

Talleres de educadores como técnica de perfeccionamiento operativo, con apoyo de medios de comunicación social

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EXPERIMENTAL
EN EL CAMPO DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

[Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (*México*), vol. X, núm. 4, 1980, pp. 135-154]

Rodrigo Vera

Manuel Argumedo

Centro de Investigaciones Educativas

Buenos Aires

I. SÍNTESIS

Este trabajo se inscribe en la línea de investigaciones sobre perfeccionamiento docente que viene realizando el Centro de Investigaciones Educativas. La explotación de esta temática se inició con un diagnóstico de la situación del perfeccionamiento docente en Argentina. Se continuó con un análisis de la posición de los docentes frente al perfeccionamiento, procurando conocer la predisposición del sector para participar en una política de perfeccionamiento encaminada a modificar su rol en el sistema educativo.

En esta tercera etapa se intenta experimentar técnicas adecuadas para un perfeccionamiento operativo y evaluar su incidencia en la práctica docente. Con este objetivo se seleccionará una muestra de docentes de nivel primario de distintas zonas —rurales y urbanas— para que participen en un módulo de perfeccionamiento operativo, cuya unidad de trabajo será “La investigación de la comunidad en la tarea docente”. Para el desarrollo de este módulo se utilizará como técnica el taller de educadores, con el apoyo de correspondencia y grabaciones en cassette.

Al comienzo y al final del módulo de perfeccionamiento, que durará aproximadamente seis meses, se realizarán mediciones de indicadores que permitan evaluar la incidencia del perfeccionamiento en la práctica del docente. Se prevé

también realizar una medición extra después de seis meses, con el objeto de comprobar la duración de los efectos, y un trabajo con grupos operativos de docentes para analizar los factores que determinaron el grado de incidencia alcanzado.

Durante el desarrollo del módulo de perfeccionamiento, y además como etapa final del mismo, se realizará una evaluación de la importancia de la temática seleccionada, el tipo de relaciones que se generaron durante el proceso y los aprendizajes logrados por los participantes. Esta evaluación permitirá obtener información sobre el grado en que las técnicas son adecuadas para implementar la nueva concepción de aprendizaje "creativo" que supone este perfeccionamiento operativo.

II. FUNDAMENTACIÓN

Nuestro sistema educativo —y el de la mayoría de los países de la región— se caracteriza por ser una estructura "burocrática",¹ poco dinámica y con bajo nivel de "rendimiento". Como actividad de este sistema educativo, el perfeccionamiento docente ha sido a la vez "atrofiado" y "atrofiante". La escasa magnitud de los esfuerzos realizados en esta materia, su institucionalización todavía incompleta y marginal y las normas jurídicas en que se enmarcó, constituyen una prueba suficiente de su desarrollo atrofiado. Esta misma situación convirtió al perfeccionamiento en una práctica atrofiante en la medida en que no posibilitó el desarrollo y la transformación del sistema, restándole los aportes que pudieran provenir de uno de sus sujetos constitutivos, el sector docente.

Es indudable que la ubicación del docente como uno de los actores más permanentes y funcionario al mismo tiempo del sistema, lo convierten en uno de los principales factores de cambio en el proceso de transformación de la educación formal. Por este motivo, si el sector docente se opone al cambio —o simplemente no lo asume— se convierte en un obstáculo importante para la dinámica de las estructuras educativas. Este hecho ha sido reconocido por numerosas conferencias internacionales² desde que empezó a plantearse la necesidad del desarrollo de la educación en América Latina. En los últimos años, varios organismos internacionales como la OCDE se han dedicado a estudiar y profundizar esta temática del sector docente, reconociendo que es imprescindible para el cambio educativo que los docentes asuman un nuevo rol en el sistema.³

¹ Para la caracterización del sistema educativo como "burocrático", véase nuestro trabajo *Posición del docente frente al perfeccionamiento*, Buenos Aires, Centro de Investigaciones Educativas, 1977 (Cuadernos núm. 25). Por otra parte, seguimos una tipificación ya clásica de Max Weber. Véase también Weber, Max, *The Theory of Social and Economic Organization*, New York, The Free Press, 1966.

² Pueden citarse, a modo de ejemplo, las Conclusiones y Recomendaciones de la Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social en América Latina, realizada en Santiago de Chile entre el 5 y el 19 de marzo de 1962, y el Informe Final de la Conferencia de Ministros de Educación y Ministros encargados del planeamiento económico en los países de América Latina y el Caribe, Buenos Aires, 21 al 28 de junio de 1966. Ambas conferencias fueron convocadas conjuntamente por UNESCO y CEPAL.

³ Véase *The teacher and educational change: a new role*, vol. 1, General report. París, OECD, 1974.

En esta perspectiva es lógico que el perfeccionamiento se convierta en una actividad prioritaria, puesto que su propósito es incidir precisamente sobre el rol que desempeña el docente en el sistema educativo. Es claro que, para hacer posible una auténtica transformación del rol del docente, debería actuarse al mismo tiempo sobre otros factores, como las condiciones de empleo, su participación en la conducción del sistema la definición de su tarea y los mecanismos para controlarla, etc.⁴ No obstante, las acciones en materia de perfeccionamiento docente pueden contribuir principalmente a modificar los procesos de aprendizaje y, secundariamente, las otras relaciones en las que interviene el docente al interior del sistema educativo y en la interacción de éste y la sociedad.

En lo que respecta al primer aspecto, si se tiene en cuenta que el aprendizaje se da en una relación vincular, al incidir sobre el rol de uno de los actores se modificará necesariamente el proceso. Es decir, al actuar a través del perfeccionamiento sobre el rol del docente, se modificará el rol complementario —el de los alumnos— y la tarea misma. Actualmente se hace imprescindible abandonar un aprendizaje de tipo “bancario” —memorístico, puramente verbal, individual, fuertemente directivo— que influye negativamente en la formación de los estudiantes y es una de las principales causas del bajo rendimiento del sistema.

Una política de perfeccionamiento que se proponga modificar esta situación deberá lograr que los actores asuman roles activos, que el aprendizaje se realice en interacción con la realidad y consecuentemente que la tarea sea global y no atomizada, y que la modificación de las conductas traiga como consecuencia el desarrollo de una actitud creativa, tanto en los docentes como en los alumnos. Y la única manera de lograr este objetivo es poner a los docentes en situaciones de aprendizaje de este tipo, porque sólo podrán generarlas y conducirlas con su grupo de alumnos en la medida en que las hayan vivido.⁵

También el perfeccionamiento incidirá sobre la forma en que el docente se relaciona con los otros docentes y las autoridades educativas, en la medida en que esta actividad se plantee como forma de participación en la conducción del proceso de transformación del sistema educativo. Por último, contribuirá a modificar las relaciones del docente con los padres y la comunidad, a partir de comprender que el aprendizaje es un proceso social históricamente situado, que debe realizarse en interacción directa con su contexto.

