

01071
1ej. 1

PROPUESTA DE UN MODELO DIDACTICO PARA LA FORMACION
DE PROFESORES EN INVESTIGACION EDUCATIVA: UNA
APROXIMACION AL METODO DE LA INVESTIGACION-ACCION



FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
ESTUDIOS SUPERIORES

Tesis para sustentar el grado de Maestría en Enseñanza
Superior.

Lic. Anita Barabtarlo y Zedanski
Facultad de Filosofía y Letras
UNAM
1986.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INDICE

	Páginas
Presentación.....	1- 4
Introducción.....	5- 10
Objetivos.....	11-16,
Capítulo I	
"Socialización y Educación".....	17-24
Capítulo II	
"Aprendizaje Grupal e Investigación-Acción: Hacia una construcción del conocimiento".....	25-40
Capítulo III	
"Las Técnicas".....	41-50
Capítulo IV	
"Los Talleres".....	51- 66
Primer Taller.....	67-73
Segundo Taller.....	74-82
Tercer Taller.....	83-97
Capítulo V	
"Análisis comparativo de los talleres".....	98- 109
Capítulo VI	
Conclusiones.....	110-125
Anexo 1 Programas.....	124-140
Anexo 2 Técnicas.....	141-157
Bibliografía.....	158-161

PRESENTACION

La Tesis que se presenta es producto de cinco años de investigación en el campo de la formación docente con el fin de obtener la mayor información posible para elaborar un trabajo teórico y metodológicamente sustentado.

El trabajo es resultado de una investigación iniciada en el año de 1980 en un Centro dedicado prioritariamente a la formación de recursos en el campo de la docencia, el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la Universidad Nacional Autónoma de México.

El objetivo principal de la investigación consiste en la construcción de una metodología participativa para la formación de profesores en investigación educativa, partiendo de la consideración de que para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente debe investigar su propia docencia.

Para poder realizar la investigación, se implementó el taller de Práctica Educativa e Investigación-Acción, en el Subprograma A, de Actualización Didáctica que se imparte en el CISE.

Este Subprograma tiene como objetivo, propiciar entre el personal docente un proceso de actualización y capacitación en cuestiones educativas, y está constituido por diferentes cursos, talleres, seminarios, laboratorios, todos en la perspectiva de la investiga

ción en y para la docencia.

El Taller de Práctica Educativa e Investigación-Acción, se empezó a impartir en 1981 como parte de una investigación titulada "El docente como investigador de su práctica educativa", y cuyo objetivo primordial es el proponer una metodología dirigida a la formación de profesores en investigación educativa, que propicie el vínculo práctica-teoría, así como el de docencia-investigación.

A la fecha se han realizado cinco talleres, y en esta Tesis se presenta el análisis y evaluación de tres de los mismos. Para cada taller se elaboró un programa a los cuales me referiré en el apartado correspondiente a los talleres.

A continuación, cabe hacer algunas consideraciones previas a las características de los talleres:

- La metodología participativa sustenta dos criterios fundamentales que posibilitan la conformación de un grupo, y que son la horizontalidad y la participación plena. Estos se refieren a que se necesitan condiciones que faciliten la explicitación, comparación y complementación de las experiencias de los sujetos; la horizontalidad supone la igualdad entre los individuos participantes en el proceso educativo (las experiencias tienden a adquirir la misma validez); y la participación plena se refiere a que todos los sujetos tienen las mismas oportunidades

de ser generadores, transmisores y receptores en el proceso de conocimiento.

- La procedencia institucional posibilita la conformación de un grupo con los criterios mencionados.
- El Primer Taller no fue de carácter institucional, conformándose con profesores de diversas dependencias de educación superior; con una duración de 80 horas y se impartió en las instalaciones del CISE.
- El Segundo Taller fue de carácter introductorio a la metodología participativa, con profesores de la Escuela Normal Superior; con una duración de 20 horas, impartido en las instalaciones de la Escuela Normal Superior.
- El Tercer Taller se impartió en el CISE, con una duración de 80 horas a Asesores del Departamento de Programación Académica de la Dirección General de Educación Especial de la SEP.

En este sentido dos talleres fueron de carácter institucional. La conformación profesional en los tres talleres es similar, ya que de la población que participó en los mismos, en su mayoría eran psicólogos y pedagogos.

Por otra parte, por las características mencionadas, no se presentan diferencias significativas en la composición de los talleres y por lo tanto, en este trabajo se presenta el análisis y evalua-

ción global de los mismos.

En esta investigación se pretende esclarecer e identificar los as pectos del Aprendizaje Grupal y de la Investigación-Acción que -- convergen, para posibilitar la integración docencia-investigación, así como puntualizar acerca de lo que se logró integrar en los talleres y lo que faltaría por desarrollar o profundizar en futuras experiencias.

I N T R O D U C C I O N

La búsqueda de una metodología alternativa inscrita en la construcción de una pedagogía y didáctica críticas, surge de algunas interrogantes planteadas a partir de un quehacer cotidiano como investigadora y docente en el campo de formación de profesores. En este sentido, ¿qué tipo de profesor se requiere formar? y ¿para qué?. ¿Debe establecerse una relación entre docencia-investigación? ¿de qué tipo? ¿con qué características? ¿qué papel juega la investigación en la formación docente? ¿debe el docente profesor, formarse en investigación educativa? ¿a partir de que método?.

Los problemas imperantes actualmente en las universidades, tales como la masificación de la enseñanza, la corta duración de los semestres, la gran cantidad de información que contemplan los programas de estudio, la improvisación en muchas ocasiones de los métodos de enseñanza, etc., traen entre otras consecuencias, la baja calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje donde intervienen institucionalmente profesores y alumnos.

El profesor se ve constantemente obstaculizado en su práctica educativa por los factores mencionados, encontrándose la mayoría de las veces con grupos muy numerosos, heterogéneos por cuanto hace al nivel de conocimientos de los alumnos, y muchas veces con un programa impuesto que no corresponde a la realidad social. Además, es de hacerse notar que el profesor universitario es un profesionalista especializado en una rama del conocimiento, pero

que carece de una preparación pedagógica que le permita orientar adecuadamente la formación integral de los estudiantes; todo esto aunado a los factores institucionales, le obstaculiza evaluar y autoevaluar su práctica con miras a mejorarla.

Para resolver algunos de estos problemas, se han venido proponiendo diversas alternativas pedagógicas que abarcan desde los aspectos más generales como son cambios institucionales, hasta aspectos más específicos como prácticas concretas en el quehacer pedagógico.

Así tenemos por ejemplo, el planteamiento de Ivan Ilich que encuentra en la institución Escuela el origen de todos los males sociales, y propone a partir de un análisis que realiza la misma, la creación de instituciones conviviales en donde desaparece el profesor como "distribuidor de mercancía" y el alumno como su "consumidor" (entendiendo a la educación como mercancía).

Berenfeld, no siendo tan radical, liga el problema de la educación al de la libertad y a la transformación de la realidad social. Esta relación-educación-libertad supone una enseñanza que no separe lo intelectual de lo afectivo; cosa que la Escuela hace con el niño a partir de un curriculum que ignora su vida subjetiva. Critica el ideal a priori del fin de la educación que es definido por el sistema social y propone desenmascarar a la pedagogía tradicional mediante una actitud crítica.

Gastón Mialaret subraya la necesidad de realizar una pedagogía experimental investigando sobre el valor de los procedimientos y métodos de enseñanza para retroalimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje. J. Filloux se pregunta acerca de cómo se sitúa el profesor como actor social. Este es considerado como un agente de cambio, y en tal sentido debe adquirir una formación básica que le capacite para desarrollar su creatividad. Así propone un análisis de las zonas de libertad y constreñimiento del mismo profesor, a partir de una aproximación individual y colectiva a esas zonas.

En América Latina, surge en la década de los sesentas una corriente de educación popular estrechamente vinculada con la investigación participativa cuyo iniciador es Paulo Freire. Este propone una metodología basada en la concientización.

Su concepción antropológica, filosófica y pedagógica del hombre, "ser de relaciones, que no sólo está en el mundo sino con el mundo", conlleva a establecer el objetivo primordial del educar en hacer crecer, y para ésto, es imprescindible superar el vínculo pedagógico basado en el principio de dependencia; es decir, la necesidad de crear nuevos vínculos que comprendan la relación educando-educador en la perspectiva de una educación liberadora.

En Argentina surge una corriente pedagógica enmarcada en lo que se ha denominado la Didáctica Crítica (Barco, Rodríguez, Bohos

lavsky, Bléger, Bauleo, Ezpeleta, Pichón Riviere, etc.) que pone énfasis en el proceso de aprendizaje, en los mecanismos que lo posibilitan u obstaculizan, en contraposición a los planteamientos de la tecnología educativa que enfatiza en la obtención de conductas observables.

Esta didáctica es una propuesta en construcción que no trata de cambiar una modalidad técnica por otra, sino que plantea ana-lizar críticamente la práctica docente, la dinámica de la institu-ción, los roles de sus miembros y el significado ideológico que subyace en todo ello.

Concibe el profesor como un promotor de aprendizajes y no como un intermediario entre el alumno y el conocimiento.

En esta investigación, la propuesta de formación del profesor investigador, se inscribe en una didáctica crítica en donde se conceptualiza al acto de enseñar y de aprender, como "el acto de adquirir, indagar, investigar, entendiendo a la unidad enseñanza-aprendizaje como una continua y dialéctica experiencia de aprendizaje en espiral, a partir de un clima de interacción, donde los implicados descubren, redescubren, aprenden y enseñan" (P. Riviere).

Así, el quehacer docente se concibe como un actuar a partir de la comprensión global de la relación que el profesor establece entre un trabajo educativo realizado en una Institución con las necesidades reales de la sociedad.

Los supuestos de esta propuesta son los siguientes:

- Dentro del sistema capitalista dependiente como es el de la mayoría de las sociedades latinoamericanas, y concretamente la mexicana, es posible realizar acciones que tiendan o contribuyan a una transformación social.
- No es a partir de la educación que se va a realizar una transformación de la sociedad, pero como parte de la superestructura de la misma, mantiene una esfera de autonomía propia que le permite a partir de su dinámica contribuir a retrasar o acelerar los cambios sociales.
- El ámbito de la formación de profesores es un espacio que permite introducir, generar y desarrollar prácticas alternativas a las vigentes.
- El profesor tiene un papel muy importante en la sociedad como agente fundamental en el proceso de socialización. En este sentido, es necesaria la formación del mismo en relación a lograr una conciencia crítica de la realidad social y educativa que vive, así como propiciar en él, una actitud constante de investigación que le permita planificar, realizar y evaluar su práctica a partir de una madurez crítica y espíritu de iniciativa.

La propuesta de formación de profesores en investigación educativa con el método de la investigación-acción se fundamenta

en una teoría del aprendizaje vinculada a una concepción de investigación, en donde teoría y práctica se resuelven en el campo de la experiencia.

DESARROLLO DE LA INVESTIGACION

a) Marco Teórico-conceptual.

La investigación se inscribe en el ámbito de la educación formal. Para elaborar el Marco Teórico-conceptual tomé como punto de partida los principios en los que se basa la educación no formal en América Latina centrados en un enfoque participativo (Freire, Barreiro, Bosco Pinto, Sanguinetti, De Schutter, Le Beterf), así como algunas experiencias realizadas al respecto.

Así partí de la literatura referida a la pedagogía del adulto basada en la participación que empieza a desarrollarse en la década de los sesentas. Esta modalidad educativa cuestiona los enfoques tradicionales, así como las teorías del desarrollo y la modernización, y redefine el rol asignado al profesor considerado como el "eterno enseñante", enfatizando en la participación comprometida de los sujetos implicados en el proceso educativo.

Las experiencias en educación parten del conocimiento de la realidad, de su análisis e interpretación para posibilitar la toma de una actitud crítica y de compromiso con la modificación de la misma.

De esta manera en el Marco Teórico se aborda la relación Aprendizaje-investigación entendiéndola como un proceso en donde el aprendizaje se traduce en enseñanza e investigación y donde la investigación se traduce en enseñanza y aprendizaje.

Aprendizaje Grupal (como teoría del aprendizaje) e Investigación Acción (como método de investigación) convergen en una -- concepción del conocimiento que se conjuga en los principios de aprender descubriendo, aprender expresándose y aprender interac- tuando socialmente.

En los capítulos del Marco Teórico se aborda una concepción de hombre-sociedad y conocimiento. A partir de una concepción de educación, la Teoría del Aprendizaje Grupal (centrada en el trabajo de la ideología y los valores); se explicitan las categorías de análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el trabajo grupal y participativo; así como la conceptualización del trabajo grupal como de comunicación y concientización.

Por otra parte, se explican los objetivos y fundamentos de la metodología participativa en cuanto a que posibilita las -- condiciones para una producción social de conocimientos, y los -- principios fundamentales de la investigación-acción como un método de investigación en la práctica.

Así Aprendizaje Grupal e Investigación-acción se plantean como táctica del proceso de adquisición del conocimiento para la estrategia de formación: un profesor-investigador.

Por otra parte, también se aborda en el Marco Teórico las concepciones Gramscianas acerca del intelectual orgánico para desarrollar el nuevo rol del profesor y de cultura alternativa para contextualizar su formación en un proyecto educativo-pedagógico.

gico y social.

b) HIPOTESIS

El perfil ideal del profesor-investigador que se quiere formar es el siguiente:

Un profesor productor de conocimientos, capaz de combinar el conocimiento de contenidos y métodos pedagógicos, con la práctica de la investigación; un profesor no solamente reproductor de conocimientos y valores, sino también generador de los mismos.

*En este sentido del tipo o modalidad de su formación dependerá su compromiso en una institución y en una sociedad.

El trabajo parte del supuesto general de que existe una relación entre el tipo de profesor que se quiere formar y el proceso de adquisición del conocimiento, es decir, el cómo se adquiere el mismo.

En el marco de esta investigación conocer y pensar están íntimamente relacionados. Así, pensar es nuestra manera de establecer relaciones entre las cosas, es una elaboración personal y colectiva.

La hipótesis central está referida a la concepción del profesor-investigador en cuanto a su papel como generador de cono-

cimientos y valores, y en este sentido, destacar la importancia de una metodología participativa en su formación.

El aprendizaje participativo supone una redefinición en las relaciones sociales para la producción de conocimientos; en este sentido, existe una relación entre la organización de las relaciones sociales para la producción de conocimientos, y el proceso de producción de los mismos.

Otra hipótesis que se desprende de la primera es que la organización de las relaciones sociales para la producción de conocimientos supone también una organización de la personalidad.

c) INVESTIGACION DE CAMPO

Este tipo de formación requiere de una constante construcción y recreación de los marcos conceptuales, así como la creación de instrumentos metodológicos con características de lo que se investiga, de quien y para que se le investiga.

Así la investigación de campo consistió en la implementación de tres talleres sobre práctica educativa e investigación acción que se impartieron en el CISE-UNAM con una duración de 80 horas dos de ellos y uno de 20 horas.

El primer taller fue de carácter piloto (conformado por 30 profesores de distintas instituciones de educación superior); el segundo taller se conformó con profesores de la Escuela Normal

Superior (25 profesores); el tercero con Asesores de la Dirección General de Educación Especial de la SEP (30 Asesores).

Cada taller se estructuró en tres etapas:

1. De Formación Didáctica

Esta etapa contempla dos aspectos fundamentales:

- a) La conformación del grupo que comprende el trabajo de organización participativa;
- b) Una introducción a las metodologías participativas y al método de la investigación-acción, así como su vinculación a una concepción de enseñanza-aprendizaje transformadora (Aprendizaje Grupal).

2. Una etapa de Diseño de Investigación

Secuenciada de la primera y presente desde el inicio del proceso, donde se elabora el diseño de investigación con carácter participativo.

3. Una tercera etapa que constituye la fase de seguimiento participativo (de carácter continuo y permanente). No se contempla en las 80 horas, y tiene un carácter retroalimentativo de la implementación institucional del proyecto de investigación.

Esta fase ya no es objeto de tesis.

OBJETIVOS GENERALES DE LA INVESTIGACION

- a) Proponer una metodología de la investigación-acción para - educación formal: formación de profesores.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

- a) Propiciar un cambio de actitud del profesor respecto a la relación docencia-investigación.
- b) Resaltar las características más relevantes de la Educación Formal de Adultos y la posibilidad de su superación mediante cambios metodológicos en la formación docente;
- c) Impulsar la formación en investigación como elemento fundamental para que el docente conozca su realidad educativa y pueda contribuir a una transformación cualitativa de la misma;
- d) Consolidar equipos de trabajo y
- e) Evaluar y sistematizar el trabajo en la acción.

META

Proponer estrategias a corto, mediano y largo plazo para - llevar a la práctica la metodología de la investigación-acción en la formación de profesores en Investigación Educativa.

CAPITULO I

SOCIALIZACION Y EDUCACION

a) ¿Educación, para qué?

"Jugar el juego de la realidad,
sin cartas reales en la mano"

(R.D. Laing)

Emile Durkheim define a la educación como "la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están aún maduras para la vida social"... y tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño determinado número de estados físicos, intelectuales y morales que reclaman de él por un lado, la sociedad política en su conjunto, y por otro, el medio al que está particularmente destinado".⁽¹⁾ Esta concepción de educación se refiere al ideal del hombre que la sociedad se hace, de su deber ser intelectual y moral.

La función que Durkheim le atribuye a la educación, está estrechamente vinculada a una concepción de conocimiento. En este caso, a una visión del mundo positivista, que supone una sociedad universal, ahistórica, cuyo desarrollo es de orden natural, donde el conocimiento es estático, acabado, concluido, y donde toda práctica pedagógica se caracteriza principalmente por la

1. Durkheim, Emilio. Educación y Sociología. Buenos Aires, Edit. Schapire, 1974.

transferencia de conocimientos de "los que conocen (generaciones adultas), a los que no conocen (generaciones no maduras)".

Aquí la primera interrogante consiste en aclarar qué significa ser adulto. ¿Y si este concepto tiene que ver con la madurez emocional e intelectual, qué papel ha venido jugando la educación en nuestro sistema capitalista dependiente para la conformación del mismo?

El supuesto del que parto al respecto, es que la educación a través de un curriculum establecido nos ha venido formando desde los primeros años de la niñez, en lo que Freiré ha denominado una conciencia mágica y en el mejor de los casos, ingenua.² Es decir que el llamado adulto no es tal.

Es a través de las Instituciones que conforman a la sociedad, la familia primero, y después la escuela, que se da el proceso de socialización. Este tiene como una función entre otras la de garantizar la reproducción de la ideología dominante.³

Para ésto, se ha venido conformando en un proceso de legitimación de la sociedad, un sistema de roles que tienen una importancia estratégica en cuanto que contribuyen a conformar el comportamiento socialmente esperado de los hombres. El individuo, en virtud de los roles que desempeña tiene que penetrar

2. Por conciencia mágica se entiende la que capta los hechos otorgándoles un poder superior al que teme porque la dominan desde afuera, y al cual se le somete por docilidad. Por conciencia ingenua se entiende la que se cree superior a los hechos dominándolos desde afuera; y se juzga libre para entenderlos conforme mejor le agrada, acomodaticia; lo que la caracteriza es su superposición a la realidad.

3. Althusser es el principal representante generador de la Teoría de la reproducción. Su influencia predomina en autores como Baudet y Estabiet, Pierre Bourdieu y J. Claude Passeron.

en áreas del conocimiento socialmente objetivado, no sólo en el sentido cognoscitivo, sino además en el conocimiento de normas, valores y emociones, es decir, se nos enseña lo que hay que experimentar y lo que no hay que experimentar.

Así, el hombre se somete desde su nacimiento a una educación que desde temprano convalida y cultiva sólo determinadas partes suyas; aquéllas de las cuales la sociedad espera extraer una utilidad posterior. El individuo aprende lo que el sistema exige; y de esta manera es inducido a organizar lo que Gouldner denomina su sí mismo y su personalidad de acuerdo con las normas operativas de la utilidad. De esta manera, la realización del rol o papel ha de ser aprendida y sentida como correcta, eficaz, recompensadora, para la satisfacción individual y la solidaridad con el grupo de pertenencia. Estos sentimientos se deben llegar a desarrollar de una manera natural, y la estructura social refuerza el aprendizaje de los roles mediante un sistema de premios y castigos.

Ahora bien, cómo y en qué medida lo social configura la estructura psíquica de los individuos en la sociedad capitalista?

A partir del proceso de socialización se ha ido moldeando en el niño una identidad conformada por roles adjudicados correspondientes a valores socialmente legitimados, que va a marcar con su estructura rígida el desarrollo mental y social del niño, configurando potencialmente un adulto de pensar ingenuo; un hombre que se sienta adherido a un espacio garantizado, y

que por lo tanto, sus acciones lo lleven a lo largo de su vida ajustarse y adaptarse a ese espacio.

Esta socialización ha venido configurando un yo debilitado, que cambia pero no crece; en consecuencia los valores y sentimientos conforman una "selección prefabricada"; es decir, emociones prefabricadas e imitadas han venido funcionando como sentimientos y normas de orientación. Se dan así en la vida social una serie de acontecimientos a los que los individuos nos acomodamos con una conciencia adaptada para observar y entender estos sucesos como reales y aún gratificantes.

Ahora bien, si la educación se ha caracterizado principalmente por ser un instrumento alienante, como dice Bertin, responsable del deterioro intelectual de la población, también puede entenderse a la misma, como el conjunto de prácticas dirigidas a la integración del hombre en su esencia, es decir, como ser social. En este sentido, la educación "es un proceso por el cual se estimula en el alumno su potencial de vitalidad en los aspectos teórico y práctico de la inteligencia, la disponibilidad hacia los otros y el compromiso social."⁴

4. Bertin Giovanni, Educación y alienación, Ed. Nueva Imagen, México, 1981.

Entender a la educación en su aspecto contradictorio: socialización para la adaptación-socialización para el cambio, significa considerar su papel y funciones como elementos super-estructurales que guardando una autonomía relativa le permiten contribuir a retrasar o acelerar los cambios sociales.

El papel y funciones que la educación juega en el proceso de socialización está relacionado con la conformación de la personalidad. Es decir, con la relación del hombre con el mundo para su apropiación, con el significado de esta relación.

Al hombre consumidor de roles, que asimila la experiencia social y el comportamiento fragmentados, adaptándose al medio, se opone la concepción de personalidad creativa, que no sólo emplea los conocimientos adquiridos, sino que crea, que además de describir y experimentar, interpreta y transforma.

b) Educación para el cambio

"el aparato hegemónico ideológico envuelve por completo al ciudadano, lo integra desde la infancia en el universo escolar y más tarde en el de la iglesia, el ejército, la justicia, la cultura, el ocio, y aún el sindicato, y así hasta la muerte, sin dejarle el menor respiro; esta prisión de mil ventanas simboliza el reinado de la hegemonía cuya fuerza reside en el hecho de que sus barrotes sean tanto más eficaces cuanto que son menos visibles".

