



# INTERVENCIÓN Y EVALUACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS

MAESTRIA EDUCACIÓN CON  
FORMACIÓN EN COMPETENCIAS  
PROFESIONALES

CUARTO Cuatrimestre

SEPTIEMBRE 2020

SOLORZANO PENAGOS YANETH  
FABIOLA

---

## Marco Estratégico de Referencia

---

### Antecedentes históricos

Nuestra Universidad tiene sus antecedentes de formación en el año de 1978 con el inicio de actividades de la normal de educadoras “Edgar Robledo Santiago”, que en su momento marcó un nuevo rumbo para la educación de Comitán y del estado de Chiapas. Nuestra escuela fue fundada por el Profesor Manuel Albores Salazar con la idea de traer educación a Comitán, ya que esto representaba una forma de apoyar a muchas familias de la región para que siguieran estudiando.

En el año 1984 inicia actividades el CBTiS Moctezuma Ilhuicamina, que fue el primer bachillerato tecnológico particular del estado de Chiapas, manteniendo con esto la visión en grande de traer educación a nuestro municipio, esta institución fue creada para que la gente que trabajaba por la mañana tuviera la opción de estudiar por las tardes.

La Maestra Martha Ruth Alcázar Mellanes es la madre de los tres integrantes de la familia Albores Alcázar que se fueron integrando poco a poco a la escuela formada por su padre, el Profesor Manuel Albores Salazar; Víctor Manuel Albores Alcázar en julio de 1996 como chofer de transporte escolar, Karla Fabiola Albores Alcázar se integró en la docencia en 1998, Martha Patricia Albores Alcázar en el departamento de cobranza en 1999.

En el año 2002, Víctor Manuel Albores Alcázar formó el Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. para darle un nuevo rumbo y sentido empresarial al negocio familiar y en el año 2004 funda la Universidad Del Sureste.

La formación de nuestra Universidad se da principalmente porque en Comitán y en toda la región no existía una verdadera oferta educativa, por lo que se veía urgente la creación de una institución de educación superior, pero que estuviera a la altura de las exigencias de los jóvenes

que tenían intención de seguir estudiando o de los profesionistas para seguir preparándose a través de estudios de posgrado.

Nuestra universidad inició sus actividades el 19 de agosto del 2004 en las instalaciones de la 4ª avenida oriente sur no. 24, con la licenciatura en puericultura, contando con dos grupos de cuarenta alumnos cada uno. En el año 2005 nos trasladamos a las instalaciones de carretera Comitán – Tzimol km. 57 donde actualmente se encuentra el campus Comitán y el corporativo UDS, este último, es el encargado de estandarizar y controlar todos los procesos operativos y educativos de los diferentes campus, así como de crear los diferentes planes estratégicos de expansión de la marca.

## **Misión**

Satisfacer la necesidad de educación que promueva el espíritu emprendedor, basados en Altos Estándares de calidad Académica, que propicie el desarrollo de estudiantes, profesores, colaboradores y la sociedad.

## **Visión**

Ser la mejor Universidad en cada región de influencia, generando crecimiento sostenible y ofertas académicas innovadoras con pertinencia para la sociedad.

## **Valores**

- Disciplina
- Honestidad
- Equidad
- Libertad

## Escudo



El escudo del Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. está constituido por tres líneas curvas que nacen de izquierda a derecha formando los escalones al éxito. En la parte superior está situado un cuadro motivo de la abstracción de la forma de un libro abierto.

## Eslogan

“Pasión por Educar”

## Balam



Es nuestra mascota, su nombre proviene de la lengua maya cuyo significado es jaguar. Su piel es negra y se distingue por ser líder, trabaja en equipo y obtiene lo que desea. El ímpetu, extremo valor y fortaleza son los rasgos que distinguen a los integrantes de la comunidad UDS.

---

# INTERVENCIÓN Y EVALUACION BASADA EN COMPETENCIAS

---

## **Objetivo de la materia:**

El alumno presenta su informe final de los resultados de la intervención realizado a su grupo de aprendizaje o espacio escolar. Estos resultados se constituyen en el producto final para su propuesta desde el enfoque por competencias.

## **UNIDAD I EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS.**

- I.1 Evaluación por competencias.
- I.2 Evaluación humanista iluminativa.
- I.3 Evaluación por rubricas
- I.4 Evaluación por portafolios

## **UNIDAD II PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

- 2.1 ¿Quiénes elaboran una propuesta de intervención?
  - 2.1.1 El equipo colaborador
- 2.2 Problema generador
- 2.3 Organización y sistematización de la información.
  - 2.3.1 Técnicas de investigación cuantitativa
  - 2.3.2 Técnicas de investigación cualitativa
  - 2.3.3 Técnicas participativas
- 2.4 El papel de la teoría
- 2.5 Consideraciones finales

### **Criterios de evaluación:**

<b>No</b>	<b>Concepto</b>	<b>Porcentaje</b>
1	Trabajos	40%
2	Foros	30%
3	Examen	30%
<b>Total de Criterios de evaluación</b>		<b>100%</b>

## PRESENTACIÓN

Estimados alumnos con gusto les doy la bienvenida a nuestra segunda semana de trabajo en la asignatura **Intervención y evaluación basada en competencias**, con la intención de fortalecer y mejorar el aprendizaje de todos a través de sus aportaciones.

En la segunda unidad obtendremos conocimientos de lo que se conoce como propuesta de intervención, como una alternativa que permita atender problemas específicos que puedan surgir dentro de nuestros ambientes áulicos.

Para poder desarrollar la asignatura de manera eficiente y eficaz es importante que tanto asesora como alumnos adquieran compromisos que les permitan organizar mejor el trabajo.

**Responsabilidad:** Cumplir de manera oportuna en tiempo y forma con cada una de las actividades que corresponde ambas partes.

**Organización:** Establecer con claridad los tiempos para poder cumplir con las actividades marcadas.

**Lectura Reflexiva:** Se trata de leer con la finalidad de analizar los contenidos para poder obtener sus propios argumentos.

**Empatía:** Para manejar una correcta relación entre todos los miembros del grupo, aceptando la diversidad de pensamiento que existe en el grupo.

