



UNIVERSITAT DE BARCELONA



**DEPARTAMENT DE MÈTODES D' INVESTIGACIÓ I
DIAGNÓSTIC EN EDUCACIÓ**

FACULTAD DE PEDAGOGIA

TESIS DOCTORAL

**EDUCACIÓN PARA UNA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA E
INTERCULTURAL EN COLOMBIA**

**EVALUACIÓN PARTICIPATIVA DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN DEL
PROFESORADO DE BÁSICA SECUNDARIA Y MEDIA ACADÉMICA EN LA
CIUDAD DE SANTA MARTA – COLOMBIA**

Iván Manuel Sánchez Fontalvo

Barcelona, 2006

CAPÍTULO V PLAN DE INVESTIGACIÓN

Introducción

Comprender la realidad e intentar transformarla es una de las tareas más importantes de la investigación cualitativa, y desde luego, de la educación. En los capítulos anteriores nos acercamos un poco a la realidad sociocultural de Colombia, cómo está respondiendo a esa realidad la educación, reflexionamos sobre la ciudadanía democrática e intercultural como aquella que demanda la realidad colombiana, y una educación en esa misma vía, resaltamos el papel que ha de asumir el profesorado para desarrollar esa educación con miras a alcanzar la sociedad que anhela Colombia, pero siendo conscientes a la vez, de las necesidades formativas que presenta la mayoría del profesorado en ejercicio para trabajar competentemente por esa ciudadanía democrática e intercultural, formando sus sujetos. De esta manera, llegamos a visualizar la importancia que puede tener la formación permanente del profesorado en este tema que nos ocupa.

La anterior reflexión teórica, nos va a servir para iluminarnos en el acercamiento comprensivo cualitativo a la realidad del profesorado colombiano de dos Comunas (zonas) del área metropolitana del Distrito de Santa Marta en la Región Caribe colombiana, que trabaja en contextos diversos culturalmente pero con altos índices de pobreza y con claros signos de marginalidad e injusticia socioeconómica, con el ánimo, de comprender e interpretar desde los propios implicados (profesorado) sus necesidades formativas respecto a cómo educar para una ciudadanía democrática e intercultural. Pero conforme está Colombia hoy en día, no solo basta describir e interpretar la realidad como una fotografía que muestra las imágenes de un contexto paupérrimo. Es menester, e inminente trabajar por el cambio de esa realidad, es trascendental estar convencidos que podemos formar con calidad un profesorado que pueda contribuir desde las instituciones educativas a construir la ciudadanía en Colombia.

Por consiguiente, se justifica el por qué pretendemos realizar un diagnóstico de necesidades formativas, y una investigación evaluativa de carácter participativo, de un programa de formación permanente del profesorado de básica secundaria y media académica que labora en las dos comunas (zonas) del Distrito de Santa Marta, con las características que mencionamos arriba, en torno al tema de educación para una ciudadanía democrática e intercultural.

Desde los anteriores presupuestos, hemos redactado el objeto de investigación que orienta este estudio, los objetivos que nos proponemos, la metodología a utilizar en cada uno de ellos, sus respectivos diseños metodológicos y las fases en que se desarrollan.

5.1 EL OBJETO DE INVESTIGACIÓN

En Colombia necesitamos ser conscientes de la necesidad de construir una ciudadanía democrática e intercultural, conciencia que ha de asumirse en todas las esferas sociales, donde se destaca el papel que ha de jugar la educación a través de la escuela. Un papel trascendental, pues ha de promover espacios pedagógicos que apunten a formar colombianas y colombianos con virtudes y competencias que les permitan vivir juntos/as en el contexto multicultural y de diversidades sociales (muchas veces desiguales) que caracterizan la nación, y propiciar el desarrollo de sentimientos de pertenencia cívica compartidas por el barrio, la ciudad, la región y el país, posibilitándoles preocupación y juicio crítico ante la marginación, pobreza, miseria e inequitativa distribución de la riqueza, causas de la violencia estructural que carcome estas comunidades, pero a la vez, ganas de trabajar por el bienestar y transformación de ellas. Pero para apostar y llevar a cabo esta tarea desde la educación, decíamos en el capítulo anterior, que el profesorado es su protagonista principal, sin embargo, demanda procesos de formación permanente para desarrollarla con eficiencia y eficacia.

Por lo tanto, nos hacemos dos preguntas básicas: ¿Cuáles son las necesidades formativas que plantea el profesorado en relación a las dimensiones que subyacen a la ciudadanía democrática e intercultural?

¿Qué formación puede responder a las necesidades formativas del profesorado para desarrollar una educación que contribuya desde las instituciones educativas en la construcción de la ciudadanía democrática e intercultural?

Estas dos cuestiones se sustentan en dos aspectos fundamentales que trabajaremos desde esta investigación para así dar respuesta a las cuestiones anteriores: Un acercamiento a

las necesidades formativas del profesorado para desarrollar las dimensiones que subyacen a la ciudadanía democrática e intercultural, pues, queremos identificar y comprender esas necesidades; y una propuesta de mejora de cara a satisfacer esas necesidades formativas, en sintonía a dichas dimensiones, mediante el diseño, aplicación y evaluación de un programa de educación para la ciudadanía democrática e intercultural. A continuación, ahondaremos sobre estos dos grandes aspectos del problema de investigación.

5.1.1 Educación para una ciudadanía democrática e intercultural: necesidades formativas del profesorado

Este primer aspecto, nos puede encaminar a comprender e interpretar en qué medida el profesorado desde las instituciones educativas está desarrollando el ejercicio (vivencia) de una ciudadanía democrática e intercultural, es decir, en qué sentido y desde que referentes está formado para posibilitar las dimensiones que subyacen en esta ciudadanía: sentimiento de pertenencia político y cultural, la competencia ciudadana y la participación ciudadana.

Desde esta óptica, el análisis de las necesidades formativas del profesorado respecto a las dimensiones que hemos mencionando, es fundamental para diseñar un programa de formación acorde a las necesidades e intereses de las profesoras y los profesores, de manera que responda a sus debilidades pero también a sus fortalezas en cuanto a orientar y posibilitar la construcción de la ciudadanía en contextos multiculturales, donde generalmente la población padece los problemas sociales, económicos y políticos que aquejan Colombia actualmente.

El estudio de las necesidades formativas del profesorado respecto al tema que nos ocupa, nos puede aportar información relevante sobre los siguientes interrogantes:

Interrogantes que responden al sentimiento de pertenencia cívico en contextos multiculturales y con problemas sociales

- ¿Qué valores y actitudes asume el profesorado ante contextos diversos étnica y culturalmente, pero también con altos índices de pobreza y miseria?

- ¿Cuál es su grado de conciencia e implicación desde su quehacer pedagógico con esa realidad, y su ímpetu para trabajar por la mejora y la transformación social de la misma?

Interrogantes que responden a la competencia ciudadana

- ¿En qué medida el profesorado asume y comprende el papel que le corresponde a la educación para apuntar al desarrollo de los derechos humanos y la construcción de la democracia en el marco de la realidad sociocultural de Colombia?
- ¿Es consciente el profesorado de cómo se construye la democracia en Colombia y como se desarrolla en la institución educativa? ¿Se siente implicado en contribuir en la construcción de una democracia real? ¿En qué grado?

Interrogantes que responden a la participación ciudadana

- ¿Qué conciencia hay en el profesorado ante la necesidad de la sociedad colombiana que la educación forme sujetos políticos, que se impliquen en la participación popular directa, en la búsqueda de soluciones a los problemas que aquejan su comunidad?
- ¿El profesorado siente preocupación y/o trabaja desde su quehacer pedagógico para que desde la institución educativa se propicien espacios que generen una cultura democrática y participativa?

Desde las anteriores dimensiones nos preguntamos en forma general:

- ¿Qué aspectos o elementos de esas dimensiones es necesario desarrollar?
- ¿Cuáles son las carencias más importantes?
- ¿Qué dimensiones son las más desarrolladas?

5.1.2 Educación para una ciudadanía democrática e intercultural: elaboración, aplicación y evaluación de un programa de formación del profesorado

Una vez detectadas las necesidades formativas del profesorado respecto a las tres dimensiones de la educación para la ciudadanía democrática e intercultural, consideramos entonces, identificar aquellas necesidades formativas comunes entre el profesorado que participe de la muestra.

En este sentido, consideramos que podemos dar respuesta a las siguientes cuestiones principales que orienta esta investigación:

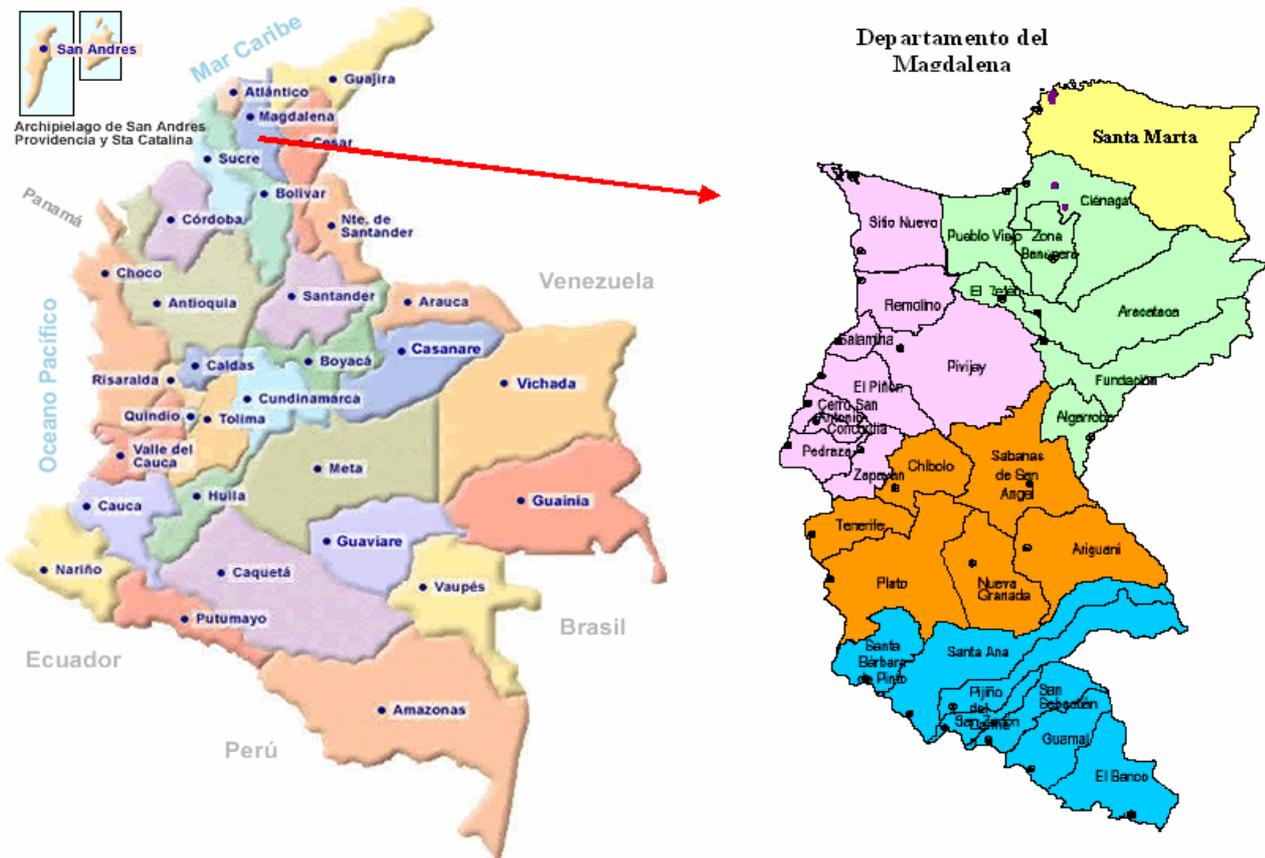
¿Cómo podemos formar al profesorado que trabaja en instituciones educativas ubicadas en contextos multiculturales y con problemas de desigualdad e injusticia social, ante el reto de construir una ciudadanía democrática e intercultural en Colombia?

¿Qué programa de intervención necesitamos diseñar y elaborar que opte por la cualificación del profesorado en actitudes, virtudes y habilidades para que puedan comprender su realidad sociocultural y transformarla, en miras a la construcción desde los procesos socioeducativos de la ciudadanía democrática e intercultural que requiere su contexto inmediato y Colombia?

¿Cómo podemos mejorar la eficacia del programa durante su desarrollo?

¿Cómo podemos valorar el impacto del programa en el profesorado y en la institución educativa donde labora?

5.1.3 Contexto general de la investigación



Fuente: DANE. Censo General 2005

Figura 1. Ubicación del Distrito de Santa Marta en el Departamento del Magdalena de Colombia

La investigación se llevará a cabo en la ciudad de Santa Marta, capital del Departamento del Magdalena, es la ciudad más antigua de Colombia, fue fundada por Rodrigo Galvan de Bastidas en el año de 1525. Se encuentra ubicada en litoral caribe colombiano a 4 metros del nivel del mar caribe, esta rodeada por las estribaciones de la Sierra Nevada de Santa Marta, la serranía más alta del mundo a orillas del mar, tiene una altitud de 5.775 msm en su pico más alto.

La ciudad está ubicada en una región natural privilegiada. El hecho de estar en los pies de la Sierra Nevada que lleva su nombre, hacen que se entremezcle con diversos paisajes naturales. A pocos minutos de su área urbana se encuentran diversos pisos

térmicos, clima templado, frío y páramo. En menos de media hora podemos estar a más de 1.000 metros sobre el nivel del mar.



Fuente: DANE. Censo General 2005.

Figura 2. Distrito Turístico, Cultural e Histórico de Santa Marta

El Distrito de Santa Marta ocupa una extensión de 239.335 hectáreas en la Costa Caribe colombiana. Su área urbana está dividida en ocho (8) comunas:

1. María Eugenia – El Pando
2. Comuna Central
3. Pescaito – Taganga
4. Polideportivo – Jardín
5. Santafé – Bastidas
6. Parque – Mamatoco – 11 de Noviembre
7. Gaira – Rodadero
8. Pozos Colorados

El área rural está constituida por los corregimientos de Guachaca, Minca y Bonda, y un resguardo indígena.

- La población total de Santa Marta está estimada en 414.387 habitantes¹²². De esa población el 48 % son hombres y el 52% mujeres. El número de personas por hogar es de 4.3%.
- El Tipo de vivienda: El 74.8% de las viviendas de Santa Marta son casas, el 14.8% son apartamentos y el 10.4% son cuartos u otros.
- Servicios públicos: El 98.4% de las viviendas tiene conexión a energía eléctrica, el 72.3% tienen alcantarillado, el 77.8% tienen acueducto, el 72.4% tienen gas natural y el 46.1% tienen conexión a teléfono¹²³.



Figura 3. Foto grupos étnicos y culturales de Santa Marta año 1999

La población de Santa Marta es diversa y plural, actualmente esta conformada por los indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta; los Kogi, Arhuacos y Arzarios, afrodescendientes, población mestiza y blanca.

Solo la población afrocolombiana comprendía en 1998 más del 60% de Santa Marta, es el grupo más numeroso con 218.238 personas¹²⁴.

¹²² Fuente: DANE. Censo General 2005. Resultados Santa Marta.

¹²³ Fuente: DANE. Censo General 2005. Perfil Santa Marta.

El resto de la población es mestiza (mayoría), sigue la población blanca y minoría la población indígena, que según la Organización Gonawindua Tayrona, superan las 10.000 personas.

Para entender por qué la población afrodescendiente es mayoría es importante recordar el concepto de afrocolombiano el cual no implica solo el color de piel (negro absoluto) sino también el poseer rasgos afros en mayor o menor escala. Mosquera nos presenta una tesis al respecto que ha sido utilizada por organismos del estado en materia de identificación de la población afrocolombiana.

- Los africanos criollos. La población que ha mantenido las características fenotípicas africanas, que a nuestra consideración es minoría dentro del grupo de afrocolombianos de Santa Marta.
- Los afroindígenas. La población resultado del mestizaje entre los africanos criollos y los pueblos indígenas. Son más que los afrocriollos en Santa Marta.
- Los afromestizos. La población resultado del mestizaje entre los africanos criollos y los pueblos mestizos indohispanos. En el pasado fueron identificados como mulatos por la colonización española. Es el grupo más notorio en Santa Marta.

Cabe resaltar que la estratificación social entre estos tres grupos varía de alguna manera por el color de la piel. Los afrocriollos son el grupo de población que vive en su mayoría en sectores populares y barrios marginales de la ciudad, en gran medida en condiciones precarias. En menor escala se da en los afroindígenas, no obstante también padecen el rigor de la pobreza y miseria de la ciudad. Ambos grupos componen el grueso número de población no calificada en el ámbito laboral; realizan oficios domésticos, trabajo informal (vendedores ambulantes) y obreros, sin dejar de mencionar la mendicidad en que se encuentran muchas de estas personas en Santa Marta

La población afromestiza, que es la mayoría, se encuentra en un nivel mayor en cuanto a estratificación social se refiere, muchos son profesionales y asalariados, e incluso forman parte del círculo “social” alto de Santa Marta, sin olvidar que muchas de estas personas también son pobres. Este grupo desconoce (en su mayoría) que son afrocolombianos, y si lo llegan a saber tratan de borrar cualquier huella que tenga que ver con esta población “con ser negro” a más entender.

¹²⁴ Fuente: DNP – Departamento Nacional de Planeación (1998). Plan de desarrollo de la población afrocolombiana. Son las últimas estadísticas oficiales que se puede acceder. Sin embargo, en mayo del presente año, El Departamento Nacional de Estadísticas dará a conocer los datos de población del censo 2005 – 2006, donde seguramente los datos que ofrecemos en este apartado cambiarán.

La población mestiza en Santa Marta al igual que la minoría blanca, es la clase dirigente, ocupan los cargos más altos en las empresas y son el gremio comercial.

La mayoría de la población indígena habita en sus resguardos (territorios ancestrales con titulación colectiva), mientras quienes habitan en Santa Marta, lo hacen de manera involuntaria, ya que tuvieron que abandonar sus territorios por el conflicto armado. No obstante, hay un reducido grupo de familias indígenas que habitan en la ciudad por motivo de estudios, y porque representan a sus comunidades ante el Gobierno regional y nacional.

La realidad sociocultural de la población del Distrito de Santa Marta, refleja vilmente la pirámide socioeconómica desigual que está establecida en Colombia, y que responde aun en nuestros días, así como en la época de la colonia, a patrones como el color de la piel¹²⁵. Esta situación de desigualdad se evidencia en la abrumadora pobreza y miseria que azota a los barrios populares de la ciudad, donde se encuentra la población afrodescendiente, mestiza y algunos miembros de las comunidades indígenas que hemos mencionado en el apartado anterior.

