

EXPOSICION Y REFLEXION DE UNA EXPERIENCIA PEDAGOGICA DE INVESTIGACION-ACCION CON ALUMNOS UNIVERSITARIOS DE QUINTO CURSO DE PEDAGOGIA

Isabel LÓPEZ GÓRRIZ
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Sevilla

La experiencia de innovación educativa que presentamos, trata de ubicarse dentro de las exigencias actuales, que plantean la necesidad de una formación, que vaya hacia el desarrollo de hombres más participativos y autónomos.

Ha sido llevada a cabo, con alumnos de quinto curso de Pedagogía, en la Universidad de Sevilla. Y tiene como finalidad la preparación del universitario hacia el desarrollo de capacidades formativas e investigadoras que le permitan una mejor preparación profesional y una mayor adecuación a las exigencias de la sociedad.

Esta experiencia que concibe la formación del universitario en base al desarrollo de un proyecto de investigación-acción, la presentamos aquí, como una reflexión sobre lo que conlleva este proceso formativo. Es decir, un proceso en el que se desarrollan diversos tipos de saberes, capacidades y actitudes, que generan ruptura en relación con los saberes, capacidades y actitudes desarrolladas por el sistema educativo al que han estado habituados, y que pensamos que prepara un profesional más acorde con las demandas actuales.

We present the experience of educational innovation, It's about present demands, which establish the necessity of a formation, that It would go to development of men more participatories and self-governings.

The work has been carried ont by the students of the fifth year of the Pedagogy course in the University of Seville. It's main objective is the development of the student's capacity for investigation and to allow them to be better prepared professionally for the requeriments that society may make them.

This experience conceives the preparation of university student, of course the development of an action research project. We present it here, as a reflection about what this formative process is.

A process what they develop some types of knowledges, capacities and attitudes, they generate ruptures in relation with well-developed knowledges, capacities an attitudes for the educative system which universities students have been habitue and we think this process prepares a professional more identical feelings with present demands.

INTRODUCCION

Según el Informe del Consejo al Club de Roma, (A. King y B. Schneider, 1991:20), las sociedades actuales están en un fuerte proceso de cambio, que inducen a «un cuestionamiento permanente por parte de todos los individuos pensantes.» Este tipo de cambios, que se están produciendo, es importante para algunos autores, que se dirijan hacia un refuerzo de la democracia, como medio de desarrollar sociedades más liberadoras y más participativas, como así lo exponen Faure y otros en E. Lucio-Villegas Ramos (1993, p. 63) cuando dicen: «reforzar la exigencia de democracia, que aparece ahora como el único medio de que el hombre no se convierta en esclavo de la máquina (...), desarrollar el concepto mismo de democracia (...), que debe de permitirle (al ciudadano) participar en las responsabilidades y en las decisiones inseparables de una sociedad promocional.»

La preparación de este tipo de persona pasa por desarrollarle distinto tipo de capacidades intelectuales, participativas e investigadoras. Algunos autores, ya están trabajando sobre la búsqueda de nuevas líneas investigadoras, que desarrollen una nueva formación. Así, pues, Mario de Miguel en Margarita Bartolomé (1992, p.9), haciendo referencia a la investigación dice: «Todos sabemos que aportar fórmulas eficaces pasa por transformar la educación».

Pues bien, hacia ese intento de buscar nuevas fórmulas docentes e investigadoras, que faciliten la formación de un tipo de hombre (mujer), que se encuadre de forma más coherente en estas coordenadas actuales, es como ha sido concebida nuestra experiencia docente, de in-

novación universitaria, que ha sido desarrollada en base a un *proyecto de investigación-acción*.

Esta experiencia ha sido llevada a cabo con alumnos (as) universitarios (as) de Pedagogía, turno mañana, desde asignatura de Técnica Educativa y Práctica Básica, de quinto curso de carrera durante el año escolar 1990-1991, en Universidad de Sevilla. La finalidad de asignatura es iniciar al alumnado en una práctica profesional que debe de realizarse en una institución (Escuelas de Padres, Empresas, etc.). Está compartida por dos Departamentos y comprende varios grupos de alumnos (as), los (as) cuales eligen el grupo y el Departamento en que quieren cursarla.

Nuestro grupo, llevado por un profesor y una profesora, del Área de Métodos comprendía una veintena de alumnos (as) agrupados (as) en ocho proyectos distribuidos en dos bloques: los (as) que estaban interesados (as) por la Orientación y los (as) que preferían la intervención, utilizando una metodología de Investigación-acción. Ambos profesores nos dividimos los bloques respectivos, con sus correspondientes proyectos, tiempos de clase y tutorías.

Respecto a la institución en donde debían hacer las prácticas, dejamos libertad para que los (as) alumnos (as) eligieran aquellas instituciones que eran de su interés.

FORMACION Y TIPOLOGIA DEL ALUMNO (A) UNIVERSITARIO (A)

Nos encontramos en quinto curso de carrera con un tipo de alumno (a), cuya formación ha sido organizada en base a un tipo de procedimiento que Marc

Lesne denomina «Modo de trabajo pedagógico de tipo transmisivo de orientación normativa». Es decir, «que aparece como un proceso de inculcación y de imposición, cuyo lugar de poder y de saber se sitúa esencialmente en el formador (a)» (M. Lesne, 1977, p.39). O lo que Paulo Freire describe como «educación bancaria», entendiéndolo por tal que «el saber, el conocimiento, es una donación de aquéllos que se juzgan sabios a los que se juzgan ignorantes (...) que el saber deja de ser un saber de la *experiencia* realizada para ser el saber de la *experiencia* narrada o transmitida» (P. Freire, 1970, pp.77-78).

Así pues, siguiendo las visiones de estos autores, este tipo de educación se caracteriza por:

- Una tipología de profesor (a), poseedor (a) del *poder* y del *saber*, que utiliza a ambos para reafirmarse en su rol, y cuya formación es esencialmente de tipo cognitivo (especialización de conocimientos que debe de transmitir).
- Un perfil de alumno (a), que asimile acríticamente el saber que el profesor (a) le transmita, y sepa reproducirlo con la mayor fidelidad posible para que el profesor (a) se encuentre reconocido (a) en él. Su valoración será en función de su capacidad de reproducción. Este idea la manifiesta una de las alumnas, M^ª Dolores Martín, que ha seguido esta asignatura, cuando expone en su *reflexión personal* (p.1): «(...) estaba acostumbrada a una metodología lineal, (...), me limitaba a ir a clase, a hacer mis trabajos puntuales con más o menos reflexión, a *empaparme* de lo que me exigían, para posteriormente *exponerlos* en un examen, sin más interés, en la mayoría de las ocasiones, que el de eliminar materia».

- La motivación es la nota, «ser el (la) mejor», lo que desarrolla fuertemente, la competitividad, la división, el individualismo, etc.
- El programa y la evaluación (buenos (as) y malos (as)) los realiza el profesor (a).
- El tipo de conocimiento que se imparte es de tipo técnico.

En consecuencia, podemos decir, que este tipo de intervención pedagógica, correspondería a lo que Marcel Lesne (op. cit., p. 40), denomina un tipo de socialización «en su aspecto más inmediato, más normativo y más coercitivo (...), que es la de integrar a las nuevas generaciones en el bagaje cultural acumulado por las generaciones anteriores». Esta forma de socialización conlleva la transmisión de modelos, que requieren un tipo de valores, comportamientos, actitudes y conductas, individuales y sociales, que hacen de las personas seres receptivos, pasivos, acríticos, individualistas y competitivos. Mitifica y hace inaccesible el saber, ya que sólo pueden poseerlo aquéllos (as) que poseen el poder, y al revés (poder y saber se refuerzan mutuamente). Transmite la división y la desigualdad. Y separa los diferentes saberes, saber, saber-hacer, saber-ser, etc.

