

## 4. Investigación Educativa

4.	Investigación Educativa.....	67
4.1.	Introducción .....	69
4.2.	Algunas precisiones conceptuales sobre la Investigación Educativa .....	69
4.3.	Clasificación de los modelos teóricos acerca de la Investigación Educativa.....	69
4.3.1.	Sistemas de clasificaciones utilizados en diversos contextos.....	69
4.3.2.	Sistema de clasificación adoptado en este trabajo .....	75
4.4.	Programas de Investigación Educativa sobre Formación Docente .....	83
4.4.1.	Programas de Investigación Educativa sobre Formación Docente en general.....	83
4.4.2.	Programas de Investigación Educativa sobre Formación Docente en Metodología de la Investigación .....	85
4.5.	Conclusiones del Capítulo .....	92

## 4.1. Introducción

---

Este Capítulo está destinado a proporcionar un conjunto de elementos que permiten situar la Investigación Educativa en el marco de la presente evaluación. Para ello, primeramente, se establecen algunas precisiones conceptuales y notas que caracterizan el campo de estudio. Posteriormente, se describen brevemente los diversos sistemas que clasifican las líneas de interpretación y se efectúa un ordenamiento sobre la base de un nuevo criterio. Finalmente, se analizan las contribuciones realizadas por los programas de investigación dedicados a la Formación Docente, particularmente los referidos a la Metodología de la Investigación.

## 4.2. Algunas precisiones conceptuales sobre la Investigación Educativa

---

La Investigación Educativa constituye un proceso sistemático destinado a construir un corpus de conocimiento con relación al fenómeno pedagógico, pese a la divergencia teórica, metodológica y técnica, existen algunos patrones comunes. Ellos son:

- a) Su intención es *la construcción de nuevos conocimientos* que puedan describir, explicar y/o comprender las concepciones, los procesos y las prácticas que se producen en los contextos educativos.
- b) Cuenta con *métodos* que facilitan tanto el conocimiento sistemático de la realidad como la caracterización analítica de los elementos que entran en juego y las relaciones que se establecen entre ellos.
- c) Eventualmente aportan elementos *para la transformación educativa*. Aunque resulte obvio indicarlo, a medida que se conoce mejor un fenómeno, mayores son las posibilidades de generar propuestas transformadoras. Sin embargo, la mera presentación de los resultados de las investigaciones, no resuelve los problemas educativos.

## 4.3. Clasificación de los modelos teóricos acerca de la Investigación Educativa

---

En los últimos años y a medida que la Investigación Educativa adquiere mayor relevancia en las ciencias sociales, se producen diferentes sistemas de clasificación que intentan ordenar el campo de estudio. En este apartado, se analizan los criterios que subyacen a dichos sistemas y posteriormente se propone un nuevo criterio que ordena las distintas interpretaciones teóricas de un modo diferente.

### 4.3.1. Sistemas de clasificaciones utilizados en diversos contextos

En el campo de la Investigación Educativa se pueden distinguir al menos dos perspectivas sobre las cuales se estructuran los sistemas de clasificación. Por un lado, *la mirada realizada por arriba* (o desde el parecer) que apelando a los *procedimientos de sistematización y análisis de los datos* (momentos del proceso de investigación), determinan la existencia de dos paradigmas investigativos: “el cualitativo y el cuantitativo” (ver cuadro Nro. 5). Por otro lado, *la mirada elaborada desde arriba* (o desde el deber ser), que utilizando algunas *categorías creadas por Habermas* relativas a la relación que existe entre intereses y conocimientos, dividen el campo de la Investigación Educativa en tres grandes paradigmas: “neo-positivista, interpretativo o hermenéutico y socio-crítico” (ver

cuadro Nro. 7).

*Dos Paradigmas: cualitativo y cuantitativo*

Esta perspectiva ha puesto su mirada en *los procedimientos de sistematización y análisis de la información* -es decir, focaliza su atención en una instancia del proceso de investigación- y, a partir de allí, diferencia las distintas posturas que existen. Como consecuencia de la aplicación de este criterio, es frecuente en los ámbitos académicos plantear las diferencias entre “paradigma cuantitativo y paradigma cualitativo” (Cook y Reichard, 1986).

Al primero, se lo asocia con las concepciones neo-positivistas, porque se estructura sobre la base de una visión objetiva de la realidad y su método de abordaje es hipotético-deductivo. Su intencionalidad es describir los hechos y explicar las causas que los producen. Los datos que generan pretenden ser válidos y confiables y las conclusiones a las que arriban tienen aspiraciones de carácter universal.

Al segundo, se la asocia con las concepciones interpretativas, porque se estructura de acuerdo a una visión subjetiva de la realidad. Su finalidad es comprender los productos humanos a partir de los marcos de referencia del propio actor. Sus métodos son cualitativos y las conclusiones obtenidas tienen validez local.

<b>Paradigma cualitativo</b>	<b>Paradigma cuantitativo</b>
Aboga por el empleo de los métodos cualitativos.	Aboga por el empleo de los métodos cuantitativos.
Fenomenología y <i>verstehen</i> (comprensión) interesados en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa.	Positivismo lógico, busca los hechos o causas de los fenómenos sociales, prestando escasa atención a los estados subjetivos de los sujetos.
Observación naturalista sin control.	Medición penetrante y controlada.
Subjetivo.	Objetivo.
Próximo a los datos, perspectiva desde dentro .	Al margen de los datos, perspectiva desde afuera .
Fundamento en la realidad orientada a los descubrimientos, exploratorios, expansionistas, descriptivo e inductivo.	No fundamentado en la realidad, orientado a la comprobación, confirmatorio, reduccionista, inferencial e hipotético-deductivo.
Orientado al proceso.	Orientado al resultado.
Válido: datos reales, ricos y profundos.	Fiabiles: datos sólidos y repetibles .
No generalizables: estudios de casos aislados.	Generalizables: estudios de casos múltiples.
Holísticos.	Particularistas.
Asume una realidad dinámica.	Asume una realidad estable.

**Tabla 4.1.:**Paradigma cualitativo y paradigma cuantitativo.(Fuente: Cook y Reichard, 1986)

En rigor, estos usos son simplificaciones que deforman y banalizan el cuerpo disciplinar de este campo. Para conocerlo en profundidad es necesario romper con la ilusión de lo

inmediato y aparente. Bourdieu y otros (1975), hace más de 20 años señalaban que los hechos se conquistan contra la ilusión del saber inmediato y que la familiaridad con el universo constituye el obstáculo epistemológico por excelencia, ya que produce continuamente sistematizaciones ficticias. Desde su punto de vista, el investigador debe imponerse a la engeguedora evidencia que se presenta a bajo precio, a las ilusiones del saber inmediato y a su riqueza insuperable.

Clasificar en “paradigma cualitativo y paradigma cuantitativo”, plantea *confusiones* y *equivalencias* que resulta importante comentar.

En esta distinción; en primer lugar, se *confunden* las concepciones referidas a las formas de entender qué es y cómo se construye el conocimiento científico, con sus procedimientos de análisis y sistematización, como producto de ello se reduce la Investigación Educativa a un mero procedimiento mecánico. En segundo lugar, se hace una *equivalencia* directa entre investigación cuantitativa y concepciones neo-positivistas, omitiendo algunas producciones significativas que no se encuadran en esta falsa disyuntiva. A modo de ilustración es importante mencionar a Lazarsfeld, quien realiza algunos trabajos en el campo de las investigaciones cualitativas desde las concepciones neo-positivistas.

Si se adoptara este criterio para clasificar los modelos teóricos que se producen en el campo de la investigación, ¿en qué lugar quedan ubicadas, las teorías elaboradas en el marco de la investigación acción participativa, o las líneas de trabajo generadas a partir de la perspectiva de Bourdieu o Piaget, entre otras?. Estas investigaciones son de naturaleza triangulada, es decir, que en ellas se combinan distintas metodologías para el estudio de un mismo fenómeno (Denzin citado por Forni y otros, 1992). La *triangulación metodológica* es entendida aquí como la confluencia de diversas estrategias con el fin de aumentar la credibilidad de estudio. Esta noción obliga al investigador a evaluar el grado de congruencia que existe entre los datos recogidos por varios métodos y plantea la necesidad de establecer algún modo para organizar la información.

*Mirar por arriba* entonces, implica tener solamente una “visión panorámica y poco profunda” del campo de la Investigación Educativa. Aquellos autores que clasifican a partir de esta mirada quedan atrapados *en la apariencia* (en el parecer), en la evidencia engeguedora que implica diferenciar las líneas de interpretación por medio de lo que quizás sea lo más llamativo, y esto es, *el análisis y sistematización de los datos*. Pero como se aprecia, esta clasificación no sirve para comprender el complejo campo al que se hace referencia. En este marco de análisis adquiere sentido aquella frase del principito: “lo esencial es invisible a los ojos” (De Saint Exupery, 1994).

*Tres paradigmas: neo-positivista, interpretativo-hermenéutico y socio-crítico.*

Otro camino posible es *mirar desde arriba*, es decir, determinar los límites de este territorio a partir de *categorías interpretativas provenientes de otros campos*. Los trabajos elaborados por Carr y Kemmis (1988) y Popkewitz (1988), son claros ejemplos de este modo de operar. Estos autores emplean algunas *categorías epistemológicas* para interpretar lo que acontece en la Investigación Educativa. A los efectos de comprender la significación del pensamiento de Habermas, se expondrá de manera sumaria aquellos lineamientos más relevantes que se utilizan para explicar lo que sucede en este campo.

Desde el pensamiento de Habermas (1984), el saber es el resultado de la actividad humana

motivada por necesidades naturales o intereses, éstos constituyen o configuran diversos saberes y ciencias como condiciones trascendentales de posibilidad de la constitución de sus objetos y las relaciones entre sí.

INTERESES	SABERES	MEDIO	CIENCIAS
<b>Técnico</b>	Instrumental (explicación causal)	Trabajo	Naturales empírico-analíticas.
<b>Práctico</b>	Práctico (entendimiento)	Lenguaje	Hermenéuticas o del espíritu.
<b>Emancipatorio</b>	Emancipatorio (reflexión)	Poder social	Críticas o teoría crítica.

**Tabla 4.2:** Desarrollo del pensamiento humano desde la perspectiva de Habermas (adaptada de Carr y Kemmis, 1988)

En esta teoría, los intereses constitutivos (técnico, práctico y emancipatorio) generan modos de pensamiento en la construcción de la realidad y condicionan la forma en que se actúa sobre ella (ver tabla). Así:

Las *ciencias empírico - analíticas (science)* encuentran su fundamento en la corriente epistemológica denominada positivismo, iniciada por Augusto Comte y consolidada por el Círculo de Viena. Esta corriente de pensamiento considera que el mundo natural tiene existencia propia e independiente de quien lo estudia, el mismo está gobernado por leyes que pueden ser explicadas, predecidas y en algunos casos controladas mediante metodologías adecuadas. Al conocimiento que obtienen se lo considera objetivo y factual.

Desde la perspectiva de Habermas, las *science* tienen como interés rector, asegurar y ampliar la acción de los medios con respecto a los fines. El interés técnico da lugar a la producción de saberes o conocimientos instrumentales que ofrecen una explicación causal de los objetos a los que toma en consideración. El medio utilizado para el logro de este tipo de saber es el *trabajo*. Este modelo garantiza la continuidad entre la producción del saber científico y su aprovechamiento técnico.

Las *ciencias hermenéuticas*, denominadas también paradigma interpretativo, engloban un conjunto de concepciones tales como la fenomenología (Husserl), la etnometodología (Garfinkel) y el interaccionismo simbólico (Blumer). Todas estas corrientes de pensamiento han privilegiado el estudio de los significados de las acciones humanas y la vida social.

Desde esta perspectiva se intenta penetrar en el mundo personal de los sujetos, tratando de identificar cómo interpretan y significan el mundo material y de qué manera construyen las normas de comportamiento, que adquieren sentido en cada contexto y situación.

Habermas sostiene que el interés constitutivo rector que orienta y está en la base de las ciencias hermenéuticas o del espíritu es el interés práctico, cuya finalidad es la conservación y ampliación de la intersubjetividad, del posible acuerdo orientador de la acción. El *lenguaje* es el medio para producir saberes que permiten el entendimiento o la comprensión de la realidad, captando los significados sociales a partir de las perspectivas de sus propios protagonistas.

La *ciencia social crítica* es una corriente que reconoce a Marx y Engel como uno de los

antecedentes más importantes. Esta visión se consolida a principio de siglo con la Escuela de Frankfurt (Horheimer, Adorno, Marcuse, Habermas) y luego es continuada a lo largo del siglo XX por Apple (1986), Carr y Kemmis (1988), Giroux (1990) Freire (1991), entre otros.

El interés emancipatorio es constitutivo de la ciencia crítica, el mismo es entendido como un interés humano básico con relación a la autonomía racional y la libertad.

La reflexión genera saberes emancipatorios, puesto que permite el cuestionamiento de la realidad y de los poderes establecidos. La ciencia social crítica se propone develar las condiciones sociales que empañan el conocimiento de la realidad y, para ello, ofrece una herramienta de análisis que permite el entendimiento y la explicación, como así también la búsqueda de alternativas de acción transformadoras. Desde este último marco, las ciencias sociales deben ser comprometidas, es decir, que su función no quede acotada a conocer, sino también a producir efectos sobre la realidad contextual.

Carr y Kemmis (1988), Popkewitz (1988) y Arnal y otros (1992), entre otros, utilizan algunas categorías proporcionadas por Habermas para clasificar las diversas producciones realizadas en el campo de la Investigación Educativa. Estos autores estiman que el interés técnico favorece la emergencia de las concepciones investigativas neo-positivistas, el interés práctico orienta el surgimiento de los enfoques interpretativos y el interés emancipador da cabida a la investigación-acción.

Las investigaciones educativas neo-positivistas intentan emular a las investigaciones desarrolladas en las ciencias naturales, ya que consideran que los hechos sociales (en este caso los hechos educativos), contienen regularidades legaliformes que pueden ser identificadas y manipuladas como los objetos del mundo externo. Resulta lógico pensar entonces, que la función de la investigación sea elaborar una teoría de la enseñanza que ofrezca un conjunto de proposiciones que describan y prescriban la práctica docente en un ámbito dado. Las relaciones causales descubiertas deben expresarse formalmente y también poder aplicarse deductivamente a todas las situaciones de enseñanza (Popkewitz, 1988).

La Investigación Educativa interpretativa enfatiza la comprensión e interpretación de la realidad educativa desde los significados de las personas implicadas en los contextos educativos. También estudia sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características del proceso educativo no observables directamente, ni susceptibles de experimentación (Arnal y otros, 1992).

La investigación-acción es una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales, con el objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales tienen lugar (Kemmis y Mc Taggart, 1988). Este modelo de investigación propone transformar la sociedad, sobre la base de una concepción democrática del conocimiento y de la realidad social y, para ello, develan las creencias, los valores y los supuestos que subyacen en las prácticas educativas.

<b>PARADIGMAS</b>	<b>Positivista(racionalista-cuantitativo)</b>	<b>Interpretativo (naturalista-cualitativo)</b>	<b>Socio-crítico</b>
<b>DIMENSIONES</b>			
<b>Fundamentos</b>	Positivismo lógico. Empirismo.	Fenomenología. Teoría interpretativa.	Teoría crítica.
<b>Naturaleza de la realidad</b>	Objetiva, estática, única, dada, fragmentada y convergente.	Dinámica, múltiple, holística, construida y divergente.	Compartida, histórica, construida y dinámica.
<b>Finalidad de la investigación</b>	Explicar, predecir, controlar fenómenos, verificar teorías. Leyes para regular los fenómenos.	Comprender e interpretar la realidad, los significados de las personas, percepciones, intenciones y acciones.	Identificar el potencial de cambio, emancipar sujetos. Analizar la realidad.
<b>Relación sujeto/objeto</b>	Independencia. Neutralidad. No se afectan. Sujeto como objeto de la investigación .	Dependencia. Se afecta. Implicación del investigador. Interrelación.	Relación influida por el compromiso. El investigador es un sujeto más.
<b>Valores</b>	Neutros. Investigador libre de valores. El método es garantía de objetividad.	Explícita. Influyen en la investigación.	Compartidos. Ideología compartida.
<b>Relación teoría práctica</b>	Disociadas, constituyen entidades distintas. La teoría como norma para la práctica.	Relacionadas. Retroalimentación mutua.	Indisociables. Relación dialéctica. La práctica es teoría en acción.
<b>Criterios de calidad</b>	Validez, fiabilidad, objetividad.	Credibilidad. Confirmación, transferibilidad.	Intersubjetividad, validez consensuada.
<b>Técnicas: Instrumentos Estrategias</b>	Cuantitativos. Medición de test, cuestionarios, observación sistemática. Experimentación.	Cualitativos, descriptivos. El Investigador es el principal instrumento. Perspectiva de los participantes.	Estudio de casos. Técnicas dialécticas.
<b>Análisis de datos</b>	Cuantitativo. Estadística descriptiva e inferencial.	Cualitativos. Inducción analítica. Triangulación.	Intersubjetivo. Dialéctico.

