

# Í N D I C E

<b>Presentación</b> . . . . .	5
Estructura del curso. . . . .	6
Ubicación en el eje metodológico . . . . .	7
Problemática generadora. . . . .	8
Red conceptual del curso . . . . .	8
<b>UNIDAD I. EL CONTEXTO DE LA PROBLEMÁTICA</b>	
<b>DOCENTE.</b> . . . . .	
Propósito . . . . .	8
Evaluación . . . . .	8
Presentación . . . . .	8
Actividad previa . . . . .	9
<b>Tema I. El contexto en la comprensión de la problemática</b> . . . . .	
Tema 2.Elementos del contexto histórico-social . . . . .	10
Tema 3.Contextualización de la práctica docente propia . . . . .	11
Lecturas de la Unidad I en la biografía básica . . . . .	11
Lecturas de la Unidad I en la bibliografía complementaria . . . . .	12
<b>UNIDAD II. EL DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO.</b> . . . . .	
Propósito . . . . .	11
Evaluación . . . . .	11
Presentación . . . . .	13
Actividad previa . . . . .	13
<b>Tema I. El diagnóstico pedagógico</b> . . . . .	
Tema 2. Los elementos del diagnóstico: Un análisis crítico . . . . .	14
Tema 3. Elaboración del diagnóstico . . . . .	15
Lecturas de la Unidad II en la biografía básica . . . . .	15
Lecturas de la Unidad II en la bibliografía complementaria . . . . .	16
<b>UNIDAD III. ANÁLISIS CURRICULAR</b>	
<b>DOCENTE (Informe)</b> . . . . .	
Propósito . . . . .	16
Evaluación . . . . .	16
Presentación . . . . .	17
Actividad previa . . . . .	17



<b>Tema 1. Sistematización de la información. . . . .</b>	<b>17</b>
<b>Tema 2. El informe del diagnóstico de la problemática docente . . .</b>	<b>18</b>
Lecturas de la Unidad III en la bibliografía básica . . . . .	18
Lecturas de la Unidad III en la bibliografía complementaria . . . . .	18
<b>AUTOEVALUACIÓN . . . . .</b>	<b>18</b>
<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN. . . . .</b>	<b>19</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA BÁSICA . . . . .</b>	<b>20</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA. . . . .</b>	<b>21</b>



# GUÍA DEL ESTUDIANTE



## CONTEXTO Y VALORACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

.....  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PLAN 1994

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Primera edición, México 1995.

© Derechos reservados por  
Universidad Pedagógica Nacional Carretera al  
Ajusco No. 24  
Col. Héroes de Padierna  
Delegación Tlalpan, C. P. 14200  
México 22, D.F.

Impreso en México

ISBN 968-29-8534-X (Obra C.)  
968-29-8536-6

ESTE MATERIAL SE ELABORÓ CON EL APOYO DEL  
**FONDO PARA MODERNIZAR LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

---

## PRESENTACION

En el curso: "CONTEXTO Y VALORACION DE LA PRACTICA DOCENTE", se pretende que ustedes elaboren el diagnóstico de la problemática docente, a través de estrategias metodológicas que permitan recopilar, relacionar, confrontar y analizar las diferentes dimensiones a saber: Práctica Docente, Teoría y Contexto.

En la primera unidad a partir de la reflexión y el análisis, se organiza, sistematiza y analiza la información que se tiene para conformar la contextualización de su problemática docente. En la segunda unidad se retoman las dimensiones antes señaladas para su análisis, integración y conformación del diagnóstico pedagógico; es conveniente destacar que cuando hablamos de integración, nos referimos no a la suma de los aspectos que conforman las dimensiones sino al establecimiento de interacciones, discrepancias y conflictos entre ellas; en función de su problemática docente.

En la tercera unidad se consideran elementos del diagnóstico para que, con base en los criterios que se sugieren en los textos, se elabore el informe académico. En este sentido; y dadas las características del eje, el cual se orienta hacia la innovación a partir de la acción, los textos que se han seleccionado responden a esa lógica de construcción.

Por ello, se incluyen textos referidos a la animación sociocultural, lo que en un momento dado puede causar cierta inquietud al respecto. Por lo que es importante aclarar que, el trabajo de animación sociocultural se define como: "(...) el proceso que se dirige a la organización de las personas para realizar proyectos e iniciativas desde la cultura y para el desarrollo social"<sup>1</sup>.

Por lo anterior, se considera que la práctica del maestro, no está reñida con la del animador socio-cultural, al contrario si se vinculan ambos aspectos, puede ser bastante interesante y útil para este proceso de innovación.

Por otra parte, el diagnóstico que se pretende elaborar no es definitivo, pues, dado el carácter dialéctico de la realidad y de que se irán integrando nuevos elementos en su proceso de formación, se clarificará aún más su diagnóstico en construcción hasta llegar a un problema concreto.

Desde esta perspectiva, el curso está planteado para que, a través del seminario-taller, se vayan sistematizando las diferentes dimensiones del diagnóstico pedagógico, procurando en lo posible, reducir el número de lecturas y aumentar a su vez las actividades, de tal manera que esta guía se convierta en un verdadero apoyo metodológico para la construcción de sus diagnósticos.

De la misma manera que en cursos anteriores, en esta guía, se hace referencia al "colectivo escolar", el cual puede estar integrado con sus compañeros de la Licenciatura en un círculo de estudio; con su grupo escolar para la modalidad semiescolarizada; y en el caso de no poder hacerlo de esta manera por la lejanía de sus comunidades, se recomienda tomar un grupo de referencia con sus compañeros de trabajo y/o personas interesadas en cuestiones educativas con las que pueda comentar sus trabajos.

Asimismo, cabe enfatizar que éste, es un proceso de construcción y reconstrucción, por lo cual es importante que conserve sus trabajos, tanto del eje metodológico como de los otros cursos del plan de estudios, para lo que se recomienda hacerlos por duplicado.

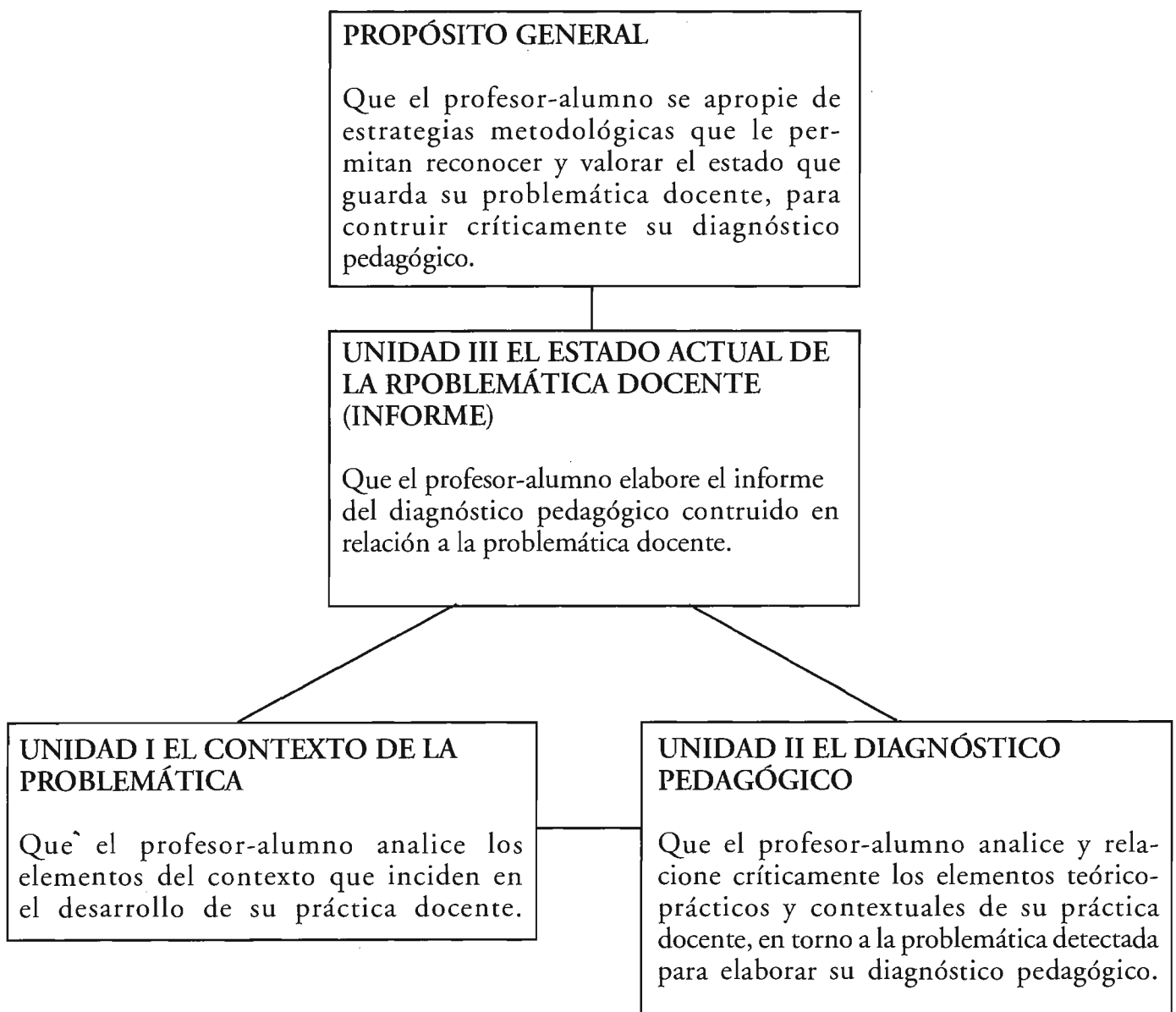
<sup>1</sup> CEMBRANOS, Fernando y otros. "La animación sociocultural: una propuesta metodológica", p. 13.



Con esa perspectiva, la guía está compuesta por: actividades previas, actividades de desarrollo y actividades finales por unidad; así como de criterios de evaluación y acreditación; cada una de estas partes, cumple una función importante, por lo que es conveniente tomarlas en cuenta.

La parte correspondiente a los criterios de acreditación y evaluación, se incluye con la finalidad de que se confronte frecuentemente con sus productos tanto parciales como finales de cada unidad, para lograr una mayor claridad en sus trabajos.

## CONTEXTO Y VALORACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE ESTRUCTURA DEL CURSO



**UBICACION EN EL EJE METODOLOGICO**

El eje metodológico de la Licenciatura en Educación Plan'94 proporciona, al profesor-alumno, elementos para la indagación e innovación de su práctica docente cotidiana, es por esto que el cuarto curso de este eje, denominado: "CONTEXTO Y VALORACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE", pretende que el profesor alumno logre construir su diagnóstico pedagógico recuperando lo realizado en el segundo, sobre lo empírico de la práctica docente propia, el aspecto teórico abordado en el tercero; así como los elementos contextuales analizados en este cuarto curso.

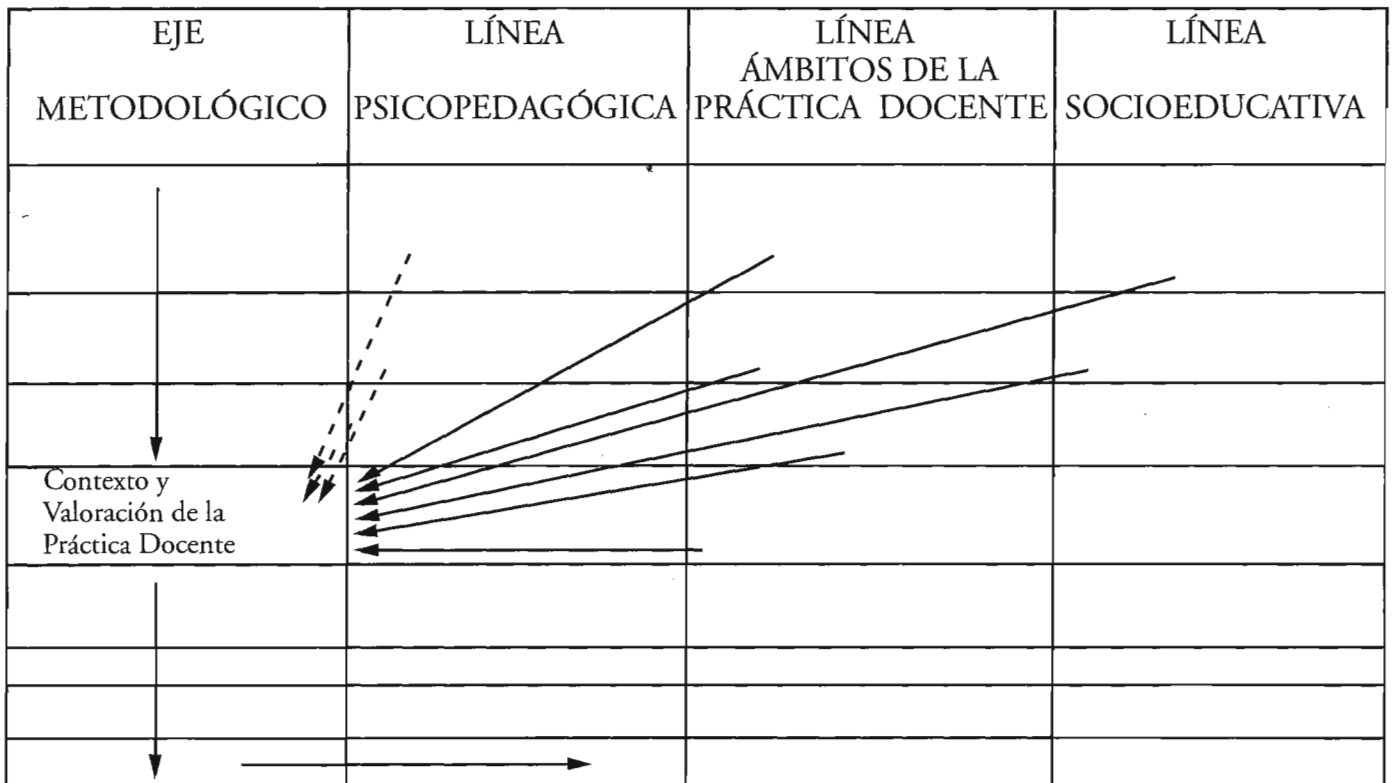
Aquí se retoman tres dimensiones: Práctica Docente, Teoría y Contexto; las dos primeras, se vienen trabajando desde los primeros niveles, y la última se sistematiza en la primera unidad de este curso. Las tres, sirven de base para

desarrollar la revisión, análisis, confrontación, integración y clarificación de la problemática docente del profesor-alumno; recuperando además, las herramientas, los contenidos y los productos generados en los cursos anteriores, tanto de la línea psicopedagógica, de ámbitos, socioeducativa como del mismo eje metodológico.