Podemos, pues decir que en este modelo encuadraría el tipo de formación que traen a nuestra asignatura los (as) alumnos (as) universitarios (as) que van a seguirla.

HACIA OTRO MODELO DE HOMBRE

Entendiendo, que la evolución de nuestras sociedades actuales requieren de un tipo de hombre (mujer) creativo

(a), evolutivo (a), capaz de dirigir su vida y de dar respuesta a la vertiginosa evolución y reorganización social, pensamos, que hay que crear un modelo de persona con otro tipo de características más adecuadas a esta exigencia actual. Y en particular, en lo que concierne al (a) profesional de la educación, opinamos, que hay que formarlo (a) para que sea capaz de generar nuevos modelos educativos, adecuados a los cambios presentes y futuros. Así lo plantea, J. Ardoino (1978, p.40), al exponer que, « las exigencias contemporáneas de formación y perfeccionamiento tienen por objetivo fundamental el *reajuste al mundo*, y en la medida de que se trata de un mundo que cambia, *la adaptación a la evolución*. La formación se convierte así en sinónimo de *transformación*». También desde esa perspectiva se plantea la educación en *El Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado* (MEC,1989, p.91), cuando dice: «La sociedad actual exige una educación acorde con los procesos de cambio que se están produciendo».

En este sentido nos parece importante aludir a la capacidad que la sociedad tiene en ella misma para transformarse, y que expone claramente Alain Touraine (1973, p. 10), cuando dice que «la sociedad no es sólo reproducción y adaptación es también producción de ella misma». Creemos necesario, hacer referencia al concepto de *agente social* del que habla Lesne (op. cit., p.30) cuando dice: «es un *agente de socialización*, quien, a partir de su posición en la estructura social y en las situaciones las más cotidianas de la existencia, juega un rol más o menos importante, (...) (los ancianos, los líderes), (...), todas las personas son aptas para

presentar y transmitir nuevas formas de actuar, de pensar y de sentir, es decir innovaciones (...)».

Para el autor expuesto, las personas en formación son consideradas como «agentes sociales», capaces de influir sobre los otros agentes sociales y de intervenir en la modificación de sus condiciones de existencia. La intervención pedagógica, debe partir de su *inserción real*. *Inserción que es punto de partida, soporte y punto de llegada de dicha formación*. Igualmente, se manifiesta Paul Freire (op. cit., p.105), cuando plantea que «Los hombres no se hacen en silencio, sino en la palabra, en el trabajo en la acción, en la reflexión», y continúa diciendo «mas si decir la palabra verdadera que es trabajo, que es praxis, es transformar el mundo, decirlo no es privilegio de algunos hombres, sino derecho de todos los hombres». Del mismo modo, J. Habermas, en su «teoría de los intereses constitutivos de saberes», habla del *saber emancipador*, como aquél que permite ir «hacia la libertad y la autonomía racional» (en Carr y Kemmis, 1981 p.149).

Crear un modelo de hombre (mujer) basado en los presupuestos anteriores requiere ir a la generación de un ser *dinamizado-dinamizador* capaz de transformar-transformándose las estructuras sociales en las que se ubica, produciendo así, unas condiciones más adecuadas para el diálogo, la autonomía, la creación, la justicia, la solidaridad y la libertad. Eso requiere *generar un tipo de persona* : competente, solidaria, crítica, creativa, responsable, libre, racional, autónoma. Una persona, que esté insertada en la realidad articulando la acción, la reflexión, desarrollando armoniosa

mente los diferentes saberes (saber-ser, saber-estar, saber-hacer, etc.) y estableciendo relaciones dialógicas y horizontales con los otros hombres (mujeres), etc.

Lo que requiere un tipo de intervención pedagógica diferente a la expuesta anteriormente, y que sea adecuada al prototipo de hombre (mujer) que queremos generar. Dicha intervención, exige un procedimiento próximo a lo que Marcel Lesne denomina «Modo de trabajo pedagógico de tipo apropiativo centrado sobre la inserción social» o Paulo Freire la «dialogicidad, esencia de la educación como práctica de la libertad», y que López Górriz desarrolla en la memoria de licenciatura (1986, pp. 156-175).

ESTE PROCEDIMIENTO REQUIERE:

- Un profesor (a), que además de poseer unos conocimientos especializados, posea una formación científica, una gran capacidad de «escucha» y un saber-hacer psico-social.
- Un alumno (a), creador (a), activo (a), crítico (a) e investigador (a), que desarrolle un conocimiento esencialmente constructivo y en interacción con la realidad en la que se inserta.
- Un grupo de alumnos (as), que sea un lugar dinamizador-dinamizante, en donde los alumnos (as), animados (as) y acompañados (as) por el profesor (a), se comunican, intercambian información, se ayudan y se forman.
- La motivación vendría como consecuencia del trabajo creativo que respondiera a sus intereses, del intercambio con el grupo y del descubrimiento de lo desconocido.
- El tipo de relación que se establece es esencialmente horizontal. Es decir, el

poder y saber del (a) profesor (a), se utilizan para crear unas condiciones pedagógicas, que permitan al alumno (a), ir adquiriendo su propio poder y saber, de tal forma, que lo vaya autonomizando y convirtiéndolo en «actor (a) o agente social».

- En cuanto al programa, podemos decir que es negociado conjuntamente entre el profesor (a) y los alumnos (as).
- La evaluación requiere que sea hecha por el grupo y el profesor (a), teniendo en cuenta diferentes dimensiones (clínicas, actitudinales, cognitivas, comportamentales, etc.) y diversos criterios.
- Por último, apuntar, que este procedimiento, se caracteriza, por una forma de proceder cíclica y en espiral, que partiendo de la realidad del (a) educando (a), le hace ir emergiendo en la medida que la va racionalizando, y racionaliza ésta, en la medida que vuelve de nuevo a dicha realidad para retomarla desde nuevas dimensiones, y poder así, otra vez emerger. Y todo ello se caracteriza por un vaivén dialéctico entre la implicación y la distancia. Esta forma de proceder, se asemejaría a los círculos que produce una piedra cuando se echa en el agua, que en la medida en que baja más profunda el círculo es más amplio y hondo a la vez y permite ir dándonos una idea de la profundidad del pozo. Y todo ello acompañado de sus correspondientes crisis y rupturas epistemológicas.

M^a Dolores Martín, lo manifiesta en sus reflexiones personales (op. cit. p. 5), cuando dice: «Yo lo veo como un período en el que cada paso que dábamos era «un cuestionarse todo», eran pequeñas crisis que poco a poco se fueron engrosando y que estalló en una mayor. Llegó un mo-

mento en el que no sabía distinguir mis problemas en la investigación de mis problemas personales. ¡Era un todo!»

OBJETIVOS Y ORGANIZACION DE LA ASIGNATURA TECNICA EDUCATIVA Y PRACTICA BASICA.

Teniendo en cuenta, que queríamos ir hacia la creación de un tipo de alumno (a) que respondiera al modelo que acabamos de exponer, nos planteamos una serie de objetivos, así como una organización y una metodología que nos permitieran conseguirlos.

OBJETIVOS

Nos dimos como *objetivo general, el formar al alumno (a) como investigador (a) y práctico (a) en base a un procedimiento de Investigación-Acción*, entendiendo con Michel Bataille (1981, p.36), que «La investigación-acción encuentra su especificidad, (en) trabajar para generar la acción por la investigación y la investigación por la acción en y por la confrontación y el cuestionamiento de la una por la otra en el seno del cambio». Este enfoque se plasmaría en un *proyecto de investigación-acción* al que aludiremos más tarde.

El objetivo general, requería desarrollar otros objetivos más específicos, que eran los siguientes:

- *Capacidad de saber estructurar y llevar a cabo un proyecto de intervención* en la institución. Esto requería:
- *Saber situar y diagnosticar un problema*, a través de la observación, la escucha, la recogida y análisis de los datos.
- *Saber plantear y llevar a cabo un plan de acción-intervención*, seguirlo y evaluarlo sistemáticamente.

