

# Para una metodología reflexiva de educación a distancia

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XV, núm. 3, pp. 109-125

María Bonino

## I. INTRODUCCIÓN

En 1983 se nos encargó<sup>1</sup> la elaboración de un curso de capacitación a distancia para personal de campo del Programa Salas de Cultura del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA). Se pretendía que él aportara a los destinatarios herramientas teóricas y metodológicas para que tuvieran una práctica más rica y creativa con las comunidades en las que trabajaban. El curso consta de 11 módulos<sup>2</sup> autoadministrables: Investigación participativa; Problemática rural I y II; La promoción; La comunicación participativa I y II; La organización campesina; La organización de la mujer campesina; Elaboración de proyectos productivos; La recreación; y Elaboración de proyectos de bienestar social.

La metodología del curso constituiría una alternativa a la propuesta del texto programado de la corriente pedagógica conductista. Esta pretende que el hombre adquiera habilidades y destrezas relacionadas con el trabajo (adiestramiento conductista), mediante el proceso estímulo-respuesta. En el adiestramiento conductista importa la respuesta, la práctica del educando, su participación en el evento; es así porque se debe reforzar cada respuesta para asegurar su incorporación. Se le hará repetir al capacitando el ejercicio hecho por el técnico y se le estimulará verbalmente al finalizarlo.

### A. Educación reflexiva

Como método educativo, la Capacitación Reflexiva, concebida como momento o instancia de reflexión, de análisis, de repensar o recapacitar sobre el entorno, las

---

<sup>1</sup> El trabajo fue realizado en el Proyecto INCA RURAL-PNUD FAO (y participaron en la elaboración de los módulos, Dominique Pivont y Maricarmen Velazco).

<sup>2</sup> Llamamos módulos a las unidades temáticas de aprendizaje que si bien tienen una coherencia entre sí, pueden ser trabajadas en forma independiente.

necesidades, los contenidos de aprendizaje, etc., se contraponen al adiestramiento conductista.

En este trabajo, veremos la educación como una instancia que, mediante el acceso a la información y a la reflexión crítica sobre la práctica, permite al hombre un ejercicio de libertad transformadora.

### 1. Operación del método reflexivo

Al método le interesa el porqué y el para qué, es decir, le importa el proceso de "toma de conciencia". Aparecen así sus componentes centrales: a) el proceso de enseñanza-aprendizaje ocurre para crear conocimientos y habilidades, para repensar la realidad y transformarla; b) el papel del educador es el de ayudar a esa reflexión creadora sobre la realidad. Estas dos ideas centrales podrían ser el denominador común de una serie de métodos pedagógicos que comienzan a operar en distintos países. Paulo Freire es quien ha desarrollado el método reflexivo; trataremos de extraer algunos elementos constitutivos de su método pedagógico:

- a) El diálogo: la relación educador-educando debe ser dialógica, de lo contrario la reflexión creadora y transformadora no existiría. El diálogo implica, para el educador, clara conciencia en cuanto al valor y la importancia del conocimiento y de la experiencia del otro; también, la capacidad de autorrelativización.
- b) La problematización: "la tarea del educador...es la de problematizar a los educandos, el contenido que los mediatiza, y no la de disertar sobre él, darlo, extenderlo, como si se tratase de algo acabado, terminado".<sup>3</sup> La reflexión implica poder ver la realidad como algo no acabado, algo modificable, como problema.
- c) Los contenidos significativos: "la problematización no es un entretenimiento intelectual, alienado o alienante...es inseparable de las situaciones concretas. La problematización parte de la acción para volver a ella".<sup>4</sup> El objeto de estudio, para que sirva a una reflexión transformadora, debe tener un contenido significativo para la cotidianidad, para la vida del capacitando.

## B. La educación a distancia

El término "a distancia" se refiere a un modo de educación donde la relación educador-educando no se da físicamente, sino por un medio de comunicación (radio, televisión o texto). Tampoco hace referencia a un tipo de educación formal o no formal, ni al método pedagógico en la forma que adopta la relación educador-

---

<sup>3</sup> Freire, Paulo, *Extensión o Comunicación, Concientización en el Medio Rural*, México, Ed. Siglo XXI, 1979.

<sup>4</sup> Freire, Paulo, *op. cit.*

educando-objeto de conocimiento. Se encuentra relacionado con dos factores: el acceso de la población a la instrucción y el desarrollo de los medios masivos de comunicación.

De acuerdo con su intención educativa, la modalidad a distancia debe contemplar, además de los contenidos de aprendizaje, su secuencia y evaluación. Esto imprime al medio elegido características pedagógicas particulares: el material utilizado no puede ser equivalente al usado en la modalidad tradicional (el texto de apoyo); tampoco puede ser similar al de la educación informal (la audición de radio o televisión que busca divulgar información).

A continuación mencionamos las limitaciones y posibilidades que la modalidad presenta:

### *Limitaciones*

- La unidireccionalidad de la relación educador-educando. Se hace difícil recuperar e incorporar los conocimientos de los capacitandos. La modalidad parecería estar comprometida con un método “extensionista” impositivo, o vertical de capacitación.