El curso, inicia con una reflexión acerca de los elementos del contexto que inciden en el desarrollo de su práctica docente; continúa con un análisis crítico de los elementos teóricos, prácticos y contextuales de esa práctica; hasta llegar a la elaboración de su diagnóstico pedagógico e informe del mismo.

Con el producto de este curso que es precisamente el informe académico del diagnóstico pedagógico, el profesor-alumno podrá acceder al siguiente curso: "HACIA LA INNOVACION" del eje metodológico, para el planteamiento de un problema concreto de su práctica docente.

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN  
EJE METODOLÓGICO DEL ÁREA COMÚN



Función Articuladora del Curso en el Plan de Estudios

**PROBLEMÁTICA GENERADORA**

¿Cómo elaboro mi diagnóstico pedagógico sobre la problemática detectada en mi práctica docente?

**UNIDAD I. EL CONTEXTO DE LA PROBLEMÁTICA DOCENTE**

**PROPÓSITO:** El profesor-alumno analizará los elementos del contexto que inciden en el desarrollo de su práctica docente.

**EVALUACIÓN**

**Actividad Previa**

Escrito sobre la importancia del contexto histórico social en la comprensión de la problemática.

**Adividades de Desarrollo**

Análisis acerca de la importancia del contexto histórico social según el punto de vista de los autores estudiados.

Documento escrito con los elementos del contexto que se tomará en cuenta para comprender su problemática.  
Análisis del contexto donde lleva a cabo su práctica docente.

**Actividad Final**

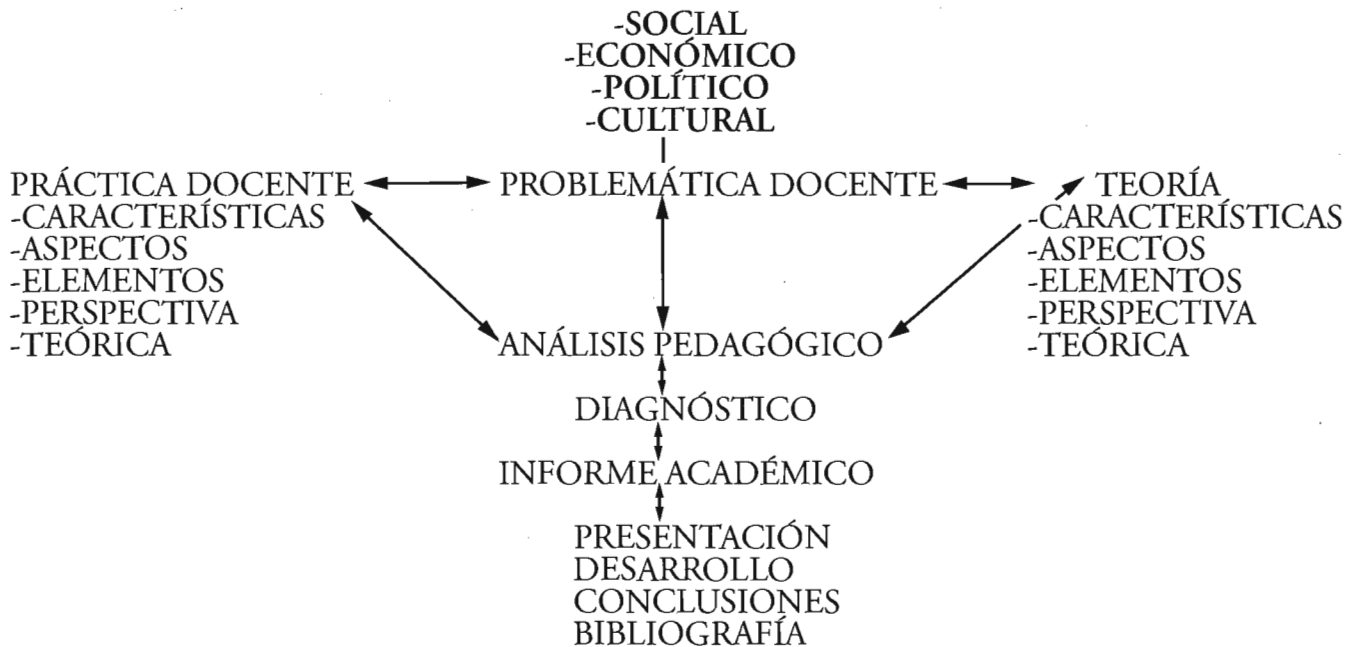
Escrito sobre el contexto donde realiza su práctica docente.

**PRESENTACIÓN**

En esta primera unidad se pretende realizar el análisis del contexto sociohistórico de su problemática docente, por lo que en un primer momento, se parte de la importancia que tiene el análisis de la realidad en la comprensión de la problemática a partir de dos textos: "El estudio del presente" de Hugo Zemelman; e "Invertir la relación pasado-presente", de Jean Chesneaux.

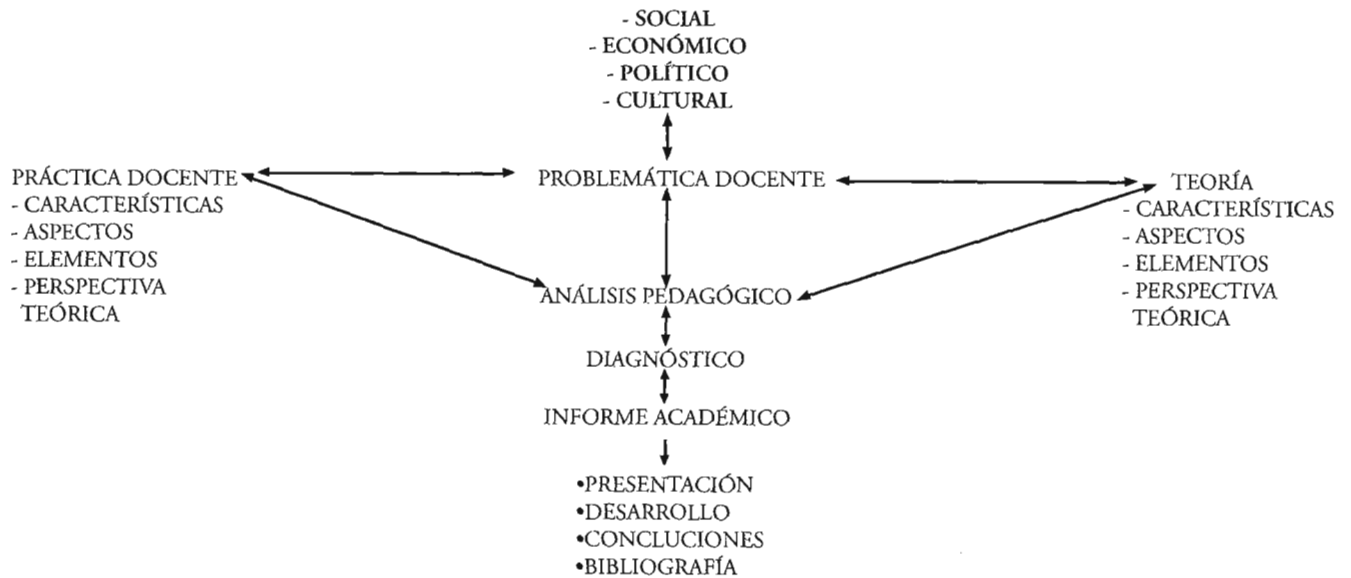
El segundo tema se enfoca a identificar los elementos que conforman el contexto, vistos a través de dos textos: "El conocimiento de la realidad rural", en Proyecto Especial de Desarrollo

**CONTEXTO SOCIOHISTÓRICO**





UNIDAD I EL CONTEXTO DE LA PRÁCTICA DOCENTE  
 RED CONCEPTUAL DEL CURSO  
 CONTEXTO Y VALORACIÓN DE LA PRACTICA DOCENTE  
 UNIDAD I  
 CONTEXTO SOCIOHISTÓRICO



Rural Integrado (PEDRI), y “El análisis de la realidad” de Cembranos y otros.

Ambos documentos abordan los elementos del contexto de manera un tanto diferente en cuanto a la organización de los aspectos contenidos en cada uno de ellos y coinciden en mencionar lo social, económico, histórico y político; básicos todos éstos para la explicación de la problemática docente.

No existe la intención de homogeneizar la utilización de los mismos elementos del contexto con igual nivel de importancia, ya que dependiendo de la problemática que esté trabajando; tendrá a su vez la necesidad de destacar unos más que otros.

Material indispensable en esta unidad (y en especial en el tema 2 “Elementos y dimensiones del contexto”), son los trabajos elaborados en otros cursos del plan de estudios, aún cuando en la antología sólo se piden los elaborados en la línea socioeducativa y ámbitos, es conveniente considerar otros, que pudieran servir para el mismo fin. Esto quiere decir, que en el presente curso y específicamente en esta Unidad, no se

espera realizar la investigación en sus comunidades y escuelas para hacer su contextualización, ya que se tiene esta información como producto de otros cursos; por lo tanto lo que se intenta hacer aquí, es la recopilación y análisis para finalmente presentarla.

No obstante, es probable que sea necesario investigar algunos datos como complemento de lo que ya tiene; para lo cual se incluyen algunos textos que apoyan dicha actividad.

Por último, se pide la elaboración de un escrito que recoja los datos concentrados y el análisis de los mismos, lo que conformará la actividad final de esta unidad. Para el desarrollo de este tema, no se incluyen textos, pues se requiere principalmente generar un producto con base en el material que ya se tiene.

### Actividad Previa

Con base en el conocimiento adquirido a lo largo de su formación su experiencia como docente, reflexione acerca de lo siguiente:



- ¿Qué entiendo por contexto?
- ¿Qué importancia tiene que el maestro conozca el contexto histórico social donde desarrolla su labor?
- ¿Qué elementos del contexto histórico social puedo señalar como incidentes en mi práctica?

Escriba un pequeño texto con el producto de su reflexión y coméntelo con su colectivo escolar.

**Producto**

Un escrito que aborde la importancia del contexto histórico social en la comprensión de la problemática.

**TEMA 1. EL CONTEXTO EN LA COMPRENSIÓN DE LA PROBLEMÁTICA**

**Estrategia de trabajo**

Con este tema se pretende resaltar la importancia que tiene el contexto histórico social en la comprensión de la problemática docente, por lo que se sugiere la lectura de textos que plantean esa importancia, así como la elaboración de fichas y la puesta en común de su trabajo.

**Actividad de Desarrollo 1**

Analice los textos: “El estudio del presente” de Hugo Zemelman; e “Invertir la relación pasado-presente” de Chesneaux.

- Elabore fichas de comentario respecto a la importancia que confieren los autores al estudio del presente y el pasado en el estudio de la realidad.
- Confronte lo anotado en sus fichas, con las aportaciones de sus compañeros y con su propia reflexión realizada en la actividad previa.
- Destaque otros elementos contemplados por el autor que le hayan parecido interesantes con relación al contexto.

**TEMA 2. ELEMENTOS DEL CONTEXTO HISTORICO SOCIAL**

**Estrategia de trabajo**

A partir de la recopilación de los trabajos desarrollados en otros cursos, la lectura de algunos textos y la confrontación de este material con la problemática docente, se iniciará la contextualización de la misma.

**Actividad de Desarrollo 2**

- Analice el texto “Aspectos que configuran la realidad social”.
- Elabore fichas de trabajo donde destaque los elementos que señala el autor acerca de la realidad social.
- Para precisar esta información puede consultar el texto de Ezequiel Ander Egg: “Estudio-investigación y diagnóstico de la situación sociocultural”, que se encuentra en la antología complementaria, utilizando el mismo sistema de elaboración de fichas.
- Con base en la información analizada, señale según su problemática docente, qué elementos tomará en cuenta para hacer su contextualización, mediante un escrito donde lo justifique.
- Comente su resultado con el colectivo escolar.

**Actividad de Desarrollo 3**

- Revise los trabajos elaborados en los cursos:
- ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE PROPIA
- GRUPO ESCOLAR
- INSTITUCIÓN ESCOLAR
- ESCUELA COMUNIDAD Y CULTURA
- FORMACIÓN DOCENTE, ESCUELA PÚBLICA Y PROYECTOS EDUCATIVOS 1857-1940
- PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE Y ESCUELA PÚBLICA
- HISTORIA REGIONAL, FORMACIÓN DOCENTE Y EDUCACIÓN BÁSICA.
- Encuentre los elementos del contexto desarrollados en estos trabajos y concéntrelos en el siguiente cuadro:



CUADRO I



Los aspectos que se presentan en el cuadro, son a manera de sugerencia dado que en la actividad anterior, se hizo el ejercicio de proponer los elementos con base en los cuales elaborará su contextualización, por lo que, si tienen otros elementos más por desarrollar, agréguelos al cuadro.