- *Saber gestionar las situaciones psíquicas sociales* de los grupos, que permitiera desarrollar una mayor participación sus miembros (as), estableciendo una relación de una mayor horizontalidad.
- *Saber moverse en dialéctica* entre la inmersión y la emergencia por un lado y el conflicto y la normalidad por otro.
- *Saber transformarse él (ella) mismo (a) con los (as) otros (as)* desde una implicación.
- *Aprender a llevar a cabo un saber esencialmente constructivista y creativo* específico a la realidad que aborda.

Llevamos a cabo estos objetivos siguiendo, lo que G. Lerbert denomina *formación por el proyecto*, entendiéndolo como el medio a través del cual el adulto pasa de «lo vivido, a la conceptualización y ello con un nuevo retorno a la acción» (en Goyette y Lessard-Herbert, 1988, p.120). Pensamos, que el proyecto también es un medio de formación para familiarizarse, sistematizar e integrarse en la acción para aquellos (as) estudiantes, cuya formación ha estado desconectada de la realidad, como era el caso de la mayoría de nuestros (as) alumnos (as). Y a nosotros lo planteamos en la asignatura.

Los seis alumnos (as) que eligieron nuestra clase, se organizaron en torno a cuatro proyectos, siguiendo sus intereses personales. Dos de los cuales se compartían también en otra asignatura.

Los proyectos que realizaron con nosotros fueron los siguientes:

- «La investigación-acción participativa y el proceso de formación-participación de un grupo de madres», realizado por: M^a Dolores Martín, M^a Teresa Padilla, M^a Angeles Rebollo, llevado a cabo en la Escuela de Padres (E.P.) del Centro de

Adultos Sánchez Rosa de Sevilla. Las dos últimas llevaban ubicadas en este centro dos años, apoyando a la coordinadora de Escuela de Padres, la primera se incorporaba por primera vez este curso escolar.

- «Trabajando con un grupo: dudas y reflexiones», llevado a cabo por Miguel Vargas, (y compartido con un grupo en otra asignatura) en un Seminario de Padres de Animación Socio-cultural, animado por el colegio de E.G.B., en Lora del Río (Sevilla), dicho alumno, ya llevaba un año trabajando como miembro del colectivo expuesto.
- «Un intento de hacer investigación-acción», de M^a Dolores Cejudo, centrado en la formación de madres, con niños de cierto retraso mental, que los llevan al Clínico a estimulación precoz. La formación se realizaba en esta entidad un día por semana.
- «Proyecto de investigación-acción en una institución», hecho por Soledad Azaustre, que intenta poner en marcha un taller de animación a la lectura en una Asociación de Sordos en Jerez de la Frontera (Cádiz).

ORGANIZACIÓN DE LA ASIGNATURA

Organizamos la asignatura intentando responder al modelo antes expuesto. Es decir, nos propusimos iniciar y acompañar al (a) alumno (a) en este proceso, en todos y cada uno de los diferentes pasos que él (ella) iba dando, respetando su ritmo y apoyándolo (a) en los momentos más arduos. Para ello,

- Nos pusimos en contacto con los centros en donde se ubicaban los proyectos, cuando fue posible.
- Se dispusieron las clases y las tutorías para ayudarles a *generar el proyecto*

(orientaciones científicas, lecturas sobre la realización del proyecto, observaciones, el diario, entrevistas, cuestionarios, análisis del contenido, etc.) y *acompañarles en el proceso que atravesaban* (momentos de creación, de crisis, de angustias, de rupturas de desorientación con la institución, etc.). Las clases se caracterizaron por ser lugares de encuentro, en donde ponían en común el punto en donde se encontraban.

De nuevo, Lola Martín, alude a este punto en sus reflexiones personales (p. 2), cuando dice: «Con la ayuda orientativa de la profesora (...), nos pasábamos las horas contándonos todo lo que nos estaba pasando en los distintos centros e instituciones a los que acudíamos, todos aportábamos e incluso discutíamos sobre el proceso a seguir, reflexionábamos, analizábamos las situaciones ... y bueno, ya estábamos «listos» para enfrentarnos otra vez a la tarea diaria».

- Desarrollamos un tipo de *acompañamiento*, basado en el concepto de *escucha* al que alude J. Salomé (1987, pp.60-61) cuando dice: «escuchar significa ser capaz de recibir, recoger lo que el otro quiere decirnos, y con la intención que es la suya y oír lo que le cuesta decir y que quiere quizá ocultar o retener», y en una *forma de ayuda* a la que hace referencia G. Devereux (1980, p. 429), cuando expone: «La única tarea del analista es la de darle al (paciente) los medios para hacerlo por él mismo».

A estos dos conceptos alude M^a Teresa Padilla en sus *reflexiones personales* (pp. 1-2) cuando manifiesta: «Es (...) imprescindible que el asesor posea una disposición de escucha (...), porque el

alumno entra en crisis, necesita que le oigan (ya que en realidad quiere oírse a sí mismo, reafirmarse). Esa escucha es importante. Mucho». En otros párrafos expone: «(...) el director del trabajo (...) tiene que ayudar a que el alumno se sienta seguro en la inseguridad, a la hora de vivir ese proceso creativo (...), tiene que «obligar» a la persona en formación «a mirarse a un espejo».

DESARROLLO DEL PROCESO DE FORMACION POR EL PROYECTO

La trayectoria que siguieron los proyectos fue acompañada y generándose al mismo tiempo, en dialéctica, con la trayectoria de evolución individual (profesional y personal) y de incidencia institucional.

Aunque cada proyecto fue específico, y estuvo marcado no sólo por su temática y la particularidad de sus autores (as), sino también por la especificidad de su ubicación institucional, podemos decir, sin embargo, que hubieron pautas comunes en el recorrido de todos ellos.

De entre los cuatro proyectos, nos parece esencial tomar como punto de referencia el que creemos más completo y representativo para situar el proceso seguido en donde aparecen los ejes fundamentales de la creación y desarrollo de proyecto-proceso de investigación-acción desde la práctica. Aunque aquí no se pueda expresar toda su complejidad, sí que aparece bajo forma de hitos, el proceso dialéctico que van siguiendo las autoras para ir aprendiendo a generar desde un aprendizaje de la práctica un proceso de investigación, que desemboca en una investigación-acción en donde

se incorporen a todos (as) los (as) miembros (as) desde sus diversos roles y papeles a la creación y gestión de un proyecto conjunto que recoja los intereses de todos (as).

Vamos a exponer el proceso del primer proyecto, *La investigación-acción participativa en el proceso de formación participativa de un grupo de madres*. Para las autoras el proceso-proyecto de formación-investigación-acción, que ha ido desarrollando y viviendo, vendrá marcado por *cuatro hitos*, cada uno de los cuales conllevará un determinado rol de animación-formación, investigación-análisis y acción. Roles que van a estar en constante evolución y reajuste, incidiendo a su vez tanto en el proyecto de formación, como en el de investigación, así como en la formación de los (as) diversos (as) miembros (as) que componen la plataforma de Escuela de Padres (animadora, investigadoras-coanimadoras, madres), desarrollando de este modo saberes formativos, informativos e investigadores. Así, pues habría cuatro momentos, como así lo exponen las autoras.

«El proceso de investigación que hemos seguido (...) ha pasado por cuatro grandes momentos, cada uno de los cuales está formado por distintas fases que han conducido paulatinamente a la siguiente (...), fusión, crítica, reflexión ¿acción?.» (Memoria final, p. 34).

