

**SEGUNDA PARTE**  
**METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**



## **CAPÍTULO IV**

### **ÁMBITO METODOLÓGICO**

#### **CONTENIDO**

1. Paradigmas de investigación.
  - 1.1. Orientación paradigmática de la investigación.
2. Diseño de la investigación.
  - 2.1. Objetivos del estudio.
  - 2.2. Diseño inicial de la investigación.
3. Desarrollo de la investigación.
  - 3.1. Cronología de la investigación.
  - 3.2. Mapa de instrumentos.
4. Las Técnicas e instrumentos de recolección de información.
  - 4.1. El cuestionario.
  - 4.2. La entrevista.
  - 4.3. Los diarios de los estudiantes.
  - 4.4. La observación.



## 1. PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN

En todo estudio es primordial saber para qué se emprende la investigación. Ello posibilita la elección de caminos para la búsqueda de datos que contribuirán a dar sentido y pertinencia al estudio. Es imprescindible que el investigador comprenda la importancia de profundizar en la diversidad de métodos que pudieran ayudarle a encontrar respuestas a su objeto de estudio.

Asimismo, es oportuno conocer la adscripción del investigador a un paradigma determinado, de acuerdo con la naturaleza de la investigación. Asumir una posición al respecto es complejo, dados los fenómenos en estudio, en su esencia humanos, cambiantes e impredecibles. En consecuencia, se requieren pautas que ayuden a comprender lo humano y consideren el conocimiento socialmente construido. De allí que, adscribirse a una tendencia paradigmática, que pregone lo estable, es imposible si a las ciencias sociales y, en este caso, a lo educativo, se refiere.

En este capítulo, se presentan las tendencias paradigmáticas actuales, para luego exponer la posición de la autora respecto al paradigma que orienta la investigación. Se trata de comprender e interpretar el fenómeno en su globalidad, considerando sus múltiples interrelaciones e implicaciones en la formación de los profesionales reflexivos que exige la sociedad venezolana. Es decir, ¿son reflexivos los estudiantes de educación? ¿cómo la carrera les ayuda a desarrollar competencias para la reflexión y la crítica, que a su vez, les faciliten el camino hacia la transformación? ¿qué competencias han desarrollado? Con base en estas interrogantes podrían encontrarse explicaciones y propuestas para mejorar la formación inicial de los educadores, desde la realidad donde se produce el fenómeno: la formación de docentes en Educación Básica Integral de la Universidad de Los Andes Táchira.

En este sentido, la finalidad fue analizar los eventos que ocurren durante la formación inicial y sus implicaciones en el desarrollo de la reflexión y la crítica como competencias para la enseñanza reflexiva. Atendiendo a las discusiones teóricas actuales es imprescindible mencionar el evidente surgimiento de paradigmas que intentan explicar los fenómenos, mediante la construcción de conocimientos, teorías y métodos con el propósito de encontrar respuestas a los problemas que confrontan las diversas disciplinas del saber.

Así pues, surge el término *paradigma*, acuñado por Kuhn (1971: 269) que “significa la constelación de creencias, valores, técnicas, etc. que comparten los miembros de una comunidad dada”. En un sentido más amplio, se refiere a una matriz disciplinaria que incorpora un conjunto de creencias, valores, teorías compartida por una comunidad científica. Más adelante, este autor aclara que se trata de encontrar soluciones a problemas de una disciplina en particular que emplea un lenguaje y significados conocidos por una comunidad de profesionales que entienden sus propios códigos y con base en éstos, intentan satisfacer las expectativas de sus miembros sobre las interrogantes y particularidades de la ciencia que estudian.

A tal efecto, los paradigmas sirven para guiar el estudio de los fenómenos, haciendo necesario que el investigador se apoye en teorías que le ayuden a comprender y buscar respuestas sobre el problema. En el caso educativo, han venido coexistiendo los *positivistas*, *interpretativos* y *críticos*, que de algún modo, reflejan e influyen en el campo de la investigación educativa con los métodos y técnicas que caracterizan a cada uno y los cuales expresan los puntos de vista de cada postura paradigmática.

Cada paradigma se adjudica unas maneras de orientar, unos métodos determinados. Por ejemplo, desde el positivismo los métodos son cuantitativos pues se pretende medir, cuantificar los fenómenos en

estudio, y está presente una concepción del mundo que sostiene que existe una realidad objetiva, estática y predecible que es externa a los individuos. En consecuencia, para el estudioso esa realidad totalmente hecha y objetiva es inmutable, de manera que lo que hace es verificar, buscar la verdad absoluta mediante mediciones y comprobación de hipótesis, donde es un sujeto externo y objetivo al fenómeno que estudia.

En contraposición con este planteamiento, muy usado en las ciencias sociales y en la investigación educativa, es necesario expresar que el investigador no permanece impasible ante los fenómenos que ocurren a su alrededor; y por el contrario, observa e interpreta la realidad desde su óptica. Por tanto, es necesario prever que la investigación como hecho eminentemente humano, no está exento de la subjetividad y de los juicios de valor. De allí, la necesidad de trascender hacia paradigmas que consideren el elemento humano en la construcción del conocimiento, desde métodos que contribuyan a lograr mejores condiciones educativas y el progreso social.

En respuesta a esta problemática en búsqueda de perspectivas más humanas que posibilitaran interpretar el mundo y los significados personales surge el paradigma interpretativo cuya finalidad es comprender los fenómenos sociales en sus dimensiones sociales y contextuales y advertir la inminente subjetividad del investigador, en tanto que es un sujeto que interactúa con los participantes en la investigación.

En este escenario, se hace apropiado ampliar la perspectiva. Se implica la investigación cualitativa, entendida por LeCompte (citada en Rodríguez, Gil y García, 1999:34), como “una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y video cassettes, registros escritos de todo tipo, fotografías, o películas y artefactos”. Se trata de una visión más próxima a la realidad, en la cual el investigador observa y toma los

eventos tal cual como se producen en la realidad, considera los puntos de vista de los participantes y centra su atención en lo que ocurre en los contextos naturales.

No obstante, esta concepción del mundo se detiene sólo en la comprensión e interpretación del fenómeno, según señalan sus adversarios, quienes afirman que no basta interpretar las situaciones desde la perspectiva de los protagonistas, máximo si se trata de las ciencias sociales, y por tal razón, proponen un paradigma que trascienda lo cualitativo, lo hermenéutico e interpretativo y trabaje en la consecución de los cambios y transformaciones sociales. Se erige entonces, como alternativa para las ciencias sociales, el paradigma Sociocrítico o crítico.

Este paradigma Crítico o Sociocrítico es definido por Jiménez (2003:197) como,

una estrategia que el hombre se ha dado a sí mismo para no sólo describir, explicar, predecir (positivistas) interpretar y comprender (hermenéuticos) sino también para actuar y transformar ese mundo en aras de hacer al hombre y a su mundo más justo y libre.

Desde esta perspectiva, este autor afirma que el paradigma sociocrítico, fundamentado en la ciencia social crítica y en la teoría crítica social (Habermas: 1987; Carr y Kemis: 1988), trasciende la interpretación y pretende aportar transformaciones a las realidades en estudio. De allí que es imprescindible explicitar las condiciones socio políticas subyacentes en las problemáticas estudiadas para incorporar alternativas más allá de lo interpretativo y buscar las raíces de los problemas educativos con la aspiración de transformar las estructuras sociales que impiden el desarrollo de la equidad e igualdad social.

En este sentido, es superar lo interpretativo y hermenéutico mediante una relación dialéctica teoría-práctica, con una metodología de investigación -acción que incorpore a los actores sociales en la formación



sustentada en propuestas de cambio y renovación. En palabras de Jiménez (2003:141), “integrando en un mismo proceso momentos de reflexión y de acción (propuesta, observación, evaluación, reflexión) en un proceso dialéctico y de compromiso político llevado a cabo por grupos comprometidos con el objetivo de lograr su propia emancipación.”

Sobre la base de estos planteamientos, puede afirmarse que los paradigmas intentan entender la realidad, de acuerdo con un conjunto de leyes, teorías y conocimientos y, expresan una visión del mundo que podríamos afirmar es relativa e inestable. Así, se justifica el surgimiento de nuevas teorías y posturas para entender el mundo y, buscar respuestas. Por tal motivo, en investigación es necesario asumir una posición abierta y flexible con el propósito de comprender los fenómenos, que se plasman en los objetivos de la investigación y que son enfocados desde el marco teórico que apoya la indagación.

### **1.1. ORIENTACIÓN PARADIGMÁTICA DE LA INVESTIGACIÓN**

Este estudio se apoyó en la investigación cualitativa por cuanto se pretendió analizar el desarrollo de las competencias reflexivas y críticas en el trayecto de la formación inicial de los estudiantes de la carrera de Educación Básica Integral y, la puesta en práctica de una propuesta para contribuir con la formación en la enseñanza reflexiva; lo cual implica necesariamente, un proceso sistemático de recogida de información, análisis e interpretación de los datos con la finalidad de representar la realidad, la cual le da carácter cualitativo al estudio.

La investigación cualitativa puede ayudar a describir y reconstruir los escenarios naturales, descubriendo sus singularidades e interrelaciones, así como proporcionando elementos para comprender la visión de los participantes en los procesos de investigación, a partir del empleo de una serie de técnicas e instrumentos para recoger la información. Taylor y Bogdan (1992) señalan una serie de atributos de la investigación

cualitativa, que adscribimos a este estudio. El investigador descubre y desarrolla conceptos, interrelaciones con base en los datos obtenidos durante la investigación. Una de las características esenciales es la flexibilidad del diseño; en consecuencia, *la investigación cualitativa es inductiva*. El investigador concibe el escenario y las personas desde *una perspectiva holística*, y en el contexto donde se desenvuelven. Por otra parte, está consciente del efecto que causa su presencia entre los participantes, de modo que intenta reducirlo e *interpretar los datos* sin obviar este elemento.

Ello conduce hacia otro atributo de la investigación cualitativa puesto que los investigadores tratan de experimentar la realidad, tal y como la perciben los participantes en el estudio; en efecto, intentan *identificarse con las personas que estudian*. Aun cuando, deban *apartar sus propias creencias, puntos de vista y predisposiciones*.