El proceso debe ser planificado y estructurado *a priori* para ser impreso o grabado (aquí se da una contradicción con el método reflexivo ya descrito). La solución sería el trabajo previo al diseño del programa para detectar expectativas, problemas y necesidades de capacitación del destinatario, pero la limitación de la modalidad plantea el dilema de que el proceso mismo de capacitación pueda ir adecuándose a las necesidades cambiantes del destinatario.

- Otra dificultad que implica el material impreso (texto) es el valor de autoridad de la letra impresa: si la concepción metodológica quiere provocar la problematización y el espíritu crítico, la empresa es más difícil si los contenidos están impresos.

### *Posibilidades*

- La extensión que puede cubrirse con este tipo de educación frente a la que exige concentración en aulas.
- Permite que los destinatarios lleven su propio ritmo de trabajo.
- Si está bien planteada, permite una rica relación trabajo-estudio, ya que el capacitando no tiene que abandonar su trabajo para capacitarse, sino integrar y relacionar ambos para lograr un proceso de práctica-reflexión-práctica.
- Si el destinatario trabaja en grupo y no individualmente, posibilita el ejercicio del aprendizaje grupal: aprender a oír, a discutir, a integrar opiniones y a trabajar en equipo.
- Si el texto es abierto, si promueve la investigación, la no presencia del educador promueve la creación de un hábito de reflexión y educación permanente.

### 1. El texto programado

A nivel de educación a distancia, el conductismo ha sistematizado una metodología de enseñanza-aprendizaje para diseñar materiales denominados texto programado. Este, igual que el método de adiestramiento, propone la adquisición eficiente de conocimientos. Si por adquisición de conocimientos entendemos la memorización de información, el método es eficiente para los fines que se propone. Una metodología que entiende el aprendizaje como memorización busca un tipo de actividad de aprendizaje que sólo promueva la repetición, pero no puede promover una reflexión creativa ni ideas nuevas.

## II. NECESIDAD DE UNA ALTERNATIVA PARA LA CAPACITACIÓN A PROMOTORES DEL PROGRAMA SALAS DE CULTURA

El texto programado queda desechado, ya que su metodología no promueve la reflexión ni la creatividad que buscábamos.

No sabemos si cuando se trata de aprendizaje de destrezas muy específicas, como puede ser el manejo de un tractor, la repetición sea el mecanismo correcto para que esta destreza se logre. Pero en el caso nuestro, frente al problema de aportar herramientas a promotores que debían realizar una práctica de transformación social, nos parece que el método de la repetición no es el adecuado.

Si el texto programado no era opción para nosotros, tampoco lo era para el Programa Salas de Cultura. Este pretendía que el curso a distancia coadyudara al objetivo último del Programa que era propiciar la organización de la comunidad para que sus integrantes, en forma participativa, analizaran sus problemas y programaran soluciones. Del curso esperaban, más concretamente, que enriqueciera la práctica de los promotores y que fomentara el trabajo en equipo.

Intentamos entonces conjugar las características (con sus alcances y limitantes) de la modalidad a distancia con los principios pedagógicos del método reflexivo y con los objetivos que requería el Programa, para trazar los objetivos del Curso a distancia para asesores-capacitadores del Programa Salas de Cultura. El curso deberá brindar herramientas a los asesores-capacitadores para que éstos logren:

- a) Autocapacitarse a través de un método que les permita un proceso posterior de educación permanente.
- b) Traducir sus conocimientos en una práctica transformadora de la realidad conjuntamente con sus comunidades.
- c) Organizarse solidariamente en sus estudios y en sus acciones.

Reconocemos en ellos las tres posibilidades que le veíamos a la modalidad a distancia para coadyuvar a una capacitación reflexiva: la adquisición de un método de autocapacitación a través de la práctica del mismo; la relación práctica-reflexión-práctica a través de elementos que ayuden a cuestionar, profundizar y analizar la práctica; y el aprendizaje grupal como ejercicio de práctica solidaria.

Los principios del método reflexivo en cuanto a diálogo, problematización y contenidos significativos permean la metodología y aparecen como componentes del objetivo b). Es decir, el proceso reflexivo (práctica-teoría-práctica) se desarrolla porque existe una actitud de diálogo, una problematización de la realidad y de los contenidos y éstos últimos son significativos para el destinatario.

### III. LA METODOLOGÍA DEL CURSO DE EDUCACIÓN A DISTANCIA PARA ASESORES-CAPACITADORES DEL PROGRAMA SALAS DE CULTURA

#### A. Objetivos de aprendizaje

La educación no formal tiene una intencionalidad educativa, esto quiere decir que se plantea cambios de algún tipo en las capacidades de la población a quien se dirige. Estos cambios esperados son los que se enuncian en los objetivos de aprendizaje. Su diseño, en términos de las capacidades que se espera desarrolle el educando a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, facilita la evaluación del logro de los mismos, así como el diseño de los contenidos y actividades de aprendizaje que serán los instrumentos para lograrlos.<sup>5</sup>

Los objetivos pueden ser diseñados en distintos niveles de generalidad. En planes de estudio amplios los niveles se traducen en objetivos generales, intermedios y específicos, donde los primeros son comprensivos de los segundos y éstos de los terceros. Asimismo, existen diversas formas de redactarlos, aunque todas incluyen los contenidos del aprendizaje y la conducta o capacidad a lograr.<sup>6</sup>

Pensamos que la forma de redactar el objetivo traduce el marco referencial del programa, curso o plan de estudios. Por eso, en nuestro caso, los objetivos de cada módulo fueron redactados de forma tal que plasmaran nuestra concepción educativa. Así, por ejemplo, para el primer tema de Investigación Participativa el objetivo fue:

“Los asesores-capacitadores del Programa Salas de Cultura comprenderán las particularidades de la Investigación Participativa, sus objetivos, alcances y limitantes para que a través de la metodología de trabajo propuesta enriquezcan su práctica con y en las comunidades de su zona de trabajo”.