MOMENTO DE FUSIÓN

En un primer momento las autoras de este proyecto, parten de una relación con la coordinadora de la Escuela de Padres, que ellas denominan de *fusión*, en el sentido en que lo plantea María Moliner (1983, p. 1354 de «unir íntimamente varias cosas (...), fun

dir intereses.» Es decir, dos de ellas, que llevan dos años trabajando con aquélla, han establecido con la animadora-coordinadora unos vínculos, afectivos, ideológicos, etc. importantes, como así lo manifiestan cuando dicen:

«El equipo de investigación se encuentra en un momento (de) «fusión», debido a (su) vinculación no sólo emocional, sino ideológica, social, cultural y profesional (...) con la coordinadora.» (Memoria final, p. 38).

Esta estrecha relación, les permite la inserción en el grupo de madres que siguen la formación, pero situándose al principio, aun sin ser muy conscientes desde el refuerzo del rol de la animadora. Rol en el que ellas también estaban metidas, puesto que preparaban y realizaban conjuntamente las tareas de formación con aquélla. Así, pues, realizaron conjuntamente el proyecto de formación que estaban empezando a poner en funcionamiento. Una ayudaba a desarrollar la tarea dentro del aula, otra tomaba notas y otra se ocupaba de los (as) hijos (as) de estas mujeres. Estas tareas se realizaban rotativamente. De aquí, que cuando deciden desarrollar un proyecto de investigación-acción con este colectivo, partan del proyecto que habían preparado al finalizar el curso anterior, como así lo exponen:

«El problema de investigación que formulamos en un primer momento (...) coincidía plenamente con el objetivo establecido en el proyecto de Formación de Padres.» (Memoria final, p. 38).

El enfoque de nuestra asignatura (Técnica educativa y Práctica Básica) pretendía iniciarlos (as) tanto en la acción (práctica), como en la investigación. Al iniciar el proyecto empiezan a desarrollar un doble rol el de acción (apoyo a la

práctica educativa de la animadora con las madres) y el de investigación (observación de la realidad de dicha práctica). Las autoras plantean:

«La siguiente tarea a realizar, una vez definido el problema (...), consistía en la recogida de información (...). Asistimos a las sesiones de grupo y observamos minuciosamente todos los acontecimientos haciendo registros en (...) el diario de campo.» (Memoria final, p. 38).

En la medida en que van observando y haciendo un preanálisis de la información recogida van tomando conciencia que hay una divergencia de intereses entre las diversas partes, que componen el colectivo educativo. Es decir, las madres y la coordinadora-animadora, cuyo enfoque refuerzan las investigadoras-co-animadoras. Lo manifiestan del siguiente modo:

«A medida que fuimos recogiendo datos, se fue realizando un análisis informal, (...), que condujo a la toma de conciencia de dos realidades distintas: por un lado, las expectativas (...) de la coordinadora y, por otro, los intereses y necesidades del grupo de madres.» (Memoria final, p. 39).

MOMENTO DE CRISIS

Las observaciones y análisis que van realizando, junto con el proceso que se va desencadenando en el aula, llevan a un momento de crisis a dos niveles: a nivel de la formación que se está desarrollando con las madres, y a nivel del proyecto de investigación que las investigadoras-co-animadoras tienen planteando, lo que les llevará a todo el colectivo a replantear tanto el proyecto de formación como el de investigación, como así lo exponen las autoras:

«La diversidad de intereses de (estas) personas, genera (...), un conflicto que desembocó en un período de crisis (tanto en la Escuela de Padres, como en el proyecto de investigación). (...) (Esto) provoca un replanteamiento del objetivo primordial de la Escuela de Padres (...) (y se) creará un proyecto (de formación) en el que se reflejará esta diversidad de necesidades.» (Memoria final, p. 39-40).

En lo que hace referencia al proyecto de formación, intentan buscar una alternativa que recoja aspectos que piden las madres (como orientaciones de cara a la formación de sus hijos), y aspectos que consideran importantes en el proyecto inicial (como participación de las madres en la creación de materiales didácticos para los (as) escolares, y participación en asociaciones de padres y actividades comunitarias).

Y en lo que respecta al proyecto de investigación-acción, que las tres alumnas-co-animadoras- observadoras se plantean, después de pasar por un momento de crisis sobre cómo enfocarlo, o qué nuevos instrumentos incorporar y cómo reposicionarse, buscan comprender: a) el concepto de formación que tiene la coordinadora; b) el concepto de formación que tienen y piden las madres; c) el concepto de formación que plantea el Diseño Curricular de Educación de Adultos, contrastarlos y ver en qué medida se les da a las madres una formación que perpetúa o cambia el rol asignado a la mujer. (Actas, II, Congreso de Investigación Educativa de los Estudiantes, 1991, p. 17-31).

«El paso del segundo al tercer momento de la investigación se produce a partir de otra etapa de crisis y conflictos en el

grupo de Escuela de Padres, (...) (se producen tensiones) entre las madres y coordinadora. Estos conflictos nos llevaron al propio equipo de investigación desacuerdos con el proyecto inicial Escuela de Padres, que nos hace (ser) más críticos con respecto al desarrollo y evolución del mismo. (...) Paralelamente a estos acontecimientos, el equipo de investigación entraba en crisis por la imposibilidad de plantear un problema de investigación que estudiar, ya que apenas comenzábamos el estudio y la indagación las circunstancias del grupo de la Escuela de Padres invalidaban nuestro objetivo» (Memoria final, p. 40-41).

Después de esta crisis, delimitan los aspectos a los que hemos hecho referencia, incorporan documentos del centro y grabaciones en audio para recoger una información más completa, y llevan a cabo una forma más exhaustiva la recogida de información y el análisis.

«La crisis dirige el proceso de investigación hacia un segundo momento que denominaríamos «momento crítico» en el que se realiza una reformulación a un problema (de investigación) (...), (al diario de campo se le añaden) (...) grabaciones en audio (...). La información recogida por los distintos cauces es analizada en esta fase, de forma más estructurada y sistemática a través, de la triangulación personal e instrumental, así como de saturación (...) (del) diario de campo» (Memoria final, p. 40).

Este intento de resituarse las investigadoras-co-animadoras desde la búsqueda de un rol más específico, que les lleve a replantear su propio proyecto de investigación, y en el que hasta ahora sólo ve algunos puntos de referencia, junto con

recogida y el análisis exhaustivos de la información, las conducirá a una tercera etapa, que ellas denominan de reflexión.

MOMENTO DE REFLEXIÓN

Este período, que ellas plantean como «el tercer momento de la investigación *«reflexión» delimitaba el problema de la investigación.»* sitúan este momento como de «aproximadamente dos meses, estuvimos recogiendo datos, fuimos analizando a través de reuniones de las tres investigadoras en las que poníamos en común percepciones, vivencias, observaciones,... El análisis (...) delimitó nuestro definitivo *problema de investigación.»* (Actas, II Congreso de Investigación Educativa de los Estudiantes, 1991, p. 19), que es el siguiente:

«Analizar y comprender el grupo de Escuela de Padres en el que se encuentran personas con objetivos formativos muy diferentes, centrándonos en las relaciones interpersonales y la dinámica del grupo, para la elaboración de un posible plan de acción futura en el que todas las posturas estén representadas.» (op. cit., p. 19).

A partir de la formulación del problema, de revisar los documentos (proyecto inicial de la Escuela de Padres, ...) y del análisis de la información recogida formulan las siguientes hipótesis:

- La coordinadora de la plataforma, a través de la Escuela de Padres persigue un tipo de formación de las madres para la participación activa en la vida social.
- Las mujeres que asisten por primera vez a la Escuela de Padres, a través de las mismas persiguen un tipo de formación para la mejora de las relaciones familiares.

- La metodología que solicitan estas mujeres consiste en sesiones de información en las que se les proporcionen «recetas» para la solución de sus problemas.
- La dinámica de grupo permite la participación de todos los miembros.» (op. cit., p. 25).