Sin embargo, en nuestro país, las actividades de perfeccionamiento realizadas hasta el momento,⁶ además de escasas y esporádicas, sólo han insistido en una transmisión de información seleccionada con criterios más bien científicistas y ha utilizado en general técnicas “áulicas” caracterizadas por su falta de contacto directo con la misma realidad educativa y por permitir escasos márgenes de participación. Son técnicas “verbalistas” y “directivas” que promueven fundamentalmente el trabajo individual, en la medida en que la tarea es almacenar información. Este tipo de programa de perfeccionamiento sólo puede tener como efecto

⁴ En nuestro trabajo *Condiciones de empleo y rol del sector docente*, actualmente en prensa, discutimos este problema de los condicionantes del rol como realidad estructural.

⁵ C.E. Beeby, *La calidad de la educación en los países naciotes*, México, Editorial Reverté, 1967. Es oportuno recordar en este sentido una frase de Killpatrick: “Only we learn What we live. Ours pupils, future teachers, will learn what they live, to teach at their time not as the are said to teach but as they are taught themselves”.

⁶ Véase nuestro trabajo *Situación actual del perfeccionamiento docente en la Argentina*. Buenos Aires. Centro de Investigaciones Educativas, 1976. (Cuadernos núm. 13).

el consolidar una práctica de aprendizaje de tipo bancario, aun cuando al nivel de objetivos explícitos se pretenda desarrollar la creatividad en los alumnos.

En general, la mayoría de las reformas educativas propuestas en América Latina, se han planteado la necesidad de intensificar las actividades de perfeccionamiento pero sin modificar la concepción de aprendizaje que las inspira. Este hecho se origina en la concepción de los docentes como recursos humanos planificables y no como sujetos que integran el sistema educativo. Un recurso puede perfeccionarse y manipularse con el objeto de adaptarlo a la función que se le ha asignado. Pero cuando se trata de sujetos, actores del proceso, es necesario entender que sólo podrán participar en un cambio en la medida en que hayan intervenido en su elaboración.⁷

No obstante, existen algunas experiencias aisladas sobre un perfeccionamiento implementado a partir de una concepción de aprendizaje "creativo" y que constituye un mecanismo de participación de los docentes en la transformación del sistema. Para citar algunas que sirvieron de base a la propuesta de este trabajo, podemos mencionar los "talleres de educadores" en Chile, los planes de perfeccionamiento de Colombia y Perú, los Centros Docentes de Gran Bretaña y Estados Unidos, etcétera.⁸

En resumen, del convencimiento de que los docentes constituyen una pieza fundamental en cualquier proceso de modificación de los sistemas educativos y de que el perfeccionamiento es un instrumento adecuado para transformar el rol del sector docente, surge la necesidad de buscar y experimentar técnicas que se adapten a los criterios de una política de perfeccionamiento alternativa.

En esta línea se inscribe nuestro proyecto que se propone no sólo evaluar hasta qué punto estas nuevas técnicas contribuyen a modificar en los docentes la concepción de aprendizaje vigente, sino también en qué medida inciden en su práctica, y qué factores condicionan esa incidencia.

La propuesta de evaluar los efectos del perfeccionamiento en la práctica docente llena, a nuestro juicio, un importante vacío. Dejando de lado algunos estudios aislados sobre la materia,⁹ no se ha planteado en general la necesidad de

⁷ Ver Edgar Faure, y otros. *Aprender a ser; la educación del futuro*. Madrid, Alianza Editorial, 1974.

⁸ Algunos documentos consultados sobre esta materia: OCDE. *Tendances nouvelles de la formation et des taches des enseignants. L'enseignant innovateur*. París, 1976. CENTRE for educational research and innovation. *Innovation in service education and training of teachers. United Kingdom*. París, OECD, 1976. Ídem, *United States*. París. OECD, 1976.

Ídem *Japan*, París, OECD, 1976.

Ídem, *Australia*, París. OECD, 1976.

Ídem, *France*, París, OECD, 1976.

CHILE. Ministerio de Educación Pública. *Talleres de Educadores*. Santiago, Centro de Perfeccionamiento, Investigaciones y Experimentaciones Pedagógicas, mimeo.

PERÚ. Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación. *Plan Operativo 1975*. Lima INIDE, 1975.

COLOMBIA. Leyton Soto, Mario. *Un modelo de Currículo y Perfeccionamiento*. Bogotá, ICOLPE, 1974, mimeo Col 72/032.

... *Los talleres de Currículo y Perfeccionamiento —Una modalidad de perfeccionamiento en servicio*. Bogotá. ICOLPE, 1975. Mimeo Col 72/032).

⁹ Uno de los trabajos que más definitivamente se inscriben en la línea que aquí proponemos es el de Ivonne Leon, *Formation permanente des enseignants*. París, Editions Fleurus, 1973. Coll Education et société, núm. 4.

evaluar los efectos del perfeccionamiento a partir de indicadores que permitan determinar en qué medida ha contribuido a modificar los procesos de aprendizaje en especial y, en general, el rol del sector docente en el sistema educativo. Las evaluaciones se realizan al finalizar los cursos y procuran medir el aprendizaje de los docentes-alumnos o la efectividad de los instrumentos y la organización de la actividad de perfeccionamiento. En algunos casos se han aplicado también encuestas a los docentes sobre la utilidad del perfeccionamiento realizado para su tarea. Sin embargo, estas encuestas tienen sólo en cuenta la opinión de los docentes y no permiten asegurar que su práctica se haya modificado.

Este trabajo se propone, como hemos dicho, medir la incidencia del perfeccionamiento en la práctica e incluso la permanencia de sus efectos a lo largo de un cierto periodo de tiempo. Con este objetivo se elaboran una serie de indicadores para analizar las diferentes relaciones en las que el docente juega su rol y determinar en qué medida se han modificado como resultado del perfeccionamiento en el que participaron. Los indicadores serán, a nuestro juicio, de mucha utilidad para evaluar en el futuro los efectos del perfeccionamiento. De esta manera, podrá determinarse qué tipo de perfeccionamiento es más eficaz y no plantearse políticas de extensión en esta materia sin una base científica. Por otra parte, como resultado del análisis de los factores que obraron negativa o positivamente sobre los efectos o su permanencia, será posible detectar qué medidas, en otros campos de una política para el sector docente, son imprescindibles si no se quiere anular los esfuerzos que se realicen en materia de perfeccionamiento.