La desigualdad y marginación social en Santa Marta se ha recrudecido aun con la crisis humanitaria que padece el país, el desplazamiento forzado de la población hacia los centros urbanos.

El desplazamiento forzado y sus consecuencias en la ciudad

Según la Red de Solidaridad Social¹²⁶, Santa Marta tiene 16.196 hogares y 74.425 personas desplazadas por la violencia. Es la tercera ciudad del país con mayor número de personas desplazadas.

La población afrocolombiana en Santa Marta, que vive en los barrios más pobres, han venido involuntariamente a la ciudad, es decir, por ser desplazados por la violencia. Proviene principalmente de la Zona Bananera (a 1 hora de Santa Marta), del Departamento de Bolívar y del pacífico colombiano.

La población indígena desplazada por la violencia que se acentúa en Santa Marta, no viene de la Sierra Nevada, no son los indígenas de este macizo montañoso que ya mencionamos. La mayoría de los indígenas que vienen en calidad de desplazados son los Chimilas que se encuentran ubicados en el centro del Departamento del Magdalena

¹²⁵ Ver capítulo I.

¹²⁶ Fuente: Sistema Único de Registro – SUR. De la Red de Solidaridad Social a 31 de marzo de 2006

y los indígenas wayuú del Departamento vecino de la Guajira (frontera con Venezuela). Pese a que sufren las situaciones que implican el rigor del conflicto armado, el desarraigo y el llegar a un lugar desconocido que presenta condiciones paupérrimas para vivir dignamente, estas comunidades tienen mayores oportunidades de recibir ayudas directas de las organizaciones indígenas (que administran los resguardos – territorios indígenas) que manejan recursos que le transfiere la nación de acuerdo al número de habitantes, como los municipios. No obstante, muchas de estas personas se instalan en estos barrios.

Por otro lado, hay un grueso número de mestizos que no son oriundos de Santa Marta, son desplazados por la violencia, estas personas y familias, vienen de departamentos del interior del país (de la zona Andina) como Santander, Norte de Santander y Antioquia, y departamentos de la misma costa Caribe como Cesar y Córdoba.

En consecuencia, Santa Marta, principalmente los barrios marginales son cada vez más multiculturales. Las poblaciones afrocolombianas, mestizas e indígenas que llegan a la ciudad desplazadas por la violencia, le están dando este talante diverso y plural, pero no olvidemos que esta construcción diversa de estos barrios y de la ciudad, se da involuntariamente por el rigor del conflicto armado, por la injusticia y por la exclusión social (al no dar acogida a estas personas con calidad)¹²⁷. La población desplazada es vulnerable¹²⁸.

La educación en el Distrito de Santa Marta

La población de Santa Marta presenta el siguiente nivel educativo: El 29,1% ha alcanzado el nivel de básica primaria y el 41,7% secundaria; el 9,4% ha alcanzado el nivel profesional y el 1,0% ha realizado estudios de especialización, maestría o doctorado. La población residente sin ningún nivel educativo es el 7,4%.

En el ámbito de cobertura educativa el distrito de Santa Marta tiene 90.909 estudiantes matriculados en la educación pública. Desafortunadamente 24.700 niños, niñas y jóvenes se quedan fuera del sistema escolar¹²⁹, la mayoría de ellas y ellos pertenecen a

¹²⁷ Los subsidios que da el gobierno actualmente si bien ayudan a amainar la cruda realidad de estas personas y familias, no son suficientes.

¹²⁸ Son personas que, por su naturaleza o por determinadas circunstancias, se encuentran en mayor medida expuestas a la exclusión, la pobreza y los efectos de la iniquidad y la violencia de todo orden. La vulnerabilidad deteriora el bienestar y la calidad de vida de las personas y retrasa el desarrollo de los pueblos. MEN. (2005). Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables.

¹²⁹ Fuente: Alcaldía Distrital de Santa Marta, Secretaría de Educación (2005) (documento policopiado).

familias en situación de desplazamiento forzado, que al vivir en condiciones de marginalidad y pobreza se les dificulta matricular y sostener a sus hijos e hijas en la escuela.

La Etnoeducación.

La Secretaría de Educación no cuenta con una dependencia (oficina) técnico – pedagógica que dinamice en concertación con las comunidades educativas de los grupos étnicos y en contextos multiculturales la Etnoeducación.

Hasta el año 2000 existió la Unidad Regional de Etnoeducación, Adscrita a la secretaría de Educación de Santa Marta, esta dependencia llevó a cabo durante mas de una década el proyecto de Etnoeducación en el Distrito de Santa Marta y el Departamento del Magdalena, aunque lo hacía solo con comunidades indígenas y afrocolombianas, se había logrado un importante avance en materia de diseño curricular, formación de docentes indígenas y afrocolombianos, elaboración de materiales didácticos y evaluación de los anteriores procesos.

Por lo tanto, no hay un acompañamiento del gobierno local a las comunidades y grupos étnicos indígenas y afrocolombianos en sus barrios y asentamientos para que desarrollen proyectos educativos que se ajusten a sus realidades socioculturales. Y menos aun se forma al profesorado mestizo (población mayoritaria) sobre la cátedra de estudios afrocolombianos y programas que propendan por construir relaciones interculturales en la sociedad desde la escuela.

No obstante, En Santa Marta y el Departamento del Magdalena La Organización Gonawindua Tayrona¹³⁰ tiene una coordinación de educación que se encarga actualmente de desarrollar el proyecto de Etnoeducación especialmente en materia de formación de docentes indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta, Diplomados en Etnoeducación a los docentes de la ciudad de Santa Marta, diseño curricular y asesoría seguimiento y evaluación a los procesos etnoeducativos en los centros e instituciones indígenas. Esta entidad de alguna manera ha asumido la tarea que anteriormente desempeñaba la Unidad de Regional de Etnoeducación, especialmente en comunidades indígenas.

¹³⁰ Gonawindua Tayrona, organización conformada por los pueblos Kogi , Arhuaco , y Wiwa de la Sierra Nevada de Santa Marta. Es el único órgano y vocero de los pueblos Arhuaco, Kogi y Wiwa ubicados en su jurisdicción.

La Universidad del Magdalena, a través de la Facultad de Educación actualmente está creando un proyecto de educación intercultural en convenio con la Organización Gonawindua Tayrona y la Gobernación del Departamento del Magdalena, fundamentado en la investigación, es decir, con el ánimo de interpretar las realidades educativas en materia de formación intercultural, pero también empezar a intervenir a través de programas de formación de docentes, diseño curricular y elaboración de materiales didácticos sobre este tema.

Atención educativa a la población vulnerable

El Ministerio de Educación Nacional a través de la Secretaría de Educación de Santa Marta según un informe oficial, ha venido desarrollando programas de formación en atención a la población desplazada y excluidas del sistema social.

En el 2002 se realizaron las siguientes acciones:

- **Programas de aceleración del aprendizaje.** Es un modelo educativo que apoya a los niños, niñas y jóvenes entre los 10 y los 17 años de edad, que no hayan terminado la básica primaria, que sepan leer y que se encuentren en extraedad¹³¹ con el fin que mejoren su autoestima, desarrollen las competencias de la básica primaria, permanezcan en la escuela para cultivar sus estudios. Generalmente este alumnado, hacen parte de los sectores de la sociedad más pobre y con problemas sociales. Este programa en este año benefició directamente a 60 docentes y tuvo repercusiones en 1.800 alumnos/as¹³².
- **Talleres de escuela y desplazamiento.** En el 2003 se realizaron las siguientes actividades:
 - 2 Programas de aceleración del aprendizaje, se beneficiaron 5 docentes y 125 alumnos/as.

¹³¹ Es decir, cuando el alumnado les toca repetir el año académico una y otra vez, y por su edad se van quedando por fuera del sistema.

¹³² Datos obtenidos en Documento del MEN. Perfil Educativo del Departamento del Magdalena y del Distrito de Santa Marta (2004) (documento policopiado).

- Realización de talleres en “Escuela y desplazamiento” y en capacitación en herramientas pedagógicas y de desarrollo de competencias para la convivencia.

En el 2005 y en lo que va corrido del 2006 en el Distrito de Santa Marta se está desarrollando el programa de atención a la población vulnerable, a través de colegios privados y la iglesia católica mediante el Colegio Diocesano San José, instituciones que fueron contratadas por la Secretaría de Educación Distrital, a través del denominado Banco de Oferentes del MEN y pagados con recursos del MEN. Dedicados a atender población vulnerable en el Distrito de Santa Marta

La universidad del Magdalena lidera proyectos de extensión social comunitaria en los sectores más pobres de la ciudad de Santa Marta, entre los cuales sobresalen los de capacitaciones a docentes y rectores en torno al diseño, elaboración y consolidación de los proyectos educativos institucionales, para que estén en sintonía con los contextos donde están las instituciones y traten de responder a los problemas sociales.

En Santa Marta hay avances en el ámbito de la educación que apunten a la intervención sociocultural de cara a su mejora, pero aun falta mayor grado de sentido de pertenencia y cualificación de quienes dirigen los espacios dinamizadores e impulsores de propuestas y programas de innovación en el campo de la Etnoeducación y formación ciudadana. Sin embargo, la mayoría de los programas que hemos mencionado solo cubre una porción de la población (grupos étnicos, desplazados por la violencia y que vive en la miseria) que requiere intervención educativa (alumnado, profesorado y padres y madres de familia). Se necesitan unas políticas públicas transparentes, que respondan eficiente y eficazmente a las necesidades, intereses y expectativas de la población mencionada, y que tengan incidencia en gran parte de las comunidades educativas, con el acompañamiento y orientación de personal idóneo, consciente de su labor y con actitudes de cambio para bien de la sociedad diversa social y culturalmente de Santa Marta.

Muchos de los programas socioeducativos que hacen parte de las políticas educativas del Ministerio de Educación y de las Secretarías de Educación, como es el caso de la Etnoeducación, una vez se descentralizó el sector educativo nacional a mediados de los años 90, las entidades territoriales les correspondió administrar la etnoeducación, sin

embargo, en Santa Marta y en otras ciudades y regiones de Colombia los programas de Etnoeducación fueron suprimidos.

Comuna No. 5 Santafé – Bastidas y Comuna No. 8 Pozos Colorados

Los barrios cuya población presenta mayor marginalidad y diversidad cultural pertenecen a dos comunas, de las nueve en total que tiene el Distrito de Santa Marta. La Comuna No. 5 de Santafé – Bastidas y la Comuna No. 8 de Pozos Colorados, comunas que a pesar de estar geográficamente separadas dentro del área urbana del Distrito tienen similitud en cuanto a los problemas de desigualdad social como el alto grado de pobreza y miseria en que se encuentran sus moradores pertenecientes a las poblaciones afrocolombiana, mestiza e indígena. La población de las dos comunas asciende a unos 80 mil habitantes¹³³, más de la mitad de esta población son desplazados por la violencia, es decir, que el mayor número de personas y familias desplazadas del Distrito de Santa Marta se ubica en estas dos comunas. Las personas que se instalan en ellas, se ven sometidas a un deterioro grave de su calidad de vida, en relación a la situación que tenían antes de la salida forzada de sus territorios, se encuentran principalmente con el problema del desempleo y la imposibilidad de generar ingresos económicos estables. La economía informal, el servicio doméstico, la construcción y las ventas ambulantes se convierten en su principal fuente de ingresos. La mayoría de la población de estas comunas vive en condiciones paupérrimas: servicios públicos limitados y viviendas en condiciones precarias.

Las instituciones educativas ubicadas en estas comunas no escapan a las lamentables condiciones en que se encuentran los servicios públicos e infraestructura en los barrios donde están ubicadas. Su alumnado es diverso culturalmente, podemos apreciar afrocolombianos que son la mayoría, siguen los mestizos y como minoría los indígenas, un alto porcentaje de ese alumnado pertenecen a familias desplazadas por la violencia y en algunas instituciones sobrepasa el 50%. Las instituciones educativas que están en los diferentes barrios que componen las dos comunas sufren la problemática de cohesión social y cultural que padece Colombia.

¹³³ Fuente: Alcaldía del Distrito de Santa Marta

¿Por qué ese contexto?

Hemos escogido ese contexto debido a que somos oriundos de la ciudad de Santa Marta y trabajamos en procesos de formación de docentes de los grupos étnicos y en particular de las dos comunas que hemos mencionado, desde el programa de Etnoeducación que desarrolla la Secretaría de Educación de Santa Marta. De esta forma, vivimos, nos preocupa y queremos hacer “algo” para transformar la problemática social y cultural de sus pobladores, en especial las difíciles situaciones que atraviesan las instituciones educativas, que no solo obedece a cuestiones de infraestructura, servicios públicos y de falta de dotación escolar, sino también y en igual trascendencia, las necesidades formativas que presenta el profesorado para responder desde su quehacer pedagógico a la realidad de desigualdad social del contexto multicultural donde labora, pues, la mayoría se limita a orientar sus materias de especialidad de manera magistral, a través de orientaciones meramente académicas, descontextualizadas, desapercibidas de las dinámicas sociales y culturales del barrio, del país y del mundo. El profesorado día a día labora en un escenario multicultural, con grandes problemas sociales y con la esperanza silenciada de sus moradores y de sus hijos que son sus alumnas y alumnos, sin darse cuenta o sencillamente pasan por alto.

En este sentido, en el estudio diagnóstico consideramos que el mismo profesorado que labora en las instituciones educativas ubicadas en las Comunas 5 y 8, nos puede aportar información relevante y pertinente en torno a sus propias necesidades formativas para educar en estos contextos, en pro de una ciudadanía democrática e intercultural en Colombia, información que necesitamos para elaborar un programa de formación del profesorado con el ánimo de dar respuesta a dichas necesidades detectadas y cambiarlas, de cara, a que puedan aportar en la construcción de la ciudadanía que hacemos referencia en esta investigación, pues, es una tarea inaplazable en los contextos donde laboran. Por ello, es necesario evaluar participativamente el programa durante su desarrollo para ir haciendo los cambios y adaptaciones que requiera para optimizarlo y pueda responder eficazmente a las necesidades del profesorado y del contexto donde trabajan, y al finalizar su aplicación conocer sus resultados inmediatos. Con esta aproximación al contexto donde se desarrollará la investigación, a continuación conoceremos sus objetivos.

5.2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo general fundamental, es conocer y promover a través de la investigación llevada a cabo, la formación del profesorado de básica secundaria y media académica, que trabaja en instituciones educativas ubicadas en contextos multiculturales y con problemas de desigualdad e injusticia social, para que desarrolle una educación que contribuya a la construcción de la ciudadanía democrática e intercultural en Colombia. Con la finalidad de promover en ellas y ellos la asunción de valores y actitudes instaurados en principios de justicia, equidad, participación, diálogo y respeto activo, que sientan conscientemente la necesidad de convertirse en sujetos políticos, con sentimiento de pertenencia cívico, con juicio crítico y protagonistas en la tarea de desarrollar y transformar su comunidad, utilizando los procesos educativos, como una vía esencial para alcanzar el modelo de sociedad que demandamos y anhelamos en Colombia.

Desarrollar esta formación del profesorado, requiere previamente la detección y análisis de sus necesidades formativas en relación a las dimensiones que subyacen a la educación para la ciudadanía democrática e intercultural, es esencial, para poder elaborar la propuesta de formación lo más ajustada posible a sus intereses y expectativas. Un programa de formación permanente del profesorado es el tema que abordamos. Programa que será elaborado, aplicado y evaluado con el ánimo de identificar su eficacia en los aciertos y debilidades en los desaciertos, en la atención y respuesta a necesidades, intereses y expectativas formativas del profesorado, apuntando así permanentemente a la optimización del programa y a la incidencia en el clima de aula e institución educativa.

A continuación observaremos, algunos aspectos de este objetivo general que lo definen y especifican:

- 1. Analizar las necesidades formativas del profesorado de básica secundaria y media académica que labora en instituciones educativas ubicadas en contextos multiculturales y con problemas de desigualdad e injusticia social, en relación a las dimensiones que subyacen a la ciudadanía democrática e intercultural.**

- 1.1 Análisis del grado de sentimiento de pertenencia que manifiesta el profesorado hacia Colombia, en términos de la comunidad cultural y política.
 - 1.2 Análisis del conocimiento, opinión y valoración que tiene el profesorado respecto a los derechos humanos y el funcionamiento de la democracia y cómo los desarrolla en el aula e institución educativa.
 - 1.3 Análisis de la percepción, comprensión y valoración que tiene el profesorado respecto a la problemática social, política y económica en Colombia.
 - 1.4 Análisis desde la óptica del profesorado del papel que debe jugar la educación en el contexto escolar, en torno a construir una cultura de la participación ciudadana en la institución educativa y en la participación popular directa en los asuntos públicos de la comunidad política local y otras más amplias.
- 2. Elaborar un programa de formación del profesorado de básica secundaria y media académica, que permita contribuir desde las instituciones educativas en la construcción de una ciudadanía democrática e intercultural en Colombia, partiendo de las necesidades formativas detectadas.**
- 3. Realizar una investigación evaluativa participativa del programa de formación del profesorado de básica secundaria y media académica en educación para una ciudadanía democrática e intercultural en Colombia.**
- 3.1 Realizar una evaluación inicial del profesorado y de la institución educativa
 - 3.2 Aplicar el programa formativo al profesorado y evaluar participativamente el proceso
 - 3.3 Realizar una evaluación final de los resultados

Ahora, necesitamos llegar a esos objetivos, para ello, requerimos analizar y determinar el camino a seguir y el vehículo para recorrerlo.

5.3 APROXIMACIÓN METODOLÓGICA

Para desarrollar los objetivos expuestos en el apartado anterior, consideramos pertinentes dos perspectivas metodológicas de carácter cualitativo. En primera instancia, una metodología que nos permita un acercamiento comprensivo a las necesidades formativas del profesorado en el marco de la educación para la ciudadanía democrática e intercultural, desde su propia realidad, que nos facilite hacer un diagnóstico al respecto; y en segunda instancia, una metodología que nos permita intervenir para responder y cambiar las necesidades formativas que hemos detectado en el profesorado.

En el diagnóstico, nos enmarcamos en la perspectiva metodológica constructivista, que se orienta a describir e interpretar los fenómenos sociales, y por consiguiente los educativos, y se interesa por el estudio de los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios agentes sociales, como señalan La Torre, Del Rincón y Arnal (1996:198). La idea es comprender e interpretar desde el propio profesorado que trabaja en contextos multiculturales y con problemática social, sus necesidades e intereses para responder desde los procesos educativos a esas realidades. Esta investigación planteada en este primer momento, nos orienta a optar por un acercamiento cualitativo comprensivo de la realidad mediante los grupos de discusión.