Otro aspecto significativo, es que en la investigación cualitativa *todas las opiniones y puntos de vistas son valiosos* y considerados. Se trata de una *metodología humanista* que permite aprender de las personas y aproximarse a sus realidades, afectos y sentimientos. Por ello los autores afirman que *la investigación cualitativa es un arte* que posibilita la reconstrucción de los fenómenos en estudio, a partir de orientaciones que guían el trabajo de campo, pero de ningún modo, son rígidas y predicativas, sino que son flexibles y abiertas, por cuanto el interés del investigador es comprender la realidad tal y como se presenta.

En un intento por clarificar la naturaleza del estudio se presenta la postura de Goetz y LeCompte (1988) quienes expresan que entender la investigación etnográfica, implica tomar en cuenta cuatro dimensiones que permiten ilustrar los procesos que se desarrollan. Además, aclaran que pueden ser aplicados a otro tipo de investigaciones catalogadas como cualitativas:

*Dimensión inductivo-deductiva:* Explica el lugar de la teoría en la investigación desde la deducción y está constituida por un cuerpo teórico de proposiciones a ser aplicadas por los investigadores, quienes proponen mediante los datos encontrados, corroborar la teoría. Desde la inducción se pretende descubrir la teoría. Es decir, se inicia la recolección de los datos analizados y con base en las relaciones que se descubren, construir proposiciones explicativas de los fenómenos. En este caso, la descripción de los contextos, ayuda en la elaboración de teorías sobre lo educativo.

*Dimensión generativo-verificativa:* Desde esta dimensión se intenta ubicar la evidencia de la investigación y cómo los resultados de un estudio pueden ser generalizables a otros contextos. La verificación se centra comprobar empíricamente hipótesis en diferentes contextos, mientras que la investigación generativa se esfuerza por descubrir categorías, constructos y proposiciones sobre un fenómeno utilizando diversas fuentes y datos.

*Dimensión constructivo-enumerativa:* En esta dimensión se define que lo constructivo se orienta hacia el descubrimiento de categorías para comprender los comportamientos, “es un procesos de abstracción”, en el cual emergen las unidades de análisis mediante la descripción y observación.

*Dimensión subjetiva-objetiva:* El propósito de los etnógrafos es describir y detallar los comportamientos de las personas en sus contextos naturales para evidenciar su concepción del mundo y sus experiencias personales. Es un proceso de reconstrucción con base en la cultura del contexto y sus miembros, en contraposición a la objetividad en la cual, las explicaciones e interpretaciones provienen de explicaciones externas, ajenas a los participantes en estudio.

Siguiendo a Goetz y LeCompte (1988: 32) “la investigación cualitativa denotaría procesos inductivos, generativos, constructivos y subjetivos”; en otras palabras, se consideran las dimensiones opuestas a la investigación cuantitativa, aun cuando puedan en un momento determinado combinarse unidades de análisis constructivas y enumerativas u otras, lo cual dependerá de las posiciones teóricas, los temas de investigación y la utilización de técnicas congruentes con los diseños de investigación llevados a cabo.

Con base en los planteamientos anteriores, el estudio se adscribe a la investigación cualitativa y al estudio de caso, porque permite un examen exhaustivo de los elementos en interacción. Es una manera de que pueda explorarse, describirse e interpretarse lo que sucede con el desarrollo de estrategias para la crítica y la reflexión en estudiantes de pasantías. En palabras de Rodríguez, Gil y García (1999:98), un “estudio de caso se basa en el razonamiento inductivo”. Se trata de un examen detallado para descubrir nuevas relaciones o nuevos significados.

De acuerdo con los objetivos de la investigación, se pretende estudiar en profundidad los eventos que contribuyen a generar reflexividad y crítica en los estudiantes; ello implica que se inicia desde un proceso inductivo, característico de los estudios de casos. Según McKernan (2001:98):

El estudio de casos intenta centrarse en los rasgos profundos y las características del caso que se está estudiando, va a buscar ‘la profundidad’ mas que la ‘amplitud’ de la cobertura. Es fenomenológico, ya que representa el mundo de los participantes y el investigador que lo experimentan. Por tanto, es más que una descripción de los personajes y del entorno; se trata de revelar el medio que influye en una innovación, sistema, etc.

En el caso específico de esta investigación, conviene señalar que en la I etapa, se trabajó bajo un paradigma interpretativo y estudio de caso porque permitió explorar las concepciones que poseen los estudiantes del

décimo semestre de la carrera de Educación Básica Integral sobre la reflexión y la crítica; así como algunas de las experiencias de aprendizaje reflexivo adquirido durante la carrera y su relevancia para la práctica. En la segunda etapa, se asume la metodología de la investigación acción por cuanto se llevo a cabo una propuesta para potenciar la enseñanza reflexiva en los estudiantes participantes.

De otra parte, asumir la investigación cualitativa enmarcada en lo que se denomina paradigma interpretativo es considerada una posibilidad para conocer e interpretar la realidad que circunscribe a los estudiantes de la carrera de Educación Básica Integral. Congruentes con lo planteado por Jiménez (2003: 135-136) apoyarse en este paradigma en educación “es una apuesta por un mejor conocimiento e interpretación de cuanto nos rodea en nuestras relaciones sociales, y la relación educativa es una de ellas y, desde el punto de vista evaluativo, después obrar en consecuencia, tomar decisiones”. Es así como sobre la base de los hallazgos en la I Etapa, se decidió introducir mejoras a la formación docente mediante la ejecución de un programa de enseñanza reflexiva.

Dicho de otro modo, Sandín (2003:123), señala que

La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos.

Por consiguiente, la investigación cualitativa es el hilo conductor de este estudio, en cuanto pretende aportar elementos para el análisis exhaustivo sobre la formación inicial docente e introducir transformaciones en la preparación del futuro docente. Tal como lo explicamos con anterioridad, concluida la primera etapa de la investigación, se revisaron en detalle los resultados con la finalidad de elaborar una propuesta para intentar superar las limitaciones encontradas.

A partir de estas consideraciones en la II Etapa del estudio, la elaboración de una propuesta estuvo guiada por un ciclo que incorporara la observación del desarrollo de la propuesta, la reflexión, las mejoras y la puesta en marcha de una nueva propuesta corregida y, nuevamente puesta en práctica, como lo plantean diversos autores como Elliot (1991), Carr y Kemis (1988), McKernan (2001), LaTorre (2004), entre otros. Este proceso cíclico y recurrente se ilustra en la figura 5. La finalidad ha sido aportar soluciones al problema de la formación inicial, específicamente potenciar las capacidades de reflexión y crítica de los futuros docentes.

## **2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

La formación de los estudiantes de educación constituye un factor importante para lograr optimar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En los actuales momentos, la sociedad demanda docentes con competencias para actuar en espacios impredecibles, dinámicos y flexibles. Por tal razón, debe ser motivo de preocupación formar al educador en el aprendizaje y revisión permanente a fin de instalar una cultura de desarrollo profesional continua.

Con base en este planteamiento, nos acercamos en una primera etapa a la revisión de las competencias para la reflexión y la crítica en los estudiantes de pasantías de la carrera de Educación Básica Integral. En el apartado siguiente, se explican los objetivos que orientaron el estudio y que constituyeron el sustento para elaborar una propuesta de enseñanza reflexiva, en la segunda etapa de la investigación.

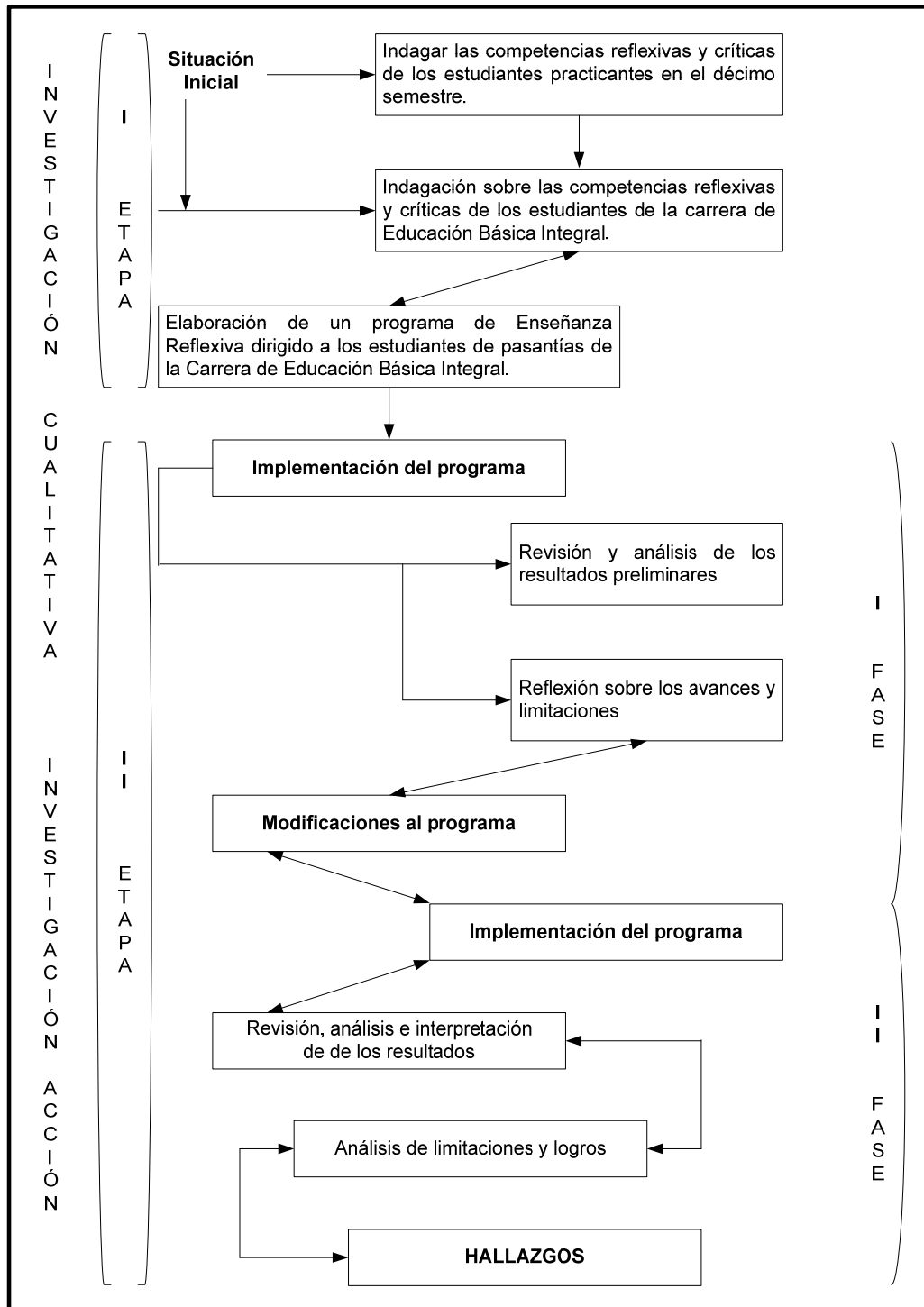


Figura 5. Diagrama descriptivo de las etapas y fases del estudio.