**Tabla 4.3:** Paradigmas en Investigación Educativa (Fuente: Arnal y otros, 1992:42)

La aplicación del pensamiento habermaciano a la Investigación Educativa constituye una herramienta analítica potente pero teóricamente discutible (Bolívar, 1990), debido a que simplifica o distorsiona el análisis a fuerza de incluir o catalogar en un esquema tripartito y cuadro de oposición mutua todas las posibles posturas (Bolívar, 1995) y deja de lado las particularidades de los contextos sociales y políticos. Por ejemplo, la aplicación de este criterio a Latinoamérica, no permite clasificar a la etnografía crítica, enfoque que ha adquirido relevancia en estos últimos diez años a partir de los trabajos elaborados por Rockwel y Ezpeleta en México, Achilli y Neufeld en Argentina, etc. Estas investigadoras adoptan algunos elementos de las ciencias hermenéuticas, pero además, introducen importantes conceptualizaciones aportadas por autores que desarrollan su pensamiento a partir de las teorías críticas, tales como Gramsci y Heller, en otros.

Intentar establecer líneas de demarcación *desde arriba*, es decir, *tomando categorías interpretativas provenientes de otros campos* - en este caso de la epistemología - y

transferir acriticamente a cualquier contexto socio-histórico sin considerar sus particularidades, constituye un esfuerzo muy enriquecedor pero insuficiente para comprender la complejidad de este campo, porque queda inevitablemente atrapado en la abstracción (en el deber ser). En este sentido, hay que indicar que la producción de los conocimientos realizados mediante la investigación surge del intelecto humano y se entrelaza con los procesos sociales e históricos de un momento determinado. No es abstracta, ni universal, por lo tanto si se lo caracteriza, necesariamente tendría que situarlos en los entornos en los que se inserta y se desarrolla.

#### **4.3.2. Sistema de clasificación adoptado en este trabajo**

En este trabajo se plantea comprender el campo a partir de la *mirada desde abajo*, esto significa considerar los puntos de vista que tienen los investigadores educativos con respecto a su propia práctica, porque ellos son los protagonistas o actores que intervienen en un campo de estudio, determinando los rasgos que caracterizan su propio trabajo. Ellos son los que atacan y se defienden, por lo tanto les corresponde determinar las marcas que los distinguen.

Como derivación de la aplicación de esta mirada (ver cuadro Nro.8), se diferencia el campo de la Investigación Educativa en dos grandes perspectivas (la hegemónica y las alternativas) y en cuatro modelos (investigación neo-positivista, investigación-acción, investigación etnográfica e investigación protagónica).

*La perspectiva hegemónica* se funda en la racionalidad técnica y está compuesta por la investigación neo-positivista. La misma considera que el proceso de producción del conocimiento debe ajustarse a un conjunto de normas y preceptos determinados por el método científico y, que la Investigación Educativa es una actividad libre de valores, motivada por la búsqueda desinteresada del saber y la verdad objetiva, para ello adopta el único método que asegura la objetividad y evita la subjetividad (Lobos, 1995).

*Las perspectivas alternativas* se asientan en una racionalidad práctica o crítica y está conformada por al menos 4 modelos (investigación acción participativa, etnografía crítica, investigación protagónica). Las mismas buscan conocer la complejidad cambiante y dinámica de la realidad educativa, por lo tanto la investigación se convierte en una actividad que emplea diversos métodos que permite captar las construcciones históricas conformadas por redes inacabadas de elementos objetivos y subjetivos (Lobos, 1995).



PERSPECTIVAS DIMENSIONES	Hegemónica	Alternativas		
	Investigación Tradicional.	Etnográfica Crítica	Investigación Acción Participativa	Investigación Protagónica
Algunos autores.	Nuria C. Kohan.	Rockwel, Ezpeleta, Mercado, Achilli.	Freire, Borda, Bosco, Pinto.	Vera Godoy, Hevia, Batallán.
El problema de estudio	Es determinado por el investigador.	Es determinado por el investigador a partir de los sujetos investigados.	Es definido por el investigador-investigado y por el investigado-investigador.	Es seleccionado y definido por los docentes-investigados-res.
Fin de la investigación	Explicar, describir y predecir.	Comprender e interpretar la realidad.	Conocer y transformar la realidad.	Conocer y transformar la realidad.
Sujeto de Estudio	Selección mediante muestreo probabilístico o no prababilístico.	Selección intencional determinada por criterios específicos.	Voluntarios: participan aquellos sujetos dispuestos a estudiar y superar sus problemas.	Voluntarios: participan aquellos docentes dispuestos a estudiar su práctica.
Técnicas e Instrumentos de recolección	Tests. Cuestionarios. Observaciones sistemáticas. Experimentación.	Trabajo de campo. Observaciones participantes. Entrevistas formales e informales. Historias de vida. Documentos escritos.	Instrumentos cuali y cuantitativos.	Observación. Registros etnográficos.
Análisis de datos	Predomina lo cuantitativo. Estadística descriptiva e inferencial.	Análisis etnográfico.	Triangulación. Análisis dialéctico.	Predomina lo cualitativo.
Comunicación de lo investigado	Elaboración de un informe científico.	Redacción del informe etnográfico.	Elaboración del informe en función de los destinatarios.	

**Tabla 4.4:** Paradigmas y modelos de investigación desarrollados en Latinoamérica.

A continuación se describen las características relevantes tanto de la *perspectiva hegemónica* como *el modelo tradicional* y, posteriormente, se destacan los rasgos sobresalientes de cada uno de los modelos que conforman las *perspectivas alternativas*.

#### 4.3.2.1. *La perspectiva hegemónica y el modelo neo-positivista*

En los países europeos la Investigación Educativa es una disciplina reciente, aproximadamente tiene un siglo de historia. Sus orígenes se sitúan a fines del siglo XIX, cuando la pedagogía adopta la metodología científica (Arnal y otros, 1992.).

En América Latina la constitución de este campo es aún más reciente que en Europa. Si bien es cierto, antes de la década del '50 se pudieron concretar importantes proyectos de investigación, los mismos fueron puntuales, aislados y con escaso desarrollo teórico. Después de la segunda guerra mundial comienzan a consolidarse los programas de Investigación Educativa que se fundan en una visión funcionalista y positivista. Estos enfoques tienen un alto grado de compatibilidad en la forma de concebir qué es la sociedad, cómo se construye el conocimiento y cuál es la función de la educación.

Una pregunta a formular es, ¿qué relación existe entre el enfoque denominado neo-positivista y los procesos socio-políticos en los cuales surgieron?. Para dar respuesta a este interrogante es necesario historizar el proceso de construcción de esta área de conocimiento.

Las producciones sistemáticas y masivas en Investigación Educativa coinciden con el período desarrollista en América Latina ('55- '65.). Esta ideología postula un modelo de alcance mundial que tenía como ejemplo las características organizativas de los países centrales. Desde esta óptica, la organización racional de los medios y recursos constituye el único camino para conformar una sociedad desarrollada.

La hegemonía política y económica norteamericana necesitaba edificar un orden cultural que legitimara la subordinación de nuestros países a aquella hegemonía (Puigrós, 1994). En este contexto, resulta útil favorecer la emergencia de modelos investigativos acordes a estas necesidades.

Así se fortalece la Investigación Educativa, atribuyéndole dos misiones fundamentales: *en el orden político*, conocer los procesos educativos para ejercer sobre ellos un estricto control y subordinarlos a las necesidades hegemónicas, vinculándolas especialmente a las demandas de las grandes empresas con relación a la formación de la fuerza del trabajo (Puigrós, 1994). Y *en el orden técnico*, proporcionar las informaciones necesarias para describir (diagnosticar) la realidad social (educativa) y a partir de allí, aplicar los programas de desarrollo. Tal como se advierte, existe una relación intrínseca entre modelo político e investigación que se traducen en la creación masiva de Institutos y Departamentos (estatales o privados) dedicados a la producción de saberes.

Desde esta línea de interpretación en investigación, se prescribieron un conjunto de condiciones *epistemológicas y metodológicas* que debía cumplir cualquier investigación que pretendía ser "científica". Esta concepción intenta dictaminar lo que es y no es conocimiento científico, como así también el grado de legitimidad de los procedimientos para producirlos. Los investigadores inscriptos en esta línea de pensamiento, por ser los primeros en insertarse con un programa sistemático al campo de la Investigación Educativa en América Latina, dejaron huellas que perduran aún en el quehacer investigativo. Las mismas han sido sintetizadas por Popkewitz (1988) del siguiente modo:

- a) La teoría ha de ser universal, no vinculada con un contexto específico, ni a circunstancias en las que se formulan las generalizaciones.

- b) La ciencia es una actividad desinteresada. Se piensa que los enunciados y las proposiciones científicas son independientes de los fines y valores de los individuos.
- c) El mundo social (en este caso referido a lo educativo) existe como un sistema de variables que son elementos distintos, analíticamente separables de un sistema de interacción.
- d) El conocimiento formalizado, exige aclarar y precisar las variables antes de iniciar la investigación.
- e) La búsqueda de un conocimiento formal y desinteresado, implica la incorporación de la matemática como el procedimiento para elaborar una teoría.

#### 4.3.2.2. *Las perspectivas alternativas y sus diversos modelos*

Las perspectivas alternativas cuentan con al menos tres modelos teóricos: la investigación acción participativa, la etnografía crítica y la investigación protagónica. A pesar de tener importantes divergencias metodológicas y, en menor medida teóricas, como se verá más adelante poseen algunos rasgos comunes que los identifican. Ellos son:

- a) Critican al positivismo, por su carácter sesgado y reduccionista que imposibilita estudiar la complejidad de la realidad socio-educativa.
- b) Consideran que los conocimientos obtenidos mediante la Investigación Educativa contribuyen a la transformación de la escuela.
- c) Revalorizan la subjetividad, sin negar la relevancia de los aspectos objetivos, en el proceso de construcción de conocimiento.

A continuación se destacan de manera sumaria los aspectos centrales que caracterizan a cada uno de los modelos y, a partir de ellos, se analizan los sellos y las marcas específicas que los diferencian.

#### 4.3.2.3. *La Investigación acción participativa*

A fines de la década del '60 y principios del '70, se inician importantes procesos de transformación política y social en toda América Latina. En este contexto, se constituyen diversos grupos de intelectuales que emprenden un conjunto de experiencias de investigación social enmarcada en una visión crítica de las ciencias sociales, denominada Investigación Participativa o Investigación-Acción. Las mismas pretendían producir conocimientos a partir de una práctica investigativa coherente con la concepción dialéctica de la realidad, que buscaba dar respuestas a un conjunto de problemas que vivían los latinoamericanos en esos momentos.

Fals Borda (uno de los protagonistas más relevantes en la constitución de esta nueva línea de pensamiento) introduce el concepto de ciencia popular, entendiéndola como la producción de conocimientos realizados por los sectores populares, cuya cultura es reprimida y silenciada por la cultura dominante o hegemónica. De este modo el conocimiento empírico, práctico y de sentido común que ha sido posesión cultural e ideológica ancestral de la gente (Fals Borda, 1990), es revalorizado por esta corriente de pensamiento.

Indudablemente en el marco de esta conceptualización de la ciencia se deriva la intencionalidad política, que es la de producir conocimientos que tengan relevancia para la práctica social. En ese sentido, la sabiduría popular constituye un punto de partida

sustantivo para crear y recrear los conocimientos científicos.

En los años '70, este autor denunciaba que el *paradigma investigativo neo-positivista* (hegemónico de ese momento) presentaba un conjunto de dificultades teóricas y metodológicas, que impedía el desarrollo de las ciencias sociales. A continuación se mencionan algunas limitaciones y sus propuestas alternativas. Estas últimas constituyen los rasgos que lo distinguen de la concepción dominante.

### ***Con relación a la causalidad***

Desde la perspectiva neo-positivista, *la noción de causalidad* en las ciencias naturales es equivalente al de las ciencias sociales, es decir, que hay causas reales análogas que pueden ser descubiertas por observadores idóneos en los contextos naturales o mediante los experimentos controlados. Fals Borda rechaza esta postura y afirma que no deben aplicarse los mismos principios causales de las ciencias naturales, porque la materia prima que se maneja pertenece a una categoría ontológicamente distinta, que tiene cualidades propias. En este sentido, entiende que los hechos sociales se producen como procesos de concatenación circular o en espiral, en sistemas abiertos, que van alimentando su propio desenvolvimiento y su propia dinámica (Fals Borda, 1990). Como se aprecia, por lo contrario a lo que sucede en las ciencias naturales, en las sociales más que de principios de causación, se debería hablar de principios de influencia.

### ***En cuanto a la neutralidad y a la objetividad de los investigadores y sus técnicas***

Desde la visión del neo-positivismo se sostiene que los investigadores deben *ser neutrales y objetivos* en el estudio de la realidad social, para ello deben contar con instrumentos que mantengan la distancia entre el sujeto investigador y el objeto investigado. Pero como señala Fals Borda (1990), las técnicas neutrales dejan a las comunidades estudiadas como víctimas de la explotación científica. Desde la perspectiva del autor es necesario romper con la visión neutral y objetiva propia del paradigma positivista y lograr que los investigadores se comprometan con los diversos sectores con los cuales entra en contacto, no sólo para obtener informaciones fidedignas, sino para contribuir al logro de las metas de cambio de esos grupos ( Fals Borda, 1990).

### ***Con lo relativo al sujeto y al objeto de conocimiento***

Ligado a los planteamientos desarrollados en los puntos anteriores, este autor sostiene que la diferencia entre sujeto y objeto puede reducirse en la práctica de la investigación. Para fundamentar su posición apela a Hegel quien había sostenido que el dualismo entre sujeto y objeto queda superado por el conocimiento, en una síntesis que logra reducir el segundo al primero. En este sentido, remarca la necesidad de establecer una *relación dialógica* entre investigadores e investigados que favorezca la comunicación y el entendimiento entre los distintos sujetos implicados en la investigación. Esta nueva forma de relación disminuye la brecha que existe entre sujeto y objeto. Esta posición surge como crítica al modelo positivista que plantea mantener inmutable tal división.

#### 4.3.2.4. *La etnografía crítica*

La etnografía crítica empieza a ser difundida en América Latina a principios de la década del '80. Entre sus figuras más relevantes se destacan Rockwell, Mercado, Ezpeleta, Achilli, Neufeld, entre otros.

Rockwell (1987) y Ezpeleta (1987) establecen sus diferencias con los otros modelos teóricos, en este sentido establecen:

1. *Sus objeciones a la tradición positivista* en investigación se refieren, por una parte, al uso acrítico que esta corriente hace de procedimientos y mediciones provenientes de las ciencias naturales. En este contexto, las técnicas como medio para superar la *subjetividad* y garantizar la *objetividad* no consideran el objeto de estudio ni la reflexión teórica. Por otra parte, objeta la separación tajante entre "contexto de descubrimiento y contexto de verificación", entre "dato e interpretación" y entre "teoría y práctica" que los positivistas postulan.

La etnografía es considerada como trabajo "empírico" pero se diferencia claramente de la *posición empirista*, la cual es entendida como la separación entre conceptualización y observación, entre teoría y dato. Por el contrario, se reconoce la existencia de conceptualizaciones implícitas en cualquier descripción etnográfica, que lejos de despojarse de la teoría para construir categorías de análisis a partir de los datos, requiere hacerlas conscientes y explícitas, a partir de un trabajo teórico y de reflexión constante.

Esta divergencia con el empirismo no implica el acercamiento a su opositor histórico: *el racionalismo*. Esta última posición llevada a un extremo, implica un trabajo de tipo deductivista y formalista, que desprecia la investigación empírica y anula el proceso mismo de construcción del conocimiento. Se plantea en cambio la necesidad de recuperar y de historizar la interacción entre los sentidos comunes y el avance teórico en determinado campo, como determinante del momento de formalización teórica al iniciar un estudio.

2. *Sus diferencias con la posición hermenéutica y su aplicación a la etnografía*. Desde esta perspectiva entienden que la posición Hermenéutica restringe el objeto de estudio a los "fenómenos culturales" entendidos como "sistemas simbólicos" y la definición del proceso de investigación, en términos de interpretación de significados. Esto deja como consecuencia afuera a otros procesos sociales susceptibles de estudiarse, como también impide la reflexión sobre otros procedimientos analíticos que están presentes en la etnografía. Aquí se asume una posición en donde la conceptualización en torno al proceso de construcción del conocimiento se da a partir de la interacción sujeto/objeto, en donde existe una intrínseca relación entre concepciones y observación. Desde esta perspectiva la reconceptualización del objeto de estudio es la tarea central del trabajo etnográfico.
3. *Sus observaciones a la investigación participativa*. Ezpeleta (1987) realiza un conjunto de apreciaciones acerca de este enfoque.

