario (1981), *Manual de técnicas de investigación*, México, El Colegio de México.
- Gomezjara Francisco y Pérez Nicolás (2004), *El diseño de la investigación social*, México, Fontamara..
- Goode William J. Y Hatt Paul K. (1998), *Métodos de investigación social*, México, Trillas.
- Grawitz Madeleine (1975), *Método y técnicas de las ciencias sociales*, Tomo 1, Barcelona, España, Hispanoamericana.
- Habermas Jürgen (1993), *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*, México, REL.
- Hair Joseph F. Jr., Bus Robert P. Y Otinau David J. (2003), *Investigación de mercados*, México, Mc Graw Hill.
- Hayman John L. (1991), *Investigación y educación*, Barcelona, España, Paidós.
- Hernández Sampieri Roberto, Fernández Collado Carlos y Baptista Lucio Pilar (1998) *Metodología de la investigación*, México, Mc Graw Hill.
- Ibáñez Brambila Berenice (2005), *Manual para la elaboración de tesis*, México, Trillas.
- Jany Castro José Nicolás (2000), *Investigación integral de mercados*, Bogotá, Colombia, Mc Graw Hill.
- Kerlinger Fred N. (1998), *Investigación del comportamiento*, México, Mc Graw Hill
- Latorre Beltrán Antonio, Del Rincón Igea Delio y Arnal Agustín Justo (1997), *Bases metodológicas de la investigación educativa*, Barcelona, España, Hurtado Ed.
- Larroyo Francisco (1981), *Lógica y metodología de las ciencias*, México, Porrúa.
- León Orfelio G. Y Montero Ignacio (1997), *Diseño de investigaciones*, Madrid, España, Mc Graw Hill.
- Luengo Enrique (1982), *Problemas metodológicos de la sociología contemporánea*, México, UAM-Xochimilco
- Malhotra Naresh K. (2004), *Investigación de mercados. Un enfoque aplicado*, México, Pearson-Prentice may
- Magee Bryan, (1994), *Popper*, México, Colofón.
- Méndez A. Carlos A. (2001), *Metodología. Diseño y desarrollo del proceso de investigación*, Bogotá, Colombia, Mc Graw Hill.

- Méndez Ramírez Ignacio, Namihira Guerrero Delia, Moreno Altamirano Laura y Sosa Martínez Cristina (2001), *El protocolo de investigación*, México, Trillas.
- Mentor (1998), *Multidiccionario*, Colombia, Autor.
- Namakforoosh Mamad Naghi (2002), *Metodología de la investigación*, México, Limusa.
- Océano (1999), *Diccionario de la Lengua Española*, Barcelona, España, Autor.
- Padua Jorge (1992), *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*, México, FCE.
- Pardinas Felipe (1998), *Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales*, México, Siglo XXI.
- Pérez Ransanz Ana Rosa (1999), *Kuhn y el cambio científico*, México, FCE.
- Pick Susan y López Velasco de Faubert Ana Luisa (2002), *Cómo investigar en ciencias sociales*, México, Trillas.
- Rojas Soriano Raúl (1987a), *Guía para realizar investigaciones sociales*, México, Plaza y Valdés
- Rojas Soriano Raúl (1987b), *Métodos para la investigación social*, México, Plaza y Valdes.
- Ruiz Olabuénaga José Ignacio (1999), *Metodología de la investigación cualitativa*, Bilbao, España, Universidad de Deusto.
- Salkind Neil J. (1999), *Métodos de investigación*, México, Prentice Hall.
- Selltiz Claire, Wrightsman Lawrence S. Y Cook Stuart W. (1980), *Métodos de investigación en las relaciones sociales*, Madrid, España, Rialp.
- Tamayo Tamayo Mario (2004), *El proceso de la investigación científica*, México, Limusa.
- Tecla Alfredo y Garza Alberto (1979), *Teoría, métodos y técnicas de la investigación social*, México, Ediciones de Cultura Popular.
- Tecla Jiménez Alfredo (2001), *(Teoría, métodos y técnicas). El método ante la incertidumbre*, México, Taller Abierto.
- Travers Robert M. W. (1986), *Introducción a la investigación educacional*, Barcelona, España, Paidós.
- Universidad Pedagógica Nacional (1987), *Esquemas de estrategias metodológicas*, México, Autor.
- Van Dalen D. B. y Meyer W. J. (1988), *Manual de técnica de la investigación educacional*, México, Paidós.
- Zorrilla Arena Santiago (1997), *Introducción a la metodología de la investigación*, México, Aguilar, León y Cal Editores.

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

LOS CENTROS PREESCOLARES PEC A DOS AÑOS DE EVALUACIÓN EXTERNA

Martha Remedios Rivas González

Docente en la Universidad Pedagógica de Durango. Responsable del Equipo Estatal de Evaluación Externa de los Centros Preescolares en el estado de Durango e integrante del Equipo Nacional de Evaluación y Acompañamiento de los Centros Preescolares a nivel nacional.

El 28 y 29 de noviembre de 2005 se celebró en la ciudad de México el Encuentro Nacional de Evaluación Externa: Programa Escuelas de Calidad, Nivel Preescolar 2003-2005, el cual fue organizado por la Secretaría de Educación Pública (la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa que está a cargo del Programa Escuelas de Calidad), la Universidad Pedagógica Nacional (responsable de llevar a cabo la evaluación externa de PEC), y Hacia una Cultura Democrática ACUDE (Organización no gubernamental que aloja el Equipo Técnico responsable del trabajo en campo y análisis a nivel nacional).

El Encuentro Nacional tuvo como objetivo principal presentar el Proyecto de Evaluación y Acompañamiento del Programa Escuelas de Calidad-Nivel Preescolar (PEC-Preescolar) 2003-2005, y sus resultados a nivel nacional y estatal a diversos grupos de interés (UNICEF, BM, OCDE, etc.), para discutirlos y derivar implicaciones para la política y operación del Programa Escuelas de Calidad y otros programas educativos.

En ese marco académico se desarrollaron varias actividades, conferencia magistral, presentación de experiencias estatales y mesas de trabajo.

La conferencia magistral a cargo de los Drs. Bob Myers y Francisco Martínez Preciado, quienes contextualizaron el proceso de investigación con el abordaje del concepto de calidad educativa, los participantes en la evaluación, los objetivos, el diseño y la muestra, los métodos, los instrumentos, la selección y capacitación de evaluadores, la organización del trabajo en el campo y los procedimientos de la evaluación y el acompañamiento, los resultados para los ciclos escolares 2003-2004 y 2004-2005, así como algunas sugerencias.

Otras de las actividades del Encuentro fue la presentación simultánea de resultados estatales en dos sesiones (28 y 29 de noviembre) en las que participaron diversas entidades federativas: Durango, Chiapas, Colima, Sinaloa, Yucatán, el Estado de México, Jalisco, Zacatecas, Guerrero, Oaxaca, Nuevo León, Aguascalientes, Sonora, Nayarit, Guanajuato, Querétaro y San Luis Potosí, entre otras.

Los equipos de investigación estatales socializaron resultados sobre las diversas experiencias de evaluación externa en diferentes líneas, la metodología empleada, el proceso educativo, la gestión educativa, los insumos, la relación de los centros preescolares con el entorno, el acompañamiento, la participación social, el trabajo colaborativo, etc.

Ocho mesas de trabajo, realizadas con el propósito de combinar la reflexión para elaborar implicaciones para la política educativa y operación del PEC y otros programas educativos.

El Encuentro Nacional dejó en claro que no hay duda sobre la necesidad imperante de invertir en programas de atención a la primera infancia, pero que es central pensar en ¿cómo invertir? Ello sustentado en los hallazgos de la investigación sobre desarrollo y aprendizaje humano, los acuerdos y compromisos internacionales que nuestro país ha signado en diversas Convenciones, Foros y Asambleas internacionales¹ y el análisis extenso de curriculums e investigaciones sobre la calidad educativa en educación preescolar en América Latina (Peralta, 2000). Así como el desarrollo reciente de la educación preescolar mexicana que tiene como referentes la reforma de la educación

¹ Convención sobre los Derechos del Niño (1990); declaraciones de las Conferencias Mundiales de Educación para Todos (Jomtien 1990 y Dakar 2000); Cumbre Mundial a favor de la Infancia (septiembre 1990); Sesión Especial de la Asamblea General de las Naciones Unidas para la Infancia (mayo 2002).

preescolar, el Programa de Educación Preescolar 2004, el Programa Escuelas de Calidad, el Proyecto Intersectorial sobre Indicadores de Bienestar en la Infancia, la Ley de Obligatoriedad de la educación Preescolar, la evaluación de la educación preescolar por la Dirección General de Evaluación Educativa (DGE) y los proyectos de evaluación de la SEP en colaboración con organizaciones internacionales (OCDE).

En el horizonte de las políticas nacionales e internacionales, la investigación educativa en Latinoamérica, la reforma curricular y pedagógica de la educación preescolar y los esfuerzos de rendición de cuentas, Bob Myers (2005) define a la *calidad educativa en preescolar* (para el caso específico del Proyecto de Evaluación y Acompañamiento de los Centros Preescolares), como “una *conversación reflexiva* con la comunidad educativa. La *evaluación* es el primer paso para la construcción de un lenguaje común acerca de la calidad educativa y las dimensiones que la afectan, es la mejor vía para *autovalorar* sobre el estado y la *posibilidad de mejora* de los servicios educativos que ofrece el Centro, específicamente, el proceso educativo.”