Una vez delimitados con precisión estos aspectos, afinan la recogida de información. Por un lado, van centrando las observaciones sobre estas dimensiones, y por otro, hacen una entrevista en profundidad a todas y cada una de las miembros de la Escuela de Padres (madres y coordinadora) para completar y contrastar las observaciones. Esta información, analizada primero por el equipo de investigación, después por todas y cada una de las madres, y también por la coordinadora, se pone en común y se contrasta en las sesiones de clase por todo el colectivo (madres, coordinadora y co-animadoras-investigadoras), como así lo exponen las autoras:

*«A partir de este objetivo, formulamos algunas hipótesis extraídas del conocimiento de la realidad estudiada, las cuales se vieron confirmadas (...). En este período, el equipo de investigación se hace más independiente de la figura de la coordinadora y propone (precisar y verificar la información, *con entrevistas personales a cada miembro del grupo.*) (...) El siguiente paso fué la devolución de la información (*al grupo*), (...) *para mejorar el proceso que se estaba siguiendo y, (...) reflexionar (todos y cada uno) sobre su papel.»* (Memoria final, p. 42).*

Durante este período el grupo de investigadoras no sólo ha delimitado con

precisión su proyecto de investigación sino, que lo han centrado sobre la realidad educativa que se desarrollaba en la Escuela de Padres. Esto, les ha permitido recoger una información de todas y cada una de las partes que la componen, la cual, al ser analizada por todo el colectivo, ha permitido a todas y cada una de las partes resituarse respecto a ellas mismas y al conjunto del proyecto, y tomar conciencia de sus diferentes visiones y demandas, y del conflicto que ello ha ido creando. El proceso de reflexión y análisis conjunto ha sido coordinado por las investigadoras-animadoras, que han hecho de *bisagra* entre la coordinadora y las madres. De esta reflexión conjunta sale el cuarto momento que es el que corresponde a la acción.

MOMENTO DE ACCIÓN

Una vez confirmadas las hipótesis en donde los objetivos que persigue la coordinadora, no coinciden con las expectativas de las madres, y viendo que estos dos enfoques entraban en conflicto, deciden elaborar entre todas las partes, a final del curso escolar, el proyecto de formación para el curso siguiente. Un proyecto que intenta partir de la demanda real de las madres que forman dicha escuela. Por otra parte, se plantea, que no sea la coordinadora, quien anime este proyecto al curso siguiente, sino las investigadoras. Así, pues, dos de ellas lo llevarán a cabo durante el siguiente curso escolar como investigación-acción-formación, y un año después continuará una de ellas. Las autoras lo exponen así:

«Un cuarto momento de «acción», en el que todos (...) que componemos la Escuela de Padres, debemos elaborar un

proyecto de acción conjunta articulando las distintas posturas (...). (Proyecto que fue elaborado y llevado a cabo durante curso siguiente, 1991-92, en la Escuela de Padres, por dos de las investigadoras coordinadoras-investigadoras).» (Memoria final, p. 42).

Podemos, pues decir, que a lo largo de estos momentos-hitos, se va viendo cómo este grupo de investigadoras-animadoras (dos de las cuales llevaban ya dos años haciendo prácticas en esta Escuela de Padres al empezar el proyecto), al intentar convertir la práctica formativa en *práctica-investigación*, desde una perspectiva de investigación-acción-formación, a lo largo del curso escolar, *han pasado por un determinado proceso*. Es decir, ha partido del proyecto y de una práctica de formación, en donde su rol es esencialmente de co-animación y refuerzo del rol y poder de la animadora, y en donde sus intereses y proyecto de investigación eran los mismos que los de ésta. En la medida en que van articulando un doble rol (rotativo) de co-animación-observación y análisis, que les permite contrastarlo tanto con su práctica de animación como con su práctica investigadora, empiezan a tener una visión dialéctica de la realidad diferente a la del práctico como tal. La observación sistemática, analizada y contrastada a nivel de las observadoras dentro del aula universitaria, junto con la dinámica de crisis en la que entra el proyecto-proceso de formación, les permite empezar a tomar conciencia de que aparecen visiones diferentes a varios niveles: a nivel de las madres y a nivel de la animadora, lo que a su vez les cuestiona a ellas cuál es realmente su proyecto de investigación-formación, su situación y rol respecto a la institución y al aula y cu:

deberían ser éstos. Este *momento de crisis*, que afecta a todos y cada uno (a) de los (as) miembros de la Escuela de Padres (animadora, madres, co-animadoras-investigadoras), les lleva a cuestionarse sus intereses específicos y a intentar reformular, tanto el proyecto de formación como el de investigación. *Hay un intento de hacer emerger la pluralidad de visiones y de intereses*, (se reformula un proyecto de formación en donde se recojan los intereses de las madres y de la coordinadora, y el grupo de investigadoras-co-animadoras, intentan centrar su observación sobre algunos aspectos, de la formación que se imparte en el colectivo de Escuela de Padres).

Aunque en el proyecto de formación se procura recoger la demanda de las madres, el problema continuará sin resolver, pues se dirige la formación hacia el enfoque de la coordinación. *Las co-animadoras-investigadoras desde la observación y el análisis empiezan a situarse desde una posición más crítica y dialéctica*, (tanto con la Escuela de Padres como con ellas mismas), que les lleva a reformular su rol de investigadoras y su propio proyecto de investigación centrado en el acto educativo, pero independientemente del proyecto de formación. Este nuevo rol que van tomando, aunque en la co-animación refuerce el acto educativo también lo cuestiona. De aquí que decidan recoger la información de cada uno (a) de los (as) miembros de la Escuela de Padres a través de las entrevistas para contrastar su análisis. El análisis de la información, las lleva a una nueva toma de decisión: devolver la información al colectivo Escuela de Padres y analizarla conjuntamente durante algunas sesiones. La realización de esta tarea en la que se

ponen en común las diversas visiones y se toma conciencia de las mismas, la co-animan las investigadoras, cuyo *rol es de bisagra* entre las madres y la animadora. A la luz de las reflexiones se toman diversas decisiones: confeccionan colectivamente el proyecto de formación para el curso siguiente (pues se está ya en junio-julio), la animadora decide dejar esta plataforma de formación y dos de las investigadoras deciden animarla para el curso próximo, las madres toman conciencia tanto de sus intereses como de los de la coordinadora, y ésta también. De aquí, que el *proceso evolutivo que se ha ido gestando, ha partido de la fusión, y ha pasado por la crisis y la reflexión, para llevarlas hacia una autogestión de la situación educativa* y posteriormente a la acción. Es decir, ha permitido la toma de conciencia de la idiosincrasia de las diversas partes y la búsqueda de fórmulas más próximas y consensuadas de las visiones implicadas.

ASPECTOS BASICOS DE LOS PROYECTOS-PROCESOS

Aunque cada proyecto ha tenido un desarrollo específico y algunos de ellos no han podido desarrollarse al nivel del proyecto que acabamos de exponer. Sin embargo, sí que en todos ellos han habido una serie de aspectos básicos y comunes a los que nos parece importante aludir. Así, pues,

PRIMER MOMENTO: ENTRADA EN EL CAMPO Y FAMILIARIZACIÓN CON LA OBSERVACIÓN

Durante el *primer momento*, en el que cada autor (a) presenta su proyecto, tanto en la institución, como en la asignatura, y

que le sirve de punto de partida para empezar a familiarizarse con la realidad, científica, formativa e institucional en las que va a desarrollarse, su inserción profesional y su formación personal e intelectual, se manifiesta de dos maneras distintas. Para los (as) que ya llevan un tiempo en la institución, como el proyecto expuesto, tiene un carácter *de fusión*, en tanto que parten del mismo proyecto que tiene la institución y de un refuerzo de aquél («*momento de fusión*»). Por el contrario, los (as) que se presentan por primera vez en la institución manifiestan la dificultad que tienen de entrar en aquélla y de ser aceptadas (*dificultad de aceptación*), como así lo expresa María Dolores Cejudo, cuando dice:

«Una vez realizado este proyecto, me dirigí hacia la Unidad de Estimulación Precoz, donde se cuestionaron bastante la aplicación del mismo (...). Después de casi dos meses y sin desfallecer en el intento logré ubicarme en esta institución en un área concreta: Servicio a padres de niños minusválidos por retraso mental. (...), C. sentó las bases de un contrato en el que ella ponía las condiciones de mi participación» (memoria final, pp. 49-50).