En primer lugar, le objeta su *lenguaje*, criticándole su carácter excesivamente politizado (es contestatario y con clara resonancia marxista) y con una marcada ambigüedad e imprecisión tanto en el manejo de las palabras como en los conceptos. A modo de ilustración señala como ejemplo el uso que se hace del término *transformación social*, este significante admite diversos significados, ya que puede designar desde los cambios de hábitos

alimentarios de un grupo, hasta indicar fenómenos cognitivos referidos a sujetos individuales, incluso aparece como sinónimo de cambio social.

En segundo lugar, le critica el *empleo confuso de idénticas categorías para trabajar distintas escalas de la realidad*. En otras palabras, aquí se marca la frecuente transposición de categorías estructurales (por ejemplo sistema social, clase, etc.) para el análisis de situaciones particulares y específicas. En este sentido, señala que el cambio de escala plantea un problema epistemológico con relación a la pertinencia de la categoría para el nivel y el tipo de procesos que se estudian. Esta distinción importa tanto para la construcción teórica como metodológica.

En tercer lugar, esta autora analiza cómo la investigación participante aborda la *relación "sujeto/objeto" e "investigador/es e investigados"*, haciéndole dos observaciones. Por un lado, le objeta el empleo confuso de categorías provenientes de la epistemología, diciendo que la relación sujeto-objeto queda reducido al vínculo que se establecen entre personas (la relación investigador/es-investigado/s) y la otra observación, se refiere a la imposibilidad que poseen los partidarios de la investigación participante para formular en profundidad los problemas de construcción teórica que se derivan del papel protagónico de los sujetos. Según esta investigadora, la persona como fuente de información, la persona como partícipe y constructora de procesos sociales, la persona objeto de observación relacionándose con el investigador (partícipe y observador), queda simplificada y reducida a la simple expresión "el sujeto deja de ser objeto".

Este conjunto de observaciones y críticas referidas al lenguaje, al uso ambiguo de las categorías y a los insuficientes desarrollos acerca de los sujetos en la construcción de conocimiento, apuntan fundamentalmente a cuestionar el carácter teórico de este enfoque. Esta autora se pregunta si el problema consiste en que es una práctica que no requiere teoría o si es una práctica que tiene problema en la construcción teórica, en tanto que la generación de conocimiento constituye un problema real para una reflexión colectiva sobre los caminos de la investigación participante (Ezpeleta, 1987).

#### 4.3.2.5. *La investigación protagónica*

La investigación protagónica surge y se consolida en la década del '80, entre sus figuras más relevantes se destacan Vera Godoy, Hevia, Assaél, etc. En Argentina se han desarrollado algunos trabajos enmarcados en esta perspectiva, merecen señalarse las producciones de Batallán (1984), Ajeno (1989), entre otros. Este enfoque se liga y busca fortalecer los procesos de redemocratización de la sociedad y de la educación que empiezan a resurgir en América Latina durante este período.

La investigación protagónica es un modelo desarrollado por docentes e investigadores con el fin de producir conocimientos sistemáticos, rigurosos y críticos acerca de la realidad educativa y la práctica docente, en orden a generar líneas de acción que la modifiquen. Esta orientación busca intencionalmente develar y reflexionar críticamente las racionalidades desde las cuales los actores operan, de manera tal de poder formular otras racionalidades y acciones alternativas (Vera Godoy, 1988). En consecuencia, los procesos de investigación que promueven están destinados a que los docentes puedan analizar críticamente la concepción pedagógica que sostienen y, a partir de allí, generar acciones transformadoras. Esta perspectiva considera que a medida que el docente comprenda y modifique sus marcos de referencia, tendrá mayores posibilidades de realizar prácticas eficientes y democráticas

(o por lo menos colocarlas en mejores condiciones).

Para lograr cumplir estos cometidos, Vera Godoy (1985 y 1988) propone un conjunto de operaciones intelectuales que organizan el proceso investigativo, ellas son:

- a) *La problematización*. Es una operación conceptual destinada a convertir un *problema de acción* percibido como significativo por los participantes, en un *problema de investigación*. En esta instancia se formulan preguntas que permiten identificar los aspectos centrales y relacionados con el problema seleccionado.
- b) *La reconstrucción*. Se trata de una operación tendiente a convertir la realidad en un objeto susceptible de ser observado y descripto. En esta instancia se desarrollan dos tipos de *reconstrucción*: una *externa*, en donde el protagonista trata de ubicarse como espectador de la escena, intentando aportar la mayor cantidad de datos respecto del contexto: espacio, tiempo, historia, etc.; y una *interna*, en la que el grupo apoya la objetivación de la subjetividad del protagonista a partir de indagar sobre: la emocionalidad comprometida, la representación del episodio y la racionalidad pedagógica que lo llevó a actuar de esa forma.
- c) *La interpretación*. Es una operación que busca explicar o dar cuenta de la génesis y características de un problema mediante analogías, abducciones, deducciones e inferencias. Como resultado de la misma se deben producir marcos conceptuales que sean capaces de discriminar, integrar y develar los trasfondos de un fenómeno educativo. La validez y las interpretaciones pueden realizarse de diferente manera, pero todas ellas deben estar orientadas a asegurar la fiabilidad y replicabilidad de los conocimientos alcanzados y las explicaciones elaboradas.
- d) *Formulación de las consecuencias para la acción*. Esta operación consiste en la elaboración de acciones transformadoras que se derivan de una nueva y más compleja comprensión de la realidad educativa.

Los autores inscriptos en este modelo (Vera Godoy, 1985; Batallán y García, 1984) establecen sus coincidencias y marcan sus diferencias con los otros modelos de Investigación Educativa. En este sentido:

1. *Se pronuncian en contra del empirismo*. Batallán y García (1984) entienden que el objeto de estudio no es un reflejo de la realidad, del cual el investigador solamente toma nota o descubre los velos que la envuelven. Por el contrario, consideran que las ciencias sociales crean sus objetos como productos del pensamiento humano. Metafóricamente se podría decir que para el empirista la realidad se presenta como un puzzle (rompecabezas) y la tarea del investigador consiste en unir las piezas tratando de encontrar las formas en que están prefiguradas. En cambio, para los partidarios de la investigación protagónica, la realidad se muestra como un juego de construcciones, donde el investigador crea las formas en función del tipo de piezas con las que cuenta y las ideas originales que se le ocurre.
2. *Criticán el carácter sesgado y fragmentado del positivismo y la fenomenología*. Por un lado, los positivistas sólo buscan hechos y causas a través de métodos tales como encuestas, inventarios, análisis demográficos, etc. (objetivo y cuantitativo). Por el otro lado, los fenomenólogos sólo quieren ver el mundo como lo ven los sujetos a través de observaciones participantes, entrevistas abiertas y documentos personales, etc. (subjetivo y cualitativo). Desde la perspectiva de Batallán y García (1984), las dos visiones son limitadas, puesto que ambos aspectos (subjetivo-objetivo y cualitativo-cuantitativo) son dimensiones inseparables de los objetos que estudian de las ciencias sociales.

3. *Reconocen su compatibilidad con modelos afines.* Por un lado, Batallán y García (1984) sugieren usar las mismas técnicas de recolección de información e interpretación de resultados empleadas en los modelos de investigación etnográfico. Por otro lado, Vera Godoy (1985) reconoce que su propuesta es similar a las denominadas investigación participativa, investigación-acción o investigación para la acción, porque al igual que estos modelos, la investigación protagónica está preocupada por involucrar a los sujetos investigados en el proceso de construcción de conocimiento y transformación de la realidad socio-educativa.

*Las miradas generadas desde abajo* (o desde el hacer), adoptada en el marco de este trabajo, clasifica los modelos teóricos de Investigación Educativa desde la perspectiva de sus protagonistas. En efecto, esta última mirada sostiene que los actores que intervienen en un campo determinado son los sujetos que tienen la autoridad para definir las líneas o las marcas que los distinguen. Como derivación de ello, se divide este ámbito de estudio en dos grandes perspectivas (hegemónica y alternativas) y cuatro modelos teóricos (investigación neo-positivista, investigación-acción, investigación etnográfica e investigación protagónica).

#### **4.4. Programas de Investigación Educativa sobre Formación Docente**

---

En la actualidad, resultaría faraónico intentar hacer una revisión integral de los programas de investigación dedicados a la Formación Docente debido a la enorme cantidad de producciones realizadas en este campo; por ello, primeramente se mencionan de manera indicativa aquellas producciones que abordan la preparación de los profesores y luego, atendiendo a la especificidad de este estudio, se hace un tratamiento detallado de los trabajos que aluden en forma directa o indirecta a la formación en investigación destacando fundamentalmente las conclusiones más relevantes.

##### **4.4.1. Programas de Investigación Educativa sobre Formación Docente en general**

La gran cantidad y diversidad de trabajos sobre la Formación Docente ha llevado a Villar Angulo (1990) y a Marcelo (1989) a elaborar itinerarios temáticos (tópicos y matrices o líneas) acerca de las diversas investigaciones en este campo de estudio que están resumidos en el siguiente cuadro comparativo.



<b>Tópicos y matrices de investigación sobre Formación Docente (Villar Angulo, 1990)</b>	<b>Líneas de investigación sobre Formación Docente (Marcelo, 1989)</b>
a) Admisión	a) Los formadores de los profesores
b) Formación inicial	b) Los profesores en formación
Estudiantes	c) El currículum
Evaluación	d) El ambiente en el aula
Epistemología de la práctica	e) Investigación sobre práctica de enseñanza
Experiencias clínicas	f) Supervisión durante la práctica de enseñanza
Formadores de profesores	g) Período de iniciación en la enseñanza
Contextos de formación del profesorado	h) Desarrollo profesional de los profesores
c) Inducción. Problemas percibidos	
d) Desarrollo del profesorado	

**Tabla 4.5:** Investigaciones desarrolladas sobre Formación Docente.

En esta síntesis se puede advertir que las investigaciones sobre Formación Docente cubren un amplio abanico de temas que van desde estudios destinados a analizar experiencias previas al proceso de formación, pasando por las indagaciones que examinan el aprendizaje adquirido durante la formación inicial, los problemas producidos en los primeros años de ejercicio profesional, llegando inclusive a investigaciones sobre los procesos generados por aquellos espacios de formación permanente o continuada.

Sin intenciones de hacer una descripción detallada de los trabajos realizados, y a riesgo de reiterar algunas observaciones realizadas en el Capítulo 1, en este apartado sólo se enumeran algunas producciones relevantes desarrolladas en España y América Latina, particularmente en la República Argentina, porque son contextos de producción que están interconectados y en cierto sentido gravitan en los programas de formación que aquí se estudian.

En España, se realizan estudios comparativos en torno al lugar de la práctica escolar en los planes de formación de profesorado (Benejan, 1986); se explora el aprendizaje del oficio de enseñar y la construcción de los conocimientos profesional de los futuros docentes durante el desarrollo de las prácticas escolares en la formación inicial (Sanmamed, 1994), se estudia el proceso de socialización de los profesores principiantes (Marcelo y otros, 1991 y Colom Cañellas y otros, 1994), se diagnostican las necesidades en la formación del profesorado (Montero y otros, 1990 y Montero, 1992), se investiga la formación inicial de los profesores de secundaria (Esteve, 1997), se estudia la formación del profesor de EGB (Gimeno y Fernández, 1980), etc. Estas producciones son algunos de los ejemplos de los innumerables trabajos desarrollados en este ámbito del conocimiento.

En América Latina, se examinan las características de los estudiantes del Instituto Pedagógico durante el período 1960-1990 en Chile (Gysling, 1995), se indaga la Formación Docente inicial de la educación básica y media que se ofreció en Chile durante el período 1942-1987 (Cox y Gysling, 1990), se efectúan diversos estudios etnográficos acerca de la formación que ofrecen las Escuelas Normales en Colombia (Tezanos, 1985 y Parra, 1986), se diagnostican los problemas y las carencias de la Formación Docente en

Brasil (Gatti, 1996), se describe la situación de los alumnos, el curriculum y las políticas de las Escuelas Normales en México (Reyes Esparza y otros, 1994), se compara la formación de los maestros en diversos países latinoamericanos (Pieróla, 1987 y Messina, 1997). Estos trabajos constituyen una importante evidencia de la creciente preocupación por la temática y, además demuestran que este ámbito de conocimiento e investigación se ha afianzado en los últimos años.

En la República Argentina, se valora el impacto de los procesos formativos en la práctica de los docentes de la provincia de la Pampa (Di Pego y Di Franco, 1996), se indaga el lugar que ocupa la didáctica en la Formación Docente en el ámbito de la provincia de Santa Fe (Baraldi, 1996), se examinan los modelos teóricos predominantes en la Formación Docente (Davini, 1991), se caracteriza el perfil de los estudiantes de magisterio de la provincia de Buenos Aires (Alliaud y otro, 1994), se describen los saberes de los formadores en Educación Física (MCyE, 1997), se identifican los problemas más significativos de los procesos que se gestan en la Residencia Docente de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba (MCyE, 1997); se evalúa la contribución que hace la Filosofía de las Ciencias en la formación de los docentes de Ciencias y Matemática (MCyE, 1997), se estudian las vinculaciones entre la política educacional, el curriculum y las prácticas que se producen en los institutos de Formación Docentes para el Nivel Primario de la provincia de Buenos Aires (MCyE, 1997); se explora y compara el pensamiento científico y pedagógico de los docentes en formación y en ejercicio de Ciencias Exacta de la ciudad de Salta (MCyE, 1997), se analizan las tendencias de la formación de los docentes del Nivel Medio en la provincia de San Luis (MCyE, 1997), se analiza la naturaleza del pensamiento práctico de los estudiantes y la influencia que ejerce la socialización formal en los futuros docentes de Facultad de Filosofía y Letra de la Universidad Nacional de Jujuy (MCyE, 1997), etc.

Las investigaciones realizadas en este campo son, como afirma Villar Angulo (1990), multiformes (comprenden diversos programas y tradiciones y utilizan distintos métodos y técnicas) y pluridimensionales (el abanico de problemas seleccionados es amplio). Estas producciones aportan importantes explicaciones, interpretaciones y algunas respuestas a los diversos problemas; no obstante ello, aún son insuficientes porque sus teorías distan de estar elaboradas (Abraham, 1986) y los resultados logrados tienen escasas relaciones entre sí; falta aún construir un cuerpo de conocimiento organizado y sólido del que pueda derivarse un conjunto de acciones justificables.

#### **4.4.2. Programas de Investigación Educativa sobre Formación Docente en Metodología de la Investigación**

Las investigaciones realizadas en torno a la formación en Investigación Educativa poseen un menor grado de desarrollo que los trabajos realizados en otros campo perteneciente a la Formación Docente. Las escasas producciones pueden ser clasificadas en al menos dos tópicos: el estudio de casos y análisis de experiencias educativas y, las producciones referidas al lugar de la Metodología de la Investigación en los planes de estudio.

##### *4.4.2.1. Estudio de casos y análisis de experiencias educativas*

Entre los trabajos clasificados en esta categoría se pueden identificar dos líneas de indagación que no son excluyentes entre sí. Las producciones que describen los logros obtenidos como resultado de la acción formativa y los estudios dedicados a analizar los

problemas o dificultades que suponen formar docentes en investigación.

En lo referido a aquellas producciones que *describen los logros obtenidos* se pueden mencionar los trabajos producidos por:

Barabtarlo y Theesz (1983) que analizan el desarrollo del curso denominado “Elementos de Investigación Educativa” impartido en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Taller introductorio sobre la “Investigación Participativa” ofrecido en la Escuela Normal Superior de México (ENSM). Estas experiencias educativas intentan formar docentes capaces de producir conocimiento, a partir del aprendizaje participativo y de una concepción alternativa de docencia fundada en el trabajo colectivo. La dinámica grupal, la metodología participativa y los elementos básicos para problematizar, analizar, evaluar y transformar la realidad educativa, son los ejes constitutivos que organizan los espacios de formación.

Como *resultado de las propuestas formativas* se logra convertir la formación en Investigación Educativa en un espacio de real importancia, proporcionando a los docentes las herramientas para conocer y transformar cualitativamente su realidad; establecer una relación dialéctica entre investigación y docencia, donde la indagación acerca de la propia práctica aporta pistas para producir los cambios en los métodos, en los contenidos, en las formas de evaluación y en el curriculum; y emplear a la investigación-acción como una modalidad de trabajo que estimula tanto la actitud activa y crítica como el protagonismo de todos los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje en un contexto institucional.