Fuente: Proceso de investigación

## 2.1. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Es necesario resaltar que la realización del estudio, permitió obtener una visión sobre el desarrollo de las competencias reflexivas y críticas de los estudiantes en las pasantías. Los objetivos fueron:

- 1) Explorar las concepciones de los pasantes sobre las prácticas docentes.
- 2) Indagar las experiencias de aprendizaje reflexivo vividas durante la carrera.
- 3) Examinar el desarrollo de competencias para la reflexión y la crítica adquiridas por los pasantes durante la carrera.
- 4) Describir las estrategias de enseñanza utilizadas por los pasantes durante sus prácticas docentes en función de ser reflexivos y críticos de su hacer y saber.
- 5) Elaborar una propuesta orientada al desarrollo de estrategias para la enseñanza reflexiva dirigida a los pasantes de la carrera de Educación Básica Integral para mejorar su formación profesional.
- 6) Ejecutar la propuesta sobre enseñanza reflexiva con los pasantes de la carrera de Educación Básica Integral.
- 7) Evaluar la pertinencia de una propuesta de enseñanza reflexiva como una vía para mejorar la formación docente.

## 2.2. DISEÑO INICIAL DE LA INVESTIGACIÓN

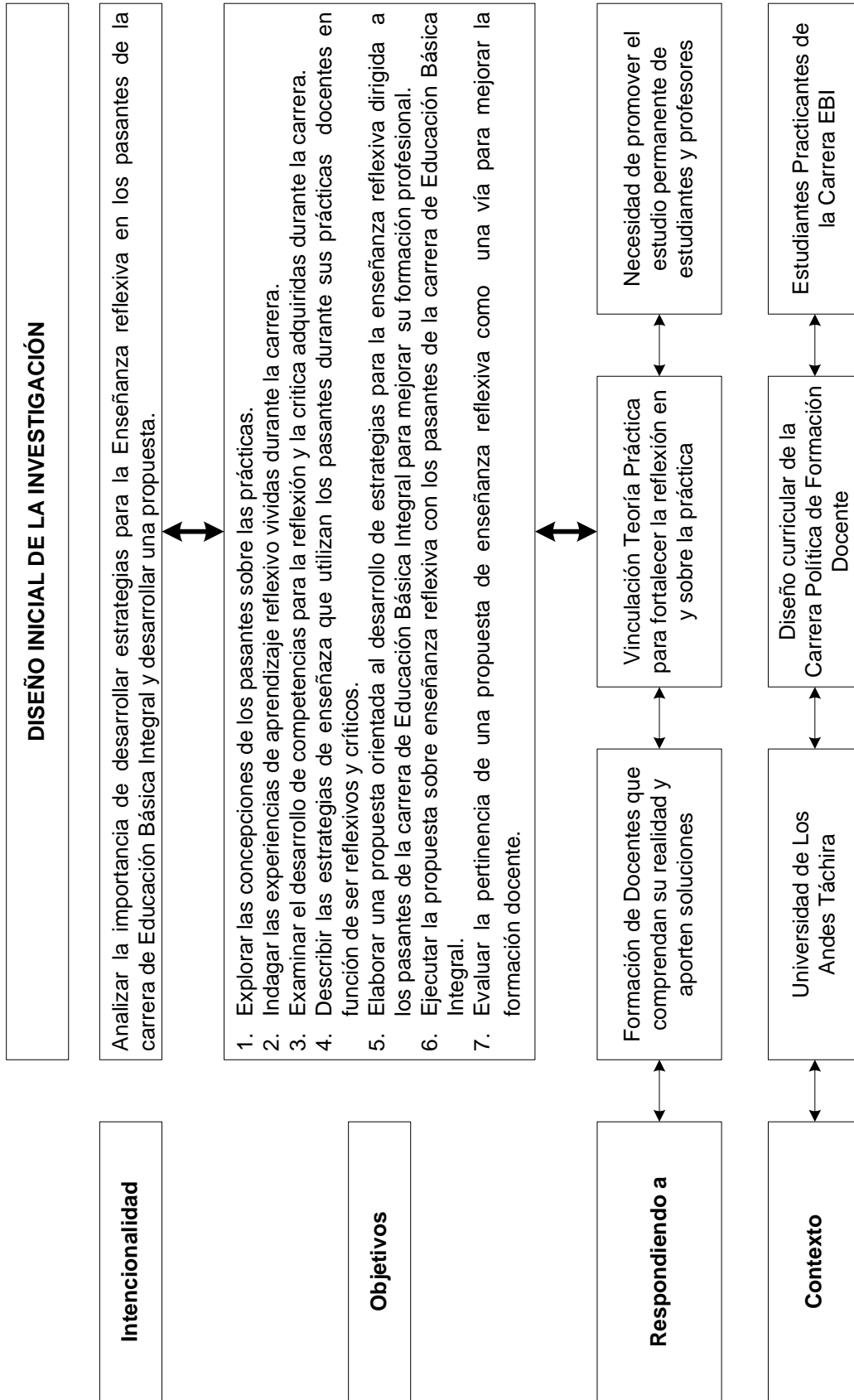
Las actividades y procedimientos seguidos durante el proceso de investigación constituyen un referente importante para comprender el proceso. En este sentido, la figura 6 ilustra el diseño que orientó la acción investigativa, inspirado en Ferreres (2002).



### 3. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se desarrolló en dos etapas. *La Primera* estuvo orientada a explorar las concepciones sobre las prácticas, indagar las competencias reflexivas y críticas de los pasantes y examinar los aprendizajes reflexivos, todo ello a propósito de ejercer una práctica reflexiva. Producto de los hallazgos encontrados, se planteó para la *Segunda Etapa* el diseño y ejecución de una propuesta para promover la enseñanza reflexiva a través de una serie de estrategias. Es decir, se orientó hacia la construcción, aplicación, registro y evaluación de un programa cuya intencionalidad es contribuir con el desarrollo de competencias reflexivas en la formación inicial de los docentes de Educación Básica.

Así, la segunda etapa se desarrolló en dos fases, la I Fase durante el semestre U2004 y la segunda en el A2005. En éstas se efectuó el diseño, planificación, ejecución y evaluación del programa de Pasantías. A continuación, se presenta la cronología y el mapa de instrumentos que guiaron este estudio.



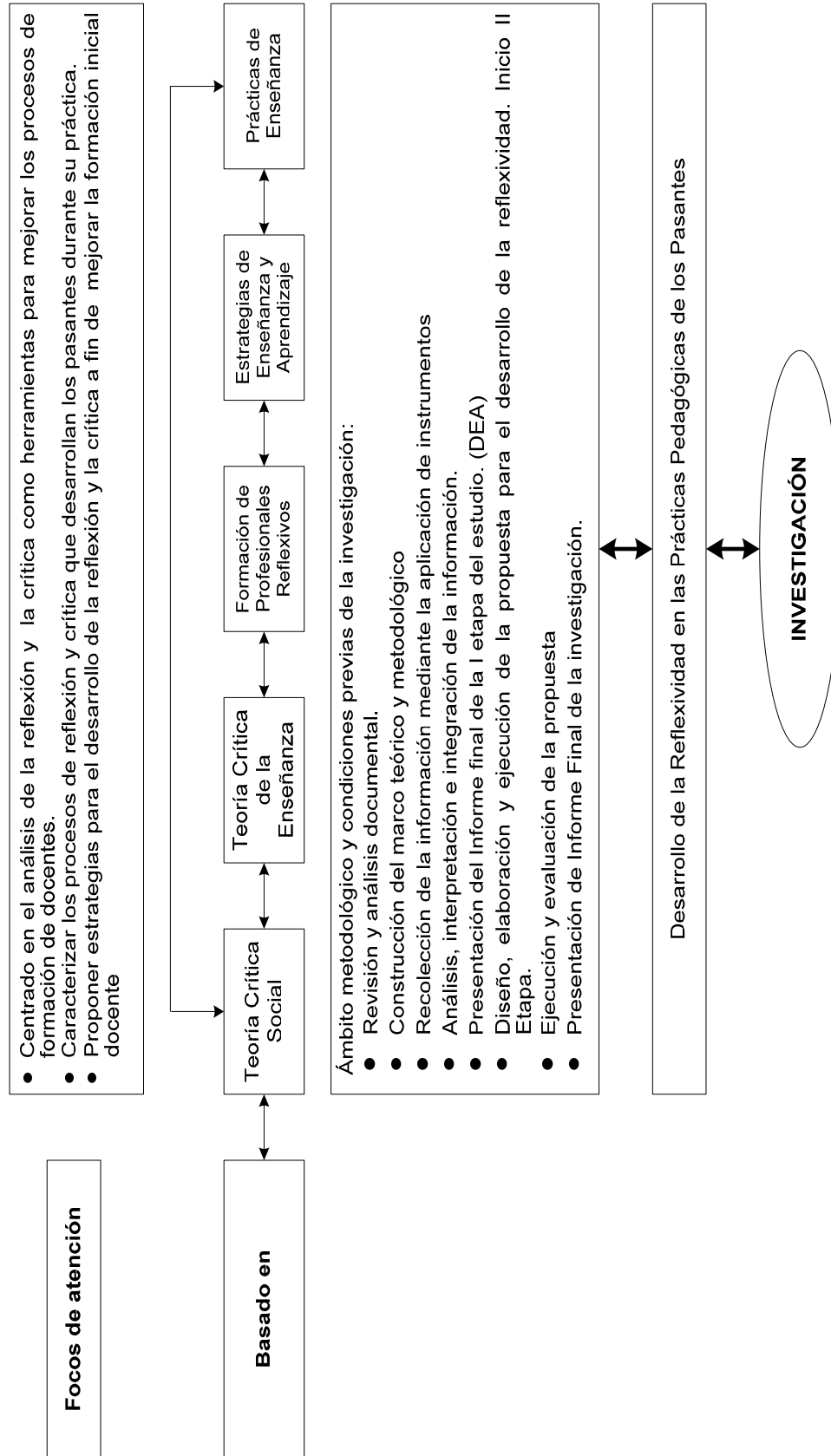


Figura 6. Diseño de la Investigación.

