

CAPITULO IV

DESCRIPCION DE LA METODOLOGIA Y DEL INSTRUMENTO METODOLOGICO

INDICE

4.1. EL CUESTIONARIO. EXPLICACION DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACION.

4.1.1. PLANIFICACIÓN DEL CUESTIONARIO.

A. PROPÓSITO DEL CUESTIONARIO.

B. POBLACIÓN A LA QUE VA DIRIGIDO.

C. RECURSOS DISPONIBLES.

4.1.2. ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO.

A. DATOS DE IDENTIFICACIÓN Y VARIABLES DE CLASIFICACIÓN.

B. FORMULACIÓN DE PREGUNTAS.

C. REVISIÓN DE LAS PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO.

4.1.3. APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO.

A. ESTRUCTURA.

B. PRESENTACIÓN.

C. SEGUIMIENTO DE LA APLICACIÓN.

4.1.4. CODIFICACIÓN DE LAS RESPUESTAS.

4.1.5. CARACTERÍSTICAS TÉCNICAS DEL CUESTIONARIO.

4.1.6. FIABILIDAD Y VALIDEZ DEL INSTRUMENTO

4.1. EL CUESTIONARIO. EXPLICACION DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACION.

La variedad de problemas sociales y educativos, útiles y capaces de ser investigados, guían el camino de la investigación hacia una gran diversidad y plasticidad de metodologías y de técnicas adecuadas en la obtención de la información. De todos los instrumentos probados, uno de los más usados universalmente por las Ciencias Sociales, incluyendo la educación, es el cuestionario.

En términos generales, como todos sabemos, este instrumento consiste en aplicar a un universo definido de individuos una serie de preguntas o ítems sobre un determinado problema de investigación del que deseamos conocer algo. Las respuestas normalmente son registradas por escrito por la persona consultada.

Los teóricos de la investigación sostienen a grandes rasgos que en Ciencias Sociales existirían dos modalidades de cuestionarios: los que se refieren a la medición y diagnóstico de la personalidad, utilizado normalmente en psicología, y los empleados para recoger información en las investigaciones. En el caso de estos últimos, Delio del Rincón²⁴⁰ recuerda los juicios de Ghiglione y Matalón²⁴¹, cuando éstos señalan que los cuestionarios tienen tres objetivos básicos:

- Estimar ciertas magnitudes absolutas como un censo de población; o magnitudes relativas tales como la proporción de una tipología concreta en una población estudiada.
- Describir una población o subpoblación: qué características tienen en un contexto determinado.
- Contrastar hipótesis de acuerdo con las relaciones existentes entre dos o más variables.

²⁴⁰ Delio Del Rincón [et al.]. *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Ediciones Dykinson, 1995.

²⁴¹ Rodolphe Ghiglione; Benjamin Matalon. *Las encuestas sociológicas: teorías y práctica*. México: Ediciones Trillas, 1989.

En la elección de cualquier instrumento de recogida de información, las investigaciones deben sopesar las potencialidades y limitaciones de dichos instrumentos. Todos los instrumentos tienen aspectos que se ajustan mejor a un tipo de problemática y son deficientes en otra. Lo importante es la selección de los instrumentos que mejor cuadren con el tipo de información que se desea reunir. Tales ventajas y dificultades deben estar en relación además con los objetivos, recursos y población investigados²⁴². Autores como Sierra Bravo²⁴³ plantean que en dicha elección deben primar criterios sencillos y claros:

- El grado de adecuación a las características del objeto de estudio de nuestra investigación.
- El nivel de rigor y de calidad.
- La capacidad del personal participante en la investigación.
- El acceso a las fuentes de información necesarias.
- El tiempo.
- Los recursos disponibles
- Los costos humanos, sociales y económicos.
- Los aspectos éticos y morales

Todos los manuales de metodología de la investigación, unos más otros menos, llegan finalmente a exponer un conjunto de métodos y técnicas de investigación. Por medio de un proceso de operatividad, reducen los constructos, conceptos, ideas o hipótesis a datos. La forma más general para caracterizar a las técnicas es con los procedimientos de medida. Ellas intentan²⁴⁴:

- Obtener una medida de una característica observable, que la reduce a una descripción numérica y transforma la característica en datos.

²⁴² Louis Cohen; Lawrence Manion. *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Ediciones La Muralla, 1990; *A guide to teaching practice*. Londres: Routledge, 1990.

²⁴³ Restituto Sierra Bravo. *Técnicas de investigación social: Ejercicios y problemas*. Madrid: Paraninfo, 1982; *Análisis estadístico multivariable: Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo, 1994; *Tesis doctorales y trabajo de investigación científica: Metodología general de su elaboración y documentación*. Madrid: Paraninfo, 1996.

²⁴⁴ Antonio Rojas [et al.]. *Investigar mediante encuesta. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos*. Madrid: Síntesis, 1998.

- Controlar las variables que, por acción directa sobre las características observables o por acción del investigador, puedan confundir el valor de dicha característica.
- Interpretar, a la luz de las teorías, el significado del dato.

Por lo tanto, las técnicas traducen la realidad caótica a datos reproducibles y objetivos, datos que son observados a partir de concepciones teóricas y unos instrumentos de recogida de información. La técnica se convierte entonces en una eficiente vía para la creación de conocimientos.

La elección del cuestionario normalmente se hace en vez de las entrevistas, aún cuando en el último tiempo los planteamientos metodológicos sugieren la utilización de ambos tipos de instrumento en una misma investigación²⁴⁵. Su finalidad es cotejar ideas y triangular los resultados. Tuckman²⁴⁶, ya en 1972, proporcionaba un interesante cuadro de comparación entre las posibilidades de la entrevista y los cuestionarios; condiciones generales que todos los tesisistas deben tener en cuenta al momento de decidir definitivamente cuál es el instrumento que mejor se adapta a los objetivos generales y específicos de la investigación realizada (ver cuadro 1).

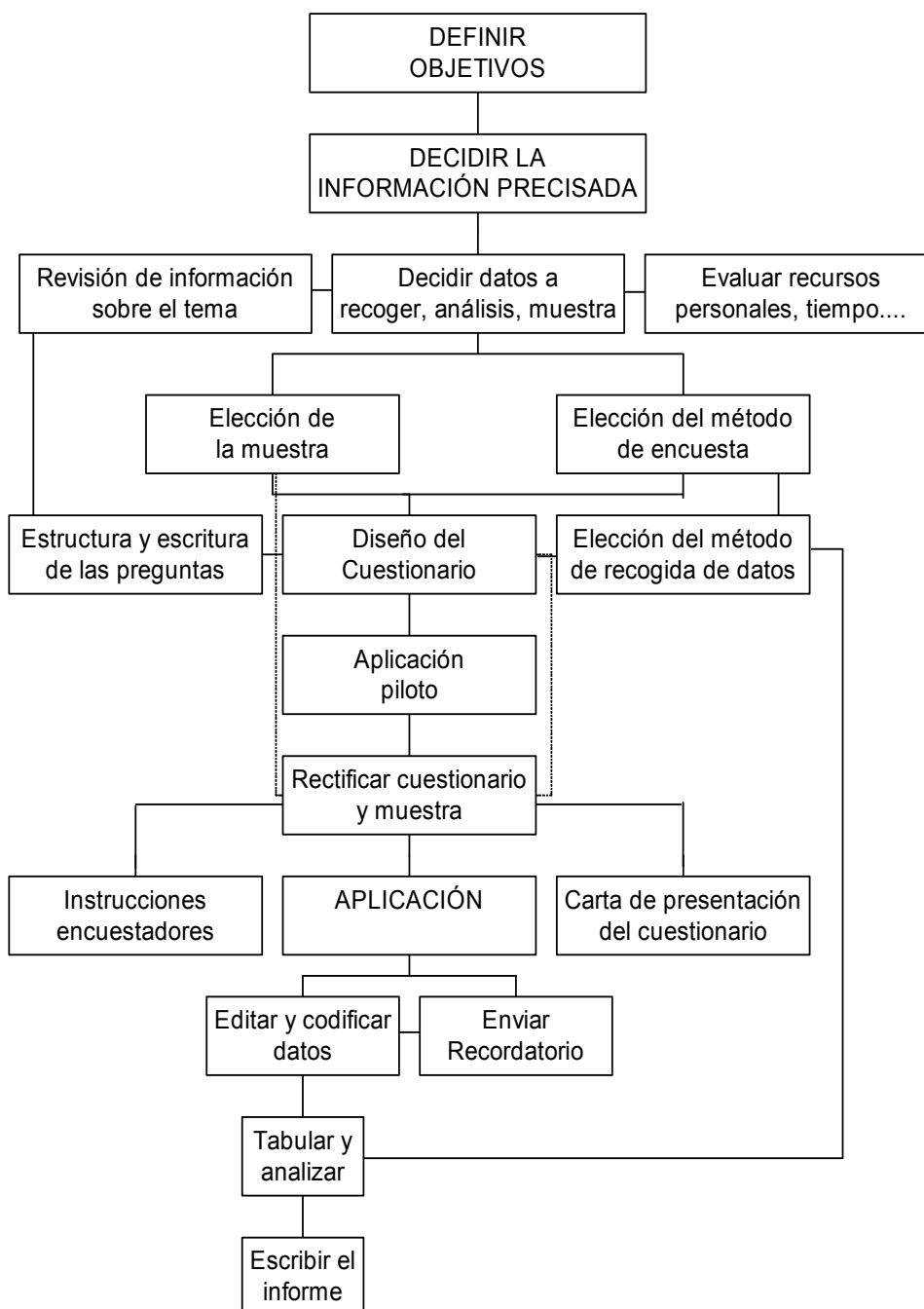
CUADRO 1: *Características y posibilidades de la entrevista y el cuestionario*

	ENTREVISTA	CUESTIONARIO
Personal necesario	Entrevistadores	Personal de oficina
Gastos principales	Pago de los entrevistadores	Imprenta, correo, encuestadores
Oportunidad de personalización	Amplia	Limitada
Número de encuestados	Limitado	Amplia
Proporción de respuestas	Buena	Pobre
Fuente de error	Entrevistador, instrumento, codificación, muestra	Instrumento, muestra
Fiabilidad	Bastante limitada	Bastante alta
Necesidad de poseer habilidad en la redacción	Limitada	Amplia

²⁴⁵ Restituto Sierra Bravo. *Técnicas de investigación social: Ejercicios y problemas*. Madrid: Paraninfo, 1982. Pp. 27-28.

²⁴⁶ Bruce Tuckman. *Conducting educational research*. California: Harcourt Brau Javanovich, 1994.

En el siguiente cuadro es posible observar las distintas etapas y pasos del proceso de planificación, aplicación y codificación de los datos de un cuestionario tipo, según las sugerencias dadas por Davidson en 1970²⁴⁷.



²⁴⁷ James Davidson. *Outdoor recreation surveys: The design and use of questionnaires for site*

Con todo, debe admitirse que como instrumento de recogida de información, los cuestionarios presentan ventajas y limitaciones. Diversos autores ya se han referido sobre ello. Las ventajas más significativas son:

- ***Aporta información estandarizada.*** Las personas encuestadas responden a las mismas preguntas, por lo que es más fácil compara e interpretar sus respuestas.
- ***Ahorra tiempo.*** El cuestionario ayuda a un uso eficiente del tiempo: permite encuestar a un gran número de personas de una vez; el encuestado puede responder en el momento que él desea; y el análisis estadístico agiliza el análisis de las respuestas.
- ***Facilita la confidencialidad.*** El encuestado puede responder con mayor franqueza y sinceridad cada una de las interrogantes, pues el cuestionario le asegura su anonimato y evita cualquier sanción institucional si su respuesta es comprometedor para su seguridad laboral.

En cambio, las limitaciones más evidentes son:

- ***Responder a objetivos descriptivos.*** Es muy difícil diseñar un cuestionario que contribuya a despejar en nivel de relaciones entre varias variables.
- ***Superficialidad de la información.*** La superficialidad es el efecto más común de la estandarización. La redacción de preguntas generales tiene como consecuencia respuestas de los encuestados que impide la profundización de las materias investigadas.
- ***Difícil elaboración.*** Contrario a lo que se piensa comúnmente, la elaboración de cuestionarios de calidad conlleva tiempo y requiere de mucha experiencia y conocimientos específicos del investigador. Mientras más cerradas sean las

posibilidades de las respuestas, más conocimiento previo debe tener el investigador para definir correctamente las categorías de esas respuestas.

Considerando todas esas sugerencias, en esta tesis doctoral el procedimiento de construcción, aplicación y análisis de resultados del cuestionario elaborado ha seguido cuatro grandes etapas: planificación de cuestionario, elaboración del cuestionario, aplicación del cuestionario y codificación de las respuestas.

4.1.1. PLANIFICACIÓN DEL CUESTIONARIO

Para los neófitos, la tarea de confeccionar un cuestionario parece muy simple. La redacción de las preguntas puede ser considerada como una etapa rutinaria y sencilla. Tales impresiones no deben llevarnos a errores. El éxito y solvencia de la encuesta depende de la calidad del cuestionario. Ya en 1935, la empresa internacional Gallup, dedicada durante años al análisis de las intenciones de votación de los ciudadanos, señaló que los cuestionarios tienen una gran magnitud de variación de los resultados. Por lo tanto, habría que ir descartando de una vez la idea que en la elaboración de un cuestionario sólo se requiere de una adecuada redacción de las preguntas.

No existen teorías ni criterios definitivos en la elaboración de los cuestionarios y la redacción de las preguntas, pues como afirma Foddy²⁴⁸, su elaboración durante años ha estado sometida a:

- La presión por obtener resultados inmediatos en las investigaciones por encuestas ligadas a intereses prácticos.
- Durante mucho tiempo la utilización de medidas subjetivas no ha estado de moda entre los investigadores sociales.
- La investigación social ha tenido que enfrentarse a unas pocas reglas basadas en sentido común y la experiencia colectiva acumulada.