(A. Gramsci)

La propuesta metodológica de la formación de profesores en investiga

ción educativa se centra en la formación de un hombre nuevo a partir del replanteamiento de las relaciones sociales educativas y la redefinición de los roles (cambio de valores), de los sujetos sociales.

Entendemos con Gramsci al hombre como el "proceso de sus actos". El hombre es un conjunto de relaciones activas en el cual, si bien la individualidad tiene la máxima importancia, no es el único elemento a considerarse; la humanidad que se refleja en cada individualidad se compone de individuo; los otros hombres; la naturaleza. El hombre no entra en relación con los otros hombres por yuxtaposición, sino orgánicamente, es decir, en cuanto forma parte de organismos, desde los más simples hasta los más complejos. Estas relaciones son activas, conscientes y corresponden al grado mayor o menor de conciencia que de ellas tenga el hombre. Por ello se puede decir que cada cual se cambia a sí mismo, se modifica, en la medida que cambia y modifica el conjunto de relaciones de las cuales es centro de anudamiento. Si la individualidad es el conjunto de estas relaciones, crearse una personalidad significa adquirir conciencia de estas relaciones y modificar la personalidad significa modificar el conjunto de estas relaciones.

En consecuencia, para Gramsci las relaciones pedagógicas no pueden estar limitadas al ambiente escolar, sino que deben extenderse a toda la sociedad en su conjunto, ya que toda relación de hegemonía es necesariamente una relación pedagógica.

Gramsci critica la cultura de la burguesía que se caracteriza por un saber enciclopédico "en la cual el hombre no se contempla más que bajo la forma de un recipiente que hay que rellenar con datos empíricos, con hechos en bruto e inconexos que el tendrá luego que encasillar en el cerebro como las columnas de un diccionario para poder contestar en cada ocasión, a los estímulos del mundo externo".

De aquí la búsqueda de Gramsci de un nuevo concepto de cultura que es concebida como organización, disciplina del yo interior, apoderamiento de la propia personalidad, conquista de una conciencia superior, por la cual se llega a comprender el valor histórico que uno como sujeto social tiene. Así la educación, es una lucha contra los instintos ligados a las funciones biológicas elementales, una lucha contra la naturaleza para dominarla y crear al hombre actual de su época.

Es en la etapa preescolar, donde los niños, (la conciencia del niño no es algo individual, sino que es el reflejo de la fracción de la sociedad civil en la que este participa), adquieren una disciplina colectiva. En este sentido, el profesor a partir de la educación, ve la forma de historizar progresivamente al niño, conduciéndolo fuera de las sedimentaciones mitológicas del Folklore que lo aprisionan, y para ésto, el profesor debe conocer el folklore. Esto es, conocer qué otras concepciones del mundo y de la vida trabajan de hecho en la formación intelectual y moral de las generaciones más jóvenes, para extirparlas y sustituirlas por concepciones superiores, Gramsci considera necesaria la dirección para llegar a los umbrales de la conciencia, es decir al consenso consciente; sin embargo no se debe eliminar la espontaneidad del niño, más bien equilibrar la espontaneidad con la dirección para lograr que el mundo interior aflore hasta los umbrales de la conciencia del educando.

Así propone la escuela creativa, en donde el alumno después de haber adquirido ciertos hábitos de disciplina, se encamina hacia un principio de dominio del ambiente, descubriendo la propia personalidad por un esfuerzo espontáneo y autónomo (de autodisciplina intelectual y autonomía moral), sobre el fundamento alcanzado de colectivización.

La escuela y los docentes como elementos de la sociedad civil, son para Gramsci los que tienen mayor carga de responsabilidad en la tarea de uni

versalizar la ideología de la clase hegemónica, creando la armonía entre ideología y política (consenso-dirección), ya que la homogeneización del ambiente educativo es condición de la prefiguración-en términos pedagógicos del Bloque histórico (una nueva sociedad).

Así el docente como intelectual orgánico es el encargado de posibilitar el consenso espontáneo que las masas de la población dan a la dirección; es decir, debe preparar a la población para que sepa trasarse el objetivo de la elaboración y organización de un sistema de consenso previo a la conquista del poder y de las estructuras institucionales, teniendo siempre en cuenta que el cambio del hombre (como ser social (y de la sociedad) se ha logrado cuando frente a situaciones límite recupera por un período histórico-biográfico la hegemonía de su capacidad de síntesis autocrítica afirmativa y no culpígena que lo impulsa a la acción.

La construcción de una sociedad democrática, requiere de la existencia de una sociedad civil suficientemente desarrollada (y ésta requiere de una población madura, que haya roto con la conciencia mágica y/o ingenua) de manera que los ciudadanos partan de la posibilidad de organizarse autónomamente.

En síntesis, el papel que la educación y sus agentes juegan para construir una sociedad civil desarrollada, es el logro de una conciencia posible que significa posibilitar visiones de conjunto para realizar acciones consecuentes para la construcción de una sociedad igualitaria.

CAPITULO II

APRENDIZAJE GRUPAL E INVESTIGACION-ACCION:
HACIA UNA CONSTRUCCION DEL CONOCIMIENTO

a) Una didáctica crítica

Como se ha mencionado en la Introducción de este Trabajo, la propuesta del profesor-investigador se enmarca en una Didáctica crítica la que enfatiza en el proceso de aprendizaje, en los mecanismos que lo posibilitan u obstaculizan.

Para llegar a una conceptualización y operativización de la misma es necesario referirse a dos aspectos inseparables entre sí:

1. La concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso de interacción y comunicación.
2. La concepción de aprendizaje como aprender a aprender.

1. El proceso de Enseñanza-aprendizaje

Entenderemos al proceso de enseñanza-aprendizaje como una situación en donde se generan vínculos específicos entre los participantes en el proceso (docentes y alumnos, ambos sujetos del aprendizaje), a partir de situaciones de problematización, concientización y socialización, orientadas a conocer, comprender, explicar y valorar, así como a transformar la realidad de la práctica educativa. Tiene por finalidad el aprender a aprender a partir de una concepción de aprendizaje grupal. Una didáctica alternativa a la tradicio-

nal⁵, está inscrita en una pedagogía de la creatividad que supone por una parte, la búsqueda de nuevas formas de conocimiento o de expresión, de nuevos instrumentos y procedimientos, así como nuevas posibilidades para aprender a diagnosticar la realidad, a partir de un nuevo tipo de relaciones pedagógicas.

En este sentido la aportación de Paulo Freire acerca de la educación liberadora es fundamental en la construcción de una didáctica crítica.

Esta concepción se basa en la relación educando-educador en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y en la relación de ambos con el conocimiento. Así el conocimiento y la comprensión de la práctica educativa no se da de manera contemplativa sino a través de una acción y participación transformadoras. Esta didáctica comprende al pedagogo o educador, como un sujeto histórico, que a partir de la comprensión de las relaciones sociales y las formas de actividad (praxis) que establece con los demás hombres conoce e interpreta el mundo en general y el mundo educativo en particular. Así, la Didáctica crítica supone un profesor-investigador que parte de entender al conocimiento como un proceso inacabable que resulta de la praxis permanente de los seres.

En este sentido, la formación de educadores o docentes significa formar un hombre que a partir de su praxis social trata de conocerse y conocer el mundo, de aceptarse y aceptar su realidad, de modificarse y modificar su realidad; un hombre maduro capaz de aceptar de manera problemática su problematicidad sin que se desconcierte. Esta formación se contempla en un pro-

5. que enfatiza en una concepción positivista del saber, caracterizada por vínculos pedagógicos de sumisión-dominación de los que "no suben por los que saben o son poseedores de la verdad".

yecto educativo-pedagógico-social que pretenda recuperar la totalidad del ser humano integrando la experiencia y el comportamiento fragmentados a partir de una relación educativa.

2. La concepción de aprendizaje: aprender a aprender

La apropiación del mundo por parte del sujeto es un acto de conocimiento. El sujeto que conoce es un conjunto de relaciones sociales, así su percepción y comprensión de la realidad implican una interpretación de la misma a partir de valores.

El sujeto que conoce, es su propio objeto de conocimiento; investiga su pensar, lo que piensa, cómo lo piensa, en torno de lo que piensa. En consecuencia, sujeto y objeto de conocimiento no son entidades distintas.

La propuesta de aprendizaje (aprender a aprender) parte del aprendizaje genético. Es decir, el que permite al sujeto utilizar sus propios razonamientos de partida y abrirse el camino al conocimiento con los procedimientos que le son propios; lo cual le llevará a cometer errores necesarios en la búsqueda de los razonamientos correctos. La misma realidad se encarga de invalidar los razonamientos inadecuados. De esta manera, toda situación nueva es asimilada e interpretada por el sujeto según un sistema de referencia previamente estructurado y que lo lleva a dar una importancia mayor a aquella información que en función de dicho sistema se le presenta como la más significativa (en relación a la biografía personal), dando menor importancia a la restante. La resistencia que el sujeto opone a la nueva situación y que se manifiesta por una contradicción entre los distintos esquemas de pensamiento produciendo un desequilibrio en el cuadro de referencias del individuo, obliga a este a una modificación de su sistema de interpretación.

En síntesis, la construcción intelectual es el resultado de - la necesidad de resolver una contradicción entre esquemas que conducen a conclusiones opuestas. Se opera una modificación - del esquema organizador en cada acto de generalización y ésta influye o condiciona una nueva construcción entendida como organización a un nivel superior.

En la concepción de aprender a aprender, lo que se generaliza no son los resultados de la construcción, sino el procedimiento constructivo mismo.

Una Didáctica alternativa, crítica, en este sentido, rechaza al profesor como un reproductor o ejecutor de modelos de programas rígidos o prefabricados. La instrumentación didáctica entendida como la organización de los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje con la finalidad de - posibilitar en un tiempo determinado el desarrollo de las estructuras cognoscitivas, la adquisición de habilidades y los cambios de actitud en el alumno, es un quehacer de constante replanteamiento susceptible de continuas modificaciones, producto de evaluaciones permanentes (P.Morán).

Una nueva Didáctica implica un cambio de actitud tanto de los profesores como de los alumnos, para el desarrollo de una ciencia crítica. Implica también un cambio en el sistema educativo, que enfatiza en la transmisión de conocimientos aislados, para construir un sistema de conocimientos a partir de - una concepción de totalidad. Esta construcción del conocimiento

to supone el desarrollo de formas colectivas de organización y producción del mismo.

b) Aprendizaje Grupal: Una teoría de la acción.

Un cambio de actitud por parte del profesor en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje supone: a) un conocimiento por parte de los profesores, lo más objetivo de la realidad; b) una conciencia crítica de la misma realidad; c) una reflexión dialéctica y constante sobre la acción docente emprendida.

En este sentido y en el marco de esta propuesta, aprendizaje e investigación son dos momentos dialécticamente relacionados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y no estrictamente diferenciados, en donde el aprendizaje se traduce en enseñanza e investigación y donde la investigación se traduce en enseñanza y aprendizaje.

El Aprendizaje Grupal es una teoría de aprendizaje comprendida en un enfoque interdisciplinario que comprende a la pedagogía, antropología, psicología y sociología, y que contempla el interjuego dialéctico de la acción, el pensamiento y el sentimiento. Estos tres aspectos caracterizan todas las manifestaciones de la vida humana (Heller, Agnes).

Entendiendo al hombre como hacedor de cultura, el aprendizaje grupal implica cambios en la psique y en los valores. De esta manera en el mismo se va construyendo una historia.

Se trata de reconocer desde la conciencia el valor de las acciones; de traer a la luz articulando en una cadena de significantes histórico-biográficos, las verdaderas razones de las actitudes, de los comportamientos, que llevan siempre a una elección y que permanecen ambiguos, latentes en el accionar humano.

De esta manera se trata de generar a partir del propio proceso de enseñanza-aprendizaje una regulación intelectual-afectiva que supone un análisis de la vida psíquica ligada a la praxis, posibilitando el desarrollo del espíritu científico de los participantes en el proceso educativo.

A partir del aprendizaje grupal el proceso de formación supone que los sujetos conozcan desde el interior del mismo su acción y situación, para hacerse a sí mismos objeto de su conciencia. En el mismo, lo fundamental es el vínculo del sujeto que es social, en su relación con otros sujetos. Los aspectos que conforman la dimensión de lo social: ideología, lenguaje y conocimiento, penetran en la realidad de un grupo, y es a partir del proceso de aprendizaje grupal que se van desmitificando las relaciones "normales" de los sujetos, comprendidas y explicadas por las formas de organización social, y que se manifiestan en el discurso cotidiano, para la construcción de una conciencia posible.

La dimensión de lo social no se mantiene como una realidad externa con respecto al grupo y a los sujetos que lo conforman;

penetra en la realidad grupal y desde dentro determina su conciencia a través de las formas de organización de las relaciones sociales y el trabajo de la conciencia real que se manifiesta en una ideología, que en la sociedad de clases corresponde a intereses clasistas; en un lenguaje como forma o expresión social del conocimiento; y en un sistema del saber.

El trabajo grupal es de comunicación y concientización. Se trata de lograr en él, la comprensión del fenómeno de la interyección de la conciencia dominadora por la conciencia dominada, es decir, del reconocimiento de la conciencia dual (ella y la otra hospedada en ella).

El reconocimiento de la conciencia dual es un paso indispensable para el logro del diálogo (que sólo se puede dar entre sujetos de un pensar crítico), y este pensar supone una transformación permanente de los sujetos y su realidad.

La concientización no opera como un fenómeno de la psicología individual; su dimensión es colectiva. En este sentido la comunicación viene a ser una acción consciente, realizada entre sujetos a fin de hacer conocer sus problemas, aspiraciones, miedos, ilusiones, necesidades, deseos, y conocer mutuamente los elementos y conflictos implícitos en los propios mundos individuales para tomar una posición dentro de ellos de acuerdo a una jerarquía de valores, a partir de una toma de conciencia del nivel de comunicabilidad del pensamiento. En este sentido, el lenguaje, constituye un bagaje formativo en

cuanto que partir de él, se establece una relación de significación en el enfrentamiento de la experiencia. A partir del lenguaje, el hombre puede salir de sí mismo y relacionarse con otros hombres.

Se trata entonces de desmitificar, de encontrar lo que se oculta detrás del lenguaje cotidiano; lo que está tras la mutua adulación; tras ese dar y recibir estima, status, protección, seguridad, estableciendo una comunicación real a partir del conocimiento de los pasos en las vicisitudes de la alienación de toda persona, para retroceder hacia lo que en cada momento es su único origen: la experiencia y las acciones de todos y cada uno de los sujetos que participan en el proceso grupal. Se trata entonces del reconocimiento del sujeto del significado que representa para otros sujetos.

El trabajo grupal en este contexto significa un intercambio de experiencias, de un conjunto de individuos que reconocíendose en las mismas necesidades y problemas, optan por acrecentar cualitativamente las mismas para coadyuvar a un proceso de toma de conciencia de la realidad que contempla a la propia como sujetos sociales.

Este proceso implica un trabajo de investigación, que requiere de la destrucción de costumbres intelectuales que puedan obstaculizar el aprendizaje en el proceso de formación.

Así investigar, significa en este contexto, problematizar, -- cuestionar a la realidad, para descubrir a partir de lo aparente, en los acontecimientos a los que nos acomodamos en la vida diaria con una falsa conciencia, las condiciones sociales reales formativas de la idiosincracia para el logro de una conciencia crítica, que permita la integración del hombre -- "ser de relaciones que no solamente está en el mundo, sino con el mundo" (Freire), con la realidad.

El conocimiento (aprendizaje), se produce simultáneamente a la modificación de la realidad, teniendo en cuenta que este tiene su punto de partida en la argumentación dialógica acerca de las acciones concretas. Se trata de la comprensión por parte del sujeto, de la realidad, así como de la identificación de las fuerzas que se encuentran latentes en toda experiencia humana.

c) Investigación-Acción: Un método para la apropiación de la realidad.

La concepción acción cultural retomada de la antropología de Paulo Freire, juega un papel esencial en la construcción de una didáctica crítica. Se basa en la educación para la liberación del hombre como un proceso permanente de acuerdo al principio del hombre como ser inacabado. Es un proceso condicionado históricamente; una educación para y del hombre concreto insertado en una realidad concreta y en una estructura social que lo condiciona. Educandos y educadores se van a educar den

tro de un mismo proceso y ambos van a aprender del mismo. Así el proceso de aprendizaje va a partir de las experiencias y de las necesidades sentidas de los sujetos que participan en el mismo; éstas constituyen el punto de partida para la producción del conocimiento.

Este nuevo vínculo educando-educador supone la sustitución de las relaciones de dominación y poder por la búsqueda de la verdad.⁶

Los tres postulados referidos a 1) la reflexión, la acción y a la transformación para el logro de una conciencia crítica; 2) al diálogo que supone al hombre como ser de relaciones sociales, y 3) a la relación educando-educador en el proceso educativo, se concretan en la modalidad de investigación participativa que es la investigación-acción; al acto de consumir ideas se opone la concepción de crearlas y transformarlas a partir de una praxis social, dialógica y cultural.

La investigación participativa pretende romper con la concepción de "elitismo científico"; la imagen del investigador, la del científico también cambia; pierde sus cualidades "míticas" para ser aceptado como un hombre concreto y no como un "sabelotodo" cuya labor se reduciría a dar y difundir las solucio-

6. Las concepciones de violencia y dominación aparecen como ejes centrales en la elaboración pedagógica de Freire. "Nadie es si prohíbe que los otros sean".

nes correctas. Sin embargo se requiere de un trabajo de formación en investigación participativa. Esta viene a ser un proceso fincado en la producción de conocimientos de una manera -- colectiva; es importante tener en cuenta la composición social del grupo, ya que esta facilita u obstaculiza la expresión y -- discusiones de los problemas identificados y fomenta o no, la confrontación de los diferentes puntos de vista sobre estos -- problemas.

Un proceso participativo implica: desenvolvimiento del sujeto como ser social; posibilidad de emitir puntos de vista; evocar experiencias y compartirlas; analizar las condiciones de vida y concientizarse sobre las posibilidades de cambio.

En la investigación-acción un principio fundamental, es que el sujeto es su propio objeto de investigación, como tal, tiene -- una vida subjetiva. Así la transformación de la realidad investigada supone una transformación del mismo investigador. A partir de una teoría de la acción es que podemos observar e interpretar los cambios que tenemos como sujetos sociales en un primer momento, para coadyuvar a las transformaciones sociales -- (en una institución y en una sociedad) con acciones a mediano y largo plazo.

Así la acción aparece vinculada a lo afectivo y a lo cognitivo; el sujeto siempre esta comprometido en el proceso de aprendizaje, en la investigación en forma afectiva e ideológica; percepción y acción no pueden darse separadamente; constituyen una --

totalidad en permanente estructuración. En esta concepción de formación, al investigar la realidad, el hombre se hace a sí mismo objeto de su conciencia, y el mismo proceso de concientización posibilita avanzar en el proceso de investigación de la realidad.

Si entendemos a la investigación como un proceso de producción de conocimientos, y a la acción, como la modificación intencional de una realidad dada, la Investigación-Acción para la formación de profesores en Investigación Educativa supone un proceso de producción de conocimientos a partir de una modificación intencional de las relaciones sociales para la generación de los mismos.

En este contexto, el conocimiento se entiende como una construcción grupal que supone un proceso de ruptura de concepciones cognoscitivas y valorativas para la generación de otras y donde el conocimiento implica también la comprensión de ese cambio.

Así el trabajo de formación tiene como eje estructurante la formación de un pensar crítico, de una conciencia de cómo se produce el conocimiento, acompañada de una búsqueda para generar mecanismos de producción del mismo.

Algunas consideraciones metodológicas de la Investigación-Acción.

El método de la Investigación-Acción se circunscribe a un gru

po social y las actividades se dirigen a la solución de problemas identificados por el grupo. La identificación del problema, la recolección sistemática de datos, la interpretación consensual de los mismos y la aplicación de los resultados de la investigación implican un compromiso colectivo.

Por su propia especificidad, la Investigación-Acción pone énfasis en el análisis cualitativo de la realidad. Siendo el sujeto su propio objeto de investigación, se da una riqueza de información en lo que aporta de sus experiencias, de sus vivencias.

Ahora bien, qué implicaciones metodológicas y analíticas trae el romper con el binomio sujeto-objeto de investigación, es decir, con la dicotomía estudioso y estudiado.?

El objeto principal de la Investigación-Acción es la concientización de un grupo para la acción y en la acción, con la finalidad de coadyuvar a la realidad; el grupo adquiere su propia identidad en base al problema que se investiga, así tiene que devenir consciente de su situación, sus intereses y sus potencialidades de cambio. Al ser el sujeto su objeto de investigación como individuo y como parte de un grupo, él mismo debe tomar control de su situación.

En este sentido, del tipo de investigación se deduce una metodología y estrategia analítica, así como las formas de validación.

En cuanto a la I-A se realiza en los grupos sociales (micro), pone énfasis en describir y explicar las dinámicas que se observan, cómo se reproducen y cómo se transforman en el seno de ese grupo. Sin embargo, este trabajo de micro espacio se vincula a uno macro, ya que la I-A tiende a una transformación de la realidad, teniendo en cuenta que el sujeto individual, es un ser de relaciones sociales.

La dimensión de lo social (lenguaje, ideología y conocimiento), está presente en lo micro (realidad grupal). Aprendizaje grupal como teoría de la Acción y de los valores, y la Investigación-Acción, como método de investigación de la realidad para su transformación, permiten generar los mecanismos para enlazar lo micro y lo macro. Los conocimientos llevan a la acción en la medida que la comprensión de la realidad sea un proceso colectivo y continuo que no disocie a los que saben de aquello que cambian la realidad.

En esta concepción de investigación, el conocimiento válido es el que permite comprender la totalidad de nuestra vida como sujetos sociales, y en nuestra especificidad como profesionistas en este caso como profesores; es el que nos capacita para conocer en profundidad a los sujetos, hechos y acontecimientos; el que permite diferenciar la esencia de la realidad de una simple opinión; el que nos posibilita poder dialogar, es decir compartir ideas con otros planteando preguntas importantes; el que contribuye a dar sentido y orientación a los hechos cotidianos;

el que refuerza la responsabilidad personal y social.

Así en la Investigación-Acción la verificación de hipótesis - está en relación a la posibilidad de comprender una serie de factores que contribuyen a crear una situación social que es percibida por los involucrados en el proceso de aprendizaje-investigación, como problema; se trata de comprender cómo ciertos factores se combinan entre sí para ciertos efectos, pero la relación causa-efecto no es unidimensional; la interpretación obedece al cómo y al por qué, pero no prueban postulados.