**Trabajo colaborativo:** Ser propositivos en nuestras actividades y participaciones para poder apoyar en la adquisición de aprendizajes significativos.

## INDICE

<b>UNIDAD II PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....</b>	<b>9</b>
2.1 2.1 ¿Quiénes elaboran una propuesta de intervención?.....	12
2.1.1 El equipo colaborador .....	13
2.2 Problema generador .....	13
2.3 Organización y sistematización de la información. ....	17
2.3.1 Técnicas de investigación cuantitativa .....	21
2.3.2 Técnicas de investigación cualitativa .....	23
2.3.3 Técnicas participativas .....	25
2.4 El papel de la teoría .....	28
2.5 Consideraciones finales .....	29

## UNIDAD II.- PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

**Objetivo:** Comprender la importancia de las propuestas de intervención dentro de las aulas de clase.

La Propuesta de Intervención Educativa es una estrategia de planeación y actuación profesional que permite a los agentes educativos tomar el control de su propia práctica profesional mediante un proceso de indagación-solución constituido por las siguientes fases y momentos:

a) La fase de planeación. Comprende los momentos de elección de la preocupación temática, la construcción del problema generador de la propuesta y el diseño de la solución. Esta fase tiene como producto el Proyecto de Intervención Educativa; en ese sentido, es necesario aclarar que si la elaboración de la solución no implica necesariamente su aplicación entonces debemos denominarla proyecto.

b) La fase de implementación. Comprende los momentos de aplicación de las diferentes actividades que constituyen la Propuesta de Intervención Educativa y su reformulación y/o adaptación, en caso de ser necesario. Bajo esa lógica es menester recordar que la solución parte de una hipótesis de acción que puede o no, ser la alternativa más adecuada de solución, por lo que solamente en su aplicación se podrá tener certeza de su idoneidad.

c) La fase de evaluación. Comprende los momentos de seguimiento de la aplicación de las diferentes actividades que constituyen el proyecto y su evaluación general. Esta fase adquiere una gran relevancia si se parte del hecho de que no es posible realizar simplemente una evaluación final que se circunscriba a los resultados sin tener en cuenta el proceso y las eventualidades propias de toda puesta en marcha de un Proyecto de Intervención Educativa. Una vez cerrada esta fase de trabajo es cuando, en términos estrictos, se puede denominar Propuesta de Intervención Educativa

d) La fase de socialización-difusión. Comprende los momentos de: socialización, adopción y recreación. Esta fase debe conducir al receptor a la toma de conciencia del problema origen

de la propuesta, despertar su interés por la utilización de la propuesta, invitarlo a su ensayo y promover la adopción-recreación de la solución diseñada.

Estas etapas, para fines didácticos, se presentan de manera lineal, sin embargo, la explicación realizada durante la etapa de implementación hace hincapié en un proceso adaptativo que, mediante un movimiento dialéctico, permite un ajuste mutuo entre la realidad que se le presenta al sujeto y su actuar, constituido éste por tres acciones: la problematización, la formulación de la hipótesis de acción y la elaboración de la propuesta. En ese punto se coincide plenamente con Elliott (2000) cuando, en su modelo de investigación acción, se aleja de una visión lineal de la implementación de actividades y, en contraparte, acepta la necesidad de reformulaciones posteriores de la idea general y del plan de acción como parte de un proceso en espiral.

a) Según el actor y su ámbito de problematización.

Las Propuestas de Intervención Educativa pueden ser clasificadas como: Propuesta de Actuación Docente y Propuesta de Apoyo a la Docencia.

La Propuesta de Actuación Docente tiene al profesor como su principal actor, por lo que su ámbito empírico de problematización es la docencia. El profesor, como principal usuario y beneficiario, debe participar activamente en la elaboración de la Propuesta de Intervención Educativa, sea en calidad de actor único o como miembro de un colectivo docente.

En este tipo de propuestas se abordan necesariamente temas didácticos relacionados de manera directa con la práctica profesional desarrollada en el aula por el docente. En ese sentido, temas como la promoción de la comprensión lectora, la enseñanza de la historia, el uso de recursos didácticos, entre otros, son preocupaciones temáticas generadoras de una Propuesta de Actuación Docente.

La Propuesta de Apoyo a la Docencia puede tener una multiplicidad de actores: directores, orientadores, miembros del equipo paradocente, pedagogos, apoyos técnicopedagógicos, interventores educativos, etc. El actor de la Propuesta de Apoyo a la Docencia tendrá en

su práctica profesional específica su ámbito de problematización (p. ej. el director tendrá en los procesos de gestión su ámbito de problematización).

En este tipo de propuestas se abordan temáticas sumamente variadas que tienen que ver necesariamente con la práctica profesional que desarrolla su actor principal; en ese sentido, un apoyo técnico abordará temas relacionados con la asesoría o formación del profesor, mientras que un miembro del equipo paraprofesional abordará temas como la aceptación de un niño con discapacidad.

b) Según la orientación conceptual subyacente en su realización.

Las Propuestas de Intervención Educativa pueden ser clasificadas como: propuesta realizada bajo una orientación técnica y propuesta realizada bajo una orientación crítico progresista.

La propuesta realizada bajo una orientación técnica es desarrollada por un especialista ajeno al ámbito de problematización, el cual toma al agente educativo, en lo individual o en lo colectivo, y su práctica profesional, como fuente de información exclusivamente. Las decisiones metodológicas, y el uso de la información obtenida, están fuera de alcance del agente educativo y es el especialista el único responsable de ello.

La propuesta realizada bajo una orientación crítico progresista es desarrollada por el usuario y potencial beneficiario de dicha propuesta, por lo que su práctica profesional se constituye en su ámbito de problematización; en caso de no ser el potencial beneficiario el promotor de la realización de la propuesta, no obsta para que éste participe activamente durante su desarrollo. Las decisiones metodológicas, y el uso de la información obtenida, las toma el agente educativo en lo individual o en lo colectivo, sea en su calidad de promotor o impulsor de la realización de la propuesta o simplemente como compañero y participante del proceso.