Otro de los aspectos relevantes de la Conceptualización de calidad educativa empleado por el Proyecto de investigación (Myers; 2005, 81), “... es el *diálogo productivo* entre los diferentes actores que intervienen en el proceso educativo a partir de utilizar un *lenguaje compartido* o una *agenda de discusión* sobre aspectos que usualmente no son considerados como importantes, desde una perspectiva integral que incluye aspectos de salud, gestión, seguridad, respeto a la diversidad... lo cual permite a l@s evaluador@s externos y a la comunidad educativa buscar puntos relevantes y significativos que afectan la calidad educativa”.

Por lo anterior, la *agenda de discusión* que sirve de *lenguaje común* y que es el *objeto sustantivo del diálogo*, es el concepto de calidad educativa, el cual “está integrado por dos niveles: nivel centro y nivel aula. Estos niveles responden a que existen diferencias entre las características generales del centro y el trabajo realizado por los responsables de la gestión educativa, y las características generales del aula y el trabajo realizado por l@s educador@s en el interior del aula. Sin embargo, comparten las dimensiones que la investigación y experiencia han detectado como fundamentales a la calidad educativa”. (Myers; 2005:25)

Las dimensiones de la calidad educativa son las siguientes:

- a) **Insumos.** Esta dimensión se refiere a los aspectos de recursos humanos y materiales suficientes y del desarrollo integral de los niños y las niñas.
- b) **Proceso educativo:** Esta dimensión tiene su centro en la noción de aprendizaje activo y de desarrollo integral de los niños y las niñas.
- c) **Gestión educativa.** La noción de gestión educativa está entendida como un proceso de aseguramiento del bienestar de los niños y las niñas, y como una acción para proyectar a los centros al mediano y largo plazo.
- d) **Relación con el entorno.** Observa la comunicación y promoción de asuntos educativos por parte de la escuela con la familia y la comunidad, y el nivel de participación de la familia y la comunidad en el proceso educativo.

Las dimensiones se operacionalizan en forma de un instrumento denominado Escala de Evaluación de la Calidad Educativa en Centros Preescolares ² (ECCP 3.0). Cada una de las dimensiones de la Escala está integrada por una serie de indicadores que describen el proceso que acontece en la vida cotidiana de los Jardines del Niños. El proceso

² El acercamiento al tema de la calidad educativa y la construcción de la Escala ha sido directamente influido por el trabajo de investigación de la chilena María Victoria Peralta (2000), a partir del análisis sobre criterios de calidad de educación preescolar en el contexto latinoamericano, y tomando la población necesaria para vivir en un mundo democrático y cambiante, por ello, Peralta definió seis principios que deberían estar reflejados en programas preescolares de alta calidad: actividad constructiva del niño, integralidad, participación (permanente de la familia y comunidad), relevancia de los aprendizajes, pertinencia cultural y flexibilidad.

de evaluación y acompañamiento se sustenta en una filosofía de mejora continua de la calidad en los centros preescolares del país.

Las *dimensiones y sus indicadores* constituyen el *concepto de calidad educativa* dentro del proceso evaluativo, por lo que los resultados de la evaluación de la calidad educativa tienen aquí su sustento.

Lo antes expuesto, representa sólo algunos de los elementos abordados por los Drs. Robert Myers y José Francisco Martínez Preciado en la Conferencia de apertura del Encuentro Nacional.

Enseguida mencionaré algunos de los hallazgos e implicaciones emanadas de las mesas de trabajo para presentar al final las conclusiones e implicaciones para la política educativa.

REFLEXIONES DE LAS MESAS DE TRABAJO

El propósito de las mesas de trabajo fue combinar la reflexión sobre los resultados nacionales y su convergencia con los estatales, respecto a temas como la gestión educativa, el proceso educativo y el concepto de calidad en los Centros de Educación Preescolar.

Mesa de Trabajo: “Gestión educativa en los Centros de Educación Preescolar”.

1. La gestión ha existido en las escuelas mucho antes de que se implementara el PEC. Una de las aportaciones importantes es la planeación sistemática a corto, mediano y largo plazo.
2. Debe tomarse a la gestión como punto de partida, pero revisando otros procesos como la intervención pedagógica en el aula.
3. Es básico que el proceso de gestión tenga como base la evaluación diagnóstica y la autoevaluación para la identificación de las necesidades del aula y conformar las del centro.
4. Para lograr verdaderas transformaciones es importante que la gestión educativa se plantee desde un enfoque sistémico.
5. La gestión educativa es la columna vertebral que permite articular el proceso educativo con el entorno, con el fin de mejorar las condiciones de la escuela y el servicio educativo que ésta ofrece, porque la escuela es parte de la comunidad, no una institución separada y separable de ésta.
6. El PEC incide en la mejora de la calidad de las escuelas, pues la evaluación arroja que las condiciones iniciales de los centros al ingresar al Programa influyen en el nivel de mejora de la calidad educativa. El problema se centra en la búsqueda de espacios de ayuda mediante el diálogo informado con las escuelas para apoyarlas mediante la construcción de estrategias diferenciadas; es decir, no todos los Centros requieren el mismo asesoramiento o el mismo tipo de apoyo.
7. Que los hallazgos encontrados en esta evaluación sean tomados en cuenta por las autoridades de PEC y del nivel preescolar para que las escuelas que no están en la muestra sean apoyadas.

Mesa de trabajo: “Proceso educativo.”

1. Continuar promoviendo la cultura de la autoevaluación.
2. Ubicar las necesidades generales, pero también específicas de los centros.
3. Fortalecer el liderazgo académico de los directivos.
4. PEC es el único programa que ha impulsado la evaluación externa en educación básica.
5. Apertura de la escuela a la participación de personas externas.
6. Una escuela con acompañamiento avanza, una que no lo tiene sale adelante pero con mayores dificultades.
7. La evaluación externa ha permitido la sistematización de los procesos.

8. Quienes tendrán que intervenir serán los asesores, las supervisoras, jefas de sector y directoras.
9. Reflexionar sobre si los indicadores que tenemos de proceso educativo es lo que se espera de una escuela de calidad.
10. Reflexionar sobre el nivel de involucramiento de las autoridades en las entidades. Trabajar desde la estructura y preguntarnos qué ha dejado de hacer la supervisora, la asesora técnica, las jefas de sector y autoridades que pueden tomar decisiones para la mejora de la calidad educativa.
11. La movilidad del personal en los planteles ha provocado que la directora detenga el proceso para brindar información de inicio a los nuevos elementos.
12. Existen colegiados de escuelas que trabajan muy bien el desarrollo administrativo del centro, pero que no tienen una idea clara de la mejora del proceso educativo.
13. La evaluación externa a cambiado esquemas.
14. El proceso educativo es un aspecto relegado en el PEC, ya que enfatiza más los aspectos organizativos y de administración de los centros.
15. Repensar las modalidades y los cursos de capacitación que se hacen llegar a las educadoras.
16. Discutir la pertinencia de los conceptos de práctica docente e intervención pedagógica como herramientas para el análisis del trabajo en el aula.
17. Articulación de programas y proyectos.
18. Precisar estándares para el nivel de preescolar. Establecer aspectos específicos para el nivel, relacionado con el desarrollo de competencias de los niños.
19. Implementar nuevas formas de asesorar.

Mesa de trabajo: “Calidad educativa en el PEC.”

1. Cuatro elementos para la calidad: orden, limpieza, higiene y seguridad.
2. La necesidad de conceptualizar la calidad educativa en educación preescolar como un sistema sustentada en el tipo de mujeres y hombres que México proyecta formar (Proyecto Educativo de Nación).
3. No satanizar la inversión en infraestructura y equipamiento porque realmente existen escuelas que lo requieren, pero es necesario equilibrar a nivel Centro la inversión aplicable al desarrollo profesional de los docentes en el logro de mayores niveles de competencia profesional (formación permanente del profesorado).
4. El uso de las tecnologías en la educación (TIC's) como el elemento de contraste ante lo que se recibe en casa y medios masivos de comunicación, como una oportunidad de subsanar necesidades de aprendizaje de los alumnos.
5. La necesidad de adecuar el conocimiento a la práctica pedagógica, de tal manera que se impulse el desarrollo de competencias en los alumnos.
6. Discutir el concepto de calidad, desde una visión de los y las docentes, las padres de familia, los propios alumnos/as...discutir para establecer algún punto de acuerdo.
7. Recuperar el liderazgo académico de los directivos, volver la mirada hacia la actualización, que la evaluación la continúen directivos y supervisores como fundamento de un proceso de acompañamiento informado.
8. Se comenta sobre la calidad del servicio educativo, obligación de brindar servicios de calidad a la población, la infraestructura como medio no como fin...medio para mejorar la calidad de los aprendizajes.
9. Uso adecuado de recursos sin perder de vista la atención a las necesidades de aprendizaje de docentes y alumnos, ...la calidad no es sólo responsabilidad del programa Escuelas de Calidad, responsabilizar al resto de los implicados: padres y madres de familia, directoras, educadoras, supervisoras, Asesores Técnicos, Jefes de Sector, Jefes de Departamento, etc.