Para una metodología conductista el objetivo hubiera sido, por ejemplo, “describiré las etapas de Investigación Participativa”. A nosotros nos interesa la reflexión sobre las posibilidades de la propuesta para la práctica, pero también la reflexión crítica, por eso mencionamos las limitantes.

Los objetivos por tanto son enunciados a un nivel más o menos general y flexible pero claro en términos de qué lograr y con qué.

Para algunos autores<sup>7</sup> la explicitación de los objetivos de aprendizaje al inicio de una unidad o de un tema confunde al estudiante, ya que en la educación tra-

<sup>5</sup> De Ibarrola, María, *Diseño de Planes de Estudio*, México, CISE, UNAM, 1980.

<sup>6</sup> *Ibid.*

<sup>7</sup> Villarroel, Armando, “Tendencias actuales en la educación a distancia”, en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, No. 101, México, UNAM, 1980.

dicional no se acostumbra explicitar al estudiante los objetivos. Sin embargo esta explicitación tiene un doble sentido: por una parte que el diseñador del curso explicita sus objetivos y se “muestre” ante el destinatario abiertamente en sus intenciones. No es posible en un sistema a distancia discutir con el destinatario sobre los contenidos del curso, pero incluso en el caso que así fuera, el instructor por más participativo que se propusiera ser, no deja de tener, como persona, ideas, conceptos e intenciones. Para no manipular el proceso participativo la única alternativa que vemos es la explicitación por parte del instructor de sus objetivos.

Por otra parte, la explicitación importa para que el destinatario tenga una idea de los contenidos, se oriente en la dirección que éstos tienen y pueda, después, autoevaluarse sobre el aprovechamiento del curso y también evaluar el material, es decir, si el material cumple o no con lo que se propuso.

## **B. La organización de contenidos**

Si el elemento central del método lo constituye el proceso reflexivo práctica-teoría-práctica, buscamos que los contenidos de capacitación se organizaran al máximo para lograr esto. Así, se trabajó con una estructura que coordinara los contenidos en tres niveles: texto base, textos complementarios y técnicas de apoyo.

### *1. Texto base*

Los textos base fueron los elaborados especialmente para el curso con las características didácticas necesarias, que en el sistema a distancia, a diferencia de un texto de apoyo al proceso de aprendizaje con instructor presente, deben ayudar a todo aquello que el instructor normalmente hace como, por ejemplo, motivar, problematizar, ayudar a pensar, analizar, relacionar.

El texto base incluye los contenidos necesarios de cada tema para una capacitación reflexiva:

- sintetizar la información principal sobre el tema,
- relacionar el tema con la realidad del destinatario,
- informar acerca de qué problemas pretende enfrentar el tema tratado,
- ubicar a éste históricamente, y
- explicitar los alcances y limitantes del mismo.

El texto base, corto, sirve al destinatario de introducción al tema. No pretende cubrir toda la información sobre éste, sino en primer lugar motivar para promover la autocapacitación posterior (se incluye bibliografía en cada módulo) y para la lectura de los textos complementarios. Pretende en segundo lugar problematizar para ayudar a la reflexión sobre la práctica. Veremos más adelante qué tratamiento didáctico se diseñó para cumplir con estas dos funciones del texto base que llevan a la obtención de los objetivos del curso.

## 2 *Texto complementario*

También para responder al objetivo del método de promover la reflexión, adjuntamos a cada texto base uno complementario no redactado por los diseñadores, que recoge una experiencia en México sobre el tema que se está tratando. El fin de esto es que la teoría, la propuesta conceptual, se visualice en la práctica. Cuando no se encontraron experiencias sistematizadas sobre los temas tratados, se buscaron artículos que profundizaran o ampliaran aspectos del tema del Módulo.

Queremos destacar además la importancia de socializar experiencias en el país a aquellos que enfrentan tareas similares y el efecto motivador que tiene esta socialización de experiencias.

Veamos algunos ejemplos de textos complementarios usados:

- Módulo de Investigación Participativa: “Formas de Organización Social de la Producción y de la Comercialización de las Comunidades Rurales de la Zona Lacustre de Pátzcuaro” por Anton de Schutter.
- Módulo Problemática Rural I: “La Huerta de Coatepec” por José Sotelo.
- Módulo La Promoción Comunitaria: “Autodidactismo Solidario en el Valle del Mezquital” por Salvador García.
- Módulo Organización Campesina: “La Coalición de los Ejidos del Valle del Yaqui” por la Comisión de Capacitación de la Coalición.
- Módulo Comunicación Participativa: “El Boletín Comunitario, una Experiencia con Comunidades de Michoacán” por el equipo de Comunicación del Proyecto INCA-FAO.