María Auxiliadora Chacón Corzo

### 3.1. CRONOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

**Cuadro 1:** I Etapa: La reflexión y la crítica en los estudiantes de Pasantías de la carrera de Educación Básica Integral

	Fecha	Fase	Tareas
I E T A P A	Mayo-Julio 2002	Explorativa	Revisión teórica. Análisis de documentos Elaboración del diseño de investigación a la luz de la teoría y el análisis del entorno
	Septiembre a Noviembre 2002	Revisión y construcción del Marco teórico. Precisiones del ámbito metodológico. Construcción de Instrumentos	Revisión bibliográfica Construcción de las bases teóricas y metodológicas. Construcción y Revisión de instrumentos para la recolección de información: Entrevistas y cuestionario para los pasantes
	Enero 2003	Revisión del marco metodológico	Validación de los instrumentos a través de juicio de expertos y prueba piloto. Reelaboración de los instrumentos de acuerdo con los resultados de la validación
	Febrero Marzo 2003	Recolección de Información	Aplicación de los instrumentos de investigación: Entrevista y cuestionario.
	Abril Mayo Junio	Análisis de la información	Análisis e interpretación de resultados. Con base en los resultados se podrían proponer un conjunto de estrategias orientadas al desarrollo de competencias para la reflexión y la crítica en los pasantes de la carrera de educación básica integral en aras de mejorar su formación como docente
	Julio 2003	Información y divulgación. El Informe Final de la Primera Etapa del estudio.	Presentación del informe de investigación Diploma de Suficiencia Investigadora

**Fuente:** Proceso de investigación.

**Cuadro 2:** II Etapa: Diseño y ejecución de una propuesta para promover la enseñanza reflexiva.

	<b>Fecha</b>	<b>Fase</b>	<b>Tareas</b>
<b>II E T A P A</b>	Septiembre 2003- Agosto 2004	Revisión bibliográfica sobre estrategias de enseñanza reflexiva.	Revisión de información sobre las estrategias para la reflexividad y su operatividad. Apoyo bibliográfico.
		Diseño de una propuesta para promover la enseñanza reflexiva.	Construcción de un programa para desarrollar competencias de reflexividad y crítica en estudiantes de Pasantías de la Carrera de Educación Básica Integral. Entrevistas con el Director de Tesis.
	Septiembre 2004 – Febrero 2005	Desarrollo del Programa <b>I Fase</b>	Puesta en práctica del programa de enseñanza reflexiva dirigido a los pasantes de EBI. Registro y análisis permanente del proceso. Consultas al Director de tesis. Revisión de los instrumentos de recolección de información. Análisis de los Hallazgos.
	Marzo 2005- Julio 2005	Desarrollo del Programa <b>II Fase</b>	Puesta en práctica del programa de enseñanza reflexiva dirigido a los pasantes de EBI. Registro y análisis permanente del proceso Consultas al Director de tesis. Revisión de los instrumentos de recolección de información.
	Agosto 2005- Marzo 2006	Valoración del programa	Análisis de la información y evaluación del programa. Elaboración del informe de investigación.
	Mayo 2006	Información y divulgación de los resultados	Presentación del Informe de Tesis Doctoral

### 3.2. MAPA DE INSTRUMENTOS

**Cuadro 3: Instrumentos**

Objetivos	Fecha	Sistema de registro	Procedimiento	Contexto E/T	Sujetos	Ámbito de análisis
1. Explorar las concepciones de los pasantes sobre las prácticas.	Mayo-Julio 2002	Cuestionario	Descriptivo	Universidad Aulas de clase de las Escuelas Básicas	Pasantes	Concepciones sobre la Práctica. Teoría y práctica
2. Indagar las experiencias de aprendizaje reflexivo vividas durante la carrera.	Septiembre a Noviembre 2002	Entrevistas	Narrativo	Universidad Aulas de clase de las Escuelas Básicas	Pasantes	Relación teoría-práctica. Situaciones formativas / experiencias de formación: Estrategias de enseñanza y aprendizaje. ¿Dónde?, ¿cuáles? Talleres de la práctica.
3. Examinar el desarrollo de competencias para la reflexión y la crítica adquiridas por los pasantes durante la carrera.	Enero 2003	Entrevistas  Cuestionario	Narrativo  Descriptivo	Universidad Aulas de clase de las Escuelas Básicas	Pasantes	Concepciones sobre reflexión Meta cognición. Autocrítica Argumentación. Disposición para revisar sus ideas y acciones Iniciativa para distinguir, resolver problemas, aportar soluciones, tomar decisiones, ejecutar y evaluar planes y soluciones. Facilidad para comunicar su pensamiento. Actitud hacia la búsqueda de información y soluciones. Transferencia de lo aprendido a las aulas de educación básica. ....

**Cuadro 3: Instrumentos (Cont.)**

Objetivos	Fecha	Sistema de registro	Procedimiento	Contexto E/T	Sujetos	Ámbito de análisis
4. Describir las estrategias utilizadas por los estudiantes de pasantías durante su práctica para ser reflexivos y críticos	Enero 2003  Julio 2003	Entrevistas Cuestionario	Narrativo Descriptivo	Universidad Aulas de clase de las Escuelas Básicas	Pasantes	Capacidad para explicar sus creencias y teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje Actitud frente a los cambios e innovaciones Toma de decisiones para la mejora Compromiso con la carrera. Disposición para revisar y evaluar su acción pedagógica Actitudes positivas para trabajar en equipo. Aporte de soluciones
5. Elaborar un programa orientado al desarrollo de estrategias para la enseñanza reflexiva para fortalecer la formación docente.	Septiembre 2003- Junio 2004					Recopilación de información. Bibliografía. Valoración de estrategias reflexivas y su pertinencia en la formación docente.
6 Ejecutar la programa para la enseñanza reflexiva valorando su pertinencia para mejorar las prácticas.	I Fase Septiembre 2004- Enero 2005.	Narrativo Descriptivo	Diarios de clase. Registro de sesiones de trabajo. Registros de Observaciones.	Universidad – Escuelas Básicas.	Pasantes Investigad.	Concepciones sobre teoría-práctica. Reflexión- crítica. Argumentación. Disposición para revisar sus ideas y acciones. Trabajo en equipo. Análisis situaciones de aula. Toma decisiones. Facilidad para comunicarse. Actitud para la investigación.

**Cuadro 3: Instrumentos (Cont.)**

Objetivos	Fecha	Sistema de registro	Procedimiento	Contexto E/T	Sujetos	Ámbito de análisis
						Transferencia de lo aprendido a las aulas de educación básica. Capacidad para explicitar sus creencias y teorías sobre enseñar y aprender. Disposición para revisar y evaluar su acción pedagógica
						Análisis del avance. Valoración del desarrollo del programa de enseñanza reflexiva.
						Capacidad para describir su práctica. Confrontar sus acciones y tomar de decisiones para mejorar. Aporte de soluciones. Actitudes hacia la autonomía, apertura y evaluación permanente sobre la práctica.
7. Evaluar el programa para promover la enseñanza reflexiva.	Enero 2005	Narrativo Descriptivo	Diarios de clase. Registro de sesiones de trabajo. Registros de Observaciones. Cuestionario	Universidad – Escuelas Básicas.	Pasantes Investigad.	Evaluación de la propuesta y Análisis de los datos obtenidos



**Cuadro 3: Instrumentos (Cont.)**

Objetivos	Fecha	Sistema de registro	Procedimiento	Contexto E/T	Sujetos	Ámbito de análisis
	II Fase: Marzo 2005- Julio 2005 Incorporar mejoras y ejecutar el programa de enseñanza reflexiva.	Narrativo Descriptivo	Diarios de clase. Registro de sesiones de trabajo. Registros de Observaciones. Entrevistas. Cuestionario.	Universidad – Escuelas Básicas.	Pasantes Investigad.	
	Agosto 2005- Marzo 2006					Análisis e interpretación de resultados. Elaboración del Informe.
	Mayo 2006					Presentación del Informe Final de Tesis Doctoral

## **4. LAS TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN**

Las intencionalidades de estudio fueron las guías para planificar el proceso de recogida de información. De acuerdo con los objetivos del estudio se utilizaron entrevistas, observaciones, cuestionarios, los diarios de los participantes como documentos para recolectar información. También se efectuó un registro de las sesiones de trabajo. Estos instrumentos facilitaron la recolección de información y datos para la comprensión e interpretación del fenómeno.

En la Primera Etapa del estudio, se aplicó un cuestionario y una entrevista a fin de explorar, describir y caracterizar las acciones que impulsan la reflexión y la crítica en la formación inicial de la carrera de Educación Básica Integral. En la Segunda Etapa, se diseñó y ejecutó una propuesta para promover la enseñanza reflexiva desde la asignatura Pasantías. Por tanto, se requirió diseñar y recolectar información a través de las técnicas e instrumentos ya señalados, todo ello para valorar el proceso que se lleva cabo, revisar las estrategias y acciones. De modo que puedan tomarse decisiones para mejorar y consolidar una propuesta que, aunque se constituya en hipótesis de trabajo, amplíe las oportunidades para poner en práctica el pensamiento reflexivo y crítico respecto a la enseñanza. A continuación se explica en detalle el procedimiento para construir los referidos instrumentos.

### **4.1. EL CUESTIONARIO**

Para la construcción de un cuestionario, Tejada (1997: 102), señala las siguientes fases, las cuales fueron consideradas para la construcción de los instrumentos en función los objetivos de la investigación:

- a) **Construcción:** Esta fase comprende:
- Preparación: En ésta se considera la justificación, propósitos, tipos de preguntas. Redacción de las interrogantes considerando una serie de criterios como lenguaje sencillo y atendiendo a los objetivos del estudio.
- Validación: Presentación del cuestionario a expertos para que validen su pertinencia, univocidad e importancia.
- b) **Ensayo piloto** para someter a validez al cuestionario y hacerle los correctivos necesarios.
- c) **Construcción de las instrucciones y presentación del cuestionario y sus propósitos.**
- d) **Distribución:** Elaboración de comunicación para explicar a los destinatarios los objetivos de la investigación y la importancia de sus respuestas, además de expresar gratitud por su colaboración. Las instrucciones para responder deben ser claras, de modo que se evite la confusión o duda.
- e) **Difusión:** En esta fase es importante disponer de los medios necesarios para enviar y recibir los instrumentos.

