



UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
MÉXICO

**PERFILES  
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

**Barabtarlo, Anita, Theesz Poschner, Margarita (1983)**  
**“LA INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA EN LA DOCENCIA. DOS  
ESTUDIOS DE CASO”**  
**en Perfiles Educativos, No. 2 (21), pp. 17-31.**

## **LA INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA EN LA DOCENCIA. DOS ESTUDIOS DE CASO**

Anita BARABTARLO y Margarita THEESZ \*

---

**La formación de alumnos  
Indagadores, investigadores de  
la realidad, supone la formación  
de profesores en esta misma  
línea.**

---

### **I. INTRODUCCIÓN**

**E**ste trabajo es fruto de una investigación que venimos realizando en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM (CISE), con el fin de recabar elementos para proponer una metodología dirigida a la formación de profesores en investigación educativa.

La búsqueda de una metodología alternativa inscrita en una pedagogía latinoamericana, surge de algunas interrogantes que nos hemos planteado en nuestro quehacer cotidiano como investigadoras y docentes en el campo de formación de profesores.

Es así como hemos llegado a las siguientes preguntas: ¿qué papel juega la investigación en la formación en la docencia?, ¿debe el docente formarse en investigación educativa?, ¿qué tipo de relación debe establecerse entre docencia e investigación?, ¿qué aspectos debe conocer y comprender el docente acerca de su propia práctica para poder evaluarla, y qué papel jugaría la investigación en este proceso?

Concebimos la formación de docentes universitarios en el contexto de la Educación de Adultos, que sostiene el principio de "aprender a aprender".

El objetivo del presente trabajo se inscribe en la problemática de la educación de adultos y, concretamente, en la de formación de profesores.

La investigación que estamos realizando en el ámbito de la educación formal toma como punto de partida los principios en que se basa la educación no formal en América Latina (Freire, Barreiro, Bosco Pinto, Sanguinetti, De Schutter, Sanchinelli, Le Boterf), y en algunas experiencias realizadas al respecto.

Los países latinoamericanos (periféricos, dependientes), se han visto forzados a importar modelos de conocimiento y aprendizaje que se practican en los países más desarrollados. El resultado consiguiente ha sido la inserción de planes y programas educativos ajenos a los rasgos culturales y a la dinámica propia de los países dependientes. En esta línea los contenidos curriculares se han orientado

---

\* Profesoras e investigadoras del CISE.

preferentemente a la transmisión de una ideología y de valores propios de determinadas formas de organización social dominante.

Con esta investigación nos proponemos elaborar una metodología inscrita en una pedagogía alternativa para América Latina, que contemple la formación de docentes en la perspectiva de un cambio en las diferentes prácticas educativas, a fin de que éstas coadyuven a reducir la función de reproducción de las relaciones propias de los sistemas capitalistas y de las condiciones generadas en los países hegemónicos.

En consecuencia, pretendemos construir un modelo –entendido en su carácter dialéctico- que aporte elementos metodológicos dirigidos a la formación de un nuevo tipo de docente: el docente-investigador. Esto es, de un docente que tenga plena conciencia del momento histórico que está viviendo, que sea capaz de reconocer, a partir del proceso de investigación de su propia práctica, los fundamentos ideológicos de la misma y que, a partir de este reconocimiento, puede proponer alternativas para lograr una transformación cualitativa del proceso de enseñanza-aprendizaje y del vínculo docente-alumno.

Dentro de la perspectiva que manejamos, la formación de profesores de enseñanza superior supone un proceso que fomenta la capacidad de la población docente para analizar su realidad y tomar decisiones dentro de las opciones posibles, acordes con sus necesidades, para ejecutar, juntamente con las instituciones en donde laboran, acciones que resuelven los problemas educativos.

Si bien nos hemos circunscrito al ámbito de la educación superior, por ser el área correspondiente a nuestro trabajo en la institución donde laboramos, esto no excluye la posibilidad de que la propuesta metodológica para la formación de profesores en investigación educativa que hagamos, sea susceptible de ser considerada también en la educación básica y media, ya que es en la escuela donde principia la educación formal del futuro adulto.

## **II. PRESENTACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA**

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 abarcan los programas y métodos de enseñanza, etc., acarrearán, entre otras consecuencias, la baja calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje donde intervienen institucionalmente docentes y alumnos.

El docente 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 con un programa impuesto, que muchas veces no corresponde a la realidad social. Además, es de hacerse notar que la mayoría de las veces el docente 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 problemas institucionales, le impide, la mayoría de las veces, evaluar y auto evaluar su práctica con miras a mejorarla.

## **III. PRESUPUESTOS**

1) Para que el docente coadyuve a elevar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula y en la institución donde labora, generando cambios, se requiere en primera instancia, ser un observador, así como un planificador de la propia práctica educativa, situándose siempre 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 esta última, proponga lineamientos para planificar los procedimientos de la misma, logrando diseñar métodos y técnicas de investigación.

2) Un segundo presupuesto que manejamos se refiere al papel de la investigación en la formación de docentes universitarios. Consideramos que el enfoque de la investigación tradicional, donde hay un sujeto que investiga y un objeto que es investigado, no sería suficiente para lograr un significativo cambio cualitativo en la formación del docente-investigador.

Por los principios manejados en la metodología participativa, donde el sujeto es su propio objeto de investigación, y donde no hay aprendizaje sin participación del sujeto, es por lo que se considera a la investigación-acción como un método apropiado para cumplir dicha finalidad, siempre contemplada desde una perspectiva teórica.

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

#### **IV. METODOLOGÍA UTILIZADA**

La investigación documental y la investigación de campo constituyen los recursos para hacer posible este trabajo.

##### **Investigación documental**

Para la elaboración de un marco teórico conceptual, hemos partido de la literatura referida a la pedagogía del adulto basada en la participación, que empieza a desarrollarse en América Latina a partir de la década de los sesenta. Esta modalidad educativa cuestiona los enfoques tradicionales, así como las teorías del desarrollo y la modernización, y redefine el rol asignado al maestro considerando como “el eterno enseñante”, enfatizando 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 adopción de una actitud crítica y de compromiso con la modificación de la misma realidad.

##### **Investigación de campo**

Consideramos que la modalidad de la investigación-acción en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por sus características (relación práctica-teoría), puede coadyuvar a la conformación de una metodología que pueda ser incluida en los currícula de formación de profesores donde docencia e investigación mantengan una vinculación estrecha.

Para llegar a hacer posible una propuesta metodológica estamos realizando cursos en forma de talleres, aplicando el método de investigación-acción con base en los principios de la participación y del aprendizaje grupal, a los cuales nos referimos en el siguiente apartado.

A la fecha hemos realizado dos cursos para investigar dicha metodología, a la vez que para formar recursos humanos con la misma.

El primer curso se llevó a cabo durante los meses de junio-agosto, de 1981, en el CISE, con un carácter piloto; el segundo curso se llevó a cabo en la Escuela Normal Superior, durante el mes de junio de 1982, como un taller introductorio a la metodología participativa.

Para cada curso elaboramos un programa al cual nos referiremos con mayor amplitud en el apartado correspondiente a los estudios de caso.

Los dos cursos impartidos no agotan la metodología propuesta; consideramos que más bien constituyen el principio de la misma.

## **V. POSTULADOS TEORICO-METODOLOGICOS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**

A continuación nos referiremos a algunas consideraciones teórico-metodológicas implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, contemplado en la perspectiva que ha sido señalada.