## 3. *Técnicas de apoyo*

Como el aprendizaje tiene un objetivo de acción, las propuestas temáticas se acompañan de técnicas que contribuyen al desarrollo de las mismas. Así, por ejemplo, en el módulo de Investigación Participativa se incluyen técnicas como el cuestionario, la observación, etc. En el de Comunicación, técnicas como el cartel, el cassette-foro, etc. En el de Problemática Rural, se incluyen técnicas de análisis de problemas; en el de Organización Campesina se incluye un instrumento para analizar tipos de organizaciones, y así en todos aquellos temas en que pudimos encontrar técnicas de trabajo adecuadas. Se puede constituir así un manual de técnicas para promotores en campo.

Por otra parte, como el aprendizaje se realiza grupalmente, se incluyeron en algunos casos, técnicas de aprendizaje grupal (debate dirigido, sociodrama, etc.) y dinámicas de grupo. Sin embargo, el aprendizaje grupal, por las dificultades que implica, debió haber sido apoyado por un manual especialmente diseñado para autocapacitación grupal, ya que no se asesoran y apoyan las relaciones interpersonales de manera sistemática. Retomaremos este problema en las conclusiones.

## C. **Tratamiento didáctico de contenidos**

Como decíamos al comienzo, el texto a distancia debe motivar el aprendizaje y

ayudar a problematizar la realidad para que ésta sea concebida como algo no acabado, modificable, transformable. Pero —aquí aparece el desafío mayor— el texto, para promover la reflexión y no la repetición acrítica, para no convertirse en recetario, debe plantear su propia autorrelativización. Por último, el lenguaje y el diseño gráfico son elementos también importantes para una didáctica que busque facilitar la lectura sin infantilizar al destinatario adulto. Veremos en este apartado la concepción y la operacionalización de estos elementos.

### 1. *Contenidos significativos*

Más allá de la correcta o no detección de necesidades de capacitación y selección de temas, los contenidos seleccionados debían tener un tratamiento significativo para el destinatario.

Uno de los principios básicos del aprendizaje que adquiere una relevancia mucho mayor para el adulto, es que se integren los conocimientos que se encuentran vinculados a conocimientos o actividades del educando. En el adulto, la motivación para aprender se vincula a la vida cotidiana, al mundo del trabajo o de las relaciones humanas, es decir, a los intereses concretos. Por lo tanto, el texto debe explicitar esta vinculación y la relación que tiene el tema con la problemática del destinatario para motivarlo y demostrarle que el “aprender” no es algo que le distraiga de sus intereses, no es algo ajeno, escolástico, etc.

### 2. *Contenidos problematizadores*

Si se trata de que la realidad cambie, la versión que de ésta se transmite es problemática. Por un lado se intenta ver el tema del que habla el módulo como una respuesta a una realidad que es problemática. Por otro lado, también se intenta que la propia propuesta sea problematizada y por eso en cada tema se tocan las limitantes o problemas que conlleva el mismo.

### 3. *Lenguaje*

Nuestro destinatario tenía un perfil real de universitario proveniente de distintas disciplinas. Por esta razón, se resolvió no dar ningún término ajeno al lenguaje cotidiano por sabido. Para esto, se usaron en general sinónimos o ejemplos de lo dicho y, en algunos casos, definiciones. Para no caer en un lenguaje infantil y para ampliar el lenguaje del destinatario, se resolvió usar todos aquellos conceptos o términos considerados adecuados pero con el tratamiento descrito.

### 4. *La ejemplificación*

Los ejemplos se usan no solamente para explicar algún término, sino como recurso didáctico para todo el texto base; no sólo para apuntar a la significación del contenido para el destinatario, sino para cubrir dos requisitos básicos de la psicope-

<sup>8</sup> Confrontar Bosco Pinto, *La Edusación de Adultos y el Desarrollo Rural*, CREFAL, mimeo, 1979.



dagogía del adulto: el pensamiento concreto y el razonamiento inductivo.<sup>8</sup> En efecto, la visualización de una idea en un ejemplo concreto ayuda a su comprensión. En nuestro caso, no sabíamos qué hábito de lectura y capacidad de abstracción tenía el destinatario y lo usamos como forma de facilitar la lectura. Fue tarea difícil encontrar ejemplos para todos los temas desarrollados. A pesar de la dificultad, en dos módulos (Investigación Participativa y Comunicación Participativa) se usó un solo ejemplo a todo lo largo del texto.

### 5. *Diseño gráfico*

Para facilitar la lectura y comprensión del texto se usaron fundamentalmente dos recursos:

- el recuadro, para aquellas ideas consideradas claves en cada apartado,
- el enunciado en columna de frases o palabras.

### D. **Actividades de aprendizaje**

Las actividades de aprendizaje realizadas grupalmente son el punto nodal de la metodología, pues es aquí donde se deberían lograr los objetivos del curso y del método:

- la adquisición de un método de aprendizaje reflexivo,
- la reflexión práctica-teoría-práctica para enriquecer a esta última en una intencionalidad transformadora, y
- el trabajo grupal.