III. OBJETIVO FUNDAMENTAL DEL PROYECTO

Investigar experimentalmente técnicas de perfeccionamiento operativo —talleres de educadores, con apoyo de medios de comunicación social— en la perspectiva de evaluar si pueden llegar a ser instrumentos adecuados para la implementación de una política de perfeccionamiento docente alternativa en la región.

A) Explicitación

Al hablar de perfeccionamiento “operativo” estamos refiriéndonos a una concepción de perfeccionamiento y no sólo a un conjunto de técnicas más o menos novedosas. Esto supone una postura crítica frente a la función de esta actividad en la consolidación de un determinado rol para el sector docente en el sistema educativo. Una concepción alternativa de perfeccionamiento se origina, pues, en una evaluación crítica de la realidad del sistema educativo.

Esta evaluación crítica abarcará al sistema educativo como realidad global, detectando los problemas que frenan su dinámica. En esta dinámica se atenderá, especialmente, a la ubicación y los márgenes posibles de expresión de los sujetos sociales que forman parte de la institución, entre los cuales se encuentra el sector docente.

Por ejemplo, una concepción del perfeccionamiento, propia de la política desarrollista en sus comienzos —que consiste en plantearse como el problema central del sistema su ineficacia y proponer como solución alternativa, la modernización— considera a los docentes como recursos humanos planificables y sobre los que puede actuar para mejorarlos, incorporándolos en prácticas de perfeccionamiento

separadas del ejercicio cotidiano de su función. En este planteo, los docentes se integran como recursos en un proceso jerárquico de planificación.

Por el contrario, nuestra concepción de perfeccionamiento operativo se fundamenta en el postulado de que la práctica docente es una, y que el perfeccionamiento es parte de esa práctica. Se entiende que la guía, el punto de referencia fundamental de un proceso de perfeccionamiento es el ejercicio de la docencia y que el proceso de aprendizaje que los docentes realizan es, al mismo tiempo, una forma de acción y de práctica. El integrar el perfeccionamiento a la tarea del docente como una dimensión de la práctica, haciéndolo participar en procesos de aprendizaje "creativo" significa reconocer esa unidad.

En esta concepción, la teoría y la acción son momentos sucesivos de la práctica social y a la vez complementarios, que se enriquecen mutuamente. Esto se traduce en partir de la experiencia concreta de los docentes en la escuela —como unidad fundamental del sistema—, conceptualizar una crítica, formular una propuesta alternativa, plantearse un proyecto de experimentación y llevarlo a la práctica. El perfeccionamiento se convierte, en este caso, en una actividad de investigación y experimentación científica.

Hablar del sistema de perfeccionamiento como una parte del sistema educativo es admitir que esta actividad es paralela a la práctica docente. Por el contrario, si sostenemos que el perfeccionamiento debe constituir la dimensión evaluativa de la tarea del docente, como respuesta a la necesidad de encontrar soluciones creativas en su propia práctica, debemos rechazar la idea del sistema paralelo de perfeccionamiento. En esta otra perspectiva de perfeccionamiento se trata de reorganizar la tarea del docente de manera tal que se replantee su rol en la escuela en forma permanente y estable. El perfeccionamiento no debe ser entendido como un proceso de aprendizaje paralelo a aquel en el cual está interviniendo como docente, porque su objeto es precisamente dicha situación de aprendizaje, incidir positivamente en ella, recreándola en forma constante y dinámica. El perfeccionamiento es un momento, o debe ser entendido como un momento de la práctica del docente. Así como nos parece natural que dentro de las tareas del docente se incluya un tiempo para la planificación de su trabajo, debe existir un tiempo para analizar críticamente lo que ha hecho y tomar las medidas individuales y grupales para mejorarlo. Esta posición nos lleva además a entender el perfeccionamiento no sólo a nivel individual sino también grupal en el ámbito de una escuela o de un grupo de escuelas.

Lo contrario a esta concepción es continuar manteniendo una de las características más negativas de la etapa de formación inicial de los docentes: la separación entre teoría y práctica, con desmedro no sólo para una conceptualización del aprendizaje sino también para lo que pudiera llegar a ser una práctica consecuente con la teoría.

¿Por qué hablar de perfeccionamiento en este caso y no simplemente de asesoría, supervisión o apoyo técnico a las escuelas? Simplemente porque este tipo de actividades ha tenido y tiene por misión el control de las tareas previamente asignadas al docente. Por el contrario, el perfeccionamiento debería ser entendido como una necesidad de cambio permanente por parte del mismo docente, de aquellas relaciones en las cuales se encuentran participando. El sentido del perfeccionamiento, a la inversa del de la supervisión, es promover una actitud de innovación entre los docentes; es una actividad destinada a modificar las formas vigentes de aprendizaje y no a verificar

si los docentes cumplen efectivamente con los programas establecidos, como corresponde a la supervisión de acuerdo con el rol que se le ha asignado.¹⁰

Esta manera de entender al perfeccionamiento —como una dimensión reflexiva de la práctica docente, que por ausencia o por presencia incide sobre el rol que éste desempeña en la trama de relaciones del sistema escolar— es el punto de partida de una concepción de perfeccionamiento que hemos denominado “operativa”.

El perfeccionamiento operativo reconoce en el docente un sector social constituido y constituyente del sistema educativo como un sujeto colectivo. De esta manera, la actividad de perfeccionamiento se convierte en un ámbito de participación de los docentes en la transformación del sistema educativo y contribuye a generar otras formas de participación en la medida en que crea condiciones para un cambio del rol del docente y, consecuentemente, incide sobre todas las relaciones que ésta entabla al interior del sistema. Como en toda relación social se plantea un equilibrio inestable de poder; al modificarse ésta se modifica también la forma de ejercicio del poder y el sector docente pasa a tener otra ubicación en la nueva estructura.

Esta concepción de perfeccionamiento que proponemos nos lleva a plantearnos la necesidad de experimentar nuevas técnicas que sean coherentes con sus postulados fundamentales y hagan posible su materialización.

Un análisis del curso como modalidad tradicional —sea cara a cara o a distancia— nos ha permitido poner en evidencia hasta qué punto contribuye a consolidar el predominio de técnicas áulicas. En trabajos anteriores —“Situación actual del perfeccionamiento docente en Argentina”— hemos caracterizado estas técnicas áulicas por la ausencia de una interacción con la realidad, el privilegio de las relaciones verticales y la escasa participación. El curso se define por la programación previa y la transmisión de información, y por eso es útil en el marco de concepciones que consideran al docente como mero receptor de contenidos ya elaborados, más o menos actualizados, pero no para implementar un perfeccionamiento operativo. Esta situación nos llevó a proponer como técnica coherente con nuestra concepción de perfeccionamiento el “taller de educadores”, a partir del análisis de algunas experiencias realizadas en América Latina y Europa.¹¹ En la medida en que el taller se caracteriza por proponer un trabajo grupal de investigación o experimentación proyectado por los mismos docentes, tiene en cuenta los requisitos de participación y unidad con la tarea que plantea un perfeccionamiento operativo. La interacción con la realidad garantiza, además, la superación de la atomización disciplinaria que caracterizaba al curso como modalidad tradicional.