**Actividad de Desarrollo 4**

- Analice si los datos que tiene para su contextualización son suficientes para explicarse su problemática, y coméntelo con su colectivo escolar.
- Elabore un listado de elementos que a su juicio le hacen falta para completar su contextualización.
- Plantee una estrategia para recopilar la información que le hace falta, para lo que se recomienda revisar el texto de Cembranos: "El análisis de la realidad", y en caso de ser necesario revise el artículo: "El método de la encuesta" de Antón de Schuter, en la antología complementaria.
- Con toda la información recopilada, realice el análisis de los datos de la misma manera en que lo hizo en el cuadro uno.

**TEMA 3. CONTEXTUALIZACION DE LA PRÁCTICA DOCENTE PROPIA**

**Estrategia de Trabajo**

El producto que hasta el momento se ha elaborado, da cuenta de los elementos del contexto histórico social que inciden en su práctica y de qué manera están presentes en su problemática docente; el siguiente paso, será integrar esta información en un escrito.

**Actividad de Desarrollo 5**

Estructure un esquema de trabajo, con el cual elaborará un escrito sobre la contextualización de su práctica docente, y coméntelo con su colectivo escolar.

**Actividad Final**

Redacte un escrito con base en el esquema elaborado en la actividad anterior.

Si tiene duda acerca de como hacer el ejercicio, recuerde que en la Unidad III del primer curso: "El maestro y su práctica docente", se dan elementos para ello. Se puede apoyar también en la Unidad III de este mismo curso denominado: "EL ESTADO ACTUAL DE LA PROBLEMÁTICA DOCENTE (INFORME)"

**Lecturas de la Unidad I en la bibliografía básica**

- ZEMELMAN, Hugo. "El estudio del presente y el diagnóstico", en: *Conocimiento y Sujetos Sociales*. El Colegio de México, México, 1987. PP. 15-22.
- CHESNEAUX, Jean "Invertir la relación pasado-presente", en: *¿Hacemos tabla rasa del pasado?. A propósito de la historia y de los historiadores*. Siglo XXI, México, 1991. PP. 60-70.
- PROYECTO ESPECIAL DE DESARROLLO RURAL INTEGRADO (PEDRI), México. "Aspectos que configuran la realidad social", en: *El diagnóstico situacional en áreas rurales*. CREFAL, México, 1985.



- CEMBRANOS, Fernando, Montesinos y Bustelos. "El análisis de la realidad", en: *La animación sociocultural Una propuesta metodológica*. Edit Popular., Madrid, 1989. pp. 24-52.

**Lecturas de la Unidad I en la bibliografía complementaria.**

- VILLORO, Luis. "El sentido de la historia", en: PEREYRA, Carlos y otros, en: *¿Historia para qué?* Siglo XXI, México, 1984. PP. 33-52
- ANDER-EGG, Ezequiel. "Estudio-investigación y diagnóstico de la situación cultural", en: *La animación y los animadores*. Narcea, Madrid, 1992. pp. 12-33.
- DE SCHUTTER, Antón. "El método de la encuesta", en: *Investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos*. CREFAL, México, 1986. pp. 110-219.

**UNIDAD II. EL DIAGNOSTICO PEDAGÓGICO**

**PROPÓSITO:** Que el profesor-alumno analice y relacione críticamente los elementos teórico-

prácticos y contextuales de su práctica docente, en torno a la problemática detectada para elaborar su diagnóstico pedagógico.

**EVALUACIÓN**

**Actividad Previa**

Escrito sobre su reflexión en torno al concepto de diagnóstico.

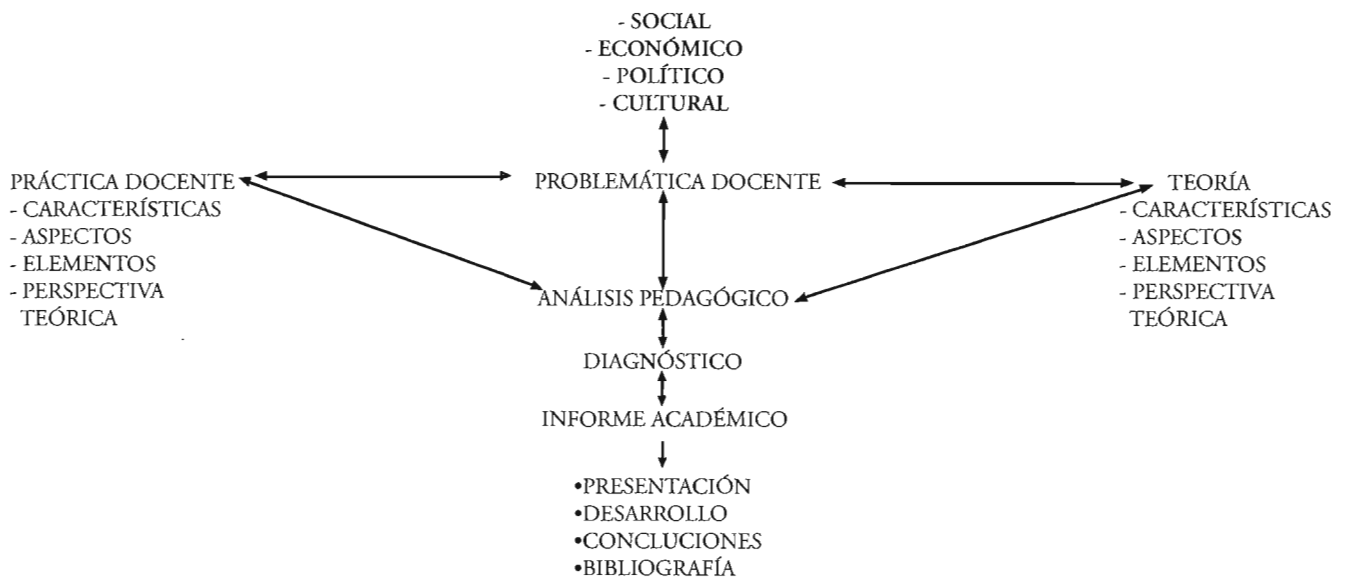
**Actividades de Desarrollo**

- Conceptualización del diagnóstico con base en su concepción personal y la de los autores presentados para este fin.
- Integración de las dimensiones del diagnóstico trabajadas en otros cursos.
- Análisis de la información recuperada en torno a las dimensiones: práctica docente, teoría y contexto.

**Actividad Final**

- Elaboración del diagnóstico pedagógico.

UNIDAD II EL DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO  
 RED CONCEPTUAL DEL CURSO  
 CONTEXTO Y VALORACIÓN DE LA PRACTICA DOCENTE  
 UNIDAD II  
 CONTEXTO SOCIOHISTÓRICO



## PRESENTACIÓN

La presente unidad se compone de varias lecturas que contribuyen no solamente a definir en su conjunto la concepción de diagnóstico pedagógico, sino que también permite un acercamiento al análisis crítico de las dimensiones y los elementos que constituyen ese diagnóstico, recuperando la importancia de la práctica docente concreta del profesor, de la teoría como un saber organizado y del contexto, como dimensiones fundamentales que permitan identificar y explicar una problemática docente específica.

Para reconocer y desarrollar una comprensión de su propia práctica docente y de las problemáticas que en torno a ella se presenta, el profesor debe acercarse con actitud crítica a su realidad y a su contexto, de manera tal que pueda no solamente identificar sino también analizar las diversas situaciones educativas que se están dando en su quehacer cotidiano, para finalmente elaborar un diagnóstico de esa problemática docente, que llevará al planteamiento de un problema concreto en el quinto curso.

La unidad se desarrolla en torno a tres temáticas centrales:

- 1. El Diagnóstico Pedagógico.
- 2. Un análisis crítico de las dimensiones que conforman la problemática docente.
- 3. Elaboración del diagnóstico.

Para cada una de las temáticas se establece la respectiva estrategia de trabajo a seguir, así como las actividades, productos solicitados y bibliografía básica.

### Actividad Previa

A partir del cúmulo de ideas, experiencias y conocimientos, que independientemente de la formación personal y profesional tenga cada profesor-alumno se sugiere realizar las siguientes acciones:

- Reflexione de manera individual en torno al concepto de diagnóstico. *Guía*

- Elabore un breve escrito donde plasme el producto de dicha reflexión.
- Presente al colectivo escolar y/o al asesor para comentarlo y enriquecerlo.

## TEMA 1. EL DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO

### Estrategia de Trabajo

- El profesor-alumno tendrá un primer acercamiento con el concepto de diagnóstico desde diferentes campos, hasta llegar a lo que se entiende por diagnóstico pedagógico, tomando como referencias la opinión personal y la opinión del colectivo escolar y los planteamientos que al respecto hacen algunos autores.

### Actividad de Desarrollo 6

Para el desarrollo de dicha actividad, se sugiere, no perder de vista el producto de la reflexión hecha en la actividad previa, con el propósito de analizarla y confrontarla con los planteamientos teóricos de los diferentes autores que han venido trabajando sobre el diagnóstico en los diferentes campos, y más concretamente en lo que se refiere al diagnóstico pedagógico.

Para tal fin, revise la lectura de: Marcos Daniel Arias Ochoa sobre: "El diagnóstico pedagógico". *Pag 37-47*

Elabore fichas de trabajo de la lectura considerando los siguientes indicadores:

- ✓ Conceptualización
- ✓ Caracterización
- ✓ Dimensiones
- ✓ Construcción

Presente al colectivo escolar y/o al asesor el producto de sus fichas, con el propósito de reflexionar, analizar y confrontar lo planteado por el autor con lo realizado por usted en la actividad previa.



**TEMA 2. LOS ELEMENTOS DEL DIAGNÓSTICO: UN ANÁLISIS CRÍTICO**

nalmente a la construcción del diagnóstico pedagógico.

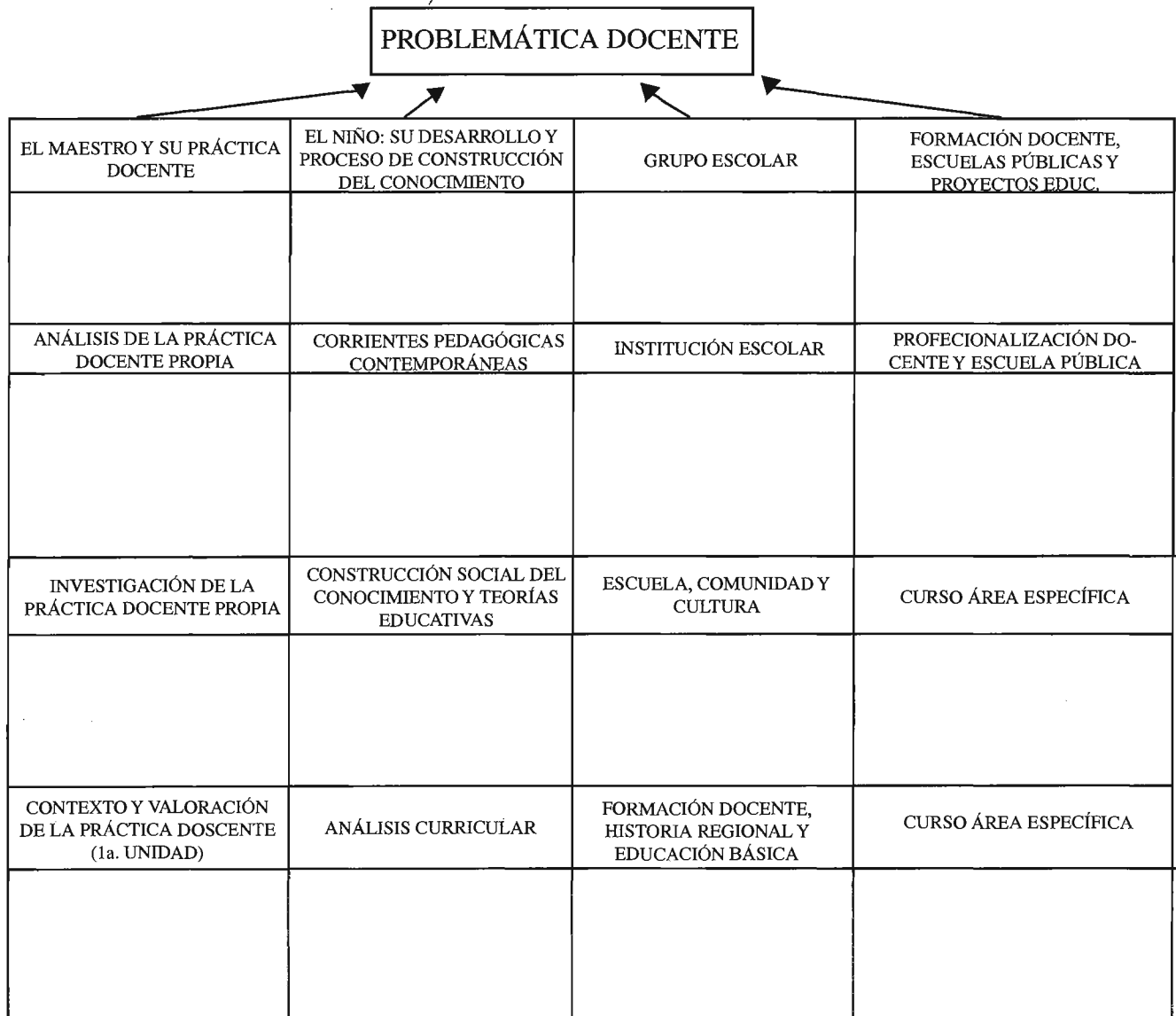
**Estrategia de Trabajo**

Con el propósito de clarificar su problemática docente, se le sugiere que a partir de los elementos trabajados en los primeros cursos: recopile, identifique, jerarquice, vincule e interrelacione, las dimensiones de contexto, práctica docente y teoría; a través de la elaboración de diferentes actividades que lleven fi-

**Adividad de Desarrollo 7**

Recopile los trabajos y los productos elaborados, así como recupere los contenidos analizados en los cursos anteriores, y a partir de su problemática docente, señale en el siguiente cuadro qué elementos y aspectos de esas asignaturas contribuyen a la clarificación, comprensión e integración de su problemática.