Nuestra concepción de enseñanza-aprendizaje se centra en la práctica, conforme a las posiciones teóricas adoptadas por Carlos Marx y Karel Kosik. En la segunda tesis sobre Feuerbach, Marx se refiere al papel fundamental que la práctica tienen en el proceso de conocimiento. “El problema de si al pensamiento se le puede atribuir una verdad objetiva, no es un problema teórico, sino práctico. Es en la práctica donde el hombre tiene que demostrar la verdad, la terrenalidad de su pensamiento”.<sup>1</sup>

Karel Kosik afirma que el hombre se crea a sí mismo por medio de su praxis. En el proceso de la práctica el hombre no ve más que las apariencias, los aspectos aislados y las conexiones externas de las cosas; el conocimiento que surge de la práctica debe volver a ésta para ampliarse y así poder interpretar y transformar al mundo. La práctica viene a ser entonces el criterio de legitimación del conocimiento racional obtenido: así, el conocimiento empieza por la práctica, y todo conocimiento teórico adquirido a través de la misma debe volver a ella; el hombre como ser social participa en todos los dominios de la vida práctica de la sociedad. Por ejemplo, el trabajo en las escuelas universitarias es una de las formas de la práctica social.

El aprendizaje, en la concepción que manejamos, no es una asimilación mecánico-pasiva de hechos, sino un proceso de enfrentamiento activo del alumno con un contexto (problema); tiene lugar sobre la base de conocimientos previos y produce un reordenamiento y una reestructuración de las ideas acerca del asunto. Todo proceso de conocimiento requiere de un ordenamiento de los nuevos conocimientos adquiridos, así como de la reflexión acerca del lugar que ocupan esos conocimientos en el sistema del campo del saber: el aprendizaje sólo puede tener lugar allí donde hay algo ya aprendido en contacto con algo aún no aprendido.

### **Tarea del docente**

Una tarea del docente consiste en “reconocer las contradicciones inherentes al proceso de enseñanza-aprendizaje, agudizarlas y hacerlas actuar como fuerzas motrices”.<sup>2</sup>

Una de las funciones del docente, en este contexto, consiste en motivar el aprendizaje. Se logra un verdadero aprendizaje cuando el alumno se enfrenta activamente a la materia de enseñanza, cuando trabaja por sí mismo. Los métodos y medidas organizativas del docente deben orientarse a colocar al alumno en una verdadera situación de aprendizaje que requiera, permita y facilite su actividad. En esta perspectiva, el docente viene a ser un agente concientizador, capacitador y organizador, capaz de promover el espíritu crítico en los educandos y en él mismo simultáneamente, de propiciar la participación activa de los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con la necesidad de interpretar la realidad social donde se desempeña la práctica profesional y educativa. El docente debe descubrir e interpretar las contradicciones que se dan en la misma práctica, las actitudes hacia la docencia y la investigación, las formas (autoritarias y concientizadoras), las relaciones con los estudiantes, las relaciones institucionales; en síntesis, la contradicción que implica el mismo ante el compromiso que toma como tal. Esto supone una constante recreación de los marcos conceptuales de

---

<sup>1</sup> Marx, C. Y Engels, F. Obras Escogidas, tomo 2, Moscú, Ediciones en Lenguas Extranjeras, 1955, p. 426.

<sup>2</sup> Klingberg, L., et al. Didáctica General. La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 1970.

educandos y educadores, a partir de la creación de instrumentos metodológicos con características determinadas de lo que se estudia, de quien lo estudia y para qué se estudia.

La relación pedagógica, en este contexto, se logra a partir de un enfoque dialógico (de diálogo). Esta forma dialógica se debe aprender a partir de un intercambio continuo de experiencias apoyadas por actividades didácticas. La realización de estas actividades tiene sus fundamentos en los criterios de la metodología participativa, definida como un “conjunto de procedimientos en el proceso de tomar parte en las decisiones”, y del aprendizaje grupal.

### **Criterios de la metodología participativa<sup>3</sup>**

- Todo individuo posee una experiencia válida adquirida a través de sus propias acciones a lo largo de su vida;
- la educación no puede desconocer esas experiencias;
- Se necesitan condiciones que faciliten la explicitación, comparación y complementación de esas experiencias; éstas son dos: a) horizontalidad, que supone la igualdad entre los individuos participantes en el proceso educativo (las experiencias tienden a adquirir la misma validez); y b) participación plena, es decir, todos tienen las mismas oportunidades de ser receptores, transmisores y generadores en el proceso de conocimiento;
- el proceso educativo, todo individuo, -en su condición de transmisor y generador-, tiene derecho a imprimir la intencionalidad que surge de su concepción del mundo (de lo social, político y cultural);
- se requiere de una acción social productiva dirigida a la transformación de la realidad;
- sin una acción y reflexión crítica sobre la realidad, no hay posibilidad de transformación;
- el individuo, para asumir su responsabilidad, necesita ser el sujeto del proceso educativo, y, por tanto, sujeto de acción y reflexión crítica.

### **Aprendizaje grupal**

El aprendizaje grupal “es un proceso dinámico de interacciones y transformaciones donde las situaciones nuevas se integran a las ya conocidas, involucrando a la totalidad del grupo, tanto en los aspectos cognoscitivos, como en los afectivos y sociales”.<sup>4</sup>

Algunos de los supuestos del aprendizaje grupal son los siguientes:

- Todos aprendizaje es un cambio significativo de conducta;
- en el aprendizaje grupal, el cambio de conducta se da como resultado de la interacción en la construcción del conocimiento;
- es un proceso de elaboración conjunta. El conocimiento no aparece como algo terminado que puede transmitirse del maestro a los alumnos;
- es parte de situaciones-problema en donde se elaboran hipótesis, se definen conceptos, se analizan elementos involucrados, se proponen alternativas, se evalúan resultados;
- el grupo es fuente generadora de experiencias de aprendizaje;
- el aprendizaje en grupo es un proceso de transformación mutua; la persona cambia por influencia del grupo y éste se modifica por la acción de sus miembros.

En síntesis, la participación es la estrategia del aprendizaje, y esto implica un proceso de comunicación: docentes y alumnos aprenden grupalmente. El docente viene a ser un coordinador-

---

<sup>3</sup> Retomado de Canedo, J. “Modelo preliminar de Servicios Educativos para grupos marginados”, en: Perspectivas de la educación en América Latina. México, CEE, 1979, pp. 129-151; y aportación de las autoras.

<sup>4</sup> Santoyo, Rafael, “Algunas reflexiones sobre la coordinación de los grupos de aprendizaje”, en: Perfiles Educativos Núm. 11, México CISE-UNAM, enero-febrero-marzo, 1981, p. 7.

investigador cuya función es la de propiciar aprendizajes significativos. Los alumnos aprenden y reflexionan sobre su propio proceso de aprendizaje para poder transferir las experiencias adquiridas a otras situaciones (aprender a aprender).

## **VI. POSTULADOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN**

La investigación-acción es un método contemplado en las metodologías participativas. Surge por la desilusión que suscitan las investigaciones desligadas de la realidad y de las acciones sociales. Significa la producción de conocimientos a partir de la modificación intencional de una realidad dada.