En este contexto, las técnicas tienen su propia especificidad. No se trata de llenar cuestionarios; la información y el análisis se dan a partir de la dinámica grupal. El Diario de Campo (para registro y evaluación), y el Grupo Operativo como el espacio de interacción permanente constituyen las técnicas en este trabajo de investigación.

Si la importancia del trabajo de investigación está en producir un cuadro completo de la dinámica interna del grupo, los datos se generalizan a través de una inferencia lógica o plausible.

La investigación-acción es científica en cuanto a su procedimiento y rigor; en este sentido en cuanto al criterio de validez, los datos surgen de la iniciativa y con la participación del grupo con la finalidad de conocer la realidad, la transformación de la realidad significa la propia como sujetos; en rela-

ción a la confiabilidad, ésta se da por múltiples aproximaciones a la realidad, desde las discusiones grupales, las historias de vida, las dramatizaciones, etc. La acumulación de información a lo largo de un proceso de interacción permite ver la estabilidad de la información y las circunstancias que la alteran; la realidad es recreada a través de los propios actores, en este sentido, hay una distorsión mínima entre el dato y la realidad.

CAPITULO III - LAS TECNICAS

La investigación cobra así, su singular importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje para la construcción de una teoría del desarrollo de la conciencia que implica una concepción de cambio de valores. En este sentido, se plantea una concepción del mundo que conjuga los principios de aprender descubriendo, aprender expresándose, y aprender interactuando socialmente, de tal manera que haya una aplicación en la práctica como a su vez una constante reflexión sobre la praxis.

Un obstáculo epistemológico para la construcción de una metodología de la investigación-acción para la formación de profesores en investigación educativa, lo constituye el considerar que se debe recurrir a teorías "acabadas" para explicar e interpretar la realidad.

En este sentido, parto del supuesto de que en el trabajo grupal, la producción de conocimientos, así como la construcción del marco teórico conceptual comprendido en la misma, la van haciendo los sujetos involucrados.

Este trabajo de producción de conocimientos requiere de una organización de las relaciones sociales fundamentada, como se ha visto, en una teoría del aprendizaje grupal.

En síntesis, se trata de la aprehensión del mundo, como un acto de conocimiento, a partir del trabajo de la dimensión de lo social (ideología, lenguaje y conocimiento).

En este contexto las técnicas son consideradas como la múltiple determinación del método. La Investigación-Acción contribuye a su construcción a partir de sus tres características:

- 1) En un método pluridimensional, la realidad no es reducida a una sola dimensión;
- 2) es un método de concientización; a partir de una formación permanente, se trata de descubrir progresivamente las determinaciones de la realidad;
- 3) es un método colectivo. La realidad se concibe como síntesis de múltiples determinaciones.

A partir de las técnicas se analizan los diferentes fenómenos que van surgiendo en el trabajo grupal; cómo se sitúan frente a ellos, y como los superan los sujetos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de esta manera, las mismas quedan comprendidas en una concepción de dinámica grupal.

A partir de la concepción de aprendizaje grupal cobran su significado teniendo en cuenta tres momentos del aprendizaje dialécticamente interrelacionados que son: a) Información, b) Emoción y c) Producción; así las pautas de conducta (aprendizaje significativo), tanto del educador como de los educandos, son el resultado de haber puesto en elaboración la información, la afectividad y las circunstancias particulares de la relación.

Las técnicas se van construyendo, utilizando y evaluando a -

partir de la observación de cómo se desenvuelve un grupo que recién se forma frente a una tarea y las vicisitudes que recorre en su desarrollo (en este sentido el profesor junto con el grupo construyen un instrumento que permita la generación de hipótesis sobre la dinámica grupal a partir de un trabajo de evaluación de las sesiones.

Grupo Operativo

La dinámica de los grupos se interesa por el conjunto de los componentes y de los procesos que aparecen en la vida de los grupos cuyos miembros existen psicológicamente los unos para los otros, en una situación de interdependencia y de interacción potencial. Adquieren un sentido colectivo en el interior de una estructura previa o emergente que rige el juego de las interacciones e implica en un plano más o menos consciente, una meta, un marco de referencia y una vivencia comunes.

En el grupo operativo, a través de la experiencia grupal centrada alrededor de una tarea, se trata de vivir una experiencia integradora de afectividad y pensamiento, para como dice Bauleo, "dar racionalidad a la experiencia y pasión al pensamiento", conectando lo vivido con lo pensado.

La técnica de grupo operativo permite indicar, señalar e interpretar la vinculación entre lo afectivo y lo racional del acontecer humano en grupos.

Anzieu en "la ilusión grupal" menciona que todo grupo natural o real, toda situación de grupo es vivida como una realización imaginaria de deseos y al mismo tiempo fuente de angustia. El grupo es en cada uno de sus episodios la asociación de un deseo y de una defensa.

El Grupo Operativo como técnica posibilita el medio para que los sujetos cambien sus maneras de relacionarse y desarrollen una personalidad.

Se trata de constituir un grupo no estereotipado, coherente y operativo. En este sentido la participación es la estrategia para su conformación.

Su actividad está centrada en la movilización de estructuras estereotipadas, en las dificultades de aprendizaje y comunicación debidos al monto de ansiedad que despierta todo cambio,⁷ y tiene por objetivo aprender a pensar.

Se trata de un proceso de aprendizaje de relaciones e interrelaciones que lleven a una conciencia de la situación a partir de ir superando los comportamientos arcaicos (resistencias al cambio) y generando formas democráticas de relación para lograr un consenso que posibilite la producción grupal. El logro de este consenso supone elaborar y superar las resistencias al cambio a partir de un análisis e interpretación de -

7. Ansiedad depresiva por abandono de viejos vínculos; y ansiedad paranoide por la inseguridad de un nuevo vínculo.

los diferentes papeles sociales preestablecidos asumidos por los profesores a lo largo de su vida, así como de la legitimidad de los mismos.

Es a partir de los tres principios que rigen la estructura de todo grupo: pertenencia, cooperación y pertinencia que se interpreta el proceso de interacción grupal (organización de las relaciones sociales), en relación a la producción participativa de conocimientos.

Esta interacción supone la manera particular en que cada sujeto se relaciona con los otros creando una estructura particular para cada caso y momento. En estas relaciones subyace -- siempre un vínculo.

En el Grupo Operativo el trabajo de interacción se centra en la identificación y aceptación para su superación de los roles que socialmente nos han sido adjudicados y asumidos por nosotros a lo largo de la vida para tener una serie de modelos de respuestas listas a las situaciones que se van presentando.

Fases en el funcionamiento grupal

Tres son las fases en el funcionamiento grupal:

1. Indiscriminación: los objetivos del grupo están confusos, la participación está basada en la perspectiva individual, los sujetos hacen referencia constante a otro grupo y no al presente, recurriendo a experiencias anteriores hacien-

do caso omiso del presente. En esta etapa existe una ansiedad confusional, y esto varía también según la especificidad de la población con la que se trabaje (niños, adolescentes y adultos).

2. Discriminación: se esclarecen los roles (del profesor o coordinador y de los integrantes); se identifican las tareas manifiestas y latentes; se establecen los caracteres explícitos de la tarea, para qué, y sus facetas implícitas (otro tipo de expectativas), esta fase se caracteriza primordialmente por el movimiento de lo implícito a lo explícito a partir de señalamientos sucesivos por parte del coordinador que permite dicho movimiento. Aparecen dos elementos nuevos en el proceso grupal que son la pertenencia al grupo y la pertinencia a la tarea (aquí hay emergencia de liderazgos en coherencia con contenidos y estructura del grupo).
3. Síntesis: en esta fase el grupo está en pleno funcionamiento a partir de una experiencia integradora, y significa un momento de producción.

Funcionamiento Grupal

El funcionamiento grupal se da a partir de tres elementos: interacción, conciencia de interacción y finalidad.

De esta manera el trabajo y análisis colectivo permiten que -

se manifieste clara, objetiva y concretamente cómo los sujetos se sitúan frente a diferentes fenómenos, por ejemplo: de liderazgo, roles estereotipados, ansiedades y temores, resistencias al cambio, conflictos intragrupo, concepciones de "dominio del conocimiento", las contradicciones de diferentes vínculos (autoritario-democrático; dependencia-independencia, etc.), y como interpretan y superan estos fenómenos.

Diario de Campo

En esta investigación se conceptualiza al Diario de Campo como un instrumento de observación de la realidad, que implica la descripción detallada de los acontecimientos, así como de su interpretación a partir de un Marco Teórico de referencia.

Permite observar en perspectiva la cotidianeidad de la práctica educativa, las manifestaciones concretas del proceso de enseñanza-aprendizaje; es un instrumento de reflexión y análisis del trabajo en el aula, y por esto mismo un trabajo de descripción, valoración y explicación de los niveles de significación de la práctica educativa. (8)

Teniendo en cuenta que en la investigación participativa (investigación-acción), la planeación, ejecución y evaluación de las tareas son momentos inseparables del binomio aprendizaje-investigación, el diario de campo se conforma en un instrumento de observación para la investigación así como de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje y del proceso grupal.

Al ser el sujeto que investiga, su propio objeto de investigación, el investigador-coordinador, es también un ele-

(8) Gerson, Boris. "Observación participante y diario de campo en el trabajo docente". en Rev. Perfiles Educativos Núm. 5, julio-septiembre, 1979, CISE-UNAM. pp. 3-22

mento del proceso de observación, no abstrayéndose de la realidad observada, sino incluyéndose en la misma.

El Marco Teórico en que se apoya el investigador tiene una importancia esencial en el trabajo de observación. Como lo señala José Bleger: "El observador no tiene una función pasiva: Observar sin hipótesis es simplemente un mirar que rápidamente se convierte en estereotipia... pensar es el eje de la indagación científica y la base para la observación. Este pensar no implica la construcción apresurada de sistemas especulativos y espectaculares, sino un mayor rigor en la observación según el pensar y un mayor rigor en el pensar según la observación. (9) De esta manera, práctica y teoría se retroalimentan y enriquecen en un proceso alternativo y recíproco.

El coordinador y el grupo elaboran, comprenden y devuelven en forma de interpretación lo que se observa.

Retomando las fases y los elementos del funcionamiento grupal, la observación tiene como ejes a la interacción, conciencia de interacción y finalidad en los momentos de indiscriminación, discriminación y síntesis (fases). La interacción supone un vínculo, una manera de relacionarse. La formación del profesor, como un coordinador-investigador, supone un vínculo analítico, donde el coordinador se centra entre el grupo y la tarea.

Un aspecto fundamental a considerar como elemento del vínculo analítico, es comprender el hombre en situación. Hay una his-

toria y hay actores en esa historia, hombres que no siempre tienen una conciencia clara de esa historia.

IV. TALLERES.

El trabajo grupal en el taller obedece a dos objetivos de la Investigación-Acción:

- 1) la posibilidad y capacidad de la población, en este caso - docente, para organizarse colectivamente para resolver problemas y poder confrontar nuevos conocimientos y,
- 2) lograr una redistribución ~~de poder~~ para que todos los integrantes puedan ejercer mayor influencia en la toma de decisiones.

En este sentido, el taller supone una organización de las -- relaciones sociales para trabajar cooperativamente a) en la búsqueda de información y en la generación de conocimientos; b) en el plano sociocultural e ideológico para desmitificar - las relaciones de poder, los modelos de autoridad, las estruc turas de dependencia y c) pensar conjuntamente las posibles aplicaciones de lo aprendido de una manera organizada para - proyectar los aprendizajes más allá del aula, en un trabajo - de equipo.

La formación en esta perspectiva comprende una sensibilización de los procesos relacionales, así como la conformación de -- equipos de trabajo.

Los talleres constituyen la estrategia dirigida a conjugar los requerimientos del conocimiento de la realidad con los de la

acción transformadora de la misma a partir de la adopción de formas operativas de trabajo.

En este contexto, la técnica del Grupo Operativo se centra en la investigación del sentir, del pensar y del accionar, así - como de la objetividad de los mismos, es decir, lo que sentimos, lo que pensamos, a partir de qué sentimos y pensamos, - porqué y para qué pensamos y sentimos de determinadas maneras.

En los talleres, los participantes aprenden tres aspectos fundamentales e inseparables entre sí:

- 1) Una Didáctica de la enseñanza y el aprendizaje, en el sentido de que estos elementos guardan una relación dialéctica entre sí;
- 2) Una metodología de trabajo (trabajo grupal);
- 3) Una metodología de investigación (investigación-acción).

Categorías

El análisis del trabajo en los talleres parte de tres categorías:

- 1) los sujetos a partir de una situación de clase social,
- 2) la dinámica grupal como un proceso de interacción y comunicación;
- 3) el proceso investigativo.

1) Los sujetos.

Siendo un principio fundamental en la investigación-acción que el sujeto es su propio objeto de investigación, en el trabajo grupal se descubre y explicita la representación - que cada uno de los sujetos tiene de su mundo interno.

El conjunto de representaciones ideológicas, o sea la visión del mundo que el profesor asume como propia y que está implícita en el discurso y en la práctica social cotidiana, es lo que en última instancia determina la liga con - una clase social.

En nuestras sociedades capitalistas dependientes, el profesor es frecuentemente preparado para jugar un papel de -- intermediario entre las diferentes clases que conforman a la sociedad. Proveniente la mayoría de las veces de la clase media, es formado para asumir los valores y modos de vida de los grupos dominantes; en este sentido, su práctica social ha estado orientada en especial a reproducir los valores hegemónicos; su accionar es legitimado por un curriculum, resultado y expresión de prácticas sociales más amplias.

2) La Dinámica grupal como un proceso de interacción y comunicación.

En el aprendizaje grupal el cambio de conducta se da como resultado de la interacción en el intento de apropiación -

y/o construcción de un conocimiento. Se obtienen simultáneamente dos aprendizajes: a) los que se refieren a la construcción y apropiación de un conocimiento determinado y, - b) los que se dan como resultado de la interacción para el logro del mismo.

El grupo se construye como una instancia significativa, - intermediaria entre el hombre y la sociedad, en un espacio y tiempo, y en donde se toma conciencia del trabajo de reproducción, generándose un proceso de ruptura de modelos - ideológicos para posibilitar la construcción de conocimientos nuevos.

Las acciones en la dinámica grupal se van a analizar y a - interpretar a partir de los siguientes elementos:

a) el esquema referencial. Es el conjunto de conocimientos, sentimientos y afectos con los que piensa y actúa el su jeto. Es producto de las condiciones sociales internalizadas, de manera no consciente.

Supone un fundamento motivacional de experiencias vividas y una organización conceptual.

Las acciones en el proceso de formación están encaminadas a la elaboración grupal de un esquema referencial - como condición básica para la comunicación y el diálogo que posibilite un consenso para la construcción de un proyecto.

La conformación de un esquema referencial común, grupal supone la modificación de esquemas de referencia individuales a partir de un proceso de ruptura de actitudes - estereotipadas.

- b) Vínculo. El mundo interno del sujeto está conformado -- por un proceso de internalización de objetos y vínculos en permanente interacción, interna y con el mundo exterior.

El vínculo es siempre social; a través de las relaciones interpersonales se repite una historia de vínculos determinados en un espacio y tiempo. A través del vínculo se comunica la personalidad del sujeto.

- c) Rol. El vínculo se relaciona con las nociones de rol, - status y comunicación. Los roles están condicionados socialmente y son producto de la internalización de valores hegemónicos.

Las relaciones sociales en el proceso grupal comprenden un intercambio de asunción y adjudicación de roles. A partir de la asunción del rol se pueden esclarecer las relaciones sociales latentes; la comprensión del otro y de uno mismo en términos de rol nos proporciona una posibilidad para poder entrar en situación y comprenderla.

El emergente grupal es el portavoz de las ansiedades grupales. Es emergente toda conducta que represente al

grupo y que se relaciona con la tarea.

El grupo está en tarea cuando los roles y liderazgos -- rotan, no son fijos y se hacen funcionales a la misma.

- d) Tarea. La tarea está integrada por los objetivos de -- aprendizaje, que comprenden no sólo los contenidos que el educando debe manejar, sino también el aprendizaje - de vínculos.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje que se realiza - desde un enfoque operativo, se trabaja un conjunto de - temas (tarea manifiesta); y al mismo tiempo el grupo se capacita en el descubrimiento de los factores implícit-- tos en la conducta grupal (tarea latente). Hay produc-- ción grupal cuando el líder es la tarea.

- e) Ruido. La comunicación en el trabajo grupal significa - trabajar el problema de la representación del otro y de las relaciones con el otro. En la comunicación hay un - tercero que interfiere y se encuentra como estructura - básica.

A un nivel sociológico es producto de las relaciones so-- ciales invertidas propias del capitalismo que escinde al hombre en su esencia como ser social; en un nivel - psicológico, el mundo interno está habitado por una se-- rie de personas, lugares, vínculos, articulados en un - tiempo y espacio determinado.

La presencia de un tercero es el perturbador de toda -- situación de conocimiento, cuya presencia en el nivel - de vínculo condiciona disturbios de comunicación y aprendizaje.

El ruido es el tercero que interfiere en el mensaje entre el emisor y el receptor.

- f) Proyecto. El proyecto surge cuando se ha logrado el sentimiento de pertenencia y se plantean objetivos que van más allá del aquí y del ahora.

3) El proceso de investigación

La formación de profesores en investigación educativa con el método de la investigación-acción requiere de una constante recreación de los marcos conceptuales, así como de la creación de instrumentos metodológicos con características específicas de lo que se investiga, de quien lo investiga y para que se lo investiga.

Caracterizar el trabajo grupal como de aprendizaje e investigación supone una modificación de los esquemas de conocimiento, así como del mismo objeto de conocimiento, y en esta modalidad de formación, el sujeto es su propio objeto de conocimiento y transformación.

En esta perspectiva el coordinador (formador de profesores en IE), debe poner en práctica una organización y planifica

La presencia de un tercero es el perturbador de toda -- situación de conocimiento, cuya presencia en el nivel - de vínculo condiciona disturbios de comunicación y aprendizaje.

El ruido es el tercero que interfiere en el mensaje entre el emisor y el receptor.

- f) Proyecto. El proyecto surge cuando se ha logrado el sentimiento de pertenencia y se plantean objetivos que van más allá del aquí y del ahora.

3) El proceso de investigación

La formación de profesores en investigación educativa con el método de la investigación-acción requiere de una constante recreación de los marcos conceptuales, así como de la creación de instrumentos metodológicos con características específicas de lo que se investiga, de quien lo investiga y para que se lo investiga.

Caracterizar el trabajo grupal como de aprendizaje e investigación supone una modificación de los esquemas de conocimiento, así como del mismo objeto de conocimiento, y en esta modalidad de formación, el sujeto es su propio objeto de conocimiento y transformación.

En esta perspectiva el coordinador (formador de profesores en IE), debe poner en práctica una organización y planificación

ción participativas que involucran a los sujetos en formación, en un proceso reflexivo, crítico y generador de aprendizajes significativos.

La preocupación primordial del coordinador está centrada en la dinámica del grupo, en la manera como puede ayudar a canalizar el potencial del grupo hacia el logro de los objetivos de aprendizaje.

La tarea de la coordinación comprende dos aspectos: por una parte, ayudar al grupo a que aprenda sobre el tema (la parte explícita de la tarea); y por otra, ayudar al grupo a constituirse como tal, a que cada participante aprenda a trabajar como grupo (la tarea implícita).

La observación y formulación de hipótesis para interpretar el código común del grupo son los problemas prioritarios del coordinador para centrar la relación entre el grupo y la tarea. En este sentido, el trabajo de interpretación consiste en esclarecer algo al otro (sujetos-educandos) y a uno mismo (sujeto-educador).

Así en relación a las interpretaciones, la función del coordinador se centra en:

- esclarecer acerca de lo que sucede al otro y a uno mismo;
- posibilitar al otro el esclarecimiento acerca de sí mismo;

- esclarecer lo que pasa entre el otro y uno mismo partiendo de una relación presente en el aquí y ahora conmigo.

Para poder interpretar el proceso grupal el coordinador tiene que poner en claro a partir de qué Esquema referencial está haciendo las interpretaciones.

Con este trabajo, se trata de explicar una serie de aprendizajes latentes producto de un proceso de socialización, para una toma de conciencia de sí y de una situación así como una autoconciencia del proceso de aprender, es decir, el qué, cómo, porqué y para qué hemos aprendido.

La hipótesis central de esta investigación está referida a la formación del profesor-investigador en cuanto a su papel como generador de conocimientos y valores, destacando la importancia de una metodología participativa en este proceso, que es el método de la investigación-acción.

El aprendizaje participativo supone una redefinición de las relaciones sociales para la producción de conocimientos así como una reorganización de la personalidad.

En este sentido, la estructura grupal se va a caracterizar a partir de los vínculos que se vayan conformando a partir del intercambio de la asunción y adjudicación de roles.

En el proceso investigativo es necesario distinguir entre los aprendizajes individuales a partir del trabajo grupal y los aprendizajes grupales.

Aprendizajes individuales. A partir del análisis sobre los roles que asumen en el trabajo grupal como profesores, concientizarse individualmente en relación a un deber ser esperado socialmente, en relación a cómo opera el docente con o en contra de estas imágenes subyacentes; en este sentido, qué contradicciones debe asumir el profesor ante los demás y ante sí mismo.

Otro aspecto a considerarse en el trabajo de aprendizaje individual es el referido a los bloqueos al aprendizaje. Las estereotipias y resistencias al cambio son los factores que obstaculizan la producción de conocimientos y la conformación del grupo. Estas son producto de las ansiedades frente al cambio: el estereotipo da seguridad.

En este sentido, se van a analizar qué estereotipias y resistencias al cambio aparecen, y cómo se van superando.

Aprendizajes grupales. En el trabajo grupal se trata de constituir un grupo democrático. Esto supone un proceso de asunción de nuevos roles con mayor responsabilidad y el abandono progresivo de roles anteriores que obstaculizan la tarea. En este sentido, es importante caracterizar los liderazgos del

coordinador y de los sujetos-educandos, al inicio, durante y al final del proceso de aprendizaje, y analizar cómo van cambiando o no en relación a la conformación de un grupo hipotético (democrático). La organización de las relaciones sociales en un grupo para su conformación se van a caracterizar a partir de las tres fases del funcionamiento grupal, que son la pretarea (indiscriminación), tarea (discriminación) y síntesis (proyecto); y de los tres elementos de este funcionamiento que son la interacción, conciencia de interacción y finalidad.

Programas (Ver Anexo 1).