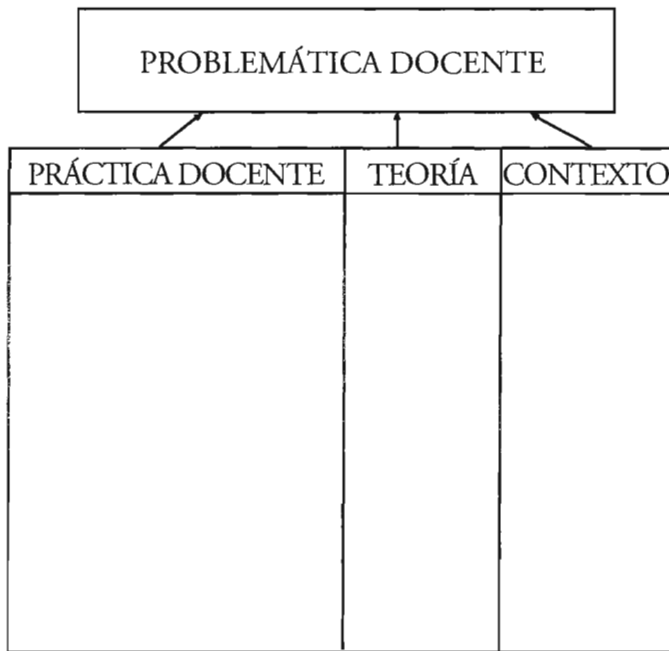
**CUADRO II**



**Adividad de Desarrollo 8**

Identifique y jerarquice en el siguiente cuadro que se le sugiere, de acuerdo a las tres dimensiones ahí planteadas, lo trabajado en los cursos anteriores (de la línea psicopedagógica, ámbitos, socioeducativa y área específica, anotando aquellos elementos comunes correspondientes a cada dimensión con el propósito de clarificarlos, conjuntarlos y categorizarlos con base en la problemática docente planteada

**CUADRO III**



**Actividad de Desarrollo 9**

A partir de las dos actividades anteriores, elabore un escrito de extensión libre en donde integre tanto el producto de los análisis realizados como las categorías construidas en función de cada dimensión trabajada, y así clarificar aquéllos aspectos que permitan iniciar con la elaboración del diagnóstico pedagógico.

Con el escrito elaborado preséntese al colectivo escolar o ante el asesor, para recibir comentarios, sugerencias u opiniones.

**TEMA 3. ELABORACIÓN DEL DIAGNÓSTICO**

**Estrategia de Trabajo**

El profesor-alumno a partir de la reflexión, recopilación, jerarquización, integración y clarificación, de los diferentes aspectos y elementos tanto de las respectivas dimensiones, como de los contenidos y productos de los cursos anteriores, elaborará su diagnóstico pedagógico.

**Actividad de Desarrollo 10**

A partir de las lecturas: “Los pasos del diagnóstico participativo”, de Alfredo Astorga y Bart Van der Bijl; “Elaboración de proyectos sociales. Casos prácticos” de Gloria Pérez Serrano y “El diagnóstico pedagógico” de Marcos D. Arias Ochoa, se identificarán los elementos que conforman un diagnóstico.

Para tal fin elabore fichas y preséntelas al colectivo escolar y/o al asesor para confrontar, enriquecer o afirmar los elementos identificados de cada lectura.

**Actividad de Desarrollo 11**

Retome el producto del escrito solicitado en la actividad de desarrollo número tres del tema dos, asimismo recupere los elementos identificados en la actividad de desarrollo número uno del tema tres, con el propósito de elaborar un esquema en donde exprese de qué manera estructurará su diagnóstico pedagógico.

**Actividad Final**

Elabore su diagnóstico pedagógico.

**Lecturas de la Unidad II en la bibliografía básica**

ARIAS, Ochoa Marcos Daniel. *El diagnóstico pedagógico*. Segunda Versión, México, UPN, noviembre de 1994.

VITE, Vargas Alma Elizabeth y Arias Ochoa Marcos Daniel. *Aproximaciones al autodiagnóstico*



sobre la evaluación del aprendizaje en el caso de una escuela primaria. Segunda Versión, Mecanograma, UPN, Unidad UPN 131, Pachuca, Hgo. 1994.

MARTÍNEZ, Miguelez, M. "Categorización y análisis de contenidos", en: *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. México, Trillas, 1994. pp. 69-81; 132-133.

**Lecturas de la Unidad II en la bibliografía complementaria**

ASTORGA, Alfredo y Van Der Bijl Bart. "El diagnóstico en el trabajo popular", en: *Manual de Diagnóstico Participativo*. Humanitas, Buenos Aires, 1991. PP 15-28.

VARESE, Stefano "Diagnóstico cualitativo de la educación en el medio indígena" en: *Indígenas y Educación en México*. CEEGEFE, Oaxaca 1982. pp. 67-111.

**UNIDAD III. EL ESTADO ACTUAL DE LA PROBLEMÁTICA DOCENTE (INFORME)**

**PROPÓSITO:** Que el profesor- alumno elabore el informe del diagnóstico pedagógico construido en relación a la problemática docente detectada.

**EVALUACIÓN**

**Actividad previa**

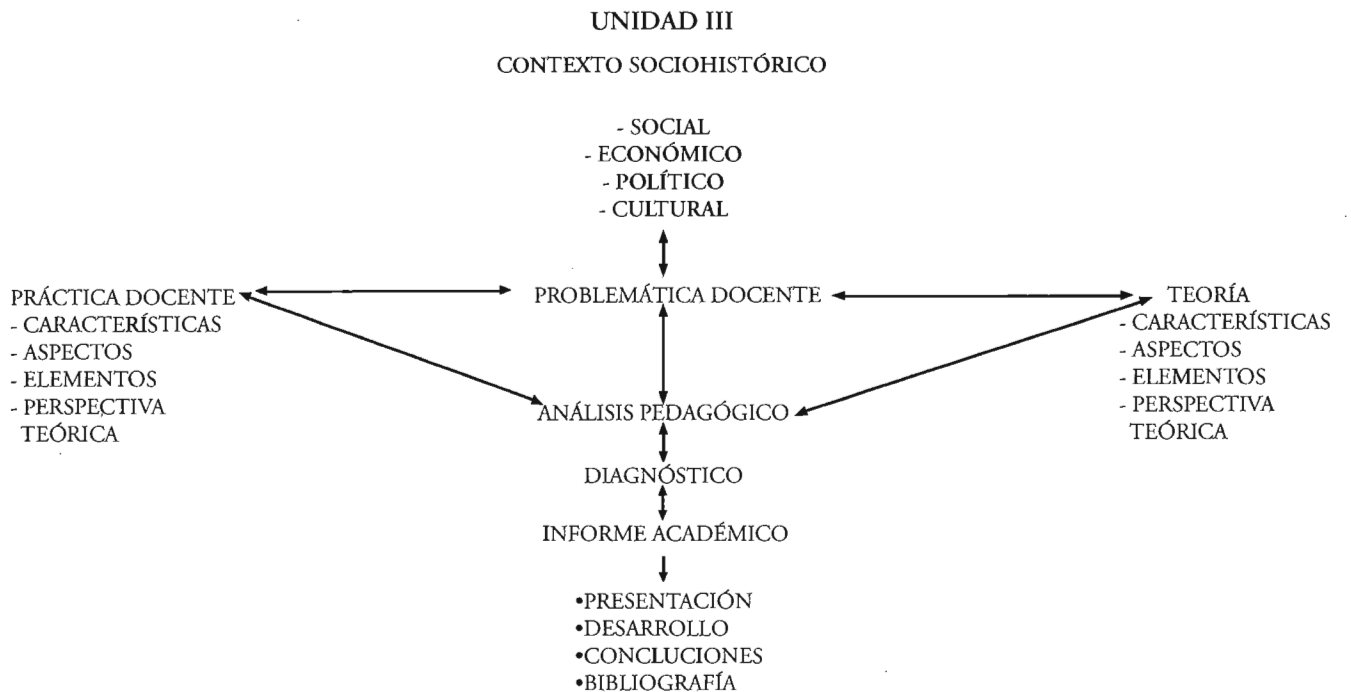
- Análisis del diagnóstico pedagógico elaborado en la unidad 2 con la finalidad de confrontar, corregir o reafirmar los elementos de dicho documento

**Actividades de desarrollo**

- Criterios para la elaboración de informes académicos.

**UNIDAD III EL ESTADO ACTUAL DE LA PROBLEMÁTICA DOCENTE (INFORME)**

**RED CONCEPTUAL DEL CURSO  
CONTEXTO Y VALORACIÓN DE LA PRACTICA DOCENTE**





- Reestructuración del documento de diagnóstico con base en los criterios para la elaboración de informes académicos.

#### Actividad final.

- Elaboración del documento “Estado que guarda mi problemática docente”

### PRESENTACIÓN

En esta tercera unidad se pretende que con la recopilación de la información; y el proceso de análisis e integración, realizados fundamentalmente en la unidad anterior, presente por escrito los aspectos que considere relevantes, para entender y explicar lo que cotidianamente ha sucedido en el contexto donde realiza su práctica docente, lo cual se verá concretado en el diagnóstico pedagógico, mismo que hasta este momento deberá estar ya estructurado.

Para ello, cabe recordar que la importancia de elaborar el informe, estriba en dar cuenta de los factores y elementos que de alguna manera han estado presentes en los momentos de la estructuración que por su complejidad, con frecuencia resulta difícil su sistematización.

Para realizar lo anterior, debe buscar formas de como presentar dicha información; en esta unidad, con base a lo realizado en las dos unidades anteriores, se proponen algunos criterios metodológicos que orienten el trabajo desarrollado permitan explicar el estado que guarda la problemática docente; lo cual puede hacerse a través de un informe, mismo que debe considerar ciertos aspectos formales en su estructuración.

Para facilitar la elaboración (del informe), esta unidad se divide en dos temas principales, a los que se incluyen algunas lecturas que permitan la posibilidad de clarificar los procedimientos o maneras de cómo estructurarlo.

### EMAS

Sistematización de información.  
El informe del diagnóstico de la problemática docente.

Lo anterior, tomando en cuenta que como parte de la formación en metodología de la investigación -como señala Ávila Aldrete- es estrictamente necesario desarrollar tanto el conocimiento del lenguaje como la capacidad de producir escritos, para dar cuenta de los hallazgos, las reflexiones, los análisis, y las propuestas.

En este sentido, es importante señalar que, dentro de la investigación en cualquier enfoque metodológico que se trabaje, el informe constituye un documento imprescindible, ya que es un testimonio escrito sobre el proceso de investigación, los resultados y las propuestas que se derivan de ella.

Asimismo, con la elaboración de dicho informe se muestran algunos puntos que pueden orientar de manera más precisa, la toma de decisiones en las alternativas de solución a la problemática detectada en el diagnóstico pedagógico.

#### Actividad previa

Con el producto final (diagnóstico pedagógico) obtenido en la unidad anterior, preséntese a la sesión y coméntelo con sus compañeros, y/o asesor para corregir, confrontar, intercambiar o reafirmar los elementos que debe contener dicho documento.

### TEMA 1. SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

#### Estrategia de Trabajo

El Profesor-alumno, con base en la contrastación y/o intercambio —de experiencias para la elaboración del diagnóstico pedagógico, recuperará las observaciones hechas tanto por el colectivo escolar, como por el asesor para elaborar su informe.

#### ✓ Actividad 13

A partir de las lecturas: “La elaboración del informe” de Ávila, Aldrete Ma. M.; y “Tratamiento



to de los datos y presentación de informes de investigación”, se recuperarán los criterios principales de ambos documentos, y se considerarán tanto para la sistematización de los datos, como para la elaboración misma del informe. Para ello, elabore un primer documento de lo que debe ser el informe, y presente al colectivo escolar o al asesor el producto de su trabajo, para intercambiar y confrontar experiencias con respecto a su estructura.

## TEMA 2. EL INFORME DEL DIAGNÓSTICO DE LA PROBLEMÁTICA DOCENTE

### Estrategia de trabajo

Con el propósito de culminar con la elaboración del informe, se le sugiere que a partir de las observaciones hechas en la actividad anterior -tanto por el colectivo escolar como por el asesor-, reestructure el documento considerando a su vez, los aspectos señalados en el tema 3 de la Unidad 2:

### Actividad 14

Con base en las lecturas: «Elaboración del informe final» de Martínez Miguelez, y «Los elementos de un trabajo científico» de Gutiérrez saenz y otros; recupere los elementos que en esas lecturas se sugieren para la elaboración del informe.

Para ello, redacte dicho documento final, tomando en cuenta los aspectos estructurales, en función de las secuencias que se proponen tales como:

- Presentación
- Índice
- Desarrollo (Cuerpo del Trabajo)
- Conclusiones
- Bibliografía

Presente en la siguiente sesión al colectivo escolar o al asesor para intercambiar, confrontar y/o corregir su documento.

### Actividad final

Considere las observaciones sugeridas en la actividad anterior, al producto final de este curso, del estado que guarda su problemática docente y presente su informe.

### Lecturas de la Unidad III en la bibliografía básica

ÁVILA, Aldrete Ma. Margarita. *La elaboración del informe*. segunda versión, UPN, México 1994. Mecanograma.

GUTIERRES Saenz R. y Sánchez, S.J. “Los elementos de un trabajo o reporte científico”, en: *Metodología del trabajo intelectual*. Esfinge México, 1992. PP. 141-174.