“La investigación-acción busca aclarar las intenciones de la gente que actúa y analizar las relaciones de comunicación y de las estructuras sociales a partir de sus acciones; conocer la forma en que la gente interpreta las estructuras sociales para desarrollar actividades comunes a través de una organización... Son importantes las perspectivas comunes como prerequisites de las actividades compartidas en el proceso de investigación”.<sup>5</sup>

Se diferencia de otros métodos de investigación por lo siguiente: a) el conocimiento se produce simultáneamente a la modificación de la realidad, llevándose a cabo cada proceso en función del otro; b) la concepción del conocimiento está basada en la argumentación dialógica acerca de acciones concretas (comprensión de la realidad e identificación de las fuerzas sociales y de las relaciones que se encuentran detrás de la experiencia humana); c) el criterio de verdad se desprende de las discusiones sobre informaciones y experiencias específicas; d) los resultados se prueban en la realidad. Se empieza un ciclo nuevo de la investigación-acción cuando los resultados de las acciones comunes se analizan por medio de una nueva fase de recolección de información.

De Schutter se refiere a la existencia de dos paradigmas para entender y aplicar las relaciones entre teoría y práctica que determinan los enfoques actuales de la investigación-acción, estos son el estructural-funcionalismo y el materialismo histórico-dialéctico.

La noción de verdad difiere según los paradigmas a utilizar en la investigación-acción. En el estructural-funcionalismo,<sup>6</sup> el criterio de verdad se relaciona con procedimientos técnicos, tales como la verificación estadística, por ejemplo, mientras que en el materialismo histórico la noción de verdad abarca la comprensión de los aspectos de la realidad existente, así como el encontrar las fuerzas sociales y las relaciones que se esconden detrás de las apariencias. La verdad se va encontrando en la argumentación dialógica donde la presencia y actuación del sujeto es muy importante porque se involucra en un proyecto. Los procedimientos técnicos, en este paradigma, no se menosprecian, pero no son los fundamentales.

Así, la investigación-acción puede dirigirse, por una parte, al mantenimiento de las estructuras sociales dadas donde el investigador trabaja con pequeños grupos dentro de las instituciones, con vistas a la estabilidad y la armonía, orientándose al manejo de tensiones (empiristas, positivistas y estructural-funcionalistas que conciben a la ciencia como libre de valores); y por otro lado, el materialismo histórico-dialéctico ve en la investigación-acción un proceso para la producción del conocimiento científico, concibiendo a la ciencia como actividad humana intencional. En esta concepción, la acción dialéctica se orienta a la transformación de las estructuras de dominación subyacente en las instituciones sociales.

La relación que pueda tener la investigación-acción como parte integrante de una pedagogía alternativa de las pedagogías tradicionales para la formación de profesores, en sus diversas connotaciones histórico-sociales, plantea la modificación metodológica del vínculo de dominación que se establece entre docentes y alumnos, de “sometedor-sometido” y en la relación “sujeto que investiga (activo) y objeto que es investigado (pasivo)”, “...buscando la formulación superadora de esta dicotomía

<sup>5</sup> De Schutter, Antón, Op. Cit. P. 176.

<sup>6</sup> El estructural-funcionalismo es una corriente de interpretación sociológica derivada del positivismo que concibe una verdad científica universal, libre de valores. Esta corriente estudia a la sociedad a partir de categorías tales como función, disfunción, normas, anomía.

que permita la incorporación de los sujetos sociales en el proceso de generación dinámica del conocimiento”.<sup>7</sup>

## VII. MODELO METODOLOGICO

El docente no es un ser aislado de una realidad social. Por el tipo de actividad que realiza, 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. Esto supone, en la práctica diaria, en situaciones comunes de trabajo y de estudio, el intercambio de información para colaborar en el cambio de las condiciones dadas a partir de la investigación de la propia realidad. En este sentido, la investigación participativa –por ser formadora, al permitir el análisis de problemas y de situaciones concretas y por ser permanente en cuanto a que los resultados no pueden ser definitivos, ya que las necesidades van cambiando, se van transformando- se presenta como la estrategia en el vínculo docencia-investigación.

Enmarcamos la formación del docente-investigador dentro de un modelo educativo liberador en oposición a los modelos tradicional y modernizante.<sup>8</sup>

Contrariamente al modelo de la educación “bancaria”,<sup>9</sup> en donde la educación se transforma en una acción de depositar, en la cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita los contenidos, y donde el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos, en la educación liberadora se replantea el vínculo docente-alumno en relación a los contenidos y métodos de apropiación de aquellos.

En la concepción que manejamos, los objetivos, los contenidos, los métodos y las formas de evaluación se van construyendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de la participación conjunta de docentes y alumnos en un contexto institucional.

A continuación nos referiremos a los elementos con los que trabajamos en el modelo, que son:

- a) Participantes;
- b) Formación de los que participan;
- c) Acciones en las que se participa, y
- d) Niveles de participación en la toma de decisiones.

### a) Participantes

Docentes y alumnos son los protagonistas principales de la relación pedagógica que se concreta en el aula, dentro de un marco institucional dado.

El trabajo grupal implica “trabajar cooperativamente en la búsqueda de información y en el descubrimiento de nuevos conocimientos, así como pensar conjuntamente en las posibles aplicaciones de lo aprendido y organizarse para proyectar los aprendizajes más allá del aula en un trabajo de equipo que incida de alguna manera en la transformación de la realidad”.<sup>10</sup>

En esta perspectiva, el docente debe poner en práctica una organización y una planificación participativa que involucren a los alumnos en un proceso reflexivo, crítico y generador de aprendizajes significativos.

---

<sup>7</sup> Rigal, Luis, “Sobre el sentido y uso de la investigación-acción”, en *Crítica y Política en Ciencias Sociales. Simposio Mundial de Cartagena, Tomo I, Bogotá, Ed. Punta de Lanza, 1978, p. 387.*

<sup>8</sup> Cfr. Sanguinetti, Y., “Las técnicas e instrumentos de la investigación participativa para procesos de cambio social en el medio rural”, *Conferencia en CENAPRO, México, D. F., octubre 1981.*

<sup>9</sup> Cfr. Freire, P. *Pedagogía del oprimido, cap. III.*

<sup>10</sup> Zarzar, C., “La dinámica de grupos y el Diseño de Actividades de Aprendizaje, una propuesta metodológica”. Ponencia I Reunión Interdisciplinaria sobre la enseñanza de la Física. *Cocoyoc, Morelos, enero 1982.*



## **b) Formación de los que participan**

Hemos dicho atrás que la formación de alumnos indagadores requiere de la formación de profesores en la misma línea. Es así como la relación docencia-investigación cobra su significado, y debe ser tratada desde dos perspectivas sucesivas y complementarias: la de la Didáctica y la de la Investigación Educativa, contempladas en tres fases o momentos de aprendizaje, a saber: apertura, diseño y proyecto.<sup>11</sup>

### **1) Formación en Didáctica (fase de apertura)**

El proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la investigación-acción supone una cooperación constante entre educandos y educadores en un intercambio continuo de experiencias, apoyado por actividades didácticas en donde se incluyen también los “fracasos” como base para el aprendizaje nuevo.

En esta fase, que denominamos de apertura, es donde se aprende la forma dialógica de relación para la cual no estamos preparados; consecuentemente es en esta etapa donde se debe empezar a forjar, a partir de la conciencia real (sentido común), la conciencia posible de los docentes.<sup>12</sup>

Es necesario crear esta conciencia posible en la concepción del docente-coordinador-investigador, porque desde esta perspectiva, su trabajo significa un compromiso grupal.