## 2.1 ¿Quién elabora una Propuesta de Intervención Educativa?

Una Propuesta de Intervención Educativa puede ser elaborada por todo aquel profesionalista que desea sumergirse en un proceso de mejora continua y ve en esta estrategia una opción para sistematizar y mejorar su experiencia profesional. Así mismo, una Propuesta de Intervención Educativa puede ser desarrollada por estudiantes de licenciaturas con un modelo de formación con orientación a la práctica o por estudiantes de maestrías de corte profesionalizante.

En el enfoque crítico progresista, el elaborador de la Propuesta de Intervención Educativa es el agente educativo que tiene una necesidad, o situación problemática, en su práctica profesional y que, al resolverla, será uno de los principales beneficiados. Bajo esta premisa, la elaboración de una Propuesta de Intervención Educativa no es un asunto de expertos, sino de personas interesadas en cambiar y mejorar sus prácticas profesionales.

Con base en esa idea, el agente educativo elaborador de una Propuesta de Intervención Educativa puede constituirse a partir de tres modalidades:

- a) Como equipo elaborador constituido por un mínimo de tres personas y un máximo de nueve.
- b) Como agente educativo individual, pero integrado a una red de agentes educativos orientados a la mejora.
- c) Como agente educativo individual, pero con un amigo crítico que sirva de acompañante permanente durante todo el proceso.

En los casos de estudiantes de licenciatura o maestría el tutor o asesor de tesis desempeña este rol. Estas modalidades pretenden respetar los principios prescriptivos que enfatizan el diálogo y la colaboración del Enfoque Crítico Progresista.

### **2.1.1 El equipo elaborador**

Para la construcción del problema generador de una Propuesta de Intervención Educativa es necesario iniciar conformando un equipo elaborador; en este punto es necesario recordar que, bajo el enfoque teórico que se ha asumido en la presente antología, el trabajo colaborativo es una condición sine qua non para el desarrollo de una propuesta.

El equipo elaborador puede estar conformado por un mínimo de tres personas y un máximo de nueve. Estos límites se plantean a partir de la experiencia personal e institucional que se ha tenido al trabajar con estrategias de investigación cualitativas como son los grupos focales y grupos de discusión; dicha experiencia nos ha llevado a considerar que este número de participantes en un equipo permite la realización de un verdadero diálogo entre los miembros del grupo y, de ser necesario, permite también la toma de decisiones por votación.

El Equipo Elaborador puede estar conformado exclusivamente por los agentes educativos involucrados en el proceso o incorporar agentes externos (asesor o investigador) quienes más allá de su formación, experiencia o estatus profesional se integrarán en una relación de pares con los demás miembros del equipo. La horizontalidad de las relaciones entre los miembros participantes de un proceso elaborador de una propuesta es una premisa fundamental que debe guiar todo el trabajo a desarrollar.

## **2.2 Problema generador**

Este momento es identificado por otros autores como diagnóstico o identificación del problema.

En el primer caso me distancio del uso del término diagnóstico por su carácter estático y lineal, así como por su índole esencialmente explicativa, mientras que en el segundo caso, me distancio del término identificación del problema por su orientación positivista que presupone la existencia de problemas previos a la acción del sujeto, quedando solamente al sujeto la actividad de identificarlos, En contraparte asumo una perspectiva constructivista que implica

que el problema no existe previo a la acción del sujeto, sino que este lo construye en su propio proceso de actuación-indagación.

- Elección de la preocupación temática

El primer paso para la realización de una Propuesta de Intervención Educativa es la elección de la preocupación temática.

Este proceso de elección queda totalmente en manos del interventor educativo que pretende elaborar la propuesta ya que responde a su interés y a una situación problemática presente en su práctica profesional. Sin embargo, en este momento el interventor debe tener presente que existen preocupaciones temáticas sobre las cuales no se puede hacer nada, ya que escapan de la esfera de su competencia y, por lo tanto, no son pertinentes para generar una Propuesta de Intervención Educativa.

La preocupación temática puede ser conceptualizada como aquella área-problema que se presenta con evidencia ambigua ante el interventor educativo y que le indica la existencia de una situación problemática que no ha sido resuelta satisfactoriamente mediante la práctica cotidiana; esta situación constituye una preocupación para el propio agente educativo, en su carácter de interventor.

La preocupación temática, por su origen, puede ser clasificada como:

Teórica: cuando surge del contenido de un curso o taller, de la lectura de un libro o revista, de la asistencia a una conferencia o congreso, etc. Normalmente se utiliza en su enunciación un constructo teórico o un concepto con una gran carga teórica (p. ej. inteligencia emocional, estrategias de aprendizaje, estilo de liderazgo directivo, etc.).

Empírica: cuando surge de una situación concreta de la práctica profesional. Normalmente se enuncia con relación a la acción de alguno de los agentes educativos (p. ej. la enseñanza del concepto de número en el primer ciclo, el uso de materiales audiovisuales en grupos multigrado, el trabajo colegiado del asesor técnico pedagógico, etc.)

La preocupación temática, por su nivel de concreción, puede ser clasificada como:

□ General: cuando el conocimiento que se tiene sobre el tema es difuso y global, esto es, no se tiene el conocimiento ni la claridad sobre los aspectos que involucra y por lo tanto no se puede diferenciar de otros términos (p. ej. la forma de organizar el trabajo en grupo es ¿una estrategia de enseñanza?, o ¿un aspecto del estilo de enseñanza? o ¿un componente de la metodología de la enseñanza?, o, el término correcto de lo que preocupa es ¿la metodología de la enseñanza? ¿la metodología docente? ¿la metodología didáctica?). Normalmente se enuncia esta preocupación de manera genérica (p. ej. la enseñanza de la historia, el trabajo con niños con problemas de atención, las habilidades del directivo de educación primaria, etc.).

□ Específica: cuando el conocimiento que se tiene del tema es tal que permite su concreción a través de la identificación del aspecto, o de los aspectos, a abordar dentro del tema. Normalmente se plantea enunciando primero el aspecto y posteriormente el tema donde se ubica dicho aspecto (p. ej. las estrategias de carácter lúdico en la enseñanza de las estructuras aditivas en el primer ciclo de educación primaria, la dirección de reuniones durante el trabajo colegiado realizado en las academias, etc.)