A la hora de diseñar y construir un cuestionario debe tenerse en consideración el propósito, la población y los recursos disponibles para la investigación.

²⁴⁸William Foddy. *Constructing questions for interviews and questionnaires*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

A. PROPÓSITO DEL CUESTIONARIO.

En primer lugar es importante delimitar el propósito básico del cuestionario que obviamente debe estar en relación con los objetivos de la investigación. Los autores suelen sugerir que tales propósitos no deben ser ni tan generales ni tan específicos. Hay que buscar un término justo y razonable, para recoger el tipo de información que abarque la totalidad de las preguntas a las que intentamos dar respuesta. Los propósitos del cuestionario deben estar relacionados con los objetivos y la hipótesis de la investigación, pero éste, como instrumento, no necesariamente está obligado a cubrir la totalidad de los objetivos del estudio. Si los objetivos de la investigación son muy ambiciosos, perfectamente puede suceder que el cuestionario no arroje resultado sobre parte de las interrogantes del estudio y haya que buscar entonces instrumentos complementarios que permitan dar respuesta a tales objetivos.

En este caso, el propósito es claro. Con este instrumento queremos recoger información sobre el tipo de formación que ha predominado entre los profesores chilenos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, tanto en formación inicial como permanente. Queremos conocer además sus características principales, sus áreas de conocimiento y preparación profesional disciplinaria y pedagógica, en el contexto de una Reforma educacional que tiene políticas de perfeccionamiento permanente para los docentes y que demanda de ellos nuevas competencias, habilidades y dominios de contenidos.

Cuando ya están definidos dichos propósitos generales se recomienda establecer áreas específicas que abarquen la totalidad del contenido. Al mismo tiempo, es bueno especificar un conjunto de aspectos concretos para cada área específica. En el cuestionario confeccionado existen cuatro áreas de investigación y dos referidas a aspectos personales del encuestado. Las cuatro áreas son: formación inicial de los profesores de historia; perfeccionamiento de los profesores de historia; utilidad de la formación inicial en el ejercicio profesional; y percepción de los desafíos de la Reforma Educacional en el sector curricular Historia y Ciencias Sociales. Las dos áreas personales están representadas por: una, de información personal y, otra, laboral-educacional.

Para materializar cada uno de esos pasos, Delio del Rincón sugiere que el investigador debe basar sus ideas y planificación del cuestionario en fuentes relevantes de información, tales como entrevistas, cuestionarios previos, individuales y abiertos, reuniones de grupos, reflexiones y observaciones de expertos, documentos y estudios oficiales, legislación y una variada gama de materiales que permitan redactar y acotar mejor las preguntas.

Al mismo tiempo, se recomienda la utilización de diagramas de flujos en previos cuestionarios parciales y pilotos, con el objetivo de ir delimitando las relaciones entre variables seleccionadas y los tipos de posibilidades de una misma respuesta. Tales diagramas deben ser aplicados a un número pequeño de individuos del universo que se quiere analizar e intentar agotar al máximo las dudas que surgen de la profundización en el tema.

Nuestro trabajo consideró seriamente este punto. Antes de elaborar el cuestionario piloto y definitivo, se revisó una gran variedad de materiales y escritos. Las lecturas fueron de tres tipos: unas hicieron referencia a temas disciplinarios históricos, sobre todo a aspectos conceptuales; otras, estuvieron abocadas a la conceptualización de temas pedagógicos y didácticos; y no pocas se relacionaron a debates y planteamientos estrictamente metodológicos, es decir, cuáles eran las metodologías e instrumentos más adecuados con este tipo de investigación social y educacional, las ventajas y dificultades de cada uno de los instrumentos de recolección de información social y cómo construir y elaborar cuestionarios. Asimismo, se analizó ejemplos de cuestionarios aplicados en otras investigaciones, tipos de preguntas y posibilidades de respuestas y alternativas. En fin, un sin número de recomendaciones para seguir un camino relativamente seguro dentro de lo que es posible de prever en investigaciones educacionales.

La revisión de los currículos universitarios de profesor de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de cinco universidades chilenas fue importante para conocer los nombres de las asignaturas, las áreas de conocimiento, las estructuras de las mallas curriculares, los prerrequisitos y la flexibilidad de la promoción académica. Además, permitió uniformar conceptos y nombres.

La conversación con expertos fue otra fuente de ideas y una posibilidad para intercambiar experiencias escolares. Se habló desde asuntos formales a aspectos de fondo del cuestionario. Entre los profesionales consultados estuvieron: profesores de secundaria de historia, geografía y ciencias sociales; sostenedores y dueños de establecimientos escolares; orientadores y jefes de estudio de liceos y colegios; personal del Ministerio de Educación chileno, responsables del Departamento de Currículo y del Sector de Aprendizaje: Historia y Ciencias Sociales; académicos universitarios que colaboraron en la redacción de los documentos oficiales del Estado (Programas de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de Historia y Ciencias Sociales); historiadores y geógrafos de varias universidades chilenas; especialistas en currículo del sistema universitario y estudiosos en metodología de la investigación social.

Es importante advertir en esta parte de la tesis doctoral que desde los primeros borradores de cuestionario al instrumento definitivo hubo una gran distancia y calidad. Las sugerencias de los profesores del sistema educativo y las opiniones de los expertos sirvieron en todo momento para focalizar lo que se intentaba consultar.

La definición de los conceptos y vocablos era un aspecto no menor de considerar en la construcción del cuestionario definitivo. Los profesores que están en el sistema educacional responden a distintas realidades educacionales y a diferentes generaciones. La forma de expresarse en temas profesionales es desigual; ellos pertenecen a culturales profesionales de distinta época y formación. Al parecer, este aspecto se ha intensificado en los últimos años con los procesos de reformas escolares, debido a que las transformaciones curriculares han incorporado nuevas denominaciones técnicas para referirse al trabajo profesional de los docentes. Por lo tanto, el cuestionario definitivo debía dar cuenta de estas diferencias culturales y profesionales.

Además, todos los profesores consultados debían comprender lo mismo cuando se estaba interrogando en una determinada pregunta. Este aspecto se resolvió principalmente consultando a más de treinta profesores de establecimientos educacionales de distintas realidades socio-económicas y generaciones y que representaran, al mismo tiempo, las seis provincias que conforman la V Región en

Chile. Esa selección de treinta profesores equivale al 6,2% de la totalidad de los profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de la región; porcentaje nada despreciable para esta etapa de la investigación. Todos esos profesores tuvieron la oportunidad de realizar sugerencias por escrito y conversar con el doctorando en dos entrevistas personales. Por lo tanto, el número de entrevistas fue más de sesenta.

Al final de esa etapa, para mayor seguridad y verificación del instrumento, durante todo un día, se realizaron dos reuniones de trabajo-taller con los mismos treinta profesores, en cuya actividad se revisó la totalidad del cuestionario con las recomendaciones incluidas. En la segunda sesión, se hizo el ensayo de contestar el instrumento. De esa forma se estimó una variable importante a tomar en cuenta en la aplicación del instrumento como es el tiempo que tarda una persona en dar respuesta al cuestionario completo y los ritmos del interés.

En términos generales puede señalarse que el aporte de los expertos y profesores fue fundamental y se tradujo concretamente en:

- ***Se redujo el número de ítem por variable de investigación.*** Esto significó que el cuestionario inicial eliminó varias preguntas y quedó en uno definitivo de noventa.
- ***Se fusionaron preguntas.*** Fue interesante descubrir que dos preguntas distintas perfectamente podían reunirse en una sola, lo que permitía ahorro de tiempo y precisión en la respuesta. Al mismo tiempo, estas fusiones acordaban el número excesivo de preguntas iniciales.
- ***Se tipificó el número máximo de alternativas en varias de las preguntas cerradas.*** Este aspecto fue muy relevante. Sin la precisión de los profesores del sistema educacional habría sido muy difícil llegar a determinar la totalidad de las posibilidades de respuestas en muchos casos, porque dichas alternativas dependían de un conocimiento detallado del funcionamiento del actual sistema.

- ***Se determinaron las escalas de valoración.*** La sugerencia del profesorado en este punto se inclinó por establecer una graduación numérica amplia, es decir, de 1 a 10. A juicio de los profesores una escala ampliada les permitía establecer matices en la respuesta y ésta no quedaba circunscrita a dos o tres posibilidades.

Otra sugerencia importante fue evitar una escala numérica de 1 a 7. El sistema de calificaciones en Chile se estructura en base a esa escala y los profesores están acostumbrados a calificar en esos rangos, con la consiguiente valoración de los dígitos. El 4 en Chile es el puntaje mínimo de aprobación y la calificación máxima es el 7.

Los profesores con una escala de 1 a 10 estaban obligados a matizar sus respuestas y a independizarse de las preconcepciones que tienen cuando evalúan algo. Asimismo, una escala de 1 a 10 permite una medición más clara y porcentual de los resultados.

- ***Permitió detectar con mayor claridad las áreas de conocimiento de la formación inicial de los profesores.*** Las entrevistas a los profesores permitió ahorrar alternativas innecesarias y centrar las posibilidades en los ámbitos más importantes. Sabemos que la formación de los profesores con el tiempo se ha ido especializando en temas más pequeños y ésta ha perdido aquellos rasgos generales, tan comunes antes de la década de los setenta. Por esta vía se incorporó al listado de variables áreas de conocimientos que en los últimos años no han estado en el currículo de formación inicial de los profesores como sociología, antropología y que hace 25 años sí figuraban en algunos planes de estudios universitarios chilenos.
- ***Permitió abrir preguntas que estaban cerradas.*** Por sugerencias de dichos profesores numerosas preguntas que inicialmente se redactaron en forma cerrada se abrieron por medio de una segunda pregunta abierta, que profundizaba las interrogantes en aspectos no considerados en un primer momento. Por ejemplo razones, factores y explicaciones sobre una determinada decisión profesional. Con igual criterio, se cerraron otras porque los profesores sugirieron el espectro posible de respuestas.

- ***Posibilitó una mejor redacción de las preguntas.*** No hay duda que esta fue una contribución esencial. Cuando se preguntaba por conceptos y precisiones historiográficas era necesario tener un mínimo de claridad en lo preguntado, porque todos los profesores debían comprender qué se estaba consultando, para poder determinar, después una valoración cualitativa, la idea o concepto detrás de la afirmación. Un ejemplo característico en este punto fue la pregunta N° 23, en la que se solicitaba un pronunciamiento valorativo de un total de 8 afirmaciones que contenían ideas y concepciones muy diferentes de lo qué es la Historia, según líneas historiográficas. Significativo fue ese aporte en aquellas preguntas que exigían del profesor una respuesta personal y comprometida.

Para cualquier profesional, más aún en los tiempos de inseguridad laboral en que vive el profesorado chileno con la implantación de un sistema neoliberal y de gran flexibilidad del mercado de contrataciones, emitir juicios sobre los empleadores, el Estado, el Ministerio de Educación y sus orígenes socio-económicos-culturales, no es fácil. Por lo tanto, además de asegurar la confidencialidad, había que redactar preguntas claras y directas y que no violentaran a los profesores.

- ***Aportó sugerencias formales.*** En instrumentos masivos como los cuestionarios, los aspectos formales: calidad de papel, tipo y tamaño de letra, signos, descriptores numéricos, cuadros y demás categorías gráficas, es un aspecto esencial. Este cuestionario, sin duda, desde un comienzo tenía una debilidad: un número excesivo de preguntas. Por lo tanto, la presentación y el diseño de imprenta debía aliviar la impresión inicial de un mayor esfuerzo y de un tiempo de más de media hora.

Todas esas recomendaciones se realizaron con exactitud y rigurosidad. Y, sin duda, terminaron beneficiando la rápida y efectiva construcción los cuestionarios piloto y definitivo.

B. POBLACIÓN A LA QUE VA DIRIGIDO

En toda investigación social también es importante delimitar la población objeto de estudio para extraer la muestra representativa, configurar un censo y proyectar el nivel de recursos económicos y materiales necesarios para concretar el estudio. Si los universos son reducidos y de fácil acceso, el cuestionario puede ser aplicado a la totalidad de los integrantes. En ciertas ocasiones y en grupos con características particulares, aún cuando el universo pueda ser reducido, no es fácil realizar un censo de toda la población, porque sus miembros se resisten a contestar los cuestionarios.

Si los recursos lo permiten y están dadas las condiciones, los investigadores debieran encuestar o acceder a toda la población. En caso contrario, es necesario determinar una muestra representativa con el objetivo de reducir los costos económicos de una aplicación masiva.

Esta investigación desde un comienzo tuvo como norte aplicar el instrumental metodológico a un universo más bien amplio, es decir, un cuestionario. Debido a que se buscaba detectar comportamientos y tendencias generales entre los profesores chilenos de historia, geografía y ciencias sociales, su aplicación no podía ser hecha a un número reducido. La definición de una muestra representativa, por estudiada que fuera, siempre tenía el inconveniente de insistir sobre unos tipos previamente establecidos.

Confiábamos que se podía aplicar dicho instrumento a toda la 5ª Región, denominada de Valparaíso. En Chile, existen 12 regiones administrativas y una región metropolitana que es Santiago. La Región de Valparaíso es la tercera en población nacional y la segunda en potencial económico- industrial. Está constituida por seis provincias (Valparaíso, San Antonio, Quillota, San Felipe de Aconcagua, Los Andes y Petorca) y reúne a unos de los grupos humanos más calificados educacionalmente del país. Descontado Santiago, es el núcleo urbano con más universidades del país, cinco de las tradicionales y seis privadas.