El formador del docente-coordinador-investigador, se convierte en un interlocutor del grupo y su papel primordial se centra en incentivar a éste para que tome conciencia de su situación y necesidades. Inicia así procesos de democratización para lograr un clima de consenso que permita, a partir de la discusión sobre los problemas, empezar el trabajo práctico, evitando perpetuar los valores y las normas existentes en el grupo (conciencia real), a partir de rupturas. En este sentido, la formación didáctica debe orientarse, entre otros aspectos, a la indagación de las contradicciones internas que se dan en el grupo, agudizándolas. Más que dando señalamientos directos, se lleva al grupo a una toma de conciencia de sus antiguos esquemas para pensar y actuar, iniciando un proceso de ruptura de estereotipias y resistencias al cambio; además, es necesaria la elaboración de hipótesis sobre el significado de los contenidos latentes que se dan en el grupo, conectándolos con lo manifiesto para dar interpretaciones de lo que sucede en el proceso de aprendizaje grupal.<sup>13</sup>

### **2) Formación en investigación (fase de diseño y proyecto).**

En esta concepción de la investigación no hay elitismo científico. En el proceso, se toman como base las experiencias de los grupos para el análisis y las discusiones y para poder elaborar así estrategias alternativas de acción.

La investigación, en este sentido, viene a ser un proceso fincado en la producción colectiva de conocimientos. Todos los participantes deben manejar hipótesis en los diferentes momentos del proceso, acerca de la misma posibilidad del trabajo de investigación participativa (grupal).

---

<sup>11</sup> Ver Programa sobre Investigación-acción para la formación de profesores por: Barabtarlo, Anita y Theesz, Margarita, México, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos-UNAM.

<sup>12</sup> La conciencia real es el sentir meramente subjetivo de los sujetos respecto a la realidad. Implica la imposibilidad de la percepción más allá de las situaciones límite que se concretan en las acciones. La conciencia posible significa el máximo de conciencia a partir de una situación de clase, adecuada a la realidad y que es necesaria para la transformación de la misma. Según Freire, es el “inédito viable”; retomando categorías de Pichon-Riviere vendría a ser lo latente que subyace en lo que se manifiesta en el discurso cotidiano.

<sup>13</sup> Estos aspectos corresponden a la fase de pre-ares en teoría de Pichón-Rivière sobre grupos; y las fases de información y emoción en la teoría de Bauleo sobre aprendizaje grupal.

La imagen del investigador, la del científico también cambia; pierde sus cualidades “míticas”, para ser aceptado como un hombre concreto y no como un “sabelo-todo” cuya labor se reduciría a dar y difundir la solución concreta. En esta concepción de investigación tres consideraciones son fundamentales:

- a) El sujeto es su propio objeto de investigación (la transformación de la realidad investigada supone una transformación del mismo investigador);
- b) La composición del grupo. La composición social de los grupos facilita u obstaculiza la expresión y discusiones de los problemas identificados y fomenta, o no, la confrontación de las diferentes opiniones sobre estos problemas (Le Boterf). El tipo de cuestionamientos depende de cada grupo de estudio en relación a las actividades que desempeña, que en este caso es la docencia.
- c) La incidencia del proyecto es institucional. Las conclusiones y propuestas, resultado de la investigación, se instrumentan institucionalmente. En este sentido, es necesario identificar las limitaciones de las acciones y tomar conciencia de las condiciones y del tipo de aquellas que se realizarán a corto o a largo plazo y en una escala mayor, de manera que se incida sobre los factores estructurales que generan los problemas.

En la fase de investigación se plantea la pregunta acerca de las relaciones existentes y posibles que se dan entre la realidad estudiada en su totalidad, y en cada uno de sus elementos, con el yo que la estudia. Esta pregunta y su respuesta suponen la inserción del sujeto para que se genere una actitud problematizadora en torno al proceso educativo y, concretamente, en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje.

En esta fase se llega a la interpretación grupal de la realidad a partir de la construcción de las categorías que ayuden a encontrar la significación y el sentido de la misma. Se establece así un enfoque teórico-metodológico de la realidad: se construyen hipótesis; las variables a observar; se diseñan los instrumentos de recolección de información y de análisis de la misma; se analizan y sintetizan los datos (formulación de los resultados), y se elaboran las conclusiones y propuestas, siempre con una perspectiva participativa.

### **c) Acciones en las que se participa**

A continuación presentamos un cuadro ilustrativo de las fases, objetivos y **acciones** de la metodología de la investigación-acción en la docencia, al que consideramos susceptible de enriquecimiento a partir de las experiencias que se vayan obteniendo a lo largo del proceso de investigación, que en el marco de esta metodología, es permanente.

### **d) Toma de decisiones**

Es condición esencial para llevar a cabo el o los proyectos de investigación participativa tomar en cuenta la estructura institucional, que es resultante del contexto económico, político y social.

Las diversas instituciones educativas constituyen el campo que el investigador tendrá que tomar primordialmente en cuenta, ya que influyen en el desarrollo de los proyectos de investigación, proporcionando o negando los apoyos necesarios. Consecuentemente, resulta necesario que en la instrumentación de proyectos apoyados en el método de la investigación-acción, se tomen en cuenta aspectos tales como la estructura del poder, las relaciones interinstitucionales y los recursos humanos y económicos. También es necesaria la organización de grupos para la recolección y distribución de información útil y necesaria con el fin de poder formular decisiones válidas.

Las relaciones entre los hombres condicionan la forma en que se efectúen los intercambios de la información y la toma de decisiones, de ahí la importancia de las organizaciones de base como medios generadores de las acciones a realizar. Estas cumplen una función de enlace en las relaciones entre la base y las autoridades a través de canales de participación, conformando una estructuración social de abajo hacia arriba, para la toma de decisiones.

La toma de decisiones se da en diversos niveles compartidos por todos los que participan en el proceso en el proceso de investigación. Estas decisiones comprenden las fases de planeación, ejecución, evaluación y seguimiento de los proyectos de acción. Se trata de poner en marcha y evaluar sistemáticamente los proyectos de acción y sus respectivos programas pedagógicos, a fin de lograr una evaluación permanente.