En la intervención tenemos la necesidad de orientaremos en una investigación dirigida a la toma de decisiones y el cambio educativo. Este tipo de investigación se incluye a su vez en el paradigma crítico y socio crítico. Su aspiración fundamental es mejorar la calidad de los procesos educativos y ayudar al profesorado en la reflexión sistemática sobre su propia práctica educativa, para que puedan tomar las decisiones adecuadas para mejorarla. Bartolomé (1997:7). Es una investigación comprometida con el cambio y la transformación social de la realidad. Se trata de una investigación orientada a la acción que se basa en la práctica con la finalidad de capacitar las personas para su propia autonomía y emancipación. Las modalidades de investigación orientadas a la toma de decisiones y el cambio incluyen la investigación acción y la investigación evaluativa, entre otras.

Desde esta línea apostamos por desarrollar una investigación evaluativa de carácter participativo.

En el siguiente apartado, profundizaremos en las distintas fases metodológicas que componen nuestra investigación

5.4 FASES DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestro diseño metodológico esta compuesto por las siguientes fases

- Fase 1. Estudio diagnóstico.
- Fase 2. Elaboración del programa.
- Fase 3. Aplicación y evaluación participativa del programa de formación.

Esta investigación se orienta desde un diseño cualitativo, cuya primera fase responde a una perspectiva metodológica comprensiva, en la que nos encaminaremos a detectar e interpretar las necesidades formativas del profesorado en torno a educar para una ciudadanía democrática e intercultural en Colombia, que tendrá como efecto inmediato la elaboración de un programa de formación del profesorado en la segunda fase, y una tercera fase que consiste en intervenir ante las necesidades detectadas en busca de su mejora, donde nos guiaremos por una perspectiva metodológica de tipo cualitativo basada en la toma de decisiones y el cambio educativo, mediante una investigación evaluativa cualitativa en dos grupos de profesorado en dos instituciones educativas, donde se aplica, adapta y evalúa el programa en busca de su optimización. Las dos metodologías orientan el estudio que nos permite acercarnos a la comprensión de las necesidades formativas del profesorado y de intervención en las mismas, en el tema de la educación para la ciudadanía democrática e intercultural.

En la primera fase, el objetivo principal es detectar y comprender las necesidades formativas del profesorado de básica secundaria y media académica que trabaja en contextos multiculturales caracterizados por la marginación e injusticia social, en el marco de cómo educar para la ciudadanía democrática e intercultural.

Una vez realizado ese acercamiento comprensivo a las necesidades formativas del profesorado, tendremos bases reales para pasar a la segunda fase, que tiene como objetivo elaborar un programa de formación que esté en sintonía a las necesidades detectadas y propenda por dar respuestas a las mismas y si es el caso cambiarlas, de

cara, a asumir actitudes y virtudes que les permitan al profesorado contribuir desde su quehacer pedagógico en la construcción de la ciudadanía que deseamos en Colombia. El programa se sustentará en las dimensiones que han sido analizadas en la primera fase, es decir, los resultados del análisis de información obtenidos que expresan necesidades formativas del profesorado que ha participado en esta fase diagnóstica, en torno a las actitudes para educar en la ciudadanía democrática e intercultural.

Finalmente, la tercera y última fase corresponde a una investigación evaluativa de carácter participativo. En esta fase, hemos de crear dos grupos de profesorado de dos instituciones educativas, un grupo por cada institución, no necesariamente que hayan participado en la primera fase, pero si es importante que trabajen en contextos con las características donde se desarrolle esa fase diagnóstica (contextos multiculturales y con problemas de marginación y desigualdad social). Ya con la composición del profesorado participante en esta fase, hemos de proseguir a evaluar la realidad socioeducativa de la institución y del profesorado, con el ánimo de adaptar el programa a las necesidades detectadas para darle viabilidad a su aplicación; y en el desarrollo del proceso de aplicación de las actividades, se posibilitaran espacios de valoración con miras a detectar entre los miembros del profesorado y el investigador (orientador) las posibles fortalezas y debilidades del programa y las oportunidades y amenazas que puede tener, de cara a adaptar sus actividades para que se ajusten a las necesidades y expectativas del profesorado y el entorno donde está inmersa la institución educativa. En general, hemos de buscar la mejora del programa, y sus repercusiones positivas en el profesorado e institución educativa. Desde Bartolomé (1997:49) comprendemos que necesitamos desarrollar la investigación evaluativa en la medida que queremos comprender la complejidad del programa en un contexto particular, de cara a mejorar los aspectos que están en juego.

En referencia a los objetivos de las fases que hemos mencionado y diferenciado, el estudio diagnóstico se define en un primer estudio inicial exploratorio con profesorado de una sola institución educativa, y en un segundo estudio con profesorado de cuatro instituciones educativas, haciéndolo confirmatorio de las necesidades halladas en el primero y comparativo al hacerse con profesorado de varias instituciones. Por su parte, la investigación evaluativa participativa, se desarrollará en dos instituciones educativas.

5.5 FASE 1. ESTUDIO DIAGNÓSTICO

Nuestro estudio diagnóstico tiene considerables puntos de contacto con el Modelo para el Análisis de Necesidades de Intervención Socioeducativa A.N.I.S.E., modelo que según Pérez Campanero (2000:37), pretende reunir todos los datos necesarios sobre una serie de problemas vividos por un sector de población, para llegar a la adecuada toma de decisiones sobre la implantación o no de un programa de intervención, así como para determinar su amplitud, formular los objetivos a conseguir y fundamentar todo el proceso de planificación e implementación y posterior evaluación. Este modelo consta de tres fases fundamentales que son: fase de reconocimiento, de diagnóstico y de toma de decisiones.

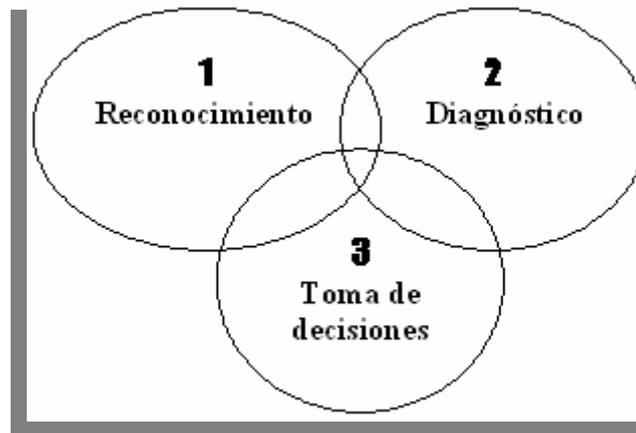


Figura 4. Fases del Modelo A.N.I.S.E.

Nos guiaremos de los elementos de estas fases que a nuestro juicio consideramos pertinentes en nuestro diagnóstico de necesidades formativas del profesorado, veamos de qué manera:

En la **Fase de reconocimiento**, definiremos el objeto de estudio mediante contacto previo con la realidad, es decir, descubriremos dónde estamos. La idea es identificar una situación problemática en un contexto determinado. En nuestro caso, son las necesidades formativas del profesorado para educar en la ciudadanía democrática e intercultural, particularmente en contextos multiculturales y con desigualdad social. Hemos de tener claro el contexto sociocultural donde está ubicada la institución educativa donde labora el profesorado que participará en el diagnóstico.

Una vez tengamos claro el objeto de estudio, proseguimos a la *fase de diagnóstico*, que tiene como primer momento identificar la situación actual del profesorado, es decir, qué necesidades formativas presenta que le impiden desarrollar una educación para la ciudadanía democrática e intercultural. Mediante este análisis sostiene Pérez Campanero (2000:59) inferimos si se podrá alcanzar la situación deseable tomando las decisiones precisas que correspondan efectivamente a la aplicación del sistema de acciones posibles.

Hemos llegado a la *fase de toma de decisiones*, donde tenemos que responder a la cuestión ¿hacia donde vamos?, lo que nos incita a establecer un plan de acción a seguir, con la formulación de objetivos, y elaboración del programa.

5.5.1 Diseño del estudio diagnóstico

A partir de la anterior reflexión, hemos elaborado nuestro modelo de diagnóstico que pretende no solo detectar necesidades formativas del profesorado, sino también guiar para la toma de decisiones en cuanto a determinar una serie de acciones de intervención que permitan responder a esas necesidades y alcanzar una situación deseada. En la figura 5. Pueden apreciar el diseño de este modelo.

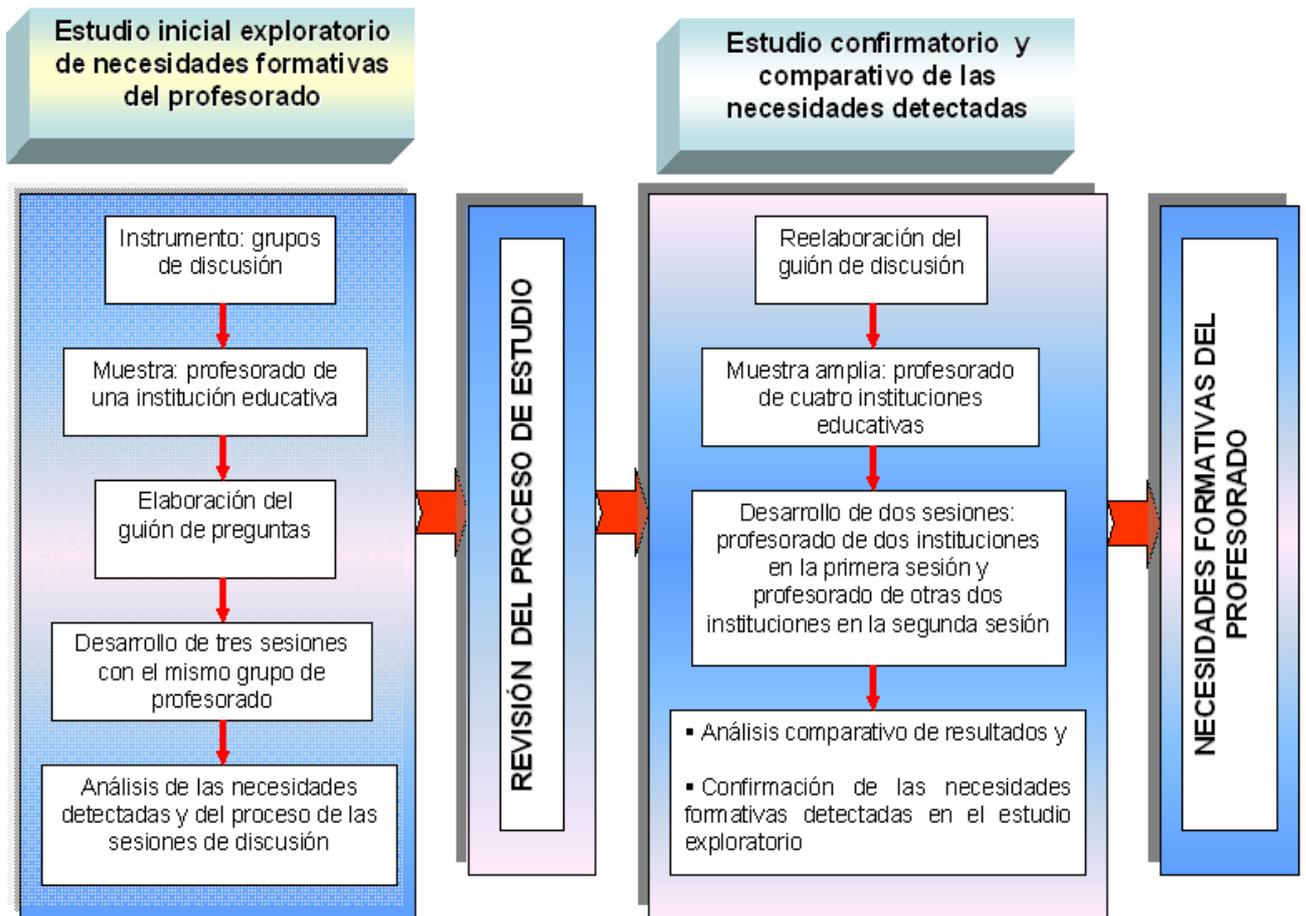


Figura 5. Diseño de la fase del estudio diagnóstico de la investigación

Para desarrollar nuestro modelo de diagnóstico, nos basaremos en un estudio cualitativo comprensivo que tiene dos partes; una primera parte es un estudio inicial exploratorio que nos ayuda a extraer las necesidades formativas del profesorado de básica secundaria y media académica de una sola institución educativa. Y un segundo estudio con profesorado perteneciente a cuatro instituciones educativas, dándole un talante confirmatorio y comparativo, en la medida que podemos extraer las necesidades formativas comunes en ambos estudios, en el marco de las dimensiones de la educación para la ciudadanía democrática e intercultural.

Para desarrollar el estudio inicial comprensivo exploratorio y el segundo confirmatorio – comparativo de las necesidades formativas que pretendemos detectar, proponemos el método del grupo de discusión. Consideramos que es el método más idóneo para realizar este estudio cualitativo comprensivo, en la medida, que nos puede orientar para

acercarnos y extraer las necesidades formativas del profesorado, porque es versátil y flexible al utilizarlo según los objetivos que se le asignen. Krueguer (1991) establece tres usos distintos:

- ➡ Utilización previa al inicio de un programa de intervención
- ➡ Utilización paralela al desarrollo de un programa de intervención
- ➡ Utilización posterior al programa de intervención

En nuestra investigación utilizaremos el método del grupo de discusión previamente a la elaboración y desarrollo de nuestro programa de intervención, para establecer el diagnóstico de la primera fase. Comprendemos desde Krueguer (1991:24-49) que el grupo de discusión al basarse en conversaciones cuidadosamente planeadas, diseñadas para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no directivo, guiado por un moderador experto que propicie una discusión relajada, confortable, que sea satisfactoria para los participantes, con el ánimo que expongan sus ideas y comentarios en común y se influyan mutuamente entre unos y otros, fomenta la toma de decisiones tras escuchar las advertencias y consejos de otras personas, lo cual convierte a este método en un espacio que coloca a sus participantes en situaciones naturales de la vida real.

En consecuencia, podemos decir, que este método es permisivo y favorece la adopción de opiniones diferenciadas en un grupo de personas, en determinados rasgos o matices y en un ambiente natural, lo cual quiere decir, que si planificamos bien las discusiones, el mismo profesorado expondrá sus necesidades formativas en relación a las dimensiones que subyacen la educación para la ciudadanía democrática e intercultural.

En los siguientes apartados profundizaremos en las cuestiones referentes al estudio diagnóstico: el contexto general de esta investigación, la muestra seleccionada para participar en esta fase de la investigación, el instrumento de recogida de información empleado, así como la previsión del tipo de análisis de la información que pretendemos desarrollar.

5.5.2 La muestra: el profesorado participante

Para el diagnóstico, la población de referencia es el profesorado que labora en las instituciones educativas de básica secundaria y media académica de la Comuna No. 8 de

Pozos Colorados: Institución Educativa de Cristo Rey, Institución Educativa Solicolque, Institución Educativa Jesús Espeleta Fajardo y Centro Educativo Vista Hermosa¹³⁴, Instituciones de carácter oficial. En el diagnóstico no hemos escogido profesorado que labora en instituciones educativas ubicadas en la Comuna No. 5 de Santafé – Bastidas, en la tercera fase de intervención si lo hemos hecho.

Como podemos apreciar, se trata de un muestreo intencional de instituciones educativas, y selectivo del profesorado que participa en el diagnóstico. Este profesorado representa la población que hicimos alusión en el contexto general de la investigación.

La muestra en el estudio exploratorio

Composición: estuvo conformada por 21 profesoras y profesores de la Institución Educativa Distrital de Cristo Rey en la Comuna No. 8 de Pozos Colorados en el Distrito de Santa Marta; 12 son mujeres y 9 son hombres, 4 son afroindígenas, 5 afro mestizos y 12 mestizos¹³⁵, quienes son docentes de los niveles de básica secundaria y media académica de la jornada de la tarde, orientan las materias de ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas, humanidades, informática, religión, cultura y folclore, turismo, educación física, etc. Estos profesores y profesoras (compañeros de trabajo) fueron los mismos en las tres sesiones de grupos de discusión que se desarrollaron¹³⁶.

El profesorado participante fue elegido mediante criterios de autoselección, gracias a la Secretaría de Educación del Distrito de Santa Marta que desarrolla procesos de formación del profesorado en el ámbito de la Etnoeducación en esta institución, del cual hago parte, presentamos el proyecto de investigación “actitud del profesorado ante la formación de la ciudadanía intercultural” a la directora, donde hacíamos énfasis que la participación del profesorado era necesaria para el desarrollo del mismo, la directora se sintió complacida de aceptar esta investigación en su institución, luego, se procedió a invitar oficialmente al profesorado para la presentación del proyecto, donde asistieron todos, el proyecto se presentó a nombre de la Secretaría de Educación de Santa Marta, y distinguimos la importancia de la participación del profesorado, para que el proceso cuente con la opinión de los que están en el contexto donde se desarrolla el proceso

¹³⁴ Es centro educativo porque solo presta el servicio educativo hasta el grado noveno de la básica secundaria, las instituciones educativas prestan el servicio completo hasta la media académica, grados décimo y undécimo

¹³⁵ Para aclarar conceptos en torno a los grupos étnicos colombianos y el mestizaje generalizado entre sus representantes, ver capítulo I.

¹³⁶ Estos dos aspectos los corregimos en el estudio confirmatorio – comparativo.

etnoeducativo. Además se les dio a conocer al profesorado que la Secretaría de Educación de Santa Marta concedería un certificado de reconocimiento por la participación cuando finalizaran los grupos de discusión.

La muestra en el estudio confirmatorio – comparativo

Está conformada por 21 miembros del profesorado, 12 en la primera sesión y 9 en la segunda sesión.

El primer grupo de discusión estuvo representado por 6 profesoras y 6 profesores de la Institución educativa Distrital Jesús Espeleta Fajardo y la Institución Educativa Distrital Cristo Rey. El profesorado orienta las siguientes materias: humanidades (castellano), turismo, educación física, ciencias sociales, ética y valores, ciencias económicas, biología y química.

El segundo grupo de discusión estuvo representado por 5 profesoras y 4 profesores de la Institución Educativa Solicolque del barrio La Paz y del Centro Educativo Vista Hermosa, del barrio del mismo nombre. El profesorado orienta las siguientes materias: cultura y folclore, matemáticas, religión católica y ética, ciencias naturales y ciencias sociales,

Estos dos grupos de profesorado de cuatro instituciones educativas del sector de Pozos Colorados de la ciudad de Santa Marta: Institución Educativa Jesús Espeleta Fajardo, Institución Educativa de Cristo Rey, Institución educativa Solicolque y Centro Educativo Vista Hermosa, quienes prestan sus servicios en los niveles de básica secundaria y media académica a una población multicultural representada por alumnado afrocolombiano, mestizo, blanco e indígena. La composición étnica del profesorado es mayoritariamente afroestiza, una profesora blanca y cinco mestizos.