Asimismo, esta región tiene una variedad de realidades educacionales. Junto con reunir un número significativo de ciudades, aún mantiene una población rural que en las últimas tres décadas se ha ido incorporando rápidamente a las transformaciones tecnológicas agrarias del mundo globalizado. Esto nos permitió estudiar a distintos tipos de profesores, con formación inicial en varias universidades y en realidades laborales muy desiguales. Así, se pudo observar el impacto de los procesos de reforma en contextos socio- económicos diferentes.

En la Región de Valparaíso existen 265 establecimientos escolares: 56 municipalizados, 146 particulares subvencionados, 62 particulares y 1 bajo la tuición de una corporación privada. El número de profesores de historia, geografía y ciencias sociales es de 482 profesionales, 215 mujeres y 267 varones. La distribución de ese profesorado de la Región puede apreciarse en el siguiente cuadro:

Cuadro 2: *Cantidad de profesores de historia de la 5ª Región, según provincias*

PROVINCIAS	1	2	3	4	5	6	7	8
VALPÀRAISO	156	24	83	49	0	132	161	293
SAN ANTONIO	25	4	19	2	0	20	17	37
LOS ANDES	12	4	4	3	1	7	19	26
PETORCA	10	4	6	0	0	10	16	26
QUILLOTA	40	11	24	5	0	32	39	71
SAN FELIPE	22	9	10	3	0	14	15	29
TOTALES	265	56	146	62	1	215	267	482

1. Total de colegios de la 5ª Región, por provincias.
2. Número de colegios municipalizados.
3. Número de colegios particular subvencionados.
4. Número de colegios particulares.
5. Número de colegios bajo la tuición de una corporación privada.
6. Número de profesoras de la 5ª Región.
7. Número de profesores de la 5ª Región.
8. Total de profesores de la 5ª Región.

A cada uno de esos profesores se le envió por correo postal un sobre con el cuestionario definitivo, una vez experimentado en un grupo piloto²⁴⁹.

La mayor parte de los profesores que conformaban el universo encuestado, en algún minuto de los últimos diez años, han estado en contacto con dicha Universidad y su Instituto de Historia que tiene a la fecha 51 años de funcionamiento continuo: un porcentaje significativo de profesores de la región son ex alumnos. Estos docentes han estado en seminarios, jornadas de reflexión, congresos y simposium de historia y didáctica de la historia organizados por la Universidad. Ellos han participado en los cursos de actualización y perfeccionamiento fijados por el Estado y dictados por su Instituto de Historia. Es decir, son profesionales que tienen vínculos profesionales y contactos frecuentes, lo que permitió un acercamiento más fácil y directo, sin tanto temor profesional sobre el uso posterior de la información.

En la detección de los profesores de la región, se utilizó la inicial base de datos que disponía el Instituto de Historia de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, la guía telefónica y el catálogo de establecimientos educacionales del Ministerio de Educación y, por medio de llamadas telefónicas, se confeccionó un completo y actualizado listado de los profesores de historia.

Dicho listado estaba compuesto de los siguientes datos: Nombre del colegio; director; tipo de colegio (particular, particular subvencionado, municipalizado); niveles de enseñanza (parvulario, primaria, secundaria); número de alumnos; número de profesores; dirección postal del establecimiento; teléfono, fax y dirección electrónica de la escuela o liceo; y nómina de los profesores y profesoras de historia, geografía y ciencias sociales en secundaria (ver cuadro 3).

²⁴⁹ Habría que informar en este apartado de la tesis, que el lugar de trabajo del doctorando, la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, cuenta con un gran prestigio a nivel nacional y regional.

Cuadro 3: *Ficha de los establecimientos escolares de la 5ª Región*

FICHA DE LOS ESTABLECIMIENTOS ESCOLARES DE LA REGION DE VALPARAÍSO						
NOMBRE DIRECTOR						
TIPO COLEGIO	Particular	Subvencionado	Municipal	Corporación		
NIVELES DE ESCOLARIDAD	Parvulario		Primaria	Secundaria		
Nº DE ALUMNOS						
DIRECCION POSTAL						
TELEFONO						
DIRECCIÓN ELECTRÓNICA						
NOMBRE DE LOS PROFESORES:						
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						
8.						
9.						
10.						

C. RECURSOS DISPONIBLES

El costo económico es un índice no menor a la hora de planificar una metodología de investigación. La elaboración de un cuestionario y su aplicación conlleva un arduo e intenso trabajo. Además de los costos en papelería e imprenta, en muchas ocasiones se requiere del concurso de encuestadores, a quienes hay que asegurarles salario o estipendio. El pago de desplazamiento y traslados es otro aspecto de consideración, en especial cuando la población está dispersa por varias ciudades o provincias de un mismo territorio. Una vez concluida la etapa de aplicación viene la codificación y análisis de la información, en la que también se necesita del apoyo de personal calificado.

Toda decisión metodológica, entonces, contempla un costo económico que debe tenerse en cuenta en los inicios de la investigación, para no tener sorpresas en el camino y que, por carencias de recursos, al final no pueda ser aplicada la totalidad de las etapas establecidas en la metodología a la totalidad de las personas a que está referido el estudio. En esta investigación, los costos económicos quedaron circunscritos a:

- Pago de una secretaria para que llamara por teléfono a los colegios de la región.
- Costo de las llamadas telefónicas.
- Traslados y atenciones en la etapa preparación del cuestionario piloto y definitivo (consulta de expertos y de los treinta profesores del sistema educacional).
- Impresión del cuestionario y correo postal (sobres y sellos).
- La digitación de la información y el análisis estadístico de los resultados corrieron por cuenta del tiempo del doctorando.

De todos los ítems, sin duda, el más oneroso fue el correo postal. Para que tuviera un carácter institucional, los sobres y cartas iban con membrete universitario, que tiene un precio más alto que las materiales corrientes. Los sellos de envío tuvieron que ser cancelados en su totalidad. En cambio, el costo de la remisión fue menor porque en el correo se abrió una cuenta de franqueo convenido a destino. Esto permitió cancelar sólo los sobres efectivamente devueltos por los profesores.

4.1.2. ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO

En la confección de un cuestionario debe considerarse en primer lugar cuál es su objetivo, que a su vez tendría que estar en consonancia con los objetivos globales de la investigación. Las preguntas redactadas en los cuestionarios deben representar fielmente el contenido de lo investigado y ser comprendidas por los encuestados en una primera lectura. La claridad de la redacción y el sentido único de las expresiones lingüísticas es uno de los pilares principales donde se juega el éxito y la eficacia de los cuestionarios. En ningún caso una pregunta puede contener varios contenidos porque eso significa que el encuestado puede entender cosas distintas y su respuesta carece, entonces, de la confiabilidad necesaria. Por esa vía, los resultados se disgregan y se produce una dispersión del análisis.

Por ello, el investigador por medio de un análisis exhaustivo redacta y selecciona las preguntas o ítems más logrados y que contenga todos aquellos aspectos considerados fundamentales para la investigación.

A. DATOS DE IDENTIFICACIÓN Y VARIABLES DE CLASIFICACIÓN

Comúnmente, los cuestionarios integran en sus distintas secciones una serie de preguntas previas que tienen relación con los datos personales o de identificación de los encuestados. Sobre el cuestionario debiera considerarse: clave o número correlativo de las encuestas y el lugar y fecha donde y cuando se contestó el instrumento. En el caso de los datos personales del entrevistado se incluyen descriptores como: nombre, fecha de nacimiento, sexo, estado civil, domicilio o residencia, teléfono, nivel de ingresos, ocupación, profesión, oficio y últimamente dirección electrónica.

La información proporcionada por estos descriptores personales del encuestado permite posteriormente matizar el contenido de las respuestas de la totalidad del cuestionario y observar la frecuencia y significación de aspectos sociológicos en los resultados finales de la investigación.

En esta investigación, cada formulario de encuesta tenía un número seriado, que permitió realizar un seguimiento de los docentes que aún no habían devuelto el instrumento. En el caso de la información del profesor, ésta estuvo centrada en dos partes: una estrictamente personal y otra de tipo laboral-educacional. En el primer caso, los datos eran: nombres, apellidos, fecha de nacimiento, sexo, estado civil, domicilio particular, teléfono particular, e-mail, estudios del padre y estudios de la madre. La información laboral educativa era: nombre del o los establecimientos educacionales en que trabaja, datos generales de esos colegios, ciudad, nombre del título profesional, institución superior que lo entregó (universidad), año de ingreso a la educación superior, año de egreso de la educación superior, años de servicio como profesor, otras titulaciones además de profesor de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y número de horas de trabajo en los establecimientos escolares.

Esta información de carácter personal-académico quedó en la parte final del cuestionario por varias razones. Como hemos afirmado en otros apartados de esta tesis, el profesor es un profesional con una sensibilidad laboral muy desarrollada y cualquier dato personal tiende a abrir sospechas y comentarios entre ellos. Ante esas dificultades termina no contestando el cuestionario. Si éste decidía contestar la totalidad de las preguntas, comprendería el tenor general del cuestionario y los datos finales no serían más que una prolongación de la consulta. Uno de los aspectos más complejos de conocer en sectores profesionales intermedios es el nivel socio-cultural del encuestado. Uno de los mejores indicadores para establecer tendencias de ese tipo es la información sobre el nivel de instrucción de los padres. Sin embargo, esa es una información difícil de conseguir porque en Chile no siempre se reconoce la procedencia y pertenencia social. Eso explica también que las preguntas comprometedoras hayan quedado al final del cuestionario y figuren como al pasar, entre otros datos del individuo.

En nuestro caso, todos estos datos personales tenían gran significación, porque desde un comienzo se tuvo como objetivo llegar a detectar un conjunto de tendencias sociológicas del universo investigado que, en Chile, prácticamente se desconocen en su totalidad, por la ausencia de estudios e investigaciones educativas periódicas. Aspectos de profesionalidad docente difícilmente se pueden analizar sin considerar descriptores

sociológicos que permitan establecer las dimensiones sociales de un colectivo a profundidad.

En aquellas profesiones liberales e intermedias de la sociedad, como es el caso de los profesores, estos rasgos son aún más relevantes. Las profesiones que han crecido al alero de los gobiernos, de los Estados y de las burocracias locales son las que han permitido el primer salto en la escala social de los sectores más postergados en países subdesarrollados como Chile. Normalmente, la literatura especializada nos está informando que los profesores, por lo general, son la primera generación de su familia que ha tenido la oportunidad de cursar estudios universitarios. Este hecho se acentúa en las sociedades tradicionales que, en las últimas décadas, han dejado de ser sociedades agrarias para avanzar a estructuras más complejas de tipo urbano- industriales.

B. FORMULACIÓN DE PREGUNTAS

Como hemos enfatizado al iniciar el punto 2.2, la redacción y selección de las preguntas del cuestionario es un aspecto muy importante. Los autores sobre esta materia se han pronunciado con insistencia y han establecido en términos generales que las preguntas pueden clasificarse en dos modalidades: según modo de respuesta y según la función de la pregunta. El citado Tuckman²⁵⁰ confeccionó una interesante cuadro del tipo pregunta en función del modo de respuesta (ver cuadro 4).

Cuadro 4: *Tipos de preguntas en función del modo de respuesta*

MODO DE PREGUNTA	TIPOS DE DATOS	PRINCIPALES VENTAJAS	PRINCIPALES INCONVENIENTES	EJEMPLOS
Abierta	Nominal	Menor acotamiento previo y flexibilidad de respuesta	Más difícil de puntuar o codificar	¿Qué opinión tiene sobre la integración?
Escalar	Intervalo	Puntuación fácil	Tiempo empleado y puede ser sesgada	Califique de 1 a 10 el conocimiento que tenga sobre redacción de cuestionarios
Clasificación	Ordinal	Puntuación fácil y muy discriminativas	Difíciles de contestar	¿Cómo evaluaría la aplicabilidad de esta unidad (alta, media, baja)
Categorizada o lista de corroboraciones	Nominal (puede ser de intervalo si se totalizan)	Puntuación fácil y sencillas de contestar	Proporcionan menos datos y menos opciones	Señale los deportes que practica: Fútbol Natación Esquí Tenis

²⁵⁰ Bruce Tuckman. *Conducting educational research*. California: Harcourt Brau Javanovich, 1994.

Por su parte Cabrera y Espín²⁵¹ distinguen varios tipos según la función de la pregunta:

- **PREGUNTAS FILTRO:** Son aquellas preguntas que anteceden a otra pregunta con la finalidad de seleccionar a los sujetos que deben contestarla. En nuestro cuestionario existen varias preguntas de esta modalidad. Como ejemplo podemos indicar las preguntas números 13, 14 y 15. La número 13 preguntaba ¿siendo alumno de pedagogía en historia y geografía en alguna ocasión usted fue ayudante de cátedra o de investigación? Las posibilidades eran dos: SI o NO. Las preguntas 14 y 15 se podían contestar sólo si el entrevistado marcaba la posibilidad SI.
- **PREGUNTAS DE SINCERIDAD Y DE CONSISTENCIA:** Son un conjunto de preguntas referidas a un mismo aspecto, aunque con diferente formulación, cuyas respuestas deben ser coherentes entre sí. En nuestro cuestionario, también hay preguntas de esta naturaleza, para saber si el entrevistado miente o responde con ligereza. Es el caso de los números 25 y 26. En la pregunta 25 se consulta ¿Considera que es necesaria la interdisciplinariedad en la construcción del conocimiento histórico? Las posibilidades eran dos: SI o NO. Aquellos que contestaban NO, difícilmente podían contestar la 26 que decía ¿con qué disciplinas usted cree que la historia debe relacionarse? Las posibilidades eran varias: cronología, geografía, antropología, economía, arte, derecho, psicología, etc.
- **DE INTRODUCCIÓN O ROMPE HIELOS:** Su objetivo más importante es interesar y motivar al que contesta a cambiar de tema dentro del cuestionario. En nuestro instrumento tenemos el ejemplo de la pregunta 61 que dice así: En su formación de profesor usted estudió una variedad de contenidos históricos ¿Considera usted que esos contenidos históricos fueron útiles cuando le correspondió asumir la profesión docente en un colegio? Las posibilidades de respuestas eran dos: SI o NO.