Solsona y otros (1990) investigan la coherencia que existe entre los objetivos propuestos, la metodología utilizada en clase, las actividades realizadas por los alumnos y la evaluación en la enseñanza de una unidad temática vinculada al estudio de la observación en la asignatura “Pedagogía Experimental” impartida en el Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB (E.U.F.P.) de la Universidad de Barcelona, durante el curso 1986-87.

Estos autores advierten que la *propuesta formativa* favorece la adquisición de los conocimientos vinculados al estudio de la observación, cubriendo los objetivos propuestos por los profesores; y que la *investigación sobre esta experiencia educativa* llevada a cabo permite la reflexión sobre la actuación docente planteando una serie de interrogantes referidos a cómo enseñar y qué tipo de innovación es necesario introducir para mejorar la docencia universitaria. Asimismo, las conclusiones del trabajo sirven a los otros compañeros que imparten asignaturas afines, para reestructurar sus programas de estudio.

Sola, Giordano y Enriquez (1992) analizan diversas experiencias de formación en Metodología de la Investigación realizadas en el Profesorado de Enseñanza Diferenciada de la UNSL desde 1983 hasta 1991.

Como resultado de dicho análisis, indican que las acciones desarrolladas en los programas de formación estudiados logran desmitificar el proceso de producción de conocimiento educativo eliminando el supuesto que indica que la investigación no es para docentes sino que es una tarea reservada para “unos pocos elegidos”; consiguen incorporar la Investigación Educativa como un instrumento valioso que les ayuda “a ver más allá”, “a sondear su propia realidad”, “a analizar sus prácticas cotidianas”, “a develar lo oculto de lo aparente”, “a superar las falencias que los agobian” y “a recuperar el poder que han ido perdiendo paulatinamente a medida que se fue acrecentando los aparatos burocráticos del

sistema educativo” y; fundamentalmente promueven la realización de prácticas comprometidas, conscientes y creativas mediante el protagonismo de los alumnos en sus propios aprendizajes.

Estos autores recomiendan a los docentes formadores, particularmente los dedicados a la enseñanza de la Metodología de la Investigación, que promuevan la formación de docentes críticos porque ello favorece la transformación de la realidad educativa.

Rojas Soriano (1995) describe los programas de formación desarrollados en los cursos sobre “Metodología de la Investigación I” y “Metodología de la Investigación II” dictados en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM durante el segundo semestre de 1994 y primer semestre de 1995 respectivamente.

Como resultado de este trabajo, el autor señala que las experiencias educativas desarrolladas en la Universidad Autónoma de México consiguen cambiar la relación que se establece entre docentes y alumnos mediante la participación activa y creativa de los estudiantes en su formación profesional y logran una formación académica reflexiva, crítica y propositiva generando un espacio donde se puede analizar los elementos ideológicos y socio-históricos de la investigación científica, evaluar críticamente los diversos conceptos teóricos más relevantes y diseñar, desarrollar y exponer públicamente una investigación social.

Duhalde (1999) tras examinar los diversos Programas de Formación Permanente destinados a *enseñar y aprender a investigar e investigar y aprender sobre cómo se enseña a investigar* (Duhalde, 1999:105) desarrollados por CTERA entre 1995-1999, indica que estos espacios formativos permitieron analizar y comprender las cuestiones propias (necesarias y contingentes) del campo científico y desocultar los obstáculos que operan en el mismo.

Las experiencias mencionadas se estructuran en torno a las siguientes ideas organizadoras:

- La *duración total del curso* debe permitir el establecimiento de una interacción fluida entre el equipo coordinador y los asistentes (el curso dura un año lectivo y se ofrece un segundo año opcional para aquellos que desean profundizar los aspectos tratados en el primero).
- La relación *teoría-práctica* esta destinada en el primer año, al desarrollo teórico acerca de las dimensiones epistemológicas y metodológicas y en el segundo año, a crear instancias prácticas mediante el trabajo con alumnos (aunque hay una importante proporción de tiempo dedicado a los desarrollos teóricos).
- La *evaluación* tiene como fin en el primer año, determinar en qué medida los asistentes han logrado apropiarse de las herramientas teórico-metodológicas que contribuyen a describir, analizar, criticar e identificar componentes claves de las investigaciones. En el segundo año, conocer si los sujetos se han apropiado crítica e instrumentalmente de los conceptos trabajados durante la formación, solicitando a cada grupo de trabajo la elaboración de un diseño de investigación.

En cuanto a las producciones que abordan *los problemas o las dificultades* que devienen de

la formación en investigación se puede mencionar los trabajos de:

Soria (1985) que presenta un listado de diez problemas que se enfrentan habitualmente los estudiantes cuando intentan hacer investigación:

1. No sabe qué es un proyecto de investigación.
2. No sabe qué es la investigación, consecuentemente faltan criterios para distinguir diversos tipos de investigación.
3. No sabe escoger un tema apropiado para investigar.
4. No sabe conceptualizar, planear y ejecutar la revisión de la literatura relevante en un tema dado.
5. No sabe cómo interrogar la realidad (el problema) mediante preguntas de investigación o hipótesis.
6. No sabe cómo obtener adecuadamente la información que necesita de acuerdo a su problema.
7. No sabe organizar un proyecto de investigación.
8. Desconoce cuál es el papel que desempeñan las estadísticas en la investigación.
9. No sabe leer críticamente informes de investigación.
10. No sabe cómo preparar informes de investigación por escrito.

Achilli (1993) identifica ocho dificultades vinculadas a la formación y al entrenamiento de los estudiantes que investigan la cotidianidad de la escuela, ellas son:

1. Los problemas de la investigación en un espacio reglado.
2. La conflictiva de la observación participante.
3. La sensación de clandestinidad en la confección de los registros.
4. El aburrimiento del trabajo de campo.
5. La dificultad para extrañar la cotidianidad escolar.
6. La sensación caótica ante el conjunto de datos.
7. El salto de escala en el análisis.
8. La carga empírica en la interpretación.

En opinión de esta autora, el relato de las dificultades permite la reconstrucción del proceso vivido y favorece la identificación de problemáticas técnicas, teóricas y epistemológicas que subyacen a la misma.

Con una tónica similar al trabajo anterior, Bentolila y Clavijo (1995) examinan las diversas dificultades que implicó el desarrollo de una experiencia de formación de docentes de nivel medio que pretendía incluir la investigación como una dimensión de la práctica docente. En este trabajo se identifica once dificultades vinculadas a:

1. La transformación de una preocupación genuina de la práctica en un problema a investigar.
2. La definición de las variables o conceptos que aparecen en el problema que se enuncia.
3. La observación de lo cotidiano.
4. El establecimiento de coherencia entre lo planteado como objetivo de su investigación y los datos que se obtienen como producto de las aplicaciones de los instrumentos de recolección.
5. La alteración producida por la sensación caótica frente al conjunto de datos.
6. La pérdida de información por considerarla trivial.
7. La desvalorización hacia las propias interpretaciones cuando éstas deben quedar

escritas.

8. El salto de escala en el análisis.
9. La existencia de un marco teórico de referencia limitado que incluye una concepción reduccionista acerca del aprendizaje y de la ciencia que se enseña.
10. El sentimiento que genera la tarea de investigar como una “carga” más.
11. La tendencia a auto-describirse muy cerca del sí-mismo ideal conformando así una imagen idealizada de su sí-mismo.

Pese a las dificultades detectadas en la experiencia desarrollada, las autoras consideran que la investigación efectuada por los docentes puede convertirse en un poderoso instrumento para lograr cambios en la práctica del enseñante, en la medida que contribuya al proceso de construcción de una teoría didáctica que comprenda y explique la práctica pedagógica y revalorice el oficio de docente tan desacreditado en la sociedad actual.

Miguel Díaz (1996) detecta resistencias y dificultades de diversa naturaleza durante el desarrollo de los programas de formación permanente destinados a introducir a los profesores en el proceso de investigación como una estrategia que contribuye al desarrollo profesional y a la promoción de innovaciones educativas.

En la primera etapa identifica distintas *formas de resistencia iniciales que impiden la implicación de los sujetos en el proceso de Investigación Educativa*. Las mismas están asociadas a:

1. La resistencia a convertirse en investigadores porque consideran que no es parte de las funciones que les corresponde realizar, en consecuencia le otorgan escasa importancia a la auto-observación y la reflexión.
2. La resistencia a asumir cualquier tipo de actividad que suponga una sobrecarga de su trabajo habitual, máxime cuando no varían las condiciones en las que debe desempeñar su función.
3. La falta de apertura tanto para reflexionar sobre sus líneas de actuación profesional, como para dejarse cuestionar por compañeros o por los resultados de la propia investigación.
4. La falta de conocimiento y de dominio de las herramientas necesarias para realizar procesos de investigación.
5. El mantenimiento de procesos de investigación prologados cuando no se ven favorecidos por las condiciones que tiene lugar el ejercicio profesional

En la segunda etapa y superadas las resistencias iniciales, detecta *un conjunto de dificultades vinculadas a la participación en procesos de investigación*:

1. El desconocimiento de qué es y qué supone la Investigación Educativa
2. La falta de una base teórica sólida de los elementos del proceso investigativo.
3. La escasa familiaridad con las herramientas y técnicas.
4. La formación inicial y las rutinas adquiridas que impiden el análisis de la realidad, la delimitación y objetivación del problema a investigar.
5. La falta de actitudes y habilidades comunicativas en el trabajo en equipo.
6. Los insuficientes hábitos en redacción de diarios, de análisis de la práctica y de realización de informes que den cuenta de lo realizado, pensado y sentido.
7. El sentimiento de soledad por estar aislado en la institución.
8. La falta de asesores que actúen como facilitadores de procesos o hechos.

Por último, vale la pena reproducir aquí los errores más comunes detectados por

Wainerman (1997) en el proceso de formación de los investigadores sociales. La misma considera que salvo excepciones:

*... los graduados de ciencias sociales no saben plantear una investigación, menos aún elaborar un diseño y llevarlo a cabo para dar respuesta fundada a un problema (Wainerman, 1997:19).*

Desde su punto de vista, la razón básica del fracaso reside en el hecho de que los cursos especializados de metodologías y técnicas únicamente permiten iniciar a los sujetos en la lógica de la investigación, pero no bastan para adquirir experiencia práctica porque hay “algo” no codificable difícil de transmitir del oficio de investigador que sólo se logra junto a un maestro dentro de un proyecto de investigación.

A lo largo de su experiencia esta autora detecta diez errores frecuentes en el diseño y desarrollo de investigaciones sociales que están vinculados a la:

1. Formulación de objetivos tan amplios que no son susceptibles de ser investigados durante la vida útil de un individuo.
2. Planteo de objetivos específicos no incluidos en el objetivo general, o que pertenecen a otra investigación.
3. Falta de conciencia de que si no existen datos, o no están disponibles, o que si las instituciones que lo producen no permiten su acceso, es imposible llevar a cabo la investigación.
4. Confusión entre producción de conocimiento sobre la realidad y elaboración de políticas y/o planes para operar sobre ella, o entre objetivos de investigación y propósitos de largo plazo.
5. Confusión entre afirmaciones fácticas y afirmaciones valorativas.
6. Confusión entre hipótesis como “conjetura” a someter a prueba de hipótesis o como “presupuesto” o “punto de partida” que orienta la investigación.
7. Divorcio esquizofrénico entre marco teórico, generalmente una teoría totalizadora de gran complejidad y abstracción, y el diseño metodológico.
8. Planteo de objetivos de corte explicativo antes de haber alcanzado una descripción del fenómeno en investigación.
9. Discrepancia entre objetivos diacrónicos y diseños sincrónicos.
10. Confusión entre objetivo específico y “paso” a recorrer en el desarrollo de la investigación.

#### 4.4.2.2. *Investigación sobre los planes de estudio*

Con relación a los trabajos que examinan el lugar de la Investigación Educativa en los planes de estudio de las carreras de Formación Docente se destacan las indagaciones efectuadas por:

Imbernón (1987), que analiza algunos programas de formación inicial en investigación desarrollados en España. El autor señala que durante la década del '70, las secciones de Pedagogía de las Facultades de Filosofía y Ciencias de la Educación, y algunas Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado contaban en sus planes de estudio con una asignatura denominada “*Pedagogía Experimental*” que transmitía una concepción cuantitativa de la ciencia y un conjunto de conocimiento de escasa utilidad para los futuros docentes, generando falta de interés por el tema. Pero a partir de la década del '80, la mayoría de los docentes que trabajaban en las Escuelas Normales replantearon el

curriculum, incluyendo en sus propuestas educativas el estudio de los paradigmas de investigación, la investigación cualitativa, en especial la investigación-acción; a tal punto que los cambios producidos empiezan a sustituir el estudio de la Pedagogía Experimental por el estudio de la Investigación Educativa o modelos de investigación.

Davini (1998) examina los planes de estudio de instituciones de Formación Docente No-Universitaria Nacionales y Provinciales aprobados durante el período 1960-1990 y como resultado de su trabajo concluye que:

En los planes vigentes a fines de la década del '60 e inicio del '70, la *formación en investigación* se incluye en forma directa en el plan de estudio aprobado en 1968 en la provincia de Buenos Aires; se introduce de modo indirecto en algunos seminarios optativos de los planes nacionales y no se incorpora en los planes de estudio en la mayoría de las provincias (Jujuy, Tucumán, Salta, La Rioja, Catamarca, San Luis, Misiones, Corrientes y Santa Cruz). Desde la perspectiva de esta autora, los datos demuestran que "*la estratificación del campo educativo distribuye a los actores entre los que piensan, los que investigan y los que aplican*" (Davini, 1998:59).

En los planes nacionales vigentes en los años '80 y '90 existen discrepancias en torno a las funciones que les asignan a los docentes. El M.E.B. adscribe la función de docente-investigador y en consecuencia plantea diversos espacios formativos que se dedican directa o indirectamente a abordar la problemática de la Investigaciones Educativas. En cambio, el P.T.F.D. no asume la investigación como parte del rol docente, en su lugar busca fortalecer los esquemas de decisión mediante la reflexión teórica. En esta propuesta, la formación en Metodología de la Investigación está difuminada en los diversos espacios curriculares; pero no se la emplea como una estrategia de construcción de conocimiento, sino como un medio de formación.

Macchiorola (2000) analiza nueve planes de estudio para la formación de los profesores de las Facultades de Ciencias Exacta, Físico-Químicas y Naturales, y de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina) aprobados por el Consejo Superior en 1997. Como producto de este trabajo:

En primer lugar, describe el lugar que ocupa la investigación en la Formación Docente destacando que seis de los nueve planes de estudio cuentan al menos con un espacio dedicado a la Investigación Educativa, de los cuales dos incluyen una asignatura referida a la Metodología de la Investigación y las restantes preveen el desarrollo de la *investigación* al interior de los seminarios-talleres sobre la práctica docente. En tres de los nueve planes se habla de *investigación de la propia práctica*, de un *docente investigador que produce y reproduce conocimiento* o de *investigación-acción como estrategia del docente* y en uno de los nueve incluye como perfil del egresado el *investigar y evaluar con criterios fundamentados las prácticas docentes propias y ajenas, áulicas e institucionales*.

En segundo lugar, quizás lo más interesante del trabajo, distingue en los planes de estudio dos maneras de entender la Investigación Educativa. *La investigación sobre o acerca de la educación*. Se trata de investigaciones didácticas en las cuales los científicos se sitúan epistemológica y socialmente fuera de los objetos de estudio y *la investigación en y para la educación*. Se trata de indagaciones que intentan revisar críticamente la propia práctica en orden a transformarla. Aquí se enfatiza tanto la investigación como la acción, tratando de que el profesor mediante la investigación en la escuela, pueda hacer progresar el



conocimiento didáctico.

En tercer y último lugar, plantea algunos interrogantes sumamente sugerentes en torno al lugar y significación que tiene *la investigación en y para educación*. En lo relativo a *la formación inicial* se pregunta si durante la formación se deben efectuar investigaciones propiamente dicha o si sólo se deben generar oportunidades para realizar una mirada reflexiva, analítica y sistemática sobre la propia práctica, también se plantea si la formación alcanza para formar investigadores, y si no es así, que otra acción formativa se requiere. En cuanto a *la inclusión de la investigación como parte de la función y del trabajo docente* se cuestiona si es posible realizar investigaciones en las actuales condiciones laborales de los profesores, si la aplicabilidad es la única justificación de la producción teórica y si la investigación debe resolver los problemas de los profesores o solamente debe crearlos.

Gysling y otros (1992) al examinar los planes de estudio aplicados entre 1981 a 1991, en trece instituciones formadoras de Nivel Medio en Chile concluye que la formación en investigación tiene un lugar secundario puesto que los escasos cursos de Metodología de la Investigación, sólo consisten en desarrollar los pasos de una investigación positivista desde la formulación de un problema hasta la redacción de las conclusiones en el informe final.