Para estos talleres no existe un programa estructurado, definitivo. Tomando en cuenta que el programa es una propuesta de aprendizaje, éste se diseña a partir de las necesidades específicas del grupo institucional que se va a formar en esta metodología; pero lo que sí es constante en todos los talleres es la concepción epistemológica y metodológica que subyace en los mismos y que se refiere a la concepción de educación y en consecuencia, del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cabe mencionar, que el programa del primer taller (con carácter de piloto) fue elaborado por las coordinadoras del mismo sin la participación de los sujetos.

Este taller presentó características diferentes a los otros, -

precisamente por ser la primera experiencia, y que a partir de la retroalimentación de la misma se establecieron parámetros para los futuros talleres.

Estos parámetros son los siguientes:

- a) que los futuros talleres los conformen sujetos provenientes de una misma institución, es decir, que estén orientados a la construcción e instrumentación de un proyecto institucional;
- b) que exista un interés específico, explícito de los participantes en formarse en investigación educativa a partir de un enfoque participativo.

Participantes

El primer taller quedó conformado por profesores provenientes de diferentes instituciones de educación superior: de la UNAM, de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales de Zaragoza e Iztacala, así como de la Dirección General de Orientación Vocacional; de la Universidad Pedagógica; del Tecnológico de Querétaro y de la Universidad de Veracruz, en total 30 participantes.

El segundo taller quedó conformado por 25 profesores de la Escuela Normal Superior; y el tercer taller, con 30 Asesores del Departamento de Programación Académica de la Dirección General de Educación Especial de la SEP.*

*Estos Asesores forman a los asesores (intermedios) que capacitan a los profesores de educación especial, a nivel nacional.

TECNICAS (Ver Anexo 2)

Se trató de construir para cada taller, grupalmente un Diario de Campo, en relación a posibilitar una visión de conjunto, - educandos y educador, del proceso de aprendizaje, así como - del crecimiento grupal.

Por la composición y el carácter de cada taller, solamente se incluye el formato del instrumento construido en el último.

Además del Diario de Campo, se utilizaron diversas técnicas - para relacionar la temática con la conducta grupal.

- a) Para propiciar la formación para el trabajo en los grupos de discusión, se implementó la técnica de Saber Escuchar;
- b) Para la asimilación de contenidos, se implementaron las - técnicas de : Asesores Técnicos, Concordar y Discordar; Debate; Representantes;
- c) Para el análisis de roles e interacciones, se implementaron el Sociodrama, la historia biográfica y el Dibujo Proyectivo.

Análisis

)Hipótesis

Como se mencionó en la introducción de este trabajo, la hipótesis central está referida a la redefinición de las relaciones sociales para la producción de conocimientos, en este sentido:

A) Existe una relación entre la organización de las relaciones sociales para la producción de conocimientos, y el proceso de producción de los mismos: y

B) La Organización de las relaciones sociales para la producción de conocimientos supone también una reorganización de la personalidad.

Para el análisis de los tres talleres se parte de las siguientes premisas en relación a las variables de la hipótesis:

1. La formación de profesores en investigación educativa con el método de la investigación-acción, supone un proceso de interacción para la autorevisión, autoevaluación y autocrítica en la adquisición y/o producción de conocimientos y valores. Este proceso supone una ruptura de vínculos con el conocimiento y con formas de relación estereotipadas, para el logro de un consenso, de un acuerdo grupal, a partir de la construcción de un marco conceptual y operativo del grupo. Este proceso supone ejercitarse en una concepción de totalidad, en un trabajo colectivo y en operaciones mentales de análisis y síntesis;

2. Para producir, es necesario tener claridad en las ideas. Esta se va logrando a partir del aprendizaje de los contenidos, en

estrecha relación con el aprendizaje de la dinámica grupal. Es decir, la posibilidad de construir un marco conceptual y operativo común, está en relación a lograr vínculos de cooperación que posibiliten la participación;

3. Se parte de un análisis de las experiencias individuales para la construcción del marco conceptual y operativo común; éstas tienen su génesis en el proceso de socialización;

4. en este sentido, los objetivos del proceso de formación están centrados en la posibilidad de concientización de los sujetos sobre los mecanismos que lo posibilitan u obstaculizan.

Teniendo en cuenta que los tres factores que entran en juego para la conformación de un grupo son la información, la emoción o el afecto y las circunstancias de la relación entre ambos, la descripción e interpretación del proceso se va a realizar a partir de la estructura que rige el juego de las interacciones grupales conformadas por vínculos en relación a:

los esquemas referenciales individuales y grupal; la ideología, conocimientos y valores, expresados en actitudes y un lenguaje;

por la meta o proyecto, es decir la finalidad de los sujetos y del grupo, lo que le va a dar a los sujetos el sentido de pertenencia a un grupo y pertinencia a una tarea;

- por las vivencias comunes, es decir, por la conciencia de la interacción.

El análisis de los talleres se centra en la noción de proceso, es decir, de las vicisitudes para la integración y el desarrollo grupal frente a una tarea, y su superación, es decir, qué cambios se lograron, qué conductas prevalecieron; a partir de los vínculos, cómo se reproducen y se van transformando en términos de roles?; qué contradicciones se van dando y cómo se superan?

Para este análisis es importante tomar en cuenta la secuencia de las sesiones.

En el Primer Taller, dos veces a la semana, cuatro horas cada sesión, en total ocho horas a la semana;

en el segundo taller, cuatro sábados, cada uno de cinco horas, en total veinte horas de duración de todo el taller;

en el tercer taller, las mismas condiciones que en el primero.

En ambos, la duración de todo el taller fue de ochenta horas.

PRIMER TALLER

INTRODUCCION A LA INVESTIGACION EDUCATIVA

(Duración 80 horas) 1981

A) El Proceso de enseñanza - aprendizaje

La composición y formación de los participantes propició la dinámica del proceso de aprendizaje, centrándose en la modalidad de seminario de discusión.

La instrumentación del trabajo práctico se llevó a cabo a partir de dos aspectos fundamentales:

- a) el planteamiento de la problemática sobre el conocimiento y la investigación educativa; y b) la lectura del material bibliográfico para la elaboración, análisis e interpretación de los problemas surgidos.

Así surgieron dos problemas principales: 1) el problema de la investigación; y 2) la modalidad de formación con una metodología participativa (investigación-acción).

- 1) El problema de la investigación. A partir de la problematización de la práctica cotidiana surgieron las siguientes interrogantes grupales:

Qué es y cómo surge el conocimiento?

Qué significa investigar? ¿Cuándo se hace investigación?

Quién es investigador?

¿Cuál es el rol del docente en relación a la investigación educativa?

¿Qué significa el trabajo grupal?

¿Qué significa el compromiso grupal?

Como resultado del taller se llegó a cinco conclusiones que sintetizan la reflexión del grupo en torno al problema del conocimiento y de la investigación, y son las siguientes:

- a) el conocimiento surge de las necesidades concretas, cotidianas;
- b) investigar es problematizar, cuestionar la realidad;
- c) la desmitificación del investigador científico considerado como un "sabelotodo", parte de una élite que tiene poder por su saber;
- d) el docente puede ser un investigador de su propio proceso de docencia;
- e) la validez del proceso de investigación la da el sujeto y el grupo en que participa a partir de la conformación de un proyecto de modificación intencional de la realidad, incluyendo la propia como sujetos.

2). La modalidad de la formación. La Dinámica Grupal.

Un aspecto fundamental en la concepción manejada para la formación en investigación participativa es la conformación del grupo; el trabajo grupal es condición clave pa-

ra el aprendizaje significativo. Este supone una organización de las relaciones sociales para la producción grupal de conocimientos, en el sentido de iniciar un proceso de ruptura de vínculos con el conocimiento y con formas estereotipadas de relación.

En la fase de indiscriminación (pretarea), surgió y se fue elaborando a lo largo de todas las sesiones el vínculo de dependencia con la coordinación.

Los participantes, no familiarizados con la concepción del profesor-coordinador-investigador, demandaron continuamente la dirección de la coordinación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuestionándose acerca de la prudencia de la no dirección en la docencia. Esta problemática se fue analizando a partir del inicio de un proceso de ruptura de estereotipias.

La primera estereotipia que aparece se refiere a la concepción tradicional de lo que es un profesor y al rol autoritario que le confiere un status.

Dos factores de las ansiedades suscitadas (en relación al miedo, al ataque y temor a la pérdida), fueron: la angustia ante la posibilidad de tomar decisiones y el temor a la independencia y al hecho de aprender a aprender.

Se llegó así a tomar conciencia grupal de las causas por las que se depende de la coordinación.

En la fase de discriminación (tarea). Fueron aparecien-

do aspectos relacionados con la necesidad de crear un compromiso grupal.

En esta fase surgió la necesidad de crear un objetivo grupal común a partir de la creación de bases organizativas (normas, tipos de relaciones). Una conclusión grupal al respecto fue que "no hay compromiso por buena voluntad o coerción, sino a partir de un proyecto común".

Así se fueron tratando diversos aspectos para la conformación del compromiso, que a continuación se presentan:

a) La necesidad del aprendizaje de la comunicación.

"la gente no está acostumbrada a comunicarse entre sí y el aprendizaje de la comunicación debe ser un primer paso en el proceso de aprendizaje". En torno a este aspecto se trabajó grupalmente la importancia del diálogo y el papel del enfoque dialógico en la investigación-acción;

b) El aprendizaje de la responsabilidad.

Se refiere a la integración grupal como un problema de responsabilidad individual. Los participantes analizaron los siguientes aspectos:

- la necesidad de lograr la convergencia de intereses para diseñar procedimientos comunes;
- la necesidad de que el grupo adquiriera una personalidad en base a expectativas comunes;

- la necesidad de promover la participación, canalizada a los objetivos relacionados con las necesidades del grupo y contemplando situaciones concretas;
- la necesidad de involucrarse afectivamente para facilitar y hacer posible el trabajo grupal;
- la necesidad de romper con actitudes que mermen el trabajo creativo del equipo tales como el liderazgo y la sobreparticipación.

Debido a la heterogeneidad de la población participante en cuanto a su procedencia institucional, el objetivo grupal principal se centra en la construcción de un instrumento de observación, registro e interpretación del proceso grupal.

En esta fase se logra conceptualizar al mismo (Diario de Campo), como un instrumento de reflexión, análisis y evaluación del proceso individual y grupal. El haber logrado esta conceptualización fue resultado de un proceso para llegar a un consenso sobre la construcción del mismo.

Así quedaron los siguientes aspectos a registrarse:

1) Principios Normativos

- concepción de la práctica educativa y su relación con la investigación;
- expectativas sobre la práctica educativa y la investigación;
- historia educacional (sistemas pedagógicos de referen

cia).

2) Trabajo individual y grupal:

- formas de organización: roles, vínculos, valores, comunicación, participación.

3) El proceso de investigación

La discusión de los proyectos individuales de investigación que cada uno de los participantes estaba realizando en su institución fue muy enriquecedora, ya que a partir de la misma fueron analizándose los aspectos registrados en el Diario de Campo por una parte, y por otra, se socializó la información acerca de los diferentes proyectos generándose una retroalimentación por parte de los integrantes.

EVALUACION

Programa.

El Programa de este primer taller se elaboró a priori, sin considerar las necesidades concretas del grupo, ya que éste tuvo el carácter de piloto y presentó características diferentes a los otros dos.

La característica principal de los participantes fue su heterogeneidad en cuanto a la procedencia institucional y por lo tanto, de los proyectos de investigación.

Así se cumplió con la etapa de apertura mencionada en el programa (ver anexo # 1), donde se enfrentaron aspectos de la conciencia real (sentido común), con modelos teóricos que permitieron a los participantes interpretar el fenómeno grupal y el proceso de investigación de una manera científica.

Participantes.

Algunos profesores abandonaron el taller porque manifestaron que el mismo no obedecía a sus intereses y que no estaban interesados en el método de la investigación-acción (varios participantes se inscribieron al taller con la expectativa de que se les dieran "recetas" sobre cómo hacer un diseño de investigación). Por otra parte, la dinámica grupal se vió afectada por la asistencia irregular de los participantes, originada principalmente por las cargas de trabajo en las instituciones de donde provenían los mismos, o por problemas de índole personal. Este fenómeno cortaba la secuencia del proceso entre sesión y sesión.

Esta primer experiencia permitió establecer algunos parámetros para talleres futuros.

Estos son los siguientes:

1. Que los grupos de talleres futuros sean de carácter institucional, es decir, orientados a instrumentar un proyecto institucional común;

2. que tengan un carácter secuencial y continuo;
3. que exista un interés explícito de los participantes y de la institución por esta concepción metodológica.

SEGUNDO TALLER

PRIMER TALLER INTRODUCTORIO A LA INVESTIGACION PARTICIPATIVA ESCUELA NORMAL SUPERIOR

(Duración 20 horas) 1982

ANTECEDENTES

Este taller se inscribe en un proyecto participativo institucional de reforma curricular. En 1976, la ENSM firmó un convenio con la Secretaría de Educación Pública en el que se facultó a la comunidad normalista para generar su propia reforma educativa.

En julio y agosto de 1982, profesores y alumnos de los cursos intensivos aprobaron en una Asamblea General un proyecto metodológico para realizar la reforma a planes, programas y reglamentos. Este proyecto está fincado en la organización y sistematización de la participación de la comunidad normalista para la realización democrática de los trabajos para la reforma.

Así este taller fue expresamente solicitado por parte del personal académico de la ENSM, obedeciendo a una necesidad

concreta en cuanto a la formación en una metodología de la investigación educativa con un enfoque participativo; se aseguraba por otra parte, una población homogénea en cuanto a la procedencia institucional.

El Programa (ver anexo 1), fue elaborado conjuntamente con los promotores del proyecto, mismos que solicitaron la impartición del taller. Estos promotores eran los coordinadores de la Comisión de Planes y Programas de Estudio.

Los participantes, en su mayoría eran profesores de la Escuela y alumnos de la misma.

A. El Proceso de enseñanza-aprendizaje

En la primera sesión se hizo el encuadre del taller; se discutió el programa en grupos de trabajo, así como en reunión plenaria, para hacerle modificaciones pertinentes, teniendo en cuenta, por una parte, que el Programa era una propuesta de aprendizaje, y por otra, que el total de la población que participó en la elaboración del mismo.

Se hicieron además sugerencias para la instrumentación del mismo y se analizaron sus alcances y limitaciones en un taller de carácter introductorio.

Los participantes hablaron de sus experiencias en investigación educativa, así como de sus experiencias sobre un taller consagrado a la metodología participativa.

Durante las sesiones posteriores se trabajó con diferentes técnicas de dinámica grupal (ver anexo 2), los textos de la primera y segunda unidad, interpretándolos a la luz de las experiencias personales. A partir de esta discusión, se analizó la problemática del trabajo grupal.

Los sujetos estaban acostumbrados a un aprendizaje individual, mecanicista y acrítico. Así los participantes fueron tomando conciencia de la diferencia entre el aprendizaje grupal y el individual y de los obstáculos que se presentan, al traer consigo cada uno de los educandos, su modo acostumbrado de estudiar los textos y consecuentemente, la dificultad de hacer el análisis del contenido apoyado en la experiencia docente y metodológica de cada uno.

También se presentó el problema de la comunicación y la responsabilidad que implica el trabajo grupal. Las personas que no habían leído el material del curso durante la semana, retardaron considerablemente el trabajo de los grupos. Esto fue analizado por los participantes con resultados muy positivos para el trabajo posterior.

A manera de conclusiones, los participantes señalaron en la última sesión del taller los siguientes aspectos:

1. Las diferencias entre la investigación tradicional y la investigación participativa;
 2. La problemática a investigar.
1. Respecto a las diferencias entre ambos tipos de investigación, tradicional y participativa, los puntos que se analizaron fueron los siguientes:
 - la discusión sobre la selección del o de los problemas a investigar: ¿Quién selecciona la problemática? ¿Quién la soluciona?;
 - el tratamiento de la problemática a investigar: como dada o por construir;
 - la praxis del investigador: su incidencia en la realidad, como sujeto que investiga al objeto, o como sujeto que es su propio objeto de investigación;
 - el criterio de verdad en la investigación: la validación estadística o la praxis, la transformación a partir de una toma de conciencia.

El grupo se llegó a preguntar si se podría considerar a la investigación tradicional como obsoleta, llegando a la conclusión de que no lo era, pero "que el enfoque participativo completa la interacción sujeto-objeto, ya que el sujeto es su propio objeto de investigación, en un proceso de reflexión-transformación colectiva".

2. En la quinta y última sesión de este taller se llevaron a cabo dos actividades:

- a) un sociodrama y
- b) una reflexión histórico-biográfica acerca de la Escuela Normal Superior y del papel de los maestros en esta historia.

Sociodrama

Se representó una Asamblea para discutir el problema de la reforma académica.

El grupo se dividió en tres para caracterizar los siguientes papeles:

- líderes de la asamblea (un maestro y un alumno);
- participantes en la asamblea (maestros y alumnos);
- representantes de la Dirección.

Otro grupo de tres personas se encargó de la observación y registro del proceso.

Los aspectos que se analizaron con la retroalimentación del grupo observador, y que surgieron espontáneamente en el sociodrama fueron los siguientes:

- a) características de la asamblea y obstáculos a la organización de la misma;
- b) características de los líderes;
- c) relación con las autoridades;

- d) participación de las masas;
- e) disidentes;
- f) concepto de democracia: representativa-participativa.

Asamblea

En la Asamblea se desconoce al director y se convoca a la realización de una marcha hacia la Dirección General de Normales.

El rol principal que se juega tanto por parte de los líderes como de los participantes en calidad de masas, es el de la manipulación.

Los diálogos (que resultan monólogos de quienes hablan, que siempre son los mismos), resultan largos y aburridos; van aunados a la falta de información, provocan la desorientación, la confusión y la apatía de las masas.

Los líderes alzan la voz, gritan. Las autoridades aprovechan el desconcierto y la confusión de los participantes, ya que algunos ignoran el por qué están en la Asamblea, y otros que representan a los "disidentes", lo son porque no están de acuerdo con el manipuleo de los líderes y solicitan un análisis crítico de la situación antes de actuar." En consecuencia, las autoridades dicen que lo que necesitan es un director "férreo que ponga orden".

El grupo llegó a dos conclusiones respecto a la actividad desarrollada:

- a) Sobre la técnica del Sociodrama. Es una técnica que sirve para socializar la información y propiciar la integración del grupo, así como para iniciar la reflexión y el análisis de la problemática que se quiere investigar. Propicia la concientización en cuanto que se tocan problemas de esencia a partir de lo aparente.
- b) Realización de un diagnóstico de la Asamblea. Es una forma de organización para la toma de decisiones políticas y para analizar el papel de los organismos estudiantiles y sus funciones en las mismas.

REFLEXION HISTORICO-BIOGRAFICA

Se comenzó recordando los orígenes de la Escuela Normal Superior: por qué se creó, quién la creó y el desarrollo de la Escuela, llegando a la situación actual (1982). Las aportaciones para esta reflexión histórico-biográfica eran proporcionadas por los profesores más antiguos, quienes en buena parte vivieron las situaciones por las que pasó la Institución. Los más recientes aportaban sus observaciones personales a lo largo de la reflexión acerca de lo que consideraban había sucedido en las etapas que les tocó vivenciar.

Los participantes iban analizando y comprendiendo mejor y más claramente el por qué de los cambios de los directores; el por qué del descontento de los alumnos y maestros; el por qué de la división interna y las causas de la crisis dentro de la Escuela.

Así el grupo llegó a las siguientes conclusiones:

- a) Acerca de la actividad de la reflexión histórico-biográfica. Es una técnica que puede servir como auxiliar en la investigación de hechos sucedidos a lo largo de la historia vivida por los sujetos investigadores, a fin de dilucidar y aclarar orígenes y causas de lo sucedido. Por medio de esta reflexión se llega a comprender la situación actual de la institución que se analiza.
- b) Acerca de la Institución (ENSM). El grupo observó lo siguiente:
 - se da la necesidad de trabajar la conciencia de los sujetos dentro de la Escuela;
 - debe propiciarse el cambio de actitudes;
 - se debe replantear el papel de la educación como de socialización para el cambio;
 - se observa en el profesor una disociación entre la práctica política y la práctica académica, que repercute negativamente en el proyecto de la Institución;

- la historia de la Institución ha sido una lucha por el poder.

EVALUACION DE LAS DOS TECNICAS EMPLEADAS

El grupo se dividió en dos para implementar las técnicas. Al reunirse los dos grupos y presentar cada uno sus conclusiones, los participantes observaron que las mismas coincidían.

Este hecho fue considerado positivo por el grupo, ya que los motivó para que siguieran formándose como investigadores en la docencia en un marco institucional.

En este taller no se implementó el Diario de Campo como técnica de registro y observación de la dinámica grupal, ya que el mismo solamente se daba una vez a la semana y no era posible una secuencia de observación.

Sin embargo, las técnicas del sociodrama y la reflexión histórico-biográfica permitieron detectar los vínculos y roles (formas de interacción), latentes y que estaban obstaculizando el mismo proceso de la reforma participativa.

TERCER TALLER

Práctica Educativa e Investigación - Acción
Departamento de Programación Académica
Dirección General de Educación Especial, SEP.
Taller impartido en el CISE (80 horas), 1985.

Contextualización

El Departamento de Programación Académica de la Dirección General de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública tiene los siguientes objetivos:

- unificar, difundir y consolidar las normas y lineamientos técnicos a nivel nacional;
- contribuir a la superación académica del personal en servicio.

Para llevar a cabo estas funciones se organizan equipos de trabajo integrados por maestros, psicólogos, pedagogos y médicos, cuyas acciones más importantes son la elaboración de planes, programas y apoyo técnico-pedagógico, así como la capacitación y actualización permanente del personal en servicio de todo el país.

Así, el Departamento de Programación Académica solicitó un taller de práctica educativa e investigación-acción con la finalidad de:

- evaluar y sistematizar el trabajo que se está realizando en la acción, en lo que se refiere a la actualización del personal en servicio;
- impulsar la formación en investigación, para que el profesor conozca su realidad educativa y pueda coadyuvar a una transformación cualitativa de la misma;

- revisar la dinámica grupal y consolidar equipos de trabajo.

Participantes

Participaron 30 Asesores del Departamento de Programación Académica, correspondientes a tres áreas:

- Grupo Integrado: 13
- Centros Psicopedagógicos: 12
- Lenguaje: 5

Los asesores trabajan con Asesores Intermedios y con los maestros de base tratando de implementar la propuesta de Piaget para la formación de los niños.

¿Qué implicaciones tiene esto?