²⁵¹ Flor Cabrera; Julia Victoria Espín. *Mediación y evaluación educativa: Fundamentos teórico-prácticos*. Barcelona: P.P.U., 1986; Flor Cabrera. *Técnicas de evaluación y seguimiento de programas de formación profesional*. Madrid: Fundación Largo Caballero, 1987.

- **PREGUNTAS AMORTIGUADORAS:** Tienen la finalidad de mitigar la brusquedad de temas delicados y difíciles de contestar. En nuestro cuestionario hay dos preguntas relacionadas que había que bajar su perfil de posible conflictividad. Es el caso de los números 6 y 7. La pregunta seis comienza con: La elección de la carrera profesional siempre es una de las decisiones más importantes de todo individuo ¿Cuáles fueron las tres principales razones que tomó en consideración cuando optó por la profesión docente? El encabezado pone contexto a la pregunta y le otorga significación a lo preguntado señalando que es una decisión importante y por lo tanto difícil de tomar, que incluso podría considerar la posibilidad de la equivocación. Al mismo tiempo, la respuesta es abierta, por lo tanto las razones surgen del propio individuo sin que él sienta que está violentado. Y luego de ello, viene la pregunta siete ¿Estudiar pedagogía en Historia y Geografía fue su primera opción universitaria? Las opciones SI o NO. Antes que contestará directamente lo consultado, se somete al entrevistado a pensar en el contexto y luego a tomar la decisión. Esta vía es mucho más suave.
- **PREGUNTA EN BATERÍA:** Son preguntas referidas a un mismo tema y son presentadas como un conjunto, pero abordadas desde variados ángulos. En nuestro cuestionario tenemos varios ejemplos. Es el caso de las preguntas 28, 29 30 y 31, relacionadas con los tipos de investigación que sirvieron de marco conceptual y de referencia de contenido y aprendizaje en la inicial formación universitaria de los profesores. En la número 28 se pregunta ¿Considera usted a la mayor parte de sus profesores universitarios como investigadores? Las posibilidades SI o NO. La 29 consulta: Si su respuesta es afirmativa ¿qué tipo de investigación ellos realizaban? En este caso hay varias alternativas: Investigaciones apoyadas sólo en bibliografías; investigaciones documentales en archivos nacionales; investigaciones documentales en archivos internacionales; investigaciones historiográficas; investigaciones arqueológicas, etc. La número 30 pregunta ¿Sus profesores universitarios incorporaban a sus programas de estudio las recientes investigaciones sobre las materias enseñadas? Y la 31, pregunta directamente una definición de historiografía.

C. REVISIÓN DE LAS PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO

Una vez terminada la redacción del cuestionario siempre se sugiere una revisión de su formulación general y de las preguntas en particular. Existen numerosas guías, una de las más antiguas es la formulada por Kornhauser y Sheatsley. En nuestro caso, utilizamos la que recomienda Delio del Rincón, que consiste en los siguientes puntos:

a) Sobre el contenido:

- ¿Es necesaria esta pregunta?
- ¿Es el momento de plantearla?
- ¿Son necesarias varias preguntas sobre esta cuestión?
- ¿Es necesario concretar más la pregunta en relación con el entorno personal de los sujetos?
- ¿Orienta en una determinada dirección? ¿Hay preguntas compensatorias?

b) Sobre la redacción:

- ¿Podría expresarse de un modo más claro? ¿Contiene alguna palabra o expresión de difícil comprensión?
- ¿La pregunta puede tener varias interpretaciones?
- ¿Contiene una carga emocional que oriente la respuesta?
- ¿Es mejor plantear esta cuestión de un modo directo o indirecto?

c) Sobre la respuesta:

- ¿Puede contestarse mejor con un número, con una o varias palabras o con una respuesta abierta?
- En caso de respuesta de elección ¿de qué tipo: dicotómica, politómica, de elección múltiple o de escala?
- Si se utiliza una lista de control ¿se cubren todas las posibilidades sin solapamientos y con un orden lógico? ¿tiene una longitud razonable? ¿los ítems son imparciales y equilibrados? ¿tiene sentido utilizar este procedimiento en función del propósito del cuestionario?

d) Sobre la ubicación:

- ¿El contenido de las preguntas precedentes puede influir en la respuesta?
- ¿Está emplazada en un lugar lógico? ¿está en el momento psicológico adecuado?
- ¿Está en el lugar que exige la atención y motivación necesarias? ¿puede influir la fatiga en su respuesta?

Una revisión global y amplia de un cuestionario también puede hacerse de acuerdo con lo señalado por Delio del Rincón, a partir de las sugerencias de dos autores anglosajones Whippel y Whitney:

- ¿Contenido y forma son asequibles a la persona que ha de responder?
- ¿La redacción de las cuestiones es breve y concisa?
- ¿Está orientada hacia cuestiones cuyas respuestas son fáciles de averiguar y no precisa solicitar opiniones de los demás?
- ¿Induce a respuestas equívocas?
- ¿Trata cuestiones que vale la pena investigar y así lo parece a los destinatarios?
- ¿Estimula al encuestado a que aporte aspectos no incluidos en el cuestionario y que puedan enriquecerlo?
- ¿Existe el compromiso con los encuestados, si lo desean, de facilitarles una copia de los resultados?

Todos los autores, unos más otros menos, señalan que la confección y la redacción del cuestionario debe hacerla el autor de la investigación, en este caso el doctorando. Al mismo tiempo, éstos recomiendan como una obligación básica someter dicho instrumento de recopilación de información al juicio de uno o varios expertos. Las variaciones que puedan hacerse al texto del cuestionario muchas veces cambian sustancialmente los juicios de los encuestados y por consiguiente los resultados de la investigación. Existen ejemplos sobrados en que una misma pregunta, con posibilidades de respuestas diferentes, una abierta y otra cerrada a cuatro o cinco posibilidades, en universos similares, arrojan resultados completamente diferentes. Por lo tanto, la forma como se formulan las preguntas de un cuestionario no es un tema menor y debe por tanto ser una preocupación y ocupación constante del o los investigadores. El juicio de

DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA Y DEL INSTRUMENTO METODOLOGICO

los expertos puede terminar siendo un aspecto significativo para evitar errores, confusiones y sobre todo pérdida de recursos económicos y tiempo.

En nuestro caso, como hemos afirmado anteriormente, el instrumento piloto y definitivo fue sometido a 30 profesores del sistema educativo y al juicio de cinco profesores universitarios, expertos en evaluación e investigación educativa. La ficha de análisis fue del siguiente tenor:

Cuadro 5: *Ficha de análisis y revisión de las preguntas del cuestionario*

PREGUNTAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
¿Es necesaria?										
¿Es el momento?										
¿Son necesarias varias preguntas sobre la cuestión?										
¿Es necesario concretarla más?										
¿Orienta a una dirección?										
¿Hay preguntas compensatorias?										
¿Podría ser más clara?										
¿Es comprensible?										
¿Tiene varias interpretaciones?										
¿Tiene una carga emocional que orienta la respuesta?										
¿Es mejor plantear el tema de manera directa?										
¿Puede contestarse mejor con un número?										
¿Tiene una longitud razonable?										
¿Los ítems son equilibrados?										
¿Tiene sentido este procedimiento en función de los propósitos del cuestionario?										
¿El contenido de la pregunta anterior influye en la respuesta siguiente?										
¿Está en el lugar adecuado?										
¿Puede influir la fatiga en la respuesta?										

4.1.3. APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO

Terminada la redacción de las preguntas del cuestionario, el investigador debe abocarse al diseño de la estructura del cuestionario. Este tema también es fundamental para lograr la colaboración de los encuestados durante la etapa de aplicación. Las sugerencias más comunes son:

A. ESTRUCTURA

El diseño debe ser claro y simple. Una respuesta enmarcada en un recuadro siempre es más fácil de responder, aligera la acción que debe realizar el encuestado. Es una reacción más natural.

Siempre es conveniente introducir preguntas que despierten el interés de los encuestados, fáciles de contestar, aún cuando no tengan mucha importancia para la finalidad del cuestionario. Esta modalidad de preguntas mantiene la expectativa de la persona que responde, en especial cuando los cuestionarios son extensos, se refieren a materias complejas y demandan la opinión comprometida de los encuestados. Opinar sobre otros siempre es más fácil, pero cuando se le pregunta sobre temas personales de tipo profesional, siempre está en juego la dignidad y la imagen que uno quisiera tener.

En nuestro caso, como era un instrumento extenso, las preguntas se dividieron en el ámbitos de investigación: Formación de los profesores de historia; perfeccionamiento permanente de los profesores de historia; utilidad de la formación inicial en el ejercicio profesional; percepción de los desafíos de la reforma educacional chilena en el Sector Curricular: Historia y Ciencias Sociales; información personal e información laboral-educacional. Esto permitió que los profesores tuvieran la sensación de ir quemando etapas a medida que avanzaban en el cuestionario y evitaba al mismo tiempo repetir encabezados innecesarios en las preguntas.

B. PRESENTACIÓN

La imagen y presentación del cuestionario es importantísima. Por lo tanto, formularios con letra pequeña y casilleros ajustados no incentiva la lectura y menos la respuesta reflexiva. Sin embargo, tampoco debe ser diseñado en moldes muy grandes, debido a que aumenta el número de folios y por ende la sensación de cansancio y esfuerzo mayor. Lo más recomendable es un tamaño de letra adecuada para la lectura y espacios suficientes para que el encuestado pueda señalar sus pareceres.

También se sugiere diferenciar las distintas partes de un cuestionario, sobre todo si es prolongado. Esto ayuda al lector a detectar temas diferentes, con distintos tratamientos y a centrar las respuestas en unos contextos homogéneos.

Aún cuando los cuestionarios sean cortos, las instrucciones deben repetirse tantas veces como sea necesario. Cuando son extensos, este requisito recobra mayor validez. Nadie va a responder una respuesta según unas premisas que figuran sólo en la primera página del cuestionario. El avance en la lectura del cuestionario debe ser un proceso normal y expedito, sin dificultades. Volver a instrucciones pasadas, convierte a ese proceso en algo confuso y agotador. En el diseño de nuestro cuestionario, permanentemente, se tuvo en consideración que había que informar al profesor cómo responder. Las instrucciones eran prácticamente las mismas desde un comienzo. Se tuvo el cuidado de ir reiterando la forma de contestar y lo que representaba cada categoría numérica. De esta forma, se evitaban errores y dobles interpretaciones.

Al mismo tiempo, este cuestionario estuvo precedido de una carta explicativa y de agradecimiento. Dicha carta estaba dirigida al profesor, con nombre y apellido, para que sintiera desde un comienzo que tenía un trato personal y preferencial. En ella se explicaban las razones de la investigación, se informaba de la importancia de su opinión y de señalaba cómo éste podía ponerse en contacto con nosotros en caso que requiriera alguna precisión. La carta enviada contenía membretes institucionales de la Universidad, lo que otorgaba mayor respaldo y seriedad a la actividad (ver documento adjunto).

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Fundación Isabel Caces de Brown
Instituto de Historia
Av. Brasil 2950, Valparaíso
Casilla 2950
Teléfono: 27 44 41- 27 48 11
Fax: 27 44 50
Email: nvasquez@ucv.cl

Valparaíso, Abril del 2003.

Estimado Profesor:

El área de Didáctica de la Historia del Instituto de Historia de la Universidad Católica de Valparaíso está ejecutando una investigación sobre la formación de los profesores de Historia y Geografía en la V Región.

Como usted bien sabe, la Reforma Educacional en curso ha propuesto nuevas competencias pedagógicas al Sector Curricular: Historia y Ciencias Sociales. La Universidad, al tanto de esas transformaciones, sabe que en el mediano plazo tendrá que realizar cambios importantes en los programas de estudio de la Formación de Profesores.

Por esa razón, hemos decidido consultar su opinión. Creemos que su aporte puede ser de gran ayuda a la hora de tomar decisiones universitarias y planificar programas curriculares en Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Igual valor tendrán sus comentarios y afirmaciones, cuando se proyecten futuros cursos de perfeccionamiento y actualizaciones destinadas a los profesores que ya están ejerciendo su profesión.

Todos los datos que usted nos facilite serán confidenciales. El éxito de la investigación depende de la veracidad de las respuestas y del tamaño de la muestra. Si en alguna pregunta se consulta una información que usted pueda considerar como personal, sólo es para tener un registro de los profesores que han contestado e insistir con aquellos que, por diversas razones, no han prestado su colaboración.

El tiempo que disponemos para procesar la información y tabular los resultados no es mucho. Por ese motivo, le solicitamos que el cuestionario sea devuelto lo antes posible. Se ha estimado como plazo final para que éste sea remitido a la Universidad el 30 de mayo del 2003. Se adjunta un sobre con la dirección postal y el sello de correo respectivo.

De antemano muchas gracias por su colaboración a responder todas las preguntas del cuestionario. Quedamos completamente a su disposición por cualquier duda o consulta.

Nelson Vásquez Lara
Profesor
Instituto de Historia

C. SEGUIMIENTO DE LA APLICACIÓN

Si el cuestionario se remite por correo debe facilitarse su devolución incluyendo un sobre y franqueo. Difícilmente, el encuestado va a responder el instrumento y además cancelar el costo del envío postal.

Cuando han expirado los plazos iniciales, debidamente informados en las presentaciones, siempre es conveniente enviar mensajes recordatorios, señalando la importancia del estudio y la colaboración del encuestado. El encuestado debe pensar que sus respuestas tienen un alto valor y que sus opiniones y juicios serán acogidos con libertad porque es necesario. En el recordatorio no debe darse señales equívocas, como dar a entender que pocos han contestado el instrumento. Pocos siguen contestando si se enteran que nadie responde. Todos aprecian su tiempo. Los acercamientos deben ser inteligentes y apuntando a que se insiste en ellos, por el valor de su experiencia.