Este profesorado participante los seleccionamos gracias a la colaboración de la dirección de núcleo educativo de Pozos Colorados de la Secretaria de Educación de Santa Marta. Se presentó el proyecto hablado y escrito a la directora, donde hacía énfasis que la participación del profesorado era necesaria para el desarrollo del mismo. Luego, se procedió a invitar oficialmente al profesorado para la presentación del proyecto, donde asistieron todos. La invitación fue firmada por la Directora de Núcleo y el investigador. Se les dio a conocer al profesorado que la Secretaria de Educación de Santa Marta concedería un certificado de reconocimiento a los 21 docentes por la participación en los grupos de discusión.

5.5.3 Desarrollo de grupos de discusión

Los objetivos de este estudio diagnóstico respecto a la detección y análisis de las necesidades formativas del profesorado en relación a las dimensiones que subyacen a la educación para la ciudadanía democrática e intercultural, y la reflexión del camino a seguir en el apartado de la metodología, nos permiten considerar aplicar un instrumento de recogida de información que nos facilite extraer las necesidades formativas del profesorado sin hacer influencia en sus interacciones académicas naturales, en sus ideas y opiniones.

El grupo de discusión además de ser un método de investigación cualitativa, también es un instrumento de recogida de información.

Desde Cabrera (2002:223) comprendemos entonces, que la información recogida mediante la aplicación del grupo de discusión, obviamente cualitativa, desde su origen tiene forma ascendente, donde la aproximación a la realidad se hace desde categorías en mayor o menor medida fijadas de antemano. Esta función de obtener información de abajo hacía arriba es el valor más importante de los instrumentos cualitativos haciéndolos imprescindibles a la hora de hacer un diagnóstico previo a la realización de un programa de intervención como el que pretendemos en esta investigación. Son instrumentos necesarios para captar la realidad social de la formación en una institución, de las necesidades formativas del profesorado en torno a un tema, como el que nos ocupa a nosotros, se trata entonces, de conocer las percepciones, los sentimientos, creencias e ideas de ese profesorado. La información clave que aporta el grupo de discusión como instrumento cualitativo, se refiere al ¿Por qué? Y al ¿Cómo? De los procesos que se dan en la realidad, de las necesidades formativas del profesorado, y esta información es muy difícil obtenerla con las técnicas cualitativas.

Por consiguiente, consideramos que el grupo de discusión es el que nos puede servir al respecto.

El grupo de discusión podría ser definido como una reunión informal de un pequeño grupo de personas (6-12) que, orientadas por un moderador, exponen sus puntos de vista en relación con un determinado tema. Su objetivo principal es profundizar cualitativamente en las percepciones, sensaciones, actitudes e ideas de los participantes en torno al tema seleccionado.

Según Krueger (1991:35), el grupo de discusión presta atención a las percepciones de los participantes, determinando sus sentimientos y manera de pensar sobre el tema que se aborda.

Del Campo (2002), nos presenta una síntesis de las principales características de los grupos de discusión:

- Composición: el número de personas que deben constituir el grupo es recomendable que oscile entre 6 y 12. deben presentar características generales parecidas (homogeneidad) pero, a la vez, que puedan presentar opiniones diversas (heterogeneidad) y, hacer posible no deben conocerse.
- Clima: La conversación debe ser relajada y satisfactoria para los participantes. Un entorno confortable y determinadas atenciones (cafés, pastas,...) pueden contribuir a ello.
- Interacción: existencia de mutua influencia entre los participantes. Uno de los aspectos básicos de este proceso es poder determinar cuáles son las formas, mecanismos y argumentos que utilizan para ejercer influencia.
- Dirección: el grupo debe ser dirigido por un moderador experto que, sin apartarse en exceso del tema que pretende tratarse, debe fomentar el diálogo y la interacción entre los miembros del grupo.

Planificación de los grupos de discusión

Para sacar provecho del grupo de discusión en torno a la información que queremos obtener, hemos de planificar la elaboración de un buen guión de preguntas, para fomentar las discusiones entre el profesorado que ya hemos seleccionado antes, y hacer que exprese sus necesidades formativas en el tema que nos ocupa y recoger la información. Según Cabrera (2002:221), un elemento importante en la preparación de un grupo de discusión es el guión de las preguntas. Las preguntas constituyen la esencia del trabajo: la calidad de las respuestas está directamente relacionada con la calidad de las preguntas. Una buena pregunta no se improvisa, requiere una cuidadosa reflexión y tener como referente el propósito que se persigue. Por ello, es importante hacer preguntas abiertas y enunciadas de tal modo que proporcionen la máxima información.

Desarrollo de la dinámica y papel del moderador

Los principales aspectos que debemos tener en cuenta desde el primer momento en que se desarrolla el grupo de discusión, es según Cabrera (2002:222) es romper el hielo entre las personas que participan en el grupo y hacer que se sienten cómodas en un ambiente agradable. Se debe propiciar una pequeña charla antes de iniciar la sesión como tal. Es importante evitar tocar temas de la discusión que serán objeto de estudio posteriormente en la sesión. Con estos aspectos, entonces procedemos a iniciar la sesión presentando el tema de la discusión y explicando como va a funcionar el grupo. Dado que los primeros momentos son críticos, el moderador debe ser capaz de crear una atmósfera que facilite la intervención, explicar las normas básicas y dejar establecido el tono de la discusión. Seguidamente, se hace la primera pregunta, que ha de apuntar a la implicación de todas las personas en la discusión, de cara a favorecer, intervenciones. Es importante que se identifiquen los estilos de participantes: las personas más habladoras, más tímidas y más silenciosas, para colocarlos en los lugares adecuados; por ejemplo, delante del moderador a las personas más tímidas y al lado las más habladoras.

La información debe recogerse a través de sistemas de grabación que permiten un registro fidedigno y que distorsionan lo menos posible la dinámica. En este sentido, se recomienda la utilización de audio y no de video. Lo debemos anotar todo lo que se habla y cómo se habla, las expresiones de los participantes, sus gestos, movimientos, entonación de palabras, sobre todo aquellas que inducen a estereotipos, prejuicios y exclusión social, tener en cuenta siempre palabra – sentimiento. Se aconseja que lo haga una persona auxiliar al moderador, ya que éste no tendría suficiente tiempo para hacerlo.

El Trabajo del moderador fundamentalmente consiste en guiar la conversación mediante:

- Formular preguntas de la manera más natural y espontánea posible. Estimular las intervenciones y las interacciones entre los y las participantes.
- Realizar síntesis parciales y finales sobre los tópicos que se están discutiendo.
- Solicitar ampliaciones o concreciones en las opiniones cuando resultan excesivamente generales; así, pedir un ejemplo, aclaración de un término o expresión, etc.

- Para la conclusión de la sesión el moderador presenta una síntesis de los principales puntos de vista que han surgido y solicita a los participantes que juzguen si han sido recogido fielmente.

Krueger (1991:35) nos dice que el investigador (moderador) cumple varias funciones en el grupo de discusión: modera, escucha, observa y eventualmente analiza usando un proceso inductivo. El investigador inductivo alcanza una comprensión basada en la discusión, en lugar de comprobar o confirmar una hipótesis o teoría preconcebida. Cabrera (2002:220) nos dice que debe favorecer un clima de permisividad y confianza que anime a la participación natural de las personas del grupo. No debe presionar para que se llegue a un consenso, su atención debe concentrarse en comprender los procesos mentales seguidos por la personas cuando exponen sus argumentos.

El grupo de discusión permite diluir la influencia del investigador, proporcionando mayor libertad y espontaneidad a los informantes para expresar sus propias ideas y opiniones.

Una vez hemos visualizado la importancia de los grupos de discusión para extraer las necesidades formativas del profesorado, consideramos oportuno que abordemos el tema del guión a utilizar en cada uno de los estudios diagnósticos: tanto en el estudio inicial exploratorio de necesidades formativas del profesorado, como en el estudio confirmatorio y comparativo de las necesidades formativas en común halladas en ambos estudios, estableciendo así, las bases para elaborar el informe sobre las necesidades formativas definitivas detectadas.

Los aspectos en que se basaron los guiones de preguntas de los dos estudios; exploratorio y confirmatorio, los podemos apreciar en el cuadro 1.

Aspectos en que se basó el guión de preguntas en el estudio inicial exploratorio	Aspectos en que se basó el guión de preguntas en el estudio confirmatorio - comparativo (guión optimizado)
<ul style="list-style-type: none"> - Visión del profesorado sobre la realidad multicultural de Colombia - El Sentimiento de pertenencia - Las percepciones - La competencia ciudadana <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprensión de los derechos humanos y el funcionamiento de la democracia ▪ El juicio crítico - La participación ciudadana - Papel de la educación - Formación del profesorado 	<ul style="list-style-type: none"> - Sentimiento de pertenencia a la comunidad cultural - Sentimiento de pertenencia a la comunidad política - Competencia ciudadana <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprensión de los derechos humanos y el funcionamiento de la democracia ▪ Juicio crítico ante problemas sociales y políticos ▪ Percepciones de la realidad multicultural - Participación ciudadana

Cuadro 1. Dimensiones del guión exploratorio y guión confirmatorio – comparativo

El guión utilizado en el estudio inicial exploratorio, fue optimizado para aplicarse en el segundo estudio comparativo – confirmatorio¹³⁷. Ello supuso introducir en las preguntas del guión de manera plena el tema de la educación para la ciudadanía intercultural, con el ánimo de captar con mayor eficacia desde el propio profesorado participante las necesidades formativas al respecto.

Las razones que nos suscitaron hacer los cambios al guión en el segundo estudio son:

- la mayor extensión del primero, habían temas que estaban inmersos en otros, por ejemplo el primer tema respecto a la visión del profesorado sobre la realidad multicultural de Colombia, a nuestro juicio estaba inmerso en la dimensión del sentimiento de pertenencia cultural, en el segundo guión quedó implícito esta dimensión;
- la ubicación de un tema en una dimensión pertinente, el tema de las percepciones consideramos en el segundo guión que forme parte de la dimensión competencia ciudadana, puesto que debemos eliminar los estereotipos y prejuicios ante personas y grupos de distinta cultura para aprender a vivir juntos y;

¹³⁷ En el grupo de anexo 1 se encuentran los guiones de grupos de discusión

- por su redundancia, suprimimos los temas, el papel de la educación y la formación del profesorado, porque la información que arrojaron se había evidenciado a lo largo de los temas anteriores.

A demás de las anteriores razones, las preguntas del segundo guión relacionadas con el sentimiento de pertenencia tuvieron un perfil más introductorio a la discusión, puesto que ajustamos su temática y lenguaje a la experiencia del profesorado en el tema de la etnoeducación y la cátedra de estudios afrocolombianos¹³⁸, tema que les animaba a la mayoría del profesorado, ya que estaban laborando en una institución educativa ubicada en una comunidad mayoritariamente afrocolombiana, y un grupo de ellos y ellas se encontraban desarrollando proyectos educativos enmarcados en la cátedra de estudios afrocolombianos.

El tema de la Etnoeducación y la cátedra de estudios afrocolombianos, como tema familiar para el profesorado fue un buen conector en la creación de la atmósfera permisiva y reflexiva y el establecimiento del tono de las discusiones (no estuvo introducido en el guión), y fue la transición al tema de formar ciudadanos democráticos e interculturales. Con este comentario, queremos relucir que el primer guión como exploratorio marcó la pauta para desarrollar un segundo guión más eficaz.

En este sentido, manifestamos que en el segundo guión en el marco de la dimensión del sentimiento de pertenencia a la comunidad cultural, incluimos temas como el conocimiento de los grupos étnicos colombianos, la identidad cultural y educación intercultural, temas propios del discurso de la Etnoeducación en Colombia¹³⁹. Estos temas a pesar de no estar plenamente enmarcados en la dimensión del sentimiento de pertenencia a la comunidad cultural en Colombia, si están relacionados, hasta el punto, que a partir de ellos, pudimos obtener valiosa información para detectar necesidades formativas en dicha dimensión¹⁴⁰.

Con estos cambios realizados, mejoramos el guión de preguntas del grupo de discusión confirmatorio, y pudimos extraer las necesidades formativas del profesorado, no con un solo grupo como lo hicimos en el primer estudio exploratorio, sino con profesorado

¹³⁸ Políticas educativas que impulsa el gobierno nacional en comunidades de los grupos étnicos indígenas y afrocolombianos, ver capítulo II.

¹³⁹ Dice Krueguer (1991:86) “La regla de oro es ir de lo general a lo específico, de los asuntos más amplios y generales a los temas concretos que nos interesan.

¹⁴⁰ En el capítulo VI podemos ver con detalle que pretendíamos respecto a estos tres temas en la dimensión del sentimiento de pertenencia a la comunidad cultural.

participante de cuatro instituciones educativas. Es de anotar, que las necesidades extraídas en el grupo de discusión exploratorio, las detectamos nuevamente confirmando dichas necesidades formativas del profesorado.

5.6 FASE 2. ELABORACIÓN DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

En esta fase hemos elaborado un programa de formación permanente del profesorado de básica secundaria y media académica en educación para una ciudadanía democrática e intercultural, con el ánimo de dar respuesta a las necesidades formativas del profesorado detectadas en la fase anterior.

El modelo que hemos seguido para su elaboración se enmarca en la evaluación de programas, dirigido a formar el profesorado de básica secundaria y media académica que labore en contextos multiculturales y con problemas de desigualdad e injusticia social, como los docentes que participaron en el diagnóstico, no necesariamente los mismos. Eso sí, el requisito fundamental es que sean profesores y profesoras que trabajen en básica secundaria y/o media académica en instituciones educativas ubicadas en contextos que presenten las características mencionadas. Este modelo nos permite llevar a cabo un proceso de formación concreto e innovador, que pueda ir mejorándose en la medida que lo pongamos en práctica y valoremos sus respuestas, de cara a propiciar una formación lo más ajustada posible a la realidad del profesorado y a la comunidad educativa donde presta sus servicios y al barrio donde esta ubicada, para formarlos mejor en virtudes y competencias que apunten a trabajar desde sus instituciones educativas en la construcción de una ciudadanía justa, intercultural y democrática.

5.6.1 Diseño de la elaboración del programa

En la figura 6. Pueden visualizar el diseño del modelo de programa que hemos elaborado.

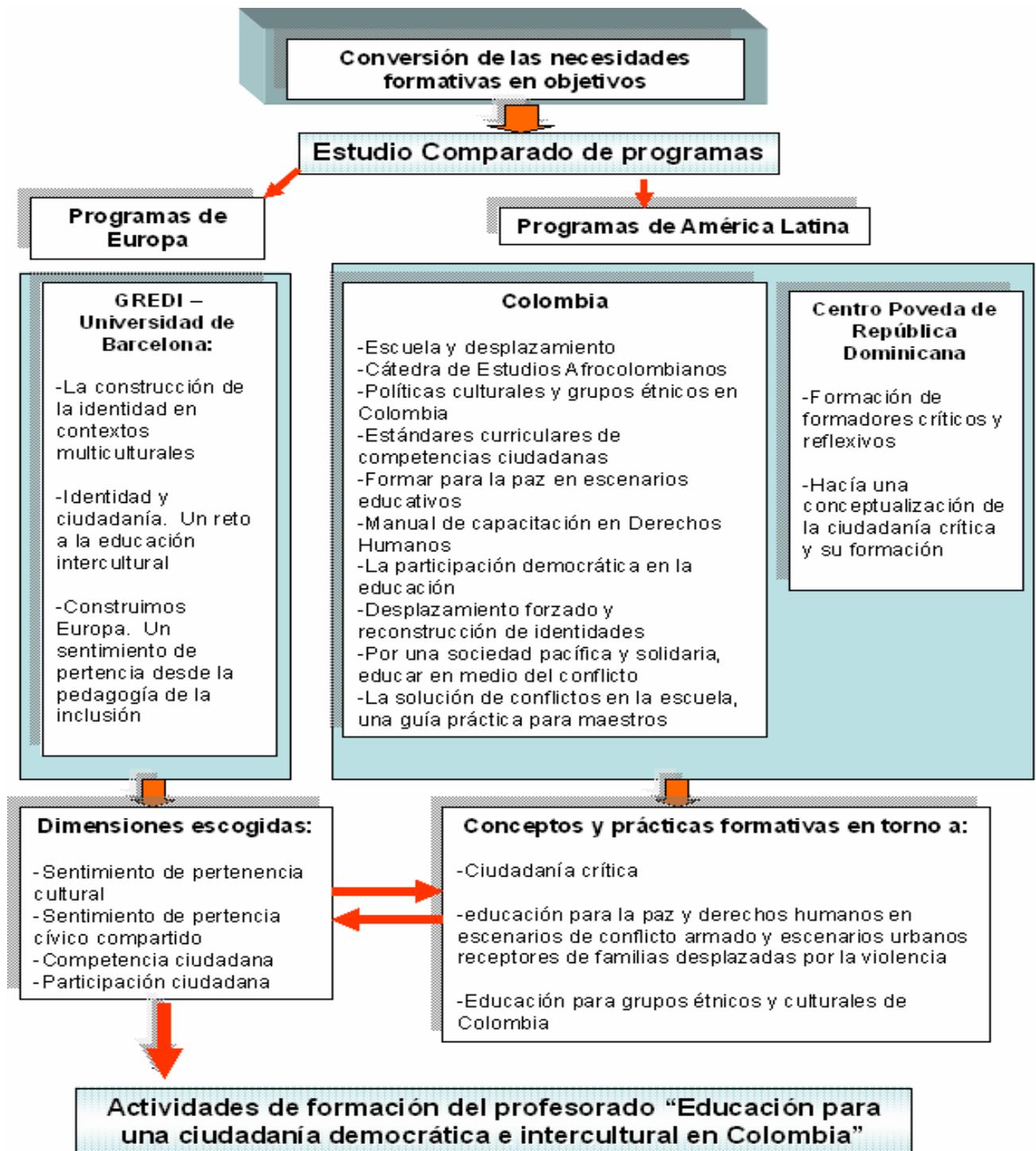


Figura 6. Diseño de elaboración del Programa de formación del profesorado

Como podemos apreciar en la figura anterior, hemos convertido las necesidades detectadas en objetivos que requerimos alcanzar a la luz del marco teórico que nos orienta. Luego, proseguimos a hacer un estudio comparado de varios programas de Europa y de América Latina entorno a qué elementos conceptuales nos podían orientar para diseñar actividades y talleres para formar al profesorado en el tema de la educación para la ciudadanía intercultural, escogimos como dimensiones el sentimiento de pertenencia, la competencia ciudadana y la participación ciudadana, que son un gran aporte de las investigaciones que desarrolla el GREDI de la Universidad de Barcelona en el campo de la educación para la ciudadanía y la interculturalidad¹⁴¹. Estas tres dimensiones nos sirvieron de base para estructurar el programa, hasta el punto que los establecimos como tema central de los bloques de las actividades que elaboramos, algunas de las actividades del primer bloque sentimiento de pertenencia a la comunidad cultural fueron adaptadas de uno de los programas del GREDI. Los programas de América Latina y en especial de Colombia, nutrieron con sus aportes conceptuales y prácticos la mayoría de actividades que hacían parte de los bloques, dándole al programa un perfil latinoamericano. Además, no sobra decir que la experiencia que tenemos en la formación de docentes de grupos étnicos que trabajan en zonas con problemas de desigualdad social, y el desarrollo de la fase diagnóstica de esta investigación, jugaron un papel importante para que las actividades que elaboramos estuvieran más contextualizadas a la realidad colombiana.