Este primer momento de entrada en el campo se acompaña de una familiarización con LA OBSERVACION. No se sabe muy bien cómo, ni qué observar, qué notas tomar, cómo hacer un diario. Coinciden en ello todos los observadores etnográficos, Goetz y Lecompte (1988, p. 128) lo dicen así: «los observadores participantes pasan largas estancias en el campo para poder observar y registrar los datos relevantes y adquirir una conciencia suficiente de lo que inclu-

yen en sus registros y de lo que dej fuera de ellos». Este sentir general refleja María Dolores Martín cuando dice en sus reflexiones personales p.5 :

«¡Un diario de campo!, (...), pero (...) ¿qué anotar? ¿cómo anotarlo?. Me senti como se dice (...) una escriba, recog todo lo que pasaba, (...) sin saber la realidad qué buscaba... Con la experiencia fui afinando el Diario de campo, recog datos en función de unos objetivos, q (...) ya estaban marcados».

María Dolores Cejudo también confirma:

«En un primer momento, utilicé diario de campo, (...). Diré que fué un labor desbordante, tanto por la poca experiencia en el uso de estas técnicas, como por la densidad de las sesiones. (cf. p. 12.

SEGUNDO MOMENTO: TOMA DE CONCIENCIA DE LA SITUACIÓN E INTENTO DE REFORMULACIÓN DEL PROYECTO

La observación sistematizada es básica en la formación del investigador (a) Después de pasar el primer momento de toma de contacto en el campo, en base las notas tomadas, a un preanálisis y a reflexión en clase, se da un paso adelante y es la TOMA DE CONCIENCIA de que *hay problemas en el grupo y se empieza TOMAR DISTANCIA*. Así se manifiesta en el proyecto expuesto en los párrafos, «medida que fuimos recogiendo datos (...) «la crisis dirige el proyecto de investigación (...)» También Miguel Vargas, lo expresa en su memoria final (p.42) cuando dice:

«Ha sido vital el acompañamiento de la profesora (...) (por) las (...) orientaciones teóricas y metodológicas (...), ayu

dando al investigador-enlace a distanciarse del grupo investigado (...) desde una crítica reflexiva. Gracias a este distanciamiento empiezan a detectarse los problemas dentro del grupo Seminario».

Una vez que el (a) observador (a)-investigador (a), ha *detectado problemas en el grupo de investigación-observación-implicación, va afinando su espíritu crítico, hasta que entra en crisis con su proyecto de investigación, se produce una ruptura epistemológica y tiene que tomar decisiones. Tiene que REFACER EL PROYECTO intentando comprender con más precisión la dinámica de la realidad que estudia y de la que forma parte.* Así lo plantea Ruth Khon, (1982). Y también lo expresan de este modo, las autoras del proyecto expuesto en los párrafos que dicen: «el equipo de investigación entra en crisis (...). Delimitaba el problema de investigación.»

Soledad Azaustre, lo manifiesta en su memoria final (pp.10-12), de este modo:

«Mis metas se iban sucediendo bajando cada vez más a la realidad concreta que vivía, y la sensación era de no responder válidamente a ese reajuste(...). Esta nueva crisis, me hace replantearme si es posible proseguir mi idea de taller o si por el contrario debo de abandonarla. Decido (seguir) (...). Creo que estamos comenzando a descubrir (...) cuál es la realidad del sordomudo de Jerez (...).»

TERCER MOMENTO: PROCESO DE AUTONOMIZACIÓN

Una vez que los (as) investigadores (as) deciden reorganizar su proyecto de una forma más acorde con sus necesidades, sucede que tienen que posicionarse.

Es decir, que tienen que llevar a cabo su proyecto respondiendo a su profundo deseo de saber, lo que les lleva a independizarse o distanciarse de las autoridades de las diferentes instituciones, creando en ellos (as) conflicto y malestar. Se produce, lo que se denomina *PROCESO DE AUTONOMIZACIÓN*. Gastón Pineau (1983, p.89) lo plantea como que: «La apropiación de este proceso por el individuo (...) se operará por (...) un derrocamiento de poder, una desapropiación de los (...) primeros propietarios. Es un proceso de liberación que se opera en la lucha de manera antagonista y conflictiva.»

Este sentimiento de autonomización, respecto a la autoridad de la institución, lo manifiesta el equipo del primer proyecto cuando dice: «el equipo de investigación se hace más independiente de la figura de la coordinadora y propone (...)». También lo expresa, respecto a la autoridad del saber de la institución universitaria Miguel Vargas en su memoria de investigación (p.53), cuando dice:

«El verdadero momento de crisis para el individuo ha sido su obligada separación de la profesora acompañante. Ese caminar solo, esa búsqueda individual de un posicionamiento autónomo, supuso un período de moratoria, de independencia, en la que el individuo busca activamente entre diversas alternativas, en una tentativa de alcanzar una elección de identidad. Es un momento necesario en el proceso de formación».

CUARTO MOMENTO: DEVOLUCIÓN DE LA INFORMACIÓN Y REAJUSTE DEL PROYECTO DE ACCIÓN

Después de reorganizar el proyecto y recoger nueva información, se requiere

otra *NUEVA TOMA DE DECISION*, respecto a la *DEVOLUCION DE LA INFORMACION* al colectivo con el que se estaba observando-trabajando. Había que resolver cuestiones como, ¿qué derecho tengo yo para hacerles ver lo que en realidad es y luego dejarlos con su problema?, etc. La devolución, cuestiona. Se tomaron diferentes posturas. Sólo el grupo del proyecto expuesto se decidió a devolver la información y a crear unas condiciones de reflexión sobre la problemática del colectivo, así como un nuevo proyecto de acción. Lo manifiestan en su memoria (pp.74-75):

«El análisis de los datos (...) nos lleva a la necesidad de integrar los intereses y necesidades dispares y problemáticos del grupo. Adoptamos pues, lo que denominamos la función «bisagra»(...). Hemos pedido a la coordinadora que dediquemos estas últimas sesiones, a la devolución y al análisis de la (información) (...). Sintetizar (y plasmar) todos los acuerdos (...) en un proyecto que nos satisfaga (a todas) (...). Durante el curso que viene tenemos la responsabilidad de dinamizar el grupo (...) (siguiendo) este proyecto de investigación-acción».

Este grupo llevó su responsabilidad, hasta asumir al año siguiente en la Escuela de Padres el proyecto de investigación-acción con el que se comprometieron, como ya hemos expuesto. Sin embargo, otros grupos no se decidieron a dar este paso, aunque durante todo el proceso hicieran una retroalimentación y un contraste de la información que iban recogiendo con los colectivos en donde se ubicaban, pues se cuestionaban hasta qué punto era justo devolver la información final cuestionando ciertas situacio-

nes, si al curso siguiente ellos (as) no iban a continuar con estos colectivos.

Así, pues, a lo largo de estos cuatro momentos, se va viendo cómo hay una evolución en varios aspectos: en el proceso de investigación, en la construcción del proyecto, en la formación y espacio que va adquiriendo el investigador y que tiene su incidencia en el grupo-institución y en la institución universitaria en donde se ubica.