- Consideran que la propuesta genética de Piaget por su enfoque dialéctico, de contradicción en la construcción del conocimiento, puede implementarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir del Aprendizaje Grupal.
- Que en la actualidad el equipo a venido trabajando a Piaget, a partir de un enfoque positivista, y como lo manifestaron: "somos positivístamente psicogenéticos".
- Surgió el cuestionamiento del grupo en cuanto a lo que implica el Aprendizaje Grupal cuando hay asignación de un rol institucional.

- El rol del asesor según sea el caso, asumido y adjudicado, por asesores, asesores intermedios y maestros en servicio, como "poseedor de la verdad", "paternalista", hace ruido con la propuesta de Aprendizaje Grupal; en este sentido, la necesidad de desprenderse de ese rol.
- El desprendimiento del rol implica la creación de nuevos roles y vínculos. en este sentido, cómo ligarse con el maestro en un proceso de acuerdo a la propuesta de Aprendizaje? y además como interiorizarla?

A) El Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Para el trabajo de la primera Unidad del programa (ver Anexo 1), de Diagnóstico y Análisis se inició la construcción grupal de un instrumento de registro, observación y sistematización de la dinámica, a partir de las categorías de aprendizaje grupal (Diario de Campo, ver Anexo 2).

Los obstáculos principales en la construcción del mismo fueron, por una parte, la concepción de aprendizaje grupal y de la misma dinámica como un proceso; y por otra, la no claridad en la tarea.

En relación al aprendizaje grupal y a la noción de proceso, se plantearon las interrogantes, si el mismo debería entenderse como evolución y si ésta es palpable o no?

Así se inició una discusión grupal en torno a esta problemática y se concluyó que:

- el aprendizaje grupal es un proceso que se concibe como de contradicción;
- un proceso implica avances y retrocesos;
- el proceso se objetiva a partir del análisis de la historia gru-

pal en relación a la tarea;

- el análisis de la historia grupal implica la propia revisión de la historia de las áreas.

En lo que se refiere a la claridad en la tarea, la tarea explícita del grupo, planteada en los objetivos del programa (ver Anexo 1), se centra en el evaluación y sistematización del trabajo en la acción, y en la revisión simultánea de la dinámica grupal para consolidar los equipos de trabajo.

Por otra parte, entendiendo la formación en investigación-acción, como proceso de interacción para la autorevisión, autoevaluación y auto-crítica en la adquisición y/o producción de conocimientos y valores, tiene como tarea latente, la apropiación y la interiorización por parte de cada sujeto individualmente y como parte de un grupo de concebirse como su propio objeto de investigación y transformación. La comprensión de este aspecto, que se fue elaborando a lo largo del proceso de aprendizaje, a partir de la propia práctica de la organización de las relaciones sociales, de su análisis e interpretación, permitió ir abordando la tarea.

A partir del supuesto de que el análisis de la internalización que cada sujeto tiene de la institución, condiciona la posibilidad del trabajo grupal, se realizaron además dos actividades para iniciar la situación diagnóstica de la institución y del grupo. Estas fueron el dibujo proyectivo y un sociodrama (ver Anexo 2).

Las características institucionales comunes en las dos técnicas fueron:

- rigidez, burocracia y organización por jerarquías;
- falta de información, o información insuficiente para realizar las tareas;
- falta de comunicación;
- falta de planeación de las actividades;
- divorcio entre lo administrativo y lo académico, decisiones que se toman a nivel administrativo afectan el trabajo académico;
- la Dirección General de Educación Especial como "una isla" en el marco de la SEP, en lo referente al enfoque teórico-metodológico de aprendizaje;
- percepción de la potencialidad y posibilidad de generar, de crear pero con obstáculos burocráticos.

En cuanto al grupo, en todos los dibujos se percibió al Departamento de Programación Académica como "diferente", "como una isla" en donde había posibilidades de hacer cosas, pero sin tener claridad sobre qué cosas.

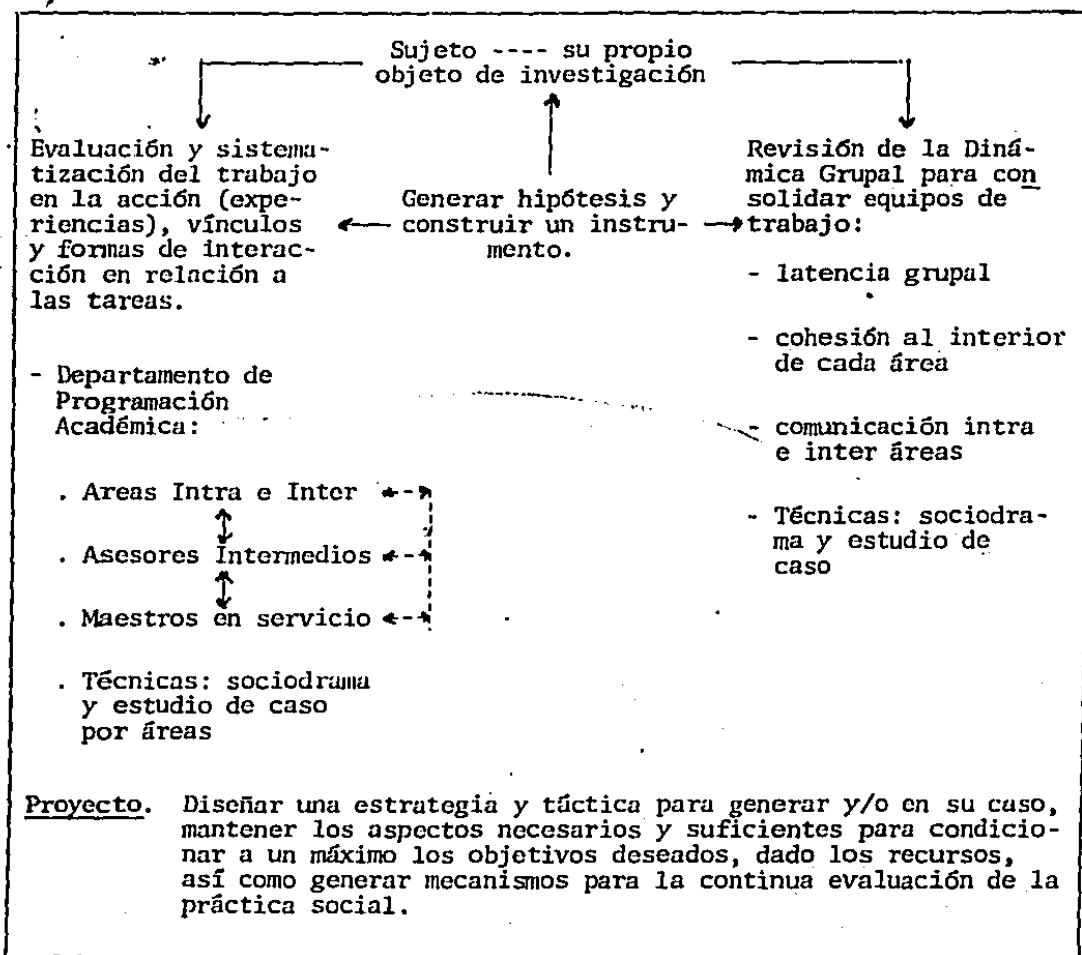
Tanto en el sociodrama como en el dibujo se detectó la falta de comunicación entre las áreas e inclusive intraáreas.

B) La Dinámica Grupal. En un primer momento, se organizaron equipos de trabajo multidisciplinarios, con el fin de discutir los textos a la luz de las experiencias de trabajo (O'quist, García Olvera, Zarzar, Gerson, Barahbarlo y Theesz, ver Anexo 1).

De este primer análisis el grupo decidió continuar el trabajo por áreas, ya que se detectó que dentro de las mismas había problemas

por analizarse y solucionarse y que difícilmente se podría consolidar un gran grupo de trabajo si primeramente no se consolidaban las propias áreas.

A partir del primer análisis o sea el realizado con las diferentes áreas conformando los subgrupos, se planteó el trabajo a realizar en el taller, que se sistematiza en el siguiente cuadro:



Si bien para la segunda unidad del programa estaba planteado como objetivo la construcción de un diseño de investigación, por los problemas y necesidades detectados a lo largo del taller, se replanteó el mismo, quedando como proyecto el trabajo por áreas de diseñar una estrategia y táctica para generar y/o en su caso, mantener los aspectos necesarios y suficientes para condicionar los objetivos deseados, dado los recursos, así como generar mecanismos para la continua evaluación de la práctica social, educativa en el Departamento de Programación Académica.

Revisión de la Dinámica Grupal para consolidar los equipos de trabajo.

Un primer planteamiento para poder iniciar la observación sistemática de la dinámica grupal, fue el cómo relacionar los textos del taller sobre aprendizaje grupal con el mismo registro.

Como un primer acercamiento a este registro, durante una semana, los 30 participantes realizaron sus observaciones y anotaciones de manera individual.

A la semana, se realizó un plenario con fines de iniciar una sistematización, a partir de categorías para describir y analizar el proceso grupal e individual, a partir de la discusión de las observaciones realizadas de manera individual; así se inició la construcción del Diario de Campo.

A partir de las categorías del Aprendizaje Grupal, que supone un proceso de formación en donde los sujetos conocen desde el interior del

mismo su acción y situación, para hacerse a sí mismos objeto de su conciencia, se inició la reflexión y análisis de la dinámica, a partir de los momentos vividos en cada área de trabajo y su relación actual en el proceso grupal.

La historia en la conformación de los equipos de trabajo se analizó a partir de una toma de conciencia de los esquemas referenciales de los sujetos; traducidos en vínculos, roles, actitudes y lenguaje, es decir en sus formas de interacción.

En este sentido se plantearon hipótesis acerca de dos aspectos principalmente:

- a) la composición de los equipos así como su organización interna;
- y b) el vínculo del equipo a la tarea.

- En cuanto al primer aspecto, se reflexionó acerca de la formación profesional de los asesores; la rotación continua en dos de las áreas: Grupos Integrados y Centros Psicopedagógicos; la falta de cohesión al interior de cada área.
- En lo referente al vínculo del equipo a la tarea, se reflexionó acerca de su claridad y la congruencia teórica-metodológica en la realización de la misma.

Al respecto se abordó la problemática de cómo cada sujeto ha interiorizado la propuesta de aprendizaje de la Dirección (Aprendizaje genético), y su aplicación en la práctica, concretamente en las funciones de supervisión y capacitación.

Anteriormente al Taller, Grupos Integrados y Centros Psicopedagógicos ya habían introducido el Aprendizaje Grupal en la capacitación.

En este sentido, se trabajó en relación a cómo se estaba llevando en la práctica esta propuesta con la finalidad de ligarla al aprendizaje psicogenético de Piaget. "

Se detectaron problemas como la falta de un seguimiento en la implementación de la propuesta por parte de los Asesores -de los Asesores intermedios y de los maestros en servicio; la falta de una observación sistemática tanto del proceso de aprendizaje: Asesores- Asesores-maestros; maestros-niños, y del rol del asesor como un coordinador; la vinculación interáreas para posibilitar un trabajo multidisciplinario.

En síntesis, los problemas detectados y analizados al interior de cada área y discutidos en el proceso grupal para la consolidación del mismo fueron:

- la organización y cohesión al interior de cada área,
- la comunicación vertical y horizontal intráreas e interáreas;
- + la necesidad de un instrumento de sistematización de las experiencias y de evaluación

EVALUACIÓN

Programa

El Programa de este taller se estructuró con la participación de un integrante de cada área: lenguaje, Grupo Integrado y Centros Psicopedagógicos, y la coordinadora del mismo.

En el desarrollo del taller, hubo un cambio en el orden de los materiales suscitado por las necesidades concretas del grupo.

Los textos de Magdalena Salamon, "Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social", y de Paul Oquist, "La Epistemología de la Investigación-Acción", ambos correspondientes a la Segunda Unidad del Programa, se analizaron en la Primera Unidad, de Diagnóstico y Análisis, ya que consideraron importante y necesario, el ubicar la corrientes epistemológica y metodológica en la que se iban a formar, y en este sentido, a partir de que a) identificarían y analizarían las situaciones, circunstancias y formas de interacción en el proceso de formación, así como b) construirían los instrumentos de observación y evaluación de la práctica del proceso grupal y de investigación.

Al respecto cabe mencionar que en la concepción que se maneja el programa es una propuesta de aprendizaje y este se modifica de acuerdo a las necesidades del grupo para lograr el aprendizaje deseado.

Participantes

El taller comprendió 22 sesiones de cuatro horas cada una.

En total se realizaron 18, ya que en cuatro ocasiones los participantes tuvieron que cumplir con actividades propias del Departamento de Programación Académica en la Dirección General de Educación Especial.

Estas actividades estaban planeadas para antes de iniciar el taller, pero a causa del Sismo del 19 septiembre, y en relación a las funciones que ellos desempeñan como Asesores las recorrieron para finales de noviembre.

El factor tiempo se vivió como una limitante para profundizar en la temática del taller.

Sin embargo se concibió al mismo como el inicio de un proceso a continuarse en la institución donde laboran.

Consideraron un logro la comprensión del aprendizaje grupal para emplearlo en las condiciones del servicio, concretamente en capacitación.

Como producto del taller las áreas presentaron los siguientes proyectos de trabajo a realizar en la institución y que serán objeto de un seguimiento participativo con la finalidad de autoevaluar el proceso, reconocer logros y obstáculos, para avanzar en

el mismo.

Centros Psicopedagógicos.- El proyecto se centra por una parte, en la necesidad de construir una concepción común de evaluación y atención en los problemas de aprendizaje, es decir la necesidad de un Marco Teórico común para estos dos aspectos.

Por otra parte, en la necesidad de planear una estrategia de trabajo para lograr una mayor participación de los Asesores intermedios y de los profesores en la planeación, implementación y evaluación de las actividades de capacitación.

El Asesor Intermedio tiene como función primordial prestar asesoría pedagógica en relación al cumplimiento de las normas establecidas por la Dirección General de Educación Especial. En esta Asesoría son reproductores de los lineamientos de la Dirección.

Los maestros en servicio al ser asesorados, son depositarios de esta reproducción. Es decir, la asesoría y capacitación se ha caracterizado a la fecha por su carácter "bancario".

Se trata pues, a futuro, en el desempeño laboral institucional de ir conformando una propuesta de capacitación a partir del Aprendizaje Grupal y de la teoría de Piaget, como una teoría del aprendizaje, y la investigación-acción como método de investigación en la realidad para proponer e implementar, así como evaluar alternativas en la capacitación.

Grupos Integrados. - Grupos Integrados presentó un proyecto de capacitación para elaborarse e implementarse conjuntamente con los Asesores Intermedios en la búsqueda de estrategias que permitan una mayor efectividad de las funciones de capacitación por parte del Departamento de Programación Académica, y en este sentido elaboraron un documento destinado a los Asesores Técnicos del Grupo Integrado para ser analizado con la finalidad de que los mismos participen en la elección de contenidos para un próximo curso a llevarse a cabo en marzo de 1986.

Para este diseño, los Asesores que conforman ésta área, realizaron un diagnóstico para detectar la problemática de la planeación, ejecución y evaluación de la capacitación a la fecha; y proponer algunas alternativas:

- "La responsabilidad de la organización de los cursos ha recaído únicamente en los capacitadores del área de GI;
- la selección de contenidos ha sido excesiva para el tiempo de trabajo de los mismos, lo que ha provocado un cansancio tanto de los coordinadores como de los participantes en las sesiones de trabajo;
- el grupo de participantes es tan numeroso que no ha permitido observar el proceso de integración grupal de cada uno de ellos;
- la falta de información previa sobre los contenidos del curso hacia los asesores técnicos".

En relación a la evaluación:

- "la evaluación de los cursos no ha contemplado todos los aspectos del proceso de aprendizaje, centrándose en contenidos y asistencia;
- los instrumentos utilizados para la evaluación han sido indistintamente: 'pruebas objetivas', cuestionarios en relación a conducción de un curso o la elaboración de un proyecto de curso;
- la inexistencia de una autoevaluación por parte del equipo de Programación Académica".

En este sentido plantean la necesidad de una política de evaluación como un proceso continuo, flexible, participativo y que contemple los elementos comprendidos en el proceso de capacitación. Desde la organización misma del curso, la dinámica grupal, los contenidos y el desarrollo y conclusión de la tarea.

Proponen además, la necesidad de llevar a cabo un seguimiento a partir de mecanismos participativos con la finalidad primordial de conocer la incidencia de los cursos de capacitación que imparte el área, en el trabajo de los Asesores Técnicos, Directores de Unidad y Maestros en servicio del Distrito Federal y de los Estados.

Lenguaje. - Esta área que es la más "estable" en cuanto a la rotación de los asesores que la componen, presenta algunas especificidades en relación a las otras dos áreas.

Al respecto, ellos no han trabajado con la concepción del Aprendizaje Grupal, así que fue en el taller en donde se empezaron a familiarizar con esta propuesta.

En este sentido, iniciaron una reflexión en torno a la posibilidad de implementar la propuesta de Aprendizaje Grupal en los asesores de lenguaje para propiciar un cambio en la concepción de terapia del lenguaje, así como una modificación en las actitudes del terapeuta en relación a buscar una mayor participación del niño en su proceso readaptivo dándole más oportunidades de comunicación a través de las experiencias.

Actualmente en la terapia que se proporciona, el niño asume un papel pasivo, convirtiéndose en un repetidor.

Esta reflexión tuvo como punto de partida la implementación de un curso en el tiempo en que los integrantes del área estaban formándose en el taller.

Los Asesores presentaron un estudio de caso del mismo curso con la finalidad de retroalimentar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje (programa, participantes, metodología de trabajo, contenidos, logros, obstáculos).

CAPITULO V

ANALISIS COMPARATIVO DE LOS TALLERES

En este apartado se retoma el supuesto general de esta investigación referido a la relación entre el tipo de profesor que se quiere formar y el proceso de adquisición del conocimiento, es decir, el cómo se adquiere el mismo.

El aprendizaje participativo supone una redefinición de las relaciones sociales para la producción de conocimientos, y en este sentido, hay una relación entre la organización de las relaciones sociales para la producción de conocimientos, y el proceso de producción de los mismos.

Por otra parte, la organización de las relaciones sociales para la producción de conocimientos supone también una organización de la personalidad.

En la Investigación-Acción el sujeto es su propio objeto de investigación. En este sentido, qué significa "romper con el binomio sujeto que investiga, objeto que es investigado" al investigar, el profesor se investiga a sí mismo, en qué?

En una primera instancia, se investiga como sujeto social y su relación con el conocimiento, y los interrogantes que surgen al respecto se refieren al proceso de cómo se han venido dando sus relaciones sociales; qué valores se han interiorizado a partir y en la conformación de las mismas, cómo conoce?

En el contexto de esta investigación, la organización de las relaciones sociales para la producción de conocimientos en el trabajo grupal implica la ruptura de vínculos con el conocimiento y con valores que lo legitiman.

En este último aspecto se centra el análisis comparativo de los tres talleres. Cabe mencionar que si bien cada uno presentó especificidades en cuanto a las situaciones y circunstancias en que se realizaron, se dieron constantes en el proceso de aprendizaje en relación a la dinámica grupal.

Así se puede esquematizar en un cuadro las constantes en los talleres respecto a la participación de los sujetos en la conformación de un grupo, a la formación y el crecimiento de un grupo y la producción grupal de conocimientos, a partir de las tres fases del funcionamiento grupal: pre-tarea (indiscriminación); tarea (discriminación) y síntesis (proyecto) y de los tres elementos de este funcionamiento: interacción, conciencia de interacción y finalidad.

En este análisis se conceptualiza a la dinámica grupal como un proceso de interacción y comunicación, regida por dos ansiedades básicas que son el temor a la pérdida y el miedo al ataque (Pichón Riviere).

Descripción: En esta fase los objetivos del grupo están confusos; la participación está basada en la perspectiva individual; los sujetos hacen referencia constante a otro grupo y no al presente, recurriendo a experiencias anteriores. Esta etapa se caracteriza por una ansiedad confusional.

Sujetos

Grupo: pasivo

Esquemas Referenciales

El conocimiento ligado a una concepción de hombre y de sociedad: como acabado; subyace la noción de verdad como absoluta; el hombre nace en una sociedad y se adapta a ella; su proceso de conocimiento está en relación a esta adaptación.

Valores: competencia, individualidad, reconocimiento de status y poder, en razón de los conocimientos "que se dominan".

Vínculos: De dependencia con el conocimiento.

Roles: (en relación a un status de poder).

"El sabe lo todo"; "el criticón" (crítica pero no propone); "el sabotador"; "el sancionador"; "la víctima"; "el registrador"; "el coordinador". Estos son los principales roles que se estereotipan en esta fase; en ellos subyace la evasión y/o la omnipotencia.

Dinámica Grupal. En torno al trabajo de las ansiedades básicas: temor a la pérdida y miedo al ataque se general el proceso de interacción y comunicación donde aparecen vínculos que se reproducen. El rol viene a ser el factor de interpretación del vínculo. A partir del trabajo grupal se pretende que cambien y se generen nuevos vínculos.

Ansiedades: en relación al miedo al ataque y temor a la pérdida: "por dominar temas"; por la "pérdida de tiempo"; "de cuestionar"; "de no llegar a conclusiones"; "de perderse"; de la "terapia de grupo"; "de falta de coordinación"; "necesidad de seguridad teórica" (autores, textos).

Actitudes: (resistencias al cambio) no se lee; no se escucha; dispersión; desconfianza; apatía; rechazo a sugerencias de la coordinación; incompetencia; solapamiento; inasistencias; retardos.

Lenguaje: (en relación a un status) monólogos (predominio del "yo"); "bajar de nivel, pero es necesario", "la coordinación no encarrila".

Percepciones de los sujetos sobre la coordinación (en relación al vínculo de dependencia)

El coordinador es el depositario de ansiedades y proyecciones. Se percibe a la coordinación como: "problematizadora"; "cuestionadora"; "autoritaria"; "irresponsable"; "pasiva".

En esta fase de pretarea, la presencia y reproducción de roles obstaculizan el proceso de aprendizaje individual y colectivo. Estos roles satisfacen la demanda de dependencia del grupo, hacia el conocimiento y la coordinación, persistiendo la relación conocimiento-poder. El grupo se divide en torno a líderes que se estereotipan como "poseedores de la verdad", y que sustituyen la "falta de coordinación".

Descripción: En esta fase se esclarecen los roles (del coordinador y de los integrantes); se identifican las tareas manifiestas y latentes; se establecen los caracteres explícitos de la tarea, para qué y sus facetas implícitas (otro tipo de expectativas). Esta fase se caracteriza primordialmente por el movimiento de lo implícito a lo explícito a partir de señalamientos sucesivos por parte del coordinador. Aparecen dos elementos nuevos en el proceso grupal que son la pertenencia al grupo, y la pertinencia a la tarea. Hay emergencia de liderazgos en coherencia con contenidos y estructura del grupo.