5.7 FASE 3. INVESTIGACIÓN EVALUATIVA DE CARÁCTER PARTICIPATIVO

La aplicación y evaluación participativa de este programa orientado a la formación del profesorado, en relación a las dimensiones que subyacen a la educación para la ciudadanía democrática e intercultural, y su optimización permanente, serán los objetivos básicos que constituyen esta tercera fase.

Ante esta orientación hacía la práctica educativa, proponemos una investigación evaluativa de carácter participativo.

Según Bartolomé (1997:63) la investigación evaluativa se orienta en la valoración sistemática de programas, mediante un conjunto de estrategias y elementos orientados a

¹⁴¹ Estas dimensiones las abordamos y reflexionamos profundamente en el capítulo IV de esta investigación

la consecución de objetivos determinados. Desde un enfoque cualitativo (que es el que abordamos en esta investigación) se sirve de estrategias cualitativas de aproximación a la realidad (observación, entrevista, análisis documental, etc.), que apunta a la mejora del programa.

Desde De Miguel (1999:346) comprendemos que independientemente si buscamos la rendición de cuentas del programa o la mejora del mismo, no debemos olvidar, que uno de los objetivos fundamentales de todo proceso evaluativo es generar la comprensión y explicación de los problemas sociales, y generar conocimiento científico, resaltando la dimensión investigadora implícita en toda evaluación, para ello, debemos reflexionar y contribuir a clarificar las relaciones entre las necesidades sociales y las soluciones propuestas, entre la teoría que justifica los programas y el diseño que se formula, entre la lógica que se utiliza para su implementación y el contexto real de la intervención.

Sin embargo, más allá del análisis y valoración de los problemas y requisitos que conlleva el diseño e implementación de un programa, debemos tener claro que lo verdaderamente importante en una investigación evaluativa es profundizar en la descripción y explicación de los procesos de intervención que se implementan con el fin de promover la transformación social, y de los resultados que se obtienen a partir de dichos procesos.

Por consiguiente, en la medida que implementemos programas de intervención y busquemos la mejora del mismo, debemos cuestionar los valores que se ponen en juego en cada estrategia orientada hacia el cambio social, lo cual significa que la calidad de nuestra investigación evaluativa estará influenciada por su compromiso en la resolución de los problemas sociales (pobreza, marginación, desigualdad, y exclusión social) y en la lucha por una sociedad más justa y equitativa. De manera que llegar al conocimiento a través de la construcción social, requiere un proceso evaluativo que propicie la participación de las personas directamente afectadas. Esta es la razón por la cual actualmente la investigación evaluativa utiliza soportes teóricos y metodológicos coherentes con este planteamiento, lo que ha dado lugar a varios modelos de evaluación de programas, cuyo denominador común radica en el compromiso de la persona que evalúa con la educación para la ciudadanía, el desarrollo humano y la emancipación social.

En nuestra investigación requerimos un modelo de evaluación de programas para desarrollarse en un contexto multicultural y con falta de cohesión social. Bartolomé y Cabrera (2000: 463-479) nos traen a colación los principales modelos de evaluación de

programas que responden a estos contextos: la evaluación participativa, la evaluación democrática y deliberativa, la evaluación colaborativa y la evaluación de programas basados en la comunidad. Y el “empowerment” como estrategia de evaluación en educación intercultural, en el que han profundizado.

No vamos a abordar cada uno de estos modelos, pero si hemos de tener en cuenta que antes de desarrollar cualquiera de los anteriores modelos, las autoras nos invitan a poner énfasis en las respuestas a las necesidades que aparecen en la evaluación de programas sociales y, en concreto, en la evaluación de programas educativos multiculturales. También nos aconsejan realizar un diagnóstico de la realidad educativa multicultural antes de aplicar un modelo de evaluación de un programa existente o que hayamos creado. Las necesidades que identifiquemos en los diagnósticos suponen unos modelos de evaluación de programas en contextos multiculturales. Estas necesidades detectadas son importantes para determinar y justificar el o los modelos que podemos seguir en la evaluación de programas según la realidad poblacional y social. Bartolomé y Cabrera (2000:3), nos presentan un abanico de necesidades que han sido recogidas desde su propia experiencia investigadora en contextos multiculturales. Los objetivos que perseguimos en esta investigación, nuestro conocimiento del contexto donde se desarrolla y diagnósticos que hemos realizado en instituciones educativas en contextos multiculturales, nos dirigen la mirada a dos necesidades del conjunto que exponen las autoras:

- ✚ El cambio de actitudes en los propios educadores implica procesos autoreflexivos y transformadores. La evaluación participativa es importante en estas necesidades.
- ✚ La diferencia cultural está vinculada en ocasiones a la desigualdad social. Al trabajar sobre poblaciones asimétricas en poder, influencia, prestigio y estatus social etc., necesitamos desarrollar procesos que favorezcan una mayor autonomía y desarrollo de habilidades de los grupos menos favorecidos. El “empowerment” como estrategia de evaluación resulta de extraordinaria utilidad para ello.

Teniendo en cuenta las necesidades halladas en el profesorado en el capítulo diagnóstico de esta investigación y las sugerencias que nos ofrecen Cabrera y Bartolomé, es

menester trabajar en nuestra evaluación de programas, la evaluación participativa y la estrategia del empowerment inmersa en ésta.

Actualmente disponemos de una clara descripción y profundización sobre la evaluación participativa como la que nos presenta Cabrera (2000:19-20), aduciendo la tendencia de hoy en día de la práctica de este nuevo enfoque evaluativo, en contraste con la evaluación tradicional. En nuestro caso no expondremos este paralelo sino directamente la tendencia actual de la práctica de la evaluación participativa.

- ✚ La actividad evaluativa se coloca cada vez más en la optimización de lo que se evalúa.
- ✚ La evaluación se tiende a entenderse como un proceso que promueve el aprendizaje sobre la realidad en la que se actúa: comprender mejor los procesos sobre los que se actúa y las razones sobre los aciertos y desaciertos. Con el ánimo de mejorar las futuras decisiones sobre políticas, programas o proyectos a través de la reacción de la lección aprendida.
- ✚ El “empowerment” a través de la evaluación, pretende incorporar los beneficios de la metodología evaluativa para desarrollar habilidades de autoevaluación que permitan a las personas, colectivos, instituciones y comunidad mejorar por sí mismos sus actuaciones. En este sentido, el papel del evaluador es más de un facilitador que contribuye a la formación de los distintos agentes implicados en las políticas y programas a ser autosuficientes para conducir sus propias evaluaciones.
- ✚ La evaluación se entiende como un proceso donde la responsabilidad es compartida por todas aquellas personas (o sus representantes) que tienen intereses legítimos en las acciones, programas y políticas que se evalúan. Desde esta óptica, la evaluación es pensada como una actividad democrática y pluralista.
- ✚ El énfasis de la evaluación en la actualidad, es la de posesionarse como una herramienta del y para el debate democrático, de la participación de las personas o sus representantes implicadas en las políticas y programas como una de las mejores garantías de utilidad, democracia y calidad de los procesos de planificación, de desarrollo e información de políticas, programas y servicios formativos.

“La participación en la evaluación conduce a un nivel cada vez más fuerte de aproximación del proyecto, de cohesión del grupo, una mayor capacidad de

autorreflexión y cambio y mayor autonomía respecto a asesores externos. Se trata de un proceso paulatino y gradual”. Bartolomé y Cabrera (2000:5).

Ante todo lo dicho, entendemos la investigación evaluativa participativa como una unidad de *acción – reflexión – acción*, que de la posibilidad de ahondar en la comprensión de los fenómenos, en la orientación que se les quiere dar y en la calidad con que se ejecutan y no como un mero ejercicio técnico para obtener resultados. Para que esto pueda cumplirse en nuestro programa de formación del profesorado, somos conscientes que debemos trabajar porque la evaluación se convierta en una práctica natural capaz de generar cambios positivos en los procesos formativos y reflexivos en cada una de las actividades del programa, sobre la base de conocer las exigencias del contexto escolar, la comunidad, la ciudad y el país, y de establecer acciones apropiadas para el mejoramiento de la calidad y el alcance de los objetivos del programa.

5.7.1 Diseño del modelo de investigación evaluativa de carácter participativo

El modelo de evaluación que responde a la reflexión que hemos hecho en el apartado anterior, es el modelo presentado por el Grupo GREDI, que hemos adaptado de Bartolomé y otros (2000:165) para los objetivos de esta investigación, basado fundamentalmente en los modelos CIPP de Stufflebean y Shinkfield (1987), el de Rossi y Freeman (1984) o el de Pérez Juste (1994). Según Vilà (2005:194), esencialmente este modelo, propone promover el desarrollo de una investigación evaluativa, a través de un programa, facilitando su progresivo perfeccionamiento, y ofreciendo información continua y sistemática en cada fase del proceso. Nuestro modelo de investigación evaluativa se dirige hacia una mayor comprensión del proceso, implicación del profesorado participante, así como la satisfacción de las necesidades sentidas o una mejor gestión y utilización de los recursos, está integrado por tres momentos o etapas evaluativas: la evaluación inicial, la evaluación del proceso y la evaluación de resultados a medio plazo. A continuación presentaremos el diseño del modelo de evaluación que hemos elaborado en la figura 7., y posteriormente abordaremos cada uno de los momentos que lo comprenden, veamos:

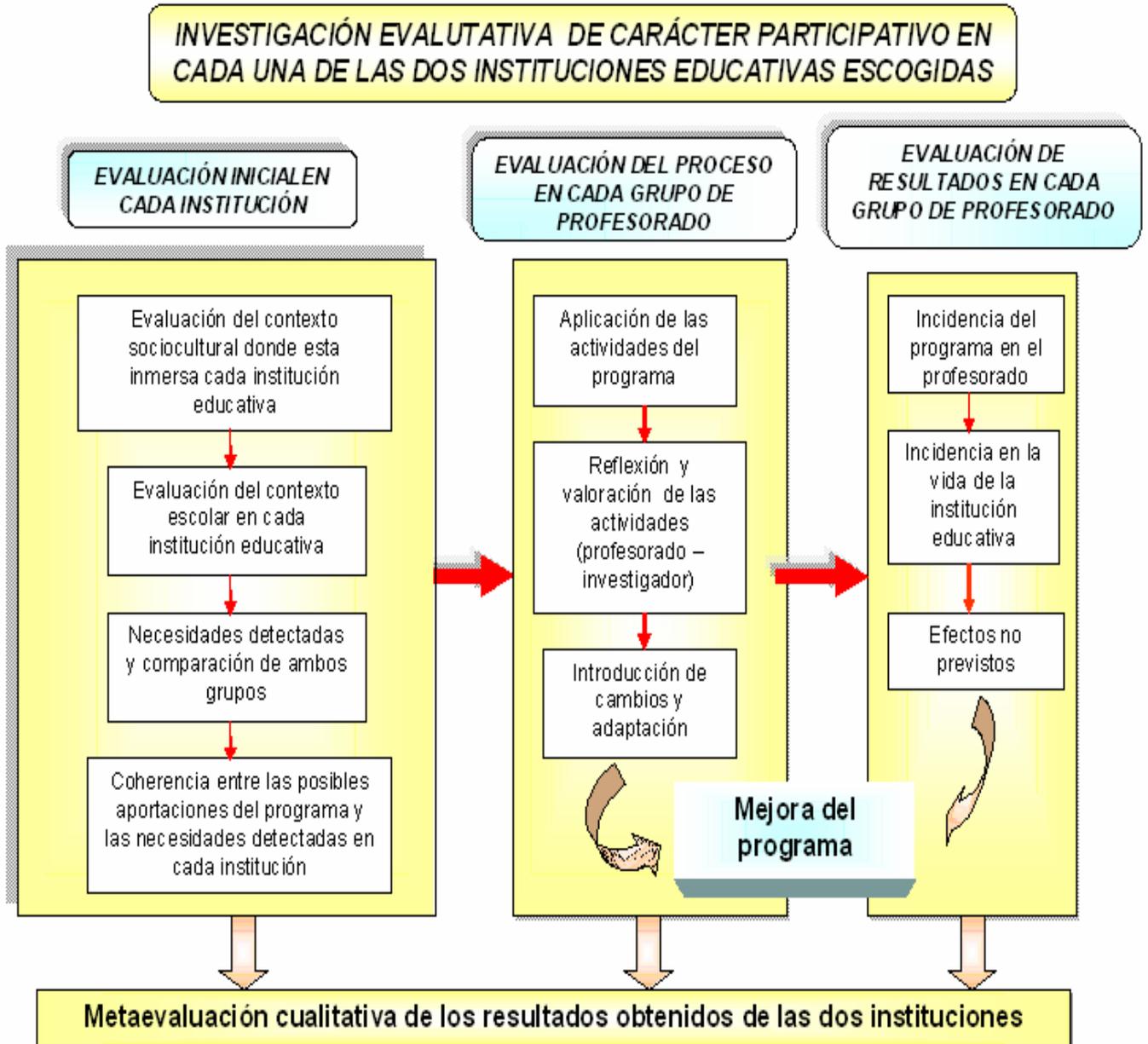


Figura 7. Diseño del modelo de investigación evaluativa que hemos adaptado de Bartolomé (2000:165)

Una vez elaborado el programa, decidimos hacer la investigación evaluativa en dos instituciones educativas, miremos como fue este proceso en sus tres fases: evaluación inicial, evaluación del proceso y evaluación de resultados a medio plazo:

Evaluación inicial, escogimos primero la Institución Educativa de Cristo Rey, donde estaba el profesorado que participó en el diagnóstico exploratorio y un grupo de ellos y ellas que participó también en el confirmatorio, la escogimos porque llenaba los requisitos que se requerían para aplicar el programa; contexto multicultural y con

problemática social, luego llevamos a cabo la evaluación inicial, que consistió en la aproximación al contexto multicultural y social de la comunidad donde estaba ubicada la institución educativa, con el ánimo de tener conocimiento de esa realidad, y en segunda instancia visualizamos cómo se recreaba esa realidad multicultural y social de la comunidad en el contexto escolar de la institución educativa, qué tipo de educación se impartía para responder a ella y la responsabilidad que asumía el profesorado. A partir de esa aproximación a la realidad del barrio y de la institución educativa, identificamos las necesidades que tenía la institución y en especial el profesorado en torno a desarrollar una educación acorde a la realidad de la comunidad de referencia donde trabaja, una educación en relación con la construcción de la ciudadanía, la democracia, la paz y la interculturalidad. Así mismo, escogimos la Institución Educativa Distrital Nicolás Buenaventura, para aplicar el programa al profesorado que laboraba en básica secundaria y media académica. La idea era hacer un doble nivel de intervención, claro está que antes también hicimos una evaluación del contexto multicultural y social del barrio y de la institución educativa. Esta institución se encuentra en un barrio donde la mayoría de la población es desplazada por la violencia, y por lo tanto, la mayoría de su alumnado (60%) pertenecía a esta población, era y sigue siendo la institución educativa que atiende mayor alumnado desplazado por la violencia de la ciudad, mientras en la institución de referencia (Cristo Rey) tenía menos alumnado desplazado y más alumnado afrocolombiano en condiciones de gran marginalidad.

Las necesidades detectadas en ambas instituciones educativas las contrastamos con los objetivos del programa de formación que habíamos elaborado, y así planteamos una primera propuesta de adaptación del mismo, dándole validez para desarrollarlo en ambos contextos. En la Institución educativa Nicolás Buenaventura, hicimos una evaluación inicial somera, pues, tuvimos como referencia las necesidades detectadas en la Institución Educativa Cristo Rey y su respectivo profesorado donde se hizo la evaluación inicial con profundidad.

Nuestra intención fue asumir la doble aplicación para saber que rumbo tomaría el programa en cada una de las instituciones educativas con su respectivo profesorado participante durante su desarrollo, fue así como empezamos a llevar a cabo la evaluación del proceso en ambas instituciones.

La ***Evaluación del proceso***, consistió en desarrollar de forma cíclica la aplicación del programa, es decir, las actividades que orientábamos al profesorado las íbamos

modificando conforme las adaptábamos a sus necesidades e intereses, para ello, fue necesario propiciar espacios de formación basados en la reflexión y el análisis, de cara a que el profesorado se sintiera a gusto e implicado en cada una de las actividades de orientación, seguros para expresar cualquier duda, acuerdo, desacuerdo o idea en torno al programa, estábamos atentos y promovíamos que el profesorado también lo estuviese, para detectar si el programa se estaba desarrollando de acuerdo a las pautas previstas, por lo tanto, el profesorado y nosotros permanentemente hacíamos análisis y valoración de los logros y dificultades que identificamos en las actividades y sesiones de formación, y determinábamos así los cambios que requiera el programa de cara a su mejora. Entonces, en la medida que evaluábamos el proceso del programa, íbamos obteniendo las pistas para adaptarlo al profesorado y a su realidad.

La evaluación del proceso la llevamos a cabo en ambas instituciones, de manera paralela, durante ocho meses, desde finales de marzo hasta finales de noviembre cuando finalizaba el año lectivo. En la institución educativa de referencia Cristo Rey lo hacíamos cada 15 días aproximadamente y en la institución educativa Nicolás Buenaventura lo hacíamos cada semana, hasta que fue entorpecido por las huelgas del profesorado, sin embargo, pese a los incidentes se logró desarrollar el programa, y proseguimos finalmente a hacer la evaluación de resultados a corto y mediano plazo en ambas instituciones.

La *Evaluación de resultados a medio plazo*, buscamos conocer el impacto del programa estudiando su efecto global en el profesorado, y en qué medida ese efecto ha incidido en la vida de la institución educativa, una vez desarrollada la experiencia. La utilidad de esta fase de la investigación fue de gran importancia, puesto que nos permitió comprobar inmediatamente finalizara la aplicación del programa y a mediano plazo, la eficacia del mismo en el profesorado a partir de los objetivos que nos habíamos propuesto, como también los efectos no previstos.