En todos los casos, el segundo acercamiento debe ser con material y franqueo postal. El porcentaje de los que pierden los formularios es alto. Los autores hablan de aplicar hasta tres recordatorios.

En nuestro caso nos ajustamos plenamente a las tres etapas. Entre cada etapa hubo tiempos acotados de treinta días. La inicial comenzó con la carta de presentación y un primer formulario de encuesta dirigido a cada profesor en un sobre postal con devolución y franqueo convenido. La respuesta de los profesores en esa primera etapa fue bastante numerosa, por sobre nuestras primeras expectativas. De un total de 482 profesores de historia, geografía y ciencias sociales de la región, respondieron 108 profesores. La segunda convocatoria estuvo precedida de una llamada telefónica al director del establecimiento educacional y al profesor de historia respectivo, en cuya conversación se le comentó la naturaleza de la investigación y su importancia. En esta segunda etapa se recolectó 52 cuestionarios.

En la tercera etapa y final, se volvió a llamar al profesor por teléfono comentándole si había recibido una vez más el formulario de cuestionario y si deseaba podíamos enviarle un monitor para responder dicho instrumento. La respuesta favorable fue de 26 cuestionarios contestados. Por lo tanto, en las tres convocatorias se alcanzó una cifra de 186 profesores con sus respectivas encuestas, lo que representaba un significativo número en comparación con el total de docentes de la región, es decir, un 38,5%.

El elevado número inicial de cuestionario respondidos se debe principalmente a la preparación de 63 monitores universitarios. Esos monitores eran estudiantes de tercero (35 alumnos) y cuarto año (28 alumnos) de la carrera de Profesor de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, en las asignaturas de práctica inicial e intermedia. Dichos alumnos, por planificación preestablecida, debían realizar prácticas sucesivas en los establecimientos educacionales, con la finalidad de observar la realidad laboral de los profesores y conocer la complejidad de enseñar historia en contextos sociales diversos. Mediante un sistema de reflexiones e investigación debían indagar en las dificultades teóricas y prácticas de los profesores de historia. Por esa razón, esa actividad cuadraba perfectamente con la investigación de esta tesis. Cada uno de dichos estudiantes se encargó de trabajar con un profesor de secundaria y realizó los contactos respectivos para que ellos respondieran el cuestionario. El apoyo de esos monitores también sirvió para la segunda y tercera etapa de la recolección de los cuestionarios, al igual que en los primeros análisis de los resultados que llegaban.

4.1.4. CODIFICACIÓN DE LAS RESPUESTAS

La codificación de las respuestas es otra etapa metodológica exigida cuando se utiliza a los cuestionarios. Normalmente, dicha codificación se hace pregunta por pregunta. Ella consiste en términos simples en transformar los datos del cuestionario en símbolos numéricos. Suele darse un número a cada pregunta y a cada una de las alternativas. Todas las preguntas pueden ser sometidas a codificación. Las respuestas cerradas son más fáciles de codificar. Las abiertas son más difíciles, porque obliga a distinguir entre las múltiples posibilidades las más frecuentes y repetidas.

En el caso en que participen varios digitadores en el proceso computacional, es bueno y recomendable un pequeño curso para uniformar criterios de interpretación en las preguntas abiertas, porque siempre se presentan respuestas fronterizas entre una y otra alternativa ya codificada. Las recomendaciones a tiempo resuelven problemas serios en el camino y sorpresas en los resultados.

En nuestro caso, desde un comienzo se optó por un tratamiento codificado de las respuestas de tipo numérico, porque lo que se buscaba con la investigación son tendencias generales y posibles explicaciones. El tratamiento estadístico debía ser informático y el programa seleccionado fue el SPSS en su versión española 10.0. Este programa sirvió para realizar el análisis estadístico, la confección de gráficos y tablas y el análisis de la fiabilidad y validez del instrumento.

Ahora bien, una importante validación de los resultados vino del análisis del número de profesores que respondieron el cuestionario. De partida, como ya hemos afirmado el porcentaje fue bastante alto, un 38,5% del total de los profesores de la V Región. Además, la representación quedó muy acorde con la realidad del profesorado de la misma.

El mayor número de profesores encuestados provino de Valparaíso; provincia que concentra, precisamente, su mayor número, 293 docentes (60,7% del total). De esta provincia llegaron 119 encuestas de 186, que representan el 63,9% de todos los que

contestaron. De San Antonio arribaron 14 encuestas, con un 7,5%; Los Andes 9, con un 4,8%; Petorca 8, con un 4,3%; Quillota 25, con un 13,4%; y San Felipe 11, con un 5,9% (ver cuadro 5).

Si comparamos estos porcentajes de cuestionarios contestados con la distribución porcentual de los profesores en la región, se concluye que la totalidad de los profesores que dieron respuesta a lo solicitado guarda relación con el universo de la región; hecho que permite, por tanto, validar una vez más los resultados y las posibles tendencias que puedan fijarse. A su vez, salvo ligeras diferencias, esos porcentajes también tuvieron relación con el número de profesores y profesoras que dieron respuesta. Eso quiere decir, que tanto los varones como las damas quedaron bien representados y sus comentarios están adecuadamente recogidos en la investigación.

Cuadro 5: *Distribución de los profesores encuestados según sexo y provincias*

PROVINCIAS	1	2	3	4	5	6	7	8
VALPARAÍSO	132	161	293	60,7	51	68	119	63,9
SAN ANTONIO	20	17	37	7,6	8	6	14	7,5
LOS ANDES	7	19	26	5,3	3	6	9	4,8
PETORCA	10	16	26	5,3	3	5	8	4,3
QUILLOTA	32	39	71	14,7	10	15	25	13,4
SAN FELIPE	14	15	29	6,0	5	6	11	5,9
TOTALES	215	267	482	99,6	80	106	186	99,8

1. Número de profesoras.
2. Número de profesores.
3. Total de profesores de la 5ª Región.
4. Porcentaje del total de profesores.
5. Número de profesoras que contestaron el cuestionario.
6. Número de profesores que contestaron el cuestionario.
7. Total de profesores que contestaron el cuestionario.
8. Porcentaje del total de profesores de contestaron el cuestionario.

4.1.5. CARACTERÍSTICAS TÉCNICAS DEL CUESTIONARIO

La realización de un cuestionario a los profesores de historia, geografía y ciencias sociales chilenos responde a la necesidad de conocer cuáles son las principales características de la formación inicial y permanente que ellos han tenido en las últimas décadas y cómo esa formación sirvió para su ejercicio profesional, considerando además el actual contexto de reforma educacional que les exige una serie de nuevas habilidades y competencias profesionales.

El cuestionario definitivo quedó integrado con 90 preguntas: 36 abiertas y 54 cerradas; además de 10 preguntas de información personal y 10 de información laboral-educacional.

Para un mejor desarrollo del cuestionario y de la investigación, dicho cuestionario quedó dividido en cuatro grandes áreas, con motivaciones y temas de interés particulares, pues desde nuestra perspectiva, como instrumento de recogida de información, éste podía abordar grandes generalidades de la profesión docente y profundizar en problemáticas y aspectos específicos de la tarea del profesor de historia. Por lo tanto, a continuación describiremos cada uno de los apartados y la estructura del cuestionado confeccionado para conocer la formación de los profesores de historia en Chile.

A. FORMACIÓN INICIAL DE LOS PROFESORES DE HISTORIA

En el ámbito de la formación inicial de profesores lo que se buscaba estudiar eran las características generales de la formación recibida en la Universidad. Es de gran importancia para cualquier estudio y análisis, saber la opinión que los docentes tienen de su propia formación, del grado de satisfacción que manifiestan de su paso por las aulas universitarias, si la consideran adecuada, de calidad, pertinente y suficiente. Recordemos que en el sistema educacional chileno están conviviendo varias generaciones de profesionales: unos con más de 30 años de ejercicio laboral y otros recién incorporados con 3 ó 4 años de experiencia, que han trabajado o se han formado

bajo un régimen político autoritario, donde los grados de participación y de respeto a los derechos laborales se han limitado por la represión política o la necesidad de la sobrevivencia económica. Por lo tanto, se fijaron 7 variables de análisis:

- ***Años de formación:*** En Chile, la formación de los profesores de secundaria siempre ha estado en manos de las universidades, a diferencia de los profesores de primaria que durante décadas fueron formados en universidades y escuelas normales. Esto significa que todos los profesores de historia, geografía y ciencias sociales pasaron por la universidad y egresaron con un título de profesor de historia y geografía y con un grado de licenciado en historia o en educación, dependiendo de la universidad. Normalmente esta formación obligatoria ha sido de 5 años. Sin embargo, en los últimos tiempos, se ha impuesto una nueva política en ciertas universidades, siguiendo directrices del Estado en que se sugiere acortar los programas de formación inicial a cuatro años, o nueve semestres como mucho. Esto explica que hayamos consultado este asunto a los profesores, además que este dato puede ser relacionado con una información que está al final del cuestionario que es la fecha de ingreso y egreso de la carrera. Así, conoceríamos el tiempo que tardó el profesor en completar sus estudios universitarios. Más de cinco años significa que su avance curricular fue realizado con varias asignaturas reprobadas.
- ***Áreas de conocimiento de la formación inicial: Historia, geografía, economía, antropología, sociología, educación cívica, didácticas de la historia, didáctica de la geografía y pedagogía general.*** Las áreas de conocimiento en que tradicionalmente se ha formado el profesor de historia han ido cambiando en las universidades, según los contextos políticos nacionales y las adscripciones epistemológicas que han predominado en el cultivo disciplinario. Hubo épocas en que los estudios de antropología, sociología y economía eran consideradas aspectos de modernidad en las ciencias sociales. Y, otras en que eran percibidas por las autoridades estatales y universitarias como un peligro ideológico. Por esa razón, dichas materias fueron retiradas de los planes de estudio.

Algo similar sucedió con la historia y la geografía. La geografía, por lo general, no tuvo grandes dificultades debido a que emprendió el camino de la especialización monográfica y técnica. En cambio, la situación de la historia fue muy distinta. Obligadamente su enseñanza significaba tener pronunciamientos historiográficos e ideológicos dispares. Por lo tanto, en Chile para evitar conflictos con las autoridades políticas, su tendencia fue hacia la monografía y la historia política narrativa. En cuanto a la educación cívica, el panorama tampoco fue tan diferente. Los programas de estudio cambiaron durante el gobierno autoritario, pero la formación cívica siguió en el curriculum escolar. Esto se debe, sobre todo, a que los militares siempre tuvieron un programa de gobierno ideológicamente nacionalista y una política educacional que formara a estudiantes amantes de las efemérides y de la historia militar de Chile. Además, en la clase dirigente chilena siempre ha primado una mentalidad ilustrada al modo francés de la III República, en que se sobrevalora la educación laica, el papel de las instituciones estatales y a las universidades y liceos públicos. Por lo tanto, las temáticas generales de la formación ciudadana siempre han estado como prioridad del curriculum escolar de secundaria.

- ***Elección de la profesión docente:*** Este es un aspecto significativo. Desde un comienzo nos interesó saber las motivaciones que explican la elección de la profesión docente. Queríamos determinar hasta que punto esa elección se debía a razones vinculadas con la disciplina histórica, o si, por el contrario, tal decisión se relacionaba con la pedagogía y la enseñanza secundaria.

Un factor nada menor de considerar en nuestro país ha sido la influencia de la Prueba Actitud Académica. En Chile, hasta el año 1988, existían unas cuantas universidades reunidas en un Consejo de Rectores, con financiamiento estatal directo o indirecto. El ingreso a esas universidades se realizaba exclusivamente por un obligatorio examen de selección, estandarizado y de selección múltiple, llamado Prueba Actitud Académica (P.A.A.). Cada formación profesional tenía, entonces, un número de matrículas y un puntaje de P.A.A. de corte. Las personas que no alcanzaban un determinado puntaje tenían que estudiar algo relacionado que tuviera un corte de P.A. A. más bajo.

Esto explica que durante décadas las carreras de profesor de historia y geografía se nutrieran con estudiantes que originalmente deseaban estudiar derecho y que por resultados académicos estaban obligados a matricularse en historia; área disciplinaria percibida en Chile como una formación afín a las ciencias jurídicas. Por lo tanto, normalmente esos puntajes eran mucho más altos que en el resto de las pedagogías y los alumnos tenían capacidades intelectuales y académicas por sobre la media general de los estudiantes de magisterio y profesorado de secundaria. Esto explica que se haya preguntado por ejemplo: ¿Estudiar pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales fue su primera opción universitaria? ¿Si no hubiera estudiado pedagogía qué otra carrera universitaria le habría gustado estudiar? Este escenario académico ha cambiado radicalmente en las dos últimas décadas.

El nacimiento de las universidades privadas, que no exigen una prueba de selección previa, y la masificación del sistema de educación superior, ha terminado con tales contextos. En estos momentos, los estudiantes de pedagogía que ingresan a la universidad tienen como primera opción la formación de Profesor en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, porque si desean estudiar derecho, el sistema universitario privado ofrece hasta la saciedad las formaciones jurídicas y otras profesiones de ejercicio también liberal.