La preocupación temática, por el respaldo implícito de supuestos que guíen la indagación empírica a desarrollar, puede ser clasificada como:

- Generadora de supuestos: cuando el interventor educativo no ha realizado análisis previos que le ofrezcan de manera implícita algunas posibles suposiciones con respecto al problema. Normalmente se enuncian mencionando el área problemática exclusivamente (p. ej. la función organizativa del director escolar; el aprendizaje de la educación artística, etc.)

- Contrastadora de supuestos: cuando la preocupación temática lleva implícita un supuesto sobre el problema con relación a su posible causa. Normalmente se enuncia describiendo la relación causa-efecto. (p. ej. el desfase entre el estilo de enseñanza del maestro y el estilo de

aprendizaje del alumno provoca un bajo rendimiento escolar, la falta de apoyo de los padres a la realización de las tareas escolares influye en la reprobación escolar, etc.) Una variante de este tipo de preocupación temática se da cuando el interventor tiene como supuesto central la ausencia o presencia, o ciertos grados de presencia o ausencia, de su preocupación temática (p. ej. las educadoras no realizan una evaluación procesual, los directivos centran su atención exclusivamente en actividades administrativas, etc.).

Cualquiera de estas preocupaciones temáticas puede dar lugar a la elaboración de una Propuesta de Intervención Educativa, sin embargo, es necesario advertir que el tipo de preocupación temática elegida tendrá impactos específicos en la estrategia utilizada para la construcción del problema generador de la propuesta y en los instrumentos utilizados para la recolección de la información.

Una preocupación temática empírica, general y generadora de supuestos tenderá a ser abordada por una estrategia organizativa simultánea o secuencial con focalización progresiva, y a utilizar técnicas y recursos de orden cualitativo para la recolección de la información, mientras que una preocupación temática teórica, específica y contrastadora de supuestos tenderá a ser abordada por una estrategia organizativa secuencial orientada a la búsqueda del ensayo y error, y a utilizar técnicas y recursos cuantitativos para la recolección de la información.

Cabe aclarar que en el caso de la preocupación temática empírica, general y generadora de supuestos también se suelen usar estrategias participativas derivadas de la educación popular (p. ej. el noticiero popular) o del enfoque pedagógico denominado tradicionalmente Dinámicas Grupales (p. ej. lluvia de ideas). Así mismo, este tipo de preocupación temática puede ser la más adecuada para generar una solución innovadora.

Una vez elegida la preocupación temática, ésta debe ser descrita de manera detallada por el interventor, sin caer en un discurso prescriptivo o explicativo, y enunciada en términos indicativos como se muestra en los siguientes ejemplos:

- Los alumnos de educación preescolar manifiestan conductas de aprendizaje altamente individualizadas y competitivas.

- El docente de educación primaria excluye, en sus estrategias de enseñanza, al niño con discapacidad auditiva.
- El psicólogo de educación especial no cuenta con un modelo de actuación profesional.

### **2.3 Organización y sistematización de la información.**

Para recolectar la información que le permita superar el nivel básico de la preocupación temática y trascender a la concreción que proporciona el nivel de problema, el agente educativo, en su carácter de interventor, necesita elegir una estrategia organizativa del proceso de recolección de la información.

La existencia de dos estrategias organizativas del proceso de recolección de la información: la simultánea y la secuencial.

En la estrategia de recolección simultánea de la información se utilizan varias técnicas e instrumentos de investigación al mismo tiempo. Normalmente cada instrumento recolecta información específica sobre un aspecto derivado de la preocupación temática (p. ej. La enseñanza del concepto de número como preocupación temática involucraría algunos de los siguientes aspectos: a) creencias del profesor sobre la enseñanza de la matemática, b) estrategias de enseñanza, c) conocimientos del profesor sobre la didáctica de la matemática. En ese sentido se pueden utilizar tres técnicas, una para cada aspecto; la entrevista, la observación y una evaluación, respectivamente).

Una vez recolectada la información puede ocurrir alguna de las siguientes situaciones:

- De la información obtenida por cada instrumento sobresale una, al presentar mayores elementos que le permiten conceptualizarlo como un problema. En ese caso, el problema está construido,
- La información producida por cada instrumento permite observar elementos básicos de problema en más de un aspecto, los cuales no son complementarios, en ese caso el interventor tras un análisis, con base en criterios como factibilidad e interés personal, elegirá uno de ellos.

- La información obtenida por cada instrumento permite observar elementos básicos de problema en más de un aspecto, los que en mayor o menor medida pueden ser complementarios. En ese caso, el interventor se enfoca a realizar un análisis que le permita construir un modelo que integre todos los elementos de problema identificados, en una lógica coherente e inclusiva.

En la estrategia de recolección secuencial de la información se utilizan varios instrumentos que permiten realizar: a) una focalización progresiva por acotamiento natural del problema o b) una selección del problema por búsqueda de ensayo y error (p. ej. en el caso de las tareas escolares se procedería de la siguiente manera:

a) En la focalización progresiva se iniciaría con una observación participante que permitiría, una vez obtenidas las primeras categorías de análisis, un primer acotamiento del problema, esto es, de la preocupación temática denominada tareas escolares se obtendrían categorías como las siguientes: tipo de tareas escolares que se encargan, revisión de tareas escolares, apoyo de los padres en las tareas escolares, creencias docentes sobre las tareas escolares y actitud de los niños hacia las tareas escolares; una vez obtenidas esas categorías el interventor elegiría una de ellas y posteriormente haría una entrevista semiestructurada, esto es, si se selecciona el rubro creencias de los docentes sobre las tareas escolares se realizaría una entrevista semiestructurada a los docentes que aborde aspectos como los siguientes: tipo de creencias sobre las tareas escolares, importancia que le asignan a las tareas escolares, papel que creen que juega en el aprendizaje de los alumnos, etc.; esta entrevista permitiría centrar el foco de atención y elegir como problema central las creencias negativas (la tarea escolar como un recurso protocolario para darle gusto a los padres) de los docentes;

b) En la selección del problema por búsqueda de ensayo y error el interventor, a partir de ciertos supuestos básicos, iniciaría aplicando un instrumento para reconocer si ese es el problema; en caso de serlo, ahí se agotaría el proceso. En el caso contrario, continuaría con otro y así sucesivamente, esto es, si el supuesto de partida es que el problema es de actitud por parte de los niños se aplicaría una escala de actitud para contrastar si así es, en caso de serlo, el problema queda construido, en caso contrario se aplica otro instrumento. Entonces,

si el problema no es de actitud posiblemente sea el tipo de tareas escolares que se encargan, por lo que se realizaría un proceso de observación, para con ello establecer si el problema es esto último. En caso de serlo, el problema está construido, en caso contrario, se aplica otro instrumento a partir de otro supuesto, y así sucesivamente.