### ***Construcción de Cuestionario en la I etapa de la investigación***

El cuestionario es considerado un instrumento que suministra información sobre los puntos de vista de los participantes. En palabras de Tejada (1997:102) es “un conjunto de preguntas o ítems acerca de un problema determinado, que constituye el objeto de investigación y cuyas respuestas han de ser contestadas por escrito”.

Se recomienda su utilización cuando se aspira obtener información amplia sobre el tema. En este caso se pretendía conocer las competencias para la reflexión y la crítica en la práctica de aula de los estudiantes de pasantías. Igualmente, Sierra Bravo (1996) expresa que la finalidad del cuestionario es obtener información, generalmente, referida a

lo que piensan, hacen, opinan, sienten, saben, quieren, aprueban o desaprueban las personas participantes en el estudio.

### ***Proceso de construcción del cuestionario***

La fase de construcción del cuestionario se inició respondiendo a las siguientes interrogantes: ¿Qué se pretende investigar? ¿Cuál es el problema? ¿Qué hacen y qué piensan los sujetos de estudio? Para ello, se decidió partir del análisis de los objetivos de la investigación para el establecimiento de las dimensiones e indicadores y fundamentar una serie de planteamientos que posibilitaron la redacción de las preguntas del instrumento, sin olvidar que el propósito del cuestionario es obtener información sobre la reflexión y la crítica como competencias para fortalecer la práctica; y por consiguiente, importante en la formación inicial de los docentes.

Es importante destacar que la revisión bibliográfica sobre el tema permitió la construcción del marco teórico sobre la práctica reflexiva y crítica en la formación docente, que sirvió de base para la elaboración de los posibles ítemes. Una vez elaborado el primer borrador fue sometido a la discusión y análisis de tres profesoras especialistas en Educación Básica, se solicitó la colaboración de estas profesionales, por cuanto poseen experiencia docente en este nivel educativo y son formadoras de docentes en una universidad pública. Una vez incorporadas las correcciones sugeridas, fue nuevamente revisado y analizada su pertinencia de acuerdo con los objetivos de la investigación.

A continuación en el cuadro 4 se presentan las categorías, surgidas de los objetivos de la investigación:

**Cuadro 4.** Matriz sobre objetivos y categorías para el cuestionario.

<b>Categorías</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Número de pregunta</b>	<b>Tipos de pregunta</b>
Orientaciones conceptuales sobre la Práctica	Relación teoría-práctica Rol del estudiante en la escuela Disposición para revisar las ideas Iniciativa para aprender permanentemente.	6-11 12	Cerradas Abierta
Aprendizaje Reflexivo	Situaciones formativas/ experiencias de formación. Trabajo de campo. Investigación acción.	13-21 22-23	Cerradas Abiertas
	Investigación Colaborativa. Diálogos reflexivos. ¿Dónde? ¿Cuáles?		
Competencias para la reflexión.  Competencias para la crítica.  Estrategias de enseñanza que utiliza en su práctica de aula.	Reflexión. Explicitar sus propias creencias y teorías sobre la enseñanza. Preguntas sobre su saber y hacer Flexibilidad. Resolución de problemas Disposición hacia la mejora. Meta cognición. Autocrítica. Disposición para revisar las ideas. Iniciativa para resolver problemas, aportar soluciones, tomar decisiones. Argumentación.  Estrategias de enseñanza utilizadas: Preguntas, planteamiento de problemas. Trabajo en equipo. Autoconocimiento. Autoevaluación. Exposiciones. Trabajo de campo. Actitud frente a los cambios e innovaciones. Establecimiento de metas, objetivos.	24-34 35  36-45 46-47  48-59 60	Cerradas Abiertas  Cerradas Abiertas  Cerradas Abiertas  Cerradas Abierta

**Fuente:** Proceso de investigación

### ***Características del instrumento:***

El instrumento presentado es de preguntas cerradas, siguiendo el Modelo de Escala Likert, en la cual los sujetos del estudio opinan sobre su acuerdo o desacuerdo con aspectos relacionados con la investigación. Hernández, Fernández y Baptista (1999:256), expresan que el escalamiento Likert “consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se pide la reacción de los sujetos”.

En este caso se presentaron una serie de proposiciones para que los participantes expresaran su opinión, de acuerdo con el grado de aceptación de las mismas. La intención es medir las categorías surgidas de los objetivos de la investigación orientadas a obtener datos que ayuden a encontrar elementos para comprender la importancia de la reflexión y la crítica en la formación de enseñantes reflexivos.

Asimismo, se plantearon preguntas abiertas que den oportunidad a los participantes para expresar los puntos de vista. El propósito de este tipo de preguntas es obtener respuestas en el lenguaje propio de los encuestados sobre el objeto de estudio. (Rodríguez, Gil y García: 1999). Este instrumento ayudó a explorar las concepciones de los pasantes sobre su práctica, la capacidad de reflexión y crítica que poseen para promover la enseñanza reflexiva.

El instrumento está estructurado en seis partes, cuyas dimensiones surgen de los objetivos y las categorías de análisis establecidos. Tal como se presenta en el cuadro 5. Además de la estructura presentada, se incorporó un apéndice para aquellos participantes que expresaron su voluntad de acceder a una entrevista posterior para profundizar en el tema, objeto de investigación.

### Cuadro 5. Estructura del Cuestionario.

Estructura	Dimensiones	Justificación
I	Datos Personales	Sexo y edad de los participantes.
II	Orientaciones conceptuales sobre la práctica	Indagar sobre lo que piensan de la vinculación teoría-práctica en las aulas de clase y sus implicaciones en la enseñanza.
III	Aprendizaje reflexivo.	Indagar sobre experiencias de aprendizaje durante la carrera que les ayudaron a ser más reflexivos y críticos.
IV	Competencias para la reflexión en la práctica de aula	Explorar las capacidades que poseen los estudiantes de pasantías para ser reflexivos durante su ejercicio como docentes de aula.
V	Capacidad crítica en la práctica docente	Indagar sobre la flexibilidad de pensamiento y capacidad de argumentar y plantearse posibles vías de solución.
VI	Estrategias de enseñanza que utiliza en su práctica de aula	Averiguar las estrategias, procedimientos y técnicas que utilizan durante sus prácticas de aula.

**Fuente:** Proceso de investigación

#### **Validez del instrumento**

En relación con la validez, el instrumento, se sometió a Juicio de Expertos con la finalidad de revisar e incorporar las sugerencias necesarias para otorgarle consistencia al mismo. En tal sentido, se solicitó a siete expertos examinar la estructura, el contenido, el grado de claridad y adecuación de las preguntas. De acuerdo con Tejada (1997), tres criterios son fundamentales: *Univocidad*, es decir todos deberán comprender el mismo significado para cada ítem; *Pertinencia* relacionada con la correspondencia entre el objeto de estudio y el contexto donde se desarrolla la investigación e *Importancia* de cada pregunta para los objetivos de la investigación.

Sobre la base de las recomendaciones de los expertos, se reestructuró el instrumento. Fue el caso de incorporar un ejemplo de respuesta a cada dimensión para ilustrar a los participantes sobre el procedimiento a seguir para responder. Otras sugerencias fueron relativas

María Auxiliadora Chacón Corzo

a redacción, importancia y pertinencia con los objetivos de la investigación. De allí que fueron suprimidas algunas preguntas y mejoradas otras. En todo caso, se intentó seguir las recomendaciones, haciendo énfasis en aquellas en las cuales hubo coincidencia de opiniones entre los jueces. A continuación, se presenta en el cuadro 6, el área de competencia de los expertos que validaron el instrumento.

**Cuadro 6.** Validación de Expertos.

<b>Expertos</b>	<b>Área de Competencia</b>
1NED	Especialista en Educación Básica. Maestra de Aula en una Escuela Básica y profesora Contratada de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en el Área de Práctica Profesional
2MCS	Especialista en Educación Básica. Integrante del equipo de capacitación docente del estado y profesora contratada de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, en el Área de Práctica Profesional
3ZBS	Doctora en Pedagogía. Profesora del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Los Andes. Área Prácticas Docentes
4NMY	Doctora en Pedagogía. Profesora del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Los Andes Táchira.
5AFC	Doctor en Educación. Profesor del Área de Prácticas Docentes del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Los Andes Táchira
6VDQ	Titular de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Coordinador de Investigación.
7JEC	Doctor en Pedagogía. Profesor de la Universidad de Los Andes Táchira.

### ***Sujetos de Investigación en la I Etapa de la Investigación***

Acordes con los objetivos de la investigación, se hizo necesario delimitar hacia quiénes iba dirigido el estudio y por qué. En tal sentido, es necesario expresar que los estudiantes de pasantías de la carrera de Educación Básica Integral, inscritos en el décimo semestre período A2002, constituidos por 45 mujeres y 8 hombres, es decir, 53 estudiantes en total, fueron los sujetos participantes en el estudio.

Esta selección fue coherente con los objetivos orientados a explorar las concepciones sobre la práctica, el desarrollo de competencias para la reflexividad y la crítica de los estudiantes de pasantías y, fueron



precisamente, este grupo de alumnos de la universidad, aquellos que pudieron suministrar el mayor número de datos, porque eran los cursantes del último semestre de la carrera. Esto quiere decir que, han sido formados de acuerdo con las intencionalidades planteadas en el diseño curricular y, se constituyen en los pasantes que realizan sus prácticas de aula en las escuelas básicas de la ciudad. Por consiguiente, eran los sujetos ideales para obtener información sobre la reflexión, la crítica y su importancia para las prácticas; y en este caso, los únicos que reunían esta condición en el contexto universitario.

### **EL CUESTIONARIO EN LA II ETAPA DE LA INVESTIGACIÓN**

El desarrollo de una propuesta para impulsar la enseñanza reflexiva exige considerar diversas fuentes de información que señalen o iluminen su operatividad, desde el inicio del proceso hasta su culminación. Se trata de un permanente contraste de lo que sucede y de las acciones que deben llevarse a cabo a fin de lograr los propósitos planteados; a su vez, es necesario registrar los resultados y/o productos obtenidos. Para tal fin, se hace necesario, además de la observación, los diarios y el trabajo de colaborativo entre pasantes e investigadora, un instrumento que permita complementar la información sobre la viabilidad de la propuesta. Para ello, se diseñó un cuestionario para conocer la perspectiva de los participantes sobre los aprendizajes obtenidos.