<b>METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN LA DOCENCIA</b>		
<b>FASES</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>ACCIONES</b>
<p>I. FORMACIÓN DEL EQUIPO DE INVESTIGACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Auto capacitación para la integración de diferentes percepciones, experiencias y orientaciones teóricas.</li> </ul>	<p>I. Lograr que el equipo de investigación adquiriera un mínimo de conocimiento y habilidad en el uso de conceptos teórico-metodológicos generales sobre la sociedad, la investigación y la educación, y manejo del método e instrumentos técnicos de la investigación-acción.</p>	<p>I. - Contactos personales previos, - Exposición de experiencias personales de especialidades, discusión en pequeños grupos y plenarias.</p>
<p>II. ELABORACIÓN DEL MARCO TEORICO (Paradigma)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Investigación documental,</li> <li>- Sistematización de la información</li> </ul>	<p>II. Lograr una coherencia interna del grupo en cuanto al cuadro teórico a utilizarse en la orientación de la investigación, articulando las informaciones con los conceptos básicos de la teoría social.</p>	<p>II. - Análisis de estudio, diagnósticos, - Sistematización de la información, - Trabajos en pequeños grupos, - Integración en plenaria.</p>
<p>III. SELECCIÓN DEL AREA ESPECIFICA A INVESTIGAR (Planteamiento del problema)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recolección de información,</li> <li>- Reconocimiento del área a investigar.</li> </ul>	<p>III. Delimitar un área estratégica (de mayor importancia para los procesos de cambio estructural, que permitirá más fácilmente irradiar la acción educativa).</p>	<p>III. - Estudio crítico de la bibliografía, - Entrevistas estructuradas - Diario de campo, - Guía para la delimitación del área</p>

<p>IV. INVESTIGACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Selección de grupos estratégicos,</li> <li>- Contactos con grupos claves,</li> <li>- Participación con la población,</li> <li>- Selección de grupos estratégicos para la investigación-acción.</li> </ul>	<p>IV. Lograr con los grupos estratégicos un primer acercamiento a la problemática y a la percepción que los grupos tienen de la misma.</p>	<p>IV.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajo grupal, uso de guía de investigación,</li> <li>- Dinámica grupal en círculos de investigación,</li> <li>- Observaciones sobre la dinámica del grupo,</li> <li>- Trabajo en grupo e integración en plenaria.</li> </ul>
<p>V. CONFRONTACIÓN DE LOS ELEMENTOS DE INFORMACIÓN CON EL MARCO TEORICO SOBRE LA EDUCACIÓN (PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE)</p>	<p>V.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Lograr una mayor concreción de la teoría (teorización).</li> <li>. Buscar una mayor explicación y comprensión de los procesos reales educativos identificando los elementos que los componen y las relaciones entre ellos, así como su dinámica histórica.</li> <li>. Captar los niveles y grados de percepción del grupo sobre su realidad y compararla con la teorización.</li> </ul>	<p>V.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación de los elementos empíricos,</li> <li>- Generalización (aplicación de conceptos y categorías teóricas),</li> <li>- Elaboración y redacción de un documento de teorización,</li> <li>- Análisis del contenido del material recolectado.</li> <li>- Trabajo grupal e integración en plenarias.</li> </ul>
<p>VI. CONFRONTACIÓN DEL PROGRAMA PEDAGÓGICO (Se retoma la formación en didáctica)</p> <p>CIRCULOS DE ESTUDIO</p>	<p>VI. Elevar el nivel de conciencia del grupo hasta un máximo posible acerca de la problemática.</p>	<p>VI.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formación de unidades pedagógicas a partir de temas generadoras,</li> <li>- Trabajo en pequeños grupos, con guía de elaboración del material pedagógico,</li> <li>- Confección del material didáctico,</li> <li>- Entrenamiento de coordinadores para los círculos de estudio.</li> <li>- Problematización, cuestionamiento crítico de las interpretaciones o explicaciones del grupo sobre su realidad,</li> <li>- Selección tentativa de proyectos de acción.</li> </ul>
<p>VII. IRRADIACIÓN DE LA ACCIÓN EDUCATIVA</p>	<p>VII. Difusión en la población de la problemática y los proyectos tentativos formulados en los círculos de estudio.</p>	<p>VII.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Asamblea General (difusión escrita o audiovisual, presentación y discusión de los problemas y proyectos concretos definitivos)</li> </ul>
<p>VIII. ELABORACIÓN DE LOS PROYECTOS Y SUS REQUERIMIENTOS</p>	<p>VIII. Precisar los requerimientos de los proyectos de acción y de sus programas pedagógicos y los recursos humanos y materiales posibles.</p>	<p>VIII.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Técnicas de elaboración de proyectos de desarrollo; planificación participante de base,</li> </ul>

## VIII. ESTUDIOS DE CASO

### PRIMER CURSO. ELEMENTOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA CISE-UNAM

Este primer curso constituyó el espacio de trabajo de campo para llevar a la práctica los supuestos teórico-metodológicos de la investigación participativa; concretamente, de la investigación-acción, retomados de las experiencias de educación no formal de adultos, en la educación formal, y particularmente también de la formación de profesores universitarios en investigación educativa.

Este fue un curso piloto y la sistematización de sus resultados contribuyó a la conformación del modelo metodológico que estamos proponiendo.

#### A) Programa

Como punto de partida para la instrumentación de ese curso, elaboramos un programa del mismo. Se fijaron tres etapas para el desarrollo del curso:

1) De apertura. Esta etapa tiene por finalidad encontrar las reglas comunes de comunicación. Son importantes las perspectivas comunes de la participación para llevar a cabo las actividades en el proceso de investigación, que se inicia con la reflexión sobre la propia práctica y con el cuestionamiento de la misma.

Se trata de establecer un clima de consenso entre los participantes que permita iniciar el trabajo práctico a partir de la discusión de la problemática educativa.

En esta etapa se pretende enfrentar los 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 más global.

En esta primera fase se plantea el problema común investigar.

2) Diseño e investigación. En esta etapa se explicita la relación entre las metas del proyecto y los métodos de recopilación de datos. Se formulan las hipótesis y se diseñan los métodos y técnicas para la recolección de información. Los participantes investigarán en su campo de trabajo, informando acerca de la actividad de investigación en un proceso de retroalimentación constante con el grupo.

3) Elaboración y propuesta de un proyecto. Comprende la concentración, análisis e interpretación de la información obtenida por todos los participantes. Se elaboran conclusiones y propuestas.

#### B) Participantes

Como se trataba de un curso abierto del Subprograma A (Actualización Didáctica) del CISE, se anunció en el folleto que contiene la programación anual de las labores de esta institución. Por ese motivo la índole de los profesores fue heterogénea, pues provenían de diversas instituciones y sus motivaciones hacia la participación en el curso eran también diferentes.

El curso quedó conformado de este modo por profesores provenientes de la ENEP Zaragoza, de la ENEP Iztacala, de la Dirección General de Orientación Vocacional, de la Universidad Pedagógica, del Tecnológico de Querétaro y de la Universidad de Veracruz, con un total de 29 alumnos.

Por su carácter abierto, no fue posible cumplir con los criterios de **horizontalidad** y **participación plena** que sustenta la metodología participativa y que posibilitan la conformación de un grupo con características homogéneas a partir de la misma procedencia institucional.

A pesar de esta importante limitación de principio, realizamos el curso y las experiencias fueron significativas.

### C) El proceso de enseñanza-aprendizaje

Debido a la heterogeneidad de la población participante en cuanto a sus lugares de procedencia, no fue posible cumplir con las tres etapas señaladas en el programa. La composición y formación de los integrantes del grupo propició la propia dinámica del proceso que consistió en la conjugación de la etapa de apertura y la de diseño de investigación.

Cabe señalar que algunos profesores abandonaron el curso porque manifestaron que el mismo no obedecía a sus expectativas y que no estaban interesados en el método de la investigación-acción.<sup>14</sup>

La instrumentación del trabajo práctico se llevó a efecto en dos aspectos fundamentales aplicados con dinámica grupal: a) planteamiento de la problemática sobre el conocimiento y la investigación educativa a partir de las experiencias cotidianas; b) lectura de material bibliográfico para la elaboración, análisis e interpretación de los problemas surgidos.

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

1) El problema de la investigación. Los sistemas pedagógicos de referencia de los participantes eran diversos, ya sea por su formación o por las instituciones de donde provenían. A partir de la problematización de su práctica cotidiana surgieron las siguientes interrogantes:

- ¿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?