En cualquiera de los dos casos a los que remite la estrategia de recolección secuencial de la información, se termina necesariamente con un problema.

En el caso de la variante denominada focalización progresiva, el uso de técnicas debe proceder de aquellas que son abiertas o no estructuradas a las semiestructuradas y de ahí a las estructuradas con lo cual se lograría un acotamiento natural de la preocupación temática que conduciría al problema.

Cabe destacar que el diseño metodológico al que remite cada una de estas estrategias no se debe tomar como una receta inamovible, sino que, por el contrario, se debe considerar como altamente flexible. En ese sentido, el elaborador de la propuesta al seleccionar una estrategia, o técnicas al interior de ella, sabe que puede cambiarlas en el momento en que la realidad misma se lo demande; en otras palabras, si la estrategia en lo general, o las técnicas en lo particular, no están brindando la información suficiente, requerida o esperada, se pueden cambiar sin menoscabo del trabajo desarrollado.

Para desarrollar esta parte del trabajo se debe tomar como premisa fundamental la flexibilidad adaptativa; esta premisa debe conducir necesariamente a ajustar nuestras estrategias, y técnicas, a las características de la preocupación temática y de los sujetos involucrados en su desarrollo.

Antes de seleccionar las técnicas más adecuadas para la recolección de la información, es necesario realizar algunas consideraciones metodológicas previas:

- La metodología seguida para la elaboración de la Propuesta de Intervención Educativa se significa, como la gran mayoría de las metodologías orientadas a la intervención, por articular la investigación y la acción.

En ese sentido, el interventor puede apoyarse, de manera tangencial, parcial o total de metodologías como la Investigación Acción (Elliott, 2000; y Kemmis y Mc Taggart, 1988) o la investigación participativa (Ander Egg, 1990; De Shutter, 1983; y Yopo, 1984) para enriquecer, o matizar ciertos aspectos metodológicos que se tienen que seguir al momento de desarrollar una Propuesta de Intervención Educativa; una vez terminada la propuesta y en su fase de socialización se hace necesario que el elaborador indique qué toma de la metodología utilizada en lo particular, y cómo lo usa.

- El diseño metodológico básico de todas estas metodologías, y por ende presente en la elaboración de la Propuesta de Intervención Educativa, es el estudio de casos.

Esta forma de conceptualizarlo me distancia del uso del estudio de casos como método (Stake, 1998) o como técnica (Mc Kernan, 1999) y me conduce a reconocer al estudio de casos como una forma organizativa que delimita un ámbito específico de problematización de carácter altamente idiosincrásico.

En este punto se coincide con Rodríguez, Gil y García (1999) que reconocen al “estudio de caso como estrategia de diseño de las investigaciones cualitativas” (p. 91); cabe aclarar que en este tipo de investigaciones es donde ellos ubican a la investigación acción.

Es por eso que la elaboración de una Propuesta de Intervención Educativa, en consonancia con la preocupación temática abordada, se desarrolla con un maestro, un director, un grupo escolar, una institución, un grupo de asesores técnico-pedagógicos o una zona escolar, que en sí mismo representarían un caso y las prácticas profesionales involucradas en cada uno, se convierten para el interventor en su ámbito de problematización.

- Las técnicas utilizadas para la recolección de la información, a partir de la estrategia organizativa seleccionada, pueden ser de tres tipos: técnicas de investigación cuantitativa, técnicas de investigación cualitativa y técnicas participativas.

La tradición indica que se utilizan preferentemente técnicas de investigación cualitativas, aunque cabe destacar el papel que juegan las técnicas participativas si enfatizamos el diálogo y la colaboración como ejes estructurantes de la propuesta.

### 2.3.1 Técnicas de investigación cuantitativa

De las diferentes técnicas cuantitativas, sean de carácter observacional o no observacional, que se pueden utilizar en la construcción del problema generador de una Propuesta de Intervención Educativa sobresale, sin lugar a dudas, la encuesta.

El proceso para la elaboración de una encuesta comprende tres pasos (Buendía, 1988):

- Definición del respaldo teórico de la variable a estudiar.
- Planificación de la encuesta.
- Elaboración del instrumento.

En el primer paso, “antes de planificar el desarrollo o establecer los objetivos, es necesario una formación teórica en los aspectos a indagar por que las dimensiones del cuestionario, e incluso cada una de las cuestiones en él planteadas, responden a un marco teórico” (Buendía, 1998; p. 122) en ese sentido, la conceptualización de la variable, y sus componentes constitutivos, depende de la perspectiva teórica que se adopte.

En el caso de que el elaborador no tenga una teoría de respaldo, sea por falta de tiempo para buscarla o por el tipo de preocupación temática abordada, se puede realizar una operacionalización empírico inductiva que dé lugar a los ítems del cuestionario, sin embargo, en este caso se hace absolutamente necesaria la consulta a expertos para establecer su validez de contenido. Un procedimiento adecuado para establecer este tipo de evidencia de validez puede consultarse en el anexo uno.

En el segundo caso, la planificación de la encuesta, se toma como base el objetivo de la misma, para determinar el tipo de encuesta a realizar: descriptiva o explicativa, aunque es menester aclarar que en el caso que nos ocupa normalmente es una encuesta de carácter descriptivo.

La encuesta descriptiva permitirá obtener: a) un índice, normalmente la media, que mide la variable, b) un conjunto de índices, normalmente la media, que miden cada una de las diferentes dimensiones constitutivas de la variable, y c) una media específica de cada ítem.

A partir de estos tres tipos de medidas el interventor puede hacer un análisis de perfil que determine las áreas débiles que configuran un problema particular con relación a esa variable.

Junto al tipo de encuesta, con las consecuentes implicaciones para su análisis, el interventor debe tomar también en cuenta, durante el proceso de planeación, la población a la que va dirigida y el soporte humano o material que se tiene para apoyar su aplicación.