FORMACION QUE DESARROLLA ESTE PROCESO-PROYECTO

Este enfoque de formación en base a un proyecto de investigación-acción-formación, tiene múltiples efectos a diversos niveles, como manifiestan los (as) investigadores (as) en sus memorias finales de investigación y en sus reflexiones personales. Nosotros en este espacio, nos limitaremos a exponer aquellos aspectos formativos que nos parecen más relevantes, y que hacen referencia esencialmente al (a) alumno (a) universitario (a) aun siendo conscientes de la incidencia que también ha tenido este proceso en los grupos y colectivos en donde ha ubicado su práctica. Podemos decir, que

SE PRODUCEN RUPTURAS DE ESQUEMAS

En primer lugar, todos manifiestan que se ha producido en ellos una *RUPTURA DE ESQUEMAS*. Es M^a Teresa Padilla quien con más precisión lo plasma en sus reflexiones personales (pp.1-2). La autora dice así:

«He pasado por la destrucción de (mis) esquemas deductivos, porque se me exigían procesos inductivos, en los que yo tomara decisiones, (...) generara conoci-

miento y, en los que yo he tenido que crear, y no aplicar o absorber.

Por tanto, lo primero que se vivencia es un fuerte choque con las nuevas exigencias. Pero, sobre todo, creo que hay que acostumbrarse a «vivir en la incertidumbre», a saber que no hay nada prefijado que tú puedas aplicar.

Para mí, el proceso ha sido muy importante. Porque el verme en el espejo, me ha supuesto verme en todas mis dimensiones, como alumna, como investigadora, como miembro de una pareja, como amiga..., como yo misma.

Estoy ahora, hoy, por hoy, después de un año, metida todavía en (él), que probablemente, no acabe en mi vida. Ese proceso me incita a someterme al análisis, a la reflexión sobre mi (...) vida y a ser coherente con cada decisión que voy tomando.

Vemos, pues, que la ruptura de esquemas se produce a diversos niveles:

- *A nivel de la forma de generar el conocimiento*, puesto que pasa del hábito de aprendizaje deductivo a partir de unas coordenadas de referencia, a crear un conocimiento en donde la inducción es básica. Un conocimiento que emerge de la vida y en donde la incertidumbre está presente. Este conocimiento exige la búsqueda de fórmulas específicas a la idiosincrasia de las situaciones de intervención, que ponen en juego capacidades de búsqueda, de creación, de análisis, de reflexión, etc., generadas colectivamente para dar respuesta al problema a resolver.
- *Y a nivel de la implicación*. El investigador, desde el enfoque de investigación-acción, es parte mismo de la rea-

lidad que investiga, por lo que el proceso también le afecta a él desde su rol y situación específica de investigación. De aquí, que desarrolle capacidades de auto-observación y auto-inspección, que le permitan someterse a un análisis rigurosamente crítico, cuando actúa con honestidad. Máxime, si se tambalean sus esquemas habituales de creación del conocimiento. Los efectos que desencadena la implicación normalmente se continúan más allá de la misma experiencia de investigación, como plantea la autora cuando dice que un año después está todavía metida en él. La fuerte implicación y su cuestionamiento personal redundan en todas sus dimensiones personales.

EXIGE APRENDER EL ROL ESPECÍFICO DEL INVESTIGADOR DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

En segundo lugar, requiere que alumno aprenda a *EL ROL DEL (A) INVESTIGADOR (A)*, que corresponde a este enfoque. Un rol en dialéctica entre la inmersión y la emergencia, en donde no sólo tiene que capacitarse a nivel de conocimiento investigador, sino a nivel de un saber-hacer psico-social, que le permita ir acompañando al grupo (animación o co-animación) en los diversos momentos que atraviesa en el proceso que desencadena. Momentos que a veces son arduos y que llevan al conflicto, (L.A. Coser, 1982), en donde se corren riesgos de ruptura si no se sabe gestionar bien, máxime si él también está implicado. Y éste era uno de los puntos que los (as) alumnos (as) encontraban más difícil en el aprendizaje de este tipo de proyecto, y que nosotros hemos ido ilustrando (en el primer proyecto han ido pasando desde

la fusión a la autonomización, atravesando momentos críticos en donde han intentado emerger reformulando su propio proyecto y roles, hasta asumir la acción. En otros, se han quedado en el cuestionamiento del compromiso ético y moral que conllevaba la devolución final de la información).

DESARROLLA SABERES INVESTIGADORES

En tercer lugar desarrolla una serie de *SABERES INVESTIGADORES*, como son todos los que se relacionan con la investigación: aprender a diseñar un proyecto de investigación con todos los aspectos que éste comprende (revisión de la literatura, planteamiento y formulación del problema, hipótesis u objetivos, variables o dimensiones, población, instrumentos de recogida de datos y análisis de la información, conclusiones...). Aprender a ir construyendo dicho proyecto llevándolo a la vez a cabo en un proceso dialéctico y en vaivén, en donde un paso lleva a reformular el anterior, y plantear el siguiente. Es decir, la retrospección lleva a la prospección (Carr y Kemmis, 1988), de tal forma, que el proyecto queda terminado cuando se ha concluido el proceso de intervención durante un determinado período (como hemos visto en el ejemplo propuesto de la Escuela de Padres). Exige aprender a observar y a construir los instrumentos que mejor pueden adaptarse a la situación tratada (como nos lo han ilustrado los investigadores con el diario, entrevistas, documentos, etc.). Requiere igualmente buscar fórmulas de análisis, que por un lado sean válidas y fiables (triangulación, saturación,...), y que además sean accesibles a los participantes que no tienen

formación investigadora (como en el caso de las sesiones de análisis conjuntas que se hicieron entre los (as) diversos (os) miembros de la Escuela de Padres). Plantea aprender a devolver, contrastar información y consensuarla. Y por último es necesario aprender a hacer el informe de investigación desde esta perspectiva que a veces no es fácil de plasmar con toda la complejidad que conlleva y hacerla accesible al público.

CONLLEVA LA AUTOFORMACIÓN GRUPAL

En cuarto lugar, el aprendizaje en el trabajo colectivo produce a su vez un proceso de *AUTOFORMACIÓN GRUPAL* en el sentido en que entiende F. de la Riva (1993:145) cuando plantea la Autoformación Grupal como:

«Una forma de entender la formación (...) (de) los tiempos y espacios para que los (as) miembros de un colectivo, (...) compartan sus ideas, conocimientos y experiencias; piensen juntos (as), busquen y analicen informaciones sobre las cuestiones que les ocupan, pre-ocupan (...) evalúen sus prácticas para aprender de los aciertos y errores.»

Este tipo de formación requiere muchas horas de trabajo y reflexión en grupo en diversos niveles: a nivel del grupo (los alumnos (as)-investigadores (as) que intentan llevar a cabo el proyecto; a nivel de la persona responsable (animador (a)) del colectivo en donde lo están realizando; nivel del propio colectivo y a nivel del aula universitaria en donde reflexionan y contrastan sus proyectos particulares en los puntos que en ese momento plantean el problema, los cuales les llevan a lecturas individuales y colectivas, que una vez reflexionadas, aportan luz y claridad revisi-

tiendo de nuevo en cada proyecto y situación de intervención. Esto a su vez revierte en el desarrollo de saberes participativos, consensuadores, dialógicos, reflexivos, preparando a la persona para ser más creativa y aprender a vivir socialmente en la pluralidad de visiones.

CONFRONTA A LA ADQUISICIÓN DE SABERES INTER-INSTITUCIONALES

El esfuerzo que los (as) alumnos (as) investigadores (as) hacen por aprender a resituarse como alumno (a) y como práctico (ca)-investigador (a) le exige *APRENDER A ABRIRSE ESPACIOS INTER-INSTITUCIONALES*, tanto en la institución en donde sitúa su práctica, como en la institución universitaria, cuya práctica profesional está encuadrada dentro de una materia determinada. Materia, que por un lado, sitúa al alumno (a) práctico (ca)-investigador (a) y por otro, tiene que ir reformulándose, tanto en función de su especificidad, como de la dinámica institucional que se da en estos colectivos a los que debe de estar abierta. Los *alumnos (as) son el puente, que une ambas instituciones, retroalimentándolas mutuamente a través de ellos (as), y que les exige abrir nuevos espacios* para ir capacitando a estos (as) alumnos (as), en prácticos (as)-investigadores (as), introduciendo así en la institución práctica la investigación y en la universitaria la problemática específica de la otra institución.