Edwards (1995) al examinar el curriculum de formación de los profesores en Chile, advierte que la enseñanza en Metodología de la Investigación privilegia la mirada cuantitativa que uniforma a los sujetos y fragmenta la realidad, impidiendo que la investigación se convierta en un instrumento que ayude a observar y conocer las particularidades de las situaciones pedagógicas, limitando la posibilidad de avanzar en la comprensión de lo complejo y heterogéneo que es la cotidianidad escolar. Desde el punto de vista de esta autora, este tipo de formación no sirve para apoyar el quehacer concreto del futuro docente.

En suma, los tipos de interrogantes que se plantean, los logros que se obtienen y las conclusiones a las que se arriban ponen de manifiesto el escaso conocimiento que se tiene acerca de la formación en Metodología de la Investigación. Las recientes investigaciones empiezan a producir una descripción de los grandes relieves de este espacio del conocimiento; sin embargo, aún resta cartografiar aquellos lugares más escondidos e inexplorados y éste es uno de los desafíos que hay que plantearse para el futuro.

## 4.5. Conclusiones del Capítulo

---

Haciendo una **recapitulación** de lo expuesto hasta aquí:

En primer lugar, en cuanto a los caminos que hay que recorrer para definir los criterios que clasifican un campo de estudio, es necesario destacar que a lo largo de la historia de la investigación se han planteado distintas miradas que describen y explican el funcionamiento de modo diferente. En este trabajo se analizaron críticamente las *miradas realizadas desde arriba y por arriba*, y al final se propone la *mirada realizada desde abajo* recuperando la perspectiva de los verdaderos actores que construyen el campo de la Investigación Educativa.

En segundo lugar, en lo relativo a los obstáculos que surgen al clasificar los modelos teóricos en este nuevo milenio, se pudo advertir que tanto la falta de límites estables en la Investigación Educativa como la crisis de las Ciencias Sociales en la postrimería del siglo XX e inicio del XXI, complejizan las posibilidades de elaborar sistemas de clasificaciones

efectivos y exige de los investigadores y formadores en la Metodología de la Investigación Educativa mayor creatividad para interpretar los nuevos escenarios resignificando las viejas conceptualizaciones y produciendo nuevas formas de mirar.

En tercer lugar, en lo referido a los trabajos producidos acerca de la Formación Docente en Investigación Educativa se puede apreciar que este ámbito de estudio se encuentra en su etapa fundacional, en la medida en que las producciones, las reflexiones y las investigaciones efectuadas, han obtenido avances importantes, pero no cuenta aún con un sólido desarrollo teórico.

## 5. EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

5.	EVALUACIÓN DE PROGRAMAS .....	95
5.1.	Introducción.....	97
5.2.	Algunas precisiones acerca de la Evaluación de Programas .....	97
5.2.1.	El concepto de Evaluación de Programas .....	97
5.2.2.	Diferencia entre Evaluación de Programas y otros términos afines .....	98
5.3.	Clasificación de los modelos teóricos acerca de la Evaluación de Programas .....	100
5.3.1.	Sistemas de clasificaciones utilizados en diversos contextos .....	100
5.3.2.	Sistema de clasificación adoptado en este trabajo .....	100
5.4.	Programas de Evaluación de la Formación Docente.....	107
5.4.1.	Los modelos de Evaluación de Programas y los de Formación Docente .....	107
5.4.2.	Evaluación de Programas de Formación Docente.....	110
5.5.	Conclusiones del Capítulo.....	117

---

## 5.1. Introducción

---

Desde la década del '60 en adelante la *evaluación de programas* se ha convertido en un campo de estudio de particular interés para la educación, entre otras razones, porque hay una necesidad de contar con herramientas que contribuyan a constatar la eficiencia referida a las múltiples experiencias pedagógicas, a determinar en qué medida se logran los propósitos planteados, a definir cuáles son los obstáculos que operan en el proceso, a juzgar la calidad de los procesos educativos generados, etc.

Alrededor de este espacio disciplinar se han estructurado diversas interpretaciones teóricas, se han conformado diferentes comunidades de profesionales dedicados a este quehacer y se han construido un conjunto de herramientas conceptuales y metodológicas específicas.

Para abordar esta temática, primero se realizan algunas precisiones conceptuales vinculadas a la Evaluación de Programas, luego se describen someramente los diversos modelos teóricos que nutren este campo de estudio y, finalmente, se analizan las relaciones que se establecen entre Formación Docente y Evaluación de Programas.

---

## 5.2. Algunas precisiones acerca de la Evaluación de Programas

---

La noción de *Evaluación de Programas* entraña algunos problemas de carácter terminológico que dificultan los acuerdos para arribar a una definición unívoca entre los especialistas. Para salvar esta situación -en parte-, se caracterizan sus alcances conceptuales y elementos más relevantes y, se analizan las coincidencias y diferencias con otros conceptos afines, tales como: diagnóstico educativo, Investigación Educativa e investigación evaluativa.

### 5.2.1. El concepto de Evaluación de Programas

En este trabajo se considera *Evaluación de Programas* al “proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa -valiosa, válida y fiable-, orientada a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la toma de decisiones de mejora tanto del programa, como del personal implicado y, de modo indirecto, del cuerpo social en que se encuentra” (Pérez Juste, 1995:143). Esta definición pone de relieve los alcances conceptuales y las características fundamentales de la Evaluación de Programas. Ellas son:

**a) Es un tipo particular de evaluación que tiene como objeto un programa.**

En término general un *programa* es “un conjunto de actuaciones mas o menos amplios, pero coherentes entre sí, orientados a una misma finalidad claramente diferenciada” (Gairín, 1990:44) y; en término específico, un *programa educativo* es una serie de acciones intencionales destinadas a lograr que los sujetos se apropien de algunos conocimientos relativos a un sector de la realidad. El mismo puede incluir desde el diseño específico para enseñar un tema concreto de una materia, hasta el plan educativo que comporta el desarrollo de un curso completo; desde la actividad docente de un profesor, hasta la

organización funcional de uno o varios centros educativos; desde un proyecto experimental de enseñanza, hasta todo un sistema educativo formal (Cabrera, 1987).

Esta noción plantea algunas ventajas interesantes. Es *flexible* porque facilita la inclusión de una gran variedad de situaciones de diferente naturaleza y, al mismo tiempo, no pierde su *precisión*, puesto que mantiene su capacidad discriminativa en tanto identifica claramente todas las experiencias que se pretenden evaluar. En suma, se puede decir que su amplitud no atenta contra su precisión.

**b) Es un proceso sistemático e intencional de recogida de información.**

La evaluación no es una actividad espontánea. Al comenzar el proceso se definen los límites conceptuales y empíricos del programa y, a partir de allí, se planifican las acciones destinadas a recolectar los datos que se necesiten.

**c) Es un proceso destinado a valorar la calidad y el logro.**

Esta acción supone una doble tarea; por un lado, *interpretar las informaciones recolectadas* relacionando las múltiples determinaciones que se conjugan en la emergencia de una situación, en un intento de construir sentidos y significados; y por el otro lado, *establecer un juicio de valor* emitiendo una apreciación crítica de la bondad del objeto evaluado, conforme a su calidad y al alcance de sus logros. Esta tarea es tan delicada como arriesgada, porque involucra un conjunto de acciones técnicas y políticas que están intrínsecamente relacionadas y cuyos límites son evanescentes.

**d) Es base para la toma de decisiones que procure la mejora del programa.**

Como es lógico suponer, una vez que se ha valorado la calidad y los logros, resulta necesario tomar ciertas decisiones que permitan profundizar las acciones que se están realizando correctamente, corregir las deficiencias detectadas y eliminar los errores que se están produciendo en los programas.

**e) Es base para la toma de decisiones que mejore la sociedad.**

Este tipo de evaluación trasciende los límites del programa mismo, como claramente lo advierte De Miguel (1999), más allá del análisis y la valoración de los problemas y requisitos que conlleva el diseño e implementación de un programa, lo verdaderamente importante de la evaluación es profundizar en la descripción y explicación de los procesos de intervención, con el fin de promover la transformación social a partir de los resultados de dichos procesos. Como consecuencia de ello, evaluar un programa implica cuestionar los valores dominantes y asumir un compromiso en la resolución de los problemas sociales y en la lucha a favor de una sociedad más justa e igualitaria.

### **5.2.2. Diferencia entre Evaluación de Programas y otros términos afines**

En el campo educativo, la *Evaluación de Programas* en ocasiones es utilizada como sinónimo de *diagnóstico pedagógico*, de *Investigación Educativa* o de *investigación evaluativa*; esto ha generado algunas confusiones no sólo conceptuales, sino también prácticas. En este sentido, es importante hacer algunas breves aclaraciones al respecto.

En primer lugar, tanto en la *Evaluación de Programas* como en el *diagnóstico educativo*, se desarrollan actividades similares. Ambos realizan una recogida sistemática de información mediante técnicas que garantizan una cierta objetividad y precisión, además hacen interpretaciones y valoraciones de los datos recolectados con el propósito de aportar una serie de pistas para tomar decisiones. En opinión de Romero (2001) un diagnóstico sin evaluación es vacío y una evaluación sin diagnóstico es ciega, en la misma dirección, Amaya (1994:629) afirma: “*diagnóstico y evaluación forman parte indefectiblemente del mismo proceso, porque no puede haber diagnóstico sin valoración, es decir, sin evaluación.*”

Pese a la complementariedad expresadas anteriormente, Amaya (1994) señala al menos tres diferencias sustantivas. Con relación al momento, indica que la interpretación diagnóstica se produce después de la evaluación, porque en el proceso diagnóstico se apela a parámetros previos que sirven como punto de comparación. En lo referido a la cantidad de técnicas empleadas, advierte que una evaluación puede hacerse con una sola prueba, en cambio, el diagnóstico no admite esta posibilidad porque es una actividad que exige una síntesis de las informaciones recogidas por varios instrumentos. Finalmente, en cuanto a los resultados, señala que las evaluaciones pueden tener un carácter formativo o sumativo o ambos, en cambio, el diagnóstico siempre está orientado hacia la mejora o el perfeccionamiento, nunca asume un carácter sancionador.

En segundo lugar, la *Evaluación de Programas* y la *Investigación Educativa* poseen algunas semejanzas entre sí. En estos procesos se emplean procedimientos rigurosos para recoger, analizar e interpretar las informaciones; en este sentido y, tal como lo señala Tejedor y otros (1994), la *Evaluación de Programas* es una auténtica estrategia de investigación sobre los procesos educativos con todas las implicaciones epistemológicas, metodológicas y técnicas que ella entraña.

Sin embargo, la *Investigación Educativa* se plantea como finalidad construir un corpus de conocimiento sistemático y sólido que dé cuenta de un sector de la realidad y, por lo tanto, los investigadores educativos diseñan estudios destinados a descubrir la verdad y comprender algún fenómeno educativo (Borg y Gall, 1989). En cambio, la *Evaluación de Programas* aplica los procedimientos científicos con el fin de valorar o juzgar las acciones educativas y buscar las soluciones a los problemas del programa específico y del grupo de referencia implicado. En ese contexto, los evaluadores diseñan estudios para obtener datos sobre la importancia, el mérito y el valor de los fenómenos educativos y, a partir del mismo, tomar decisiones (Borg y Gall, 1989). Como puede advertirse en la comparación, ambos procesos transitan por el mismo camino, pero se dirigen a destinos diferentes.

En tercer y último lugar, la *Evaluación de Programas* y la *Investigación Evaluativa* habitualmente son empleadas como sinónimos debido a sus importantes conexiones. Sin embargo, San Fabián (1996) las diferencia diciendo que la *Evaluación de Programas* forma parte del diseño y su fin primordial es guiar y reorientar el desarrollo de los programas; en cambio, la *investigación evaluativa* es un medio no sólo para conocer y mejorar el desarrollo de un programa, sino que además busca establecer relaciones con otros programas y niveles de la realidad estudiada. Esta sutil diferencia puede tener importantes consecuencias a la hora de definir las actuaciones de los sujetos. En otras palabras, se puede decir que ambos procesos tienen el mismo punto de partida, transitan caminos similares, pero sus puntos de llegada son diferentes. En el primer caso, las decisiones quedan

circunscriptas al programa, mientras que en el segundo, las excede ampliamente.

### **5.3. Clasificación de los modelos teóricos acerca de la Evaluación de Programas**

---

En estos últimos años, distintos autores han intentado clasificar las diversas propuestas de Evaluación de Programas. En este trabajo primeramente se hace una breve referencia a algunos ordenamientos reconocidos y luego, se describen los aspectos sobresalientes de los modelos de Evaluación de Programas frecuentemente mencionados, sin adoptar un sistema de clasificación ya elaborado.

#### **5.3.1. Sistemas de clasificaciones utilizados en diversos contextos**

En la década del '80, Pérez Gómez (1983) clasifica los modelos en dos grandes paradigmas: el *experimental* y el *cualitativo*. Dentro del primero incluye el análisis de sistemas, de objetivos, de toma de decisiones; en el segundo, incorpora la evaluación respondiente de Stake, la evaluación crítica artística de Eisner, la evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton y; en una posición intermedia sitúa al modelo sin referencia a metas de Scriven.

En la década del '90, Castillo y Genta (1995) y San Fabián (1996) clasifican los diversos modelos en tres grandes bloques. En los *enfoques objetivistas* incluyen los modelos de análisis de sistema, de objetivos conductuales (Cronbach), sin objetivos definidos (Scriven), de consecución de metas (Tyler) y de toma de decisiones (Stufflebean). En los *enfoques subjetivistas o relativistas* incorporan la crítica artística de Eisner y la revisión de colega o cuasi-judicial de Wolf. Por último, la *perspectiva crítica o dialéctica* abarca a la evaluación respondiente de Stake, la evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton y la evaluación democrática de MacDonald.

Las referencias citadas ponen de relieve la preocupación que existe por definir los modelos y ordenar la creciente literatura que se está produciendo en este campo de estudio. Además, permite confirmar la opinión de Alvira (1991), quien sostiene que la mayoría de las propuestas no son modelos absolutamente distintos, sino que son diferentes aproximaciones a unas pocas variantes básicas de la metodología de la evaluación.

#### **5.3.2. Sistema de clasificación adoptado en este trabajo**

En el presente estudio no se adopta un sistema de clasificación elaborado por un especialista reconocido en el campo (como se hace en el Capítulo sobre Formación Docente), tampoco se elabora una propuesta nueva (como se hace en el Capítulo sobre Investigación Educativa). Aquí solamente se alude a los diversos modelos de Evaluación de Programas frecuentemente mencionados (Pérez Gómez, 1983; Stufflebeam y Shinkfield, 1987; González y Escudero, 1987; Tejada, 1989 y 1997; Colás y Rebollo, 1993; Castillo y Genta, 1995, entre otros) destacando sus rasgos sobresalientes.

##### *5.3.2.1. Modelo orientado a la eficiencia y a la productividad*

Este modelo, también denominado de análisis de sistema, se asienta en la concepción

tecnológica de la enseñanza (González y Escudero, 1987). Desde esta perspectiva se entiende a la evaluación como un proceso destinado a comprobar la eficacia y la productividad para lograr las metas establecidas por los órganos de gobierno.

Para efectuar la evaluación de algún programa educativo, este modelo identifica en primera instancia, las variables de entrada y de salida, luego cuantifican dichas variables mediante procedimientos válidos y confiables y, finalmente, establecen las diferencias estadísticas entre la entrada del programa y sus resultados.

Como puede advertirse, esta propuesta intenta determinar las relaciones causales que existen entre determinadas variables dependientes (programa educativo) con otras independientes (resultados obtenidos), consecuentemente los diseños experimentales o cuasi-experimentales constituyen los procedimientos más adecuados para llevarlos a cabo.

Esta propuesta proporciona un método de trabajo consistente para determinar las relaciones causales entre programas y resultados; sin embargo, no resulta útil para definir los objetivos de la evaluación o para mejorar el desarrollo de los programas, porque no presta atención a los requerimientos y necesidades de los destinatarios. Aquí sólo importan las definiciones y orientaciones establecidas por las autoridades gubernamentales o por los evaluadores.

#### 5.3.2.2. *Modelo centrado en el logro de los objetivos*

Para algunos autores el comienzo de la Evaluación de Programas, tal como hoy se la entiende, se sitúa en la década del '30 en torno a los trabajos desarrollados por Tyler. El mismo sostenía que la evaluación es un proceso destinado a determinar en qué medida el curriculum y la enseñanza satisfacen realmente los objetivos de la educación y, de acuerdo a ello, decidir si es exitoso o no.