La técnica de los talleres constituye además una forma de superar la uniformidad propia del perfeccionamiento tradicional, al mismo tiempo que asegura la incorporación de todos los docentes a un proceso permanente de capacitación. El taller se organiza en el ámbito de la escuela o de la localidad en que se ubica un grupo de escuelas y requiere sólo un apoyo teórico o metodológico y la disponibilidad de canales de comunicación fluidos con otros talleres para intercambiar experiencias e información.

¹⁰ Clifton John Moffitt. *Perfeccionamiento Docente*. Buenos Aires, Troquel, 1971. Este autor sostiene: “Entre todos los medios conocidos de perfeccionamiento docente, ninguno puede reemplazar al maestro que descubre sus propios problemas y trabaja para hallar sus propias respuestas” (p. 32).

¹¹ Véase la bibliografía citada en la nota 8.

Es en este último aspecto donde aparece a nuestro juicio la importancia de los medios de comunicación social, como medio auxiliar de los talleres de educadores. La correspondencia y la radio pueden cumplir un rol importantísimo en un planteo de generalización de esta experiencia en la medida en que facilitarán la comunicación de cada taller con todos los demás y con una coordinadora central, que actuará al mismo tiempo como fuente de información y documentación.

Esta forma de trabajo permitirá participar en procesos de perfeccionamiento a todos aquellos docentes que por el aislamiento geográfico en que trabajan no han tenido hasta ahora acceso a estas actividades. Es un hecho comprobado en nuestro trabajo sobre la "Situación actual del perfeccionamiento en Argentina", que sólo un 8.23% de la población docente ha participado en actividades de perfeccionamiento y que los docentes que trabajan en zonas urbanas han recibido en materia de capacitación muchos más estímulos que los que se desempeñan en escuelas ubicadas en zonas rurales o semidesérticas. Esta situación ha contribuido a generar una desigualdad en la capacitación de los docentes, lo que se traduce en la disminución del rendimiento del sistema en las zonas rurales. El taller, como técnica adecuada para la implementación de un perfeccionamiento operativo, está llamado a superar estas desigualdades.

A partir de estas consideraciones se planteó la necesidad de evaluar a través de experiencias, las técnicas de perfeccionamiento operativo con el objeto de comprobar si realmente contribuyen a modificar el rol de los docentes en los procesos de aprendizaje y en el sistema educativo en general y señalar los problemas que plantea su utilización en la práctica. Pensamos que una evaluación de estas técnicas es imprescindible como mecanismo para la formulación de una política de perfeccionamiento alternativa que contribuya eficazmente a la transformación de los sistemas de educación formal.

En nuestros trabajos anteriores¹² hemos sostenido que las pautas de acción de una política de perfeccionamiento —que se proponga incorporar a los docentes como sujetos del cambio educativo— deben ser las siguientes:

- Integral, porque debe procurar que los docentes dispongan de una metodología de análisis que les permita alcanzar una visión global de la realidad y actuar sobre ella de una manera crítica y transformadora.
- Socializado, porque debe ser una tarea grupal —no de los docentes considerados individualmente, sino de todos los docentes de una escuela o región— en la que todos los participantes tengan la posibilidad de decidir sobre la situación de aprendizaje y, por lo tanto, asumir la responsabilidad por la totalidad del proceso.
- Sistemático, en la medida en que cada actividad de perfeccionamiento es una etapa que tiene sentido en su relación con las demás, en un proceso espiral de conocimiento y aprendizaje.
- Orgánico, porque se considera al perfeccionamiento como un momento de la práctica docente, integrado a ella y que debe ser, por lo tanto, una actividad permanente y masiva.
- Universal, en la medida en que se propone incorporar a todos los docentes a programas de perfeccionamiento que se originen en sus intereses y situaciones diferenciadas.

¹² Ver *Situación actual del perfeccionamiento docente en Argentina y Posición del docente frente al perfeccionamiento*, op. cit.

- Participativo, porque debe prever la intervención del sector docente, a través de sus organizaciones representativas, en la planificación, ejecución y control de la política educativa.

A nuestro juicio, la técnica de los “talleres de educadores” tiene en cuenta la mayoría de estas pautas y es adecuada para concretarlas. Nos preguntamos en este trabajo, en qué medida incide de una manera más o menos permanente en la modificación del rol de los docentes y qué obstáculos encuentra su implementación en la situación actual de nuestro sistema educativo.

IV. EL MÓDULO DE PERFECCIONAMIENTO OPERATIVO

La experimentación de técnicas de capacitación, como forma de evaluar su adecuación a este estilo de perfeccionamiento y su posibilidad de utilización masiva, nos plantea la necesidad de diseñar y ejecutar actividades en un espacio de tiempo más o menos breve y con una población reducida. Esto significa en alguna medida parcelar un proceso que entendemos debe ser continuo y sistemático. El problema que se nos plantea en este caso es cómo y por dónde cortar y el grado de tergiversación que podría significar la consideración aislada de una de las etapas del proceso.

En lo que respecta a la validez, creemos que el problema es superable en la medida en que se tenga siempre en cuenta que la continuidad es, a nuestro juicio, una de las características esenciales del perfeccionamiento operativo, una pauta de acción necesaria en esta política alternativa de perfeccionamiento docente. Las técnicas que experimentamos serán también juzgadas a partir de este criterio. Es decir, nos preguntaremos si estas técnicas facilitan la continuidad y universalidad del perfeccionamiento operativo. La necesidad de responder a esta pregunta nos lleva a una investigación experimental, y nos obliga a aceptar sus exigencias de limitación en cuanto al tiempo y la cantidad de sujetos a incorporar.

En lo que se refiere a la otra cuestión, cómo separar una etapa del proceso, pensamos que el perfeccionamiento operativo puede considerarse un aprendizaje modular. Esto significa que es posible aislar unidades de trabajo, virtualmente autónomas, que se propongan objetivos específicos. Decimos virtualmente autónomas porque en un proceso global estas unidades aparecerán estrechamente ligadas unas con otras como estadios de una espiral ascendente, que representa el proceso de conocimiento y aprendizaje.¹³ Estas unidades de trabajo pueden considerarse módulos en el proceso de perfeccionamiento operativo.