La actividad del texto programado es, en general, el ejercicio sobre el texto, tendiente a repetir los conocimientos. Para nosotros la actividad de aprendizaje es el momento de reflexión conjunta práctica/teoría, que lleva al destinatario a la generación del conocimiento significativo que necesita para su práctica.

Así el sujeto del conocimiento es modificado por éste y, a la vez, el objeto del conocimiento es enriquecido por el sujeto y su experiencia.

Veamos qué elementos tienen las actividades para lograr estos objetivos:

1. En primer lugar, plantean acciones sobre la realidad: observar, interrogar, recortar del periódico, recordar pasos dados en la promoción, programar, evaluar. Todas estas acciones implican la internalización de un método de aprendizaje, un método de autocalificación.
2. Todas las actividades llevan a reflexionar, a relacionar el texto con la práctica. Aquí logramos la problematización de la realidad y del texto, porque en esta reflexión se piden experiencias propias que fundamenten las conclusiones; por lo tanto nos evitamos así la repetición de los conceptos emitidos en el texto. Esta reflexión cuestiona la realidad y el texto. Si preguntamos, por ejemplo ¿qué alcances y limitantes tiene para su práctica la investigación participativa?, estamos cuestionando la realidad al plantear los alcances transformadores,

pero también al texto, al plantear las limitantes de la investigación participativa. Se produce así la reflexión práctica-teoría-práctica: actividad de promotor comunitario enriquecida por algunos aspectos de la investigación participativa, y concepción de ésta, cuestionada y enriquecida por el destinatario a partir de sus experiencias.

3. Por último, las actividades de aprendizaje son realizadas grupalmente. Se pide la discusión grupal o la elaboración grupal de los informes de conclusiones. En muchas actividades se plantean reparto de acciones (búsqueda de información) o de lecturas, así pretendemos acostumbrar al trabajo en equipo. Como decíamos, apoyamos este trabajo con algunas técnicas didácticas o dinámicas de grupo, pero no se trabajó un manual que facilitara a distancia la participación de todos, la rotación de roles, la ansiedad del trabajo grupal, la explicitación de lo afectivo, etcétera.

## **E. La autoevaluación**

Para ser coherente metodológicamente, la evaluación del aprendizaje debía tener las siguientes características:

1. Ser concebida como autoevaluación por los destinatarios. Nosotros como diseñadores, de fuera, no nos correspondía evaluar la corrección o no del aprendizaje, pues éste no se consideraba como acumulación o memorización de información, sino, nuevamente, como reflexión práctica/teoría. Por lo tanto, saber o evaluar el aporte de la información a la práctica o el enriquecimiento y aprovechamiento logrado, debía ser de interés fundamental y de la incumbencia del destinatario.
2. No evaluar conductistamente respuestas correctas en la medida en que no interesaba la repetición. Aquí se presentó la dificultad más grande del diseño del evento: ¿cómo evaluar la reflexión teoría/práctica? Nosotros pensamos que se podría lograr a través de la evaluación del método de reflexión seguido. Es decir, no importa a qué conclusiones lleguemos, importa saber si para llegar a ellas tomamos en cuenta (aceptándolos o rechazándolos) aquellos elementos nuevos que vimos y analizamos. De esta forma el destinatario en la autoevaluación podría ver el aprovechamiento del curso en términos de la aplicación de la reflexión.
3. La evaluación sirve para retroalimentar el aprendizaje, es decir, para reforzar el método de aprendizaje aplicado. Así por ejemplo saber si relacionamos todo lo relacionable, si dejamos de lado, por olvido, puntos importantes, si no nos esforzamos por considerar lo fundamental, etcétera.

Por lo tanto, el apoyo nuestro al proceso autoevaluativo, debía integrarse en términos de aportar indicadores que sirvieran a la autoevaluación en el sentido indicado. Diseñamos así indicadores que pretendían aportar en términos de método de razonamiento y no de respuesta correcta o equivocada.

Aquí aparece un escollo, ya que ¿hasta qué punto es válido que el diseñador indique el método correcto a seguir, indique los elementos a considerar? ¿No se

cae en forma disfrazada en la evaluación conductista? Los indicadores que presentamos tienen un valor retroalimentador y reforzador del conocimiento expuesto pero, ¿son de utilidad en términos del método reflexivo o no cumplen ningún papel y habría que eliminarlos?

#### **IV. PRUEBA PILOTO DE LA METODOLOGÍA Y RESULTADOS EVALUATIVOS**

Para la prueba piloto se usó el Módulo 1, sobre Investigación Participativa, que aún no había sido editado.

##### **A. Objetivos**

Como vimos en el apartado anterior, los objetivos generales del curso se planteaban en términos de cambios en actitudes para ser logrados en el mediano plazo. En la prueba piloto seleccionamos una serie de aspectos para evaluar, que creíamos eran la base para el logro de los objetivos generales del curso. Estos puntos fueron los siguientes:

###### *a) Autosuficiencia del módulo*

La primera condición que debía tener el material para que cumpliera con sus objetivos, era claridad para ser manejado sin asesor. Dentro de esto se valoró: la claridad de las instrucciones para el manejo, la claridad del lenguaje y la adecuación de los tiempos propuestos, la utilidad de las actividades de aprendizaje y de la autoevaluación.