10. Necesidad de seguimiento de la formación permanente de los docentes, evaluar el impacto en la calidad del aprendizaje, pero también de la calidad de la formación que se les oferta.
11. Necesidad de revisar planes programas, materiales educativos, el trabajo en el aula, competencias de los educadores, saberes-haceres y valores no sólo de los educadores, incluir a directores, supervisores, Asesores Técnicos, Jefes de Departamento, etc.
12. Pensar la calidad en función de los sujetos, no de los objetos, no basta con centros educativos maquillados.
13. Diagnosticar necesidades formativas de los docentes.
14. Calidad siempre en relación a un proceso de mejora continua, es mucho mas que eficiencia.
15. Las competencias de educadores, supervisoras, asesores técnicos, jefes de sector, etc., como indicadores de calidad educativa.
16. La educación como ingrediente para buscar un mejor mundo. Con equidad, sin discriminación y sin violencia.
17. La escuela no debe aislarse, debe abrirse a la participación de los padres de familia más allá del mantenerlos informados, que también sea participes de los procesos de planificación, desarrollo y evaluación.
18. La infraestructura contribuye a la mejora de la calidad, pero no es la calidad educativa.
19. La evaluación externa impulsó el trabajo colaborativo y en equipo en los centros preescolares.
20. Establecer una política para la movilidad de docentes y directivos.
21. Buscar la suma de esfuerzos entre los diversos programas: PEC y reforma curricular para evitar saturar a los docentes y directivos, definir qué cambios se tienen a partir de la reflexión de la calidad y su impacto en la gestión y en la mejora del proceso educativo.
22. Recuperar las voces de niños, de maestros y directivos, para reconstruir el concepto de calidad...tener en cuenta los aspectos o valores contradictorios por su polivalencia.
23. Es central que los resultados de la evaluación regrese a su origen, el centro educativo y sus actores, sino perderá su sentido y objetivo.

ALGUNAS CONCLUSIONES E IMPLICACIONES GENERALES DE LA EVALUACIÓN EXTERNA.

En esta sección presento algunos de los hallazgos generales del Proyecto de Evaluación y Acompañamiento de los Centros preescolares y que ustedes encontrarán de manera amplia en el documento, Encuentro Nacional de Evaluación Externa: PEC- PREESCOLAR 2003-2005 (Myers y Martínez, 2005: 15 a 24).

1. A nivel nacional los hallazgos generales son concordantes con los resultados de las entidades federativas: el Programa Escuelas de calidad contribuye a la mejora de la calidad educativa general de los Jardines de Niños. Al mismo tiempo, subraya que dentro del sistema de educación preescolar la existencia de centros que requieren de ayuda adicional para alcanzar un nivel básico de calidad.
2. El PEC tiene efectos diferenciados en la mejora de la calidad educativa y éstas diferencias tienen su origen en las condiciones iniciales del Jardín de Niños al ingresar al Programa, por lo que se reconoce la necesidad de ayuda adicional a través de un proceso sistemático, informado y diferenciado de acompañamiento a aquellos centros preescolares “rezagados”. Esto implica la necesidad de instrumentar un proceso de selección de los JN que sea sensible a la detección de los niveles iniciales de calidad educativa y utilizar el diagnóstico y el PETE que presentan los aspirantes a PEC, no solamente para la selección de centros, sino

- para distinguir la adecuación de las estrategias a las condiciones iniciales en el nivel de calidad de los JN.
3. Los insumos (infraestructura) y la gestión educativa por si mismas, no son suficientes para lograr una mejora en el proceso educativo; se requiere poner atención específica al mejoramiento del proceso educativo como una estrategia primordial dentro del mismo PEC y/o en coordinación estrecha con la Reforma Curricular de Preescolar. El PEC y su estado actual favorece el centrar la atención a la dimensión de gestión y no al proceso educativo. Y las reglas de operación del programa vigentes propician focalizar la atención a la infraestructura y materiales y no al proceso y la formación permanente de los educadores.
 4. El proceso de selección para participar en PEC modera la posibilidad de lograr efectos profundos en el sistema de educación preescolar al limitar el acceso a centros educativos con niveles de calidad educativa bajos. Necesario reexaminar y ajustar el proceso de selección con más necesidad de mejorar su calidad educativa, no enfocada a gestión sino a proceso educativo.
 5. La participación de familias y miembros de comunidad en PEC, y la relación que construyen los Jardines con su entorno ha mejorado. Sin embargo, esta participación es limitada... aún falta mucho para incorporar a las familias en la planeación, la toma de decisiones, el apoyo al proceso educativo y la evaluación, para poder hablar de un verdadero proceso de participación social en la educación preescolar.
 6. A pesar de los avances observados en la calidad de los Jardines de Niños participantes en PEC durante los ciclos escolares 2003-2004 y 2004-2005: 1) No disminuye la brecha entre JN de alta y baja calidad que participaron en el estudio, 2) tampoco disminuye la brecha entre JN urbanos y rurales, 3) se incrementa la inequidad dentro del sistema de educación preescolar en general. Para mejorar la equidad es necesario incorporar a centros en condiciones con condiciones menos favorables y refuerza la idea que se necesitan establecer procesos distintos de capacitación, asesoría y seguimiento para Jardines de Niños que entran rezagados en calidad y los que entran con un buen nivel de calidad. A la vez esto implica:
 - a) Diseñar un proceso de selección al programa sensible a la calidad educativa inicial de los JN, con énfasis en distinguir a JN con niveles bajos y que pueden fortalecerse mejorando su calidad educativa.
 - b) Cambiar la población objetivo con la finalidad de incluir un porcentaje más amplio a JN ubicados en zonas rurales e indígena.
 - c) Fortalecer el proceso de diagnóstico (autoevaluación), elaboración de PETE para que constituya una verdadera herramienta de cambio en la cultura escolar, evaluación del PETE para fortalecer la selección de los JN y desarrollar estrategias acordes con sus condiciones iniciales.
 - d) Necesario realizar un esfuerzo más concentrado de acompañamiento para Jardines de Niños con condiciones poco favorables al iniciar.
 7. Los requisitos para ingresar a PEC, el proceso de acompañamiento durante la creación de los Planes estratégicos de Transformación Escolar (PETE), y el proceso de selección de los JN repercuten en los planes que son con frecuencia de baja calidad, propiciando un sesgo hacia la participación de centros de más calidad. Necesario repensar no sólo los criterios para la selección a PEC sino también el proceso de capacitación, asesoría y seguimiento en la creación de un Plan Estratégico de Transformación Escolar.
 8. Existe una relación positiva entre el nivel de acompañamiento a los Jardines de Niños y su nivel de calidad; aquellos que tienen menos acompañamiento tienden a tener niveles mas bajos de calidad. Se requiere fortalecer el proceso de acompañamiento que se ofrece a los Jardines de Niños, y que no depende solamente del personal de PEC, ya que requiere de una transformación en el

sistema general de supervisión (más allá de la sola reformulación a los reglamentos).

9. La evaluación externa de PEC, más allá del análisis de los efectos y funcionamiento de PEC preescolar, ha originado una agenda de discusión sobre la educación preescolar al nivel de Jardines de Niños, estados y el sistema de educación preescolar. Se puede considerar necesario extender el uso de la Escala de Evaluación de la Calidad Educativa en Centros Preescolares dentro del sistema, especialmente a los supervisores y asesores técnicos.
10. El proceso de acompañamiento provocó cambios en los Planes Anuales de trabajo y, a corto plazo, en varios aspectos de la calidad educativa. Resulta útil diseñar métodos para fortalecer el acompañamiento una vez que termina la evaluación. El acompañamiento del sistema educativo puede fortalecerse al aprovechar el uso de la Escala de Evaluación de la Calidad Educativa en Centros Preescolares y la experiencia de regresar información a los JN que se evalúan. Esto puede contribuir a crear y desarrollar una base de datos para nutrir un sistema de evaluación y seguimiento de la calidad educativa en el nivel preescolar a mediano plazo.

¿QUÉ HACER CON LOS HALLAZGOS?

Construir un marco nacional, sustentado en un lenguaje común... la calidad educativa.

El PEC enfrenta el desafío de no tratar igual a los diferentes y recuperar la riqueza de la diversidad.

Los hallazgos son un elemento para la toma de decisiones, que, quién, cómo, cuándo. éstos deben favorecer acciones de mejora hacia una excelente formación de docentes, directivos y responsabilizar a las diferentes figuras del sistema de la mejora de la calidad educativa en la educación preescolar.

Establecer una mejor coordinación entre los programas para una mejora de la calidad integral: insumos, proceso educativo, relación con el entorno, gestión educativa y el acompañamiento a los centros y sus actores.

Es importante otorgar a la escuela y sus actores la autonomía, hoy la dominan reglas de operación, porcentajes, formatos y conceptualizaciones.

No todo es escuelas de calidad, por ello es necesario corresponsabilizar a los actores del sistema educativo que influyen en sus resultados. PEC es un programa articulador, donde todos vayamos a apoyar a la escuela, perfiles de egreso y factores de éxito o fracaso de los escolares...