Se optó por el cuestionario por cuanto es un instrumento que permite recoger información de todos los implicados en las prácticas. Por otra parte, este instrumento proporcionó información sobre las ideas, opiniones, percepciones sobre lo aprendido por cada participante, se entiende que, es sólo uno de los instrumentos utilizados para recolectar información y evaluar el programa.

La intención del estudio en esta II Etapa, consistió en proponer un programa que fortalezca la enseñanza reflexiva en los pasantes de CEBI.

Tal aspiración lleva consigo la exigencia de valorar el desarrollo del mismo desde sus inicios, aunado a ello se hace fundamental, evaluar su pertinencia como alternativa para mejorar las prácticas. De allí, el interés y preocupación de la investigadora por conocer desde las perspectiva de los protagonistas principales, en relación con los aprendizajes construidos durante la aplicación de la propuesta.

En tal sentido, el cuestionario consta de tres partes para valorar la propuesta de enseñanza reflexiva, utilizando una escala tipo Likert. Para ello, se elaboraron dimensiones sustentadas en los planteamientos sobre el desarrollo de competencias para la reflexión y la crítica. Del mismo modo, se consideró relevante examinar el desarrollo del programa en cuanto a su operatividad y viabilidad, así se ilustra en el cuadro 7.

En este orden de ideas, se organizó el cuestionario con preguntas cerradas y abiertas a fin de encontrar datos que permitiesen evaluar la puesta en práctica del programa en cuestión. Se establecieron dimensiones de análisis e indicadores con la pretensión de apreciar los alcances de la propuesta, tal como se muestra el cuadro 8, coherentes con el estudio realizado destinado a proponer acciones para potenciar competencias para enseñar reflexivamente.

### ***Validez y confiabilidad del instrumento en la II Etapa***

El Juicio de Expertos tiene por objeto revisar e incorporar las sugerencias necesarias para otorgarle consistencia al instrumento. En tal sentido, se solicitó a siete expertos examinar la estructura, el contenido, el grado de claridad y adecuación de las preguntas. De acuerdo con los criterios de Univocidad, Pertinencia e Importancia de cada pregunta para los objetivos de la investigación. (Tejada: 1997)

**Cuadro 7.** Estructura del cuestionario en la II Etapa.

Estructura	Dimensiones	Justificación
I	Competencias para la reflexión	Se aspira a indagar sobre la relevancia de la vinculación teoría-práctica. Capacidad para describir, analizar, confrontar y reconstruir sus prácticas. Así como, iniciativa para distinguir problemas, aportar soluciones, tomar decisiones, ejecutar y evaluar proyectos de mejora. Compromiso con la carrera.
	Capacidad crítica en la práctica docente	Recoger datos que evidencien flexibilidad de pensamiento. Capacidad para argumentar y plantearse posibles vías de solución. Disposición para revisar y evaluar su acción pedagógica. Búsqueda de información y aportes para innovar en la Práctica. Actitudes para el trabajo colaborativo.
II	Desarrollo del Programa.	Conocer la pertinencia del programa en relación con la motivación, estrategias y recursos utilizados en las sesiones de trabajo en la universidad.
III	Actividades del programa.	Indagar desde las palabras de los participantes sus opiniones sobre las estrategias y actividades efectuadas en el período que comprenden las prácticas.

**Fuente:** Proceso de investigación

**Cuadro 8.** Relación de dimensiones e indicadores del cuestionario. (II Etapa)

Dimensiones	Indicadores	Número de Pregunta	Tipos de pregunta
Competencias para la reflexión	Reflexión en, de y sobre las prácticas	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,18,23,25	Cerradas
Competencias para la crítica	Flexibilidad de pensamiento, Capacidad de argumentación y crítica	12,13,14,15,16,17,19,20,21,22,24,25	Cerradas
Pertinencia del Programa: Desarrollo y actividades	Estrategias de enseñanza utilizadas	26,27,28,29,30,31	Cerradas
	Aprendizajes obtenidos	32	Abiertas
	Compromisos con la profesión	33	
	Limitaciones del programa	34	
	Aportes al programa	35	
	Datos personales	36	

**Fuente:** Proceso de investigación

María Auxiliadora Chacón Corzo

Las recomendaciones fueron consideradas para reestructurar el instrumento, cuando así lo demostraron las coincidencias de los diferentes expertos. Seguidamente, se presenta un cuadro que describe el nivel de formación y área de competencia de los expertos.

#### **Cuadro 9.** Validación de expertos. (II Etapa)

<b>Experto</b>	<b>Nivel de Formación</b>	<b>Área de trabajo</b>
RHD	Doctor en Pedagogía	Formación Docente
JASR	Doctor en Educación	Didáctica y formación docente
MRR	Doctora en Pedagogía	Formación Docente
ZBSQ	Doctora en Pedagogía	Prácticas Docentes
CTCHC	Doctora en Filosofía TESOL	Formación Docente
NCED	Especialista Docencia en Educación Básica	Prácticas Docentes
MCSV	Especialista Docencia en Educación Básica	Prácticas Docentes

Del mismo modo, se pasó la prueba piloto, a 10 estudiantes de la sección 02 de pasantías, los cuales fueron seleccionados por cuanto vivieron eventos similares a los sujetos de investigación debido a que se encuentran en proceso de prácticas con otro profesor del departamento. Los resultados de la prueba piloto permitieron redactar con mayor claridad algunas preguntas y calcular el coeficiente de confiabilidad mediante el método Alfa de Cronbach, cuyo resultado fue 0,97, lo que indica que el instrumento es confiable.

#### ***Sujetos de investigación en la II Etapa***

El instrumento fue suministrado a los cursantes de la sección 01 de Pasantías de la carrera de Educación Básica Integral inscritos en el semestre U2004, y a los inscritos en el semestre A2005. Éstos fueron los protagonistas principales del programa de enseñanza reflexiva en las dos fases de implementación, desarrollada la I en el U2004 y la segunda en el A2005. La finalidad fue indagar sobre sus opiniones respecto al desarrollo y pertinencia del programa de enseñanza reflexiva en Pasantías.

Los sujetos de investigación fueron veinte personas en el período U2004, de las cuales 16 corresponden al sexo femenino y 4 al sexo masculino, sus edades oscilan entre 20-39 años. Para el lapso A2005, los encuestados fueron 11 estudiantes, dos hombres y 9 mujeres, quienes para el momento de elaboración y presentación del informe de investigación, serán docentes de educación básica de primera y segunda etapa en el país. De allí, la importancia de impulsar el desarrollo de capacidades para emprender la enseñanza y el aprendizaje como procesos complejos que requieren redimensionar las aulas y contextos escolares a fin de contribuir con la formación de ciudadanos democráticos.

#### **4.2. LA ENTREVISTA**

Investigar sobre un fenómeno en educación implica penetrar en un mundo de múltiples interrelaciones, complejidades e incertidumbres, dado que se investiga a sujetos que viven, hacen y piensan de acuerdo con la cosmovisión del mundo que poseen; y por supuesto, cuya influencia contextual es fundamental para su desarrollo como seres humano.

En tal sentido, es necesario precisar el objeto de estudio, en este caso, referido a indagar sobre la reflexión y la crítica de los estudiantes de pasantías de la Carrera de Educación Básica Integral de la Universidad de Los Andes Táchira, con la intención de comprender la reflexión y el pensamiento crítico, entendido como “el reconocimiento de los presupuestos que subyacen a nuestras propias creencias y conductas.” (De Vicente: 1994:227). En otras palabras, se trata de explicitar las ideas y acciones, justificar, pensar sobre sus acciones e implicaciones.

También nos interesaba conocer las concepciones sobre la reflexión de los estudiantes y su impacto en las prácticas escolares, podría ayudar a explicitar la formación y el proceso por el cual han adquirido estrategias

que contribuyan a consolidar competencias como docentes críticos, reflexivos y comprometidos con las transformaciones sociales.

Estas intencionalidades implican la puesta en práctica de una metodología que ayude a clarificar y encontrar respuestas para conocer el desarrollo de capacidades reflexivas y críticas; de allí surge la necesidad de seleccionar las técnicas que constituirán el soporte para recoger información que permita comprender y explicar la magnitud el objeto de estudio.

En investigación, se conocen diversidad de instrumentos de recolección de información, y uno de los más usados es la entrevista, por cuanto permite el establecimiento de un contacto directo, cara a cara con los informantes que contribuirán a explicar la realidad en estudio.

La entrevista es asumida como una forma de establecer una conversación informal con personas que pueden suministrar datos para explicar los fenómenos, se trata de un diálogo sobre un tema específico, es flexible y explora las concepciones, puntos de vista del entrevistado, quien es libre para expresar sus opiniones, sentimientos, actitudes; es decir, aquella información que no es posible observar y que se encuentra en la interioridad, en los pensamientos de las personas.

En palabras de Rodríguez, Gil y García (1999: 167) “la entrevista es una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita una información de otra o de un grupo (entrevistados, informantes) para obtener datos sobre un problema determinado.” En consecuencia, la entrevista es uno de los soportes más importantes para conseguir información que ayude a clarificar la problemática en estudio.

De acuerdo con Tejada (1997:104), la entrevista es una “técnica que, desde un marco interpretativo, hace posible la recogida de datos para profundizar los aspectos deseados, mediante la incorporación de matrices del contexto y del marco de interpretación del entrevistado.”. Es

en definitiva, comprender los puntos de vista del entrevistado, reconociendo las diferencias y flexibilizando la conversación, de modo que se establezca la necesaria sensibilidad y confianza para que los informantes puedan expresar en libertad y con autonomía sus concepciones sobre el tema tratado.

La entrevista requiere una preparación previa por parte del investigador que debe estar dispuesto a escuchar las opiniones, concepciones de los participantes, para ello es importante propiciar condiciones que faciliten la comunicación y espontaneidad; de manera que la conversación permita comprender el lenguaje de los participantes.

Al respecto, Martínez (1997: 65 ) señala que la “entrevista adopta la forma de un diálogo coloquial”, explica este autor que constituye un instrumento fundamental, en cuanto permite establecer relación directa con la persona que se entrevista, observar sus actitudes, gestos, los significados, elevar el interés, estimular la memoria, aclarar dudas, explorar sobre las vivencias propias; es sin duda, un poderoso instrumento para comprender un fenómeno, desde la perspectiva de sus protagonistas, de allí su dinamismo y flexibilidad.