Para realizar una evaluación, Tyler (1970) propone: definir claramente los objetivos conductuales, seleccionar situaciones en las que haya que manifestar las conductas buscadas y observar si se producen los resultados esperados, elegir los instrumentos adecuados (normalmente tests estandarizados o contruidos), seleccionar las formas de resumir los registros cuidando que los resultados puedan ser interpretados adecuadamente y determinar la objetividad y fiabilidad de las medidas utilizadas.

El modelo de Tyler ha ejercido una gran influencia en el campo de la evaluación, debido a que su propuesta aporta un conjunto de prescripciones y reglas técnicas fundadas en un supuesto método científico. Entre los principales trabajos que se derivan del mismo, se destacan: el modelo de discrepancia de Provus (1971) que compara constantemente los objetivos propuestos con los rendimientos logrados, esta acción permite identificar un espacio de discrepancia, que es la zona donde se deben generar las mejoras; la propuesta E.P.I.C. de Hammon (1972) que incluye variables instruccionales e institucionales que describen con mayor precisión la realidad educativa que se pretende valorar; la taxonomía de objetivos de Bloom (1970) y el modelo de objetivos instructivos de Popham (1972) que sofistican el proceso de planificación y evaluación, convirtiendo los objetivos de conducta y las metas observables en las fuentes o criterios de valoración.



### 5.3.2.3. *Modelo basado en el método científico*

Este modelo se basa en la lógica y en los presupuestos del método científico. Desde esta óptica, el propósito de la evaluación es determinar o comprobar hasta qué punto un programa consigue los resultados deseados.

Para Suchman (1967), uno de los representantes más importante de este modelo, los elementos esenciales que conforman el diseño son:

1. *Valores.* Estos aluden a la/s cualidad/es de una situación o actividad que se desea lograr.
2. *Objetivos.* Se refieren a las intenciones hacia donde se dirigen los esfuerzos que se realizan en el marco del programa.
3. *Criterios.* Son los parámetros que permiten valorar la consecución de los objetivos. Así, el esfuerzo (cantidad y calidad de actividades planificadas), los logros (resultados del esfuerzo), la eficacia (adecuación de los resultados obtenidos y del esfuerzo realizado), entre otros, son los medios que permiten la medición de los resultados.
4. *Programa.* Es el plan de actividades para alcanzar los objetivos, los cuales pueden formularse en forma de hipótesis definiendo que las tareas A-B-C (variables independientes) producirán los resultados X-Y-Z (variables dependientes). Esta propuesta, a diferencia de otros modelos tradicionales, contempla la existencia de pre-condiciones u otros acontecimientos que pueden incidir en la eficiencia del programa inicial.
5. *Implantación.* Es la aplicación de las actividades previstas en la planificación.
6. *Efectos.* Son los resultados obtenidos a partir de la aplicación del programa. En este caso se contemplan los efectos deseados e indeseados reconocibles por sus consecuencias.

Las propuestas de Hammon, Provus, Suchman, entre otros, constituyen un avance importante con relación a la de Tyler, debido a que posibilitan visualizar nuevas dimensiones del objeto que se pretende evaluar, incluyen el estudio de los efectos no deseados y mejoran los procedimientos técnicos. No obstante ello, como bien lo señala House (citado por González y Escudero, 1987), la esencia de estos modelos no hace más que valorar lo que los diseñadores dicen que están intentando lograr, porque la discrepancia entre las metas y los resultados es el único criterio que tienen en cuenta cuando se juzga el éxito de un programa.

### 5.3.2.4. *Modelo encaminado a la toma de decisiones*

En este marco se entiende que una evaluación debe recoger un conjunto de informaciones útiles y fiables para tomar decisiones desde el inicio y hasta la culminación del programa. En términos de Stufflebeam (creador del modelo C.I.P.P -Context-Input-Process-Product-) la Evaluación de Programas es un proceso destinado a “ *identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la*

*realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para tomar decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados” (Stufflebeam y Shinkfield 1987:183).*

Para efectuar una evaluación enmarcada en el modelo C.I.P.P., es necesario primero, identificar (delimitar) las informaciones mediante un acuerdo entre evaluadores y responsables de la toma de decisiones, luego recoger y procesar los datos (obtener) y, por último, suministrar a los responsables las informaciones sistematizadas para que puedan tomar decisiones racionales y lógicas (aplicar).

Stufflebeam y Shinkfield (1987) distinguen cuatro tipos de decisiones que están asociados a las evaluaciones de contexto, de entrada, de proceso y de producto. En el cuadro siguiente se resumen dichas decisiones.

Ejes	Contexto	Entrada	Proceso	Producto
<b>Objetivos</b>	Definir el contexto institucional, identificar la población objeto de estudio e identificar y valorar sus necesidades, diagnosticar los problemas que subyacen. Juzgar si los objetivos propuestos son coherentes con las necesidades valoradas	Identificar y valorar la capacidad del sistema, las estrategias del programa, la planificación de procedimientos para llevar a cabo estrategias, los presupuestos y programas.	Identificar o pronosticar durante el proceso los defectos de la planificación del procedimiento o de su realización; proporcionar información para las decisiones pre-programadas y describir y juzgar las actividades y aspectos del procedimiento.	Recopilar descriptores y juicios acerca de los resultados y relacionarlos con los objetivos y la información proporcionada por el contexto, por la entrada de los datos y por el proceso, e interpretar su valor y su mérito.
<b>Métodos</b>	Utilización de métodos como el análisis de sistema, la inspección, la revisión de documentos, las audiciones, las entrevistas, los tests diagnósticos y la técnica Delphi.	Inventariar y analizar los recursos humanos y materiales disponibles, las estrategias de solución y procedimientos de aplicación, viabilidad y economía. Utilizar métodos como la búsqueda de bibliografía, las visitas a programas ejemplares, los grupos de asesores y ensayo piloto.	Controlar las limitaciones potenciales del procedimiento y permanecer alerta ante las situaciones que no se esperan, mediante la obtención de información específica de las decisiones programadas, la descripción del proceso real, la continua interacción con el personal del proyecto y la observación de sus actividades.	Definir operacionalmente y valorar los criterios de los resultados, mediante la recopilación de los juicios de los clientes y la realización de análisis cuantitativos y cualitativos.
<b>Relación con toma de decisión</b>	Decidir el marco general, las metas relacionadas con las satisfacciones de las necesidades o la utilización de las oportunidades y los objetivos relacionadas con solución de los problemas, y proporcionar una base para juzgar los resultados.	Seleccionar los recursos de apoyo, las estrategias de solución y las planificaciones de procedimientos, esto es, efectuar un control del proceso., y proporcionar una base para juzgar la realización.	Llevar a cabo y perfeccionar la planificación los procedimientos del programa, esto es, efectuar un control del proceso, y proporcionar un esbozo del proceso real para utilizarlos más tarde en la interpretación de los resultados.	Decidir la continuación, finalización, modificación o re-adaptación de la actividad del cambio, y presentar un informe claro de los efectos (deseados y no deseados, positivos o negativos).

**Tabla 5.1.:Tipos de decisiones necesarias para la evaluación (Adaptado de Stufflebeam y Shinkfield, 1987:14-195).**

En línea general, este modelo anima a los profesionales y a las entidades gubernamentales a emplear la evaluación en forma continua, como una herramienta que proporciona justificaciones lógicas a la hora de tomar decisiones, aunque con frecuencia, se le critica su alto nivel de ingenuidad porque no considera las relaciones de poder que se ponen en evidencia al momento de efectuar una evaluación. El éxito de esta propuesta depende de los vínculos que se establecen entre el evaluador y los responsables de la toma de decisión. Si esta relación se desarrolla en un sistema educativo altamente jerarquizado, lo cual ocurre

con frecuencia, afectará negativamente en el proceso valorativo y en los resultados que se obtengan.

#### 5.3.2.5. *Modelo orientado a los resultados reales sin referencia a metas*

Esta propuesta fue elaborada por Scriven (1973), quien entiende que la evaluación no debe limitarse solamente a determinar en qué medida se logran o no los objetivos propuestos, sino que su tarea central consiste en valorar los efectos reales del programa, analizando tanto los resultados previstos como los no previstos. Este autor sostiene que las acciones educativas generan efectos secundarios tan o más importantes que los objetivos iniciales, pero que el modelo orientado a la concreción de los objetivos no puede visualizarlos.

En opinión de Tejada (1997:278) esta perspectiva entiende a la evaluación como “*la determinación sistemática y objetiva del valor o mérito de un objeto, basándose en pruebas acumuladas procedentes de su comparación con otros objetos distintos a la hora de satisfacer las necesidades del consumidor*”.

Para desarrollar una evaluación de un programa sin referencia a metas, es fundamental determinar sus antecedentes, contextos, recursos y funciones; caracterizar sus sistemas de distribución; describir sus usuarios o población objeto; analizar y definir sus necesidades y valores; conocer las normas o criterios previos para la valoración; especificar el proceso de intervención, sus resultados, sus costes y; finalmente, comparar con los otros programas alternativos. Desde la perspectiva de Scriven, el éxito del programa depende principalmente de la capacidad para cubrir las necesidades de los usuarios, más que lograr los objetivos o adaptarse a las normas previstas por los organismos de control. Por lo tanto, la cobertura de la necesidad es el criterio que define la calidad de un programa educativo.

Como se observa, el modelo descrito es más flexible puesto que amplía su mirada hacia nuevas dimensiones de estudio que no fueron previstas desde el inicio. Asimismo, exige al evaluador una mayor apertura para captar los fenómenos que acontecen durante el desarrollo del programa. No obstante, esta propuesta entraña una importante dificultad, porque solamente valora las necesidades de los consumidores y renuncia a las posibilidades de incluir los requerimientos y demandas de otros sectores que están directa o indirectamente involucrados con dicho programa.

#### 5.3.2.6. *Modelos fundados en la intuición pluralista y holística*

Estas propuestas intentan captar las diferentes necesidades y valoraciones que poseen los diversos grupos y sectores implicados, a fin de obtener una pluralidad de opiniones y perspectivas. La evaluación respondiente de Stake, la evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton, la evaluación democrática de MacDonald y la crítica artística de Eisner, constituyen ejemplos claros de estos modelos.

Stake (1976) elabora un modelo que intenta reflejar la complejidad de los programas en estudio. Para ello propone que el evaluador recoja y sistematice la mayor cantidad de información con relación a los problemas, necesidades y preocupaciones de los clientes y, posteriormente, las devuelva a los sujetos involucrados para que puedan comprender cómo funciona el programa y mejorar lo que están haciendo. Para el autor, una *evaluación es responsiva* cuando orienta su mirada hacia las actividades, responde a las exigencias de los

usuarios y alude a las diferentes perspectivas que existen.

Stake propone la evaluación reloj, compuesta por doce pasos destinados a: identificar el alcance del programa; determinar el panorama de las actividades; descubrir los propósitos e intereses; conceptualizar las cuestiones o problemas; identificar los datos necesarios para investigar los problemas; seleccionar observadores, jueces e instrumentos; observar los antecedentes, las transacciones y los resultados propuestos; desarrollar temas preparados; validar mediante la confirmación y búsqueda de evidencia; realizar un esquema de trabajo para que la información sea empleada por la audiencia; reunir los informes formales y; finalmente, hablar con los clientes, el personal y la audiencia.

Desde un enfoque antropológico-social, Parlett y Hamilton, elaboran un modelo de evaluación alternativo a los convencionales de corte cuantitativo. El mismo busca comprender más que medir o predecir los fenómenos que acontecen en un programa. En este marco, el evaluador debe conocer las bases racionales, la evolución, las operaciones, los logros, las dificultades, la relación con el contexto escolar y el aprendizaje que favorecerá la propuesta educativa.

En términos de los autores, la *evaluación iluminativa* (Partlett y Hamilton, 1977:10) debe estar orientada a estudiar cómo funciona un programa, cómo influye en las situaciones escolares, qué ventajas y desventajas encuentran las personas que están involucradas, cómo afecta en las actividades intelectuales y académicas de los alumnos, cómo participan profesores y alumnos, cuáles son las características más significativas, los sucesos más frecuentes y los procesos críticos de la innovación, etc.

La *evaluación democrática*, tal como la entiende MacDonald (1975), es un servicio de información para la comunidad con respecto a las características de un programa educativo. Para este modelo, la evaluación es una actividad política asentada en el “derecho de conocer” que tienen los sujetos implicados. En este modelo, el evaluador debe reconocer las diversas perspectivas y reflejarlas durante todo el proceso. De esta manera: al formular los problemas tiene que incluir los intereses de los implicados, al seleccionar las técnicas de recolección de información debe tener en cuenta las capacidades de comprensión de la audiencia no especializada y, al elaborar el informe debe incorporar las interpretaciones negociadas durante el proceso con los distintos sectores.

La evaluación de *crítica artística* abogada por Eisner, implica una densa descripción e interpretación de los significados tal y como acontecen en un medio cultural determinado. Estas acciones dependen de la comprensión del contexto, de los símbolos, de las reglas y tradiciones de los que participa cualquier persona (Eisner, 1985).

Desde la perspectiva de dicho modelo, el informe final de la evaluación es un documento escrito, cuya finalidad es ayudar a comprender y valorar la práctica educativa. Para elaborarlo, es necesario: *describir* viva y detalladamente los aspectos reales, metafóricos, poéticos y literarios tratando de recoger las emociones y sentimientos; *interpretar*, *inferir* o *detectar* los significados de las complejas relaciones que se producen entre los sujetos y; *valorar* lo descrito e interpretado, a partir de las características peculiares e idiosincráticas del programa y la situación educativa concreta (Eisner, 1981).

	Eficiencia y productividad	Verificación de logro	Método Científico	Toma de Decisiones	Sin referencia a metas	Intuición Pluralista y Holística
Autores	Rivlin	Tyler Hammon Bloom	Suchman	Stufflebean	Scriven	Stake, Partlett y Hamilton, MacDonald, Eisner
Finalidad	Determinar el grado de efectividad y productividad de un programa	Relacionar los resultados con los objetivos	Determinar o comprobar hasta qué punto un programa consigue los resultados deseados	Proporcionar los conocimientos suficientes y una base valorativa para tomar y justificar decisiones	Juzgar los méritos relativos de bienes y servicios alternativos	Facilitar la comprensión de las actividades y su valoración en una teoría determinada desde distintas perspectivas
Referente	Resultados	Objetivos	Objetivos	Situaciones decisivas	Necesidades y valores	Cuestiones políticas y problemas específicos
Audiencia	Entidades de control, planificadores y responsables	Planificadores y responsables del programa	Planificadores y responsables del programa	Los responsables que toman decisiones	Los clientes o consumidores	La comunidad y los usuarios del programa
Cuestiones	¿En qué medida el programa cumple con los requerimientos exigidos por las entidades de control?	¿Qué estudiante alcanza los objetivos y en qué grado?	¿En qué medida el programa cumple con los objetivos propuestos?	¿Cómo debe ser planificado, ejecutado y reciclado un programa para que promueva el desarrollo humano a coste razonable?	¿Cuál es el valor de un programa, dado sus costes, las necesidades de los usuarios y los valores de la sociedad en general?	¿Cuál es la historia de un programa y cómo es juzgado por quienes están implicados en él?
Metodología	Cuantitativo. Contraste entre resultados y objetivos. Diseños experimentales o cuasi-experimentales	Cuantitativo. Contraste entre resultados y objetivos. Diseños experimentales o cuasi-experimentales	Cuantitativo. Contraste entre resultados y objetivos. Diseños experimentales o cuasi-experimentales	Cuantitativo. Inspecciones, valoraciones de las necesidades, estudio piloto y observacionales y método experimental	Cuantitativo y Cualitativo. Planificación experimental, análisis de costes, evaluación sin metas, comparación experimentación.	Cualitativo. Estudio de casos, investigación acción. Estudio etnográficos. Diseños emergentes
Técnica	Tests estandarizados y pruebas objetivas. Observaciones estructuradas	Tests estandarizados y pruebas objetivas. Observaciones estructuradas	Tests estandarizados y pruebas objetivas. Observaciones estructuradas	Revisión de documentos, entrevistas, tests diagnósticos, escalas, etc..	Lista de control, tests diagnósticos, entrevista e informes	Observación participante. Entrevistas en profundidad. Registros cualitativos

**Tabla 5.2.:Diferentes modelos de Evaluación de Programas (adaptado de Stufflebeam y Shinkfield, 1987; Pérez Gómez, 1983; Tejada, 1989; etc.).**

De acuerdo con lo expuesto, el reconocimiento y respeto a las distintas opiniones y valoraciones, la flexibilidad de los diseños, la gran riqueza informativa que recoge, la sensibilidad para captar los acontecimientos singulares de los programas, son algunas de las virtudes que comparten los modelos de intuición pluralista y holística; no obstante ello, su principal obstáculo estriba en la poca credibilidad externa de los productos logrados, ya que deja en mano de la pericia y de la sagacidad del evaluador, la delicada tarea de tener que sistematizar los datos recogidos y sopesar equilibradamente los dispares juicios de los sujetos o grupos involucrados.