Una vez desarrollamos los tres momentos de evaluación en cada una de las dos instituciones educativas y con su respectivo grupo de profesorado, hicimos una metaevaluación cualitativa de los resultados obtenidos de los dos centros estudiados.

5.7.2 La muestra: el profesorado participante

Para garantizar el estudio en profundidad que supone un diseño metodológico basado en la investigación evaluativa de carácter participativo, bajo un modelo de evaluación de programas como el planteado en el apartado anterior, la muestra consta de dos grupos de profesorado participante de dos instituciones educativas de básica secundaria y media académica, uno por cada institución.

Para la selección de ambas muestras nos basamos en técnicas de muestreo intencional y selectivo¹⁴².

Primer grupo de profesorado participante Institución Educativa Cristo Rey

La selección de la primera muestra fue orientada por la predisposición de la Secretaría de Educación de Santa Marta, de la rectora y principalmente del equipo del profesorado participante de la institución educativa Distrital de Cristo Rey, jornada de la tarde¹⁴³, ubicada en el barrio del mismo nombre, en la Comuna No. 8 de Pozos Colorados en la ciudad de Santa Marta. Este profesorado participó en el diagnóstico de necesidades formativas, tanto en el estudio exploratorio como en el confirmatorio. Profesorado que seleccionamos para que haga parte de la muestra en la aplicación y evaluación del programa, este grupo manifestó mucho interés en participar en el programa. Este fue el primer grupo conformado por 16 docentes (6 profesoras y 10 profesores). En esta institución solo no participó un profesor para que completara el claustro completo.

Segundo grupo de profesorado participante Institución Educativa Nicolás Buenaventura

La selección de la segunda muestra, también fue posible gracias a la predisposición de la Secretaría de Educación de Santa Marta y del Rector de la Institución Educativa Distrital Nicolás Buenaventura, ubicado en la Comuna No. 5 Santafé – Bastidas (comuna geográficamente separada a la Comuna No. 8, dentro del casco urbano de Santa Marta). El profesorado de esta institución no participó en el diagnóstico, pero

¹⁴² Ver listado de primera y segunda muestra de profesorado y las materias que les corresponde orientar en el anexo I.

¹⁴³ En la jornada de la mañana esta institución no ofrece básica secundaria y media académica

como mencionamos en el apartado del contexto de la investigación, esta institución se encuentra en una comuna multicultural y marginal como la institución donde labora el primer grupo del profesorado participante. Fue así, que seleccionamos el profesorado de básica secundaria y media académica de la jornada de la tarde de esta institución¹⁴⁴, conformando así la segunda muestra de 16 docentes (3 profesoras y 13 profesores). El claustro de la jornada de la tarde en esta institución esta conformado por 30 profesoras y profesores.

Entonces, hemos seleccionado dos muestras de profesorado participante. Un grupo de profesorado de 15 pertenecientes a la Institución Educativa Distrital de Cristo Rey de la Comuna No. 8 de Pozos Colorados, y un grupo de 16 de la Institución Educativa Distrital Nicolás Buenaventura de la Comuna No. 5 Santafé Bastidas.

Se desarrollará la investigación evaluativa del programa con cada una de las muestras de manera paralela, lo cual, permitirá la comparación y un mayor fortalecimiento del programa de formación, para aplicarse al profesorado que labora en instituciones educativas ubicadas en contextos similares.

Cabe resaltar, que consideramos apropiado el número de profesoras y profesores en cada una de las muestras, para vincular con mayor eficacia su propia participación en un proceso de innovación educativa y la reflexión en la acción, de cara a generar mejores espacios de aprendizaje cooperativos y colaborativos. Con grupos así, estamos seguros que es más probable propiciar la reflexión crítica en el profesorado, para que empiecen a sentir la necesidad de promover aprendizajes más humanos.

En la selección de ambas muestras, tuvimos en cuenta que el profesorado sea diverso en cuanto área de conocimiento y género, edad, composición étnica, experiencia docente (no es un requisito que tengan o no tengan actitudes hacía la educación intercultural y para la ciudadanía).

5.7.3 Instrumentos de recogida de información

En esta fase utilizaremos variados instrumentos de recogida de información adecuados y relevantes para la evaluación inicial, evaluación del proceso y evaluación de resultados. Específicamente estamos haciendo alusión a los siguientes instrumentos:

¹⁴⁴ En esta institución solo en la jornada de la tarde funciona básica secundaria y media académica.

- ➡ **Observación participante:** es un método interactivo de recogida de información que requiere una implicación del observador en los acontecimientos o fenómenos que esta observando. La implicación supone participar en la vida social y compartir las actividades fundamentales que realizan las personas que forman parte de una comunidad o de una institución. Supone además aprender los modos de expresión de un determinado grupo. Implica doble rol de observador y participante en el diario vivir. Rodríguez, G. (1996:165).
- ➡ **Análisis de los productos de evaluación del profesorado.** Los materiales de aprendizaje de las distintas actividades del programa que ha desarrollado el profesorado y las reflexiones grupales escritas, se convierten en una fuente de información muy importante para el análisis del proceso del programa.
- ➡ **Análisis de documentos:** nos facilitará explorar documentos escritos de la institución educativa de carácter oficial, como el proyecto educativo institucional, actas de reuniones, artículos de periódicos, etc., con el ánimo de hacer un análisis del contexto educativo a nivel de centro, enmarcado en los propósitos de la presente investigación.
- ➡ **Las fotografías:** pretenden ilustrar en momentos específicos, notas de campo o entrevistas, como elemento referencial para proporcionar credibilidad, evitando el sesgo de las percepciones del propio investigador. Básicamente, se utilizarán para situar el contexto, siempre que las personas implicadas no tengan objeción.
- ➡ **Entrevistas en profundidad:** “Gracias a la entrevista podemos describir e interpretar aspectos de la realidad que no son directamente observables: sentimientos, impresiones, emociones, intenciones o pensamientos. Así como acontecimientos que ya ocurrieron con anterioridad” Woods (1987) citado en Arnal – del Rincón – La Torre – Sans, (1995: 263).
- ➡ **El cuestionario de preguntas abiertas:** mediante el cuestionario podemos recoger información sobre las percepciones, actitudes, opiniones y características de las personas. Aplicaremos un cuestionario de preguntas abiertas, que posibilite la espontaneidad, flexibilidad y libertad en la respuesta, para que el profesorado exponga su valoración del programa un tiempo después de haber finalizado la aplicación del programa.

Estos instrumentos de recogida de información tienen una especial importancia en los tres momentos de la investigación evaluativa: evaluación inicial, evaluación del proceso y evaluación de resultados inmediatos:

Desde esta perspectiva, en la evaluación inicial y evaluación del proceso, consideramos que tiene especial relevancia la observación participativa, porque su carácter cualitativo de intentar comprender los contextos y sus situaciones desde el punto de vista de las personas que se encuentran allí, relacionándonos con ellas en su diario vivir, lo aprovecharemos para hacer una lectura de las necesidades del contexto sociocultural del barrio y de la institución educativa en el marco de los objetivos del programa; y cómo van los procesos formativos durante la aplicación del programa, para ello, observaremos y recogeremos la información que nos permita percibir, comprender e interpretar en qué medida el programa está enriqueciendo al profesorado, si se está desarrollando apropiadamente, si se están articulando las estrategias con las metas propuestas y qué dificultades y logros se están presentando. Cuando estamos trabajando en una evaluación del proceso, el carácter cambiante del mismo, nos obliga en la práctica, tanto a descubrir lo que está sucediendo como a verificar lo que ha sido descubierto, Patton (1984:47).

En síntesis, en la evaluación inicial y evaluación del proceso de nuestro programa de formación, la observación participante, es de gran importancia, porque ante todo nos permite relacionarnos naturalmente con las personas de la comunidad educativa y especialmente con el profesorado que orientamos, es juiciosa, detenida, crítica sobre el desarrollo de los hechos desde el comienzo hasta el final, permite la obtención de informaciones que antes no se tenían, explorar aspectos que no tienen explicación o sustentación previa, realizar nuevos hallazgos, los que al ser valorados se convierten en fortalezas o en debilidades, las que a su vez se tienen en cuenta para mantener lo que esta bien, elevar las exigencias en lo que es factible y corregir o mejorar lo que esta mal, apuntando así a un proceso de valoración y optimización permanente del programa.

En la evaluación del proceso, también consideramos relevante utilizar la técnica de análisis de los productos de la evaluación del profesorado, importante para hacer seguimiento del progreso del programa y por ende del profesorado en sintonía con los objetivos propuestos.

Las fotografías nos resultan de gran relevancia ya que por medio de ellas recogemos el segmento de la realidad más grande posible, con poca intervención de nosotros los investigadores. En la evaluación inicial, nos puede servir para describir y comprender

el contexto sociocultural del barrio y de la institución educativa, nos puede representar la realidad de estos escenarios tal cual es, la vida cotidiana de sus gentes. En la evaluación del proceso, nos permite retratar las sesiones de formación de las diferentes actividades, las reuniones de los grupos reflexivos del profesorado en dichas actividades y el desarrollo de eventos que conciernen a la temática del programa en la institución educativa. Las fotografías nos muestran las realidades sociales tal cual son (un barrio con altos signos de marginación por ejemplo) y nos muestran las actividades de formación y el profesorado que participa en ellas de manera mucho más efectiva que las reconstrucciones escritas y verbales, son un gran complemento para los registros narrativos que obtengamos a través de la observación y de la entrevista.

También en la evaluación inicial resulta de gran importancia la entrevista en profundidad para darle voz a las personas moradoras de la comunidad donde esta inmersa la institución educativa donde desarrollaremos la investigación evaluativa, con el ánimo, que nos expresen las percepciones que tienen sobre la realidad sociocultural de su barrio y de la institución educativa, esta una aproximación cualitativa a la realidad del barrio y de la institución educativa desde el punto de vista de las personas que moran allí. También resulta importante el análisis de documentos oficiales, como el proyecto educativo institucional para identificar qué programas está desarrollando la institución educativa que respondan a su realidad sociocultural.

Evaluación de los resultados inmediatos, Bartolomé (1997:171) nos presenta una cuestión importante a tener en cuenta *¿Ha cambiado algo y en qué sentido, dentro del contexto estudiado, qué puede ser atribuido al programa?*

Para responder a la anterior cuestión, es importante en esta etapa sostiene Bartolomé y otros (2000:172-173), cumplimentar las opiniones y percepciones que tienen los sujetos participantes del proceso vivido, para lo cual, se hace necesario, valorar el potencial de cada actividad o de los bloques de actividad para conseguir las metas propuestas en el profesorado, valorar el cambio que se ha producido en algunas de las dimensiones estudiadas en la fase diagnóstica de la investigación, valorar el nivel de satisfacción del profesorado respecto al programa, conocer la valoración final que hace el profesorado del programa y las propuestas de mejora que plantea, y comprobar la posible incidencia del programa en la vida del aula e institución educativa.

Entonces, para llegar a obtener la información que nos permita hacer el ejercicio anterior, recogeremos evidencias desde el punto de vista de los participantes y la

atribución que ellos dan a sus propios cambios, mediante la técnica de la entrevista semiestructurada y la técnica del cuestionario de preguntas abiertas.

Investigación Evaluativa	Estrategias	Registros narrativos (notas de campo y anecdóticos)	Registro tecnológico complementario del registro narrativo (fotografías)	Entrevistas en profundidad	Análisis de documentos	Análisis de los productos del profesorado	Cuestionario
	Fuentes de Información						
Evaluación inicial	Líder afrocolombiana del barrio donde esta la institución educativa de Cristo Rey			√			
	En los dos barrios donde están las dos instituciones	√	√				
	En ambas instituciones educativas	√	√		√		
	Profesorado participante de ambas instituciones educativas	√	√				
Evaluación del proceso	Profesorado participante de ambas instituciones educativas	√	√			√	
Evaluación de resultados	Profesorado participante de ambas instituciones educativas			√			√

Tabla 1. Distribución de las técnicas de recogida de información en función de las fases de la investigación evaluativa que desarrollamos en la Institución Educativa de Cristo Rey y en la Institución Educativa Nicolás Buenaventura

5.7.4 La observación participante

La observación participante, es una técnica (instrumento) característica de la investigación de corte cualitativo, se le denomina etnográfica o global, comporta la

interacción social del observador en el escenario con los sujetos observados Forner y Latorre (1996:114), es decir, hacer la observación viviendo como un miembro más del grupo, hacer parte de la situación que buscamos comprender, para sentir lo que es vivir esta situación Ruíz Olabuénaga (1999:134). Es una técnica de investigación empírica diseñada para trabajar directamente sobre el terreno, sobre el lugar en que se desenvuelve la vida real. Sanmartín (2003:51). Implica la combinación de una serie de técnicas de obtención y análisis de datos entre las que incluyen la observación y la participación directa. La Torre (2003:57).

En este sentido, La Torre, sostiene que la observación participante es apropiada para el estudio de fenómenos que exigen que el investigador se implique y participe para obtener una comprensión del fenómeno en profundidad, como es el caso de los docentes investigadores. Se puede considerar como un método interactivo que requiere una implicación del observador en los acontecimientos o fenómenos que está observando.

La observación participante posibilita al investigador acercarse de una manera más intensa a las personas y comunidades estudiadas y a los problemas que le preocupan, y permite conocer la realidad social que difícilmente se podría alcanzar mediante otras técnicas.

Utilizar la observación participante resulta más apropiado cuando los objetivos de la investigación pretenden describir situaciones sociales, generar conocimiento, mejorar o transformar la realidad social.

La Torre (20003:58), nos expresa, que para registrar la información que obtengamos al desarrollar la observación participante, es apropiado utilizar registros abiertos, de tipo narrativo descriptivo, que contienen descripciones detalladas y amplias de los fenómenos observados con el fin de explicar los procesos en desarrollo e identificar pautas de conducta en contextos específicos. Santos Guerra (1996:147) nos recomienda, que no sólo consiste en mirar sino en buscar, pues, no basta registrar con fidelidad lo que sucede sino que es preciso interpretar los hechos y las situaciones desde el rigor de las explicaciones.

Las técnicas de registro de la observación participante son: las notas de campo, los diarios, los registros anecdóticos, entre otros.

En torno a la reflexión anterior sobre lo qué es la observación participante, reiteramos la importancia de este instrumento para aplicarse en la evaluación inicial y del proceso de nuestra investigación evaluativa. Este instrumento es idóneo para comprender las necesidades del contexto sociocultural del barrio, de la institución educativa y del

profesorado, con miras a la adaptación del programa; y en su aplicación, comprender en qué medida se está desarrollando de acuerdo a las pautas previstas, a las metas propuestas, con miras a su mejora. Ahora, una vez que conocemos que ha de observarse en la evaluación inicial y del proceso de desarrollo del programa, creemos que es importante, explicar ¿Dónde observaremos? ¿Cuándo observaremos? ¿Cómo observaremos? ¿Qué observaremos? ¿Cómo registramos la información que observamos? ¿Quién observará?

¿Cómo observaremos?

En la evaluación inicial nos corresponde observar en cada uno de los barrios donde están ubicadas las dos instituciones educativas con miras a hacer la evaluación de estos contextos, nuestra implicación en la observación de los dos barrios será como un miembro más del grupo y trataremos que sea encubierta, es decir, que sus moradores desconozcan que son observados, pues, no queremos distorsionar sus formas naturales de interactuar, pero en las dos instituciones educativas nuestro papel como observadores será conocido solo tanto por la Rectora de la Institución Educativa Distrital de Cristo Rey y su coordinador académico como el Rector de la Institución Educativa Distrital Nicolás Buenaventura y su coordinador académico.

En la evaluación del proceso nuestra implicación como observadores será con implicación parcial, nos relacionaremos con el profesorado participante de ambas instituciones de forma natural sin dejar de cumplir nuestro rol de observadores. Es decir, en las sesiones de formación, el profesorado conocerá nuestro papel como observadores.

Es de resaltar que contaremos con una asistente para el registro de la información de las notas de campo durante las sesiones, previa asesoría respecto a los objetivos de la investigación y la utilización de las notas de campo, pues es necesario contar con esta persona ya que nosotros desempeñaremos el rol de orientadores de las sesiones, sin dejar de estar atentos a los registros de información que hace la asistente y la que podamos tomar nosotros.

¿Dónde observaremos?

En la evaluación inicial observaremos el contexto socio cultural de ambos barrio y el contexto escolar de ambas instituciones educativas. En la evaluación del proceso observaremos desde el inicio, durante el desarrollo y al final de cada actividad formativa del programa, y en cada espacio en que convivamos con el profesorado participante de ambos grupos que haga alusión a la temática del programa. Para dar una explicación más clara al respecto, a continuación presentaremos la planificación de las sesiones de observación en la evaluación inicial en las dos instituciones educativas donde se aplicó el programa, que pueden apreciar en las tablas 2 y 3 respectivamente.

Planificación de la Observación en la evaluación inicial en dos instituciones educativas

Institución Educativa Distrital de Cristo Rey

Contexto o aspecto	Sesiones	Temporalización de la observación	Sistema de registro narrativo	Sistema de registro tecnológico
Características del barrio	2	12 y 13 de marzo de 2005	Notas de campo	Fotografías
Característica de la comunidad educativa	1	14 de marzo de 2005	Notas de campo	Fotografías
Características de la institución educativa	2	15 y 18 de marzo de 2005	Notas de campo	Fotografías
Presentación del programa	1	30 de marzo de 2005		

Tabla 2. Planificación de las sesiones de observación en la evaluación inicial de la Institución Educativa Distrital Cristo Rey

Institución Educativa Distrital Nicolás Buenaventura

Contexto o actividad	Sesiones	Temporalización de la observación	Sistema de registro narrativo	Sistema de registro tecnológico
Características del barrio y características de la comunidad educativa	1	8 de abril	Notas de campo	Fotografías
Presentación del programa	1	20 de abril	Notas de campo	Fotografías

Tabla 3. Planificación de la sesión de observación en la evaluación inicial de la Institución Educativa Distrital

En torno a las características de la institución educativa, hicimos un análisis del proyecto educativo institucional, este aspecto lo ampliaremos cuando abordemos el análisis de documentos.