###### *b) Adecuación de los contenidos a las necesidades de capacitación del usuario*

Era necesario saber qué tanto se adecuaban los contenidos a las necesidades, para lo cual se valoró la calidad de la información, su pertinencia al trabajo del promotor, la adecuación de la organización de los contenidos.

###### *c) La reflexión práctica-teoría lograda*

La evaluación del aprendizaje se centraría en la relación teoría-práctica que hicieran los destinatarios, tal como aparece en la metodología. La forma de captar esta relación fue pidiéndoles que explicitaran los alcances y limitantes que le veían a la propuesta de Investigación Participativa que se hacía en el Módulo. Pensamos que si el destinatario podía decirnos qué ventajas le veía a la propuesta, con ejemplos concretos extraídos de su práctica, esto significaba que estaba reflexionando sobre su realidad, la estaba problematizando y le estaba buscando alternativas. Asimismo, si eran capaces de ver los problemas y limitaciones que la propuesta tenía, también a partir de ejemplos concretos, entonces el texto era problematizado, enriquecido; se generaba conocimiento a través de la confrontación práctica-teoría.

Podíamos así evaluar qué tanto la metodología (a través del texto y la actividad de aprendizaje mencionada) permitía la reflexión enriquecedora de la práctica y del conocimiento.

#### *d) El trabajo grupal*

Queríamos, por último, saber qué tanto se había promovido un trabajo grupal satisfactorio para los destinatarios.

Nos interesaba saber fundamentalmente qué problemas surgían para ver de qué forma se les podía apoyar en el futuro. Los indicadores que teníamos para valorar este aspecto eran, por un lado, preguntas directas que hacíamos en la entrevista y, por otro, indicadores a observar en la dinámica grupal, tales como roles, interacción, competitividad, etc.

### **B. Selección de la muestra e instrumentos**

La prueba se realizó con una muestra del universo de asesores-capacitadores, seleccionada por el Programa Salas de Cultura como representativa de dicho universo. Se eligieron tres equipos (de un total de 18) de los estados de Nuevo León, Michoacán y Campeche, pensados como una "media" en cuanto a calidad de sus integrantes (capacidades, compromiso, antecedentes curriculares, etcétera).

La prueba se realizaría a través de la aplicación de dos instrumentos: una entrevista con preguntas abiertas y cerradas para cada asesor-capacitador, y una guía de observación para un ejercicio grupal.

A través de la entrevista se captaría la información fundamentalmente para los puntos a) y b) mencionados a través de preguntas directas sobre los aspectos que nos interesaba evaluar.

El ejercicio grupal consistía en una discusión sobre los alcances y limitantes de la Investigación Participativa para la práctica del promotor de Salas. Contábamos con una guía de observación con la cual pensábamos obtener información (con indicadores directos) sobre los puntos de autosuficiencia y adecuación de contenidos. Para esto observaríamos qué interés y qué claridad tenía el módulo, pero esta observación participante atendía fundamentalmente a valorar los otros dos aspectos: la relación teoría-práctica y el trabajo grupal.

Este último punto era difícil de evaluar en una sesión, y aunque en la entrevista se interrogaba sobre el mismo, pensábamos que podíamos detectar problemas de roles o inseguridades y ventajas en cuanto a intercambio de opiniones y conocimientos.

Quisiéramos, por último, señalar las limitantes de esta prueba para la evaluación del material que pretendíamos. El hecho de llegar de fuera a un equipo, por el escaso tiempo de tres días, significaba una barrera que sesga evidentemente los resultados. A pesar de que quedaba claro que la evaluación era para los diseñadores y no para el equipo, es difícil calcular cuán sinceras fueron las respuestas a las entrevistas. La dinámica grupal se veía interferida también por nuestra presencia, a pesar de que aquí los indicadores eran más indirectos que en la entrevista.

Es evidente que sólo el trabajo permanente con los destinatarios y una evaluación recurrente del material hubieran permitido una eficaz revisión del mismo y

evaluación de la metodología. De todos modos pudimos obtener alguna información valiosa para la elaboración del material que sirve asimismo como evaluación parcial de la metodología.

## **V. RESULTADOS DE LA PRUEBA PILOTO**

### **A. Autosuficiencia del módulo**

Como dijimos anteriormente, la primera condición que debía tener el material era el poder ser manejado sin asesor, su autosuficiencia como material de capacitación. Esta es también una condición básica para que opere la metodología propuesta: mal podemos estimular la reflexión con una metodología no clara.

Aquí nos tropezamos con una dificultad: las instrucciones para el manejo del material debían ser más precisas, más rígidas que lo que nosotros imaginábamos. Pensábamos que el proceso de capacitación (lectura-discusión en grupo-actividades de aprendizaje-autoevaluación) podría quedar más abierto; su conducción más librada a la decisión del equipo. Sin embargo, esto en lugar de estimular al destinatario, provocó confusión y ansiedad. La razón se encuentra, creemos, en que este curso significaba una doble novedad para el asesor-capacitador: por un lado la novedad que implicaba la forma de capacitación a distancia; por otro, el proceso de capacitación que los invitaba a criticar, a comentar, a corregir las propuestas, era también una forma nueva de abordar la capacitación.