El módulo quedaría, pues, definido por la tarea misma y la forma de encararla que se propone y podrán determinarse sus objetivos específicos de aprendizaje como modificación de las estructuras del pensar, el sentir, y el hacer. En otros términos, podríamos decir que el módulo lo constituye un proyecto de acción y que tanto el ámbito en el que se actuará (el área de trabajo), como la forma de actuar

¹³ Enrique Pichon-Riviere. *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la Psicología Social*. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión, 1975, 2a. ed. Colección Psicología Contemporánea. Véanse especialmente los trabajos. “Estructura de una escuela destinada a psicólogos sociales” y “Aportaciones a la didáctica de la Psicología Social” (pp. 149 y 205, respectivamente).

(las técnicas) lo determinan suficientemente. La participación en este proyecto de acción irá produciendo el aprendizaje como adaptación activa, como apropiación instrumental de la realidad para transformarla.

Sin embargo, a partir de nuestra concepción del aprendizaje como proceso, el módulo queda también definido por la ubicación que le corresponda en ese proceso. Esta situación limita considerablemente —en cierto sentido determina— nuestro acontecimiento experimental. Si retomamos la imagen del aprendizaje como una espiral ascendente, es evidente que sólo podremos plantearnos como experiencia en el contexto vigente, un módulo que tenga las características de apertura, de introducción a un trabajo de perfeccionamiento operativo.

A) Objetivos del Módulo Experimental

1. *General*

Capacitar a los docentes para participar en talleres de educadores, de tal modo que puedan integrarse en un proceso de perfeccionamiento operativo.

2. *Específicos*

Conocimiento de la realidad inmediata como totalidad integrada. Lo anterior significa tomar conciencia de que la comunidad que rodea a la escuela es una estructura, como toda realidad social, y por lo tanto que reconocer las interrelaciones de sus elementos y su expresión en la dinámica del proceso social, y de ninguna manera acumular información sobre aspectos aislados, es lo que hace posible comprenderla.

Manejo de técnicas de investigación social. Esto significa que se procurará que los docentes dominen algunas técnicas elementales de recolección de información y análisis para que ellos mismos y sus alumnos puedan leer directamente la realidad que los rodea sin limitarse a informaciones ya elaboradas sobre la misma.

Aprendizaje del trabajo grupal. Es decir, la integración del docente en un trabajo cooperativo y de reflexión sobre lo que ocurre en el grupo, le permitirá conocer el proceso evolutivo grupal, “cómo se desenvuelve un grupo que recién se constituye frente a una tarea y las vicisitudes que recorre su desarrollo”.¹⁴

El área problemática de un módulo de perfeccionamiento que funciona como apertura del proceso debería ser lo suficientemente amplia como para posibilitar que los módulos siguientes puedan plantearse como especificaciones o concreciones de trabajo en esta línea. Estos otros módulos quedarían definidos por la problemática de acción más específica que abordaran. El primer módulo debería plantear, pues, una primera aproximación a la realidad educativa como totalidad, aunque se concretara en proyectos de acción específicos.

Esta perspectiva totalizadora, a partir de la cual se entiende la situación de la escuela —como unidad básica del sistema educativo— es, a nuestro juicio, la relación de la escuela con su comunidad. Se trata de entender el aprendizaje como

¹⁴ Ver Armando J. Bauelo. *Ideología, grupo y familia*. Buenos Aires, Editorial Kargieman, 1974.

un proceso situado, que se realiza en un contexto socioeconómico determinado, y que no puede comprenderse fuera de esa situación.

El área problemática de acción de este módulo de apertura de un proceso de perfeccionamiento operativo queda definida, en esta perspectiva, como “las relaciones entre escuelas y comunidad”. Esta definición no es arbitraria, sino fruto de una concepción del aprendizaje como proceso social, que no puede entenderse sino en el ámbito en que se desarrolla, aun cuando esta relación se oculta. Por otra parte, este enfoque de la realidad educativa como un hecho social pondrá a los docentes en condiciones de revisar su rol, a partir de criterios de realidad.

La definición del área se constituye en esta manera en un enfoque alternativo de los problemas o dificultades con que tropieza el docente durante el ejercicio de su rol. Al ubicarlos en este ámbito, el docente se verá obligado a repensar sus problemas y reformularlos. Así llegará a la convicción de que no existen problemas meramente educativos, sino más bien problemas sociales que se manifiestan en el ámbito de las relaciones escuela-comunidad. Un cambio de programas, por ejemplo, se definirá más bien como adaptación activa de la escuela a su contexto, a las necesidades e intereses de la comunidad y, por lo tanto, a los intereses del alumno.

B) Las técnicas operativas de trabajo

Los talleres funcionan como grupos, es decir, como conjuntos restringidos de docentes, ligados entre sí por constantes de tiempo y espacio, que se proponen en forma explícita una tarea. Pero en este campo grupal pueden crearse dificultades que traben la comunicación y el aprendizaje. Estas dificultades serán expresión de las ansiedades que provoca el cambio. El grupo puede entonces encerrarse en estructuras estereotipadas.

Para impedir esta situación nos parece necesario aplicar las técnicas de grupo operativo”, diseñadas por la escuela de Psicología Social que fundó Enrique Pichón Riviere. Estas técnicas permitirán modificar el campo grupal, haciendo posible que a partir del auto-conocimiento se reestructuren las relaciones entre los miembros y con la tarea.¹⁵

El trabajo como grupo operativo implica la asistencia de un equipo de coordinación que se ocupa de potencializar la interacción actuando básicamente en cuatro direcciones: 1) el aprendizaje social como lectura de la realidad; 2) la comunicación, con el objeto de constituir un esquema referencial básico del grupo que la haga posible; 3) las ansiedades que expresan la resistencia al cambio, y 4) la evaluación que sirve para medir los cambios en los procesos 1 y 2, y para construir interpretaciones, en la medida en que esos procesos reactivan las ansiedades básicas.¹⁶

El equipo de coordinación tiene, pues, la función de contribuir a que el grupo aprenda a pensar, abordando los impedimentos configurados por la resistencia al cambio. Integran este equipo un coordinador y dos observadores. La tarea del coordinador es operar en el campo de las dificultades frente a la tarea y de la red de comunicaciones, señalando las situaciones manifiestas e interpretándolas. La

¹⁵ Enrique Pichón-Riviere. *El proceso grupal, op. cit.*, p. 212. Esta cita corresponde al artículo “Aportaciones a la didáctica de la psicología social” escrito en colaboración con Ana P. de Quiroga.