Necesario involucrarse todos en una cruzada de corresponsabilidad en la mejora de la educación de las niñas y niños pequeños de este país.

MI CONCLUSIÓN PERSONAL

Serán sueños las reformas, las búsquedas de mejoras a la calidad educativa sin la participación y autonomía de los docentes, por que un docente eternamente vigilado es aquel al que el sistema educativo aún no le tiene confianza y por lo tanto es un educador que no tiene posibilidades de desarrollar su expresión creativa, es un educador que labora en un sistema que lo inmoviliza, lo coarta, lo inhibe y lo anestesia con la roca pesada del "deber ser". Ello quiere decir, que el sistema educativo creó figuras penitenciarias que en esta época de búsquedas de respeto a los derechos humanos y la diversidad necesariamente tendrían que desaparecer para crearse los derechos profesionales de los educadores.

Esto es una eterna convicción personal.

REFERENCIAS

Myers Robert G. (2005), *Una mirada interna. Guía de la autoevaluación de la calidad educativa en centros preescolares*, México.

Peralta Espinosa María Victoria (2000), “Una propuesta de criterios de calidad para una educación inicial latinoamericana”, en *Temas cruciales de educación en Latinoamérica. Calidad y modalidades alternativas de Educación Inicial*, de María Victoria Peralta y Roxana Salazar (comp.), La Paz, Bolivia, Ediciones CERID/MAYSAL

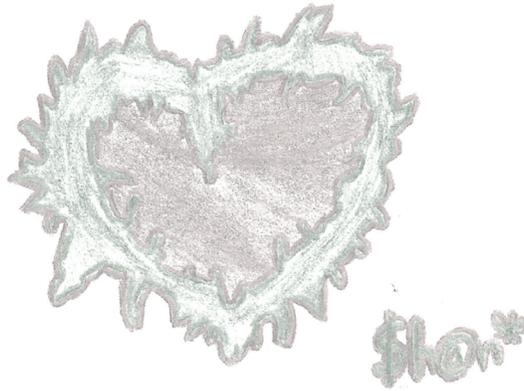


Ilustración 1 Corazón (Shantil)

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

NECESIDADES FORMATIVAS: UN ESTADO DE LA CUESTIÓN

Alejandra Méndez Zúñiga

Profesora de la Maestría en Educación Básica y de la Licenciatura en Intervención Educativa. Actualmente se desempeña como Secretaria Académica de la Universidad Pedagógica

El estudio sobre las necesidades de formación, es un línea de investigación que en la actualidad está teniendo gran auge, principalmente en el campo empresarial y educativo, posiblemente sea porque a partir de estos estudios se están fundamentando y legitimando propuestas de formación para un desempeño deseado.

En el análisis de las investigaciones localizadas respecto al campo de estudio de las necesidades de formación, se consideraron los siguientes ejes: fuentes de consulta y procedencia donde se desarrollaron los estudios, ámbitos laborales o profesionales donde se realiza la investigación, tipo de investigación y metodologías empleadas, técnicas e

instrumentos de recolección de información, tipo de necesidades detectadas, y categorías de investigación contempladas.

De la revisión realizada sobre el campo de estudio de las necesidades formativas, se encontraron 30 trabajos, de los cuales 27 se desarrollaron en diferentes universidades y centros de investigación de España y solamente tres en México. Situación que evidencia que el estudio sobre necesidades formativas, es un campo poco estudiado en nuestro país, debido a que no es considerado investigación *per se*³ por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa; probablemente por esta razón, solamente se encontró una ponencia (Aguirre, 2001) derivada de una investigación presentada con esta temática en el congreso desarrollado en el año 2001 por este consejo, una investigación (Barraza, 2004) presentada como artículo en una revista educativa y otra investigación (Barraza, Gutiérrez y Cenicerros, 2004) en la página web de la Universidad Pedagógica de Durango.

De los 30 trabajos revisados sobre necesidades formativas, 24 se localizaron en la base de datos REDINET, de éstos 20 (v. gr. Montero, 1985; Sánchez, 2001; Oliver Trovat, 2002; Palomo Pastor y Sánchez Payerpaj, 1999; etc); correspondían a investigaciones propiamente dichas, dos investigaciones estaban presentadas como artículos de revista (Martín Rodrigo, 2000; y Capellino, 1994); y dos como manuales (Blasco, Fernández, Iglesias y Sánchez, 1994; y Blasco, Fernández, 1994). Por otra parte, tres de las 30 investigaciones consultadas se encontraron en diferentes revistas electrónicas (Gutiérrez, Rodríguez, 1991; González 1989; y Caballero 2003); una se encontró como ponencia del Congreso de Investigación Educativa (Aguirre 2001); una investigación en la página web de una universidad (Barraza, Gutiérrez, Cenicerros, 2004); y la última investigación, presentada como artículo en una revista educativa local (Barraza, 2004).

En cuanto al ámbito de detección de las necesidades formativas, se encontró que 16 investigaciones (v. gr. Barraza, 2004; Barraza, Gutiérrez y Cenicerros, 2004; Aguirre, 2001; Sánchez Núñez, 2001; Oliver Trovat, 2002; etc.) se refieren a la formación de profesores de nivel inicial, primaria, medio superior y superior, así como a una disciplina de enseñanza específica (CEP de Oviedo, 1990); le siguen en producción, las desarrolladas en el ámbito empresarial (siete) en las que se encuentra: la minería (INEM, 1989), la agricultura (COAG-IR, 2000), la construcción (INEM, 1990), entre otras; también se encontraron tres investigaciones que tratan sobre necesidades formativas de directivos de centros escolares (Domínguez, Gimeno, Ruiz, Tejada, Tomás, Navío, Ruiz Bueno, Turón y Antúnez, 1994; Arciniega Ruiz, 1995; y Caballero, 2003) y las cuatro restantes revisadas, corresponden al campo familiar (Martín Rodrigo, 2000), a los profesionales de los medios de comunicación (Garces, Nieto, Madrid, Muñoz, Vives, 2001) a los titulados universitarios (Blasco, García y García, 1989) y al analista de necesidades de formación (Blasco, Fernández, Iglesias y Sánchez 1994), ésta última presentada como manual.

En lo que respecta al tipo de investigación y metodologías empleadas, en las investigaciones revisadas, en algunas de ellas no se encuentra explícito el paradigma, pero se infirió a partir del análisis de los instrumentos aplicados; a partir de este análisis se detectó que se están desarrollando preferentemente estudios de corte cuantitativo (18) (v.gr. Montero, 1985; Sánchez, 2001; Oliver Trovat, 2002; Palomo Pastor y Sánchez Payerpaj, 1999; Barraza, 2004; Barraza, Gutiérrez y Cenicerros 2004; etc.), además se están realizando análisis mixtos, es decir se aplican metodologías cualitativas y cuantitativas en una misma investigación (Domínguez, Gimeno, Ruiz, Tejada, Tomás, Navío, Ruiz Bueno, Turón y Antúnez, 1994; COAG-IR, 2000; Rotger, 1993; y Aguirre, 2001), también se encontraron investigaciones en las que se están utilizando solamente metodologías de corte cualitativo (Tavira, 1998; Blasco Sánchez, García González y García 1989; y Alarcón 1995) y se localizaron otro tipo de trabajos (cinco) como artículos y manuales que no pueden ser considerados investigaciones.

³ Barraza, 2005, seminario: Temas selectos. Revisión de teoría, apuntes tomados del diplomado: Investigación de Necesidades Formativas.

En cuanto a las técnicas e instrumentos para la detección de necesidades de formación, en la revisión realizada se encontró que se está utilizando preferentemente el cuestionario y la entrevista, las cuáles por lo general son aplicadas a los sujetos directamente involucrados y potencialmente beneficiarios de la formación; también se documenta la utilización de entrevista a expertos (v.gr. Aguirre, 2001; INEM, 1989; etc.); de grupos de discusión (v gr. COAG-IR, 2000; Blasco Sánchez, García González y García 1989; Rotger, 1993; etc.); de grupo focal, observación participante y entrevista a profundidad en una misma investigación (Porrás, 1998); estudio de caso (Domínguez, Gimeno, Ruiz, Tejada, Tomás, Navío, Ruiz, Turón y Antúnez, 1994); entre otros, y cabe señalar que solamente en la investigación de necesidades formativas del trabajador agrario se hace referencia a la utilización del método Delphi (COAG-IR, 2000).

La detección de necesidades formativas se está realizando en su mayoría con metodologías inductivas, algunos investigadores construyen los instrumentos de recolección de información a partir de ciertos marcos teóricos como referentes (v.gr. Montero, 1985; Sánchez, 2001; Oliver Trovat, 2002; Palomo Pastor y Sánchez Payerpaj, 1999; Barraza, 2004; Barraza, Gutiérrez y Cenicerros 2004; etc.) y los demás no documentan la metodología seguida para la construcción de los mismos. También se están utilizando métodos deductivos, como por ejemplo, el estudio que retoma el modelo empresarial para el análisis de “necesidades de formación en la empresa familiar” (Martín Rodrigo, 2000).