En investigación cualitativa, la entrevista de mayor pertinencia es *la entrevista en profundidad*, (Taylor y Bogdan: 1992; Rodríguez, Gil y García: 1999; Valles: 1997; y Pérez: 2000), denominada también no estructurada o etnográfica. De acuerdo con la naturaleza de la investigación, se efectuaron, en la I etapa del estudio, entrevistas en profundidad a tres estudiantes de pasantías con el propósito de conocer y comprender sus concepciones en relación con las estrategias que les han ayudado a desarrollar la crítica y reflexión, como elementos importantes para actuar en y sobre la realidad de las escuelas básicas como futuros docentes.

Para efectos del estudio, se considera vital que los participantes manifiesten sus puntos de vista sobre su formación como futuros educadores. Ello posibilita establecer una visión sobre cómo esa formación ha contribuido con el desarrollo de estrategias para potenciar el pensamiento crítico y reflexivo en la práctica pedagógica.

Sobre esta base, Pérez (2000:41) coincide en señalar que la entrevista en profundidad” es una técnica mediante la cual, el entrevistador sugiere al entrevistado unos temas sobre los que éste es estimulado para que exprese todos sus sentimientos y pensamientos de una forma libre, conversacional y poco formal”. En el caso de este estudio, se indagó sobre los puntos de vista de los estudiantes en relación con la reflexión crítica y su importancia en la acción pedagógica.

### ***Criterios de selección***

De acuerdo con los objetivos del estudio, los informantes fueron seleccionados de manera intencional, respondiendo a los siguientes criterios:

- a) Estudiantes de pasantías, cursantes del décimo semestre por cuanto se desempeñan en las aulas y pueden manifestar desde la práctica, sus puntos de vista y reflexiones del proceso que han vivido durante su formación docente, y cómo esta formación les ayuda a reflexionar sobre su práctica para mejorarla.
- b) Estudiantes que han cursado sus estudios en la ULA -Táchira.
- c) Estudiantes que han tenido escasa experiencia como docentes.
- d) Aquellos que expresen disposición para ser entrevistados.

### ***Planificación de la entrevista***

Taylor y Bogdan (1992), afirman que uno de los aspectos considerados para recurrir a la entrevista es tener acceso los escenarios y personas. En este aspecto, los pasantes están constituidos por los estudiantes que cursan el último semestre de la carrera de Educación



Básica Integral y realizan las prácticas de aula en las instituciones escolares; es decir cursan la cátedra de pasantías, entendida ésta como la aplicación de los conocimientos y teorías aprendidas durante la carrera. (ULA Táchira Diseño Curricular: 1991). Razón por la cual, la investigadora, profesora de pasantías, podía vincularse al trabajo de éstos, por cuanto les acompañó en el período de prácticas.

Igualmente, se considera importante los aportes de Rodríguez, Gil y García (1999) cuando explican en detalle el imperativo de establecer un ambiente de confianza con los entrevistados, escucharles con interés, mostrar curiosidad por el tema y estimularles para que expresen sus opiniones y significados sobre el tema, en algunos casos, fue necesario profundizar en algunas respuestas o pedir información adicional para ilustrar los pensamientos y puntos de vista de los informantes.

De acuerdo con la bibliografía consultada (Taylor y Bogdan: 1992; Rodríguez, Gil y García: 1999; Goetz y LeCompte: 1988) se registraron las entrevistas con ayuda de un grabador, para reflejar las palabras de los informantes sobre el fenómeno que se investiga. Los autores sugieren la pertinencia de este aparato, excepto que el entrevistado manifieste desacuerdo con su uso, aún cuando afirman que si se ha logrado establecer confianza, será un apoyo valioso para las entrevistas. En este caso, las participantes en el estudio asumieron con naturalidad la grabación de las conversaciones.

### ***El Guión de la Entrevista***

De acuerdo con Valles (1997), el guión de entrevista contiene un esquema de los aspectos a tratar, y debe ser abierto. Sugiere este autor, la validación del guión con entrevistas pilotos e insiste en la provisionalidad de éstos, en cuanto que los estudios suelen ser emergentes. De allí que surjan acontecimientos, hechos que reorienten las cuestiones a preguntar al entrevistado. Asimismo, recomienda que se

establezcan áreas temáticas, desglosadas en subtemas o tópicos que puedan ser tratados durante la entrevista.

Por otra parte, Taylor y Bogdan (1992:119) coinciden en señalar que la guía de entrevista “trata de una lista de áreas generales que deben cubrirse con cada informante. En la situación de entrevista, el investigador decide cómo enunciar las preguntas y cuándo formularlas...”; reiteran los autores citados que el guión de entrevista puede ser reestructurado a medida que se realizan otras entrevistas con los informantes.

Asimismo, Goetz y LeCompte (1988) enfatizan en la importancia de efectuar los guiones de entrevista, luego de haber iniciado el trabajo de campo para familiarizarse con lenguaje de los informantes y agregan que es necesaria la administración piloto de éstos a otros respondientes con similares características.

Por otra parte, es conocido que las entrevistas poseen una serie de ventajas y desventajas a tener en cuenta a la hora de trabajar con éstas. Entre sus ventajas, puede mencionarse que mediante su uso se tiene acceso a gran variedad de información, según Valles (1997) una riqueza informativa, holística, contextualizada y personalizada, además que se obtiene información, que de otro modo es difícil de conseguir. No obstante, entre sus desventajas Taylor y Bogdan (1992) afirman que pueden producirse distorsiones, exageraciones en el intercambio verbal, podrían existir discrepancias entre lo que piensa y lo que hacen las personas. Por consiguiente, es necesario el uso de otros instrumentos para poder comprender la problemática en estudio.

El guión de entrevistas (Anexo 2) se reestructuró con base en los resultados obtenidos en el cuestionario, lo cual permitió reelaborar los aspectos que requieren una descripción más detallada de parte de los participantes en la investigación para comprender e interpretar lo que sucede en la formación y que les podría ayudar a desarrollar

competencias para la reflexión y la crítica. En tal sentido, se elaboró el guión, atentos a los objetivos planteados en la investigación y a los resultados que arrojó el cuestionario.

### ***La entrevista en la II Etapa de la investigación***

Una vez en el proceso de ejecución del programa de enseñanza reflexiva, durante la II Fase, se consideró necesario recurrir nuevamente a la entrevista en profundidad con el propósito de indagar los puntos de vista de los participantes sobre la práctica reflexiva y sus implicaciones en su formación como docentes. En esta oportunidad, se efectuaron dos entrevistas a cada uno de los once participantes de la II Fase del programa de enseñanza reflexiva en el período A2005.

Se estructuraron dos guiones de entrevistas (Anexo 9) para orientar la conversación a partir de temas amplios relacionados con el objeto de estudio, nos interesaba conocer e interpretar la conveniencia del programa de enseñanza reflexiva en las Pasantías.

### **4.3. LOS DIARIOS DE LOS ESTUDIANTES**

La escritura es una competencia que coadyuva a captar el pensamiento de los participantes sobre sus acciones pedagógicas, para ello se invitó a los estudiantes a efectuar diarios de la clase.

Los diarios constituyen una herramienta importante para fortalecer el conocimiento de si mismo y de las acciones que se realizan. Zabalza: (1991:92) señala la potencialidad de este recurso para conocer el pensamiento del profesor, haciendo hincapié en cuatro dimensiones que considera fundamental:

- a) Incorporación de la escritura, este proceso tiene implicaciones importantes por cuanto al narrar la experiencia, se reconstruye el pensamiento, al mismo tiempo que se reflexiona sobre las acciones.

- b) Escribir el diario implica reflexionar, al relatar las experiencias vividas, se analizan desde otras perspectivas, se trata de verse a sí mismo y describirse como sujeto que se desenvuelve en un espacio, es leer y releer sobre la acción docente, para reconstruir las acciones y analizarlas.
- c) Se integran elementos expresivos y referenciales; referenciales por su carga descriptiva sobre el funcionamiento del aula y la escuela, la planificación, los alumnos, entre otros y lo expresivo que apunta hacia la revisión de sí mismo, como protagonista de las acciones, con las emociones y sentimientos implicados por el autor del diario.
- d) Es histórico y longitudinal en la narración, se establece secuencias al narrar lo que sucede, registrar y reflexionar sobre las prácticas por un tiempo determinado otorga como ventaja, observar cómo evoluciona el pensamiento del docente en un tiempo determinado.

Con base en estas ideas, puede afirmarse que el diario constituye un poderoso instrumento para describir la práctica, contiene la narración de las experiencias de la clase, acontecimientos con los alumnos, colegas, eventos surgidos de la interacción con los alumnos, sobre lo que se aprende y se enseña, es viable para valorar el trabajo, tanto del docente como de los alumnos. El diario permite al docente analizar y evaluar su trabajo, de manera sistemática y ayuda a delinear el perfil docente, las competencias, potencialidades de cada uno.

Para efectos de este estudio, se solicitó a los participantes la elaboración de un diario cuya finalidad principal está encaminada a conocer su pensamiento, promover la reflexión-crítica. En síntesis, el conocimiento de sí mismo a fin de desarrollar actitudes para la observación, descripción, análisis, el autoconocimiento y autorreflexión sobre sus actuaciones potenciando la resolución de situaciones

problemáticas, la toma decisiones congruentes con el contexto donde asume su profesión.

Con base en experiencias anteriores en relación con la elaboración de los diarios y la solicitud de los pasantes de presentar un bosquejo sobre la estructura del mismo, en esta oportunidad se prevé para su discusión y aprobación, presentar algunos tópicos que pudieran guiar la sistematización del diario, apoyados en las preguntas formuladas por Smyth (1989) en relación con la enseñanza reflexiva, la razón fundamental es estimular la sistematización de la práctica a propósito de constituirse en un espacio para la reflexión crítica de la enseñanza:

- a) ¿Qué estoy haciendo? ¿Qué aspectos considero a la hora de enseñar? ¿Cuáles son los propósitos que aspiro lograr? ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza utilizadas? ¿Cuál es el contexto donde se desarrolla la actividad?
- b) ¿Qué significado tiene para mí lo que hago? ¿Por qué y para qué lo estoy haciendo? ¿Cuáles son mis preocupaciones sobre la práctica?
- c) ¿Cuáles son las situaciones-problemas? ¿Experiencias agradables y/o desagradables ocurridas durante el proceso? ¿Aprendizajes logrados por el autor(a) del diario?
- d) ¿Qué hacer para mejorar? ¿Cómo podría reorganizar la práctica para promover mejor el aprendizaje de los alumnos(as)? ¿Qué hacer para aprender a enseñar?