WALKER, R. “Tratamiento de los datos y presentación de informes de investigación”, en: *Métodos de investigación para el profesorado*. Morata, Madrid, 1989. PP: 178-208.

MARTÍNEZ, Miguelez, M. “Elaboración de informe final”, en: *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Manual Teórico Práctico Trillas, México, 1994. pp. 106-113.

### Lecturas de la Unidad III en la bibliografía complementaria

ELLIOT, John, “Los informes de investigación y acción”, en: *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata, Barcelona, 1993. pp. 108-111.

LÓPEZ, Camacho Oscar Jesús. *La conceptualización del informe en la IAP*. segunda versión UPN, México, 1994. Mecanograma.

### AUTOEVALUACIÓN

El propósito de plantear una actividad de autoevaluación obedece a la necesidad de reconstruir a través de la reflexión, el proceso seguido para el análisis de las dimensiones (Práctica Docente, Teoría y Contexto), y para la elaboración del diagnóstico-pedagógico.

A partir de la problemática generadora sugerida para el presente curso: ¿Cómo elabo





mi diagnóstico pedagógico sobre la problemática detectada en mi práctica docente?

Reflexione en tomo a:

- ¿Cómo realicé la contextualización de mi problemática?
- ¿Mi contextualización rebasa los límites de lo meramente descriptivo e incluye un análisis crítico de la realidad?
- ¿Esta contextualización me ayuda a reconocer y a explicar mi problemática?
- ¿Qué proceso desarrollé para la elaboración del diagnóstico pedagógico?
- Metodológicamente, ¿Cómo realicé la confrontación entre las dimensiones (Práctica Docente, Teoría y Contexto), con mi problemática docente?
- ¿A qué elementos formales recurrí para la elaboración del diagnóstico?
- Finalmente, ¿Qué me deja el curso: «CONTEXTO Y VALORACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE», para mi proyecto de innovación?

Elabore un escrito de extensión libre en donde plasme el producto de esta reflexión, y coméntelo con su colectivo escolar y/o con el asesor.

## CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN

A partir de los aspectos generales expresados en el modelo de evaluación dentro del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Plan '94, a continuación se describen los aspectos e indicadores para la evaluación y acreditación de las tres unidades que conforman este curso.

### UNIDAD 1

El objetivo de la unidad, en relación al análisis de los elementos del contexto que inciden en el desarrollo de su práctica docente, deberá verse reflejado en el escrito que al final de la unidad se les solicita; esto es, que al hacer su contex-

tualización, se debieron desarrollar por lo menos los siguientes elementos:

- SOCIAL
- POLÍTICO
- ECONÓMICO
- CULTURAL

Dentro de cada uno de estos elementos, asegúrese de incluir otros que ayuden a explicar su problemática, por ejemplo en lo económico: modo de producción, calidad de vida, etc. Es importante también que la presentación de esos elementos, no se vea como la suma de ellos, sino que se note el análisis que realizó en la unidad; dicho análisis, deberá contemplar por lo menos la confrontación de cada uno de los elementos del contexto con la problemática, por ejemplo: ¿qué tiene que ver la calidad de vida con el incumplimiento de las tareas de mis alumnos?

### UNIDAD II

A lo largo de la presente unidad, es importante no perder de vista el análisis crítico que de las tres dimensiones: Práctica Docente, Teoría y Contexto se debe realizar en función a la práctica docente; análisis que de una u otra manera está presente en el desarrollo de todas y cada una de las actividades solicitadas.

En este sentido la evaluación del aprendizaje para la Unidad, se construye a partir de los siguientes aspectos e indicadores.

Análisis y confrontación en torno a diferentes planteamientos teóricos sobre el diagnóstico; así como una reflexión personal sobre el mismo concepto.

#### Indicadores

- Concepto de diagnóstico
- Características
- Perspectivas
- Formas de Construcción



Recopilación y recuperación de contenidos analizados en los cursos anteriores en función de la problemática docente.

#### Indicadores

- Clarificación
- Comprensión
- Integración

Identificación y jerarquización de elementos comunes a las dimensiones: Práctica Docente, Teoría y Contexto.

#### Indicador

- Construcción de Categorías

Elaboración de un escrito de extensión libre

#### Indicadores

- Integración
- Clarificación

Construcción de un esquema en donde exprese de qué manera construirá su diagnóstico pedagógico.

#### Indicadores

- Introducción
- Desarrollo
  - Práctica Docente
  - Teoría
  - Contexto
- Conclusiones

Elaboración del diagnóstico pedagógico.

#### Indicadores

- Dimensiones
- Problemática Docente

### UNIDAD III

Con la elaboración del informe como producto final de este curso, se espera que usted (profesor-alumno), a partir de los tres propósitos cen-

trales de las respectivas unidades que conforman dicho curso, efectivamente de una manera crítica, haya problematizado, contextualizado, integrado y elaborado en un documento (informe), los elementos que inciden en su práctica docente; tanto en las dimensiones presentes, como en la interpretación y apropiación de la teoría para a su vez proponer una transformación de su propia práctica.

### BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- ARIAS, Ochoa Marcos Daniel. *El diagnóstico pedagógico*. Segunda versión, UPN, México, Noviembre, 1994. Mecanograma.
- ASTORGA, Alfredo, Bart van der Bijl. *Manual de diagnóstico participativo*. Editorial Humanitas, Buenos Aires; 2a. Edición, 1991.
- ÁVILA Aldrete, Ma. Margarita. *La elaboración del informe*. Segunda versión, México, Mecanograma.
- CEMBRANOS, Fernando, Montesinos y Bustelos. *La animación sociocultural: Una propuesta metodológica*. Ed. Popular, Madrid, 1989.
- CHESNEAUX, Jean. *¿Hacemos tabla rasa del pasado?. A propósito de la historia y de los historiadores*. Siglo XXI, México, 1991.
- ELLIOT, John. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata, Madrid, 1993.
- GUTIÉRREZ, Sáenz R. y Sánchez, S.J. *Metodología del Trabajo intelectual Esfinge, México*, 1992.
- MARTÍNEZ, Miguelez, M. *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. Trillas, México, 1994.
- PROYECTO ESPECIAL DE DESARROLLO RURAL INTEGRADO (PEDRI)  
*El diagnóstico situacional en áreas rurales*. CREFAL, México, 1985.
- VITE, Vargas Alm Elizabeth y Arias Ochoa Marcos Daniel. *Aproximaciones al autodiagnóstico sobre la evaluación del aprendizaje en una escuela primaria*. Segunda versión, UPN, México, 1994.
- WALKER, R. *Métodos de investigación para el profesorado*. Morata, Madrid, 1989.
- ZEMELMAN, Hugo. *Conocimientos y Sujetos Sociales*. El Colegio de México, México, 1987.



**BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA**

ANDER-EGG, Ezequiel. *La animación y los animadores*. Narcea, Madrid, 1992.

ASTORGA, Bart van der Bijl. *Manual de Diagnóstico Participativo*. Humanitas, Buenos Aires, 1991.

DE SCHUTTER, Anton. *Investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos*. CREFAL, México, 1986.

ELLIOT, John. *El cambio educativo desde la investigación acción*. Morata, Madrid, 1993.

LOPEZ, Camacho Oscar Jesús. *La conceptualización del informe en la IAP*. Segunda versión. UPN, México, 1994. Mecanograma.

PEREYRA, Carlos y otros. *¿Historia para que?* Siglo XXI, México, 1984.

PÉREZ, Serrano Gloria. *Elaboración de proyectos sociales*. Casos prácticos. Narcea, Madrid, 1993.

VARESE, Stefano. *Indígenas y Educación en México*. CEEGEFE, Oaxaca, 1982.



**PARTICIPARON EN LA ELABORACIÓN DE LA GUÍA DEL ESTUDIANTE:**

**JOSÉ LUIS CANTO RAMÍREZ**  
Unidad UPN 041 Campeche

**LETICIA GUTIÉRREZ BRAVO**  
Unidad UPN 098 D.F. Oriente

**JOSÉ LUIS MURO FLORES**  
Unidad UPN 112 Celaya

**RESPONSABLE DEL PROYECTO**  
**XÓCHITL LETICIA MORENO FERNÁNDEZ**



# ANTOLOGÍA BÁSICA

## CONTEXTO Y VALORACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

.....  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PLAN 1994

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



Primera edición, México 1994.

© Derechos reservados por  
Universidad Pedagógica Nacional  
Carretera al Ajusco No. 24  
Col. Héroes de Padierna  
Delegación Tlalpan, C. P. 14200  
México 22, D.F.

Impreso en México

ISBN968-29-8534 -X (Obra C.)  
968-29-8535 -8

ESTE MATERIAL SE ELABORÓ CON EL APOYO DEL  
FONDO PARA MODERNIZAR LA EDUCACIÓN SUPERIOR  
.....

---

# Í N D I C E

<b>PRESENTACIÓN</b> . . . . .	5
<b>UNIDAD I. EL CONTEXTO DE LA PRACTICA DOCENTE</b> . . . . .	7
Presentación . . . . .	9
Propósito . . . . .	9
<b>Tema 1.</b> El contexto en la comprensión de la problemática. . . . .	9
“El estudio del presente y el diagnóstico”.	
Hugo Zemelman . . . . .	9
“Invertir la relación pasado-presente”. Jean Chesneaux . . . . .	13
<b>Tema 2.</b> Elementos del contexto . . . . .	19
“Aspectos que configuran la realidad social”.	
Proyecto Especial del Desarrollo Rural Integrado. . . . .	19
“El análisis de la realidad”. Fernando Cembranos, Montesinos y Bustelo . . . . .	22
<b>Tema 3.</b> Contextualización de la práctica docente propia . . . . .	36
<b>UNIDAD II. EL DIAGNOSTICO PEDAGÓGICO</b> . . . . .	37
Presentación . . . . .	39
Propósito . . . . .	39
<b>Tema 1.</b> El diagnóstico pedagógico . . . . .	39
“El diagnóstico pedagógico”. Marcos Daniel Arias Ochoa . . . . .	39
<b>Tema 2.</b> un análisis crítico de las dimensiones que conforman la problemática docente . . . . .	48
“Aproximaciones al autodiagnóstico sobre la evaluación del aprendizaje en una escuela primaria”.	
Alma Elizabeth Vite Vargas y Marco Daniel Arias Ochoa . . . . .	48
“Categorización y análisis de contenidos”	
Miguel Martínez Miguelez . . . . .	53
<b>Tema 3.</b> Elaboración del diagnóstico. . . . .	63
“Los pasos del diagnóstico participativo”. Alfredo Astorga y Bart Van der Bijl . . . . .	63



<b>UNIDAD III. EL ESTADO ACTUAL DE LA PROBLEMÁTICA DOCENTE (INFORME),</b> .....	87
Presentación .....	89
Propósito .....	89
<b>Tema 1. Sistematización de la información.</b> .....	89
“ La elaboración del informe”. Ma. Margarita Ávila Aldrete .....	89
“ Tratamiento de los datos y presentación de informes de investigación”. R. Walker. ....	94
<b>Tema 2. El informe del diagnóstico de la problemática docente.</b> .....	109
“ Elaboración del informe final” .Miguel Martínez Miguelez. ....	109
“ Los elementos de un trabajo o reporte científico”. R. Gutiérrez Sáenz y J. Sánchez Solache. ....	113
<b>BIBLIOGRAFÍA BÁSICA</b> .....	121
<b>BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA</b> .....	122



## **PRESENTACIÓN**

“Contexto y Valoración de la Práctica Docente”, se ubica en el cuarto semestre de la Licenciatura en Educación. Forma parte del eje metodológico el cual proporciona al profesor-alumno, elementos para la indagación e innovación de su práctica docente cotidiana.

El curso, recupera dimensiones y elementos que sobre el contexto se han estado trabajando en los semestres anteriores, tanto en las líneas psicopedagógica, de ámbitos y socioeducativa, así como del propio eje metodológico; con el propósito de que a partir de una problemática docente general, se elabore un diagnóstico pedagógico, que llevará al planteamiento de un problema concreto en el siguiente curso.

A partir de referentes en tomo a una realidad docente concreta, se establecen ejes de análisis tanto en lo práctico como en lo teórico, para que con base en ellos se identifiquen elementos que se traduzcan en perspectivas de análisis y de reconocimiento de una realidad que de una u otra manera impacta a la práctica docente y en donde es necesario actuar para innovar.

El curso gira en tomo a una problemática generadora planteada en términos de: ¿cómo elaborar mi diagnóstico pedagógico?

Para tal fin, el curso se estructuró en tres unidades con sus respectivos temas. En la Unidad I se reflexiona acerca de los elementos del contexto que inciden en el desarrollo de su práctica docente, para poder llegar a elaborar la contextualización de su problemática docente.

En la Unidad II se analiza y relacionan de manera crítica, los elementos teóricos, prácticos y contextuales de su práctica docente concreta en torno a la problemática detectada para elaborar su diagnóstico pedagógico.

En la Unidad III se debe elaborar el informe del diagnóstico pedagógico construido en función de la problemática docente detectada.

## **JUSTIFICACIÓN**

Para que el profesor-alumno pueda hacer propuestas innovadoras en su práctica docente, es necesario un trabajo previo que le permita conocer e identificar las condiciones en que lleva a cabo su labor educativa, para ésto, la construcción de un diagnóstico que denote el estado en que se encuentra su problemática desde lo empírico, lo teórico y lo contextual, representa un elemento importante sobre el cual se pueden realizar proyectos.

Para ello, requiere de estrategias metodológicas, que orienten la estructuración de actividades que le permitan significar el contexto en que se ubica dicha práctica.