En el tercer caso, la elaboración del instrumento, el interventor debe de tomar en cuenta las siguientes consideraciones:

- El cuestionario debe llevar en la parte superior de la primera página la identificación institucional.
- Las primeras indicaciones están orientadas a explicar el objetivo de la encuesta, establecer qué es lo se va a hacer con los resultados obtenidos, asegurar la confidencialidad de los resultados e informarle al potencial encuestado que la respuesta es voluntaria por lo que la persona puede o no contestarla.
- Los primeros ítems tienen que ver con el background y contiene las variables sociodemográficas (p. ej. género y edad) o situacionales (p. ej. grado que atiende e institución donde labora) que normalmente son usadas para caracterizar a la población objeto de estudio
- En la elaboración de los ítems, que formalmente indagan la variable de estudio, se debe tomar en cuenta el tipo de pregunta (de preferencia cerrada, y de ser posible con respuesta en escalamiento tipo lickert) y el orden en que se presentan (primero las más neutrales o menos difíciles o embarazosas en lo personal o profesionalmente, para pasar posteriormente a las más fuertes o mayormente involucradas en la parte personal o profesional del encuestado, para terminar otra vez con preguntas menos difíciles o involucradas con el sujeto).
- Se debe de evitar poner preguntas secuenciales donde la respuesta de una de ellas influye en que las demás se contesten en la misma línea o de la misma manera (efecto halo).
- De preferencia son recomendables cuestionarios que no tengan una gran cantidad de ítems (alrededor de 25 es un número adecuado) e involucren en su resolución no más de 15 minutos.
- Se debe cuidar que el vocabulario utilizado sea acorde a la población destinataria; para eso se recomienda realizar una fase piloto del cuestionario con una población semejante a la destinataria, un promedio que oscile entre siete y 10 personas es un buen número para esta fase.

Una vez elaborado el cuestionario se debe establecer el nivel de confiabilidad del proceso de medición (ver anexo dos); para considerar adecuado el nivel obtenido se debe de tomar en cuenta la recomendación de Nunnally y Bernstein (en Hogan, 2004) quienes afirman que para el uso de cuestionarios para la investigación, se requiere que la medición que realice tenga como mínimo una confiabilidad moderada.

### **2.3.2 Técnicas de investigación cualitativa**

La investigación cualitativa se caracteriza por la gran cantidad de técnicas e instrumentos que se pueden utilizar para recolectar información; de todas ellas vale la pena destacar la observación participante por ser la más usual y más socorrida por los investigadores.

La observación participante es una modalidad de la observación que pone el énfasis en el rol del observador; para efectos del presente libro y tomando como referencia la clasificación presentada por Colás (1998), se establece la siguiente clasificación:

- Auto observación directa: el interventor asume el rol de observador sin renunciar a sus labores cotidianas. En ese sentido articula su trabajo con el rol de observador.
- Auto observación indirecta: un miembro del equipo interventor observa a otro miembro del mismo equipo.
- Hetero observación con participación activa: un miembro externo y ajeno al interventor asume el rol del observador pero se involucra en las actividades cotidianas desarrolladas en el escenario.
- Hetero observación con participación pasiva: un miembro externo y ajeno al interventor asume el rol exclusivamente de observador y no se involucra en las actividades cotidianas desarrolladas en el escenario.

Una vez definido el tipo de observación a desarrollar el interventor deberá realizar un prediseño metodológico, o diseño provisional, antes del ingreso al campo. El prediseño comprende los apartados que Bertely (2002) considera tareas básicas que el observador debe tomar en cuenta antes del iniciar el trabajo de campo: a) elección de un campo problemático (el cual se concreta normalmente en las preguntas de investigación), b) establecimiento de las dimensiones constitutivas, c) Delimitación del referente empírico (contexto, escenarios,

actores y comportamientos o conductas) y d) selección de técnicas e instrumentos para la recolección de la información.

En esta fase de trabajo me afilio a la perspectiva que enfatiza el carácter empírico e inductivo de la construcción del objeto de estudio en la investigación cualitativa (p. ej. Bertely, 2002; Taylor y Bogdan, 1987; y Ruiz, 1999) y establezco una sana distancia de aquellas propuestas que pretenden integrar una lectura teórica previa a la inserción del investigador en el campo (p. ej. Goetz y Le Compte 1988; y Rodríguez, et. al. 1999).

Una vez establecido el prediseño, el interventor debe negociar el acceso al campo con la autoridad del contexto institucional donde desarrollará la observación, en términos de Taylor y Bogdan (1987), el portero. En esta negociación se debe de ofrecer la información básica sobre el trabajo metodológico que se está desarrollando y dejar en claro los compromisos que adquieren todos los involucrados, desde el interventor/observador hasta el observado, así como los usos que se le dará a la información recolectada. En este momento es pertinente firmar un consentimiento informado donde queden por escrito las consideraciones e informaciones que se han proporcionado; un modelo de carta de consentimiento informado se puede consultar en el anexo tres.

Una vez lograda la autorización, se procede a recolectar información, sea a través de notas de campo o con el diario de campo, poniendo especial interés en la descripción de: a) el contexto, b) el ambiente, c) los participantes, d) comportamientos y actividades de los participantes, e) interacciones informales y actividades no planeadas, y f) el lenguaje de los participantes (Patton, en Colás, 1998).

Un modelo adecuado para el diario de campo lo proporciona Bertely (2002); esta autora separa cada hoja de su diario en dos columnas, la primera, ubicada en el lado izquierdo, ocupa aproximadamente  $\frac{3}{4}$  partes de la hoja, mientras que la segunda columna, ubicada del lado derecho, ocupa aproximadamente  $\frac{1}{4}$  parte de la hoja. En la primera columna el Interventor/observador realiza la descripción de lo observado evitando ser demasiado sintético o realizar juicios de valor, mientras que en la segunda columna el interventor/observador anota:

a) las dudas que le vayan surgiendo durante la observación, b) las inferencias o conjeturas que se generen a partir de lo observado, y c) las primeras categorías empíricas de carácter provisional que emerjan de los datos.