La teoría de los grupos operativos para el aprendizaje de la Escuela de Pichon Rivière<sup>9</sup> explica la ansiedad y la angustia que genera el abandono de los roles estereotipados —en nuestro caso el rol de alumno frente al maestro—, así como el enfrentarse a situaciones nuevas no conocidas, como es un sistema basado en el autodidactismo. Si bien la ansiedad es normal y hasta saludable para poder abandonar hábitos estereotipados, el exceso de la misma produce bloqueo y debe por tanto dosificarse, a nuestro modo de ver, el pasaje de lo viejo a lo nuevo. En este caso resolvimos que por lo menos en el inicio, el proceso de capacitación a distancia debía ser más directivo, con instrucciones precisas de cómo realizar dicho proceso, hasta que el hábito en el manejo del sistema permitiera manejar las posibilidades de flexibilidad. Al no haberse podido operar una evaluación recurrente no pudimos trabajar esta idea de ir gradualmente rompiendo la dirección rígida del manejo del material.

El problema, creemos, es generalizable a las metodologías participativas de capacitación directa con instructor, que generan, también, al comienzo, ansiedad en el capacitando.

### **B. Adecuación de los contenidos**

Desde el punto de vista de la evaluación de la metodología nos interesa aquí consignar dos aspectos de los contenidos: el tratamiento didáctico y la organización de los mismos.

---

<sup>9</sup> Pichón Rivière. Enrique, *El Proceso Grupal*, Buenos Aires, Ed. Nueva Visión, 1980.

La evaluación nos aportó información indirecta sobre estos aspectos, positiva en cuanto a cómo fueron tratados ambos. Creemos que tanto la motivación que se pudo apreciar por el tema así como la facilidad con que se le relacionó con la práctica, se debieron en gran parte al tratamiento didáctico donde se cuidó, como ya vimos, un desarrollo inductivo del mismo, así como un lenguaje claro y sencillo donde nada se dio por sabido. Ejemplo de esto fue el interés de poder aplicar los contenidos en trabajos de investigación participativa con algunas comunidades.

Por otro lado, la presentación de una experiencia sistematizada sobre el tema en cuestión, fue considerada como muy importante, pidiéndonos que lo hiciéramos en los módulos siguientes. Sin embargo, este material, presentado como texto complementario, que no fue trabajado didácticamente, presentó algunas dificultades de comprensión, hecho que nos confirmó la necesidad de tratar didácticamente los contenidos.

### **C. Reflexión práctica-teoría**

Como vimos, los indicadores que usamos para saber si se había logrado esta relación teoría-práctica fueron las conclusiones de los destinatarios, discutidas en grupo, acerca de los alcances y limitantes de la propuesta de Investigación Participativa. Los resultados fueron altamente positivos ya que se dedujeron una serie de alcances y limitantes, que para su práctica tendría la aplicación de la investigación participativa, que no aparecerían en el texto. Se planteó, por ejemplo, la dificultad de implementar la propuesta en cuanto a tiempos y en cuanto a posibles consecuencias políticas. Se plantearon, asimismo, las ventajas de la propuesta en cuanto a insertar el Programa Salas de Cultura en la problemática de las comunidades y a conocer más profundamente la realidad de las mismas.

Se generaron así nuevos conocimientos que el texto programado no hubiera jamás logrado. Este nuevo conocimiento implica también una propuesta, más cercana a la realidad para trabajar sobre ésta: una propuesta de acción transformadora.

Como vimos, la idea de que la educación sirva para lograr una acción más rica y consciente se encontraba tanto en el papel que le adjudicábamos a la educación, como en los objetivos del curso y de la metodología. Estos objetivos se operacionalizan en la metodología reflexiva propuesta y encuentran en esta relación teoría-práctica su momento de concreción mayor. A la vez, las actividades de aprendizaje son la instancia ideal para estimular y evaluar dicha relación. Los resultados son muy parciales para afirmar categóricamente que las actividades de aprendizaje propuestas logran esta relación enriquecedora. Sin embargo, podemos al menos afirmar su validez como alternativa a las actividades del texto programado. Aquí logramos:

- a) que se cuestionara el texto a partir de la experiencia,
- b) que se propusieran acciones a partir del texto.

Sin duda otros elementos de la metodología coadyuvaron al logro de estos resultados, como son: la organización de los contenidos, el tratamiento didáctico

de los contenidos que buscaba la significación y la motivación para el destinatario, así como la autorrelativización, etc. Por esto resulta difícil aislar los elementos de la metodología para su evaluación.

#### **D. Trabajo grupal**

Como era imposible evaluar el impacto de la metodología en el trabajo grupal, pensamos que esta primera prueba serviría más para hacer una exploración de los problemas que resultaran del aprendizaje en grupo. Surgieron aquí una serie de dificultades referidas a la integración de los equipos que tenían en general poco tiempo de haber sido constituidos. En las entrevistas se explicitaron problemas de responsabilidad, disciplina, pasividad y autoritarismo y en la dinámica grupal detectamos problemas de roles estereotipados, competitividad e inseguridades.

Al mismo tiempo todos los entrevistados manifestaron que el trabajo grupal había tenido aspectos positivos en la medida en que les había permitido aclarar puntos en conjunto y que, a pesar de las dificultades, era un elemento que les ayudaría en su integración para el trabajo.