## **PROPÓSITO GENERAL DEL CURSO**

Que el profesor-alumno se apropie de estrategias metodológicas que le permitan reconocer y valorar el estado que guarda su problemática docente, para construir críticamente su diagnóstico pedagógico.



**EL CONTEXTO DE LA PROBLEMÁTICA DOCENTE**

.....





## PRESENTACIÓN

El objetivo de esta primera unidad, es que usted reflexione acerca de los elementos del contexto que inciden en el desarrollo de su práctica docente, en este apartado, subyace la premisa de que cada hecho, sólo es comprensible en el contexto en el que se da.

El contexto en este curso, es considerado como el recorte o el fragmento de la realidad que se investiga a partir de aspectos externos al problema, pero que ejercen cierta influencia sobre éste y por tanto, permiten explicarlo y comprenderlo.

Condición indispensable en la contextualización de un fenómeno es la comprensión de la realidad como punto de partida para su transformación, por lo que se asume la concepción de realidad como un todo estructurado cuyas partes se encuentran en constante interacción y contradicción determinándose unas a otras, lo que lleva a reconocerla como algo en movimiento. En este sentido dicha realidad es objetiva, en tanto existe y es posible percibirla a través de los sentidos; y subjetiva por cuanto se abstrae e interpreta.

Para una mayor explicitación de lo señalado, se ha dividido esta unidad en tres temas:

1. El contexto en la comprensión de la problemática.
2. Elementos del contexto.
3. Contextualización de la práctica docente.

## PROPÓSITO

El profesor-alumno analizará los elementos del contexto que inciden en el desarrollo de su práctica docente.

TEMA 1. *El contexto en la comprensión de la problemática*

**LECTURA:  
EL ESTUDIO DEL PRESENTE  
Y EL DIAGNÓSTICO\***

*documento, es posible por una parte extraer algunos conceptos, cuya comprensión facilitará la contextualización de la práctica docente, y por otro, posibilita vislumbrar hacia dónde dirigir la contextualización de su problemática.*

## PRESENTACIÓN

*La realidad de nuestra práctica docente se da como un momento que vivimos en el presente, el texto de Zemelman plantea la necesidad del estudio de ese presente en el análisis de la realidad, a través de este*

### EL ESTUDIO DEL PRESENTE Y EL DIAGNÓSTICO

#### El presente

**H**emos afirmado que este libro intenta describir un método de observación de la realidad en un momento: presente. Su propósito es contribuir a reconocer opciones que permi-

\* Hugo Zemelman. «El estudio del presente y el diagnóstico», en: Conocimiento y sujetos sociales. México, El Colegio de México, 1987. pp. 15-22.

tan al individuo la transformación de la realidad. Con esta finalidad proponemos un conjunto de criterios metodológicos.

Para reconocer las opciones, es necesario pensar a la realidad desde la perspectiva de lo objetivamente posible. Para ello debemos enriquecer nuestra visión de ella, pese a que esto suponga trascender los encuadres teóricos disponibles o las experiencias acumuladas.

Captar a la realidad como presente, nos permite potenciar una situación mediante proyectos capaces de anticipar, en términos de posibilidad objetiva, el curso que seguirá. De ahí que esta operación deba realizarse sin perder de vista el carácter dinámico del presente, y con cuidado de no reducir el recorte de observación de la realidad a las exigencias planteadas por una meta preestablecida. Es por esto que el contenido de cualquier problema de interés, requiere ser reconstruido en el mismo contexto en el que se inserta, si se le quiere comprender en su especificidad. La dificultad radica en cómo reconocer el verdadero problema que en un principio no fue percibido, y cómo transformarlo en la referencia para determinar la o las políticas concretas. Por ello es recomendable ser cautelosos ante cualquier intento de reducción de la realidad a determinadas estructuras conceptuales; es además imperativo, el empleo de esquemas no encuadrados en una función explicativa fundamentada en una jerarquía específica de los procesos.

Este modo de razonar consiste en abrirse a la realidad para reconocer aquellas opciones objetivas que permitan dar una dirección al desarrollo, mediante la definición y práctica de proyectos que respondan a intereses sociales definidos. En este sentido, el reconocimiento de opciones determina el contexto en el que se especifica el contenido de un proyecto, y contribuye a hacerlo objetivamente posible.

La idea de proyecto supone la existencia de un sujeto capaz de definir un futuro como opción objetivamente posible, y no como mera proyección arbitraria. Es gracias a los proyectos que el sujeto establece una relación con la realidad que se apoya en su capacidad de trans-

formar a esa realidad en contenido de una voluntad social, la cual, a su vez, podrá determinar la dirección de los procesos sociales. Así, hechos potenciales podrán ser predeterminados, gracias a la acción de una voluntad social particular. En este contexto, la apropiación del presente deviene un modo de construir el futuro, y, a la inversa, un proyecto de futuro, protagonizado por un sujeto, se transforma en un modo de apropiación del presente. En realidad, el sujeto será realmente activo, sólo si es capaz de distinguir lo viable de lo puramente deseable, es decir, si su acción se inscribe en una concepción de futuro como horizonte de acciones posibles.

Cabe preguntarse ¿cómo formar sujetos que posean un conocimiento que amplíe su horizonte?, ¿cómo generar y organizar tal conocimiento y hacer que un amplio espectro de la población adquiriera la habilidad de desarrollar de manera coherente visiones de la realidad susceptible de llevarse a la práctica?\*. Al establecer un vínculo entre la visión y las prácticas de un proyecto, nuestra intención es impedir que la concepción de futuro se reduzca a una práctica imposible o mágica.

### Dificultad de captación del presente

El conocimiento del presente no puede organizarse sólo en función de las exigencias de un proyecto en particular, ya que el presente contiene muchas potencialidades que diversos sujetos sociales pueden activar. Un proyecto representa sólo una dirección posible, de manera que antes de elegir un proyecto es necesario reconocer el campo de opciones y determinar la posibilidad objetiva de éstas.

Si se quiere construir un proyecto viable, resulta imprescindible reconstruir el contexto en el que se ubican los sujetos sociales, pero hacerlo exige una forma de pensar la realidad que permita encontrar el contenido específico de los elementos, así como la trama de relaciones que forma esa realidad en el presente, ya que ésta conlleva procesos complejos y de diversa índole.





le, cuyas manifestaciones transcurren en distintos planos, momentos y espacios. Este grado de complejidad hace indispensable un severo control de los condicionamientos teóricos, ideológicos y experienciales, durante el proceso de análisis, pues es factible que impriman sesgos en su conocimiento y conceptualización.

Una elaboración conceptual se puede controlar si se problematiza la situación empírica como algo dado e incuestionable. Para ello, es necesario pensar la realidad como una articulación, es decir, como una relación entre procesos, imbricados de forma no determinada previamente y dejar que su reconstrucción permita reconocer de qué modo concreto se articulan los procesos.

La manera inicial de pensar las relaciones entre diferentes procesos, es confrontar sus posibilidades desde el punto de vista de un razonamiento lógico. Esta idea intenta romper con la modalidad de relaciones entre procesos, según ha sido fijada por las diferentes teorías, dado que privilegian una determinada forma de relación sobre otras que puedan adoptar esos mismos procesos en contextos distintos.

La lógica que debe guiar al establecimiento de las relaciones posibles, no es, sin embargo, unívoca. En efecto, la idea de articulación supone que un fenómeno concreto, por ejemplo, la productividad, requiere ser analizado desde diversos ángulos de enfoque, y no, por ejemplo, sólo desde el económico o tecnológico, puesto que, por formar parte de una realidad compleja e integrada, el fenómeno sintetiza, de una manera particular, las diferentes dimensiones de la realidad cultural, política, psicosocial.

Así, las relaciones posibles de los fenómenos deben plantearse desde la lógica de la articulación, lo cual daría como resultado una lectura articulada. Ésta, al dar preeminencia a las relaciones posibles por encima de las relaciones teóricas, exige considerar de forma abierta y crítica cada aspecto de la realidad, así como su relación con los demás aspectos que la integran; esto es, observarla y describirla sin pretender encuadrarla dentro de un esquema teórico que suponga relaciones a *priori*: Esto es lo que lla-

mamos reconstrucción articulada, y constituye desde nuestra perspectiva el núcleo del modo de observación de la realidad en un momento específico.

De hecho, este tipo de observación o diagnóstico pretende organizar una visión articulada de la realidad de un modo similar al que, en forma natural, puede tener la población, pero, a diferencia de ésta, incorpora mecanismos de control de la observación con el fin de evitar las desviaciones propias de los prejuicios, de las costumbres o, incluso, de los intereses sociales particulares de determinados sectores de la población. Así, el diagnóstico se sustenta en una lógica de construcción del conocimiento que se traduce en la delimitación de observables, en oposición al razonamiento condicionado por contenidos predeterminados. La delimitación de observables se realiza de acuerdo con la exigencia de articulación de los distintos procesos de la realidad.

Desde esta perspectiva, se desarrollan en el texto ideas que procurar estimular en la población (y, desde luego, en los investigadores encargados de promover programas de desarrollo) una forma de razonamiento que no se limite a organizar el pensamiento con base en contenidos de información estructurados, sino que, más bien, parta de la concepción de la realidad como totalidad dinámica entre niveles.

### Exigencias epistemológicas del presente

Debido a la heterogeneidad de los procesos que lo constituyen, el presente, como segmento de realidad, supone un todo complejo, complejidad producida por las diferencias de estructura y sus parámetros específicos, tales como las escalas y ritmos temporales, y las distribuciones en el espacio de cada proceso. Por lo tanto, el presente debe ser un segmento que permita captar la realidad como articulación de niveles heterogéneos respecto de esta articulación entre diferentes ritmos temporales y escalas espaciales, situación a la que denominamos *objetivación de los fenómenos de la realidad*.



Los criterios necesarios para efectuar el análisis del presente así entendido, son los siguientes:

1. En el presente, se intenta reconocer opciones derivadas de un proyecto a "hacer" posible, no de probar hipótesis, por consiguiente, no se pretende aplicar una estructura teórica, sino descubrir aquella que contribuya a esclarecer lo objetivamente posible. En este sentido, el diagnóstico del presente se centra en la exigencia de viabilidad;
2. Según la lógica de articulación, la segmentación cumple la función de determinar el contexto especificador del contenido de los observables empíricos, considerados de manera aislada;
3. El propósito es descubrir bases sólidas de teorización, más que aplicar una teoría particular. Esto se manifiesta en el criterio de descomposición de los corpus teóricos en sus componentes conceptuales, a los cuales se les denomina conceptos ordenadores, y que cumplen la función de instrumentos de diagnóstico para delimitar las distintas

áreas de la realidad, así como sus relaciones posibles. En consecuencia, la segmentación debe efectuarse sin subordinar esta operación al establecimiento de una jerarquía de elementos de la realidad;

4. Es necesario distinguir los observables de acuerdo con las escalas de tiempo y de espacio, con el fin de posibilitar la diferenciación entre micro y macroespacios; se intenta establecer así las relaciones posibles entre el espacio y el tiempo de los procesos estructurales, tanto como los de las prácticas de los sujetos sociales;
5. La realidad debe ser problematizada, es decir, no restringirse a lo empírico-morfológico. La experiencia acumulada, por tanto, debe contextualizarse de tal forma que, al iniciar el análisis con un problema considerado real e importante, sea posible avanzar en la reformulación del mismo como marco para la definición de políticas, mediante la identificación de sus relaciones con otros problemas o necesidades.

### Notas de lectura

\* A este respecto, debe tomarse en cuenta que la distribución espacial de un agrupa-

miento puede ser tal que éste pierda la densidad social indispensable para transformarse en sujeto activo, debido a su misma dispersión.



**LECTURA:**  
**INVERTIR LA RELACIÓN**  
**PASADO ↔ PRESENTE\***

## PRESENTACIÓN

*Pensar en la realidad como un momento aislado de hechos pasados sería un error, ya que el conocimiento de sucesos pasados ayuda a comprender el presente, el texto de Chesneaux, hace una interesante reflexión acerca del estudio del pasado partiendo del presente, lo que implica mirar alrededor de donde nos encontramos y tomar el hilo que nos conducirá a reconstruir el pasado.*

*Historiador y participante de hechos sociales, el autor aborda su estudio a partir de una postura de rechazo al capitalismo. Ilustra su discurso con ejemplos producto de sus vivencias en diversos países.*

*Se considera de gran utilidad para este curso, el que se comprende el valor de lo histórico para la con textualización de la práctica, en el sentido que se maneja en el texto.*

## INVERTIR LA RELACIÓN PASADO ↔ PRESENTE

**D**esarrollar la bobina al revés.— “Hacer historia” sobre el terreno.— ¿Ayuda el presente a “comprender el pasado”?— El presente afina el perfil del pasado—. El *rewriting* es necesario.— Un informe operatorio de la Edad Media: Darío Fo.— Amin Dada como historiador crítico.

Esta inversión deriva de la definición de la historia como relación activa con el pasado. “El hombre se parece más a su época que a su padre”. Marc Bloch, a quien le gustaba citar este proverbio árabe, la emprende vivamente con lo que él llama “el ídolo de los orígenes”. Es preciso, dice, “desenrollar la bobina al revés”, par-

\* Jean Chesneaux. “Invertir la relación pasado-presente”, en: *¿Hacemos tabla rasa del pasado? a propósito de la historia y de los historiadores*. México, Siglo XXI, 1991. pp. 60-70.

tir de lo conocido y por ejemplo del paisaje rural actual de la Francia del norte, para tomar los hilos por los cuales se va remontando después a lo largo del tiempo. Bloch insiste, pues (*Apologie pour l'histoire*), sobre el valor irremplazable de la experiencia cotidiana vivida, sobre lo que él llama “el contacto perpetuo con el hoy”:

Yo había leído no pocas veces, yo había contado con frecuencia relatos de guerra y de batallas. ¿Conocía realmente, en el sentido pleno del verbo conocer, conocía por dentro antes de haber experimentado su náusea atroz, lo que son para un ejército el cerco, para un pueblo la derrota? [...]