Las investigaciones revisadas preferentemente están orientadas a la detección de necesidades formativas sentidas (v. gr. Barraza, 2004; Barraza, Gutiérrez y Cenicerros 2004; Porrás, 1998; Montero, 1985; Sánchez, 2001; etc.) es decir, los potencialmente beneficiarios de la formación expresan sus propias necesidades; solamente cinco están orientadas a las necesidades reales (v. gr. Martín Rodrigo, 2000; Blasco, Fernández, Iglesias, y Sánchez 1994; Gutiérrez y Rodríguez 1991; etc.); cuatro de ellas realizan una detección de necesidades sentidas y reales (Domínguez, Gimeno, Ruiz, Tejada, Tomás, Navío, Ruiz, Turón y Antúnez, 1994; INEM 1989; COAG-IR, 2000; Aguirre, 2001) , cabe señalar que la única investigación que se encontró que contempla la detección de necesidades orientadas a la oportunidad utilizando el método Delphi, es la realizada por el INEM.

En cuanto a las categorías retomadas para la detección de necesidades formativas, son muy variadas y corresponden a la naturaleza del campo estudiado, a los objetivos de la investigación y a las metodologías empleadas.

En las investigaciones encontradas respecto a la detección de necesidades formativas del campo empresarial, se están retomando categorías y variables del trabajador como: características personales (sexo y edad), características profesionales (perfil profesional, actualización, cualificación, destrezas básicas, continuidad en el trabajo, uso de nueva tecnología...); variables sobre el campo de desempeño (área de desempeño, tipo de actividad realizada, nivel de producción...); así como peculiaridades de la empresa (seguridad, economía laboral, técnicas de venta, toma de decisiones, planeación..) y en general se retoma la economía de mercado. El cruce de estas categorías y variables les permiten realizar un análisis en la mayoría de las investigaciones con una lógica inductiva, para la detección de las necesidades de formación de los trabajadores en el campo empresarial correspondiente.

A partir de la revisión realizada sobre las investigaciones de necesidades formativas en el campo empresarial, se coincide con el Centro Superior de Formación Empresarial (en Barraza, 2004) en cuanto a que la detección de necesidades de este orden, “constituye una de las actividades centrales del campo de la gestión de recursos humanos y por lo tanto forma parte integral de los servicios de consultoría empresarial” (p. 22).

En el caso de la investigación localizada sobre la detección de necesidades de formación en el campo familiar (Martín Rodrigo, 2000), solamente se está retomando una categoría que es la gestión de relaciones interpersonales; esta investigación está

presentada como artículo en la revista “Padres y Maestros”, en este artículo el autor propone un modelo de educación en la familia tomando como referencia el modelo empresarial, aseverando que la educación de los hijos se debe hacer gestionando de modo eficaz las relaciones interpersonales que se suscitan en el seno familiar, para lo cual pretende definir las necesidades de formación que presentan los padres para poder acceder a este modelo de formación.

Con respecto a la investigación revisada sobre las necesidades de formación de los profesionales de los medios de comunicación en materia de nuevas tecnologías (Garces, Nieto, Madrid, Muñoz y Vives, 2001), se están retomando variables como: medios de comunicación, puesto de trabajo, años de desempeño, sexo, edad y nivel de estudios o formación. Como se observa se están retomando categorías sobre características personales, perfil profesional y campo de desempeño para cruzarlas con las necesidades presentadas en materia de nuevas tecnologías.

En la búsqueda de estudios respecto a necesidades de formación, se localizó un manual para el analista de necesidades de formación denominado “proyecto Atlántica”, realizado por la Fundación para la Investigación Científica y Tecnológica de la provincia de Oviedo (1994), este manual presenta los elementos conceptuales y metodológicos para la detección de necesidades de formación, aunque la referencia hace alusión que el destinatario es el profesor, no aclara que tipo de necesidades se definen a través de los instrumentos sugeridos, por lo tanto tampoco explicita las categorías o variables que contempla.

Por otra parte, como ya se señaló anteriormente, en la búsqueda de estudios sobre necesidades formativas se localizaron en su mayoría los referidos al campo educativo, preferentemente de formación de profesores del nivel inicial, primaria y medio superior (v. gr. González, Peiteado, Álvarez y González, 1990; Porras, 1998; Oliver Trovat, 2002) y en menor medida de profesores universitarios (Aguirre, 2001; Sánchez, 2001; Barraza, 2004), tres estudios de directores de centros educativos (Domínguez, Gimeno, Ruiz, Tejada, Tomás, Navío, Ruiz, Turón y Antúnez, 1994; Arciniega 1995; González, 1998) y uno de profesores de matemáticas (CEP, 1991).

En el caso de necesidades de formación de profesores del nivel inicial, primaria y medio superior, entre las categorías de análisis que se están contemplando se encuentran las referidas a la relación entre formación inicial y continua; las necesidades de formación frente a las reformas curriculares en cuanto a conocimientos y destrezas teóricas, así como actitudes; características personales del profesor; conocimiento de los alumnos; uso de métodos y técnicas de enseñanza; relación con el entorno; necesidades psicopedagógicas; modalidades de formación; programación; uso de nuevas tecnologías; temas transversales; entre otras. La mayoría de éstas investigaciones se están desarrollando con carácter descriptivo y están utilizando referentemente el cuestionario como herramienta de recolección de información.

De los estudios localizados sobre necesidades de formación de directivos de centros escolares uno de ellos (Arciniega, 1995) se refiere al nivel superior y los demás no lo explicitan. En el caso de la investigación encontrada sobre necesidades de formación de directores del nivel superior, el objetivo es detectar éstas bajo la lógica de ver a la institución educativa como empresa y al director como líder; en este estudio se parte de un modelo de tipologías y teorías de las organizaciones, se retoman como categorías de análisis las características personales de los directores, la experiencia como directores, el desempeño en otros cargos y el nivel de gratificación.

En el estudio encontrado sobre necesidades de formación del profesor de matemáticas de enseñanza secundaria (CEP, 1991), se retoman categorías personales (sexo y edad); profesionales (titulación académica, tiempo de experiencia docente, tipo de centro, nivel educativo, situación administrativa, tiempo impartiendo matemáticas, actividades de perfeccionamiento realizadas, información recibida, entre otras.) y de formación permanente (necesidades de formación en el área de matemáticas, tipo de

actividades y criterios para diseñar las actividades). En este estudio se utilizó un cuestionario que proyectó información de tipo cualitativo y cuantitativo.

En el caso de los tres estudios localizados sobre necesidades formativas de docentes de educación superior, uno de ellos se realizó en la Universidad Politécnica de Madrid (Sánchez, 2001), tiene carácter exploratorio y como objetivo detectar las carencias en la formación psicopedagógica de los profesores universitarios que inician el ejercicio docente con el fin de diseñar un programa de formación. La categoría principal retomada es: las capacidades docentes básicas para el ejercicio eficaz de la docencia universitaria. El resultado de la investigación fue que el docente universitario requiere una formación psicopedagógica para tener un desempeño profesional eficaz.

Otro estudio localizado sobre las necesidades de formación del docente universitario, es una ponencia (Aguirre) resultado de una investigación presentada en el VI Congreso Nacional de Investigación Educativa en Colima, México en el año 2001. La investigación tiene como objetivo el determinar las necesidades de formación de los docentes universitarios, a fin de contribuir al desarrollo de políticas educativas congruentes con sus carencias reales.

La investigación parte de una tipología sobre el perfil deseable del profesor universitario de la UIA, con una lógica de la filosofía humanista, la cual evidencia según la autora, que el profesor debe reunir capacidades didáctico pedagógicas, actitudes favorables en la relación con los estudiantes, conocimiento de la filosofía educativa de la universidad y compromiso social. Las categorías contempladas refieren a las características de los profesores universitarios en México (perfil real) y a las características deseables de los profesores universitarios (perfil deseable).

La metodología empleada para establecer la diferencia entre el perfil real y el perfil deseable de los profesores y diagnosticar las necesidades de formación, consistió en la utilización de técnicas cuantitativas y cualitativas. Se realizó una triangulación con la información obtenida a través de cuestionarios de apreciación estudiantil sobre el desempeño docente, entrevistas a los coordinadores de carreras, entrevistas a los profesores y una reunión con expertos para discutir la problemática y generar alternativas.

El último estudio encontrado del nivel superior sobre la detección de necesidades formativas, es un informe de investigación presentado en una revista local (Barraza, 2004), resultado de una investigación presentada en el Segundo Congreso Regional de Investigación Educativa. Esta investigación tiene como propósito apoyar los procesos de planeación y desarrollo del posgrado en la Universidad Pedagógica de Durango, y como objetivo identificar las necesidades de formación de los maestros de educación básica con respecto a los estudios de posgrado.

El estudio es de carácter exploratorio y descriptivo correlacional, se utiliza la encuesta y el cuestionario como técnicas para la recolección de información. En esta investigación se contemplan cuatro dimensiones de estudio: campos de estudio de interés institucional, líneas temáticas, periodicidad en las concreciones de trabajo y propósitos de formación para estudios de posgrado.