De esta manera, el curso se inició con una desmitificación de la investigación a partir de la lectura y discusión de los objetivos del programa.

Resulta interesante poner como ejemplo un caso para mostrar el tipo de reflexiones que surgieron a lo largo del curso, en relación al aprendizaje producido.

En la evaluación final del curso un profesor biólogo expresó: “Yo tenía una visión sin conciencia social de la labor educativa; no visualizaba la necesidad de las ciencias sociales en la carrera de biología. A lo largo del curso, he llegado a comprender que en la ciencia y en la docencia hay valores. Debo saber en qué corriente estoy, tener un marco de referencia para comprender la dinámica de los social. Por otra parte, no de deben confundir técnicas con método y metodología. Nos forman en nuestras carreras con una concepción del método científico como único y universal. He comprendido que la propia docencia se puede investigar”.

Como resultado del curso se llegó a cinco conclusiones que sintetizan la reflexión del grupo , y son las siguientes:

1. El conocimiento surge de las necesidades
2. Investigar es problematizar, cuestionar la realidad;
3. La desmitificación del investigador científico considerado como un “sabelotodo”, miembro de una élite que tiene poder por su saber. La investigación participativa procede con base en las necesidades cotidianas;

---

<sup>14</sup> Se inscribieron en el curso con la finalidad de que se les proporcionaran diferentes concepciones sobre Marcos Teóricos, sobre diseño de técnicas de investigación, etc.

4. El docente puede ser un investigador de su propio proceso de docencia;
5. La validez del proceso de investigación la da el sujeto y el grupo en que participa, a partir de un proyecto de transformación de la realidad.

**2)** La modalidad de la formación. En lo referente a la metodología de trabajo, el principal aspecto que surgió y se fue elaborando grupalmente a lo largo de todas las sesiones, consistió en lo que podemos titular;

Dependencia de la coordinación. Los participantes no familiarizados con la concepción del docente-coordinador-investigador, demandaron continuamente la dirección de los coordinadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuestionándose acerca de la prudencia de la no dirección en la docencia. Esta problemática se fue examinando a partir de rupturas de estereotipias (concepción tradicional de lo que es un docente y del rol autoritario que le confiere su **status**).

Una de las características esenciales del trabajo con la metodología participativa consiste en aprender a integrar la práctica con lo que se piensa y pensar con lo que se hace en un trabajo de grupo.

Dos factores de las ansiedades suscitadas fueron la **angustia ante la posibilidad de tomar decisiones y el temor a la independencia, y el hecho de aprender a aprender**. Se llegó así a tomar conciencia grupalmente de la causa por la que se depende de la coordinación.

**2.1.** Instrumentos. Tomamos como referencia la metodología sugerida por Boris Gerson acerca de la elaboración de un diario de campo,<sup>15</sup> que consiste en la construcción de un instrumento para registrar las observaciones de lo que va sucediendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, propusimos al grupo la elaboración de un diario de campo.

Las observaciones son muy importantes para la elaboración de hipótesis que lleven a la interpretación de los fenómenos que se van dando en el proceso de aprendizaje-investigación, ya que en la concepción que manejamos se aprende investigando y se investiga aprendiendo (aprender a aprender). El grupo fue trabajando con un esquema propio a partir del sugerido, quedando los siguientes aspectos a observar o registrarse:

1) Principios normativos:

- concepción de la práctica educativa y su relación con la investigación,
- expectativas sobre la práctica educativa y sobre la investigación,
- valores,
- historia educacional (sistemas pedagógicos de referencia).

2) Trabajo grupal e individual:

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

3) El proceso de investigación.

**2.2.** Dinámica grupal. El curso adoptó la modalidad de seminario a causa de que la mayoría de los participantes provenían de diferentes instituciones y tenían experiencias específicas en docencia e investigación.

La discusión de los proyectos individuales de investigación fue muy enriquecedora, ya que a partir de la misma fueron tratándose los problemas que se registraron en el diario de campo, por una parte, y por otra, se socializó la información acerca de los diferentes proyectos con participación de todos los integrantes del grupo, haciéndose aportaciones significativas a los mismos.

La dinámica grupal se vio afectada por la asistencia irregular de los participantes, motivada principalmente por las cargas de trabajo impuestas en las instituciones de donde provenían los mismos, o

---

<sup>15</sup> Gerson, Boris, "Observación participante y diario de campo en el trabajo docente" en: Perfiles Educativos, Núm. 5, México CISE-UNAM, Julio-Septiembre 1979, pp. 3-22.

causada por problemas de índole personal. Este fenómeno cortaba la secuencia del proceso, entre sesión y sesión.

Un aspecto fundamental en la concepción manejada sobre formación en investigación participativa es la conformación del grupo. El trabajo grupal es una condición clave del aprendizaje significativo.

En el trabajo de conformación del grupo fueron apareciendo aspectos relacionados con la necesidad de crear un compromiso grupal, mismos que se examinaron para la estructuración y organización del mismo.

En la fase de apertura, surgió la necesidad de crear un objetivo grupal común, a partir de la creación de bases organizativas (normas, tipo de relaciones), así como de la elección de técnicas de trabajo para la conformación del grupo. Una conclusión respecto a este punto fue la siguiente: "No hay compromiso por buena voluntad o coerción, sino a partir de un proyecto común".

Así se fueron tratando diversos aspectos en la conformación del grupo, que a continuación presentaremos:

- a) **La necesidad de aprendizaje de la comunicación.** "La gente no está acostumbrada a comunicarse entre si y el aprendizaje de la comunicación debe ser un primer paso en el proceso de aprendizaje".

En este aspecto se trató grupalmente la importancia del diálogo y el papel del enfoque dialógico en la investigación-acción.

- b) El **aprendizaje de la responsabilidad.** Este se refiere a la **integración grupal** como un problema de responsabilidad individual.

En el trabajo de integración grupal los participantes examinaron 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.

## D) Evaluación

La retroalimentación en esta primera experiencia nos llevó a establecer algunos parámetros para futuros cursos.

Estos son los siguientes:

1. Que los grupos integrantes de cursos futuros sean de carácter institucional; es decir, que estén orientados a instrumentar un proyecto institucional común.
2. Que tenga un carácter secuencial y continuo específico explícito de los participantes.
3. Que exista un interés específico explícito de los participantes por esta concepción metodológica.
4. Es necesaria la impartición de un curso de Didáctica, que conformaría la fase de apertura del modelo que presentamos y que se centraría principalmente en la elaboración de una conciencia posible, a partir de la conciencia real de los participantes respecto al papel del docente en el



proceso de enseñanza-aprendizaje y al vínculo docencia-investigación que se presenta en este proceso.

Este curso contemplaría dos aspectos fundamentales, inseparables entre sí, que son los siguientes:

- a) La integración del grupo comprendería el trabajo de organización participativa, ideando estrategias de participación e incrementando prácticas, a partir de actividades grupales que propiciarán la ruptura de estereotipos y fomentarán la comunicación a partir del diálogo.
  - b) Una introducción a la metodología participativa y al método de la investigación-acción así como su vinculación a una concepción transformadora de la enseñanza y el aprendizaje.
5. La instrumentación de un segundo taller, a continuación del curso de Didáctica, en donde se cumpliría la fase de diseño de investigación (elaboración y ejecución del mismo), contemplada en el modelo metodológico que proponemos.
  6. Un tercer taller, con carácter retroalimentador de la instrumentación institucional del proyecto, y que constituiría la fase de seguimiento participativo del proyecto (acciones y toma de decisiones).