- ***Trayectoria académica de los docentes como estudiante:*** En cuestionarios que buscan determinar percepciones profesionales de un colectivo, cuando se pregunta por un determinado aspecto, a la hora de evaluar las respuestas, es importante saber cómo fue el desempeño universitario del entrevistado. La finalidad que está detrás de esta variable es sopesar correctamente los juicios que puedan proceder de un buen estudiante universitario y diferenciar dichos asertos de los que tuvieron una carrera académica aceptable y suficiente.
- ***Valoración general de la formación inicial según áreas de conocimiento.*** Con esta variable de análisis se perseguía dos finalidades claras. En primer lugar, poner al entrevistado en una situación de evaluación general de su formación, es decir, una mirada amplia de lo que había sido su paso por la universidad. Y, en segundo lugar,

detectar en el currículo de formación inicial aquellas áreas de conocimiento valoradas positivamente. Sabemos que un currículo universitario tan diverso como es el de profesor de historia, geografía y ciencias sociales obligadamente tendría que haber tenido áreas de conocimiento del mejor nivel académico y otros ámbitos de aprendizaje con debilidades.

Para la investigación era importante saber los puntos fuertes y débiles de esa formación y si esa percepción del profesorado coincidía además con su desempeño laboral. Esto último no es menor, porque puede darse el caso que un profesor valore muy bien en su formación estudios históricos de China o de la India, pero que esos conocimientos no tengan ningún efecto en el ejercicio profesional con los adolescentes. En la medida que se solicitaba al encuestado que valorara y diera razones o explicaciones de su decisión, tendríamos un panorama más matizado y completo de este tema.

- ***Grado de conocimiento histórico según métodos y enfoques historiográficos.*** Para nadie es un misterio que este es uno de los temas más complejos de considerar en una investigación, por la variedad de aspectos que habría que contemplar en el estudio. Pero también es cierto, que una investigación sobre la formación del profesorado de historia no podía en ningún caso dejar de pronunciarse sobre qué tipo de historia aprendieron los profesores en las universidades chilenas. Estudios y tesis doctorales sobre la influencia de la historiografía en el conocimiento disciplinario que enseña el profesor se han hecho en algunos países. España tiene algunos buenos ejemplos.

En Chile, desgraciadamente, aún no se han realizado estudios que hayan tenido por objetivo básico desentrañar estas relaciones. Por esa razón, esta tesis doctoral desde un comienzo también quiso acercarse al tema desde una visión general. No estuvo en el ánimo dilucidar, con todas sus complejidades, el asunto, pero si era necesario descubrir grandes tendencias historiográficas del profesorado chileno y si esa formación había tenido algún efecto en el ejercicio profesional. Más aún cuando sabemos que en el sistema educacional, actualmente, están conviviendo varias

generaciones de profesores, que seguramente fueron formados en diversos parámetros historiográficos.

Los desarrollos historiográficos más potentes pueden localizarse perfectamente después de la Segunda Guerra Mundial. No obstante, ese cultivo llegó a las aulas universitarias chilenas recién después de la década de los setenta, atravesado por un contexto político conflictivo. Que esa formación haya tenido un impacto en la comprensión histórica de los profesores es otro tema. Y mucho más difícil de determinar si esos aprendizajes tuvieron una consecuencia en el ejercicio profesional. La impresión general que se tiene sobre el punto es que la mayor parte del profesorado tiene conocimientos vagos de historiografía y no es capaz de diferenciar enfoques y planteamientos metodológicos.

- ***Estrategias de enseñanza más usadas por los profesores universitarios en la formación inicial.*** Los estilos de enseñanza de los preceptores tienden a repetirse en los discípulos que eligen la docencia. Al menos esas son conclusiones de las últimas investigaciones. Lo que no se conoce con exactitud es el grado de influencia del profesorado universitario, porque esos mismos estudios estarían informando que los profesores de primaria y secundaria tienen más peso que los universitarios, en especial cuando los profesores noveles enfrentan un curso.

De todas formas, para esta investigación es importante determinar cuáles eran las prácticas más frecuentes de la docencia universitaria, porque ese estilo de formación enmarca sobre todo los campos disciplinarios y el tipo de tratamiento metodológico-procedimental en la enseñanza de la historia. En numerosas partes de esta tesis se ha afirmado que la enseñanza de la historia debe realizarse a la luz de sus problemas conceptuales y tomando como eje el método histórico.

Esto que es tan evidente para los profesores de ciencia, en ocasiones no lo es tanto para los de historia, por complicaciones administrativas de cómo abordar su enseñanza con documentos y en archivos. Además, dicha debilidad puede deberse a que en los estudios universitarios el estudiante de historia en los hechos no aprende

metodología de la investigación si no más bien un relato narrativo donde no distingue autores, escuelas historiográficas, tipo de fuentes y contrastación de documentos. En definitiva, la historia enseñada en las universidades suele ser una narración a la cual se le desconoce origen y fronteras metodológicas.

Es más, también era importante investigar si los parámetros temporales y cronológicos eran herramientas usadas por los profesores universitarios para contextualizar correctamente los análisis particulares de su enseñanza histórica.

B. PERFECCIONAMIENTO PERMANENTE DE LOS PROFESORES DE HISTORIA.

Para esta investigación es de gran importancia conocer que tipo de formación continua han realizado los profesores de historia, geografía y ciencias sociales chilenos. Los niveles de participación en los cursos que ellos han elegido y los tiempos personales dedicados a esa formación. Si ese perfeccionamiento es de calidad, sistemático y reconocido por el Estado. Si ha tenido un efecto positivo en el ejercicio profesional al interior de las aulas o simplemente es una actualización que queda reducida al acervo cultural del maestro. Al mismo tiempo, había que detectar áreas de formación y futuras necesidades de actualización.

Estamos concientes que investigar en perfeccionamiento docente no es fácil, porque los profesores pueden perfectamente exagerar las críticas o las virtudes de los cursos y actualizaciones. De todas formas, su importancia radica no solo en los aspectos ya señalados, sino que indirectamente, por evidencia negativa, podemos detectar las expectativas profesionales ante los cambios de los sistemas educativos. En los tiempos que vivimos, un profesorado que no se perfecciona quiere decir que no entiende con profundidad el mundo en que está ejerciendo su profesión, o está afectado negativamente por las políticas que rigen los sistemas educacionales. Por esa razón nuestras variables de análisis fueron 7:

- **Tipos de perfeccionamiento: post grados, post títulos, diplomados, cursos de perfeccionamiento o simples seminarios.** Esta investigación siempre tuvo como norte descubrir si los profesores chilenos tenían experiencias de formación permanente de nivel académico superior. La impresión que hay es que prácticamente no existen profesores con post grados como magíster y diplomados. Es más, que predomina el docente que termina su formación inicial y no vuelve más a la universidad. Pierde incluso los contactos con sus profesores universitarios y los compañeros de generación. En la mayor parte de los casos, cuando el docente ha hecho un estudio adicional, estaría correspondiendo a seminarios y jornadas de unos dos o tres días a lo más y que no pasan de una actualización en conocimientos menores de tipo disciplinar.

Por esa razón, había que realizar un diagnóstico certero del problema y determinar el estado en que se encuentran los profesores de historia en cuanto a perfeccionamiento permanente. Más aún cuando en los últimos años, el discurso oficial está constantemente señalando la necesidad de volver a los estudios, desempolvar los libros y actualizarse en todo lo nuevo de la disciplina.

- **Período en que se hizo el perfeccionamiento.** Era importante determinar también la fecha de ese perfeccionamiento, porque podía ser una actualización de hace muchos años y, por lo tanto, en estos momentos tales aprendizajes no tenían real vigencia. Entre las autoridades estatales y las universidades chilenas crece la idea que un perfeccionamiento antes de 5 años prácticamente ya no tiene impacto e influencia en el ejercicio profesional de los profesores. Por esa razón, estas preguntas se ciñeron a los criterios predominantes en Chile y se consultó por lo hecho en los últimos cinco años.
- **Institución que realizó el perfeccionamiento.** Para la investigación era importante determinar que instituciones de educación superior han hecho un perfeccionamiento más pertinente con el desempeño profesional de los profesores. Existe la percepción que en la región y el país hay universidades más comprometidas con la formación

pedagógica y otras con las especialidades disciplinarias. Era necesario, por tanto, corroborar si tales ideas se ajustaban a la realidad.

- ***Duración de los programas de perfeccionamiento.*** No cabe duda que el tiempo de duración de los perfeccionamientos es una buena variable para dimensionar la calidad y el rigor de tales actualizaciones. Cualquier apropiación curricular pedagógica necesita tiempo de maduración. La internalización de los aprendizajes en jóvenes y adultos requiere de compromisos concientes y de la reiteración de las conductas por un período prolongado. No puede pretenderse que los profesores transformen sus conductas y tradiciones con unas cuantas sugerencias didácticas o de contenido. Los perfeccionamientos de unos cuantos días no tienen los efectos esperados, se necesita de seguimiento de las experiencias y acompañamiento en los momentos en que los docentes tienen dudas. Esto explica que se haya preguntado por el tiempo de duración de los aprendizajes y que se haya partido del criterio de considerar a perfeccionamiento largos como más beneficiosos que los cortos y esporádicos. Un magíster que dura dos años en Chile no puede ser homologado a un seminario o jornada de trabajado de una o dos semanas.
- ***Número de horas de perfeccionamiento reconocidas por el empleador.*** En Chile, por medio de un marco legal, llamado estatuto docente, los profesores tienen un aumento de sus remuneraciones en función de sus perfeccionamientos académicos. El Estado reconoce los perfeccionamientos debidamente inscritos en un registro nacional del Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas y cancela más sueldo a los docentes que tienen más horas reconocidas. Esta normativa rige para los establecimientos educacionales municipalidades y subvencionados por el Estado. Los colegios particulares se regulan por el Código del Trabajo, como cualquier otro profesional de ejercicio liberal. En consecuencia, el Estatuto Docente es un cuerpo legal que protege y garantiza unos mínimos y unas diferencias laborales a los profesores. Los empleadores están obligados a respetar esas leyes y en caso alguno pueden vulnerar dichas normativas de discriminación positiva, porque el legislador sobreentiende que en el ejercicio laboral los profesores están sometidos a varias restricciones y, por medio de unas disposiciones especiales, éstas

son compensadas. Preguntar, entonces, por el número de horas de perfeccionamiento reconocidas por el Estado, es un dato numérico que permite detectar interés por cultivar un ámbito de conocimiento y al mismo tiempo señala los niveles de actualización de los profesores, en este caso de historia y ciencias sociales. La percepción que existe en el discurso oficial es que tal perfeccionamiento profesional no es de calidad y numéricamente escaso. Más allá de los incentivos económicos que puedan desprenderse de dicha actualización, los profesores no tendrían tiempo para realizar una formación permanente que implique meses de estudio y trabajos periódicos de investigación.

- ***Áreas de conocimiento del perfeccionamiento profesional.*** Para este estudio es de gran importancia conocer las áreas o ámbitos de conocimiento en que se perfecciona el profesor de historia chileno. Es necesario determinar si tales actualizaciones se hacen de preferencia en temas pedagógicos y disciplinarios, porque en cierta forma ellas están señalando las áreas en que el docente se siente más débil profesionalmente hablando y en la que requiere de un apoyo mayor.
- ***Financiamiento del perfeccionamiento profesional.*** Igualmente era significativo saber la forma de financiar los perfeccionamientos. En Chile, existe una legislación que permite a las instituciones educacionales -corporaciones municipales, colegios subvencionados y particulares pagados- descontar en sus declaraciones de impuestos anuales, parte o la totalidad, de los costos invertidos en financiar. Por ese motivo había que determinar si esa legislación estaba siendo utilizada, o eran los propios docentes los que costeaban la actualización. Un profesor, que paga de su bolsillo el perfeccionamiento, normalmente, es mucho más exigente de la calidad de la instrucción recibida y realiza selecciones más atinadas de las materias en que se actualiza. Contados son los docentes que pagan un curso en algo que no tiene gran impacto o influencia en su desempeño profesional.

C. UTILIDAD DE LA FORMACIÓN INICIAL EN EL EJERCICIO PROFESIONAL.

No cabe duda, que esta investigación doctoral estaba obligada a revisar si la formación inicial recibida por los profesores de historia, geografía y ciencias sociales chilenos había sido de utilidad a la hora del desempeño profesional en los establecimientos educacionales. En ningún momento, podíamos dejar de considerar si esa formación universitaria era percibida por el profesorado como un real aporte a su ejercicio laboral. Es más, desde un comienzo se tuvo como idea detectar aquellas áreas de conocimiento vistas por los profesores como ámbitos de buena formación. Al mismo tiempo, se deseaba descubrir aquellos campos disciplinarios más débiles.

Las áreas de conocimiento curriculares en que se forma un profesor de historia son variadas y suelen tener relación con los desarrollos disciplinarios y las pertenencias culturales de los estados y naciones. En Chile, existe una larga y vieja tradición de estudios históricos universitarios con énfasis en temas europeos, llamados comúnmente como historias universales, que no son otra cosa que historias europeas desde el mundo clásico en adelante. La importancia, profundidad y calidad de la formación en Historia de América y de Chile depende mucho de las instituciones de educación superior. Hay universidades que, históricamente, han desarrollado una investigación seria en historia nacional. En cambio, hay otras en que la docencia universitaria se reduce al relato de manuales y bibliografía general, porque sus docentes no han cultivado líneas de investigación, ni cuentan con una sólida formación en post grados a nivel de doctorados. Por lo tanto, esta investigación deseaba observar si esas aparentes diferencias de calidad en la formación inicial tenían cierta correlación a la hora de valorar la formación universitaria y de desarrollar un ejercicio de la profesional, que fuera también de calidad.

Asimismo, por la naturaleza de los temas estudiados, esta investigación doctoral debía conocer lo sucedido con la formación pedagógica y si ésta era percibida como de calidad y con utilidad en el ejercicio profesional. En Chile, existe un prejuicio, casi histórico: la formación disciplinaria de los profesores en historia y geografía es de nivel

adecuado y que las mayores debilidades de la formación inicial estarían en lo pedagógico. Al parecer esta formación educacional sería muy teórica y no tendría un sentido práctico con que enfrentar los problemas que vive un profesor al interior de las aulas con adolescentes.