En verdad, *conscientemente* o no, es siempre de nuestras experiencias cotidianas de las que, para matizarlas allí donde es preciso con tintes nuevos, tomamos en último análisis los elementos que nos sirven para reconstituir el pasado.[...] El erudito que no siente la inclinación de mirar en torno suyo ni a los hombres ni las cosas ni los acontecimientos, merecerá acaso el nombre de útil arqueólogo, pero obrará sensatamente renunciando al de historiador.

Todos, si reflexionamos, hemos hecho la experiencia de lo que tiene de estimulante este contacto con el presente para aguzar la sensibilidad histórica. La visita que hice en 1967 a Alma-Ata no era únicamente una visita en el vacío histórico. Mientras que el nombre de esta ciudad evoca, en los cinco continentes, el de Trotski, confinado en ella antes de su exilio, la mención de su huésped ilustre no evocaba estrictamente nada, no obstante todos los intentos de conversación; ocultación sistemática por los más ancianos, ignorancia total por la joven generación. Pero Alma-Ata es además otra cosa. Es una dilatada ciudad situada al pie de los prestigiosos montes Altai, y cuyo paraje mismo produce una sensación aguda, casi física, del aislamiento político del proscrito de 1930, por el mismo tiempo en que, del otro lado de esas montañas, en la China contigua se desarrollaba la primera experiencia concreta y colectiva de una revolución comunista que rompía con el dogmatismo burocrático del Komintern, gracias a la línea de masa y a la movilización cam-



pesina. A ambos lados de los montes Altai, hacia 1930, se dibujaban dos líneas de oposición y de reto al estalinismo dos líneas irreconciliables, y que siguen siéndolo: el minoritario que se obstinaba valerosamente en sus análisis intelectuales de oposición -o la lucha colectiva para promover la revolución en la base, desafiando al Komintern en los hechos (negativa de Mao a atacar las grandes ciudades en 1931, como pedía Moscú). En el terreno, esto se siente con una agudeza casi obsesiva.

Igualmente, mi estancia de 1969 en las zonas de *ghost farming* (agricultura fantasma) de Nueva Inglaterra, al norte de Boston, planteaba con la misma fuerza angustiosa todo el problema histórico de la regresión. Hoy, no son ya más que dilatados bosques, con el establecimiento diseminado de la alta burguesía universitaria de Harvard para el *week-end*. Pueblecillos prósperos antes de la independencia norteamericana han tenido que ser abandonados por no poder sostener la competencia con la producción de cereales masiva del *Middle West*, a partir de fines del siglo XIX. El bosque, roturado en otro tiempo por los puritanos, ha ido reconquistando progresivamente todo el terreno, dejando acá y allá el signo olvidado de una vida campesina que fue tan activa como en los campos de Cornouailles o de Normandía: un camino en hondonada, una tapia de piedra, los rastros de un cercado, un manzano vuelto al estado silvestre... Es extraño que el trabajo "sobre el terreno", tan de moda entre los sociólogos, los lingüistas y los antropólogos, hasta el punto de constituir la etapa esencial y decisiva de una "hermosa" carrera universitaria (¡ah, su misión en Nueva Guinea!), se desdeñe hasta tal punto por los historiadores. Michelet ha dicho, sin embargo, todo lo que había obtenido de sus paseos a pie de una punta a otra de Francia, y Bloch de sus conversaciones con los campesinos o los secretarios de ayuntamiento.

Del hecho de que nuestro conocimiento del pasado sea siempre tributario del mundo en que vivimos, abundan los ejemplos, tanto al nivel de la producción "científica" como de las

obras para el gran público. Los trabajos franceses de erudición sobre las Cruzadas y los "estados francos de Siria" han pasado por dos fases distintas de prosperidad, cosa sabida por todo opositor a cátedras que haya "machacado" su bibliografía: bajo Napoleón III, que envió un ejército al Líbano, y hacia 1930-1940 en la época del "mandato" francés en esas regiones. Conscientemente o no, se trataba de una operación política: arqueólogos, numismáticos, paleógrafos, historiadores, concurrían a dar su "legitimidad histórica" a estas empresas del imperialismo francés. Igualmente fue bajo Gambetta en la bella época del "oportunismo" republicano de los años 1880 en Francia, cuando florecieron los estudios doctos sobre Mirabeau: la filiación política entre ambos personajes era manifiesta, la intimaciones del presente se ejercían directamente. Estas intimaciones pueden ejercerse también bajo la forma más irrisoria de la moda: un manual francés de historia universitaria de la Edad Media en una reedición posterior a 1968, se cree obligado a agregar una sección sobre los marginados, "para estar al día"... Apremiado el autor se contentó con utilizar la famosa descripción de la "corte de los milagros" de Paris de *Nuestra Señora de París*, de Victor Hugo, sin darse cuenta de que tales páginas se fundaban en una documentación del siglo XVII...

El vínculo con las preocupaciones actuales suele ser más explícito. Hemos citado ya los galos y los *cowboys*... La publicación reciente de un libro sobre *La mujer celta* no tiene sentido más que si en él vemos el reflejo del actual avance en el movimiento de las mujeres. Nuestra reserva de conocimientos escritos sobre los celtas no ha vafiado de los romanos para acá ni variará sin duda jamás, aunque las excavaciones arqueológicas permitan un contacto más concreto. Con todo, ha sido hoy y no en el siglo XVII (época en que se conocía mucho mejor a los antiguos historiadores romanos) cuando se ha escrito dicho libro.

Estos ejemplos vienen a destacar el papel fecundante y estimulante del presente. Pero este "contacto perpetuo con el hoy", como dice Marc Bloch, no llega con todo aún a invertir



realmente la relación pasado-presente. El título del capítulo de Bloch que acaba de citarse es, por otra parte, “comprender el pasado por el presente”. ¡Comprender el pasado sería, por lo tanto, el objetivo principal del historiador! El recurso al presente no pasaría de ser un truco de trabajo, un artificio pedagógico o heurístico, un medio hábil de encontrar las buenas pistas, así como también de hacer el pasado “interesante”, todo lo más un rasgo de conciencia profesional. “Si, para empezar, sé hablarles de las luchas en los guetos negros de Estados Unidos, decía una historiadora sagaz, llegaré a interesar a ‘mis’ estudiantes en la historia del África del siglo XIX, y a llevarlos allí donde quiero...” Pero es preciso ir más lejos, es preciso acometer a fondo, es preciso afirmar en principio la primacía del presente sobre el pasado. Y a los historiadores no les gusta eso...

No basta, pues, decir como Daniel Guérin, y como Bloch antes que él, que el presente ayuda a *comprender* el pasado, por útil que sea este proceso, por poco habitual que sea para la mayoría de los historiadores:

...Las luchas de clase del presente, las revoluciones del presente proyectan una luz nueva sobre las luchas de clase y las revoluciones del pasado.

Guizot, con todo lo conservador que fue, vislumbró algo de esto. En el prefacio a su *Historia de la revolución de Inglaterra*, se apoya en la experiencia de la revolución francesa para afirmar que “la primera no hubiera sido jamás bien comprendida de no haber estallado la segunda”. Y agrega “que sin la revolución francesa, sin las vivas luces que arrojó sobre la lucha de los Estuardos y del pueblo inglés”, las obras del siglo XIX consagradas a la revolución inglesa “no poseerían los méritos nuevos que las distinguen”...

No vamos a hacer sino utilizar la argumentación de Guizot y trasponerla al presente. De la misma manera que la revolución francesa ha permitido comprender mejor la revolución inglesa, la revolución francesa adquiere nuevo aspecto gracias a las “vivas luces” que las revoluciones del siglo XX acaban de arrojar sobre la lucha de clases -todavía embrionaria- que

en 1793 opuso a burgueses y trabajadores. Tenemos hoy la “ventaja” sobre los historiadores de la revolución francesa, nuestros predecesores, de “poder mirar y juzgar” ésta desde el seno de experiencias tales como las revoluciones rusas de 1905 y 1917, la revolución alemana de 1918, la crisis italiana de 1920, la revolución española de 1936-1939, y para no omitir la última en el tiempo, la que no sólo hemos estudiado sino vivido, la gran batalla social de junio de 1936 en Francia...

Tomemos un ejemplo: el de la democracia de tipo comunal o soviético. De una parte, la Comuna de París prefigura el soviét ruso, y los bolcheviques han estudiado las experiencias de 1793 y de 1871 para captar mejor el sentido de la que se desarrollaba ante sus ojos; pero, recíprocamente, la experiencia de los soviets de 1905, y sobre todo de 1917, nos ayuda hoy a encontrar, en la Comuna de 1793, el embrión del soviét disimulado bajo la ganga (engrosada deliberadamente por los historiadores) de la democracia parlamentaria burguesa.<sup>1</sup>

Es preciso, y esto trastorna todavía más nuestros hábitos, tomar en cuenta el hecho de que la reflexión histórica es regresiva, de que funciona normalmente a partir del presente, *en sentido inverso del fluir del tiempo*, y que ésta es su razón de ser fundamental. Los supervivientes de la gigantesca carnicería inter-imperialista de 1914-1918 acababan de vivir una guerra espantosa en sus proporciones, que llamaron espontáneamente la *gran guerra*; cuestión de dimensión. Cuando el conflicto de 1937-1939-1941-1945 (ya que su punto de partida varía según los continentes) se extendió al mundo entero, fue este carácter planetario lo que llamó la atención. Esto hizo que se fuera retrospectivamente sensible a lo que había tenido ya de mundial el conflicto precedente. La “segunda guerra mundial” dio la ocasión para caracterizar mejor a la primera, identificada desde entonces por relación a la segunda. El término “gran guerra” está olvidado por completo hoy.

Cuando el 8 de marzo de 1975 hicieron un llamamiento para boicotear “el Año Internacional de la Mujer” organizado por la ONU, las militan-



tes feministas franceses volvieron explícitamente “sobre sus pasos”: no a conmemorar fechas-gadgets, sino a restablecer el vínculo con el pasado, para vivir más intensamente el presente:

En 1972, la ONU decreta el *Año Internacional de la Mujer*. En 1974, el gobierno de Giscard crea una Secretaría de Estado de la condición femenina. 1975: operación integración de las mujeres, recuperación de nuestras luchas, censura de nuestra historia. El 8 de marzo de 1857, una de las primeras huelgas de mujeres en Estados Unidos enfrenta a obreras textiles y a la policía de Nueva York, que carga contra ellas y dispara. El 8 de marzo de 1910, el Congreso Internacional de Mujeres Socialistas, a propuesta de Clara Zetkin, convoca a una jornada de acción internacional. El 8 de marzo de 1917 (23 de febrero del calendario ruso), comienza en Rusia la revolución por una manifestación de mujeres. El 8 de marzo de 1943, unas mujeres organizan en Italia una manifestación contra el fascismo masculino.

El 8 de marzo de 1975 volvemos a coger el hilo de esta historia de luchas de mujeres. No para *conmemorar*, sino para *afirmar* que nuestra historia no ha aguardado, para comenzar, un decreto de la ONU o los discursos de Giroud. El 8 de marzo de 1975, nos negaremos a dejarnos encerrar en un año *gadget*, en un programa, un marco, una fecha. Es un momento de nuestro combate cotidiano, de nuestra solidaridad con las mujeres en lucha en todos los países..<sup>2</sup>

Si el presente tiene primacía sobre el pasado, es porque únicamente el presente impone y permite cambiar el mundo. Se vuelve a la originalidad fundamental de Marx: es el adulto el que permite comprender al niño y el hombre al mono; porque son el adulto y el hombre *quienes poseen el dominio de su porvenir*. La finalidad del saber histórico se halla en la práctica activa, la lucha. En China, se dice *Gu wei jin yong*: poner el pasado al servicio del presente. El estudio de los intelectuales disidentes de la época feudal, de los legistas en guerra feroz contra los confucianos dueños del poder, ha alimentado por ejemplo la crítica reciente del confucianismo; sostiene los esfuerzos hechos para sacudir

la antigua servidumbre impuesta por las regías confucianas, y singularmente vivaz incluso después de 30 años de socialismo: dominación de los varones, del saber, de los burócratas, de los “talentos”, del pasado. Todavía en China, el estudio de las guerras campesinas entabladas infatigablemente contra los Han, los Tang Song, los Ming, confirma al campesinado en su capacidad política, ayer para hacer la revolución, hoy para construir el socialismo luchando contra la “línea negra”. Para los sinólogos norteamericanos y sus amigos, es un simple caso de *rewriting*, pecado imperdonable para el historiador científico. Pero esta nueva escritura es nueva en el sentido de que presenta hechos “nuevos”, ocultos hasta entonces por la historia mandarinal oficial, o considerados como secundarios, mencionados apenas en los manuales doctos. Esta nueva escritura, si bien se impone el no alterar ni esquematizar nada (peligro que existe), permite a la vez un mejor conocimiento objetivo del pasado, y una orientación mejor también del movimiento político presente. Rigor histórico y rigor político que se apoyan mutuamente.

Lo que cuenta, pues, es el carácter *operatorio* de la relación con el pasado, su aptitud para responder a las exigencias del presente, y no la distancia cronológica. La Edad Media, al menos en Francia, pasa por ser la ciudadela del conservatismo histórico: Ecole des Chartes (que forma el cuerpo de los archiveros del estado), docto voluntariado de los hidalguillos y de los canónigos, idealización de la cristiandad medieval, “luz y sonido” en los castillos. Con todo, se pueden definir perspectivas de historia de la Edad Media que se hallen enraizadas en nuestras preocupaciones, en nuestras luchas, y que sean capaces de reforzarlas, de clarificarlas.