## **SEGUNDO CURSO: PRIMER TALLER INTRODUCTORIO DE INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA. ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MÉXICO (ENSM).**

Este curso se impartió durante cinco sábados, con un total de 25 horas de trabajo grupal. El programa del mismo fue diferente al elaborado para el primer curso que impartimos en el CISE, debido al carácter específico del mismo. Consideremos, en primer lugar, que fue expresamente solicitado por una parte del personal académico de la Escuela Normal Superior; es decir, se aseguraba una población relativamente homogénea en cuanto a la procedencia institucional: maestros y alumnos de la Escuela Normal Superior.

Por otra parte, su impartición obedeció a la necesidad concreta de los participantes en cuanto a su formación en la metodología de la investigación educativa, siendo voluntaria su inscripción en el mismo.

Los participantes en su mayoría, desconocían los principios de las diferentes corrientes teórico-metodológicas de investigación social y esto condicionó la estructuración del programa. Este fue elaborado por las investigadoras (en este caso, nosotras), conjuntamente con los maestros de la Escuela Normal Superior que solicitaron la impartición del curso (los coordinadores de la Comisión de Planes y Programas de Estudio).

### **A) Programa**

A continuación presentamos el programa para este taller:

#### **Objetivo general.**

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

Como producto del taller, los participantes plantearán un problema a investigar, que será el origen y culminación de un proyecto participativo de investigación educativa.

### **Primera unidad: Metodología y método**

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

En esta unidad se intentará penetrar en las consideraciones epistemológicas primordiales sobre 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 de investigación social:
  - a) Positivismo;
  - b) Estructural-funcionalismo;
  - c) Materialismo histórico.
- la relación fenómeno-esencia en el proceso de conocimiento;
- el criterio de verdad en la práctica científica.

### **Método de trabajo**

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

### **Segunda unidad: Investigación participativa**

En esta unidad se realizará un primer acercamiento a la metodología de la investigación-acción, contemplando en este marco aspectos tales como:

- Orígenes y características de la investigación participativa;
- Comparación con los métodos tradicionales;
- Características del marco teórico y técnicas en la investigación participativa;
- Problematización y selección del área específica a investigar.

### **Evaluación**

Se tomará en consideración la participación individual en los grupos de trabajo, en las plenarios, así como la presentación del problema a investigar, que será de carácter grupal.

### **B) Participantes**

Se inscribieron en el taller 52 personas, por lo cual se formaron dos grupos de 26 participantes cada uno, con dos coordinadoras. Los grupos trabajaron con el mismo programa y material y los mismos días (sábados de 10 a.m. a 15 p.m.).

Los participantes, en su mayoría, eran maestros de la Escuela Normal Superior y alumnos de la misma, egresados de la Normal para Maestros.

## C) El proceso de enseñanza-aprendizaje

En la primera sesión se hizo el encuadre del curso. Se discutió el programa en grupos de trabajo, así como en reunión plenaria; se aclararon dudas, se hicieron sugerencias para la instrumentación del mismo y se discutieron sus alcances y limitaciones en un taller de carácter introductorio.

En esta primera ocasión los participantes hablaron sobre sus experiencias en investigación educativa, así como de sus expectativas sobre un taller consagrado a la metodología participativa.

Las vivencias de los participantes eran muy diversas en cuanto a su experiencia en investigación. Había desde quienes habían realizado alguna investigación en su ámbito laboral, hasta los que apenas se iniciaban en la misma con este taller.

Durante las sesiones posteriores se trabajó con diferentes técnicas de dinámica grupal en los textos de la primera y segunda unidad, interpretándolos a la luz de las experiencias personales. En estas ocasiones salió a relucir el problema que traía consigo el trabajo grupal y el consiguiente aprendizaje grupal. Los participantes estaban acostumbrados a un aprendizaje individual, mecanicista y acrítico. Fue en el marco del trabajo de este taller donde 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 participantes, su modo acostumbrado de estudiar los textos y al no poder hacerse el análisis del texto con apoyo en la experiencia docente y metodológica de cada uno. Debemos destacar que este aspecto fue el que más trabajo costó a los grupos, debido a la falta de destreza mental para relacionar los aspectos teóricos de los contenidos de aprendizaje con los aspectos de la práctica docente de cada participante.

También se presentó el problema de la comunicación y de 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 discutido 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) A continuación señalamos los puntos que se trataron respecto a las diferencias entre investigación tradicional e investigación participativa:

- Discusión sobre la selección del o de los problemas a investigar: ¿quién selecciona la problemática), ¿quién la soluciona?
- Tratamiento de la problemática a investigar: **como dada, o por construir.**
- Actividad del investigador: su incidencia en la realidad (sujeto que investiga al objeto, o sujeto que es su propio objeto de investigación).
- El criterio de verdad en la investigación: la validación estadística o la praxis (esto es, el cambio, la transformación a partir de la concientización).

El mismo grupo se llegó a preguntar si se podría considerar a la investigación tradicional como obsoleta, y examinó la pregunta, llegando a la conclusión de que no lo era, pero que la investigación participativa la supera por cuanto a que su enfoque complete la interacción sujeto-objeto, donde el sujeto es su propio objeto de investigación, en un proceso de reflexión-transformación colectiva.

2) La problemática a investigar.

Desde la cuarta sesión trabajaron conjuntamente los dos grupos con las dos coordinadoras (los grupos habían quedado reducidos y esto facilitó su integración).

En la quinta y última sesión de este taller se llevaron a cabo dos actividades (una por grupo), para concretar la problemática de investigación. Las conclusiones de cada grupo fueron tratadas en reunión plenaria.

A este punto, las actividades de los grupos consistieron en:

- A) Un sociodrama.
- 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 que participó en esta actividad 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; 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 que participaron en calidad de masas, es la manipulación.

Los diálogos (muchas veces 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 la masa.

Los líderes se dirigen a la masa alzando la voz, gritando. Las autoridades aprovechan el desconcierto y la confusión de los participantes en la masa, ya que algunos ignoran 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 el 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 asamblea:

Es una forma de organización para las decisiones políticas y para analizar el papel de los organismos estudiantiles y sus funciones en las mismas.

### Reflexión histórico-biográfico

Los participantes que eligieron tomar parte en esta actividad formaron un grupo bastante pequeño, lo que propició el diálogo y la comunicación espontánea, ya que estaban representados participantes de ambos talleres, algunos de los cuales apenas se conocían.

Se comenzó recordando los orígenes de la Escuela Normal Superior de México (ENSM): por qué se creó, quién la creó y el desarrollo de la escuela, llegando a la situación actual. El grupo notó que las aportaciones para esta reflexión histórico-biográfica eran proporcionadas preponderantemente por los elementos más “antiguos” de la ENSM, quienes en buena parte vivieron las situaciones porque pasó la institución. Los más recientes, en todo caso, aportaban sus observaciones personales a lo largo de esta reflexión acerca de lo que sucedió.

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

La actividad de reflexión histórico-biográfica fue resultado de la aportación de todos los integrantes del grupo y se advirtió que en el curso de la misma se iban “descubriendo” orígenes y causas de los acontecimientos sucedidos en la Escuela Normal Superior de México (ENSM).