Planificación de la observación en la evaluación del proceso en las dos instituciones educativas donde se aplicó el programa

Institución Educativa Distrital Cristo Rey

Nombre de la actividad	Sesiones	Temporalización de la observación	Sistema de registro narrativo	Sistema de registro tecnológico
Colombia multicultural y pluriétnica	1	21 de abril de 2005	Notas de campo	Fotografías
Reconociendo y valorando la diversidad con responsabilidad social	1	3 y 4 de mayo de 2005	Notas de campo	
Cuál es nuestra identidad	1	15 de mayo de 2005	Notas de campo	
Intercambio cultural	1	1 de junio de 2005	Notas de campo	
Estereotipos y el lenguaje	1	27 de junio	Notas de campo	Fotografías
Evaluación del primer bloque de actividades	1	28 de junio	Notas de campo	
Origen, definición y características de los derechos humanos	1	29 de junio	Notas de campo	Fotografías
Los Derechos Humanos en la Constitución Política de Colombia	1	30 de junio de 2005	Notas de campo	Fotografías

Promoción y defensa de los derechos humanos	1	1 de agosto de 2005	Notas de campo	
Aproximación a las dificultades de la “negociación cultural” y del profesorado como agentes de cambio	1	24 de agosto de 2005	Notas de campo	Fotografías
Identifiquemos los problemas que afectan la construcción de los derechos humanos, la ciudadanía y la democracia	1	15 de septiembre de 2005	Notas de campo	
Tomemos las decisiones acertadas para negociar los conflictos	1	29 de septiembre	Notas de campo	Fotografías
Trabajemos juntos/as por una democracia radical	1	20 de octubre	Notas de campo	Fotografías
Sesión de cierre	1	29 de noviembre	Notas de campo	Fotografías

Tabla 4. Planificación sesiones de observación evaluación del proceso Institución Educativa Distrital Cristo Rey

Institución Educativa Distrital Nicolás Buenaventura

Nombre de la actividad	Sesiones	Temporalización de la observación	Sistema de registro narrativo	Sistema de registro tecnológico
Colombia multicultural y pluriétnica	1	20 de abril de 2005	Notas de campo Anecdótico	Fotografías
Reconociendo y valorando la diversidad con responsabilidad social	1	27 de abril de 2005	Notas de campo	
Cuál es nuestra identidad	1	3 de mayo de 2005	Notas de campo Anecdótico	Fotografías
Intercambio cultural	1	18 de mayo de 2005	Notas de campo	
Estereotipos y el lenguaje	1	24 de mayo de 2005	Notas de campo	
Evaluación del primer bloque de actividades	1	1 de junio de 2005	Notas de campo	
Origen, definición y características de los derechos humanos	1	26 de agosto de 2005	Notas de campo	
Los Derechos Humanos en la Constitución Política de Colombia	1	2 de septiembre de 2005	Notas de campo	Fotografías
Aprendiendo a vivir en la justicia social, luchemos por nuestros derechos	1	6 de septiembre de 2005	Notas de campo	
Aproximación a las dificultades de la “negociación cultural” y del	1	28 de septiembre de 2005	Notas de campo	

profesorado como agentes de cambio				
Tomemos las decisiones acertadas para negociar los conflictos	1	11 de noviembre	Notas de campo	
Jornadas de interculturalidad justicia y convivencia	3 días	Del 16 al 18 de noviembre	Notas de campo	Fotografías
Sesión de cierre	1	29 de noviembre	Notas de campo	Fotografías

Tabla 5. Planificación sesiones de observación evaluación del proceso Institución Educativa Distrital Nicolás Buenaventura

¿Qué observaremos?

En la evaluación inicial observaremos los aspectos que de alguna manera nos pueden dar pistas para detectar las necesidades formativas que posee el profesorado que trabaja en las dos instituciones educativas instituciones educativas que va a participar en el programa, con el ánimo de hacer una adaptación del mismo para que responda a tales necesidades halladas, hemos mencionado antes que observaremos la realidad sociocultural de los barrios y de la s institución educativas. Algunos aspectos de estos dos entornos a observar son:

1. Características de la zona
2. Características de la comunidad escolar
3. Características de la institución educativa
4. Conciencia de la realidad multicultural y problemática social por parte de los miembros de la comunidad educativa
5. Relaciones personales
6. Proyecto educativo institucional, manual de convivencia y planes curriculares
7. Plan general de actividades
8. Organización del tiempo y del trabajo

“Un diagnóstico sobre la base de estas dimensiones contextuales nos permitirá trabajar con una mayor dosis de realismo. ¿Qué compromiso asume el centro o institución educativa ante la realidad multicultural y problemática social? ¿Dónde se sitúan los distintos grupos culturales? ¿Cuál es su procedencia social y su actual nivel de vida? ¿Qué problemas y barreras están teniendo las familias de nuestros alumnos y alumnas para integrarse en la comunidad y en el centro? Estos y otros muchos interrogantes deberían intentar ser abordados por quienes orienten programas de educación que desea avanzar en la construcción de una ciudadanía intercultural”. Bartolomé y otros (2003:59).

En la evaluación del proceso el enfoque de la observación apuntará al desarrollo de las actividades, en el sentido, de si están respondiendo a las metas que nos hemos propuesto alcanzar en el programa, pero ¿cuáles son las metas que nos proponemos en la evaluación del proceso que debemos tener en cuenta a la hora de observar el desarrollo de cada una de las actividades del programa y de éste en general? Para responder a esta cuestión, es menester primero, tener presente que lo que queremos valorar es la incidencia del programa de Educación para una Ciudadanía Democrática e Intercultural en los dos grupos de profesorado participante en las dimensiones en que se basa, las cuales recordamos a continuación:

- El sentimiento de pertenencia cultural y político hacia la comunidad local y otras más amplias
- La competencia ciudadana
 - o Información y comprensión de los derechos humanos y el funcionamiento de la democracia
 - o Desarrollo del juicio crítico ante problemas sociales y políticos
- La participación ciudadana
 - o Tener comprensión y querer trabajar por una cultura democrática en la institución educativa
 - o Ser conscientes de la necesidad de solucionar los conflictos de manera pacífica en nuestras sociedades
 - o Entender la importancia de propiciar el empowerment de los grupos más oprimidos y excluidos por la sociedad

Desde esta perspectiva, nos interesa especialmente conocer si la orientación de esas dimensiones desde los diferentes bloques y actividades y las estrategias de formación que se estamos empleando para llevarlas a cabo, generan o no cambios en el profesorado, tanto en lo pedagógico como en lo personal, y si hay cambios en la institución. Para ello nos fijaremos en las siguientes cuestiones:

- ¿Suscita implicación en el profesorado participante este tipo de metodología?

- ¿El profesorado se muestra sensible y cohesionado ante proyectos de educación intercultural y para la ciudadanía?
- ¿El nivel de satisfacción del profesorado participante respecto al programa parece aumentar?
- ¿Desde la implementación del programa se observan o no cambios en las actitudes, los valores y los imaginarios del profesorado?
- ¿El profesorado construye algún tipo de relatos sobre la paz, la vida, la interculturalidad, la justicia, el respeto, la solidaridad y la identidad?

En síntesis, en la evaluación del proceso, lo más importante es observar, si desde que estamos desarrollando el programa se están dando cambios, mejoras, transformaciones en la institución, en el profesorado y la acción educativa en general, atribuibles al proceso formativo del presente programa, de lo contrario, junto con el profesorado, debemos determinar qué está pasando y qué hacer para optimizar las actividades y espacios formativos, hacer sentir al profesorado que nos conviene un buen programa.

¿Cómo registraremos la información que observamos?

La registraremos mediante notas de campo¹⁴⁵, que según La Torre (2003:58), se ocupan de ver las acciones educativas en su entorno sociocultural. En la actualidad es uno de los registros más utilizados en la metodología cualitativa. Un punto fuerte del enfoque de las notas de campo es su abertura. Al no estar estructuradas, su flexibilidad nos puede permitir abrirnos a lo imprevisto e inesperado, nos pueden facilitar ver las cosas como aparecen ante sí, sin mediación o focalización previa. Las notas de campo nos favorecen registrar la información en vivo y nos posibilitan hacer descripciones y reflexiones de lo que percibamos en el contexto natural donde la estamos aplicando.

En este sentido, podemos disponer de las narraciones que produce el profesorado de forma exacta y completa en las secciones de formación y en otros espacios de la institución educativa donde interactúen.

Utilizaremos notas de campo de naturaleza descriptiva, es decir, de bajo nivel de inferencia, que integra captar la imagen de la situación, las personas, las conversaciones y reacciones observadas lo más fielmente posible. Tendremos en cuenta las sugerencias

¹⁴⁵ Ver algunas de las notas de campo en el anexo I

que nos hace Latorre (2003:59), respecto a que las notas de campo deben ser descriptivas, deben fecharse, indicar el lugar de la observación, quienes estaban presentes, el ambiente físico, que ocurrió. Han de ser concretas y detalladas. Deben incluir aspectos tales como: lo que dicen las personas implicadas, narraciones de las vivencias, percepciones y sentimientos, reflexiones en torno a los sujetos y la trascendencia de lo ocurrido. También conviene incluir intuiciones, interpretaciones, primeros análisis acerca de lo que está ocurriendo.

Utilizaremos registros anecdóticos cuando haya lugar a una conducta particular y relevante de un miembro del profesorado participante durante el desarrollo de las actividades formativas del programa que merezca describirse e interpretarse detalladamente.

¿Cómo analizaremos la información registrada en las notas de campo?

La información registrada en las notas de campo será categorizada a la luz de los aspectos que mencionamos arriba: los cambios del profesorado, su implicación, el nivel de satisfacción, las dificultades y los relatos que construye con relación al tema abordado en cada actividad o la educación para la ciudadanía, democrática e intercultural en general, u otros aspectos no esperados, lo que indiquen los datos. Para sistematizar y resumir las observaciones registradas en las notas de campo, aplicaremos las técnicas de análisis de contenido, que en el apartado de análisis de la información ampliaremos y detallaremos.

5.7.5 La entrevista en profundidad

La entrevista permite recoger información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas: creencias y actitudes, opiniones, valores o conocimientos, que de otra manera el investigador no tendría a su alcance. Desde la percepción de los mismos sujetos, la entrevista ofrece una perspectiva interna que permite interpretar comportamientos y constituye una fuente de significado y complemento para el proceso de observación.

La entrevista otorga a la metodología constructivista la profundidad, el detalle y las perspectivas de las personas entrevistadas, y permite la interpretación de los significados de las acciones. Para Patton (1987), las entrevistas constituyen una fuente

de significación y un complemento para el proceso de observación. Gracias a la entrevista podemos describir e interpretar aspectos de la realidad que no son directamente observables: sentimientos, impresiones, emociones, intenciones o pensamientos.

Para responder a los anteriores aspectos, consideramos, que en nuestra investigación evaluativa, en la fase de la evaluación de resultados inmediatos, utilizaremos la entrevista en profundidad, pues, “la evaluación ha de liberar la voz y la opinión de los protagonistas... la actitud de escucha ha de completarse con la habilidad para interrogar” Santos Guerra (1995:148).

Desde esta perspectiva, la entrevista en profundidad nos puede dar la información que necesitamos para evaluar los resultados inmediatos de nuestro programa, veamos por qué consideramos esta técnica pertinente.

Según Ruiz Olabuénaga (1999:125), es la segunda gran técnica de investigación cualitativa, que no es otra cosa que una técnica de obtener información, mediante una conversación profesional con una o varias personas para un estudio analítico de investigación o para contribuir en los diagnósticos o tratamientos sociales. Implica siempre un proceso de comunicación, en el transcurso del cual, ambos actores, entrevistador y entrevistado, pueden influirse mutuamente, tanto consciente como inconscientemente. Se trata de uno o varios encuentros, “cara a cara, entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias vidas”. Taylor y Bogdan citados en Ruiz Olabuénaga (1989:126). En definitiva se trata de una técnica que nos ayuda a que una persona exprese oralmente su visión de la situación, es decir, “intenta profundizar el mundo interior de las personas y comprender, desde su perspectiva, sus vidas, sus experiencias o situaciones personales, tal como lo expresan sus propias palabras”. Del Rincón (1997:45)

Por consiguiente, es importante que la entrevista sea holística en el sentido que el investigador recorre panorámicamente el mundo de significados de la persona entrevistada, aunque ésta se refiera aun solo tema. Ruíz Olabuénaga (1989:127).

La entrevista en profundidad tiene unas ventajas frente a otras técnicas de recogida de información, que nos da mayor convicción que mediante esta técnica recogeremos la información pertinente para evaluar los resultados inmediatos de nuestro programa,

Valles (1999:196), hace una muy buena síntesis al respecto, veamos algunos de sus tópicos:

Ventajas de la entrevista en profundidad
<ol style="list-style-type: none">1. Riqueza informativa: intensiva, holística, contextualizada y personalizada.2. Posibilidades de indagación por derroteros no previstos incluso.3. Flexibilidad diligencia y economía.4. Accesibilidad a información difícil de observar.5. Preferiblemente por su intimidad y comodidad

Cuadro 2. Ventajas de la entrevista en profundidad

Entonces, ante lo anteriormente expuesto, nuestra entrevista en profundidad es principalmente de carácter individual, holística, y semiestructurada para realizarse requiere confianza y motivación en las personas entrevistadas.

En la evaluación inicial, específicamente en la evaluación del contexto sociocultural del barrio donde está ubicada la Institución Educativa Cristo Rey, hemos hecho una entrevista en profundidad a una líder afrocolombiana para comprender desde el punto de vista de ella como moradora del sector y como dirigente de la organización afrocolombiana Cimarrón que trabaja por los asuntos públicos y culturales del barrio, en qué situación se encuentra la comunidad, cuál es su nivel sociocultural, cómo se evidencia su marginalidad, qué grupos culturales se encuentran en el barrio, y qué recursos y servicios públicos tiene el barrio y en qué condiciones se encuentra. Todos estos aspectos con el ánimo de hacer una lectura de la realidad desde esta persona que vive, siente y lucha por su comunidad, lo cual nos dará mayor acercamiento real a la comprensión de la realidad sociocultural del barrio.

También haremos entrevistas a un grupo del profesorado participante de ambas instituciones educativas, una vez hayamos culminado la implementación del programa, es decir, en la evaluación de resultados. En la entrevista a este grupo de profesorado participante, hemos desarrollado los siguientes puntos:

- ➡ Objetivo general que queremos alcanzar en el desarrollo de la entrevista
- ➡ Profesorado participante a entrevistar
- ➡ Desarrollo de la entrevista
 - Duración de la sesión
 - Número de sesiones necesarias
 - Escenario y ubicación:
- ➡ Estilos de las personas entrevistadas
- ➡ Contenido y naturaleza de las preguntas
- ➡ Organización y secuencia de las preguntas
- ➡ Partes que configuran la estructura de la entrevista
 - Introducción
 - Guión
 - Relación entrevistador/a – entrevistado/a
- ➡ Registro de la información

Objetivo general que queremos alcanzar en el desarrollo de las entrevistas en profundidad al profesorado participante de ambas instituciones

El objetivo que nos proponemos responde a las pretensiones de la evaluación de resultados. En este sentido, buscaremos:

- ➡ Explorar ámbitos personales e internos del profesorado participante, como sus sentimientos, impresiones, emociones, intenciones, pensamientos, percepciones, creencias, inquietudes, ideas y vivencias respecto a la temática del programa y la asunción de principios y valores democráticos, de justicia, de solidaridad, de diálogo, de convivencia pacífica y de la interculturalidad que ha buscado afianzar en ellos y ellas, así como la comprensión de la inaplazable tarea de desarrollarlos en la institución y comunidad educativa donde prestan sus servicios. Estos aspectos no son directamente observables, pero nos pueden ayudar a tener una mayor comprensión e interpretación de cuál ha sido el impacto que ha tenido el programa en los dos grupos de profesorado participante y en las instituciones educativas donde laboran, de cara a su mejora.

Para alcanzar ese objetivo general, nos planteamos los siguientes objetivos específicos:

- Comprender la percepción y sentimiento general del profesorado respecto al programa
- Comprender desde la visión del profesorado si el programa a respondido a sus necesidades, intereses y expectativas
- Comprender si el profesorado se ha sentido implicado en el desarrollo del programa
- Percibir en qué medida el profesorado ha comprendido el programa
- Comprender desde la visión del profesorado si el programa se le pueden atribuir cambios que hayan generado en ellas y ellos y en las instituciones educativas.
- Comprender desde la visión del profesorado cuáles han sido las debilidades del programa
- Comprender desde la visión del profesorado que posibles adaptaciones futuras deberían hacerse al programa para optimizar su finalidad educativa

Profesorado participante a entrevistar

Se han hecho entrevistas individuales a 14 profesoras y profesores de ambas instituciones, de diferentes materias, experiencia docente y género. Hemos escogido esta muestra de un total de 15 que participaron en el programa de la Institución Educativa Cristo Rey y de 19 que participaron en el programa de la Institución Educativa Nicolás Buenaventura porque quisimos entrevistar uno o dos profesores/as por materia de orientación (pues se repetía la materia que orientaban en un mismo grupo grupos de profesorado hasta cuatro veces), de distinta experiencia y de diferente género. Consideramos que la muestra que tenemos es representativa de todo el profesorado participante en ambas instituciones educativas.

Desarrollo de la entrevista

- **Duración de cada entrevista:** 50 minutos
- **Número de sesiones necesarias:** 13
- **Escenario y ubicación:**

- Institución Educativa Distrital Cristo Rey, ubicada en el barrio del mismo nombre en la comuna No. 8 de la ciudad de Santa Marta. Es la institución donde labora el primer grupo del profesorado participante del programa de formación.
 - Institución Educativa Distrital Nicolás Buenaventura, ubicada en el barrio Luis R. Calvo en la comuna No. 5 de la ciudad de Santa Marta. Es la institución donde labora el segundo grupo del profesorado participante del programa de formación.
- **Estilos de las personas entrevistadas:** son profesoras y profesores participantes del programa de formación de las dos instituciones mencionadas, de diferentes áreas de la educación, diferente experiencia, edad y género.

Contenido y naturaleza de las preguntas

El hecho de buscar y analizar alternativas en las diversas tipologías de preguntas resulta esencial para la entrevista Goetz y LeCompte (1988) citado en Rincón (1997:50). Este mismo autor aduce que el investigador se ha de plantear qué cuestiones formulará, y cómo ordenará las preguntas, qué grado de detalle necesitará, qué tiempo de duración tendrá la entrevista y cómo redactará las cuestiones. Esta apreciación del autor, es importante para nosotros en la medida que consideramos que aunque nuestra modalidad de entrevista es semiestructurada, no dirigida y en profundidad, es necesario en el marco de nuestra investigación y por lo tanto para la evaluación participativa del programa, contar con una guía o unas preguntas mínimas, con un grado de estructuración bajo.