Sacamos como conclusión que era necesario fortalecer el trabajo grupal con otros elementos, como podrían ser eventos de capacitación específicos o un manual aparte de los módulos, que ayudara a los equipos a manejar los problemas inherentes a los grupos de aprendizaje o trabajo. Sin embargo, esto no se pudo realizar por problemas institucionales, y es evidente que queda como problema para ser resuelto en toda educación a distancia que pretenda operarse con grupos y no con individuos. La metodología no contiene en sí una propuesta para esto, ya que realizar un trabajo de esta naturaleza (que constituye en sí algo nuevo y de gran dificultad) rebasaba las posibilidades del equipo central.

De todos modos el Programa Salas de Cultura buscaba la integración de equipos de asesores-capacitadores y, por lo tanto, el curso y la metodología no se plantearon para crearlos, sino para coadyuvar a su desarrollo. Sería interesante saber si con grupos realmente integrados la metodología aporta al proceso grupal o si es necesario trabajar dentro de ella elementos específicos para la integración grupal.

### **VI. CONCLUSIONES**

El trabajo que hemos presentado es una propuesta metodológica-didáctica, que se inserta en el campo de la pedagogía. Sin embargo quisimos también analizar las implicaciones sociológicas que tiene la pedagogía. Dicho de otra forma quisimos demostrar cómo detrás de una propuesta pedagógica existe una visión del hombre y de la sociedad, y cómo las propuestas pedagógicas trabajan activamente en función de los modelos de sociedad a los que se adscriben.

Si un modelo de sociedad más igualitario y participativo pasa por la capacidad de los sectores subalternos de protagonizar su historia, pensamos que ésta puede ser estimulada, reforzada por la educación, si por ésta entendemos la interrelación dialéctica entre la práctica y la teoría, entre la acción y la reflexión para cualificar

la acción. Esta reflexión es develadora de la realidad, permite el conocimiento más cercano de la misma; es la posibilidad de una práctica más libre: la posibilidad de construir un proyecto histórico, a partir de una realidad concreta, pero afin a los intereses de los sujetos históricos.

Toda propuesta pedagógica que promueva esta reflexión con metodologías que problematicen el entorno, que invite a la crítica y a la participación, colabora en la construcción de una práctica de libertad.

Somos conscientes de la limitación de una propuesta pedagógica aislada de una situación promocional general. ¿Qué programa promocional planteaba la Dirección del INEA y del Programa Salas de Cultura? ¿Qué procesos concretos vivían las comunidades donde se insertaba el programa? ¿Cuáles eran los problemas que enfrentaban diariamente los promotores en sus labores tanto de tipo institucional como con la comunidad? Sin poder manejar todas estas variables, era imposible plantearse siquiera un acercamiento al impacto de la propuesta en la promoción de una organización popular.

Nos concentramos entonces en desarrollar y evaluar el otro aspecto de lo que hace a una propuesta de educación popular: la metodología reflexiva de enseñanza-aprendizaje. Intentamos así caracterizar esta metodología y adaptarla a una modalidad a distancia. Se logra, creemos, al menos avanzar una primera propuesta.

La modalidad presentaba una serie de limitaciones: la dificultad de una comunicación dialógica, el peso de autoridad de la letra impresa. A éstas debemos agregar otras que encontramos en el desarrollo del trabajo. En primer lugar la combinación de la modalidad con el trabajo grupal. Consideramos que no pudimos desarrollar una estrategia que permitiera apoyar la formación de equipos de estudio, objetivo que nos planteamos en un inicio. No basta con indicar el estudio y la realización de actividades de aprendizaje en grupo. El aprendizaje grupal tiene una serie de implicaciones (roles, competencia, integración) que es necesario trabajar en forma sistemática con los grupos. No sabemos si es posible aportar este apoyo en un sistema a distancia; queda entonces este aspecto planteado como problema.

En segundo lugar habría que preguntarse qué tanto es posible un diseño de programas de estudios suficientemente flexible como para integrar los problemas y necesidades de los destinatarios del mismo. No pudimos desarrollar una evaluación recurrente que nos hubiera permitido contestar esta interrogante, que queda también planteada como problema.

Por último no creemos que esté claro aún el problema de si es posible diseñar indicadores para la autoevaluación que retroalimenten el aprendizaje; parecería que nos enfrentamos a otra contradicción insalvable: ¿se pueden diseñar de fuera indicadores que no contaminen un proceso realmente autoevaluativo? ¿Manipulamos a través de los indicadores la dirección que le queremos imprimir a la reflexión de las personas?

A pesar de todas las limitaciones que tuvimos tanto por las características del sistema como por las condicionantes institucionales, de tiempos, de experiencia, la propuesta permite pensar en la viabilidad de una metodología reflexiva a distancia. Es, y esto nos animamos a afirmarlo, un avance respecto al texto programado. A diferencia de éste, la propuesta pedagógica aquí desarrollada invita a analizar la



---

realidad, a cuestionar el texto, y a proponer alternativas de acción. Trabaja así, de alguna forma, para coadyuvar a la generación de seres críticos capaces de conducir sus vidas de forma más libre.