INCIDENCIA EN LA INSTITUCION UNIVERSITARIA

Respecto a la institución universitaria la experiencia ha sido innovadora a diversos niveles:

A NIVEL DE ENFOQUE DOCENTE

Es la primera vez, que se introducía la investigación-acción, como línea investigadora y docente en nuestra Facultad, tanto en la materia que impartíamos, como en la formación del alumno universitario. En lo que hace referencia a esta última, ya hemos aludido a la formación e información que genera. Una formación, que capacita al individuo, como persona, como ser social (participativo, consensuador y transformador de situaciones), y como profesional e investigador (a). Una formación que contrasta con la desarrollada a través de un sistema educativo tradicional y transmisor, a cuyas características hemos aludido al principio del artículo.

A NIVEL DE RETROALIMENTACIÓN DE OTRAS ASIGNATURAS

Esta experiencia que se expuso en el II Congreso de Investigación Educativa de los Estudiantes (Actas, 1991), permitió no sólo introducir este enfoque de investigación, sino reformular el programa de la materia de Pedagogía Experimental I del curso siguiente, en donde se tratarían los enfoques de investigación educativa desde tres perspectivas (positivista, cualitativa y crítica). Enfoques que más tarde recogerían en su libro (Colás y Buendía, 1992). También ha incidido en la organización del programa de este curso escolar de Pedagogía Experimental II, tarde, que es monográfico y desarrolla el enfoque de investigación-acción, desde la investigación-acción-grupal. E igualmente en la asignatura de Diagnóstico Tarde y en un grupo de Técnica Educativa y Práctica Básica.

A NIVEL DE DESARROLLO DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

A partir de esta experiencia, con algunos de los miembros que la llevaron a cabo y otros profesores se empezaron tres proyectos de investigación-acción (proyecto Horizonte, proyecto de Formación de Profesores de Adultos y un proyecto multicultural con varios países centrado en la formación del ciudadano europeo). El primero centrado en la orientación del alumno universitario y llevado a cabo con alumnos de Pedagogía. El segundo realizado con Profesores de Adultos. Y el tercero llevado a cabo con universitarios de Francia y Alemania.

A NIVEL DE RELACIONES INTER-INSTITUCIONALES

Ya hemos aludido antes a las relaciones inter-institucionales, que se establecieron entre los centros en donde se llevaban a cabo las prácticas y la Universidad, y los saberes que cada institución se aportaba. Esta relación continúa actualmente a través del proyecto de adultos y de un grupo de la asignatura de práctica básica. También de manera indirecta la formación que reciben nuestros alumnos-prácticos (profesores), a través de la asignatura de Experimental II tarde, les prepara para devenir profesores-investigadores desde la perspectiva de la Reforma (Plan de Investigación Educativa y Formación del profesorado, 1989), por lo que este enfoque tiene una incidencia en una amplia gama de centros.

Concluyendo, podemos pues, decir, que aunque llevar a cabo este tipo de experiencias innovadoras no siempre es evidente, ya que nos vamos encontrando en el camino dificultades de distinta índole

(desde problemas que hacen referencia a la aceptación en la institución en que va a hacerse la práctica, a problemas de tipo ético que conciernen al cuestionamiento de la práctica, etc.). Sin embargo pensamos, que estos procesos abren una serie de espacios, personales, grupales institucionales, que desencadenan una formación personal y profesional acorde a las exigencias de nuestras sociedades democráticas actuales. Por otra parte, permiten una apertura de la universidad hacia el mundo exterior estableciendo relaciones inter-institucionales, a través de las cuales, cada institución se alimenta de los saberes de la otra enriqueciéndola y potenciándola. De aquí que nosotros valoremos la experiencia como positiva.

BIBLIOGRAFIA

- ACTAS, II CONGRESO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LOS ESTUDIANTES: (1991). Universidad de Sevilla.
- ARDOINO, J. (1978): *Propos actuels sí l'éducation*. Gauthiers-Villars, París.
- AZAUSTRE GARCIA, S. (1991): *Proyecto de investigación-acción en una institución*. (Memoria). Trabajo inédito, 5º curso de Pedagogía, Universidad de Sevilla.
- BARTOLOME PINA, M. (1992): Investigación Cualitativa en Educación: ¿Comprender o transformar?, *Revista Investigación Educativa*, nº 20, 2º semestre pp.7-36
- BATAILLE, M. (1981): «Le concept de recherche collectif dans la recherche action» en *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*. Université de Caen. Abril-Septiembre, 1981, pp. 27-38.

- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Barcelona. Martínez Roca.
- CEJUDO CERA, M.D. (1991): *Un intento de hacer Investigación- Acción*. (Memoria). Trabajo inédito, 5º curso de Pedagogía, Universidad de Sevilla.
- COLAS BRAVO, M. P. y BUENDIA EISMAN, L. (1992): *Investigación Educativa*. Alfar. Sevilla.
- CEJUDO CERA, M.D. (1991): *Reflexiones personales*. 5º curso de Pedagogía. Universidad de Sevilla.
- COSER, L.A. (1982): *Les fonctions du conflict social*. París, Puf.
- DEVEREUX, G. (1980): *De l'angoisse à la méthode*, París, Flammarion.
- FREIRE, P. (1970): *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Montevideo.
- GOETZ Y LeCOMPTE (1988): *Etnografía y Diseño Cualitativo en la investigación educativa*, Madrid, Morata.
- GOYETTE y LESARD-HERBERT (1988): *La investigación-acción*, Barcelona, Laertes.
- KOHN, RUTH (1982): *Les enjeux de l'observation*, París, PUF.
- KING, A. y BERTRAND, S. (1991): *La primera revolución mundial*. Barcelona, Plaza & Janes Editores.
- LESNE, MARCEL (1977): *Travail pédagogique et formation d'adultes*, París, PUF.
- LOPEZ, I. (1977/81): *Analyse Multidimensionnelle d'une expérience pédagogique avec des adultes immigrés espagnols à Paris*. Inédita.
- LUCIO-VILLEGAS RAMOS, E. (1993): *La investigación participativa en educación de personas adultas*. Sevilla, Sps-capp-kronos.
- MARTIN, M.D. (1991): *Reflexiones personales*. Trabajo inédito. 5º curso de Pedagogía. Universidad de Sevilla.
- MARTIN, M. D., PADILLA, M.T., REBOLLO, M.A. (1991): *El Modelo de investigación-acción como propuesta de análisis del proceso de formación de una Escuela de Padres*. (Memoria). Trabajo inédito. 5º curso de Pedagogía. Universidad de Sevilla.
- MARTIN, M. D., PADILLA, M.T., REBOLLO, M.A. (1991): «Una experiencia de investigación-acción en una Escuela de Padres de Sevilla» en *II Simposio Internacional de Investigación-Acción y Teoría Crítica*, Valladolid.
- MEC (1989): *Plan de investigación educativa y de formación del profesorado*, Madrid.
- MOLINER, M. (1983): *Diccionario de uso del Español*. Gredos. Madrid.
- PADILLA, M.T. (1991): *Reflexiones personales*. Trabajo inédito. 5º curso de Pedagogía. Universidad de Sevilla.
- PINEAU, G. y MARIE-MICHELE (1983): *Produire sa vie: Autoformation et autobiographie*, Québec, Editions Saint Martin.
- SALOME, JACQUES (1987): *Relation d'aide. Formation à l'entretien*. Lille.
- TOURAINÉ, A. (1973): *Production de la société*. París, Seuil.
- VARGAS, M. (1991): *Reflexiones personales*. Trabajo inédito. 5º curso de Pedagogía. Universidad de Sevilla.
- VARGAS, M. y otros, (1991): *Trabajando con un grupo : dudas y reflexiones*. (Memoria) 5º curso de Pedagogía, Universidad de Sevilla.