Sujetos

Grupo: pasivo - activo (en transición).

Esquemas Referenciales

Comprensión de la propuesta basada en la relatividad del conocimiento; el hombre como producto y productor de una sociedad. El hombre nace en una sociedad y coadyuva a su transformación generando conocimiento.

Valores: cooperación

Dinámica Grupal

Vínculos: en relación a la pertenencia al grupo y pertinencia a la tarea.

Subgrupos: tendencia a relacionarse por áreas de conocimiento.

Roles: rotación de los mismos en relación a la comprensión de la tarea. Si bien son funcionales a la misma, se estereotipan en algunas personas que asumen el rol de la coordinación.

Ansiedades: en relación a propiciar formas de organización participativa para el trabajo de formación y en la construcción de un instrumento de observación del proceso y de la participación del sujeto en el mismo.

Actitudes: en relación a la conformación de normas del grupo para operar como tal. Cooperación, crítica constructiva.

Lenguaje: (en relación a la creación de una instancia grupal) "posibilidad de que todos decidan"; "para el aprendizaje no bastan lecturas, ni cursos, sino una postura ante la vida"; "es necesaria una concientización de la imagen que se proyecta".

Percepciones de los sujetos sobre la coordinación

(en relación a la ruptura del vínculo de dependencia)

En esta fase, se elabora el sentimiento de "falta de coordinación" y se empiezan a resolver las percepciones contradictorias generadas por la polarización de la relación de dependencia: dependientes-no dependientes.

En esta fase de tarea, se inicia la comprensión de la teoría del aprendizaje grupal en relación a las vivencias de los sujetos en el proceso de conformación del grupo.

En este sentido, qué significa reflexionar y construir colectivamente.

Se inicia también, un proceso de interpretación y análisis de los vínculos en relación a posibilitar la tarea, es decir, el proyecto grupal. A partir de la caracterización de las relaciones sociales por el intercambio de asunción y adjudicación de roles. Este comprende el aprendizaje de lo real a partir de la desmitificación de lo aparente, en este contexto la investigación-acción cobra su significado, ya que esta desmitificación supone la comprensión de las propias acciones a partir de un Marco Teórico de referencia, de una visión de conjunto que coadyuve a replantear las relaciones de poder para posibilitar un grupo democrático.

En esta fase se inicia un proceso de toma de conciencia de la participación del sujeto en la conformación de un grupo, así como de la formación y el crecimiento de un grupo y de los sujetos en el mismo.

Descripción: En esta fase el grupo está en pleno funcionamiento, a partir de una experiencia integradora, y significa un momento de producción.

Sujetos

Grupo: Democrático (hipotético)

Esquema Referencial Grupal

Comprensión de la propuesta basada en la construcción del conocimiento, a partir de la relación práctica-teoría-práctica. El hombre como un ser de relaciones sociales y que coadyuva a la transformación de la sociedad a partir de la transformación de sí mismo. El sujeto se concibe como su propio objeto de investigación, a partir del aprendizaje de formas colectivas de relación.

Valores: Cooperación

Dinámica Grupal:

Vínculos: Democráticos. En relación a propiciar formas de organización social para un trabajo participativo; cohesión.

Roles: funcionales a partir de la comprensión de las propias acciones para replantear las relaciones de poder, a partir de una revisión de conjunto.

Actitudes: en relación a lograr una madurez de grupo; la subordinación de objetivos particulares a los comunes para la producción grupal.

Lenguaje: en relación a un consenso.

Percepciones de los sujetos sobre la coordinación

Relaciones no conflictivas, el coordinador como un orientador del proceso de aprendizaje.

Esta fase de síntesis corresponde al funcionamiento del grupo democrático (hipotético).

El proceso de aprendizaje-investigación tiene como finalidad, aproximarse al grupo democrático, a partir de un análisis de los mecanismos y relaciones de hegemonía y contrahegemonía para gestar otro tipo de valores que lleven a un consenso, producto y posibilitador de la producción grupal de conocimientos.

Las tres fases: pretarea (indiscriminación), tarea (discriminación) y síntesis (proyecto), suponen una mecánica dialéctica en los momentos de aprendizaje.

Hay aprendizaje cuando hay producción, cuando hay una modificación intencional de la conducta (conocimientos y valores).

En este sentido, ninguna de las fases se da de manera pura. En el desarrollo del proceso de Aprendizaje Grupal las fases de pretarea y tarea son las más trabajadas, presentándose momentos de síntesis.

En los talleres analizados, las características de los esquemas referenciales y dinámica grupal son comunes.

La propuesta de formación de profesores en investigación educativa se centra en un aspecto metodológico, en relación al proceso de adquisición y/o producción del conocimiento, que es el Aprendizaje participativo. Este supone una reorganización de las relaciones sociales.

Los obstáculos comunes que se encontraron en los tres talleres para posibilitar formas colectivas de relación, se derivan de las dos ansiedades básicas que rigen a la dinámica grupal: el miedo al ataque y el temor a la pérdida (Pichón-Riviére) y que tienen que ver con la ruptura de vínculos internos de tipo arcaico (con figuras de autoridad).

Así podemos referirnos a los obstáculos en relación a tres aspectos relacionados entre sí:

- A. La propuesta de conocimiento basada en la relatividad del mismo y con sus consecuentes implicaciones en la noción de objetividad científica;
 - B. La propuesta Didáctica basada en el sujeto que aprende como su propio objeto de investigación y transformación;
 - C. La reproducción de vínculos socialmente legitimados e interiorizados y la ansiedad por la adquisición de nuevos vínculos.
1. Las estereotipias y resistencias al cambio, se analizaron a partir de los esquemas referenciales y del estatus de los participantes, es decir, del conjunto de representaciones ideológicas, de la visión del mundo que como profesores asumen como propia, implícita en el ~~discurso~~ en la práctica social cotidianos.

Así, los obstáculos al aprendizaje y a la reorganización de las formas colectivas para el logro del mismo, se dan a partir del intento de romper con la estereotipia sobre la "seguridad" que proporciona el "conocimiento acabado" legitimado por el "método científico". En la noción de "conocimiento acabado" subyacen vínculos de dependencia y competitividad relacionados con figuras de autoridad, vínculos que se encuentran en liderzgos en el manejo de status y poder que condiciona la dinámica grupal.

En la propuesta didáctica basada en el sujeto que aprende como su propio objeto de investigación y transformación, tanto educando como educador aprenden en el proceso.

En este sentido, el coordinador (educador) en quien los sujetos depositan la figura de autoridad, se convierte en la etapa de pretarea en un objeto persecutorio cuyo origen está en las dos ansiedades básicas: el miedo al ataque y el temor a la pérdida, así se vive a la coordinación como un factor de conflicto.

La inhibición como un mecanismo de defensa ante situaciones de pérdida y de culpa es una pauta estereotipada que se traduce en resistencias al cambio y obstaculiza el proceso de aprendizaje. Así como producto de ésta, en la fase de pretarea que es la más larga, se dan en el proceso grupal las siguientes contradicciones a partir de las cuales se inicia un proceso de toma de conciencia para la reorganización de las relaciones sociales en el logro de un trabajo colectivo.

Una primera contradicción generada a partir de la antítesis de roles profesor-alumno.

En el proceso de aprendizaje el profesor reproduce el rol de alumno y esto entra en contradicción con la imagen social (status y prestigio) que el profesor trae a la realidad del grupo.

El temor a confrontarse con carencias de información y en consecuencia, el miedo a la crítica son el origen de actitudes tales como:

- la no realización de lecturas
- retardos
- inasistencias

- tendencia a centrarse en áreas de conocimiento (subgrupos)
- dependencia de las instrucciones para la realización del proceso de aprendizaje
- competencia
- solapamiento entre compañeros "de los que saben" y hacen las lecturas, hacia los que "no saben" y no hacen las lecturas.

2. En relación a la concepción de conocimiento, (ciencia y método), una primera contradicción que se presenta es la que se da al reproducirse el esquema del coordinador como "poseedor de la verdad" y las expectativas tanto de los sujetos como de él, de ser congruentes con la propuesta didáctica que vincula la práctica con la Teoría.

Es decir, se espera una congruencia a priori para sustentar la verdad, aunque sea en nombre de una relatividad del conocimiento.

Esta actitud de demanda de congruencia está condicionada por la ansiedad de adquirir el nuevo vínculo.

Para la construcción del instrumento colectivo de registro y observación del proceso grupal y de aprendizaje, el concebirlo como de reflexión, análisis y evaluación, a partir de la relación práctica - teoría práctica, entró en contradicción con la concepción de objetividad del método científico, concepción relacionada con la neutralidad del conocimiento en relación al papel del hombre en su adquisición.

En este sentido, el peligro de caer en registros subjetivos fue un obstáculo para llegar a un consenso en la construcción del mismo. El factor inhibitorio para su construcción fue la propia propuesta didáctica

del sujeto que conoce, como su propio objeto de investigación y transformación, es decir, de reflexión, análisis, evaluación y autoevaluación.

CAPITULO VI

CONCLUSIONES

En este último apartado se hace una síntesis de lo analizado en el trabajo, así como una prospectiva en relación a proponer estrategias para llevar a la práctica la metodología de la investigación-acción en la formación de profesores en investigación educativa.

Así, los aspectos que se desarrollan en las conclusiones son los siguientes:

1. La construcción del objeto de estudio, en este caso de un modelo metodológico desde el enfoque de la investigación participativa, en donde el sujeto que conoce y construye es su propio objeto de investigación;
2. La explicación de cómo se elaboran los instrumentos y el porqué de ellos;
3. la explicación de cómo se analiza y sistematiza la información recabada en este modelo;
4. el papel del método de la Investigación Acción en la relación docencia-investigación, y en qué consiste esta relación;
5. propuestas de cómo dar continuidad al proceso de formación en investigación educativa con el método de la investigación-acción.

1. La construcción del objeto de estudio.-

La construcción de un modelo metodológico para la formación del profesor-investigador desde el enfoque participativo supone la

participación del sujeto en la propia construcción del modelo.

La elaboración de una metodología participativa parte de la necesidad de que el profesor investigue su propio proceso de docencia.

En este sentido, el perfil ideal del profesor que se quiere formar es el siguiente:

Un profesor productor de conocimientos, capaz de combinar el conocimiento de contenidos y métodos pedagógicos, con la práctica de la investigación; un profesor no solamente reproductor de conocimientos y valores, sino también generador de los mismos.

El aprendizaje participativo supone una redefinición en las relaciones sociales para la producción de conocimientos.

La investigación participativa pretende romper con la concepción de "elitismo científico"; ésta viene a ser un proceso fincado en la producción de conocimientos de una manera colectiva, en donde el sujeto, como un ser de relaciones sociales tiene la posibilidad de emitir puntos de vista; evocar experiencias y compartirlas; así como analizar las condiciones de vida y concientizarse sobre las posibilidades de cambio.

Los postulados referidos a la reflexión, acción y transformación para el logro de una conciencia crítica; el diálogo que supone al hombre como un ser de relaciones sociales; y la relación educando-educador en el proceso educativo, desde una perspectiva liberadora, se concretan en el método de la investigación-acción, como una modalidad de la investigación participativa.

En la Investigación-Acción un principio fundamental es considerar al sujeto como su propio objeto de investigación,

como tal tiene una vida subjetiva; así la transformación de la realidad investigada supone una transformación del investigador. El trabajo fundamental de la reflexión y análisis científicos es desmitificador; la toma de conciencia del mundo de la apariencia fenoménica permite descubrir lo que subyace en las representaciones ideológicas que moldean la visión de la realidad.

La formación se da en torno al perfil ideal del profesor y de un grupo hipotético (democrático), que implica el asumir nuevos roles y vínculos, así como el abandono progresivo de roles anteriores y actitudes estereotipadas que obstaculizaban la tarea.

En ninguno de los tres talleres se construyó este grupo democrático; sin embargo, se inició el proceso de reorganización de las relaciones sociales para la producción de conocimientos de una manera colectiva, participativa, y en este sentido, se concluye en relación a la propia construcción del modelo y del papel de los sujetos (educandos y educador), en la construcción del mismo, cuáles fueron los aprendizajes individuales hasta donde se pudo llegar en la ruptura de estereotipias y resistencias al cambio.

En relación a los aprendizajes grupales, en qué consistió la operatividad del grupo para la constitución de un grupo democrático, es decir qué nuevos roles se asumieron, la caracterización de los liderazgos tanto del coordinador como de los sujetos-educandos, al inicio, durante y al final del proceso de aprendizaje.

Así en la construcción del objeto, se hace énfasis en lo

que se alcanzó a integrar en los talleres, así como lo que no se pudo alcanzar; sobre los factores que afectaron el proceso de aprendizaje; sobre el significado de este proceso: logros, problemas, contradicciones, lagunas; variables en los tres talleres.

El Proceso de Enseñanza- Aprendizaje.-

Este supone un lento y articulado proceso de toma de conciencia de la situación de la realidad social y educativa que viven los sujetos.

La participación de los sujetos se vió condicionada por la claridad o no en la tarea, en este caso, en la propuesta didáctica de formación en investigación educativa a partir del método de la investigación-acción, centrada en el sujeto como su propio objeto de conocimiento, es decir de investigación y transformación.

El aprendizaje individual se centró en una toma de conciencia de los esquemas referenciales traídos a la realidad del grupo, es decir, del sistema de representaciones ideológicas y valorativas así como de los conocimientos previos.

En la fase de pretarea, la primera del proceso de aprendizaje, la concepción de conocimiento que traían cada uno de los sujetos, como "algo por adquirirse, más no por construir", condicionó la dinámica grupal.

Los vínculos interiorizados de dependencia, y sus consecuentes formas de relación social (autoritarismo, sumisión, pasividad, etc), entraron en contradicción con la propuesta de conocimiento basada en la participación responsable del sujeto en su propio proceso de conocimiento y transformación.

Se dió así una confusión respecto a los objetivos de formación, centrándose la participación en una perspectiva individual haciendo referencias constantes a otros grupos más no al que estaba en formación.

En esta primera fase, la preponderancia del vínculo competitivo fue un obstáculo para la producción grupal de conocimientos, presentándose una división del grupo en torno a líderes que pretendían sustituir el rol de una coordinación "impositiva". La observación y formulación de hipótesis a partir de la construcción de un instrumento de registro (diario de campo), para interpretar el código común del grupo permitió el inicio de una toma de conciencia de la dimensión de lo social (valores, ideología y conocimientos), que los sujetos traían a la realidad del grupo, para comenzar la reorganización de las relaciones sociales para la producción colectiva de conocimientos.

La formación y el crecimiento del grupo y de los sujetos se inscriben en una redistribución de poder, en donde interjuegan en una relación contradictoria la pareja: hegemonía-democracia, sustentada en la relación con el conocimiento (relación poder-saber).

Podemos concluir al respecto que en los talleres se tomó conciencia sobre la necesidad de romper con el vínculo de dependencia hacia un tipo de conocimiento, así como hacia la persona en que se deposita dicho vínculo, el coordinador. En este sentido, la superación de la estereotipia sobre la relación profesor-alumno, como el que enseña y el que aprende, superando la noción de verdad absoluta, por la de una construcción y relatividad del conocimiento,

En cuanto a la producción grupal, en el tercer taller se concretó de una manera más completa el diseño de investigación. Esto tiene su explicación en que la composición del grupo y el tiempo de duración del taller posibilitaron una mayor discusión y análisis.

Los participantes en dicho taller, del Departamento de Programación Académica de la Dirección General de Educación Especial, ya traían una problemática institucional a elaborarse en el mismo.

Sin embargo entre los factores que afectaron el proceso de aprendizaje en los tres talleres, está la inasistencia de los participantes.

Si bien la procedencia institucional y el aval de la institución para asistir a los talleres se consideró una variable necesaria para el logro de los objetivos, se dieron factores externos no controlables que no pudieron evitar este problema.

En el caso del primer taller, de carácter "abierto", la participación de profesores de diferentes dependencias, sin un compromiso por parte de la institución, aunado a las cargas de trabajo, obstaculizó la posibilidad del logro de un consenso para una construcción colectiva de conocimientos (proyecto).

En el segundo taller, de veinte horas de duración, un día a la semana cumplió con su carácter de introductorio a las metodologías participativas, pero sin posibilidad de continuidad. Aunque inscrito en un proyecto de reforma curricular de la Escuela Normal Superior, no todos los participantes participaron en dicho proyecto.

En el tercer taller, si bien existió una planeación previa por

parte de los participantes, como de la coordinación, del programa, tanto en contenidos, como actividades y duración, el terremoto de septiembre trastornó las actividades que los participantes tenían en la Dirección de Educación Especial como asesores, recorriendo en fechas sus compromisos.

Esto desembocó en que las tres áreas: Grupos Integrados, Centros Psicopedagógicos y lenguaje, en las últimas sesiones, no pudieron converger en un trabajo colectivo.

2. Los instrumentos.-

En el proceso de formación, al ser el sujeto su propio objeto de investigación, la comprensión de las propias acciones a partir de un Marco Teórico de referencia, se hace imprescindible para posibilitar la producción colectiva.

El Diario de campo es un instrumento de observación de la realidad que permite observar en perspectiva la cotidianeidad de la práctica; es un instrumento de reflexión, análisis, evaluación y autoevaluación del trabajo en el aula, y por esto mismo un trabajo de descripción, valoración y explicación de la significación de la práctica educativa.

El registro secuenciado del proceso de enseñanza- aprendizaje permite a los sujetos elaborar hipótesis para poder interpretar lo que sucede en el mismo, y poder avanzar cualitativamente.

Así en el diario de campo se registra:

- a) la participación del sujeto en la conformación del grupo;
- b) la formación y crecimiento del grupo y de los sujetos;
- c) la producción grupal de conocimientos.

La observación y formulación de hipótesis para interpretar el código común del grupo son los problemas prioritarios del

coordinador para centrar la relación entre el grupo y la tarea; en este sentido, el trabajo de interpretación consiste en esclarecer algo al otro (sujetos-educandos) y a uno mismo (sujeto-coordinador).

Al ser el sujeto que investiga, su propio objeto de investigación, el coordinador-investigador, es también un elemento del proceso de observación, incluyéndose en la realidad observada.

Los sujetos-educandos (profesores), registran, analizan e interpretan, ejercitándose así en la elaboración de hipótesis (aspecto fundamental en todo proceso de investigación),

El Marco Teórico desde el que se hace la observación y la interpretación es el del Aprendizaje Grupal, a partir del mismo el coordinador y el grupo elaboran, comprenden y devuelven en forma de interpretación lo que se observa.

Como se ha mencionado a lo largo de esta investigación, el Aprendizaje Grupal es una teoría de aprendizaje que contempla el interjuego dialéctico de la acción, el pensamiento y los sentimientos (implica cambios en la psique y los valores aunados a la construcción de conocimiento).

El diario de campo es un instrumento que permite la relación práctica-teoría, ya que no se construye primero un Marco Teórico para después aplicar un instrumento, sino que en el mismo proceso de aprendizaje grupal se vivencia la teoría a partir de la cual se diseña, y por la que se explica el proceso.

Una vez explicado el porqué del Diario de Campo, me referiré al cómo de su elaboración.

En ninguno de los tres talleres se completó el instrumento. El que se presenta en el Anexo 2, se elaboró a partir de

la experiencia de los talleres.

Los obstáculos principales en la construcción del mismo fueron por una parte, la concepción de aprendizaje grupal, y de la mí misma dinámica como un proceso y por otra, la poca claridad en la tarea, es decir en la propuesta de formación, que enfatiza en el sujeto como su propio objeto de investigación.

El instrumento se empezó a construir de la siguiente manera:

Al inicio de cada sesión, se autonombraban tres observadores que registraban el acontecer del proceso de aprendizaje grupal toda la sesión, a partir de las categorías manejadas en la Teoría del Aprendizaje Grupal: las fases de indiscriminación discriminación y síntesis y de la interacción grupal en estas tres fases: vínculos, roles, actitudes y lenguaje.

Al incio de la sesión siguiente se leían las observaciones previa elaboración de los tres observadores, y eran retomadas por el grupo para su reflexión y análisis y así llegar a un consenso acerca de los tres aspectos registrados: participación de los sujetos en la conformación del grupo, formación y crecimiento grupal e individual, y producción de conocimientos.

En la medida en que se tenía mayor información, era factible para el coordinador elaborar hipótesis y hacer interpretaciones que permitieran comprender el acontecer grupal y el proceso de aprendizaje.

Cabe mencionar, que los observadores se rotaban y se nombraban al inicio de cada sesión, iniciando su registro desde la intervención de los tres observadores anteriores.

En este sentido, el registro fungió también como un instrumento de evaluación del proceso en relación a la conformación de

3. Análisis y sistematización de la información.-

Las primeras observaciones fueron anárquicas y a partir de la crítica de las mismas, se pudo profundizar en el análisis. En sus inicios, fueron de carácter descriptivo, sin referencia a las categorías de la teoría del Aprendizaje Grupal, y esto fue consecuencia de la no o muy superficial realización de las lecturas.

En la medida en que los participantes comprendieron la importancia de los textos para el logro del proceso de aprendizaje, es decir, en la medida en que se avanzó en la claridad en la tarea, se incluyeron categorías significativas para su interpretación y explicación.

Las observaciones fueron acumulativas en el sentido de que en la medida en que se incrementaron, se pudo ir afinando el instrumento.

Los factores que obstaculizaron su sistematización, fueron las inasistencias y la constante rotación de los participantes.

El Diario de Campo que se presenta en el Anexo 2 de esta Tesis, permite una sistematización de la información y es producto de las experiencias de formación en los talleres de Práctica Educativa e Investigación-Acción impartidos en el CISE a lo largo de cuatro años.

No es un instrumento terminado, la misma conceptualización de investigación descarta lo acabado. El mismo permite enriquecer el análisis y la interpretación del proceso y a la vez es retroalimentado por las experiencias de aprendizaje de los

sujetos: participantes y coordinador; es decir, se trata de un instrumento en construcción.

4.El papel del método de la Investigación-Acción en la relación docencia-investigación.-

En que consiste la formación del profesor en investigación educativa a partir del método de la investigación-acción?

El profesor investiga y se investiga en su proceso de docencia.

En este contexto, se contempla a la capacitación docente como un proceso que fomenta la capacidad de los profesores desarrollando actitudes de percepción, análisis y crítica, para comprender y explicar su realidad como sujetos sociales y proponer alternativas viables participando en la toma de decisiones, para realizar, en las instituciones donde laboran, acciones para resolver los problemas educativos.

El método de la Investigación-Acción posibilita la generación de conocimiento en el propio grupo, relacionando la práctica y la teoría, los contenidos se aprenden, vivenciando una práctica.