Basados en estas interrogantes, se introdujeron temas, situaciones, discusiones en las sesiones de trabajo, como una alternativa para generar prácticas educativas más humanas, en cuanto que el docente se hace consciente de sus funciones como innovador y coadyuve en los procesos de cambio y transformación.

#### 4.4. LA OBSERVACIÓN

La observación como técnica de investigación proporciona diversidad y amplitud de información a través de los datos y eventos registrados. Mediante la observación, el investigador puede comprender la perspectiva de los sujetos implicados en la realidad que investiga, le permite focalizar la atención hacia aquellos eventos, de acuerdo con los propósitos de la investigación, que pueden iluminar el proceso de recolección de información destinada a comprender e interpretar un fenómeno. En otras palabras, la observación está guiada por las intenciones del estudio, lo cual determinará la duración, los focos de atención, los medios elegidos y el registro de las observaciones. (Evertson: 1989).

En este estudio, se utilizó la observación en la II etapa, por cuanto se pretendió, *advertir* las acciones de los pasantes en las prácticas y como éstas contribuyen a fortalecer la construcción de un pensamiento reflexivo y crítico que potencie la enseñanza reflexiva. Se trata de descubrir sus percepciones, acciones, sentimientos hacia la enseñanza. Asimismo, se aspira a registrar en detalle el desarrollo de las sesiones de trabajo durante la ejecución de la propuesta a fin de explicarnos cómo acceder a la enseñanza reflexiva y a una actitud flexible hacia el aprendizaje permanente.

En torno a la observación se registran algunas discusiones sobre sus modalidades, efectos en investigación educativa y en la posición que asume el observador en el escenario, ello es importante para caracterizar el tipo de observación que se realizará. En todo caso, el tipo de observación que se adopte dependerá de los objetivos de la investigación, de las circunstancias y características del contexto. Por tanto, se planteó utilizar la observación participante y no participante. A propósito de

clarificar el recorrido seguido se explica hacia donde se orientó la observación.

Con base en los objetivos, se efectuaron observaciones participantes en las sesiones de trabajo ocurridas en el escenario universitario, las cuales se concretaron en un registro llevado por la investigadora y compartido con los participantes. Es participante porque se ejerce el rol de formadora e investigadora, el cual es conocido por los participantes en la investigación.

Sobre la base del planteamiento de Patton (citado en Buendía, Colás y Hernández: 1998), deben considerarse tres criterios fundamentales a la hora de diferenciar las modalidades de la observación participante: (a) rol del observador en el contexto, (b) información que tiene el grupo sobre la observación (c) sobre su objetivo, (d) duración y enfoque. Por consiguiente, se trata de observación participante en cuanto la investigadora pondrá en marcha una propuesta para aprender a enseñar reflexivamente. Asimismo, los pasantes han interactuado con la investigadora y poseen información sobre la intencionalidad de la investigación, el lapso estimado para el desarrollo de la propuesta fueron los semestres U2004 y A2005.

Por otra parte, se recogió información sobre la práctica de los participantes en las aulas de clase, para ello se recurrió al apoyo de un grupo de estudiantes del V semestre de la carrera de Educación Básica quienes efectuaron una observación no participante respaldados en un guión de observación, en el período U2004; es decir, la I Fase de implementación de la propuesta.

En este caso, existía una doble intencionalidad, en primer lugar, incentivar en los estudiantes de V semestre, la observación de las prácticas para que, con base en lo observado, puedan discutir sobre la enseñanza e interactuar en el espacio escolar como una vía para

comprender la enseñanza y su complejidad. Por otra parte, se pretende a partir de los registros de observación, confrontar con los pasantes sus prácticas y orientarlos hacia procesos reflexivos con base en lo que hacen, piensan y saben sobre su enseñanza.

De acuerdo con Woods, (1987:52), en la observación no participante, quien observa “teóricamente, ajeno a estos procesos y adopta una actitud pasiva para observar las situaciones, tal como suceden, pretende interferir lo menos posible de allí que quiera ser imperceptible”. Sin embargo, este autor también alerta sobre la inevitabilidad de ejercer cierta influencia en el contexto con su sola presencia, por lo cual es importante tener en cuenta esta limitación cuando advierte que “el observador no participante, es a pesar de todo, parte de la escena”.(Woods:1987: 55).

Por otra parte, Goetz y LeCompte (1988:127), señalan que la observación participante ha sido tradicionalmente considerada como “una estrategia no valorativa de recogida de datos cuyo objeto es la descripción auténtica de grupos sociales y escenas culturales”. Afirman estos autores que es ampliamente utilizada en estudios de evaluación, descripción e interpretación en el ámbito educativo. En tal sentido, fue pertinente para recoger información sobre el desarrollo de un programa educativo, dada la riqueza de los datos que puede aportar.

### **Procedimiento de las observaciones**

De acuerdo con Goetz y LeCompte (1988) se hace necesario informar a los participantes previamente sobre las intencionalidades del estudio, así como discutir y aclarar con los observadores la función a desempeñar y la modalidad de notas que efectuaran para llevar a cabo el registro. Por su parte, Evertson (1989), en relación con los sistemas de registro y almacenamiento de datos, señala la existencia de los sistemas cerrados y abiertos. En nuestro caso, se trabajó con los sistemas abiertos:



descriptivos y predominantemente el sistema narrativo, que ofrecen la posibilidad de considerar los significados específicos del contexto y facilita la recolección de información antes y durante el proceso.

Al respecto, es importante señalar con Rodríguez, Gil y García (1999) que se asume el sistema narrativo en cuanto se pretende observar los eventos relacionados con el objetivo de estudio para buscar respuestas a las inquietudes y objetivos de la investigación. Según estos autores se trata de seleccionar previamente, qué se observará, proceso que puede efectuarse a partir de los ámbitos de análisis que orientan la investigación relacionada con las prácticas.

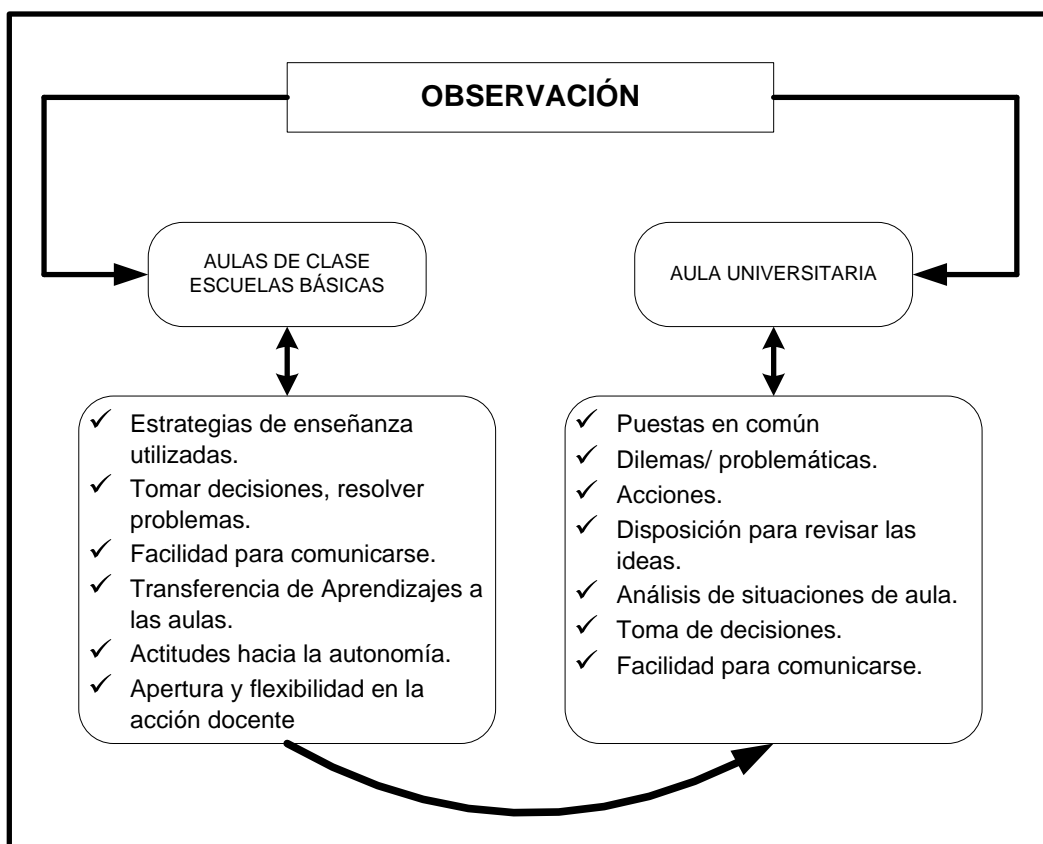
Por otra parte, este sistema narrativo ofrece la posibilidad de registro del mayor número de datos, aquello que parezca tener interés para el estudio y posteriormente extraer “unidades de observación más específicas” (Rodríguez, Gil y García:163), se extraen unidades de análisis que permiten focalizar la observación hacia los eventos de interés del investigador, visto de este modo, es la intención de la investigadora captar los significados más relevantes y comunes, a fin de obtener la mayor cantidad de información que permita comprender el fenómeno en estudio.

En síntesis, la observación tuvo dos vertientes; la primera orientada a recoger información sobre la ejecución del programa de pasantías, que sirvió de soporte a las sesiones de trabajo con el objetivo de propiciar situaciones de aprendizaje reflexivo y crítico que ayuden a conformar comunidades para la enseñanza reflexiva, mediante la observación de la investigadora utilizando para el registro. En segundo término, se observó a los pasantes en situación de clase en las escuelas donde realizaron sus prácticas.

Con base en los objetivos de investigación y de la necesidad de valorar el proceso formativo de enseñanza reflexiva en los pasantes, se

María Auxiliadora Chacón Corzo

precisaron algunos elementos a fin de recabar información para captar el proceso mediante el cual se impulsa o podría impulsarse la práctica reflexiva. Esta fuente de datos se efectuó a través de registros de observación, mediante un guión previamente elaborado y las evidencias se recogieron en registros. El proceso seguido durante las observaciones, y los ámbitos en los cuales se centró la observación, se ilustra en la figura 7.



**Figura 7.** Ámbitos y contextos de observación.

**Fuente:** Proceso de investigación

Es oportuno señalar que en la segunda fase de la implementación del programa, se efectuaron observaciones a once participantes, en este caso se consideraron los ámbitos anteriores y se efectuó sólo la observación participante, es decir las observaciones efectuadas por la investigadora.