Una buena observación cuida el equilibrio entre la descripción de los comportamientos o conductas de los participantes y el registro de sus diálogos. En algunos casos, se recomienda integrar los comportamientos o diálogos del propio observador ya que éste también forma parte del escenario; este registro proyectivo se integra a los dos anteriores, por lo que se puede decir que un diario de campo tiene tres tipos de registros: descriptivo (primera columna), interpretativo (segunda columna) y proyectivo (normalmente anotaciones realizadas al final de una observación). En un buen diario de campo cada uno de estos registros ocuparía aproximadamente los siguientes porcentajes: descriptivo (70%), interpretativo (20%) y proyectivo (10%).

El análisis de la información se realiza mediante el procedimiento denominado inducción analítica que comprende tres momentos: a) reducción de datos, categorización o conceptualización, b) Disposición y transformación de la información, e c) Interpretación de la información. El primer momento tiene como producto una estructura categorial compuesta de: categorías, subcategoría y, en algunos casos, tipologías; mientras que el segundo momento tiene como producto un modelo de relación intercategorial.

Para el caso que nos ocupa, que es la elaboración de una Propuesta de Intervención Educativa, el modelo de relación interpretado a partir de marcos teóricos, contextuales, normativos o políticos más amplios es lo que conduciría a la construcción del problema generador de la propuesta.

### **2.3.3 Técnicas participativas**

Las técnicas participativas surgidas en el campo de la educación popular (p. ej. Vargas y Bustillo, 1989; y SEPAC, 1980) se pueden utilizar para que las personas participen, o para animar, desinhibir o integrar a los participantes; así mismo se usan para hacer más sencillos y comprensibles los temas o contenidos que se quieren tratar. En el caso que nos ocupa, la

elaboración de una Propuesta de Intervención Educativa, las técnicas participativas se pueden utilizar para ayudar a construir el problema o evaluar la aplicación de la propuesta.

La apuesta por este tipo de técnicas se basa en la pretensión explícita de lograr un mayor involucramiento de los participantes; en ese sentido, con su utilización no se busca construir un problema o necesidad real mediante recursos investigativos diversos, sino el construir un problema, o necesidad, sentido por los propios participantes de la situación.

Este giro en la construcción del problema busca lograr un mayor involucramiento de los participantes y eso solamente se logrará si ellos sienten que el problema que se va a abordar es un problema de ellos.

De las diferentes técnicas que se pueden utilizar (p. ej. noticiero popular, la carta, la lluvia de ideas, etc.) en el presente libro, y a manera de ejemplo, solamente se abordarán dos: la denominada “discusión en pequeños grupos” y la de “palabras claves”.

La discusión en pequeños grupos “consiste en un intercambio mutuo de ideas y opiniones, cara a cara, entre los integrantes de un grupo relativamente pequeño (de seis a veinte personas)” (SEPAC, 1980; p. 155).

Esta forma de abordar el análisis de un tema ofrece la ventaja de mejorar notablemente la productividad y el funcionamiento de un grupo y es recomendada para identificar y/o explorar las preocupaciones o problemas, comunes a un grupo, que deben resolverse.

Para obtener el éxito buscado es necesario que el coordinador del grupo realice las siguientes actividades:

- Genere un clima de cordialidad.
- Conduzca la presentación de cada uno de los integrantes del grupo.
- Propicie la toma de decisiones democrática.
- Favorezca la doble red de comunicación (entre él y los participantes y entre los participantes entre sí).
- Conozca y trabaje respetando las individualidades.
- Coordine la discusión para orientar al grupo a concluir.

- Controle el tiempo de desarrollo de la discusión.

El éxito de esta técnica depende esencialmente del coordinador, por lo que es necesario que desarrolle habilidades para enfrentar a las diferentes personalidades que normalmente surgen en un grupo (p. ej. el bromista, el autoritario, el borrego, el conciliador, etc.) (Ver anexo cuatro).

La conclusión a la que arribe el grupo reflejará el problema sentido por los miembros y la discusión que desarrollen alrededor de él, ofrecerá información relevante para que el elaborador describa el problema.

La técnica denominada palabras claves “puede utilizarse en el desarrollo de un tema particular para sintetizar los aspectos centrales de una discusión o al inicio del tratamiento de un tema para hacer un diagnóstico de lo que los participantes piensan sobre el mismo” (Vargas y Bustillo, 1989; p. 313).

Su desarrollo comprende los siguientes pasos: a) a los participantes se les pide que cada uno escriba una palabra que sintetice o resuma lo que piensa sobre el tema que se va a tratar, b) posteriormente se abre un espacio para que el grupo realice una breve reflexión en torno a lo que significa esa palabra, c) el coordinador de la sesión de trabajo resume los puntos de coincidencia y elabora un listado de las conclusiones centrales a las que se pueden arribar, y d) para terminar, el coordinador somete a la opinión del grupo las conclusiones obtenidas, en caso de ser necesario se hacen las correcciones debidas.

Una variación de esta técnica consiste en solicitarles a los participantes una frase clave en lugar de una palabra. Así mismo se les puede pedir que la palabra clave sea expresada en forma gráfica.

## 2.4 El papel de la teoría

La teoría juega un papel diferenciado en esta etapa del trabajo, ya que puede o no, estar presente y, en caso de estarlo, puede adquirir dos modalidades, dependiendo de que se utilicen técnicas cuantitativas o cualitativas.

- Si se utilizan técnicas de investigación cuantitativas para la recolección de la información, se hace indispensable que antes del diseño de los instrumentos se haga explícita la teoría que respalda su elaboración. En este caso se puede hablar de un marco teórico en estricto sentido del término.

- Si se utilizan técnicas cualitativas para la recolección de la información, es preferible integrar la teoría al momento de presentar los resultados, esto es, realizar la triangulación teórica entre la categoría derivada del trabajo empírico y el referente teórico correspondiente. En este caso, la teoría va entrelazada con los resultados empíricos y no hace falta un apartado especial para la misma.

- Si se utilizan técnicas participativas para la recolección de la información es preferible no utilizar ningún tipo de teoría.

El tipo de teoría que se puede utilizar en este momento es la denominada teoría explicativa, sea ésta formal o del alcance medio y derivada del paradigma positivista o cuantitativo, o la teoría sustantiva o fundamentada, derivada del paradigma cualitativo. De preferencia, el uso de cada tipo de teoría dependerá del tipo de técnicas de investigación utilizadas para la recolección de la información.