La Tabla 5.2 (basada esencialmente en los trabajos de Stufflebeam y Shinkfield, 1987 y otros afines) ofrece un resumen de los modelos comentados, señalando principales autores, finalidad perseguida, referentes previos, audiencia, cuestiones principales, metodología y técnicas e instrumentos de recolección de información.

Este breve recorrido relativo a los diferentes modelos, posibilita visualizar que en estos últimos años han cambiado profundamente los pilares conceptuales del campo de la evaluación, porque se ha pasado de las nociones monolíticas al pluralismo conceptual y a la utilización de métodos, criterios e intereses múltiples (House, 1992:43).

## **5.4. Programas de Evaluación de la Formación Docente**

En este punto se describen las relaciones entre Evaluación de Programas y Formación Docente, mediante el análisis de las conexiones que existen entre los modelos teóricos de ambos campos de estudio y la revisión de las diversas valoraciones que se realizaron en el campo de la Formación Docente

### **5.4.1. Los modelos de Evaluación de Programas y los de Formación Docente**

Teniendo en cuenta la afinidad teórica y metodológica que poseen ambos campos de estudio, se construye un espacio de encuentro en virtud del cual los modelos teóricos se agrupan en al menos dos grandes bloques:

- a. Aquellos que *privilegian los aspectos técnicos*. El modelo orientado hacia la eficiencia y la productividad, el centrado en el logro de los objetivos y el basado en el método científico, tienen un alto nivel de afinidad con la pedagogía tecnocrática proveniente del campo de la Formación Docente. Estos enfoques adoptan tanto los supuestos epistemológicos de la ciencia positiva como sus procedimientos metodológicos.
- b. Aquellos que *privilegian los aspectos políticos*. Los modelos denominados aquí como intuición pluralista y holística (Stake, MacDonald, etc.) tienen cierta compatibilidad con la pedagogía crítica de los contenidos y un alto nivel de afinidad con la pedagogía hermenéutica participativa, en la medida en que los planteamientos buscan las transformaciones socio-educativas en virtud del acuerdo negociado entre los sujetos involucrados en la formación o en la evaluación.

La interrelación de los modelos teóricos correspondientes a la Formación Docente y sus afines de la Evaluación de Programas, constituye una fuente que ayuda al evaluador a tomar decisiones en torno a:

- a. La precisión del o los objetos a evaluar.
- b. La especificación de la función de la evaluación.
- c. La definición del tipo de diseño.
- d. La selección del método y las técnicas.
- e. La definición del grado de implicación de los evaluados en todo el proceso.

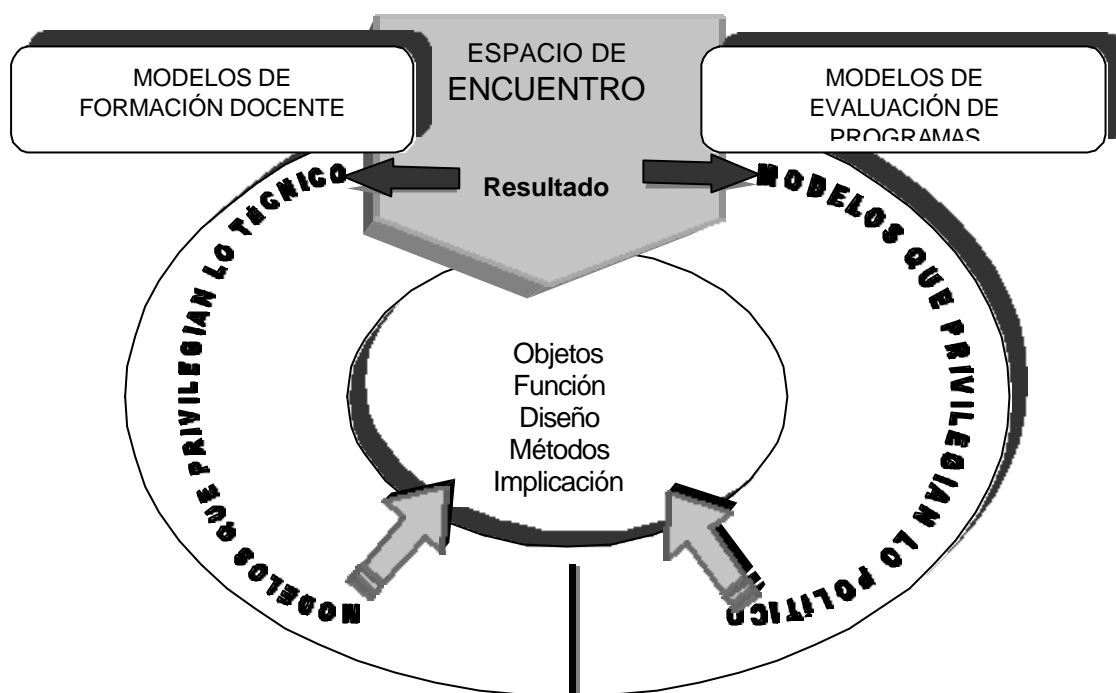


Gráfico 5.1.:Espacio de encuentro entre los modelos de Formación Docente y de Evaluación de Programas.

Para los modelos que privilegian *lo técnico*, el proceso de Formación Docente es previsible, cerrado y sus objetivos son metas a cumplir o finalidades a lograr; en consecuencia, dichas metas se convierten en los criterios que definen el éxito de un programa. En este contexto, la adquisición de las destrezas y las habilidades para enseñar constituyen los dos aspectos más importantes que se deben valorar.

Los modelos de evaluación más compatibles son: el orientado hacia la eficiencia y productividad, el centrado en el logro de los objetivos y el basado en el método científico; puesto que apuntan principalmente a certificar la utilidad de los programas de formación (sumativa) más que aportar informaciones para mejorarlas (formativa).

Estos modelos emplean *diseños prefijados* donde las variables a estudiar, su tratamiento y las relaciones causales que se esperan están convenientemente operativizadas desde el principio. Como consecuencia de ello, los *diseños cuantitativos* (descriptivos, experimentales o cuasi-experimentales) son considerados los más adecuados porque emplean un conjunto de procedimientos de selección de los sujetos (muestreos aleatorios), de recolección de información (tests normalizados o contruidos), de análisis de datos (estadística descriptiva o inferencial), que garantizan una supuesta eficiencia, rigor y objetividad.

En este contexto, *los sujetos evaluados* están escasamente implicados en el proceso evaluativo, debido a que no se les consulta antes de la evaluación, no se les proporciona los datos recogidos y tampoco tienen la posibilidad de discutir los informes finales. Ellos solamente tienen la función de aportar las informaciones básicas sobre las que el evaluador estructura su trabajo.

En aquellos modelos donde se privilegia *lo político*, la Formación Docente es un proceso complejo y abierto, en el cual los objetivos no son estáticos, sino que se enriquecen a medida que se desarrollan los procesos evaluativos. Dichos objetivos no restringen la mirada hacia determinados aspectos, por el contrario, son guías que orientan la valoración.

En este marco, los procesos formativos deben contribuir a la transformación política de los sectores involucrados. Ahora bien, como se ha mencionado en el Capítulo 3, los modelos de formación inscriptos en las concepciones alternativas, destacan distintas dimensiones de la realidad, y ello incide a la hora de definir *qué evaluar*. Por ejemplo, para la *pedagogía crítica de los contenidos* habría que valorar fundamentalmente los procesos de apropiación crítica de los conocimientos y el manejo de las estrategias didácticas renovadoras. En cambio, *para la pedagogía crítica hermenéutica-participativa*, habría que evaluar en qué medida los programas formativos motivan la apropiación crítica de los conocimientos socialmente significativos, la construcción colectiva de saberes, la reflexión sobre la práctica y el desarrollo de actitudes que entrañan compromiso ético-político.

	Modelos que privilegian lo técnico		Modelos que privilegian lo político			
<b>Objeto</b>	Calidad de la adquisición de destrezas y habilidades para enseñar.	Interrelación de la Pedagogía Tecnocrática con los modelos: de eficiencia y productividad y; de concreción de los objetivos.	Calidad de la apropiación crítica de los conocimientos disciplinares y del manejo de estrategias didácticas re-novadoras.	Interrelación de la Pedagogía Crítica de los Contenidos con los modelos de intuición pluralista y holística.	Calidad de la apropiación y construcción colectiva de saberes, la reflexión crítica sobre su práctica y el desarrollo de actitudes comprometidas.	Interrelación de la Pedagogía Hermenéutica Participativa con los modelos de intuición pluralista y holística
<b>Función</b>	Predominantemente Sumativa.		Predominantemente formativa.		Predominantemente formativa.	
<b>Diseños</b>	Prefijados.		Emergentes.		Emergentes.	
<b>Métodos</b>	Cuantitativos		Predominante Cualitativos		Predominante Cualitativos.	
<b>Implicación</b>	Escasa Implicación.		Mayor implicación.		Mayor implicación.	

**Tabla 5.3.: Posibles consecuencias de la interrelación entre modelos de Formación Docente y de Evaluación de Programas.**

Los enfoques de evaluación más compatibles con estas dos orientaciones, son los modelos denominados de intuición pluralista y holística, porque están más preocupados por ayudar a mejorar la calidad de la acción educativa que en certificar la utilidad de los programas de formación, prefieren emplear *diseños* emergentes que se adecuen a las características particulares del objeto que se evalúa. Asimismo, los propósitos y las estrategias son esquematizadas al principio, pero periódicamente se modifican, amplían o ajustan en función de la dinámica que asume cada programa. Consecuentemente, la metodología cualitativa (estudio de casos, de grupos, investigación-acción, etc.) es considerada la más adecuada debido a su flexibilidad y apertura que estimulan el protagonismo de los distintos sujetos involucrados con la evaluación.

Por último y en lo referido al grado de implicación de los sujetos evaluados, estos enfoques reconocen la importancia que tiene la participación de las personas involucradas en el proceso. En tal sentido, San Fabián (1996:207) señala que es necesario “reconocer el



*derecho de los participantes a intervenir en la evaluación, facilitar información en el transcurso de la formación y dar la posibilidad de discutir los informes de la evaluación, el acceso a los datos y los compromisos de los diferentes participantes”.*

## **5.4.2. Evaluación de Programas de Formación Docente**

La literatura científica dedicada a la Evaluación de Programas de Formación proporciona importantes pistas, caminos y procedimientos que enriquecen a este trabajo. Los escritos consultados en torno a este tema se clasifican en los siguientes apartados:

- Evaluación de planes y programas de estudio
- Evaluación de programas formativos desde la perspectiva de los alumnos
- Evaluación de programas formativos desde la perspectiva de los docentes
- Evaluación de los efectos producidos por los programas de formación
- Evaluación de los programas de formación en Investigación Educativa

### *5.4.2.1. Evaluación de planes estudio*

En estos últimos años se han modificado radicalmente algunos supuestos teóricos y metodológicos, convirtiendo a la evaluación de *planes de estudio* en un campo de trabajo fértil en la medida que permite:

- Anticipar el tipo de formación que se pretende lograr
- Conocer las competencias que se buscan instituir
- Modificar y mejorar los programas de formación
- Etc.

En torno a esta nueva mirada, se han efectuado múltiples trabajos sobre la base de diversos criterios.

En función de la *lógica subyacente* que estructura los planes de estudio, Alliaud (1998: 605-612) examina las diversas propuestas formativas desarrolladas en la Argentina. La autora concluye que dichos planes “*responden a la llamada lógica deductiva porque a las materias de formación general le siguen las didácticas y al final de la formación se realiza un período de observación y práctica de enseñanza en las escuelas y, además, el peso otorgado a las distintas asignaturas que componen el plan es disímil. Siguiendo con la impronta de la tradición tecnicista, (...) las materias de formación general (sociología, historia, política de la educación, etc.) tienen escasa representatividad (pocas horas) y son consideradas tanto por alumnos como por la mayoría de los profesores como ‘menos importantes’.*”

- a. Teniendo en cuenta el *grado de satisfacción* de los distintos actores educativos, Fernández Sierra y Barquín Ruiz (1998) evalúan los planes de estudio en la Universidad de Almería, aplicando un cuestionario tipo likert a 128 profesores y a

1.862 estudiantes. Estos autores advierten que las opiniones de los docentes y de los alumnos son divergentes. Los primeros están de acuerdo con los *aspectos didácticos* que estructuran los planes de estudio, en tanto que los segundos están insatisfechos con la proporción de tiempo que se le dedica a la teoría y a la práctica, con el tipo de enseñanza recibida, con la metodología utilizada y con el sistema de evaluación empleado. Lo mismo ocurre con los *aspectos organizativos*. Los docentes están conformes con esta dimensión, por el contrario los alumnos manifiestan su descontento profundo con el horario y la carga lectiva. Estas apreciaciones contradictorias generan efectos disímiles. Los estudiantes perciben al plan de estudio como una carga pesada, en cambio los docentes no observan esto y, por lo tanto, relajan la búsqueda de soluciones.

Más allá de las conclusiones de este trabajo, las dimensiones básicas del estudio vinculadas a los aspectos *didácticos* y *organizativos*, deben recuperarse a la hora de valorar programas, ya que constituyen coordenadas estructurantes relevantes para indagar cualquier propuesta formativa.

- b. En relación con el *grado de adecuación a las necesidades sociales o realidad social*, Herreras González (1998) examina el plan de estudio de la diplomatura de maestro especialista en educación física dictada en la Universidad de las Palmas de Gran Canaria, concluyendo que el mismo no se adecua a las necesidades sociales de los maestros, porque la formación reduce el trabajo docente a la enseñanza en un centro. Este autor considera que los planes de estudio deben convertirse en instrumentos que contribuyan a establecer conexiones entre formación (de profesores y estudiantes) y realidad social, porque la sociedad determina la existencia y promueve el dinamismo de los procesos formativos gestados en la Universidad.
- c. Desde una óptica *multidimensional y holística*, Nolla Cao (1998) lleva a cabo una evaluación integral de la calidad de los planes de estudio de las especializaciones médicas y estomatológicas en una Universidad cubana. La autora examina la complejidad que entraña los procesos de enseñanza-aprendizaje, los resultados obtenidos, el contexto institucional y social, empleando diversos caminos que permitan hacer una evaluación de los componentes objetivos y los elementos subjetivos que interactúan en el proceso formativo.

Para desarrollar su modelo; por un lado, define *distintos criterios evaluativos*, tales como: grado de satisfacción de los profesores, de los estudiantes y de la población; adquisición de competencias; desempeño profesional e impacto social. Por el otro lado, emplea *diversos instrumentos*, tales como: entrevistas abiertas y profundas; registros, descripción y observación del proceso enseñanza-aprendizaje; evaluación semestral y anual de los residentes; medición de competencias y desempeños del egresado, encuesta de opinión a la población que recibe atención de este especialista a fin de valorar el impacto social y la satisfacción; etc.

En suma, la evaluación de *planes de estudio* puede convertirse en una herramienta poderosa, si proporciona informaciones adecuadas relativas a la estructura y funcionamiento de los programas de formación y si aporta elementos para valorar íntegramente su lógica interna, su coherencia, su adecuación a las circunstancias sociales e institucionales, su actualización con respecto a los contenidos, su puesta en marcha y sus resultados.

#### 5.4.2.2. *Evaluación de programas formativos desde la perspectiva de los alumnos*

En este punto se incluyen aquellos trabajos que tienen en cuenta la opinión de los estudiantes referidas a las prácticas que desarrollan sus docentes. Los alumnos son uno de los sujetos más calificados para valorar el trabajo desarrollado por sus profesores, puesto que están presentes durante más tiempo en el aula y son los destinatarios del proceso formativo.

Los trabajos de Ahumada (1992), de Apodaka y otros (1993), de Martí Viaño y otros (1993), de Escudero Escorsa (1999), entre muchos otros, demuestran que la evaluación realizada por alumnos es una fuente apropiada para describir y juzgar diversos aspectos de los programas de formación, en la medida que permite captar adecuadamente los procesos educativos, estimar la calidad de la enseñanza universitaria y aportar los elementos para su mejora.

La evaluación de los alumnos podrá incidir efectivamente en la práctica de los docentes, sólo si los profesores adoptan un modelo flexible y abierto, si las valoraciones están destinadas a mejorar la actuación docente y no a sancionarla (Baxter, 1991) y si los mecanismos de retroalimentación son claros y ayudan al docente a reflexionar su práctica. Escudero Escorsa (1999) afirma que la voz del estudiante debe incluirse en un marco global de la evaluación institucional, porque la misma es el elemento de apoyo más poderoso para mejorar la enseñanza universitaria.