Entendiendo al proceso de enseñanza- aprendizaje como de interacción y comunicación, las relaciones de hegemonía y democracia lo condicionan. En el marco de la propuesta participativa se trata de diferentes relaciones de producción del saber a partir de una ruptura con el binomio conocimiento-poder.

Así el profesor-investigador se investiga a sí mismo como sujeto social. Esto es, toma conciencia en el proceso

acerca de cómo se han dado sus relaciones sociales; de 121
los valores que ha interiorizado a lo largo del proceso de
socialización, y de cómo los ha reproducido; cómo éstos
han condicionado la interacción con sus alumnos en el
proceso de docencia.

A la vez toma conciencia del cómo ha venido "enseñando" a
partir de la imagen que socialmente se espera de un deber
ser del profesor, para posibilitar una producción de
conocimientos a partir de formas alternativas al proyecto
hegemónico, dominante.

En esta perspectiva, la generación de conocimientos guarda
una estrecha relación con cambios valorativos.

5. Prospectiva.-

La Teoría del Aprendizaje Grupal y el método de la
Investigación-Acción convergen en la construcción de una
Didáctica Crítica que responde a la necesidad de formar
individuos críticos y responsables.

El profesor tiene un papel muy importante en la sociedad como
agente fundamental en el proceso de socialización. En este
sentido, es necesaria la formación del mismo en relación
a lograr en los alumnos una conciencia crítica de la realidad
social y educativa que se vive.

La propuesta metodológica resulta "Peligrosa", ya que su
objetivo primordial es la formación de un nuevo educador.
Los obstáculos institucionales son muchos ya que la implementa-
ción de un proyecto de investigación-acción supone un análisis
institucional en relación a lo instituido y lo instituyente,
y en el que los mismos profesores son los analistas y protagonistas
del proceso de cambio.

Existe una asignación de roles institucionales, y el profesor debe iniciar un proceso de ruptura, de desmitificación de dichos roles. Este supone una reorganización de las relaciones sociales para una toma de decisiones, que se contrapone a la estructura vertical tradicional.

El proceso de formación en el aula no concluye al término de las 80 horas. Este continúa en la institución y el grupo de profesores debe diseñar estrategias para involucrar en un proyecto participativo a los profesores y autoridades que no asistieron al taller, para poder realizar la investigación planeada durante el taller.

A la fecha, no se ha realizado un seguimiento que permitiera evaluar y retroalimentar la implementación del proyecto de investigación en la institución de procedencia de los profesores.

En los talleres se logró que los participantes tomaran conciencia de lo que significa reflexionar y construir colectivamente; de los obstáculos a esta forma de organización y producción; de la importancia de generar instrumentos que posibiliten una concientización de la situación a partir del registro de la información; Ahora bien, cómo dar continuidad al proceso de formación en investigación educativa con el método de la investigación-acción?

Es necesario el apoyo institucional para dar una secuencia

y continuidad.

La metodología se sustenta en el aprender a aprender que parte del aprendizaje genético. Es decir, el que le permite al sujeto utilizar sus propios razonamientos de partida a partir de acciones concretas y abrirse el camino al conocimiento con los procedimientos que le son propios.

Es en el ámbito laboral, de la institución en donde los profesores deben evaluar las acciones; la congruencia o no entre la propuesta de formación y la implementación de la misma; las limitantes institucionales que le posibilitan u obstaculizan, así como las formas de superación de las mismas.

Los talleres impartidos ya sea en un Centro de Formación docente, o en las propias instituciones, deben inscribirse en un Programa de Formación continua.

ANEXO I

PROGRAMAS DE LOS TRES TALLERES

SUBPROGRAMA A: ACTUALIZACION DIDACTICA

INTRODUCCION A LA INVESTIGACION EDUCATIVA

PRIMER TALLER (80 horas)

PROGRAMA DEL CURSO INTRODUCCION A LA INVESTIGACION EDUCATIVA

PRESENTACION

Se considera que una formación integral del docente universitario contempla la investigación sobre la docencia misma.

Es necesario para tales fines, que el docente no se conciba como un ser aislado de una realidad social. Por el tipo de actividad, por su vocación, por las relaciones sociales que establece a partir de su profesión, la docencia aparece como un ejercicio compartido por todos los implicados en el proceso de formación docente. Esto supone en la práctica diaria, en situaciones comunes de trabajo y estudio, el intercambiar informaciones sobre ello para colaborar en el cambio de las condiciones dadas a partir de la investigación de la propia realidad.

Es así como la investigación se confunde con el proceso mismo del aprendizaje colectivo y como el docente se forma -entre otras modalidades- investigando. Esta formación está considerada dentro de la problemática de la educación para adultos, la que se realiza a través de métodos participativos.

La investigación-acción constituye un método -entre otros- y consiste en que a partir de la propia práctica los participantes observan, analicen, interpreten y evalúen el quehacer docente cotidiano, para de ahí elaborar hipótesis y planificar la práctica futura.

En la modalidad de investigación-acción la finalidad es elevar el nivel de conciencia crítica; así se destacan las necesidades sentidas en la comunidad y su consiguiente interpretación en función de encontrar temas generadores o problematizadores que posibiliten las acciones educativas

conducentes al desarrollo de los procesos de aprendizaje.

Se contemplarán tres etapas en el desarrollo de este curso: de apertura, de diseño e investigación y de elaboración y propuesta de un proyecto.

El propósito de este curso es lograr que los participantes, a través de un proceso de investigación sobre elementos comunes de su práctica educativa, hagan una revisión crítica de la validez de los procedimientos emprendidos y propongan alternativas a éstos.

OBJETIVO TERMINAL

Elaborarán un ensayo donde se propongan lineamientos para planificar los procedimientos de la práctica educativa con miras a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través del diseño de métodos y técnicas de investigación participativa.

METODO DE TRABAJO

Primera etapa: De apertura. Se parte de la participación como estrategia de aprendizaje.

En esta etapa, se aclararán las intenciones de los participantes y se tratará de llegar a encontrar las reglas comunes de comunicación. Son importantes las perspectivas comunes para las actividades comunes en el proceso de investigación que se inicia con la reflexión de la propia práctica y el cuestionamiento de la misma.

Se enfrentarán aspectos de la conciencia real (sentido común) con modelos teóricos relevantes que permitan a los participantes reinterpretar a su manera los fenómenos, pero con una comprensión científica más global.

En esta etapa se tratará de establecer un clima de consenso entre los

participantes que permita, a partir de la discusión del problema, empezar el trabajo práctico. Es así como en esta fase quedará planteado el problema a investigar.

Segunda etapa: Diseño e investigación. En esta etapa se explicitará la relación entre metas del proyecto y los métodos en la recopilación de datos.

Se formularán las hipótesis y se diseñarán los métodos y técnicas para la recolección de información.

Los participantes investigarán en sus campos de trabajo, informando acerca de la actividad de investigación en un proceso de retroalimentación con el grupo.

Tercera etapa: Elaboración y propuesta de un proyecto. Esta etapa comprende la concentración, análisis e interpretación de la información obtenida por todos los participantes. Se llegará a conclusiones y a propuestas.

MATERIAL DE APOYO

1. Oquist, Paul. "Las bases teóricas de la investigación-acción. La epistemología de la investigación-acción". Ponencia en: Congreso de Cartagnon. Colombia, pp. 2-30.
2. Le Boterf, Guy. Descripción de un método de investigación participativa. Estudios y Seminario CEC-UNESCO-UNICEF sobre necesidades educativas básicas de la población rural en el área centroamericana, México, 1978. pp. 1-20.
3. Pedler, Miko. "Un enfoque sobre la investigación de la acción para intervenciones de adiestramiento". Revista productividad y desarrollo No. 16, 1976, Centro Nacional de Productividad de México, A. C., México, 1976.
4. Sanguinetti, Vargas Yolanda, "Factores esenciales de la metodología de investigación participativa para América Latina". Ponencia en: Reunión Nacional de Educación y capacitación del adulto para el desarrollo rural, México, Noviembre de 1980. pp. 1-17.
5. Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. "Del análisis de los procesos de reproducción de las clases sociales y del orden cultural al análisis de los procesos de cambio", en La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Ed. Laila. Barcelona, 1972 pp. 17-33.
6. Althusser, Louis. "Ideología y aparatos ideológicos de estado". En Revista Mexicana de Ciencia Política, No. 78, FCPS, UNAM, 1974, México.
7. Barreiro de Nudler, Telma, "La educación y los mecanismos ocultos de la alienación, en: Crisis en la didáctica. Aportes de teoría y práctica de la educación, la parte. Revista de Ciencias de la Educación, Ed. Axis, Argentina, 1975, pp. 89-109.
8. Filloux, Jean, "Formación docente, dinámica de grupos y cambio", en Crisis en la didáctica, aportes de teoría y práctica de la educación, 2a. parte. Revista de Ciencias de la Educación. Ed. Axis, Argentina, 1975, pp. 9-56.
9. García, Guillermo, "La relación pedagógica como vínculo liberador", en "La educación como práctica social. Aportes de teoría y práctica de la educación, Ed. Axis, Argentina, 1975, pp. 65-79.
10. Ulloa, M., "Hacia una forma diferente de agrupar los contenidos", Guzmán, J. T., "El currículum escondido y los métodos educativos universitarios", en: Memorias del simposium internacional sobre currículum universitario. UNAM, Monterrey, Mayo de 1978, pp. 105-133.
11. Barabtarlo, Anita, "La investigación-acción en los programas de formación docente", Material para el coloquio de Saltillo, México, 1981, pp. 1-14.

12. Gerson, B. "Observación participante y diario de campo en el trabajo docente", en: Revista Perfiles Educativos No. 5 (julio-septiembre 1979), CISE-UNAM, México, 1979.
13. Vielle, Jean-Pierre, "Panorama de la investigación educativa en México (1979)", en: Rev. Ciencia y Desarrollo No. 30, CONACYT, enero-febrero 1980, México, 1980.
14. Vielle, J. P., "Investigación participativa para la Planeación de la Educación de adultos", Conferencia en CENAPRO, junio de 1977, México 1977, pp. 1-13.

PRIMER TALLER INTRODUCTORIO DE INVESTIGACION
PARTICIPATIVA

SEGUNDO TALLER (20 horas)

ESCUELA NORMAL SUPERIOR

P R O G R A M A

OBJETIVO GENERAL

Este taller pretende iniciar a los maestros, alumnos y trabajadores de la Escuela Normal Superior en las metodologías participativas, concretamente, la investigación-acción.

Como producto del taller, los participantes plantearán el problema a investigar en un ensayo y que será realizado a través de un proyecto participativo de investigación educativa.

PRIMERA UNIDAD: METODOLOGIA Y METODO

La metodología de las Ciencias Sociales tiene una fundamentación filosófica. El cómo se concibe filosóficamente al método tiene implicaciones en el desarrollo y resultados de la investigación que se realice.

En esta unidad se intentará adentrarse en las consideraciones epistemológicas primordiales sobre la metodología y método en las ciencias sociales, tales como:

- la relación sujeto-objeto en el proceso de conocimiento,
- aspectos teórico-metodológicos de las diferentes corrientes sociológicas:

- a) positivismo
 - b) estructural-funcionalismo y
 - c) materialismo histórico
- la relación fenómeno-esencia en el proceso de conocimiento;
 - el criterio de verdad en la práctica científica.

METODO DE TRABAJO:

Tomando en cuenta las características esenciales de la investigación-acción, el trabajo será grupal y participativo.

SEGUNDA UNIDAD: INVESTIGACION PARTICIPATIVA

La enseñanza y el aprendizaje creativos no contemplativos supone una actividad de investigación constante. El docente que conciba este proceso en esta perspectiva, debe ser necesariamente un investigador. La formación de alumnos indagadores, investigadores de la realidad, supone la formación de profesores en la misma línea.

Para que el docente coadyuve a elevar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje en el aula y en la institución donde labora generando cambios, requiere ser un observador en primera instancia, así como un planificador de la propia práctica educativa, siempre situándose en un contexto institucional conformado por vínculos específicos. Para tal efecto, es necesario que sea capaz de hacer una revisión crítica de la validez de los procedimientos emprendidos en la práctica educativa, tales como métodos, contenidos, formas de evaluación y, que a partir de la misma proponga lineamientos para planificar sus procedimientos logrando diseñar métodos y técnicas de investigación.

La metodología participativa, definida como "un conjunto de procedimientos en el proceso de tomar parte en las decisiones", resulta en este sentido la apropiada para la formación de recursos en investigación.

En esta Unidad se realizará un primer acercamiento a la metodología de la investigación participativa y al método concreto de la investigación-acción y en este marco se verá aspectos tales como:

- Orígenes y características;
- Comparación con métodos tradicionales;
- Características del Marco Teórico y Técnicas;
- Problematicación y selección del área específica a investigar.

METODO DE TRABAJO

Discusiones grupales y formación de equipos de investigación.

EVALUACION: Se tomará en consideración tanto la participación individual en los grupos de trabajo, en las plenas, así como también la presentación del trabajo final especificado en el objetivo general de este taller.

BIBLIOGRAFIAPrimera Unidad

- Alonso, J. A. Metodología, Sociológica Conceptos No. 26, Ed. Edicol, México, 1966. 143 p.
- Bauleo, A. "Aprendizaje Grupal", "Pequeños y grandes grupos", en Ideología, grupo y familia, Ed. Kargieman, Buenos Aires, 1974. 116 p.
- Kosik, K. "La totalidad concreta", en Dialéctica de lo concreto, Ed. Grijalbo, México. pp. 53-77.
- Marx, K. Introducción a la Crítica de la Economía Política, Ed. Siglo XXI, Vol. I, Buenos Aires. pp. 20-30.
- Oquist, P. "Las bases teóricas de la Investigación-Acción. La epistemología de la Investigación-Acción", en "Ponencias del Simposio Mundial de Cartagena, en: Crítica y Política en Ciencias Sociales, tomo 1, Ed. Punta de Lanza, Bogotá, 1978.
- Schaff, A. La relación cognoscitiva. El proceso de conocimiento, La verdad, en Historia y Verdad, Ed. Grijalbo, México. pp. 81-114.
- Zarzar, C. "La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo" en: Rev. Perfiles Educativos No. 9, CISE-UNAM, julio-septiembre 1980, México, 1980. pp. 14-36.

Segunda Unidad

- Barabtarlo, A. "La investigación-acción en los programas de formación docente" en: Coloquio de Saltillo, México, 1981, pp. 1-14.
- Fals Borda, O. "El problema de cómo investigar la realidad para transformarla" en Crítica y Política en Ciencias Sociales. 1978. Punta de Lanza. Bogotá.
- Filloux, J. "Formación docente, dinámica de grupos y cambio", en: Crisis en la didáctica, Rev. de Ciencias de la Educación. Ed. Axis, Rosario, Argentina, 1975. pp. 9-56.
- García Olvera, M. "La educación no formal para adultos a partir de una experiencia de investigación participativa", en: Rev. de Educación no formal para adultos, CENAPRO, año IV, No. 1 1981, México. pp. 17-28.

Le Boterf, G. "Descripción de un método de investigación participativa" en: Ponencia en los Estudios y Seminarios CEC-UNESCO-UNICEF sobre Necesidades Educativas Básicas, México, 1978.

Sanguinetti, Y. "Factores esenciales de la metodología participativa para América Latina", Reunión Nacional de Educación y Capacitación del Adulto para el Desarrollo Rural, México, noviembre, 1980. pp. 1-17.

SUBPROGRAMA A: ACTUALIZACION DIDACTICA

TALLER PRACTICA EDUCATIVA E
INVESTIGACION-ACCION

TERCER TALLER (80 horas)

INTRODUCCION

El Departamento de Programación Académica de la Dirección General de Educación Especial se constituyó en base al cumplimiento de los siguientes objetivos:

- a) unificar, difundir y consolidar las normas y lineamientos técnicos;
- b) contribuir a la superación académica del personal en servicio.

Para llevar a cabo sus funciones se organizan equipos de trabajo integrados por maestros, psicólogos, pedagogos y médicos, cuyas acciones más importantes son la elaboración de planes, programas y apoyos técnico-pedagógicos, así como la capacitación y actualización permanente del personal en servicio de todo el país.

Tomando en cuenta lo anterior, la participación en un taller de práctica educativa e investigación-acción obedece a las siguientes necesidades:

- evaluar y sistematizar el trabajo que se está realizando en la acción, en lo que se refiere a la actualización del personal en servicio;
- conocer las características más relevantes de la educación formal de adultos y la posibilidad de su superación mediante un cambio metodológico en la formación docente;
- impulsar la formación en investigación, como elemento fundamental para que el docente conozca su realidad educativa y pueda contribuir a una transformación cualitativa de la misma;
- revisar la dinámica grupal y consolidar los equipos de trabajo.

La modalidad de la investigación-acción en el proceso de enseñanza-aprendizaje por sus características: a) relación práctica-teoría y b) la planeación, ejecución y evaluación de las tareas, como momentos inseparables del binomio aprendizaje-investigación, puede coadyuvar a la estructuración de una metodología que se lleve a cabo en la formación del personal, donde docencia e investigación mantienen una vinculación estrecha.

PRIMERA UNIDAD

De diagnóstico y análisis

De esta unidad identificarán las situaciones, circunstancias y formas de interacción actuales de los sujetos que se van a conformar en un grupo de trabajo; se construirá un instrumento de observación y evaluación de la práctica del proceso grupal; y se trabajará en común un Marco Teórico de referencia para plantear un diseño de investigación acorde a las necesidades del equipo en general, así como de cada área de trabajo: psicopedagógica, grupos integrados, lenguaje y trabajo social.

En esta unidad se abordarán aspectos como la conceptualización de aprendizaje grupal; la investigación participativa y el método de la investigación-acción; el vínculo docencia-investigación a partir de la interrelación aprendizaje grupal-investigación acción. (40 horas).

SEGUNDA UNIDAD

Diseño de Investigación

En esta Unidad los equipos de trabajo construirán un diseño de investigación de una manera participativa para poder llevarlo a cabo en la institución.

En esta Unidad se trabajarán los siguientes aspectos:

- Planteamiento del problema
- Objetivos
- Metas
- Hipótesis
- Marco Teórico
- Metodología (diseño de instrumentos de recolección de información y evaluación y diseño de tácticas de participación).

(40 horas)

Objetivo del taller

La presentación de un diseño de investigación por áreas de trabajo.

MATERIAL DE APOYOPRIMERA UNIDAD

1. Bauleo, Armando, "Aprendizaje grupal" y "Pequeños y grandes grupos", en Ideología, grupo y familia, Ed. Kargieman, Buenos Aires, 1974, pp. 13-20 y 21-30.
2. Barabtarlo, A. y Theesz M., "Propuesta metodológica para la formación de profesores-investigadores en América Latina - Ruptura con un modelo dependiente" en Rev. de la Educación Superior, Vol. XI, Núm. 4 (44), ANUIES, México, diciembre 1982.
3. Barabtarlo, A. y Theesz M., "La investigación participativa en la docencia. Dos Estudios de caso", Conferencia en el IV Ciclo de Conferencias sobre la Teoría y la Práctica de la Educación de Adultos. INAPRO, México, noviembre 1982.
4. Filloux, Jean, "Formación docente, dinámica de grupos y cambio", en Crisis en la Didáctica. Aportes de Teoría y Práctica de la Educación, Ed. Axis, Argentina, 1975, pp. 9-56.
5. García Olvera, M., "La educación no formal para adultos a partir de una experiencia de investigación participativa" en Rev. de Educación no formal para adultos, CENAPRO, Año IV, No. 1/1981, México, pp. 17-28.
6. Gerson, Boris, "Observación participante y diario de campo", en Rev. Perfiles Educativos, No. 5, julio-septiembre 1979, CISE-UNAM, 1979 pp. 3-22.
7. Le Boterf, Cuy, "Descripción de un método de investigación participativa", Estudios y Seminarios, CEC-UNESCO-UNICEF sobre necesidades educativas básicas que la población rural en el área centroamericana, pp. 1-20.
8. Santoyo, Rafael, "Algunas reflexiones sobre la coordinación de grupos de aprendizaje", en Rev. Perfiles Educativos No. 11, enero-marzo 1981, CISE, UNAM, 1981, pp. 3-19.
9. Sanguinetti, Yolanda, "Factores esenciales de la Metodología de investigación participativa para América Latina", Ponencia en Reunión Nacional de Educación y Capacitación del Adulto para el Desarrollo Rural, México, noviembre 1980, pp. 1-17.
10. Zarzur, Carlos, "La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo", en Rev. Perfiles Educativos No. 8, julio-septiembre, 1980, CISE-UNAM, 1980, pp. 14-36.

SEGUNDA UNIDAD

1. De Schutter, Anton, "Metodología de la investigación social", en Investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos, CREFAL, Pátzcuaro, Michoacán, 1981. 375 p. pp. 64-105.
2. Kosik, Karel, "El mundo de la pseudo-concreción y su destrucción de lo concreto, Ed. Grijalbo, México, 1976, 269 p.
3. Oquist, Paul, "La epistemología de la Investigación-Acción", en Crítica y política en Ciencias Sociales, Tomo I, Simposio Mundial de Cartagena, Edit. Punta de Lanza, Bogotá, 1978, pp. 2-30.
4. Rojas Soriano, El proceso de Investigación Científica. Ed. Trillas.
5. Salamon, Magdalena, "Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social" en Rev. Perfiles Educativos No. 8, abril-junio 1980, CISE-UNAM, México, 1980. pp. 3-24.
6. Schäff, Adam, "La relación cognoscitiva. El proceso de conocimiento "La verdad" en Historia y Verdad, Ed. Grijalbo, México, 1974, Primera parte, Cap. I, pp. 73-114.