Por lo tanto, el cuestionario fijó dos variables de análisis:

- ***Utilidad de los conocimientos disciplinarios en el ejercicio profesional según las áreas del conocimiento histórico: Historia Universal, Historia de América, Historia de Chile, Economía y Educación Cívica.*** No cabe duda que uno de los aspectos decisivos iniciales de la tesis doctoral era determinar el grado de influencia de los estudios de formación inicial en el ejercicio profesional. Llegar a dilucidar este problema no es fácil; metodológicamente hablando exigía una serie de instrumentos alternativos y alta triangulación para saber ese grado de concreción y obviamente un estudio de más largo aliento.

Al comprender tempranamente que ese objetivo no podía lograrse del todo, el estudio final se abocó a conocer la percepción de los profesores sobre la utilidad de su formación universitaria en el ejercicio profesional posterior. Por esa razón, se les consultó en general si los contenidos históricos aprendidos en la universidad fueron útiles cuando asumieron la enseñanza en un curso concreto.

También se les consultó, según áreas de conocimiento histórico, una valoración del grado de utilidad. Por eso se entregaron cinco categorías de respuesta: ninguna, poca, bastante, mucha y no estaba en los currículos. Las áreas temáticas de la historia se fijaron a partir de las entrevistas con los profesores, la revisión de los cuestionario pilotos y estudio inicial de las diferentes curriculum que han tenido las principales universidades chilena en historia. Esto explica que se hayan determinado 12 áreas temáticas: Historia Universal Antigua, Historia Universal Medieval, Historia Universal Moderna, Historia Universal Contemporánea, Prehistoria de América, Historia de América colonial, Historia de América contemporánea, Historia de Chile colonial, Historia de Chile siglo XIX, Historia de Chile siglo XX,

Economía y Educación Cívica. El grado de precisión por áreas de conocimiento histórico tenía una finalidad muy concreta y específica: determinar hasta qué punto eran ciertos varios de los criterios de la actual reforma educacional en relación con el anquilosamiento y la inutilidad de algunos contenidos históricos en la enseñanza secundaria. Varios de los intelectuales que definieron el currículo de secundaria en Historia y Ciencias Sociales afirmaron la necesidad de priorizar en contenidos esencialmente contemporáneos, tanto en historia universal como nacional. Llegó incluso afirmarse que temáticas como historia antigua e historia medieval debían reducirse a la mínima expresión en secundaria y cambiar en ese tenor las formaciones universitarias.

Dentro del ámbito de los conocimientos históricos se preguntó por el grado de incidencia de los conocimientos historiográficos y de teoría de la historia, porque no cabe duda que una formación histórica débil en esos aspectos contribuye a bosquejar un aprendizaje memorístico y narrativo del conocimiento histórico y unas prácticas rutinarias en los establecimientos escolares. Asimismo, se aprovechó la instancia para preguntar sobre el tipo de estrategia o metodología de enseñanza predominante en los estudios históricos universitarios y si esas prácticas de enseñanza tuvieron un efecto en el ejercicio profesional del docente.

- ***Utilidad de los conocimientos pedagógicos en el ejercicio profesional.*** Si se ponía en el debate el grado de utilidad de la formación histórica, igualmente y con mayor razón había preguntar a los profesores encuestados sobre el tipo de formación pedagógica que recibieron en la Universidad y su grado de utilidad cuando comenzaron a ejercer la tarea docente. Esto explica que se haya consultado por una impresión general sobre la utilidad de los contenidos pedagógicos y se haya pedido una calificación por el grado de utilidad de las diferentes áreas de aprendizaje en pedagogía. Las categorías de esa calificación fueron ninguna, poca, bastante y mucha. Las áreas fueron: filosofía de la educación, teoría del aprendizaje, sociología de la educación, psicología del adolescente, conocimiento y planificación curricular, evaluación, estrategias de enseñanza y diseño y elaboración de material didáctico.

En la detección de esas áreas fueron muy importante las reuniones de trabajo previas con los profesores del sistema, los cuestionarios pilotos y la revisión de los antiguos currículos universitarios de formación pedagógica que habían tenido las dos universidades de la región más antiguas: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y Universidad de Playa Ancha. Adicionalmente, se consultó por el modelo teórico que predominó en la formación pedagógica y si ese modelo era coherente con las formaciones entregadas en las diferentes asignaturas del plan de estudio curricular.

Finalmente, en una pregunta abierta se le consulta a los profesores por todos aquellos aprendizajes que no estuvieron presentes en su formación universitaria y que hicieron falta en el ejercicio profesional.

D. PERCEPCIÓN DE LOS DESAFÍOS DE LA REFORMA EDUCACIONAL EN EL SECTOR CURRICULAR: HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES

En Chile, desde el año 1998 se está desarrollando una Reforma Educacional en todo su sistema educativo. Desde ese año, en primaria y secundaria han existido numerosos cambios: nuevos programas y planes de estudio, actualización y perfeccionamiento de los profesores, ampliación de la jornada escolar, mejoramiento de los sueldos y remuneraciones, descentralización de las decisiones pedagógicas y una política educacional de bases conceptuales psicológicas: el constructivismo.

Por esa razón, cuando ya han pasado cinco años de su puesta en marcha, nuestra investigación desde un primer momento quiso investigar el impacto de esta reforma en el colectivo de los profesores de historia, geografía y ciencias sociales, detectando sus percepciones frente al cambio curricular y las orientaciones estatales de tendencia constructivista. En estos momentos, ya no es posible investigar el estado del profesorado y sus percepciones frente a su formación inicial y perfeccionamiento permanente, si antes no comprendemos que la Reforma educacional es una variable y un contexto educativo que afecta todos los actuales juicios profesionales de los

docentes. Dejar de lado una Reforma de esta envergadura no sólo era una miopía de la investigación; estábamos seguros que no podríamos realizar una lectura atinada y juiciosa de los resultados sin ese contexto. En nuestro caso, investigar sobre la calidad de las formaciones profesionales exigía conocer los grados de satisfacción del profesorado de secundaria en relación con las nuevas estructuras curriculares, los recursos humanos y académicos, la materialidad del sistema y la viabilidad de las políticas públicas de la Reforma. Por esa razón, el cuestionario y la investigación fijaron 5 variables de análisis:

- ***Conocimiento del cambio curricular en los planes y programas del sector Historia y Ciencias Sociales: Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos.*** El Ministerio de Educación chileno ha validado su política educacional en secundaria y con las universidades a partir de una consulta general a los profesores de Enseñanza Básica y Media, por los cambios tecnológicos que está viviendo la sociedad contemporánea y la necesidad de adaptar las enseñanzas a competencias relacionadas con el actual modelo neoliberal. No hay duda que las dos últimas explicaciones han servido más para justificar ideológicamente el nivel de profundidad de los cambios y la oportunidad de las medidas. En cambio, la primera razón está dirigida a evitar las reacciones contrarias de los gremios y sindicatos de profesores, que constantemente están argumentando que las autoridades toman decisiones erradas y sin consulta a los que realmente deben concretar las dichas transformaciones pedagógicas. Una consulta, así, ha terminado legitimando el estado actual del currículo escolar y dando la señal que los profesores fueron consultados por el nuevo curriculum y que tal programa de estudio es fruto de los intereses y deseos de la mayoría de los profesores.

Debe recordarse en este punto, que el nuevo lenguaje curricular de la Reforma comenzó a denominar estos aspectos como objetivos fundamentales y contenidos mínimos. Una de las razones de nueva denominación se debe a que las autoridades consideraban que los contenidos anteriores eran fragmentarios, recargados y tremendamente abundantes. Por lo tanto, era necesario realizar un cambio curricular que englobara dichos contenidos en amplios sectores de aprendizaje, en nuestro caso

que existieran estrechas relaciones conceptuales con las ciencias sociales, y lo más importante que se redujeran las materias a los puntos más esenciales y significativos. El resto sería fruto de aprendizajes futuros a lo largo de la vida, pues en secundaria se adquirirían las competencias y habilidades básicas para mantener la inquietud de aprender mayores conocimientos. Obviamente, estos eran los deseos y las buenas intenciones. Sólo habría que añadir que la tradición curricular chilena es heredera del espíritu ilustrado francés, eso quiere decir que en los hechos los contenidos mínimos no fueron para nada mínimos y que en muchos aspectos perfectamente pueden ser considerados como máximos.

Además, esto explica que la tesis haya vuelto sobre el tema y consulte por la percepción de los docentes como actores y responsables del nuevo currículo escolar. Se les preguntó si participaron en la consulta, qué impresión tuvieron de la primera propuesta de objetivos fundamentales y contenidos mínimos, si conocen los programas definitivos, qué aspectos son considerados positivos y cuales representarían un retroceso en Historia y Ciencias Sociales.

- ***Conocimiento de las nuevas estrategias de enseñanza en el sector curricular: Historia y Ciencias Sociales.*** Del mismo modo, a los profesores encuestados se los consultó por el grado de conocimiento sobre las sugerencias metodológicas que la reforma ha hecho en cuanto estrategias de enseñanza en el sector curricular Historia y Ciencias Sociales. Esto permite saber si el discurso oficial ha calado entre los profesores y si ellos logran distinguir los desafíos futuros que esto representa en sus prácticas y enseñanzas.
- ***Implementación y nivel de concretización de los objetivos fundamentales y contenidos mínimos.*** Esta es una variable muy importante. Más allá de los debates que puedan haber, en la actualidad, de lo que ha representado la Reforma en Historia y Ciencias Sociales, es fundamental saber la opinión de los profesores sobre el grado de concreción de los objetivos y contenidos mínimos en los establecimientos educacionales. En este asunto se determinó un espectro numérico de 1 a 10, correspondiendo al uno el nivel más bajo y el diez al más alto. Asimismo, se

incorporaron dos preguntas abiertas, entregando a los profesores la posibilidad para pronunciarse sobre posibles explicaciones y razones de su valoración, tanto si era positiva como si era negativa.

- ***Grado de utilidad del perfeccionamiento fundamental programado por el Estado a través de su Ministerio de Educación.*** Una de las políticas de la Reforma más apreciadas por las autoridades educacionales ha sido el plan de perfeccionamiento permanente. Anualmente, y desde el año 1999, a los profesores chilenos se les ha ofrecido participar en enero en cursos de perfeccionamiento pagados por el Estado, con la finalidad que los docentes se actualicen en los nuevos criterios educacionales. Al respecto, las políticas ministeriales han cambiado con el paso de los años y en ocasiones han sido contradictorias. En algunos, se ha decidido que sólo las universidades que forman profesores pueden participar en la licitación pública de los cursos. En otros, se ha permitido que cualquier universidad, aún cuando no forme profesores, pueda participar en esa formación con un grupo de académicos contratados especialmente para dicha tarea. Y también se ha aceptado en otro año que sean empresas, o grupos de trabajos, formados para la ocasión, los que dicten los perfeccionamientos de enero.

Por esa razón, esta tesis doctoral consideró de mucha relevancia conocer la opinión de los profesores por la calidad de ese perfeccionamiento fundamental, si había existido diferencias entre universidades y lo más importante si habían distinciones de calidad entre las universidades y las empresas ad-hoc. Las preguntas del cuestionario, entonces, se dirigieron a constatar en primer lugar si los profesores encuestados habían participado o no en dicho perfeccionamiento. En segundo lugar, qué instituciones habían hecho ese perfeccionamiento y cuáles eran los aspectos positivos y negativos de tal actualización.

Por la naturaleza de las preguntas la mayor parte de ellas fueron definidas como preguntas abiertas, cuyas respuestas posteriormente fueron categorizadas en los aspectos más repetidos.

- **Valoración general de la Reforma en el sector curricular: Historia y Ciencias Sociales.** Finalmente, en el área de la reforma se fijó una última variable de análisis: la valoración general y amplia de los efectos de la reforma en el sector curricular de Historia y Ciencias Sociales. Es bien sabido que las opiniones profesionales pueden variar cuando se pregunta sobre el todo. Perfectamente un docente podría tener una percepción muy positiva sobre una determinada acción de la reforma y una valoración general del todo muy negativa. La suma de las partes no siempre hacen el todo y un proceso de transformación tan ambicioso, amplio y complejo como es una reforma educacional siempre puede tener detractores en aspectos específicos. Lo importante es conocer adicionalmente la mirada general, porque ella, aún cuando pueda ser imprecisa, tiene la virtud de abarcar la totalidad, consideraciones que terminan afectando cada una de las iniciativas y de las políticas particulares de la Reforma.

D. INFORMACIÓN PERSONAL

Este apartado del cuestionario se incorporó al final para evitar suspicacias de los profesores. Necesitábamos detectar del profesor: identidad, edad, sexo, estado civil, domicilio particular, teléfono, correo electrónico y estudios de los padres.

De todas esas consideraciones personales, sin duda, lo más complejo de preguntar era lo referido al nivel educacional de los padres. De alguna forma, era imprescindible saber el contexto social y económico en que fue educado el profesor. Las más recientes investigaciones educativas arrojan como resultado que el contexto familiar es decisivo en materias de formación profesional. En el seno de la familia se decide la carrera profesional y las expectativas culturales. Por lo tanto, más importante era conocer ese nivel cultural, que los mismos parámetros socio-económicos. En países subdesarrollados como Chile, con una clase media, con voluntad y participación política, surgida al alero de la administración pública y la educación laica estatal, mucho más importante y decisivo para comprender los conceptos de calidad profesional es el nivel cultural que los ingresos económicos. Al menos era el predicamento de las pasadas generaciones, porque la educación era la principal herencia y patrimonio que se podía

dejar a los hijos. Por esa razón, se preguntó sobre los estudios que habían realizado el padre y la madre. Recordemos, por ejemplo, que las mujeres se incorporaron más tardíamente que los hombres a la formación secundaria y universitaria en Chile y el mundo. Además, en sociedades agrarias, como la nuestra, esta tendencia fue más marcada y prolongada en el tiempo.