#### 5.4.2.3. *Evaluación de programas formativos desde la perspectiva de los docentes*

En este punto se incluyen dos tipos de trabajos; por un lado, la *auto-evaluación* (evaluación que realiza el docente acerca de su propia práctica) y; por el otro lado, la *hetero-evaluación* (evaluación de un profesor hecha por colegas).

##### ***Auto-evaluaciones***

Las *auto-evaluaciones* aluden a aquellos trabajos donde los propios docentes describen sus prácticas a fin de poder reflexionar y criticarla. Este tipo de evaluación contribuye a conocer las diversas formas de planificar el trabajo educativo y a analizar el desarrollo de la práctica docente durante la clase.

Brighton (citado por Villa Sánchez, 1993:106-107) considera que este tipo de evaluación es fundamental, en tanto:

- a. Permite compartir con los colegas la responsabilidad de mejorar su actuación. La libertad académica y el reconocimiento profesional requieren que el propio profesor afronte sus compromisos y pueda asumírselos con otros.
- b. Promueve el cambio en el trabajo docente a partir de su propia perspectiva. La transformación es más efectiva cuando se produce en el interior de los sujetos.
- c. Contribuye a mejorar significativamente el status profesional.

En este trabajo se analizan algunos instrumentos que se emplearon en esta modalidad de evaluación y, luego, se aporta un ejemplo que ilustra este modo de trabajar.

Para desarrollar un proyecto de auto-evaluación docente, Carroll (citado por Villa Sánchez, 1993: 106-112) y Solabarrieta Eizaguirre (1996), sugieren emplear diversos instrumentos, entre los que se pueden destacar:

- a) *Los Cuestionarios de auto-evaluación*. Esta herramienta ha contribuido a que los profesores aporten abundante información relativa a su quehacer cotidiano, detectando los puntos fuertes, los débiles, los logros y las dificultades. En esta línea de trabajo se han construido diversos instrumentos. Villa Sánchez (1985) elabora un cuestionario compuesto por 30 ítems que aborda el análisis de la planificación, comunicación, recursos, orientación a los alumnos, evaluación y auto-formación permanente. Etxegaray y Sanz (1991) producen una encuesta con similares intenciones, pero solamente propone 11 ítems que indagan el dominio de la asignatura, la metodología empleada, el dominio de técnicas y el comportamiento justo. Estos instrumentos han animado a los docentes a efectuar un examen de la práctica que está desarrollando.
- b) *Los auto-informes*. Este procedimiento emplea preguntas abiertas, diarios o registros narrativos que ayudan al profesor a analizar, cuestionar, solucionar problemas y desarrollar un juicio razonable, necesario para adoptar decisiones eficaces en la enseñanza (Stoiber, 1991). Villar Angulo (1995), Molina Ruiz (1995), entre otros, aportan un conjunto de experiencias y reflexiones donde este tipo de procedimiento les ha ayudado a describir, confrontar y reconstruir la práctica educativa, estableciendo importantes conexiones entre la enseñanza y la realidad socio-política más amplia.
- c) *Las grabaciones de audio y video*. Mediante esta estrategia se grava el transcurso de una o varias clases a fin de: identificar los modos de expresión más eficaces, reconocer los hábitos que desaniman a los alumnos a participar, detectar errores y corregir el lenguaje corporal, etc. (Gastel, citado por Solabarrieta Eizaguirre, 1996). Para aprovechar intensivamente las informaciones recolectadas mediante estos instrumentos, Freiberg (1987) propone un conjunto de indicaciones para analizar las grabaciones de sonido, atendiendo los tipos de pregunta que surgen, el porcentaje de tiempo del discurso del profesor y del alumno, etc. Struyck (1991) ofrece un instrumento similar, para analizar las grabaciones de video.
- d) *Los materiales para el auto-estudio*. Estos materiales presentan un conjunto de ejercicios, problemas y aplicaciones que ayudan al docente a develar su estilo de enseñanza, a objetivar su filosofía y a detectar sus mayores limitaciones.

Un ejemplo interesante de *auto-evaluación*, es el trabajo desarrollado por Cruz Tomé (1995). Desde su perspectiva es de fundamental importancia desarrollar un sistema de evaluación que tenga como punto de partida la perspectiva de los docentes. A partir de esta definición, el autor lleva a cabo un Programa de Evaluación en la Universidad Autónoma de Madrid que le permite advertir que los docentes están preocupados por los diversos factores que interactúan en la enseñanza que facilita el aprendizaje; que la lección magistral tradicional es la estrategia didáctica más extendida, aunque existe el deseo de adoptar métodos más participativos y; que existen al menos dos concepciones de docencia predominantes, *una* se centra en la docencia con contenidos de calidad (sin mucha preocupación por los aspectos pedagógicos) y, la *otra* se orienta hacia la mejora de la calidad docente (con una mayor preocupación por los aspectos didácticos).

La *auto-evaluación* constituye un procedimiento útil para detectar deficiencias, promover

reflexiones críticas y estimular cambios en la posición de los docentes respecto a sus acciones. Esto se logrará sólo si los *programas de evaluación* están destinados a mejorar el trabajo de los profesores, si los *docentes* son los que definen las dimensiones de su práctica que desean examinar, y si las *instituciones* garantizan los recursos y el encuadre adecuado para desarrollar este tipo de valoración.

### ***Hetero-evaluaciones***

Las *hetero-evaluaciones* aluden a aquellos trabajos en virtud de los cuales los colegas determinan el mérito o valor de la práctica que desarrolla un profesor. En este caso, el docente recurre a las aportaciones de otros profesionales (director, compañeros u observadores externos) para valorar su forma de enseñar (Solabarrieta Eizagirre, 1996).

En estas tres últimas décadas se han examinado los resultados obtenidos por las evaluaciones hechas por colegas. Los trabajos de Marsh (1984, 1987 y 1991), French-Lozovik (1981), Centra (1980), Villa Sánchez (1993), entre otros, concluyen que:

La mayoría de los colegas suelen hacer evaluaciones globales e incompletas, toman como fuente lo que surge en los pasillos o lo que escuchan de los alumnos, emiten juicios generales, emplean escalas que carecen de fiabilidad y valoran a sus compañeros sin haber entrado en el aula porque la observación directa no es una práctica habitual.

Empero y pese a estas dificultades, estos autores señalan que la *hetero-evaluación* puede convertirse en una herramienta valiosa porque el par posee más elementos para juzgar a sus colegas, garantiza el control de los estándares de valoración y aporta una perspectiva diferente a los administradores educativos y a los alumnos.

En síntesis, la *auto-evaluación* y la *hetero-evaluación* entrañan una serie de dificultades vinculadas a la fiabilidad; sin embargo, si los profesores logran establecer una relación de confianza mutua, si los propósitos y las dimensiones de la evaluación se determinan colectivamente y si los métodos, procedimientos y técnicas son claros; entonces esta forma de valorar permitirá: superar el aislamiento y la incomunicación profesional; mejorar el lenguaje reforzando el conocimiento; obtener mayor información con respecto a las necesidades, a la eficacia de los programas de formación y a la implantación de cambios; fijar objetivos razonables y desarrollar la capacidad, la actividad y el protagonismo reflexivo de los profesores (Solabarrieta Eizagirre, 1996).

#### *5.4.2.4. Evaluación de los efectos producidos por los programas de formación*

En este punto se incluyen dos tipos de trabajos, aquellos estudios dedicados a analizar los efectos durante el proceso formativo y aquellos que son posteriores a dicho proceso.

Las evaluaciones efectuadas *durante el proceso formativo*, apuntan a indagar en qué medida los programas generan algún efecto deseado en las concepciones o en las prácticas de los futuros docentes. Los resultados obtenidos no son concluyentes y en algunos casos discutibles. De este modo se aprecia que:

Por una parte, algunas evaluaciones advierten acerca del escaso impacto que tienen los programas de formación, tanto en las concepciones como en las prácticas. En esta línea, el

trabajo de Watts (1987) concluye que los futuros docentes están más preocupados por finalizar la lección que por atender las necesidades o deficiencias de los niños. Los alumnos del magisterio asumen una actitud de custodia, de control y están dispuestos a utilizar métodos severos en la disciplina, volviéndose más autoritarios y menos flexibles. Britzman (1986) demuestra que a mediada que los alumnos avanzan en el desarrollo de su práctica educativa, van aceptando las condiciones, los patrones y las relaciones existentes en la institución como límites inmodificables, legitimando de ese modo las normas, las relaciones de poder y las estructuras institucionales establecidas.

Por otra parte, hay evaluaciones que son más optimistas en torno a los efectos que generan los programas durante el proceso formativo. Rovegno (1989) tras valorar qué y cómo aprendieron siete profesores de un curso de estrategia didáctica, señala que el *conocimiento* aprendido por lo docentes que asistieron a este espacio formativo es: más detallado, diferenciado y contextual; está más conectado con la práctica ya que integra aprendizaje, desarrollo y enseñanza. Como resultado del programa, los docentes en formación son capaces de planificar y enseñar las lecciones basándose en su propio conocimiento, en la adecuada interacción con los niños y en la capacidad de recuperar sus saberes.

Alvarez Castillo (1995), evalúa un programa experimental de entrenamiento dirigido a incrementar el control sobre las estructuras y procesos cognitivos-sociales, que facilite la estimulación de las potencialidades infantiles, por parte de los profesores en formación. Este autor advierte que dicho programa genera modificaciones en algunos aspectos relacionados con la personalidad de los docentes, contribuye a tomar conciencia del procesamiento de la información manejado y, plantea la necesidad de ajustar los conocimientos y aprendizajes a la realidad infantil con arreglo a los objetivos educativos definidos.

Tal como ha quedado demostrado en los ejemplos presentado, resulta difícil determinar si los programas de formación son eficaces o no. En este sentido, son esclarecedoras las observaciones de Sanmamed (1995), quien recomienda ser prudente y no tomar partido, ni apoyar ni desmentir sobre los efectos que produce la formación, en todo caso propone reconocer que se está frente a “otro” de los vacíos y retos en la investigación de la Formación Docente. En consecuencia, plantea la necesidad de ampliar y mejorar este campo de investigación, no sólo a nivel externo, sino fundamentalmente, en lo que respecta al interior del proceso de formación y los cambios que acontecen en los participantes.

Las evaluaciones *posteriores a la formación* (evaluaciones diferidas) apuntan a indagar en qué medida los programas de formación proporcionan a los profesores las competencias básicas (conocimientos, habilidades esenciales, actitudes, etc.) para enfrentar la práctica profesional en forma idónea.

Los resultados que se obtienen, al igual que las evaluaciones realizadas durante la formación, aún son discutibles. Los ejemplos que aquí se aportan, ilustran el carácter contradictorio de las conclusiones arribadas.

Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (1992), comprueban que los programas formativos ofrecidos en los Cursos de Aptitud Pedagógica (C.A.P.) no generan cambios significativos en el pensamiento pedagógico de los profesores. En la misma línea, Pérez Serrano (1988) y Ortega y Velazco (1991), concluyen que la capacitación recibida a través de la formación inicial es negativa y, como corolario, sugieren ampliar y mejorar la misma, incrementado

los tiempos dedicados a las materias psico-pedagógicas, metodológicas y prácticas.

En oposición a los resultados obtenidos en estos trabajos, Martínez Aznar y otros (1997) constatan diferencias en el pensamiento y actuación de los profesores de Ciencias de la Educación de Secundaria, según hayan asistido o no a los cursos de Actualización Científica y Didáctica. El estudio de Groosman y Richert (1988) comprueba que los programas de formación inciden sobre las acciones que desarrollan los docentes durante su formación y el primer año de enseñanza, pero el grado de influencia depende de la comprensión de los conocimientos que posean con relación a la enseñanza y, de las teorías y prácticas que ofrezcan los espacios de formación.

Una tercer línea de trabajo, se encuentra a medio camino entre quienes le atribuyen a la formación inicial un importante impacto y los que le restan valor. Baraldi (1996), apelando a las opiniones de los egresados con referencia a la formación que han recibido, identifica tres grupos de sujetos. Aquellos que califican a la formación como *muy mala*, porque la consideran desarticulada, irrelevante, carente de debate académico y de bibliografía actualizada. Los que la valoran *buena*, entendiendo que les ha permitido desarrollar la carrera con éxito y descubrir qué implica ejercer el rol profesional. Finalmente, un tercer grupo considera que han recibido una *buena formación específica* y una *mala formación pedagógica*, relativizando de este modo sus valoraciones en función de los distintos espacios formativos. En este estudio no se establece una conclusión general debido a la disparidad de opiniones de los distintos consultados, pero sus contribuciones son relevantes debido a que permiten visualizar la complejidad del proceso formativo, recuperando las diversas perspectivas sobre el tema.

Los trabajos dedicados a las *evaluaciones de los efectos producidos* por la formación; demuestran por un lado, que la influencia que poseen los programas durante y después de las experiencias educativas, constituye un problema sumamente complejo, razón por cual a la hora de evaluarla es necesario tener en cuenta entre otras cosas: las características de los docentes en formación, la calidad de la propuesta formativa y el contexto social e institucional; y por otro lado, plantea la necesidad de seguir realizando más “*investigaciones que permitan conocer mejor el impacto de los cursos de formación académica. Ello deriva no sólo de un reconocimiento de que es un aspecto que no está suficientemente estudiado, sino, y sobre todo, de que los datos son hasta cierto punto contradictorios y, por lo tanto, escasamente útiles a la hora de fundamentar la toma de decisiones*” (Sanmamed, 1995:142).

#### 5.4.2.5. Evaluación de Programas de formación en Metodología de la Investigación

En estos últimos tiempos hay una creciente preocupación por valorar la calidad de los programas de formación permanente, aunque no es esto tan frecuente en la formación inicial y prácticamente no existen producciones que evalúen la enseñanza en Metodología de la Investigación. El relevamiento realizado por Cerdán y Grañeras (1999), pese de ser acotado al contexto Español, ilustra notablemente esta afirmación. Estos autores al examinar las producciones científicas con respecto a la formación del profesorado durante el período 93-97, advierten que sobre un total de 30 trabajos financiados por el C.I.D.E., más del 80% estaban dedicados a la formación permanente y sólo el 16% a la formación inicial. De los 12 trabajos destinados a la evaluación de la formación, 11 abordan la

formación permanente, 1 estudia la formación inicial y no se encuentra ningún trabajo que juzgue la enseñanza de la Metodología de la Investigación. También es importante señalar que en el relevamiento bibliográfico más amplio efectuado a los efectos de este trabajo, se arribó a la misma conclusión.

A pesar de esta ausencia, es necesario plantear algunas preguntas que tendrían que abordarse en futuras Evaluaciones de Programas, tales como:

- a. ¿Qué sentido y utilidad tiene la Metodología de la Investigación en la Formación Docente?
- b. ¿Qué lugar tiene y debería tener la Metodología de la Investigación en la Formación Docente?.
- c. ¿Qué concepción de teoría y de práctica posee y debe poseer un programa de formación en Metodología de la Investigación?
- d. ¿Cuánto tiempo es necesario para lograr una formación relativamente razonable?
- e. ¿Qué estrategia de formación es necesaria para enseñar?
- f. ¿Qué contenidos o temáticas se deberían abordar en los espacios destinados a formar en Metodología de la Investigación?

Parte de los interrogantes que aquí se exponen han sido analizado a lo largo del presente trabajo y en determinados casos se han insinuado algunas respuestas; sin embargo, aún faltan potentes evaluaciones que aporten bases teóricas y evidencias empíricas que logren respuestas concluyentes.

## **5.5. Conclusiones del Capítulo**

De acuerdo con lo desarrollado en el presente Capítulo, se concluye que:

En primer lugar, la falta de precisión entre conceptos similares tales como Evaluación de Programas, Investigación Educativa, diagnóstico educativo e investigación evaluativa, trae aparejado importantes consecuencias conceptuales y prácticas.

En segundo lugar, si bien hay una gran cantidad y variedad de modelos teóricos acerca de la Evaluación de Programas, los enfoques no son absolutamente distintos. Si se adoptara una metáfora musical se podría decir que los pocos ritmos dan pie a una gran variedad de piezas musicales.

En tercer lugar, el espacio de encuentro construido sobre el grado de afinidad que existe entre los modelos de Formación Docente y los de Evaluación de Programas, ayuda a precisar el objeto a evaluar, a especificar la función de la evaluación, a definir el tipo de diseño, a seleccionar el método y las técnicas y a definir el grado de implicación de los evaluados en el proceso.

En cuarto y último lugar, la revisión de la literatura científica dedicada a la Evaluación de Programas de formación, contribuye a tomar conciencia sobre la necesidad de elaborar una propuesta integral que incluya la mirada de los diversos sectores de la sociedad (cultural, educativo y productivo), la perspectiva de los sujetos involucrados directamente en el proceso formativo (estudiantes, egresados y docentes) y las contribuciones realizadas por la ciencia, la tecnología y el mundo del trabajo.