## 2.5 Consideraciones finales

Para cerrar el presente capítulo me permitiré hacer cuatro consideraciones finales:

1.- Las técnicas utilizadas pueden enfatizar, o privilegiar, la construcción de un problema surgido de una necesidad real o de una necesidad sentida.

Técnicas como la encuesta o la observación participante pueden orientar la indagación a problemas asociados a necesidades reales. En ese mismo rubro se ubicarían técnicas como la lista de cotejo, los registros anecdóticos, las escalas de evaluación, etc. Por su parte técnicas como la entrevista estructurada, semiestructurada o abierta, así como los grupos de discusión y los grupos focales, sin olvidar las técnicas participativas, pueden orientar la indagación a problemas asociados a necesidades sentidas.

La experiencia indica que problemas surgidos de necesidades sentidas comprometen más a los participantes en su resolución, sin embargo, como ya se advirtió anteriormente, el nivel de participación de los agentes educativos involucrados puede variar desde la simple consulta hasta la toma de decisiones metodológicas claves para el desarrollo de la propuesta. Queda en manos del interventor toma la decisión del nivel de participación de los agentes involucrados tomando como base el tipo de preocupación temática a abordar y las características de los propios participantes.

2.- Para tener un control de calidad del proceso investigativo desarrollado, es necesario que al utilizar técnicas cuantitativas se tenga cuidado en establecer la validez y confiabilidad de la medición realizada, mientras que al utilizar técnicas cualitativas se tenga cuidado en determinar la credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad de sus resultados (vid capítulo 3 en Ruiz, 1999).

Más allá de estos controles de calidad y con la pretensión explícita de incrementar ese control del proceso investigativo desarrollado, se recomienda usar la triangulación como una estrategia general de la indagación desarrollada para generar y/o evaluar la Propuesta de Intervención Educativa.

La triangulación permite “establecer algunas relaciones mutuas entre distintas pruebas, de manera que puedan compararse y contrastarse” (Elliott, 2000; p. 103). En ese sentido, la triangulación permite reunir la información recolectada por dos, tres, o más fuentes diferentes (p. ej. observación participante, lista de cotejo y grupo de discusión) sobre una misma situación.

Este tipo de triangulación corresponde a lo que en investigación cualitativa se denomina triangulación metodológica (Stake, 1998).

Normalmente la información proviene de diversas técnicas desarrolladas desde diferentes ángulos o perspectivas lo que permite compararlos o contrastarlos. Una vez realizada esa comparación el interventor debe de informar en que se coincide o se difiere

3.- En los rubros correspondientes a las técnicas cuantitativas y cualitativas solamente se mencionó la más utilizada, en el primer caso la encuesta y en el segundo la observación participante, sin embargo, es necesario recordar que existen múltiples técnicas que pueden ser utilizadas, por lo que recomiendo a mis lectores apoyarse con Mc Kernan (1999) quien, de manera sencilla y altamente didáctica, expone una gran cantidad de técnicas para la recolección de la información.

En el caso de las técnicas participativas recomiendo el texto clásico de Vargas y Bustillo (1989).

4.- Al seleccionar las técnicas para recolectar información se debe tener en cuenta, con un sentido altamente realista, el tiempo de que se dispone para ese trabajo. “No conviene recoger más pruebas (información) de las que uno pueda procesar y sobre las que pueda reflexionar. Y tampoco conviene transcribir todas las grabaciones cuando sabemos que no disponemos de tiempo suficiente par hacerlo (Elliott, 2000; p. 104).

Bajo esa lógica, tanto en la fase de planeación como en la de implementación, se debe realizar una estimación realista del tiempo de que se dispone para su desarrollo.

**INDICACIONES PARA  
LAS ACTIVIDADES DE ESTA SEMANA DEL 14 AL 20 DE SEPTIEMBRE DE  
2020.**

**FORO:**

- 1.- RESPONDER TODAS LAS PREGUNTAS GENERADORAS QUE SE SUBEN EL DÍA LUNES A LA PLATAFORMA.
- 2.- DIARIAMENTE SE SUBIRAN FRASES DE REFLEXIÓN, POR LO CUAL SE LES PIDE QUE COMO MINIMO REDACTEN SU ANALISIS DE UNA DE LAS FRASES QUE SE SUBEN.
3. CUANDO USTED INGRESE AL FORO LEER LOS COMENTARIOS DE LA ASESORA Y DE SUS COMPAÑEROS PARA PODER COMPRENDER EL AVANCE DEL FORO.
- 4.- LAS RESPUESTAS COPIADAS Y PEGADAS SIN HACER EL ANALISIS RESPECTIVO NO SERÁN CONSIDERADAS COMO PARTICIPACIÓN.

**MAPA.**

Esta semana corresponde la elaboración de un mapa conceptual donde debe abordar todos los temas y subtema que se encuentran en la antología de esta semana.

Las especificaciones del mapa se subirán a la plataforma, no se aceptaran trabajos fuera de las fechas correspondientes al menos que la dirección de UDS campus Comalapa lo justifique y autorice.

## BIBLIOGRAFIA:

1. Barraza A. (2007), La consulta a expertos como estrategia para la recolección de evidencias de validez basadas en el contenido, Investigación Educativa Duranguense, Vol. 2, No. 7, pp. 5-14.
2. Buendía L. (1998), “La investigación por encuesta”, en Métodos de investigación en psicopedagogía, de Buendía L., Colás P. y Hernández F., Madrid, España, Mc Graw Hill.
3. Colás M. P. (1998), “Métodos y técnicas cualitativas de investigación en psicopedagogía” en Métodos de investigación en psicopedagogía, de Buendía L., Colás P. y Hernández F., Madrid, España, Mc Graw Hill.
4. De Shutter A. (1983), Investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos, México, CREFAL
5. Thorndike R. L. y Hagen E. (1978), Tests y técnicas de medición en psicología y educación, México, Trillas.
6. Vargas L. y Bustillos G. (1989), Técnicas participativas para la educación popular, Buenos Aires, Argentina, Humanitas/ALFORJA.