¹⁶ *Ídem*, p. 124. Esta cita corresponde al artículo “Grupos operativos y enfermedad única”, en el que el autor expone los fundamentos metodológicos de una experiencia de trabajo con grupos operativos realizados en un Hospital Neuropsiquiátrico.

interpretación es en el caso una herramienta en la técnica grupal, en la medida en que permite la explicitación de las formas implícitas de interacción a partir de las situaciones significativas que se manifiestan en el grupo.¹⁷

Esta operación correctora hará posible que el grupo adquiera plasticidad y movilidad a través de la resolución de la tarea, los roles se van haciendo intercambiables y el grupo se vuelve más operativo, "se realimenta y encara la toma de decisiones". Como resultado de este aprendizaje los miembros del grupo serán capaces de una conducta adaptativa creadora, lo que se manifiesta en el "asumir nuevos roles con una mayor responsabilidad y el abandono progresivo de los roles anteriores, inadecuados para la situación en el aquí y ahora".¹⁸

V. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

A) Carácter del proyecto

El presente trabajo se plantea como una investigación experimental, a partir de la convicción de la importancia del trabajo experimental para la innovación educativa.¹⁹ Éste parece ser el único medio de superar discusiones teóricas sobre la práctica educativa y acumular una experiencia que haga posible la renovación permanente del sistema.

El proyecto procurará ajustarse a los criterios principales que caracterizan la investigación-acción:

- "Remarcar la relevancia del conocimiento científico como generador de una conciencia crítica de la realidad;
- preservar el carácter de totalidad concreta de la realidad y sus rasgos dinámicos cualquiera sea la dimensión analítica desde donde se aborde;
- asegurar la unidad esencial de la teoría y la práctica en el proceso de generación de un conocimiento transformador".²⁰

Estas características se corresponden, por otra parte, con los criterios que definen el aprendizaje "creativo" y que hemos enunciado al explicitar nuestros objetivos específicos. En la medida en que nuestra propuesta es evaluar en qué grado los docentes son capaces de orientar procesos de aprendizaje "creativo", nuestro proyecto no puede dejar de encuadrarse dentro de estos postulados de la investigación-acción.

¹⁷ *Ídem*, p. 153. Corresponde al artículo "Estructura de una escuela destinada a la formación de psicólogos sociales". También se expone el rol del equipo de coordinación en el artículo "Aportaciones a la didáctica de la psicología social", que citamos en la nota 28.

¹⁸ *Ídem*, p. 138. Corresponde al artículo "Grupos operativos y enfermedad única".

¹⁹ Esta convicción sobre la importancia de la experimentación para las ciencias de la educación aparece también en Conferencia Internacional sobre Planeamiento de la Educación. *Informe final*. París, UNESCO, 6-14 de agosto de 1968; y Donald Campbell y Julián Stanley. *Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1973.

²⁰ Ver Luis A. Rogal. "Investigación Acción: Dimensiones de aspectos metodológicos de la investigación educativa", mimeo. Trabajo presentado en las V Jornadas de Investigación Educativa organizadas por el CIE, Buenos Aires, 1978.

Con el mismo criterio esta investigación deberá ser necesariamente participante, en el sentido de asegurar una relación horizontal entre investigadores y sujetos involucrados en el proyecto. Si se pretende superar las relaciones de tipo vertical y jerárquico que actualmente caracterizan nuestro sistema educativo, no puede el proceso de investigación experimental contribuir durante su desarrollo a privilegiar este tipo de relaciones. Por otra parte, la investigación-acción debe ser necesariamente participante: "El diálogo con los sujetos involucrados en la investigación, la unidad de transmisión e incorporación de los conocimientos, no es una mera formalidad o un recurso táctico: es una condición indispensable al proceso de conocimiento".²¹

B) Diseño

Nuestro diseño consiste en la exposición de un grupo de docentes, a un acontecimiento experimental —en este caso, el módulo de perfeccionamiento operativo—, con pre-test y post-test. El trabajar en ese caso con grupo de control nos parece en principio innecesario por dos motivos. En primer lugar, las características propias de un perfeccionamiento operativo lo hacen sustancialmente diferente con respecto a cualquier tipo de perfeccionamiento tradicional. Es decir, tanto la ausencia de perfeccionamiento como la participación en actividades de tipo tradicional, son situaciones que pueden considerarse como equivalentes desde el punto de vista de nuestro experimento. Las actividades propuestas en un programa de perfeccionamiento operativo se caracterizan fundamentalmente por el trabajo grupal en interacción con la realidad y en una tarea propuesta por el mismo grupo en función de sus necesidades. Estas notas son prácticamente opuestas al trabajo individual y dirigido que tiene por objeto la recepción de informaciones sobre aspectos parciales de la realidad, que es el estilo de trabajo propio de todas las actividades de perfeccionamiento que se han desarrollado en nuestro país.²²

En segundo lugar, nos parece evidente que la situación vigente, en lo que respecta específicamente al rol del docente, es sumamente uniforme y, en general, poco dinámica. La primera característica nos asegura la posibilidad de contar con nuestros equivalentes, aplicando los mismos criterios de selección. La segunda, nos garantiza que la historia, es decir, los acontecimientos que se produzcan entre la aplicación del pre-test y el post-test, no llegará a constituirse en una hipótesis rival importante.

Por otra parte, el pre-test nos dará, a nuestro juicio, una imagen suficiente del tipo de rol que los docentes desempeñan actualmente. Si se considera además que se aplicarán dos post-test, con una distancia de seis meses entre uno y otro, quizá podríamos equiparar nuestro diseño con el de series cronológicas que no requiere comúnmente la constitución de grupos testigos.²³

Por último, quedaría en pie la posibilidad de aplicar la medición de salida a un grupo más o menos equivalente, si es que, durante el periodo de realización de la experiencia se produjeran acontecimientos significativos que hicieran de la historia una hipótesis rival aceptable.

²¹ *Ídem.*

²² Ver, *Situación actual del perfeccionamiento docente en Argentina, op. cit.*

²³ Donald Campbell y Julián Stanley. *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social, op. cit.* pp. 76-86.

Sin embargo, nos parece interesante atender a los efectos de la interacción entre la administración del test y el módulo experimental. En este sentido, la posibilidad de medir una muestra antes de la participación en el módulo y otra equivalente después —que se ha denominado diseño simulado antes y después— nos ayudará a responder a este interrogante, aunque introduciremos algunas variantes.²⁴

Las variantes que pretendemos introducir en este diseño se relacionan con los objetivos mismos de nuestro proyecto. En la medida en que se trata de una investigación-acción, el hecho de que la administración de un pre-test incida sobre la población muestral, aumentando los efectos de la situación experimental, puede resultar una información relevante. Esto nos lleva a modificar el diseño, sometiendo a ambos grupos a la situación experimental, aplicando el pre-test a uno solo de ellos y los post-test a ambos. Durante el desarrollo del módulo experimental se procurará reducir al mínimo la comunicación entre ambos grupos para evitar que su interacción influya sobre las mediciones. Esto se resolverá aplicando los distintos tratamientos en jurisdicciones diferentes, por ejemplo, en distintas provincias o en capital federal y una provincia.