Los resultados de esta investigación dan cuenta de que las necesidades de formación de los maestros, principalmente se ubican en el campo de la práctica docente, específicamente en los procesos de aprendizaje, en los medios para la enseñanza, en la planeación didáctica y en la atención a niños con necesidades educativas especiales; en relación a la periodicidad de las concentraciones de trabajo se encontró que los docentes prefieren los estudios de posgrado de corte profesionalizante y en modalidad semiescolarizada; en cuanto a las variables sociodemográficas, destacan el género y el nivel educativo variables que inciden preferentemente en el nivel de necesidad de los maestros y en menor medida incide la variable de edad.

Como se observa, las dos investigaciones localizadas sobre necesidades de formación del docente universitario, hacen referencia a necesidades de tipo

psicopedagógico, pero no solamente en cuanto al dominio de conocimientos teóricos y metodológicos, sino al desarrollo de actitudes favorables en cuanto a la relación con los estudiantes y la filosofía de la universidad. En este tipo de estudios se está empleando las metodologías inductivas preferentemente para la definición de necesidades tanto sentidas como reales.

A partir del análisis desarrollado respecto al campo de estudio de necesidades formativas, se puede observar que se detectan las necesidades preferentemente a nivel individual y casi la generalidad de los estudios están orientados a encontrar las deficiencias ya que se considera que existe un desfase entre el desempeño que se tiene en ese momento y el que se debería de desarrollar, estos estudios tienen como propósito final fundamentar propuestas que coadyuven a un mejor desempeño de la función (docente, directiva, empresarial, profesional, etc.).

En cuanto a las fuentes donde se localizaron estudios sobre necesidades formativas, fueron preferentemente en bases de datos y revistas electrónicas de procedencia española, solamente tres de las investigaciones se encontraron en fuentes de información mexicanas; posiblemente puede haber generación de este tipo de estudios en otros países pero no se tuvo acceso a ellos.

Por otra parte, se pudo observar en el análisis realizado a las investigaciones que se tuvieron acceso, que el ámbito educativo en sus diversos niveles es un campo muy explorado en cuanto a necesidades de formación del profesorado, pero preferentemente del nivel básico, ya que del nivel superior solamente se encontraron tres estudios de este tipo, éste dato hace reflexionar sobre la necesidad de continuar explorando las necesidades de formación que pueden tener los profesores de este nivel educativo.

En cuanto a los paradigmas de investigación retomados en los estudios de necesidades formativas, se están desarrollando en mayor medida con lógicas cuantitativas y están utilizando preferentemente metodologías deductivas. Muchos de estos estudios están empleando el cuestionario como principal herramienta de recolección de información para determinar las necesidades de formación de los sujetos potencialmente beneficiados.

También se está desarrollando pero en menor medida, estudios de corte cualitativo y mixto, los investigadores están empleando herramientas de recolección de información como: observación participante, estudio de casos, encuesta a profundidad, encuestas a informantes claves, etc.; y la identificación de necesidades la derivan de lógicas inductivas, ya que la estructura de los instrumentos surge de los intereses personales del investigador y/o de exploraciones previas o se utilizan instrumentos no estructurados que recolectan la información de una manera abierta y holística.

De los estudios revisados, muy pocos están orientados a la detección de necesidades reales, es decir parten de la observación o evaluación del desempeño profesional, en algunos casos derivan las necesidades de la información proporcionada por informantes claves que poseen el conocimiento y la objetividad necesaria. La mayoría de los estudios localizados identifican necesidades sentidas, las cuales son definidas por los sujetos potencialmente beneficiarios de la formación y se indagan a través de preguntas directas, por lo que constituyen un insumo básico en la legitimación de la oferta de formación. A partir de lo anterior, se considera que en la detección de necesidades sentidas, existe un trabajo de investigación importante para considerarse en estudios posteriores de este tipo.

En cuanto a las dimensiones contempladas en las investigaciones del ámbito educativo y empresarial, se puede observar que en este último se están contemplando dimensiones como: características personales y profesionales, área de desempeño, desempeño profesional y/o laboral, peculiaridades de la empresa, entre otras. En lo que respecta al ámbito educativo se están considerando dimensiones como: relación entre educación inicial y continua, características de los profesores y de los alumnos, uso de nuevas tecnologías, formación psicopedagógica, entre otras.

Existe una constante en los estudios sobre necesidades formativas en el ámbito educativo y es que los profesores requieren de contar con elementos psicopedagógicos para desempeñar la función educativa, situación que está implícita o explícita en casi todos los trabajos de investigación revisados, posiblemente se deba a la finalidad que plantean o que se deriva de estos estudios que es legitimar propuestas de formación para un desempeño deseado.

LISTA DE REFERENCIAS

- Aguirre Muñoz, Lucía, (2001), *Necesidades de formación de los docentes universitarios*, memoria del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa, México.
- Alarcón, Gloria Esther (1995) *Formación del profesorado. Análisis interpretativo de necesidades formativas. Enfoque centrado en la escuela y en una perspectiva reflexivo-colaborativa*, base de datos REDINET, disponible en URL: www.mec.es
- Arciniega Ruiz de Esperanza, Olga Emma Luisa, (1995), *La escuela como empresa, el director como líder y la formación de directivos: previsión para la detección de necesidades de formación*, base de datos REDINET, disponible en URL: www.mec.es
- Barraza Macías, Arturo (2004) “Necesidades Formativas en estudios de posgrado de los maestros de educación básica” en revista: Investigación Educativa Duranguense, No. 2, Universidad Pedagógica de Durango. Durango, México. P.p.22-31.
- Barraza Macias, Arturo; Gutiérrez Rico, Dolores; Ceniceros Cazares, Delia. (2004) *Necesidades formativas de los ámbitos de la innovación educativa*, disponible en URL: www.upd.educ.mx
- Blasco Sánchez, Baldomero; Fernández Raigoso Castaño, Marcelino; Iglesias Criado, Eurne; Sánchez Refusta, Francisco (1994), *Manual para el análisis de necesidades de formación. Proyecto Atlántica*, base de datos REDINET, disponible en URL: www.mec.es
- Blasco Sánchez, Baldomero; Fernando Raigoso Castaño, Marcelino, (1994), *Los análisis de necesidades de formación: modelos, metodologías e instrumentos para estudiar la oferta y la demanda formativa*, base de datos REDINET, disponible en URL: www.mec.es
- Blasco Sánchez, Baldomero; García González, A.; García, J. (2000), *Demanda de titulados universitarios en Asturias*, base de datos REDINET, disponible en URL: www.mec.es
- Caballero Martínez Juan, (2003), “Las necesidades de formación de los directores escolares en la comunidad autónoma de Andalucía”, Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 6.
- Capellino, María Elena, (1994), *Diagnóstico y análisis de necesidades de formación de recursos humanos en las empresas. Contexto Iberoamericano*, base de datos REDINET, disponible en URL: www.mec.es
- CEP de Oviedo (1990), *Problemas y necesidades de formación de los profesores-as de matemáticas*, base de datos REDINET, disponible en URL: www.mec.es
- COAG-IR Murcia, (2000), *Necesidades de formación de los trabajadores agrarios por cuenta ajena en la región de Murcia*, base de datos REDINET, disponible en URL: www.mec.es
- Domínguez Fernández, Guillermo; Gimeno Soria, Xavier; Ruiz Ruiz, José María; Tejada Fernández, José; Tomás Folch, Marina; Navío Gómez, Antonio; Ruiz Bueno Carmen; Turón García, Joaquín; Antúnez Marcos, Serafin (1994), *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos*, base de datos REDINET, disponible en URL: www.mec.es
- Garcés de los Fayos, Enrique Javier; Nieto García, Ginés; Madrid García, Antonio; Muñoz García, Antonio; Vives Benedicto, Laura (2001), *Estudio de necesidades de formación en materia de nuevas tecnologías en trabajadores del sector*, base de datos REDINET, disponible en URL: www.mec.es
- González Granda, José Fernando; Peiteado Rodríguez, M; Álvarez Menéndez, M. L.; González Rodríguez, J.M. (1990), *Problemas docentes y necesidades de formación del profesorado del ciclo inicial de EGB*, base de datos REDINET, disponible en URL: www.mec.es