Organización y secuencia de las preguntas

Según Del Rincón (1997:50) conviene iniciar la entrevista con una serie de preguntas que generen un clima agradable y acogedor, en el cual la persona entrevistada se sienta cómoda; que faciliten la transición gradual al tema central (las preguntas más complejas y con más carga emocional), para dedicar la última parte a cuestiones más fáciles y relajadas, que permitan acabar la entrevista de una manera agradable. Consideramos importante lo que aduce el autor respecto a la secuencia de las preguntas y lo asumiremos de cara a que la persona entrevistada tenga un alto nivel de confianza y motivación.

Partes que configuran la estructura de la entrevista

a) Introducción.

- Explicación del objetivo
- Justificación del por qué se ha seleccionado a la persona a entrevistar
- Quién dirige la entrevista

b) Guión

Es importante para la realización de las entrevistas tener un guión¹⁴⁶ para que nos proporcione una estructura de soporte mediante el cual podamos sostener una conversación relativamente libre con la persona entrevistada. “Requerimos organización y secuenciación, y frases que comuniquen a la persona entrevistada los propósitos y la secuencia que seguiremos como entrevistadores/as”. Goetz y LeCompte (1988:51).

Esta estructura de soporte es mínima pero es una guía importante para nosotros. El guión esta elaborado con el ánimo de mantener la confianza y motivación de la persona entrevistada principalmente y procurar reducir al mínimo la repetitividad, y así propiciar un ambiente que nos permita comprender a los sujetos desde el punto de vista de ellos y ellas y tal cual como lo expresan.

Las preguntas tienen la doble función de mirar y de trasladar los objetivos de la entrevista a un lenguaje familiar para la persona entrevistada y como hemos ya sostenido conseguir un nivel de motivación satisfactorio para realizar la entrevista. El lenguaje ha de ser compartido por la experiencia común de entrevistado/a y entrevistador/a.

c) Relación entrevistador/a – entrevistado/a

Algunos aspectos a tener en cuenta en esta relación son: confianza y cooperación, reciprocidad e intercambio, conseguir aceptación, desarrollar relaciones positivas y superar obstáculos que pueden surgir durante el trabajo de campo. Del Rincón (1997:51).

¹⁴⁶ El guión de las entrevistas pueden consultarlo en el anexo 1

Ruíz Olabuénaga (1999:176), nos presenta cuatro tácticas que debemos seguir en esta relación:

- Mirar al rostro del entrevistado de forma natural y directiva
- La naturalidad en las posturas y movimientos corporales propios de quien sigue con atención y satisfacción el desarrollo de la conversación
- Las respuestas y comentarios del entrevistador deben formularse en tono amable, suficientemente espaciados, sin crítica, ni adulación, en línea con los propios comentarios del entrevistado
- Es de singular importancia saber ejercer el arte del silencio, tanto propio como ajeno, respetando los silencios del entrevistado, sin violentarlos con preguntas o comentarios apresurados o fuera de tono

Registro de la información

Utilizaremos grabadora de periodista para recoger la información. Esta nos permitirá recoger con más fidelidad toda la entrevista, también tomaremos notas durante la entrevista, especialmente los gestos que expresen, a veces lo que se dice por medio de palabras no esta en sintonía con los gestos. Tomaremos fotos para tener la imagen de la persona entrevistada¹⁴⁷.

5.7.6 El cuestionario al profesorado

Según Cabrera (2000:210) La técnica del cuestionario posiblemente sea la de mayor uso en la evaluación de la formación. Consiste en un conjunto de preguntas que de forma sistemática y ordenada permite recoger información sobre las percepciones, actitudes, opiniones y características de las personas. Su administración puede ser distinta según se aplica de manera individual o en grupo, según se realice por escrito, por correo o por teléfono. Los tipos de preguntas que se utilizan en los cuestionarios pueden clasificarse atendiendo a dos criterios: según el modo de respuesta que exige y según la función que tiene el cuestionario.

¹⁴⁷ Tanto los formatos de notas de campo que utilizamos como las fotos pueden encontrarlos en el anexo 1

En este sentido, aplicaremos un cuestionario para analizar la visión que hace el profesorado sobre la experiencia del programa un tiempo después de haber finalizado su aplicación, es decir, en la evaluación de resultados a medio plazo, para ello requerimos obtener información que responda a las siguientes cuestiones:

- Cuestiones referentes a los cambios que atribuye el profesorado como consecuencia de la aplicación del programa.
- Cuestiones referentes a la comprensión del programa, de sus diferentes actividades.
- Cuestiones referentes a la implicación y satisfacción en el desarrollo del programa.
- Cuestiones referentes a la respuestas a sus necesidades, intereses y expectativas
- Cuestiones referentes a la puesta en práctica del programa.
- Cuestiones referentes a lo que hay que mejorar.

Nuestro cuestionario será aplicado a cada uno de los 32 miembros del profesorado participante en ambas instituciones, nos basaremos en preguntas abiertas, pues queremos que cada profesora y profesor que participó responda de manera espontánea, flexible y libertad las preguntas, que den sus valoraciones del programa.

Las valoraciones que exprese el profesorado sobre el programa serán un gran complemento y refuerzo de las que recogimos a través de las entrevistas en profundidad, donde no abarcamos todo el profesorado participante, con el cuestionario queremos abarcar más del 50% y se puede la totalidad del profesorado participante en ambas instituciones.

5.7.7 Análisis de materiales y documentos

El análisis de materiales y documentos puede considerarse una fuente importante de información retrospectiva y referencial sobre una situación, fenómeno o programa concreto que puede ayudar a complementar, contrastar y validar la información obtenida a través de otras técnicas (Sabariego, 2001: 346-347) citada en Vilà (2005:224).

El análisis de comentarios aporta información retrospectiva sobre un fenómeno, una situación o un programa, y a veces es la única forma para acceder a una determinada información. Son una fuente idónea para conocer el propósito, la justificación y la historia de un programa. Los documentos escritos se agrupan en dos tipos, de acuerdo

con el ámbito en que se generen: documentos oficiales y documentos personales. Arnal (2000:55).

En la investigación educativa, el análisis de documentos hace alusión distintos materiales como programas, trabajos escolares, exámenes, actas de reuniones, circulares, periódicos escolares, etc., que permiten la comprensión contextual de un determinado ámbito educativo. Latorre, Rincón y Arnal (1996:283). Estamos de acuerdo con Vilà (2005:225) que esta técnica permite aplicarse a una gran cantidad de textos diversos, pero en nuestra investigación hacemos referencia al análisis de los siguientes documentos:

- Documentos de la Institución Educativa (Proyecto Educativo Institucional)
- Materiales y productos elaborado por el profesorado participante en el programa

Los documentos de la institución educativa constituyen un tipo de documento oficial entendido como material público disponible como una fuente de información. En nuestro caso son importante para identificar las pistas importantes para comprender lo que esta pasando en las aulas e institución educativa en general, en relación con la construcción de la ciudadanía, la democracia, la paz y la interculturalidad. Pérez (2000:41) nos sugiere investigar sobre la problemática ante la que vamos a intervenir, y el análisis del proyecto educativo institucional nos puede dar datos necesarios que nos puedan ofrecer las fuentes pertinentes, sobre “lo que es” y “lo que debería ser”. Este análisis de documentos lo realizaremos en la evaluación inicial.

Por su parte, los materiales y productos del profesorado, hacen referencia a los documentos personales, dado que describen las propias experiencias y creencias del profesorado participante. Estos documentos nos permitirán un mejor acercamiento a cómo se ha vivido el proceso de aplicación de la actividad, del bloque de actividades y del programa por parte del profesorado, a través de reflexiones grupales o reflexiones individuales que han redactado. Este análisis es fundamental en la evaluación del proceso de la investigación evaluativa y lo combinaremos con la técnica de la observación.

Esta técnica contiene numerosas ventajas como por ejemplo: aumentar la credibilidad de los análisis mediante la triangulación con los datos obtenidos de la entrevista y la observación; la facilidad de manejar y bajo coste económico y de tiempo; poder

proporcionar información de difícil acceso por otras vías; y ofrecer una visión histórica de un fenómeno o institución. Sin embargo, presenta las siguientes limitaciones: ofrecen una información limitada, particular y a menudo sesgada, pasando por el filtro de la persona que los ha escrito. Por este motivo es importante poder acceder a buenos informantes para controlar la veracidad de la información obtenida (Sabariego, 2001:348) citada en Vilà (2005:227).

5.8 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

En la medida que vayamos recogiendo la información mediante la aplicación de los instrumentos cualitativos como el grupo de discusión en la fase diagnóstica, y la observación participativa y entrevista en profundidad en la fase de aplicación y evaluación participativa del programa, iremos registrando y analizando dicha información. Para ello, nos orientaremos por un tipo de análisis que responda a las funciones de estos instrumentos de recogida de información. Consideramos que el análisis de las transcripciones que se recojan a través de esos instrumentos, se puede hacer mediante el análisis de contenido.

El análisis de contenido puede entenderse en términos de Ruíz Olabuénaga (1999:199) *“como una metodología que utiliza una serie de procedimientos para efectuar inferencias válidas sobre el autor, el mensaje y a la audiencia que se le va a presentar un texto”*. Sin embargo, es menester ser conscientes que dada la naturaleza simbólica de estos contenidos, tienen más de un significado posible. Behar (1991:360) citado en Vilà (2005:228).

Este tipo de análisis, se fundamenta en el enfoque narrativo, de metodología cualitativa, su énfasis radica en la captación de significados, definición de la situación, punto de vista del emisor. Se utiliza para analizar de forma válida, sistemática y objetiva el contenido de cualquier comunicación (oral, gráfica o escrita). Cabrera (2002:223)

En el análisis de contenido, el texto que se registra, desde su originalidad debe ser entendido y tratado como un escenario de observación o como el interlocutor de una entrevista del que se extrae información a través de la lectura. Una lectura, sin embargo que, como en el caso de la observación y el de la entrevista, lejos de ser única, es múltiple y repetitiva, es decir, el investigador progresa moviéndose del campo al texto y de éste al lector. Ruíz Olabuénaga (1999:197-201).

Por consiguiente, podemos entender el análisis de contenido como un proceso de forma cíclica y circular y no de manera secuencial y lineal, es decir, concluido un primer paso, se pasa el siguiente para, con frecuencia, volver de nuevo a la fase primera y reiniciarla con una información más rica y amplia. Este proceso implica que un texto este sometido un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre la información que hemos recogido y transcrito, con el fin de extraer significado relevante en relación al problema de investigación. Por ello, analizar la información supondrá examinar sistemáticamente un conjunto de elementos informativos para delimitar partes y descubrir la relaciones entre las mismas y las relaciones con el todo. De manera, que podamos alcanzar un mayor conocimiento de la realidad estudiada y, en la medida de lo posible, avanzar mediante su descripción y comprensión hacia la elaboración de modelos conceptuales explicativos. Sandín (2000:33).

Para desarrollar ese ejercicio, requerimos sistematizar y clasificar la información simplificándola en categorías manejables (uno de los principales objetivos del análisis de contenido), lo cual significa, clasificar conceptualmente las unidades que son cubiertas por un mismo tópico. Una categoría soporta un significado o tipo de significados. Las categorías pueden referirse a situaciones y contextos, actividades y acontecimientos, relaciones entre personas, comportamientos, opiniones, perspectivas sobre un problema, métodos y estrategias, procesos. En los estudios cualitativos como el nuestro, las categorías pueden ser identificadas a priori o inductivamente. Sandín (2000:36)

En nuestro análisis de información, seguiremos un procedimiento inductivo de identificación de categorías, es decir, elaboraremos un listado de las categorías de análisis surgida de los textos de las propias transcripciones. Esta orientación inductiva nos permite realizar inferencias o deducciones a partir de los textos analizados (de la información recogida empíricamente), posibilita la generación de teorías a partir de los datos y no supuestos a priori. Esta orientación es mayormente conocida como método inductivo de análisis, porque procede desde abajo, desde los datos; las categorías conceptuales organizadoras derivan de la información obtenida en los grupos de discusión, observaciones y entrevistas.

Una vez hemos identificado las categorías, procederemos a asignar a cada unidad de texto seleccionado un código propio de la categoría en la que consideramos incluida. Para agilizar este proceso, toda la información recogida en los grupos de discusión, las

notas de campo y en las entrevistas, se transcribirán integralmente a través de un procesador de texto y se organizarán y clasificarán por categorías, mediante el programa informático de análisis de datos cualitativo Atlas-ti. Es de resaltar, que este programa informático, además de facilitar los procesos de organización y clasificación de la información, nos permiten incorporar fotografías, diapositivas e, incluso sonido de cintas de vídeo y audio que forman parte también del corpus de información a analizar.

A demás de las anteriores bondades del programa Atlas-ti, compartimos con Vilà (2005:229), otras aportaciones de este programa, que nos han decidido a emplearlo como soporte en el análisis, son sus grandes contribuciones en cuanto a diagramas conceptuales, donde podemos representar gráficamente las relaciones entre las categorías y otros elementos; así como la operación conceptual en vez de textual, aunque sea de forma muy primitiva.

Finalmente, con la información ya reunida en categorías y subcategorías detectadas, efectuaremos el análisis haciendo uso de las matrices descriptivas. Según Sandín (2000:26), las matrices generalmente consisten en tablas de doble entrada (filas y columnas) en cuyas celdas se aloja una breve información textual de acuerdo con los aspectos especificados por las filas y columnas. Es frecuente construirlas para sintetizar los fragmentos codificados en una misma categoría (columna) para diferentes sujetos, situaciones, casos, etc. (Filas). Las filas y columnas pueden incluir los aspectos o características más variados del fenómeno objeto de estudio: periodos de tiempo, procesos, variables clave, explicaciones, entre otros. Todo esto supone un proceso de categorización y de clasificación de los datos.

5.9 Temporalización de la investigación

Periodo / Fases			2004			2005				2006		
			Abril	Agosto	Sep.	Feb.	Marzo	Abril	Nov.	Feb.	Marzo	Sep.
Diagnóstico de necesidades formativas												
Elaboración del programa												
Investigación evaluativa de carácter participativo	Evaluación inicial	Inst. 1										
		Inst. 2										
	Evaluación del proceso	Inst. 1										
		Inst. 2										
	Evaluación de los resultados a medio plazo	Inst. 1										
		Inst. 2										
Informe de investigación												

Tabla 6. Temporalización de la investigación

5.10 RIGOR CIENTÍFICO

Nuestro rigor científico se basa fundamentalmente en una descripción amplia y minuciosa del diseño de investigación, del proceso de recogida de información y sus diferentes instrumentos, de los criterios de muestreo intencional y análisis de la información, con el ánimo, de permitir a otras personas investigadoras aplicar en otros contextos la investigación.

A manera de conclusión

Los cuatro capítulos teóricos que componen esta tesis, nuestra experiencia como formadores de docentes en contextos multiculturales y con problemática social, a través de la Etnoeducación en el Distrito de Santa Marta, y desde luego, la formación que nos ha facilitado el doctorado “Calidad Educativa en un Mundo Plural” del Departamento Mide de la Universidad de Barcelona, en especial dirigirnos esta investigación, nos ha permitido plantearnos el problema de investigación:

La construcción de una ciudadanía democrática e intercultural en Colombia, requiere el desarrollo de una educación que apunte a ese fin, donde el profesorado ha de asumir un papel protagónico de gestor y dinamizador.

De ese planteamiento del problema se desprenden dos preguntas básicas a las que pretendemos dar respuesta: ¿Cuáles son las necesidades formativas que plantea el profesorado en relación a las dimensiones que subyacen a la ciudadanía democrática e intercultural? Y ¿Qué formación puede responder a las necesidades formativas del profesorado para desarrollar una educación que contribuya desde las instituciones educativas en la construcción de la ciudadanía democrática e intercultural? Estas cuestiones guían los objetivos de la investigación en torno a tres cuestiones elementales:

- ➡ La detección de necesidades formativas en torno a desarrollar una educación para la ciudadanía democrática e intercultural
- ➡ La elaboración de un programa de formación permanente del profesorado respecto a la educación para la ciudadanía democrática e intercultural
- ➡ La evaluación participativa del programa en torno a su mejora y adaptación durante su aplicación y en torno a sus resultados en su finalización

Con el ánimo de responder a las anteriores cuestiones, nuestro diseño metodológico es de corte cualitativo, porque en primera instancia requerimos una metodología comprensiva que nos permita adentrarnos a la realidad del profesorado en la detección de sus necesidades formativas, desde sus propios significados, y en segunda instancia, intervenir en cambiar esas necesidades formativas a través de una metodología de toma de decisiones y cambio, que posibilite al profesorado la reflexión, el conocimiento y las actitudes en torno a aspectos aparentemente sencillos como el de comprender su incalculable valor en el desarrollo de una Colombia intercultural, en paz, justa e

inclusiva. El diagnóstico y la intervención, es un binomio fundamental en el escenario actual de Colombia, de sus barrios y sectores ricos en diversidad cultural (ignorada), pero azotados por la marginalidad y exclusión social (vistos como normalidad), y las instituciones educativas en esos sectores cuentan con un profesorado dedicado a desarrollar sus clases magistrales, a orientar su especialidad, pero muchas veces desconocen o no quieren ver el contexto donde está ubicada la institución.

Por consiguiente, se justifican las tres fases siguientes: diagnóstico, elaboración del programa según el diagnóstico y la investigación evaluativa de carácter participativo. Llevaremos a cabo el diagnóstico, mediante la aplicación de grupos de discusión, en dos momentos: un primer momento exploratorio de necesidades formativas del profesorado de una sola institución educativa, y un segundo momento confirmatorio y comparativo de necesidades formativas de profesorado de cuatro instituciones educativas. La investigación evaluativa la llevaremos a cabo en dos instituciones educativas con el profesorado que trabaja en cada una de ellas en sus tres etapas de evaluación: inicial, de proceso y de resultados a medio plazo. En la evaluación inicial desarrollaremos entrevistas en profundidad, observaciones participativas y análisis de documentos. En la evaluación del proceso realizaremos observaciones participativas y análisis de los productos del profesorado. En la evaluación de resultados aplicaremos entrevistas en profundidad a un grupo representativo del profesorado formado en el programa para conocer los resultados y a todo el profesorado aplicaremos un cuestionario para conocer las percepciones que tienen del programa y el impacto de este en ellos y en las dos instituciones educativas tiempo después de haber finalizado su aplicación. Analizaremos la información recogida a través de la técnica de análisis de contenido e identificaremos las categorías de la información registrada a partir del método inductivo, es decir, desde los propios datos, a la luz de los objetivos propuestos y el marco teórico de partida, contaremos con la ayuda del programa de análisis de datos cualitativos *Atlas-ti* para agilizar el proceso de análisis.

Creemos en este diseño metodológico para conseguir los objetivos propuestos, nos anima el desear intervenir en la transformación social de Colombia desde la educación, así sea desde una experiencia en un escenario concreto. Lo importante es llevarlo a cabo.