De este modo fue como 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 misma (ENSM):

El grupo observó lo siguiente:

- se da una necesidad de trabajar la conciencia de los sujetos dentro de la ENSM;
- debe irse hacia un cambio de actitudes;
- se debe replantear el papel de la educación como “transformadora-social”;
- se observa claramente en el profesorado una **disociación entre la práctica política y la práctica académica**, que repercute negativamente en la posibilidad de alcanzar a la institución y se observa que el hilo conductor de los hechos vividos a lo largo de la historia de la ENSM se ha dado siempre a través de la **lucha por el poder**.

## Evaluación de las dos actividades.

Al reunirse los dos grupos y después de presentar cada uno de ellos sus conclusiones, los participantes observaron que las mismas coincidían totalmente. A través del análisis, por separado, de la misma institución, y por medio de las dos técnicas diferentes, los dos grupos habían llegado a conclusiones similares. Este hecho fue considerado como muy positivo por el grupo, ya que era una motivación más para que siguiera desarrollándose como “investigador” en la docencia y en la institución en la que labora.

## IX. CONCLUSIONES

Pensamos que el desarrollo de este primer acercamiento a una propuesta metodológica para la formación de profesores en investigación educativa nos permite empezar a dar respuesta a las interrogantes que nos hemos planteado en relación al papel que juega la investigación para la formación en la docencia.

Por las experiencias realizadas a la fecha (curso en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) y taller en la Normal Superior), hemos concluido que la formación en investigación es fundamental para que el docente conozca su realidad educativa y pueda contribuir a una transformación cualitativa de la misma.

La relación entre docencia e investigación, en la perspectiva manejada de la investigación-acción, es inseparable y dialéctica.

A fin de poder esclarecer la práctica educativa, se requiere investigarla. A partir de esta investigación es como se posibilita la realización de los cambios necesarios en la misma. Los presupuestos del método de la investigación-acción permiten que el docente genere una actitud activa y crítica frente a su propia docencia, entendiéndola como un ejercicio compartido por todos los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje: docentes y alumnos, en un contexto institucional.

La relación docencia-investigación es dialéctica, porque a partir de la investigación de la propia docencia surgen alternativas para el desempeño de la misma, como pueden serlo la implantación de cambios en métodos, contenidos, formas de evaluación de la propia práctica, cambios en aspectos curriculares, a nivel institucional, etc. A la vez, el mismo desempeño de la docencia permite la generación de hipótesis sobre la misma, susceptibles de ser investigadas en el mismo proceso de docencia.

Para poder evaluar su práctica educativa, el docente debe manejar aspectos tales como:

- 1) Una concepción de la docencia, entendida como un ejercicio desempeñado colectivamente;
- 2) Los principios de la dinámica grupal, en relación a la concepción de aprendizaje grupal y los principios de la metodología participativa;
- 3) La posibilidad de problematizar y analizar su realidad para proponer alternativas a la misma.

El **docente-coordinador-investigador** es nuestra propuesta concreta; en síntesis, un documento capaz de generar en un trabajo grupal las condiciones necesarias para la producción de conocimientos, a partir del aprendizaje participativo.

## BIBLIOGRAFÍA

### ANEXO I

#### Bibliografía para el Curso “Elementos de Investigación Educativa” (CISE-UNAM)

- ALTHUSSER, Louis.** “Ideologías y aparatos ideológicos de Estado”, en: Revista Mexicana de Ciencia Política, No. 78, México, FCPS, UNAM, 1974.
- BARABTARLO, Anita.** “La investigación-acción en los programas de formación docente”, Material para el coloquio de Saltillo, México, 1981, pp. 1-14.
- BARREIRO sw Nudler, Telma.** “La educación y los mecanismos ocultos de la alineación”, en: Crisis en la didáctica. Aportes de Teoría y Práctica de la Educación, 1ª. Parte, Revista de Ciencias de la Educación, Rosario, Argentina, Ed. Axis, 1975, pp.89-109.
- 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, Barcelona, Ed. Laia, 1972, pp. 17-33.
- 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, Rosario, Argentina, Ed. Axis, 1975, pp. 9-56.
- GARCÍA, Guillermo.** “La relación pedagógica como vínculo liberador”, en La educación como práctica social. Aportes de Teoría y Práctica de la Educación, Rosario, Argentina, Ed. Axis, 1975, pp. 65-79.
- GERSON, B.** “Observación participante y diario de campo en el trabajo docente”, en: Perfiles Educativos No. 5 (julio-septiembre 1979), CISE-UNAM, México, 1979.
- LE BOTERF, Gyu.** Descripción de un Método de Investigación participativa. Estudios y Seminarios CEC-UNESCO-UNICEF sobre necesidades Educativas Básicas de la población rural en el área centroamericana, México, 1978, pp. 1-20.
- OQUIST, Paul.** “Las Bases Teóricas de la Investigación-Acción. La Epistemología de la Investigación-Acción”. Ponencia en: Congreso de Cartagena, Colombia, pp. 2-30.
- PEDLER, Mike.** “Un enfoque sobre la investigación de la acción para intervenciones de adiestramiento”, Revista Productividad y desarrollo, Núm. 16, 1976, Centro Nacional de Productividad de México, A. C., México, 1976.
- 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.
- ULLOA M.,** “Hacia una forma diferente de agrupar los contenidos” Guzmán, J. T., “El currículum escondido y los métodos educativos universitarios”, en: Memorias del Simposio Internacional sobre Currículum Universitario, Monterrey, UNM, Mayo de 1978, pp. 105-133.
- VIELLE, Jean-Pierre,** “Panorama de la investigación educativa en México (1979)”, en Rev. Ciencia y Desarrollo No. 30, CONACYT, enero-febrero, México, 1980.

## **ANEXO 2**

### **Bibliografía del “I. Taller Introductorio de Investigación Participativa”**

#### **PRIMERA UNIDAD**

**ALONSO, J. A.**, Metodología, Sociológica Conceptos No. 26, México, Ed. Edicol, 1977.

**BAULEO, A.**, “Aprendizaje Grupal”, “Pequeños y grandes grupos”, en: Ideología, grupo y familia, Buenos Aires, Ed. Kargieman, 1974, p. 116.

**KOSIK, K.**, “La totalidad concreta”, en: Dialéctica de lo concreto, México, Ed. Grijalbo, pp. 53-77.

**MARX, K.**, Introducción a la Crítica de la Economía Política, Vol. I, Buenos Aires, Ed. Siglo XXI, pp. 20-30.

**Oquist, P.**, “Las bases teóricas de la Investigación-Acción. La epistemología de la Investigación-Acción”, en: Ponencia del Simposio Mundial de Cartagena, en: Crítica y Política en Ciencias Sociales, Tomo I, Bogotá, Ed. Punta de Lanza, 1978.

**SCHAFF, A.**, La relación cognoscitiva. El proceso de conocimiento. La verdad. En: Historia y Verdad, México, Ed. Grijalbo, pp. 81-114.

**ZARZAR, C.**, “La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo” en: Perfiles Educativos No. 9, CISE-UNAM, julio-septiembre 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.

**FILLOUX, Jean**, “Formación docente, dinámica de grupos y cambio” en: Crisis en la didáctica. Rev. De Ciencias de la Educación, Rosario, Argentina, Ed. Axis, 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.

**SANGUINETI, 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.