E. INFORMACIÓN LABORAL-EDUCACIONAL

Un cuestionario de este tipo no podía concluir sin un apartado dedicado a la situación laboral de los profesores. Es importante conocer sus condiciones laborales. La jornada laboral aporta información sobre el grado de satisfacción del docente. En Chile, las jornadas escolares hasta el año 1998, cuando comienza la Reforma educacional, eran dos. Los niños y adolescentes iban por la mañana o la tarde a sus colegios. Esto quiere decir que los profesores podían trabajar en dos jornadas y en dos establecimientos escolares. Desde entonces, una de las principales políticas del Ministerio de Educación, para evitar la vagancia juvenil, la soledad de los niños en sus casas y el impacto negativo de los medios de comunicación, junto con apoyar a las familias en que trabajaban ambos padres, fue la prolongación de la jornada de estudio. Esto trajo aparejado un serio problema laboral: los profesores ya no podrían trabajar en dos colegios y la extensión horaria no compensaba la disminución de sus remuneraciones.

Asimismo, es necesario conocer el tiempo real frente a los estudiantes y las oportunidades concretas de realizar un perfeccionamiento continuo. Sin tiempo no hay posibilidades de pensar en una actualización de calidad y meditada. También, es interesante conocer el grado de movilidad del profesor entre los establecimientos educacionales. En Chile, como en otros países latinoamericanos, los profesores de primaria y secundaria para completar unas remuneraciones aceptables están obligados a trabajar en más de un colegio o liceo. Esto quiere decir que corren de un lugar a otro y, en los hechos, su calidad de vida se deteriora porque no tiene el tiempo para descansar, revisar sus pruebas, preparar las lecciones y alimentarse con dignidad.

Por lo tanto, en atención a todas estas consideraciones se consultó a los profesores los siguientes aspectos: nombre del establecimiento en que trabaja, título profesional, institución de educación superior donde se formó, año de ingreso a la universidad, año de egreso de la universidad, años de servicio como profesor, otras titulaciones y número de horas de trabajo frente a los estudiantes.

4.1.6. FIABILIDAD Y VALIDEZ DEL INSTRUMENTO

A. FIABILIDAD

En la vida cotidiana los individuos señalan juicios, diferencias y grados sobre la realidad. El concepto de medir en las Ciencias Sociales es mucho más complejo y amplio que en las ciencias experimentales, porque las personas poseen constructos y características que diferencian su comprensión y no pueden someterse a observación directa. Por lo tanto, una de las dificultades que tienen los investigadores sociales para acercarse a su objeto de estudio es el problema de la medida de los fenómenos sociales.

Los comportamientos sociales de los individuos son estables. En consecuencia, se postula que podría predecirse cómo actúa una persona en determinadas circunstancias. Esa constancia es el elemento esencial de la fiabilidad. Ella permite establecer si un instrumento mide con precisión una conducta humana. Un instrumento es fiable cuando en varias ocasiones y en circunstancias similares arroja informaciones consistentes. Por lo tanto, es importante determinar la consistencia interna de una parte del instrumento o de la totalidad de él, es decir, el grado de constancia de las respuestas que dan los individuos cuando se los somete a responder un instrumento.

Existen diversos procedimientos para determinar la fiabilidad de un instrumento: test-retest, formas paralelas, de las mitades y de intercorrelación de elementos. Cada uno de esos procedimientos responde a características diferentes en la confección y aplicación de los instrumentos.

En esta tesis, el cuestionario fue sometido a consistencia interna, según el procedimiento de interrelación de elementos y de acuerdo con el análisis de ítems dicotómicos y no dicotómicos, conocido comúnmente como Alfa de Cronbach. Este procedimiento se utiliza, como es nuestro caso, cuando la prueba se ha aplicado una sola vez. Puede aplicarse a ítems o elementos con dos o más categorías de valores. La fórmula exige determinar la varianza correspondiente a cada uno de los ítems. Su fórmula es:

$$\alpha = \frac{k}{k-1} \left(1 - \frac{\sum S_i^2}{S_t^2} \right)$$

Los factores que toma en cuenta la fórmula son: el número de ítems de la prueba, la sumatoria de la varianza de cada uno de los ítems de la prueba y la varianza de las puntuaciones de cada sujeto en el total de la prueba. El programa SPSS ofrece la posibilidad de calcular automáticamente dicha fiabilidad de acuerdo con el Alfa de Cronbach. Para ello, en primer lugar, se confeccionó un plantilla con todos las preguntas e ítems cerrados del cuestionario (178 ítems) y la totalidad del número de casos, 186 encuestados (el alfa de Cronbach considera una libertad de menos dos, es decir, en el cálculo se contabilizó 184 encuestados). Además, se calculó la sumatoria de varianza de todos los ítems y se sometió toda esa información al programa estadístico computacional. El resultado que arrojó fue de un valor de: 0,7236 de fiabilidad.

También, existen diversas modalidades para interpretar un cálculo de fiabilidad. Normalmente están en relación con el tipo de instrumento y la información reunida. Vianna²⁵², en 1983, recoge una serie de sugerencias que han dado los autores de cómo interpretar estos cálculos de fiabilidad y establece que una fiabilidad mínima de 0,70 debe considerarse aceptable para fines de decisión. En este caso, como los datos y el instrumento tenían la finalidad de marcar tendencias generales de las opiniones de un colectivo amplio y heterogéneo como es el gremio de los profesores y no para tomar decisiones con la información recibida, el índice de fiabilidad que entrega el programa SPSS está por sobre lo esperado y permite concluir que como instrumento este cuestionario puede ser catalogado como fiable, considerando además que la extensión algo exagerada de 90 preguntas y muchos ítems corría en contra de un índice más alto.

²⁵² Herald Vianna. *Técnicas de investigación social*. Pamplona: Eunsa, 1983; Herald Vianna. *Los Tests en educación*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, 1983.

Asimismo, si seleccionamos una pregunta específica del cuestionario y la sometemos al examen de fiabilidad y discriminación debiera arrojar un índice similar al ya entregado. El cuestionario tenía varias preguntas cerradas y múltiples. Una de las más interesantes para ser analizadas es la 23 sobre concepciones de la historia.

Si utilizamos la misma fórmula del Alfa de Cronbach para estimar la fiabilidad de la pregunta 23 se concluye que la consistencia interna de ella, con una escala de 8 ítems, fue alta. Nunnally²⁵³ ha propuesto como criterio para interpretar el coeficiente alfa, que éste debe ser igual o superior a 0,70. Con resultados superiores a ese índice se puede afirmar que la pregunta o el test tiene una fiabilidad suficiente. El resultado obtenido de la pregunta 23 indica que ella es fiable, pues el valor estadístico arrojado es:

$$\alpha = \frac{8}{7} \left(1 - \frac{16.57}{75.91} \right) = 0.89$$

La discriminación interna de esta pregunta también fue analizada según la escala de Likert²⁵⁴. Este método es un tipo de escala aditiva que corresponde a un nivel de mediación ordinal. Consiste en una serie de ítems ante los cuales se solicita la reacción del sujeto que responde. El ítem que es presentado al profesor representa la propiedad que el investigador está interesado en medir y las respuestas son solicitadas en términos de grados de acuerdo o desacuerdo. Los 186 cuestionarios se ordenaron para que el profesor con puntaje total más alto ocupara el primer lugar. El segundo lugar correspondía al que había arrojado un segundo puntaje y así sucesivamente. Se utilizó los cuartiles superiores e inferiores, es decir, el 25% de los profesores con puntajes más elevados y el 25% con el puntaje más bajo. Así se formó un grupo alto y un grupo bajo con respecto a cada profesor y a sus puntajes totales.

Para seleccionar los ítems que discriminen mejor se utilizó la técnica del método de la diferencia entre medias. Si el ítem discrimina entre los dos grupos, entonces se observa

²⁵³ Jum Nunnally. *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill, 1976.

²⁵⁴ Rensis Likert. "A technique for the measurement of attitudes". En: *Archives of Psychology*. Nº 140. 1932. Pp. 1-50; Catalina Wainerman (eds). *Escalas de medición enciencias sociales*. Buenos Aires: Nueva visión, 1976. Pp-199-260.

que: $\bar{x}_A > \bar{x}_B$. Las hipótesis estadísticas implicadas en esta prueba de diferencias entre

medias son: $H_0 = \mu_A \leq \mu_B$. Si se reconocen las medias y las desviaciones típicas que
 $H_1 = \mu_A > \mu_B$.

presentan los dos grupos, se calcula el estadístico t , que corresponde a:

$$t = \frac{\bar{x}_A - \bar{x}_B}{\sqrt{\frac{(n_A - 1)S_A^2 + (n_B - 1)S_B^2}{n_A + n_B - 2} * \left(\frac{1}{n_A} + \frac{1}{n_B}\right)}}$$

El cuadro de diferencias entre medias arroja los siguientes resultados:

Pregunta 23	Promedio en el grupo alto	Promedio en el grupo bajo	Diferencia de medias	t
1	4.7	2.2	2.5	12.8
2	4.8	2.8	2.0	8.5
3	4.6	1.0	3.6	49.9
4	3.5	1.7	1.8	7.4
5	4.1	1.8	2.4	15.1
6	4.3	2.0	2.4	16.4
7	4.3	1.0	3.3	28.8
8	4.7	1.7	3.1	32.3

Si se asume un nivel de significación $\alpha = 0,05$, en la tabla de distribución de probabilidad t de Student, se observa que el valor de t para $1 - \alpha = 0,95$ y 91 grados de libertad es 1,661. Como se aprecia en dicha tabla los valores empíricos obtenidos para el estadístico t en todos los ítems es mucho mayor que el valor obtenido en tabla para un $\alpha=0,05$. Esto permite afirmar que la probabilidad de obtener una diferencia entre las medias, bajo el supuesto de que H_0 sea cierta, es muy pequeña. Por ello, se rechaza H_0 , y se acepta H_1 . Esto significa que los ítems sí discriminan entre los dos grupos.

B. VALIDEZ

La validez de un instrumento debe abordarse al iniciar su elaboración y durante todo el proceso de aplicación, corrección e interpretación de los resultados. Delio del Rincón define validez como “el grado en que la medida refleja con exactitud el rasgo, característica o dimensión que se pretende medir”²⁵⁵. La validez, entonces, hace referencia a lo que la prueba, en este caso el cuestionario, mide. La fiabilidad de un instrumento en una condición necesaria pero no suficiente en la mediación de un objeto de estudio. Medir algo con precisión no garantiza que la medida sea exacta, la exactitud la entrega la validez.

Existen varios tipos de validez: validez de contenido, de constructo y concurrente. Esta última estima el grado en que un instrumento ayuda a diagnosticar una característica actual del sujeto. La validez concurrente se obtiene mediante una correlación, denominada coeficiente de validez, entre las puntuaciones de los sujetos en la prueba y un criterio externo, tomado simultáneamente. Si la correlación entre la prueba y el criterio es alta, se dice que el test es válido para el objetivo pretendido. Para obtener la validez concurrente, por lo general se utiliza el coeficiente de correlación de Pearson, calculando previamente las puntuaciones zetas de las calificaciones obtenidas en la prueba y en el criterio.

El programa SPSS también permite calcular, mediante la correlación de Pearson, el grado de validez de las preguntas de un instrumento. Por convención se considera que si una pregunta arroja un cálculo entre 0,2 a 1, es muy buena; de 0 a 0,199 es aceptable y si es negativa, es decir menor a 0, debe ser eliminada. De la totalidad de las preguntas cerradas del cuestionario, 178 ítems para ser más preciso, 72 ítems estuvieron sobre el 0,2, es decir, preguntas consideradas muy buenas; 83 estuvieron entre 0 y 0,199, es decir, aceptables, y sólo 23 ítems arrojaron un índice bajo el 0; situación que puede explicarse entre otras razones por la extensión de las materias consultadas y la variedad de los temas consultados.

²⁵⁵ Delio Del Rincón [et al.]. *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Ediciones Dykinson, 1995. Pp. 74.

Al mismo tiempo, si analizamos como ejemplo la validez de la misma pregunta 23 podría partirse de la siguiente hipótesis: se espera que las puntuaciones totales en el test presenten una correlación positiva con respecto a que la “Historia es conocer el pasado tal cual fue”, de manera tal que a mayor puntuación en el test se observe una mayor aceptación del ítem.

La hipótesis alude a la relación entre dos variables cuantitativas. Por lo tanto, su verificación se realizaría calculando el coeficiente de correlación de Pearson entre las variables. Para obtener la significación estadística se estableció un $p = 0.09$, como margen de error, para la estimación. Como $N = 8$ (total de ítem por encuesta) los grados de libertad serán 6. De esta forma, la significación estadística del coeficiente encontrado podrá ser estimada mediante contraste con el “ t ”, crítico de tabla, cuyo valor es 1,517.

$$t_e = r \sqrt{\frac{N - 2}{1 - (r)^2}}$$

Los resultados del grado de significación son:

Pregunta 23	Promedio	D.estándar	r Pearson	t_e
1	3.89	1.34	0.64	2.06
2	4.05	1.33	0.54	1.55
3	2.69	1.65	0.93	6.31
4	2.39	1.44	0.54	1.59
5	3.09	1.34	0.73	2.60
6	3.1	1.24	0.85	3.95
7	2.39	1.51	0.87	4.24
8	3.25	1.61	0.92	5.67

Puede observarse de la tabla que el “ t ” encontrado es mayor que el valor crítico en todas las preguntas. Debe concluirse con un margen de error del 9% y, por lo tanto, con un 91% de confianza que rechazamos la hipótesis de nulidad que postula la no

DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA Y DEL INSTRUMENTO METODOLOGICO

existencia de correlación. Y, de acuerdo con la correlación de Pearson todos los ítems están sobre el 0,2, es decir, de alta validez.