- González Sanmamed M. (1989), "Análisis de las demandas de formación del profesorado de E.G.B.", Revista Interuniversitaria de formación del profesorado, 6, 591-597
- Gutiérrez Ruiz I., Rodríguez Marcos A., (1991), "Necesidades de formación permanente del profesorado ante al reforma de las enseñanzas no universitarias". Revista interuniversitaria de formación del profesorado. 12, 33-42.
- INEM, (1989), *Determinación de necesidades de formación profesional en el sector de la minería del carbón en Asturias*, base de datos REDINET, disponible en URL: www.mec.es
- INEM, (1990), *Observatorio permanente del comportamiento de las ocupaciones: análisis de la implementación de las innovaciones tecnológicas en las empresas y su impacto en el empleo y las necesidades de formación*, base de datos REDINET, disponible en URL: www.mec.es
- López Pina, José Antonio; Moreno Martínez, Pedro Luis; Sánchez Meca Julio, (1998), *Necesidades de formación continua del sector de la conserva de la Región de Murcia*, base de datos REDINET, disponible en URL: www.mec.es
- Martín Rodrigo, María José, (2000), *Las necesidades de formación en la empresa familiar*, base de datos REDINET, disponible en URL: www.mec.es
- Mesa Latorre, Antonio; Casanueva Morales, Jesús; Obregón García, Yolanda; Huerta López, Concepción; Hernández Rocho, Manuel; Chaparro Chaparro, María Teresa; Casado Muñozerro, Feliciano; Manrique Corrales, Luis Fernando; Macías Gonzáles Antonia; Rodríguez Tomás, María Isabel (1995), *Reforma educativa y formación permanente del profesorado: estudio de la relación existente entre las necesidades de formación del profesorado y la oferta de actividades: el caso de la CEP de Fuenlabrada*, base de datos REDINET, disponible en URL: www.mec.es
- Ministerio de Educación y Ciencia (1985) *Informe sobre las necesidades de perfeccionamiento y expectativas profesionales del profesorado de EGB, BUP y FP del CEP de Gijón*, base de datos REDINET, disponible en URL: www.mec.es
- Montero Mesa, María Lourdes (1985) *Alternativas de futuro para el perfeccionamiento y especialización del profesorado de EGB*, base de datos REDINET, disponible en URL: www.mec.es
- Montero Mesa, María Lourdes, (1985), *Análisis de necesidades de formación del profesorado de EEMM de Galicia*, base de datos REDINET, disponible en URL: www.mec.es
- Oliver Trobat, Miquel F., (2002), *Análisis de las necesidades de formación del profesorado de educación primaria de la Illes Balears: diseño y desarrollo de una investigación*, base de datos REDINET, disponible en URL: www.mec.es
- Palomo Pastor, ángeles; Sánchez Payerpaj, Marta, (1999), *Necesidades de formación de trabajadores.as del sector de la enseñanza privada concertada de Castilla y León*, base de datos REDINET, disponible en URL: www.mec.es
- Porras Vallejo, Ramón, (1998), *Un estudio empírico de las necesidades de formación para la integración educativa*, base de datos REDINET, disponible en URL: www.mec.es
- Rotger Cerdá, J., (1993), *Necessitats de formació a l'empresa i sistema universitari: el cas català. Necesidades de formación en la empresa y sistema universitario: el caso catalán*, base de datos REDINET, disponible en URL: www.mec.es
- Sánchez Nuñez, José Antonio, (2001), *Necesidades de formación psicopedagógica para la docencia universitaria*, base de datos REDINET, disponible en URL: www.mec.es

INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

CUESTIONARIO SOBRE ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES

Beatriz E. Hernández García

Alumna egresada de la Maestría en Educación del Instituto Universitario Anglo Español.

Información estadística

- a) **Validez:** se aseguró la validez de contenido al obtener todos los items de la perspectiva teórica seleccionada. Este instrumento fue diseñado con base en el modelo de “los 10 factores para desmotivar” de Trechera (2004).
- b) **Confiabilidad:** se midió la consistencia interna del instrumento a través del alfa de cronbach con el programa SPSS v.11, obteniéndose .86.

Aplicación

Es un cuestionario autoadministrado que puede ser aplicado de manera grupal o individual a los alumnos.

Estructura

El cuestionario contiene 30 preguntas, las cuales se enfocan a diferentes aspectos de la relación maestro–alumno y se dividen en siete categorías, con información específica en cada una de ellas.

En la categoría I se encuentran los factores que se refieren a Comunicación en la categoría II se encuentran los factores referentes a Información, en la categoría III los factores relacionados Reforzamiento de las relaciones, en la categoría IV los factores referentes al Delegar autoridad, en la categoría V encontramos los factores que corresponden a la Información de las actividades en los talleres, en la categoría VI encontramos los factores referentes a Reforzamiento de las relaciones y por último en la categoría VII tenemos a los factores referentes a la Estimulación en las relaciones.

Categoría I (Factores de Comunicación): Esta categoría contiene 4 preguntas con 5 opciones de respuesta que indican el nivel de comunicación entre el maestro y el alumno (saludos de cortesía, saber escuchar explicaciones, sentimientos afectivos, reacciones ante una mala respuesta).

Categoría II (Factores de Información): Esta categoría contiene 5 preguntas con 5 opciones de respuesta que indican el nivel establecido en la información básica que se maneja en el taller (aviso oportuno de fechas, formas de evaluación, ajustarse a las fechas de entrega de trabajos, uso de evaluación y coevaluación de los alumnos).

Categoría III (Factores de Reforzamiento): Esta categoría contiene 4 preguntas con 5 opciones de respuesta que indican la mecánica que se sigue en el grupo con respecto al uso de retroalimentación, resaltar lo mas importante de los temas vistos en clase, la forma de dar instrucciones.

Categoría IV (Factores de Delegación de Autoridad): Esta categoría contiene 4 preguntas con 5 opciones de respuesta que indican si en la toma de decisiones como las

condiciones para evaluar, tomar lista, el ausentarse del taller el maestro permite a algún alumno asumir su puesto; también indica que el maestro permita a los alumnos ayudarse mutuamente.

Categoría V (Factores de Trabajo en Equipo): Esta categoría contiene 6 preguntas con 5 opciones de respuesta que indican si el maestro fomenta el trabajo en equipos, dándoles la libertad de elegir su conformación, también si lo hace con el propósito de que sean solo los alumnos los que trabajen los temas, también se tiene la forma positiva o negativa de señalar errores.

Categoría VI (Factores de Parámetros de Seguridad): Esta categoría contiene 2 preguntas con 5 opciones de respuesta que indican si el ambiente en el taller es seguro y además la expectativa del alumno en cuanto a la imagen del maestro.

Categoría VII (Factores de Estimulación): Esta categoría contiene 3 preguntas con 5 opciones de respuesta que indican la disposición que tiene el maestro en el apoyo que reciben los alumnos.

Las respuestas, para cada uno de los ítems, se organizaron en un escalamiento tipo lickert de frecuencia.

Cuestionario

Instrucciones: señale la frecuencia con la que siente o percibe cada una de las situaciones presentes expresadas a continuación.

	Siempre	Casi siempre	Frecuentemente	Rara vez	Nunca
1. Cuando el maestro llega al taller, saluda al grupo.					
2. Si al inicio de la clase el maestro (a) se encuentra en el taller te saluda afectuosamente.					
3. Si en alguna ocasión llegas tarde, el maestro (a) te permite dar una explicación del retraso.					
4. Te ha sucedido que en lugar de llegar tarde y tener que dar una explicación al maestro, prefieras quedarte fuera.					
5. El maestro (a) informa oportunamente el contenido de la unidad cuando ésta inicia.					
6. El maestro (a) permite a los alumnos recordarle sobre algún tema no visto.					
	Siempre	Casi siempre	Frecuentemente	Rara vez	Nunca
7. Cuando se inicia la fase o unidad, el maestro (a) da a conocer la forma de evaluación.					
8. Durante la evaluación de la fase o unidad, el maestro (a) da a conocer al grupo la forma de evaluación.					
9. Permite el maestro la coevaluación y la autoevaluación como parte de la evaluación de la fase o unidad.					
10. Dentro de la clase cuando el maestro (a) explica un tema, te parece que lo domina.					
11. Antes de que termine la clase, el maestro (a) puntualiza lo más importante.					

12. Al iniciar una clase nueva, el maestro (a) comenta o pregunta a los alumnos lo que pasó en la clase anterior.					
13. Cuando el maestro da instrucciones para algún trabajo, si no entendiste lo repite de nuevo.					
14. El maestro (a) compara positivamente el desempeño de tu grupo con otro grupo.					
15. El maestro (a) permite que algún alumno tome lista de asistencia.					
16. Al alumno que se quedó atrasado en el ejercicio el maestro (a) permite a los otros alumnos ayudarlo.					
17. El maestro permite al grupo establecer las condiciones para la evaluación.					
18. Cuando el maestro (a) se ausenta del taller deja en su lugar a algún alumno encargado.					
19. El maestro permite proponer ejercicios o prácticas a los alumnos.					
20. El maestro (a) realiza las actividades formando equipos de trabajo.					
21. Cuando algún equipo o grupo de trabajo realiza una exposición de algún tema, el maestro (a) los apoya.					
22.- El hecho de formar equipos de trabajo tiene la intención del maestro (a) que solo los alumnos trabajen.					
	Siempre	Casi siempre	Frecuentemente	Rara vez	Nunca
23. Al término de una exposición el maestro (a) señala errores.					
24. Las correcciones que señala el maestro (a) consideras que se hacen en forma positiva.					
25. El maestro (a) señala al grupo las ventajas y desventajas de trabajar en equipo.					
26. Te sientes seguro y confiado en el taller.					
27. Si tuvieras un “gran secreto” se lo confiarías a tu maestro (a) de taller esperando ayuda.					
28. Cuando pides ayuda cuando no puedes con algún ejercicio, el maestro (a) se muestra dispuesto a ayudarte.					
29. Cuando se te dificulta algún tema, el maestro (a) te anima para que lo intentes de nuevo.					
30. Cuando el grupo realiza un proyecto de trabajo el maestro (a) los anima constantemente.					