La medición de efectos en el grupo al que se le ha aplicado un pre-test nos permitirá determinar en qué medida la influencia de esa primera medición, como elemento de concientización, aumenta los efectos del módulo y, consecuentemente, produce mayores cambios en el rol de los docentes, tanto en la situación de aprendizaje como en las otras relaciones que entablen. La medición de efectos en el grupo al que no se ha aplicado el pre-test, comparada con los resultados de la medición de entrada del otro grupo, nos permitirá decidir sobre los efectos propios del módulo.

En resumen, podríamos decir que forman parte del acontecimiento experimental dos estímulos variables y uno constante. El constante es la participación de los sujetos en un taller de educadores, como técnica de perfeccionamiento operativo. Los estímulos variables son: la realización de un trabajo previo de análisis del rol desempeñado en el sistema educativo vigente —representado por el pre-test— y la continuidad del trabajo grupal con un equipo de coordinación. Este último estímulo se ha presentado en el punto B), al definir las técnicas operativas como formas de potencializar la interacción grupal.

La unidad de análisis de este proyecto son relaciones sociales, ubicadas en un ámbito determinado —el aula, la escuela, la comunidad— según el caso.

En resumen, las unidades de análisis son los siguientes grupos:

- Docentes de un taller
- Docente-alumnos
- Docente-otros docentes de la escuela
- Docente-padres de sus alumnos.

La participación en estos grupos configura al docente como tal porque su rol en un sentido global, es la resultante de los roles que desempeña en cada uno de ellos. Cada grupo se analizará como una estructura vincular, que se realiza en un contexto histórico y social determinado, en la cual los sujetos interactúan durante la realización de una tarea con ciertos objetivos comunes.

²⁴ *Idem*, pp. 103-106.

C) Esquema de análisis

Para el análisis de los grupos nos basamos en esquemas o aportaciones teóricas derivadas de la teoría de la comunicación y de la psicología social.²⁵

Se considera al grupo como una estructura que tiene características que le son propias e interacciones que la definen. Esta estructura vincular es al mismo tiempo el ámbito y el vehículo de la comunicación y el aprendizaje.

La estructura vincular se estudiará en dos niveles: el de práctica y el de la ideología. En el primero se atenderá a la interacción tal como se da en la realidad, a partir de la observación de las conductas verbales y no verbales de los actores. En el segundo nivel se analizarán las representaciones de los actores, la que tienen de ellos mismos y de los otros —o representaciones mutuas—, haciendo especial hincapié en lo que respecta al docente.

Para el análisis de la estructura, en ambos niveles, nos centraremos en tres ejes que estimamos suficientes como para caracterizar la interacción, y de los cuales puede deducirse el rol que el docente desempeña en ese grupo. Estos tres ejes son: el equilibrio de poder, la incidencia del contexto y el tipo de tarea que se realiza. Cada uno de estos ejes se transformará en una variable categorial, cuyos valores se consideran distribuidos como un *continuum* entre dos extremos. Para la determinación de estos valores se elaborarán una serie de indicadores.

A continuación analizaremos cada uno de estos ejes a partir de sus valores extremos.

1. La interacción es: ¿simétrica o complementaria?

En este terreno nos referiremos específicamente al cómo de la relación, al juego de adjudicación y asunción de roles que se da en todo grupo. Este análisis de la interacción se centra en el problema del poder como una de las dimensiones de toda relación. En otros términos, se trata de develar el equilibrio de poder en el que la relación se asienta.

Para caracterizar la interacción desde esta perspectiva se tendrán en cuenta los siguientes aspectos:

- conductas de cada uno de los integrantes como emisores y receptores de mensajes.
- participación de los actores en la toma de decisiones.

2. La interacción es: ¿cerrada o abierta?

En este caso se trata de responder a las relaciones del grupo con el contexto socioeconómico en el que está inmerso. Estas relaciones pueden materializarse en aspectos referenciales o conativos de la relación. Puede ocurrir que la interacción sea meramente formal si no responde a los intereses reales de los actores que participan en ella. En este caso calificamos a la interacción como cerrada, porque no atiende a la relación con el contexto en que se produce. Una interacción abierta

²⁵ En lo que respecta a la psicología social nos basamos específicamente en los trabajos de la escuela de Enrique Pichón Riviere. En cuanto a la teoría de la comunicación hemos trabajado principalmente con Paul Watzlawick, Janet Helmick Beavi y Don D. Jackson. *Teoría de la Comunicación Humana*, Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo, 1973, 2a. ed.

es real, en la medida en que se reconoce como contextualizada y tiene en cuenta cómo actúa ese contexto en la situación grupal y en cada uno de los integrantes del grupo.

Es importante aclarar que al hablar de contexto nos referimos no solamente a las condiciones de existencia de los sujetos, sino también a la forma en que ellos representan esas condiciones. La realidad está constituida por la interacción dinámica de las condiciones objetivas y las representaciones subjetivas.

Para garantizar la interacción desde esta perspectiva, tendremos en cuenta los siguientes aspectos:

- grado de reconocimiento de la inclusión del contexto socioeconómico en la interacción —al menos en su expresión más inmediata, la comunidad—,
- grado de reconocimiento en la incidencia en la interacción de los contextos particulares o específicos de los diferentes actores.

3. *La interacción es: ¿activa o discursiva?*

En este eje nos dedicaremos a analizar especialmente el tipo de tarea que el grupo se ha propuesto. Esta dimensión del análisis se relaciona más estrechamente con los procesos de aprendizaje que vehiculiza toda estructura vincular. En este sentido podemos formularla también diciendo que se relaciona con los objetivos o la finalidad de la tarea, en cuanto significará una modificación de las conductas del sujeto, en su interacción con la realidad. Estas nuevas conductas se incorporan al sujeto y van configurándolo y condicionando su forma de inclusión en otros grupos.