ANEXO 2
TECNICAS

DIARIO DE CAMPO

Fecha _____

Número de Observación _____

Observador _____

Asistentes _____

TAREA

<p>A. Individual</p> <ul style="list-style-type: none"> - Detectar los problemas a enfrentar en la Institución para introducir un proyecto de investigación-acción en la docencia
<ul style="list-style-type: none"> - Diseñar una estrategia para introducir la investigación-acción en la Institución - Participar como sujeto en la conformación de un grupo
<p>B. Del Grupo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conformar un grupo de aprendizaje - Construir un proyecto participativo a partir de los principios teórico-metodológicos de la investigación-acción
<p>C. De la Coordinación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Centrar la relación entre el grupo y la tarea

Momentos del Proceso de Aprendizaje (Fases)		
Indiscriminación	Discriminación	Síntesis

Observaciones	Interacción Grupal
<p>FASES</p> <p>A. Indiscriminación</p> <p>Esquemas referenciales en términos de:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Vínculos: de dependencia - Roles: En relación a una posición de status y poder y una concepción de conocimiento como de "dominio del mismo" - Actitudes: <ul style="list-style-type: none"> . Resistencias al cambio . Ansiedades: temor al ataque y miedo a la pérdida - Lenguaje: Monólogos en términos de status y poder
<p>B. Discriminación</p> <p>Esquemas referenciales en términos de:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Vínculos: En relación a la Pertenencia al grupo y pertinencia a la tarea. Cooperación. - Roles: Liderazgos funcionales; centran la tarea; ayudan a comprender e interpretar - Actitudes: Propiciar formas de organización social para un trabajo participativo - Lenguaje: Diálogo
<p>C. Síntesis</p> <p>Esquema referencial grupal:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Vínculos: Democráticos - Roles: Intercambio de roles funcionales en relación a la cohesión de grupo - Actitudes: Productividad - Lenguaje: Consenso

TECNICAS *

- a) Para propiciar la formación para el trabajo en los grupos de discusión:

Saber Escuchar. (Esta técnica se implementó en el Segundo taller en la ENSM).

Descripción: Al comenzar este ejercicio el coordinador pide al grupo que individualmente, cada participante reflexione y anote en una hoja las cualidades que según él, debe reunir quien quiera aprender a escuchar a los demás. Les da un tiempo para hacerlo. Enseguida les pide pasen al pizarrón y escriban sólo una cualidad. Pueden volver a ponerse de pie cuantas veces quieran y escribir otra vez, sin dar explicaciones sobre el hecho. Esta parte del ejercicio se hace en silencio.

Cuando el pizarrón está lleno, les pide que cada uno en su lugar jerarquice doce cualidades poniéndoles número en razón de la importancia que les asigne.

Después divide al grupo en pequeños subgrupos para que

* Las técnicas que se describen fueron tomadas del libro de Chahaybar, Edith. Técnicas para el Aprendizaje Grupal. CISE, UNAM, México, 1982.

discutan y se pongan de acuerdo en quedarse con las que se anotaron, diciendo por qué y poniéndoles una nueva jerarquía que hayan acordado como grupo.

En el tercer tiempo les pide a los grupos que digan las cualidades que eligieron y las va anotando en el pizarrón.

Ejemplo:

<u>Grupo I</u>	<u>Grupo II</u>	<u>Grupo III</u>
Franqueza	preguntas	apertura
apertura	oportunas	atención
sentido crítico	respeto	preguntas oportunas
respeto	sentido crítico	interpretación
comprensión	comprensión	franqueza
preguntas	franqueza	comprensión
oportunas	apertura	lógica
atención	interpretación	prudencia
interpretación	discusión	respeto
lógica	seguridad	sentido crítico
seguridad	atención	paciencia
prudencia	paciencia	seguridad
paciencia	prudencia	

Una vez escritas en el pizarrón, el coordinador propicia una discusión en el grupo, no con la finalidad de que se pongan de acuerdo en jerarquizar las cualidades, sino con el objeto de lograr que el grupo tome concien-

cia de las condiciones necesarias para que se pueda llevar a cabo un diálogo, se ejercite en su capacidad para escuchar y avance en su proceso de comunicación.

Al finalizar el ejercicio el coordinador pide al grupo que respondan en equipo a las siguientes preguntas:

¿Cuáles son las condiciones necesarias para llevar a cabo una discusión?

¿Qué aprendizajes lograron con este ejercicio?

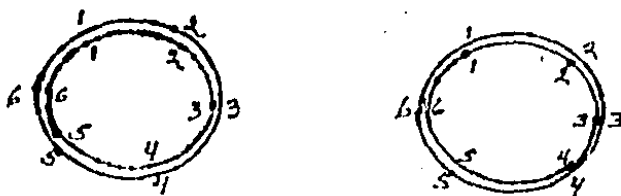
Después en el plenario, se ponen en común las respuestas y se evalúa el ejercicio.

- b) técnicas para la asimilación de contenidos. Estas técnicas se implementaron en los tres talleres:

Asesores técnicos

Esta técnica permite por un lado, aprender a asimilar los conocimientos y por otro, seguir como observador el proceso de un grupo de discusión, con la posibilidad de retroalimentar a los participantes sobre la marcha, lo que permitirá a éstos ir modificando sus conductas en función de una interacción coherente observada desde fuera, que propicie un doble aprendizaje: a) tanto en relación a los contenidos; b) como a las actitudes y c) habilidades que se manifiesten durante el desarrollo de la técnica.

El coordinador pide al grupo que forme equipos de 10 a 12 participantes. Les pide que en cada equipo, la mitad forme un círculo pequeño y la otra mitad un círculo más grande.



El coordinador explica al grupo los diferentes roles que se van a desempeñar: los asesorados formarán par-

del equipo de discusión; los asesores serán los observadores y retroalimentadores. Recordará al grupo el tema a tratar que debe haber sido preparado por todos y explicará el desarrollo de la técnica.

1. Durante 10 minutos el equipo de asesorados discutirá el tema preparado.
2. Los asesores toman nota de lo que observan; tanto en lo que hace a la participación de sus asesorados con respecto al grupo, como lo relativo al desarrollo del tema.
3. Después de 10 minutos se interrumpe la discusión y cada asesorado se retira con su asesor para que éste lo retroalimente, a partir de sus observaciones. El asesor incluso le dará aportaciones teóricas sobre el tema para avanzar el proceso de discusión. Para esta etapa, se destinan cinco minutos.
4. Los asesorados vuelven al equipo de discusión y continúan con el tema durante 10 minutos, integrando las aportaciones que los asesores les hicieron.
5. Al terminar los 10 minutos, regresan con los asesores durante otros cinco minutos y continúan el mismo proceso.

6. Por último vuelven los asesorados a sus equipos a continuar y terminar la discusión durante 10 minutos.

Cada equipo trabaja independientemente.

El coordinador da los tiempos al grupo y observa en los equipos. Una vez terminado el ejercicio, pide a los asesores que intervengan en la discusión, complementándola con los contenidos que ellos consideren que no fueron tratados por los asesorados. Después pide que cada equipo evalúe el trabajo realizado y los fija un tiempo para responder a las siguientes preguntas:

- Respecto a los contenidos

Qué aspectos del tema tratado quedaron claros?

Qué aspectos no se clarificaron?

Qué aspectos no se tocaron?

En qué puntos creen que deben profundizar más?

- Respecto a la dinámica grupal

Qué aspectos favorecieron la comunicación?

Qué aspectos la obstaculizaron?

Qué roles se asumieron a lo largo de la discusión?

Qué vínculos estaban presentes?

Qué papel jugaron los asesores para posibilitar la discusión de la temática?

Cuando terminan de responder a las preguntas, se organiza un plenario en el que cada equipo expone sus respuestas; el coordinador toma nota de ellas y complementa el tema dando la información que considere necesaria.

Al finalizar se evalúa conjuntamente la técnica y los asesorados explican cómo fueron ayudados por los asesores, y éstos exponen como se pudieron dar cuenta de las lagunas y de la dinámica grupal; el coordinador aporta al grupo las observaciones que él hizo.

Concordar y Discordar. Esta técnica se aplicó en el Tercer Taller para analizar el documento de Paul Oquist y profundizar en las corrientes epistemológicas del empirismo, positivismo, estructuralismo, pragmatismo, materialismo histórico dialéctico.

Se formaron cinco equipos correspondiendo una corriente a cada uno. Cada grupo escribió 10 afirmaciones sobre la temática, y las discutió a profundidad para ponerse de acuerdo por consenso en sus afirmaciones o negaciones, fundamentando los porqués de las mismas.

Después de una hora de trabajo en pequeños equipos, se realizó una plenaria en donde cada subgrupo planteó sus afirmaciones sin la respuesta, para ser discutidas por todos los participantes.

El objetivo primordial de la técnica fue el de profundizar y llegar a tener claridad sobre los alcances de cada corriente: su epistemología, y en él, cuál o cuáles de éstas es posible trabajar, a partir del método de la investigación-acción.

Ejemplo:

CONCORDAR Y DISCORDAR

Tema: Empirismo

	C	D	¿Por qué?
1. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
2. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
3. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
4. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
5. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
6. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
7. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
8. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
9. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
10. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____

Debate.- Esta técnica se utilizó en los tres talleres.

El coordinador les pide a los educandos que lean con anterioridad el tema a tratar, señalando los documentos necesarios para el mismo.

Pide a los educandos que individualmente lean y elaboren las preguntas que consideren importantes sobre el tema, y que ellos mismos las contesten.

Después de un tiempo suficiente, se forman equipos, cuidando que quede un número par por equipos. Una vez formados los grupos, el coordinador explica que la técnica, en un primer momento, consiste en que cada equipo ponga en común las preguntas y respuestas que prepararon, y elijan, de entre todas las diez que consideren más importantes, y se preparen a presentarlas a otros equipos.

Cuando han terminado, se dividen los equipos en la siguiente forma:

Izquierda	Derecha
Equipo	Equipo
1	2
3	4
5	6

Uno de los grupos de la derecha hace una pregunta de las que ya tiene preparadas a alguno de los equipos de la izquierda; éste le da respuesta, pudiendo ser ayudado por alguno de los otros equipos de su mismo lado. Cuando éstos terminan, los del equipo de la derecha pueden complementar o ampliar la respuesta: ésta puede ser discutida por el grupo. Después toca a uno de los equipos de la derecha, siguiendo el mismo proceso; así sucesivamente se continúa hasta quedar agotado el tema.

El coordinador sólo participa para hacer aclaraciones o dar la información que no haya quedado aclarada.

Al finalizar se evalúa la técnica:

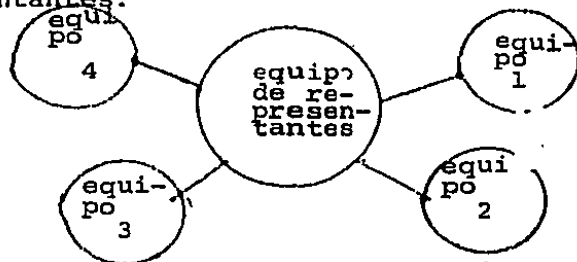
Para qué sirvió este ejercicio?
 Qué aprendizajes se obtuvieron?
 Qué modificaciones se le podrían imponer a la técnica?

Representantes.- Esta técnica se utilizó en el segundo y tercer taller.

En un primer momento el coordinador divide al grupo en equipos de 5 a 7 participantes, para que pongan en común lo que cada uno estudió y analizó sobre el tema en cuestión; asimismo destacarán los aspectos más importantes del tema, para discutirlos posteriormente.

Para esta primera parte del desarrollo de la técnica se les deja un tiempo necesario.

En la segunda etapa se pide que cada equipo nombre un representante para que participe en el análisis; en el centro del aula se forma un equipo con los representantes.



Durante 15 minutos, el equipo de representantes pone en común los puntos que sus equipos representados consideraron los más importantes para ser analizados.

Los equipos uno a seis, toman nota sobre la puesta en común. Después de los 15 minutos los representantes regresan a sus equipos originales para que éstos les den su punto de vista sobre lo discutido durante 10 minutos.

Los representantes (que pueden ser los mismos u otros), vuelven al centro, durante 15 minutos; continúan el análisis de los puntos que cada equipo escogió como más sobresalientes.

Se sigue el mismo proceso, vuelven los representantes a sus equipos, para ser retroalimentados, y enriquecer el tema con sus aportaciones, durante 10 minutos. Por último los representantes vuelven al centro a continuar el trabajo, proponiéndose llegar a conclusiones que les permitan, por una parte detectar los aprendizajes que consideren básicos para profundizar el tema, y por otra, organizarse para obtener la información complementaria.

Al finalizar se hace una plenaria con las aportaciones del grupo, se hace una síntesis de lo visto y de lo que falta por investigar.

Al finalizar se lleva a cabo la evaluación de la técnica.

c) Técnicas para el análisis de roles e interacciones.

Sociodrama, Reflexión Histórico-Biográfica y Dibujo Proyectivo.

Estas técnicas se utilizaron para realizar situaciones diagnósticas en cuanto a la problemática institucional y la ubicación de los sujetos en la misma.

Se trata en las tres técnicas, por una parte de tomar conciencia de los roles e interacciones que se viven en la institución para poder analizar grupalmente el tipo de relaciones que se dan y que se traen a la dinámica del proceso de aprendizaje grupal. Permiten además poner en común los esquemas referenciales individuales.

El Sociodrama se implementó en el segundo y tercer taller (las experiencias están relatadas en los apartados correspondientes). Esta actividad consiste en una representación de roles, así como de una posterior interpretación de lo que se representó.

En el segundo taller, la situación fue una Asamblea para discutir el problema de la reforma académica; en el tercer taller se representó un día de labor en el Departamento de Programación Académica y una tarea específi-

ca a realizar.

La Reflexión Histórico-Biográfica se implementó en el segundo taller y se relata en el apartado correspondiente. Es una técnica que sirve como auxiliar en la investigación de hechos sucedidos a lo largo de la historia vivida por los sujetos en una institución, a fin de dilucidar y aclarar orígenes y causas de lo sucedido; así a partir de esta reflexión se llega a comprender la situación actual de la institución que se analiza.

La actividad consiste en una puesta en común y una discusión y análisis de los participantes en el proceso de aprendizaje, de cómo han venido vivenciando su quehacer cotidiano en la institución donde laboran, así como el desarrollo de la misma.

El Dibujo Proyectivo se implementó en el tercer taller. No se incluyen los dibujos por problemas de presentación, pero el análisis de los mismos está detallado en el apartado correspondiente.

Esta técnica sirve principalmente para resaltar situaciones diagnósticas analizando vínculos, interacciones y roles.

El coordinador le pide al grupo, que individualmente cada participante haga un dibujo donde plasme cómo percibe

a su institución en la sociedad, y a él mismo en la institución. Esta actividad se hace en silencio.

En una segunda etapa, cada sujeto explica en que consiste su dibujo, y se nombran dos observadores para que registren lo que cada participante va explicando.

Una vez terminadas las presentaciones, cada observador expone lo que registró, complementando, si es el caso, por parte de los participantes lo que no quedó registrado pero que sí se analizó.

En una tercera etapa se pide a los participantes que hagan una reflexión individual sobre lo que se expuso por parte de cada uno de los integrantes del grupo, así como por los observadores, y que sistematicen a partir de las categorías, vínculos-roles y tarea, lo que se dijo.

En una cuarta etapa se hacen pequeños grupos para discutir y analizar lo que se reflexionó de una manera individual; en una quinta etapa se realiza la plenaria para poner en común el análisis de los subgrupos.

B I B L I O G R A F I A

- Abuljonova, K. A. El sujeto de la actividad psíquica. Ed. del Valle de México, S. A. México, 1983.
- Aschersleben, Karl. Introducción a la Metodología Pedagógica. Ed. del Valle de México, México, 1983.
- Barabtarlo, A. y Theesz M. "Propuesta Metodológica para la formación de profesores-investigadores en América Latina: Ruptura con un modelo dependiente" en Revista de la Educación Superior octubre-diciembre 1982. pp. 57-77.
- Idem. "La investigación participativa en la docencia: dos estudios de caso" en Perfiles Educativos Núm. 2 Nueva Epoca julio-septiembre de 1983. pp. 17-32.
- Idem. "Algunas consideraciones sobre la investigación-acción y su aplicación en un país capitalista dependiente: La formación de profesores en México" en Revista Foro Universitario. Núm. 33. Agosto de 1983.
- Barreiro de Nudler. "Telma "La educación y los mecanismos ocultos de la alienación" en Crisis en la didáctica. Aportes de Teoría y Práctica de la Educación. Revista de Ciencias de la Educación. Ed. Axis. Argentina 1975 pp. 89-109.
- Bauléo, Armando. Ideología.Grupo y Familia. Ed. Kargieman. Buenos Aires 1974.
- Idem. "Contrainstitución y grupos. Ed. Fundamento, Buenos Aires, p. 137.
- Bachelard, Gastón. La Formación del espíritu científico. Ed. Siglo XXI, Buenos Aires. 1975.
- Berger, Peter y Luckman, Thomas. La construcción social de la realidad, Ed. Amorrortu, Buenos Aires, 1976.
- Bertin, Giovanni. Educación y Alienación. Ed. Nueva Imagen. México, 1981.
- Bleger, José Psicología de la Conducta. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1968.
- Bohoslavsky, Rodolfo. "Psicopatología-del vínculo profesor-alumno: El profesor como agente socializante" en Problemas de Psicología Educativa. Revista de Ciencias de la Educación. Ed. Axis. Argentina, 1975.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, J, C. "Del análisis de los procesos de reproducción de las clases sociales y del orden cultural al análisis de los procesos de cambio" en La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Ed. Laia, Barcelona, 1972, pp. 17-33.

- Bourdieu, Pierre y Passeron J. La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza, Ed. Laia, Barcelona, 1972.
- Clément, C. Vidas y Leyendas de Jacques Lacan. Ed. Anagrama, Barcelona, 1981.
- De Lella Allevato, Cayetano. "La técnica de los grupos operativos en la formación de personal docente universitario" en Perfiles Educativos No. 2. CISE-UNAM. pp. 45-51.
- Durkheim, Emile. Educación y Sociología. Ed. Schapite. Buenos Aire, 1974.
- Díaz Barriga, Angel. Didáctica y Currículum. Ed. Nuevomar, 1984.
- Fals Borda, Orlando. "Por la praxis: El problema de cómo investigar la realidad para transformarla" en Crítica y Política en Ciencias Sociales. Tomo I, Bogotá, 1978.
- Filloux, Jean "Formación docente, dinámica de grupos y cambio" en Revista de Ciencias de la Educación. Ed. Axis, Argentina, 1975, pp. 9-56.
- Fourcarde, René. Hacia una renovación pedagógica. La dinámica profesores, alumnos, instituciones. Ed. Cincel-Kapelusz, Madrid, 1970.
- Freire, Paulo. Extensión o comunicación. Ed. Siglo XXI, México, 1975.
- Idem. Pedagogía del Oprimido. Ed. Tierra Nueva, Montevideo, Uruguay, 1970.
- Freire, P. La desmitificación de la concientización. Ed. América Latina, Bogotá, 1975.
- Fuentes Molina, Olac. Educación Política en México, Ed. Nueva Imagen, 1983.
- Ezpeleta, Justa. Et al. "Educación, ideología y control social" en Colección Praxis, Ed. Biblioteca, Buenos Aires.
- Gramsci, A. La alternativa pedagógica.
- Idem. Los intelectuales y la organización de la cultura. Ed. Juan Pablos, México, 1975.
- García, Guillermo. "La relación pedagógica como vínculo liberador" en Revista de Ciencias de la educación. Ed. Axis, Argentina, 1975.
- Goldmann, Lucien. "Importancia del concepto de conciencia posible para la comunicación" en el concepto de información en la ciencia contemporánea. Ed. Siglo XXI, México, 1977.
- Gouldner, Alvin. La crisis de la sociología occidental. Ed. Amorrortu, Buenos Aires, 1979.
- Hall, Bud. "La creación del conocimiento: La ruptura del monopolio, métodos de investigación, participación y desarrollo en Crítica y Política en Ciencias Sociales. Tomo II, pp. 395-414, Bogotá, 1978.

- Heller, Agnes. Teoría de los sentimientos. Ed. Fontanara, 1980.
- Himmelstrand, Ulf. "La investigación-acción y la ciencia social aplicada en Crítica y Política en Ciencias Sociales, Tomo I, pp.163-190, Bogotá 1978.
- Hirsch Adler, Ana Formación de profesores-investigadores universitarios en México, D.G.I.A., UNAM., 1984.
- Kosik, Karel Dialéctica de lo concreto. Ed. Grijalbo, México, 1976.
- Laing, R.D. La Política de la experiencia. Ed. Grijalbo, Barcelona 1978.
- Lynch J. y Plunkett H.D. Como formar a los docentes para una sociedad en cambio. Ed. El Ateneo, Buenos Aires.
- Maisonneuve, Jean. La Dinámica de los grupos. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires, 1980.
- Manacorda A., Mario. El principio educativo en Gramsci
- Marx K y Engels, F. La Ideología Alemana. Ed. Pueblos Unidos. Montevideo 1968.
- Mercial Fioretti, G. Contini. Hacia una pedagogía de la libre expresión. Ed. del Valle de México, 1983.
- Morán, Porfirio. Reflexiones en torno a la instrumentación Didáctica. CISE, 1983.
- Moreno Montserrat y Sastre G. Aprendizaje y desarrollo intelectual. Ed. Gedesa, Barcelona, 1980.
- Moser, Heins "La investigación-acción como nuevo paradigma en las ciencias sociales" en Crítica y Política en Ciencias Sociales. Tomo I pp.117-140, Bogotá, 1978.
- Oquist, Pal "Las bases teóricas de la investigación acción. La epistemología de la investigación-acción" en Crítica y Política en Ciencias Sociales. Tomo I pp.2-30, Bogotá 1978.
- Pichón Riviere, Enrique. El Proceso grupal. Del Psicoanálisis a la Psicología social. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires, 1977.
- Pinto, J.B. Educación liberadora: dimensión metodológica. Asociación de Publicaciones Educativas. Colección Educación. Num.8, Bogotá, 1973.

- Rémedi V. Eduardo. "Currículum y accionar docente", Encuentro sobre Diseño curricular. ENEP Aragón, 1982.
- Rigal, Luis. "Sobre el sentido y uso de la investigación-acción en Crítica y Política en Ciencias Sociales, Tomo I, pp. 287-299, Bogotá, 1978.
- Salamon, Magda. "Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social" Perfiles Educativos No. 8. México abril-junio, 1980, CISE-UNAM.
- Seguier, Michel. Crítica institucional y creatividad colectiva. Una introducción a la autoevaluación. Diciembre 1976.
- Shipman. M. D. Sociología escolar. Madrid. Ed. Morata, 1973.
- Stromquist, Nelly. "Algunas consideraciones metodológicas sobre la investigación-acción" en Foro Universitario, No. 56. Julio 1985.
- Torres Novoa, C. La praxis educativa en Paulo Freire. Ed. Guernika, México, 1977.
- Vázquez Gómez, G. El perfeccionamiento de los profesores y metodologías participativas. EUNSA, Pamplona, 1975.
- Watzlawich, Paul. Et al. Teoría de la Comunicación humana. Ed. Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires, 1976.
- Zarzar, Carlos. "Diseño de estrategias para el aprendizaje grupal. Una experiencia de trabajo" en Perfiles Educativos No. 1 Nueva Epoca. CISE-UNAM. abril-junio 1983, pp. 34-46.
- Zarzar, Carlos. "La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo" en Rev. Perfiles Educativos No. 8 julio-septiembre 1980. CISE-UNAM. pp. 14-36.