Referencia

INED

Trechera Herreros, José Luís. (2004). *Saber motivar: ¿El palo o la zanahoria?* Disponible en URL: www.monografias.com/trabajos28/saber-motivar/saber-motivar/shtm

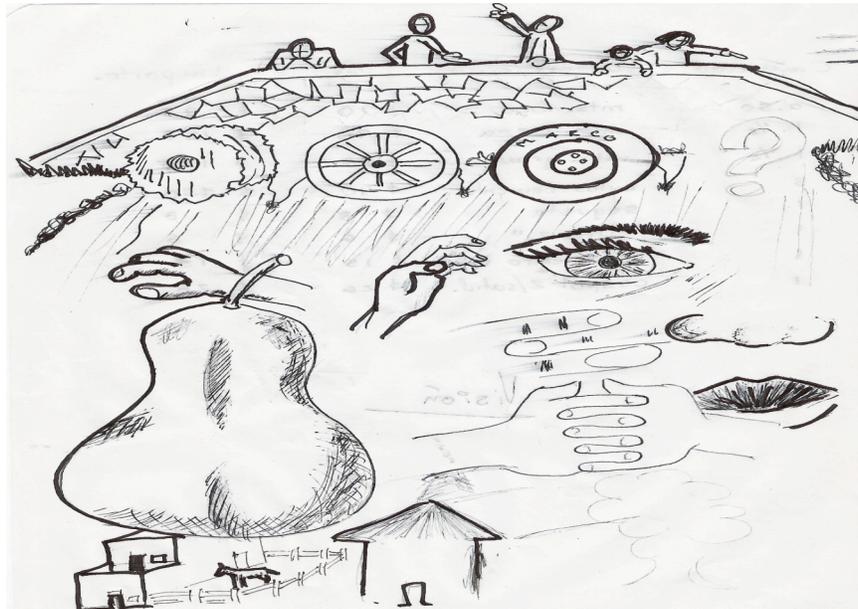


Ilustración 2 Visión (Marco Antonio)

MAGISTER DIXIT

LA CARGA DE TRABAJO ADMINISTRATIVO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA.

*Octavio Salas Rodríguez
Dora Isela Muñoz Tremillo
Manuela Luisa Ojeda Sanchez
Dyana Ávila Ramos*

Alumnos de cuarto semestre de la Maestría en Educación campo Práctica Educativa, generación 2004-2006, con sede en Canatlán , Durango

INTRODUCCIÓN

El investigador que busca orientaciones para confeccionar sus entrevistas se encuentra con una cantidad abrumadora de instrucciones, sugerencias, marcos protocolarios y prescripciones. En toda esta literatura, abundan las contradicciones; lo más aconsejable es buscar y seguir las más apropiadas a los fines y diseño de la investigación que se pretenda realizar.

- Las entrevistas varían en aspectos como:
- El tipo de información buscado;
 - La estructura y secuencia de las preguntas;
 - Los aspectos logísticos generales;
 - La extensión prevista para cada entrevista.

El número de entrevistas y la interacción entrevistador-respondiente afectan al contenido y a la utilización de los protocolos.

Otro punto importante en relación a la entrevista es que los datos obtenidos por medio de ella pueden categorizarse de distintas maneras.

En el presente trabajo desarrollamos un ejercicio de aplicación de la técnica de la entrevista, una de las más utilizadas en la investigación cualitativa. Para la recogida de datos elaboramos tres preguntas generales sobre el tema “Carga Administrativa de fin de ciclo escolar”.

Los informantes, en este caso, fueron un supervisor de zona escolar, un director de escuela y un maestro de grupo del nivel de primaria, siendo éstos entrevistados por separado y en su lugar de trabajo. Dadas las características particulares de cada uno de los entrevistados y la experiencia profesional que cada uno de ellos posee, la información obtenida refleja, en ciertos aspectos, criterios diferentes a preguntas similares; evidenciando sus fortalezas y debilidades en el tema tratado.

RESULTADOS

Enunciados que identifican cada una de las categorías.

■ El tiempo dedicado al llenado de documentación final no es suficiente y obstruye la dedicación del maestro al trabajo grupal.

■ El tiempo dedicado al llenado de documentación final es suficiente y obstruye la dedicación del maestro al trabajo grupal.

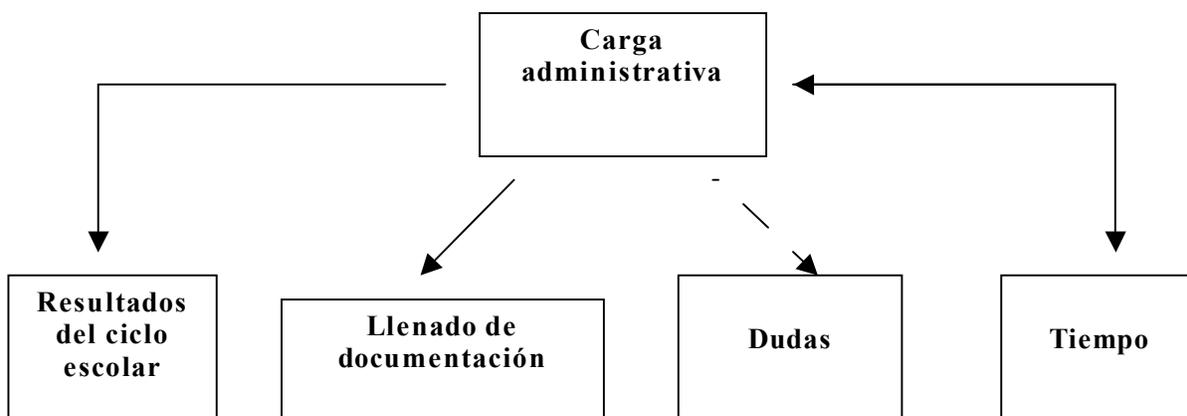
▲ Las dudas hacen que el llenado de documentación final se vuelva complicado.

■ El llenado de documentación final del ciclo escolar es una referencia y diagnóstico de todo lo realizado en un ciclo escolar.

■ El llenado de documentación final del ciclo escolar se vuelve difícil por la falta de experiencia.

- Los resultados que arroja el llenado de la documentación final únicamente es numérico y no da cuenta real de lo que saben los alumnos.
- Los resultados que se dan en la documentación final son un punto de análisis para ver lo que se ha hecho y sobre todo lo que falta por hacer.
- ◆ La carga de trabajo administrativo es un periodo muy intenso en el cual directivos, maestros y alumnos se distraen de sus demás labores.

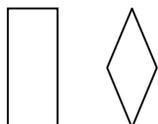
Esquema donde se presentan las categorías



A MANERA DE CIERRE: RELACIÓN ENTRE CATEGORÍAS

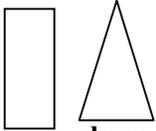


El llenado de documentación de fin de ciclo, nos permite dar a conocer los resultados finales del año escolar en los distintos aspectos: laborales, administrativos, de aprovechamiento escolar, de toma de decisiones, etc.



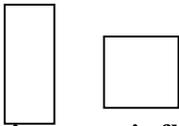
El llenado de documentación determina la carga administrativa que se vive en dicho momento, cada elemento que participa la vive de distinta manera: de acuerdo a

su experiencia laboral, de acuerdo al rol que desempeña y de acuerdo a las indicaciones y la asesoría que recibe y la interpretación y ejecución de las mismas



El llenado de documentación presenta una relación con las dudas que surgen de parte de los docentes, de los directores y de los supervisores escolares cuando se esta elaborando la papelería de fin de ciclo escolar.

Estas dudas son distintas en cada una de los informantes, influyen distintas causas y se resuelven de diferente forma.



Entre el llenado de documentación y el tiempo que se destina para hacerlo existe una influencia recíproca entre ambas categorías.

El tiempo es un elemento fundamental para cumplir con la papelería de fin de ciclo escolar y se vive de diferente manera de acuerdo al rol que desempeña cada sujeto.

MAGISTER DIXIT

“LA CARGA ADMINISTRATIVA” UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A TRAVÉS DE REDES SEMÁNTICAS

*José Joel Flores Ocampo
Mireya Antonia Corral Díaz
Alfredo Hernández Hinojoza
Karla Saray Nevárez Leyva*

Alumnos de cuarto semestre de la Maestría en Educación campo Práctica Educativa, generación 2004-2006, con sede en Canatlán , Durango

INTRODUCCIÓN

El presente documento trata sobre una investigación de tipo cualitativa; desarrollada en la Cd. De Nuevo Ideal, Dgo. Considerando como población a los docentes en primaria inscritos en las escuelas:

- Amado Nervo,
- Korian siglo XXI,
- Guadalupe Victoria,
- Benito Juárez y
- Niños Héroes

En total se contó con 31 participantes.

Para dicha investigación fue empleada la técnica denominada “Redes semánticas”, cuyo propósito es conocer la apreciación que tienen las personas sobre un tema específico.

El presente trabajo contiene:

- ◆ Primer vaciado de las respuestas jerarquizadas de cada participante.
- ◆ Cálculo del VMT y establecimiento de categorías semánticas.
- ◆ Conjunto SAM obtenido para el concepto definidor.
- ◆ Representación gráfica de los valores FMG.
- ◆ Conclusiones