En este caso podemos encontrar grupos en los cuales la interacción es activa —es decir integra acción y reflexión, teoría y práctica— y otros en los cuales es sólo discursiva y en los que se desarrolla una aceptación pasiva de la realidad. En el primer caso la interacción tiende a ser problematizadora y las conductas de los actores se orientan hacia la búsqueda de soluciones en la perspectiva de transformar la realidad en la que el grupo está inserto. En el segundo caso, la interacción se agota en la transmisión de información ya elaborada y son centrales las conductas de aceptación o rechazo, por parte de los actores, aunque el rechazo aparezca como conducta negativa que origina conflictos.

Para caracterizar la interacción desde esta perspectiva se tendrán en cuenta los siguientes aspectos:

- función que cumple la información en el proceso,
- función que cumple la acción en el proceso.

Nos parece necesario insistir en que los tres ejes que tendremos en cuenta para el análisis de los grupos —al nivel de la práctica y de la ideología de los actores— deben entenderse como dimensiones analíticas de una realidad única. Por esta razón, los casos que hemos planteado como extremos, configuran dos tipos de relación claramente definidos. Cada una de las características extremas, como dimensión de una unidad, es coherentemente complementaria de las otras dos. Una interacción simétrica tiende a ser, al mismo tiempo, abierta y activa; y una complementaria, cerrada y discursiva.

Sin embargo, esto no significa que en los grados intermedios no puedan presentarse una gran variedad de combinaciones.

D) Hipótesis

1. General

La participación de los docentes en procesos de perfeccionamiento operativo incide sobre el rol que éstos desempeñan en el sistema educativo, provocando una tendencia a abandonar roles pasivos y burocráticos y a asumir otros más activos y responsables.

2. Específicas

- Los docentes que han participado en procesos de aprendizaje “creativo” tienden a reproducir estos procesos al coordinar el aprendizaje de sus alumnos.
- Los docentes que han participado en actividades de perfeccionamiento operativo tienden a modificar sus relaciones con otros docentes, padres e integrantes de la comunidad en que está ubicada la escuela, procurando que sean más simétricas, abiertas y críticas.
- La participación en perfeccionamiento operativo lleva a los docentes a adoptar posiciones ideológicas coherentes y favorables para una transformación de su rol y del sistema educativo.
- Los efectos de perfeccionamiento operativo son mayores en lo que se refiere a las modificaciones de las concepciones de aprendizaje de los docentes, que en lo que respecta a la adopción por parte de ellos de prácticas alternativas a la vigente.
- La reacción de los docentes ante el perfeccionamiento operativo es positiva cuando han participado en actividades de este tipo. La reacción positiva se pone de manifiesto en una predisposición coherentemente favorable para cambiar su rol en el sistema.
- Los efectos del perfeccionamiento operativo tienden a desaparecer a medida que transcurre el tiempo desde la participación de los docentes en el módulo experimental por la acción de los otros factores condicionantes del rol, que se ha mantenido sin variantes significativas.

E) Técnicas de investigación

La técnica fundamental de investigación será la observación del funcionamiento de grupos naturales y de otros especialmente formados de acuerdo con los requerimientos del trabajo. A esta técnica se agregarán, como auxiliares, las encuestas y el análisis de contenido.

En lo que respecta a la observación, tendrá diferentes características de acuerdo con las etapas de la investigación en que se aplique, y el grupo de que se trate. Hemos distinguido dos tipos de grupos: los naturales, es decir, grupos que ya están en funcionamiento porque se constituyen como parte de la misma práctica docente, y que tienen objetivos ya establecidos; y los grupos experimentales que se formarán especialmente durante el transcurso de esta investigación y a los que se asignarán objetivos derivados de la misma.

Entre los primeros grupos se encuentran los siguientes:

- Docente y alumnos en situación de aprendizaje.
- Docente y padres en reuniones de trabajo.
- Docentes de la escuela en reuniones de trabajo.

La observación en estos grupos tenderá a ser no participante, procurando no influir en el desarrollo de la dinámica grupal y registrar las formas de interacción de acuerdo con los tres ejes que plantea nuestro esquema de análisis.

Entre los grupos específicamente constituidos como requerimiento de la investigación, se cuentan los siguientes:

- Grupos de docentes en un taller.
- Grupos de padres.
- Grupos de alumnos.

En estos casos, la tarea estará definida según el proyecto de investigación y la función de los investigadores será más participante, funcionando algunos como coordinadores y otros como observadores del grupo.²⁶ Durante el desarrollo de la dinámica grupal, se harán observaciones al grupo y se podrá incluso llegar a proponer técnicas de trabajo que sirvan como punto de partida para el cumplimiento de la tarea prevista. Entre estas técnicas podemos citar juegos y dramatizaciones, que se aplicarán especialmente en las reuniones con alumnos.

Las encuestas y el análisis de contenido de documentos se utilizarán como material que permita al observador o coordinador de los grupos, según sea el caso, entender mejor lo que pasa en el desarrollo de las reuniones y aproximarse a la representación de la realidad de cada grupo que tienen los actores que en él participan. Las encuestas servirán también como modo de conocer los valores de las variables de base. Se aplicarán encuestas a los siguientes actores: alumnos, docentes y padres.

El análisis de documentos se aplicará a los siguientes materiales: cuadernos de alumnos, planes de clase del maestro, redacciones de los alumnos solicitadas especialmente, recursos didácticos utilizados por el docente, documentos elaborados en los talleres de trabajo.

F) Población

La elaboración que se someterá a la experiencia será aproximadamente de 100 docentes de tercero y cuarto grado de nivel primario y 10 directivos de escuelas primarias. Esta cantidad representa un total de aproximadamente 40 establecimientos educacionales. Los datos sólo son aproximativos, porque el total de docentes y de escuelas dependerá, en última instancia, de la cantidad de secciones de grado que tengan las escuelas seleccionadas, que serán siempre dos como mínimo pero pueden ser muchos más según la población escolar de la zona, especialmente si se trata de escuelas urbanas.

Al integrar los talleres se procurará asegurar la máxima heterogeneidad entre los docentes que participen en cada uno de ellos. Con este objetivo se atenderá especialmente al régimen de la escuela en la que trabajan —oficial o privada—, a

²⁶ Ver Watzlawick, Beavin y Jackson. *Teoría de la Comunicación Humana*, op. cit. pp. 49-71 (2. Algunos axiomas exploratorios de la comunicación).

la extracción social del alumno, al lugar de residencia del docente, y a su antigüedad y tipo de formación inicial.

Las variables de base a tener en cuenta serán las siguientes:

Referidas a las escuelas

Nivel socioeconómico del alumnado, definido a partir de ocupación y nivel de escolaridad de los padres de los alumnos.

Referidas a los docentes

Edad, estado civil, situación socioeconómica, origen geográfico, residencia actual, antigüedad en la docencia, tipo de formación inicial recibida, participación en actividades de perfeccionamiento, cultura pedagógica.