Tal era ya la actitud de los románticos ingleses. Para ellos, la Edad Media era una Edad Media de lucha, un “instrumento de supervivencia” contra el capitalismo:

...La tradición no es supervivencia, sino instrumento de supervivencia; no folklore sino polo de oposición a la or-



ganización de la miseria intensificada. Se trata de descubrir lo reprimido de las instituciones.

Los románticos exhuman así el mundo celta, la Edad Media, para destacar en el pasado las imágenes necesarias a la constitución de las nostalgias anticomerciales y antindustriales. Lo mismo que la democracia primitiva constituye lo reprimido mítico de los sistemas de estado, las ideologías feudales (por ejemplo del honor, del respeto a la mujer) constituyen, por imaginarias que sean, lo reprimido de las relaciones de dinero y de provecho. La memoria histórica no es neutral. La historiografía romántica, colocada bajo el signo de la nostalgia y de la cólera, va, como la memoria individual, a rodear el recuerdo traumatizante para sacar de la imagen de dichas ficciones la certeza de que otras dichas fueron posibles.<sup>3</sup>

En Italia, el actor de extrema izquierda, Darío Fo, ha tratado de crear un teatro político militante, enraizado en el pasado. Este intento lo ha conducido, a él también, a la Edad Media. Pero no la de los eruditos. Se ha entregado al estudio del teatro popular medieval urbano de Lombardía, recurriendo incluso a técnicas muy especializadas (paleografía), ya que tales obras eran casi siempre inaccesibles en versión moderna. Pero es una empresa de lucha. Al resucitar la falta de respeto fundamental de estas obras, al presentar la riqueza del repertorio de los juglares y cómicos de la legua ante públicos populares, Darío Fo afirma sin discursos la capacidad política y cultural del pueblo ayer, y por lo tanto, hoy. Lo ayuda a luchar contra el orden capitalista. La compañía de Darío Fo (Colectivo Teatrale *La commune*) ha representado en toda Italia obras antiguas olvidadas hasta de los más doctos.

La Edad Media, interrogada a partir de los problemas de nuestra época, puede aportar igualmente no pocas contribuciones más. Todavía hoy, las luchas de los trabajadores están con frecuencia impregnadas de mezquindad corporativa, de la que la Edad Media constituye un ejemplo privilegiado. Por los demás, incluso en régimen capitalista de “libertad del mercado del trabajo”, la coacción extraeconómica, es decir, el ejercicio de la fuerza de la violencia física e ideológica para organizar la producción, ocupa un lugar importante en la vida social. Los trabajadores emigrados saben algo de esto; no

trabajan en régimen de salariado “puro”; el escaso salario que reciben está subordinado a la aceptación de múltiples violencias e intimidaciones por la policía, por el contraamaestre, por el blanco racista en el metro... La coacción extraeconómica, infiltrada insidiosamente en las relaciones capitalistas, era la base misma del modo de producción feudal; la Edad Media no están tan lejos de nuestras preocupaciones... Igualmente también, la arquitectura medieval no es sólo una curiosidad para vacacionistas o arqueólogos; está cargada de una función política, es un signo ideológico. Lo “construido” es uno de los atributos del poder, un poderoso instrumento de segregación social y de orden político. Esta relación de lo construido y del poder, tan manifiesta en la sociedad medieval, está lejos de haber perdido toda actualidad, aunque funcione hoy de una manera diferente. Hay que descifrar la función política de las estructuras en que se nos encajona: torres, autopistas, espacios “verdes” (inactivos), barrios residenciales, supermercados extramuros...

En estos tres ejemplos lo que cuenta es la relación *explícita* entre nuestros problemas, nuestras luchas, y la experiencia histórica de tal o cual aspecto de la Edad Media. Mientras que la relación pasado está fundada en el silencio, la ocultación, la compartimentación, lo no dicho, la relación inversa, presente sado, debe ser explícita, dicha a la luz del día, y por lo tanto *politizada*. Invertir la relación pasado-presente es también, con bastante frecuencia, invertir los signos, trastocar los convenios corrientes sobre la significación y el alcance de tal hecho. Duguesclin se halla, desde nuestra primera infancia, impreso en nuestra imaginación como un personaje positivo, héroe de la lucha contra el inglés. Para los militantes bretones y la sensibilidad bretona, es hoy un traidor a Bretaña, un colaboracionista de los reyes de Francia.

Otro ejemplo más, que va a irritar. Se puede decirlo todo del mariscal Amin Dada, salvo que nos deje indiferentes. Todos sus gestos tienen una repercusión. Es ciertamente el producto del



imperialismo británico, y las vivas cúbicas que pueden hacerse a sus métodos “brutales” de gobierno deberían primero ir dirigidas contra los métodos “hábiles” de descolonización de que se jacta la burguesía inglesa; porque el primer cuidado de los británicos cuando comprendieron que había que abandonar el imperio, fue bloquear en las colonias la vía revolucionaria y la marea ascendente de las fuerzas populares, poniendo en acción a toda costa nuevas “élites”, especialmente militares. Pero Ami Dada, exsargento del ejército colonial, sabe a la vez desplegar un genio de la burla, cuyo alcance político-histórico es evidente. Cuando llega en 1975 a la conferen-

cia de los estados africanos en silla de manos, llevada por cuatro *businessmen* británicos de Uganda, da un golpe más rápido y más fuerte que docenas de libelos denunciando la hipocresía del colonialismo y de su *white man burilen* (carga del hombre blanco). “No es que no pueda caminar, dijo a los periodistas; pero ustedes, cuando se hacían llevar por negros...” Se invierte pasado y presente...

“Permitir al hombre comprender la sociedad del pasado, y aumentar su dominio sobre la sociedad del presente”, tal es la doble función de la historia según E. H. Carr. Indudablemente, pero es el segundo término el que da por sí sólo su sentido al primero.

### Notas de la lectura:

<sup>1</sup> D. Guérin, *La lutte des classes sous la Première République*.

<sup>2</sup> Hoja de propaganda de las organizaciones feministas francesas (marzo de 1975)

<sup>3</sup> Paul Rozenberg, *Le romantisme anglais*.





TEMA 2. *Elementos del contexto*LECTURA:  
EL ESTUDIO DEL PRESENTE  
Y EL DIAGNÓSTICO\*

## PRESENTACIÓN

*El texto "Aspectos que configuran la realidad social" presenta de manera concreta, elementos que pueden ser abordados para el conocimiento de la realidad, desde luego que tales elementos no pueden tomarse como los que necesariamente deben ser, sino más bien como una orientación a partir de la cual se puede decidir cuáles son los elementos para explicar su problemática.*

*En el documento se destacan también algunos aspectos como la realidad, la concepción de las personas como sujetos y no como objetos y el para qué de la investigación.*

## 1.1. EL CONOCIMIENTO DE LA REALIDAD RURAL

La investigación es el conocimiento objetivo de una realidad concreta a través de aproximaciones sucesivas.

La investigación en las áreas rurales, adquiere especial importancia, porque se trata de un sector históricamente clausurado, de una frontera aún no ganada para el desarrollo. No se concibe ni es posible ningún tipo de desarrollo sin la incorporación del sector rural.

La realidad rural no sólo se conoce escasamente, sino que se conoce mal y su conocimiento sigue siendo privilegio de pocos. Un estudio a profundidad de la realidad rural no sólo tiene que ser científico, sino además ha de ser conocido por las propias comunidades rurales para ayudar a su transformación.

\* Proyecto Especial de Desarrollo Rural Integrado (PEDRI). "Aspectos que configuran la realidad social", en: *El diagnóstico situacional en áreas rurales*. 2a. ed., México, CREFAL, 1985.

Las Políticas Nacionales de Desarrollo Rural explicitan que sin la participación de la población en el conocimiento crítico de su realidad, no será posible lograr los objetivos y las metas del desarrollo rural.

Hacer ciencia participativa en el sector rural implica un replanteamiento en el modelo de investigación por emplear.

## 1.2. LA REALIDAD CONCRETA

El problema de partida es: ¿en qué consiste la realidad concreta?

Para muchos científicos sociales es una lista de hechos particulares que ellos quisieran captar. Sin embargo, dialécticamente, es mucho más que eso. La realidad concreta no consiste solamente en hechos concretos y cosas (físicas) sino que incluye las maneras como las personas que están implicadas en estos hechos, los perciben.

Percibida así la realidad, se tendrán que emplear métodos e instrumentos técnicos que incluyan a las personas del área seleccionada, como investigadores.

El científico neutral considerará a las personas y a la realidad juntas como el objeto de la investigación. Si tenemos interés por conocer las maneras y los niveles de percepción de la gente, entonces la gente necesita pensar acerca de su pensamiento y no ser totalmente el objeto de conocimiento.

Esta forma de concebir la investigación implica estudio y crítica del estudio, es un proceso de aprendizaje, no es un simple evento técnico.

Poniendo en práctica los resultados de la investigación se cambian los niveles de conciencia, y a través de este cambio se está investigando de nuevo.

En esta perspectiva, la investigación es la búsqueda del conocimiento de una realidad a través de aproximaciones sucesivas. Investigar es conocer y aplicar.



### 1.3. LA INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA

Denominada también “investigación participativa”, “investigación participante”, “investigación acción”, etc. considera como protagonista del proceso de investigación a la comunidad misma.

La participación no es un proceso que automáticamente se da en las diferentes etapas de promoción y desarrollo rural. La participación implica, entre otros requerimientos, tener acceso a las fuentes y procesos de conocimiento de la realidad, contar con un grado básico de organización y estar capacitado para su ejercicio.

La investigación participativa se propone: que la comunidad mejore el conocimiento de su realidad; crear conciencia sobre las interrelaciones sociales, económicas, políticas y culturales; estimular la solidaridad para lograr un mayor nivel de organización facilitando así la participación activa de la población en los procesos de desarrollo y de cambio estructural.

La socialización de los procedimientos e instrumentos de investigación posibilitará el conocimiento científico de la propia realidad a partir del conocimiento que la comunidad ya tiene de sí misma.

Supera a la investigación tradicional y tecnocrática, conjuga las actividades de conocimientos de la realidad con mecanismos de participación; se orienta a realizar acciones con el objeto de cambiar las estructuras de la realidad social; no conlleva a una actitud pasiva de la población; no se limita a “fotografiar” y describir la realidad sino que se convierte en instrumento de cambio.

El investigador tiene el rol de proponer y perfeccionar criterios e instrumentos técnicos, para facilitar la comprensión de la realidad específica en el contexto de la realidad global.

### 1.4. ¿PARA QUÉ SE INVESTIGA?

No se puede concebir un proceso educativo en áreas rurales, que no busque la realidad objetiva para transformarla. Si la investigación para ser liberadora tiene que estar vin-

culada a la actividad productiva, no puede darse una investigación para la educación que no esté centrada en las condiciones concretas de la existencia humana, sobre todo del trabajo. Sólo al tomar conciencia de su realidad, el hombre puede convertirse en el agente y sujeto de los cambios que en ella se dan.

La investigación debe posibilitar este proceso dándole los elementos que hagan posible no solamente explicar su realidad y descubrir sus causas fundamentales, sino transformarla a través de una acción sistemática organizada.

La investigación como proceso dialógico, tiene que superar la tradicional relación investigador-investigado, convirtiendo a ambos en sujetos del mismo proceso.

La investigación como acción educativa no será una imposición de la visión que de la realidad tenga el investigador, sino el enfrentamiento crítico de dos visiones, posiblemente diferentes, que se superan en una acción concreta de transformación de su realidad, que se conoce en la medida que se busca transformarla.

En el intento de delimitar geográficamente el área seleccionada, reconociendo que culturalmente no existen fronteras, para determinar el tipo de información por obtener, se puede considerar el marco de referencia (aspectos físico, ecológico-demográfico e histórico) y los aspectos estructurales (económicos, sociales, político y cultural).

Toda sociedad está compuesta por diversos elementos relacionados entre sí y en continuo proceso de cambio. El conocimiento de esta realidad se da a través de aproximaciones sucesivas y sistemáticas. La recolección de información (datos, hechos, fenómenos) y su tratamiento nos permite el conocimiento y explicación de la interrelación de los elementos anteriormente citados.

#### *Aspecto físico*

Se le denomina también geográfico; considera ubicación, extensión, límites, topografía, etc.

#### *Aspectos ecológicos-demográfico*

Cada día adquiere más importancia la ecología en la investigación especialmente del medio rural. El concepto de micro región, por ejemplo, permite superar las arbitrarias limitaciones o demarcaciones geográficas o políticas.



Se considera fundamentalmente la población (crecimiento, distribución, etc) y la vivienda. Debe tenerse en cuenta los recursos naturales y las condiciones ambientales (como el clima) favorables y desfavorables para la vida y la producción.

#### *Aspecto histórico*

La comprensión causal de los datos y hechos actuales sólo es posible en su génesis histórica. Es conveniente estudiar la dinámica de los grupos sociales en diferentes momentos de su evolución, las fuerzas sociales y luchas populares que hicieron posible el paso de un nivel de desarrollo a otro.

#### *Aspecto económico*

La estructura económica comprende la producción, la distribución y consumo de bienes y servicios. Se considera unidades de producción y mecanismos de comercialización en la zona, relaciones comerciales extracomunidad, ingresos percibidos y distribución del gasto familiar, proceso productivo, calendario agropecuario, formas de propiedad.

#### *Aspecto social*

El individuo en comunidad no sólo actúa frente a la naturaleza para subsistir, sino que se pone en relación directa y necesario con otros hombres; no todos se encuentran en una misma posición social ya que existe una desigual distribución de la riqueza, diferentes posiciones en

el proceso productivo. Las relaciones interpersonales sustentan todo tipo de organización social. En este sentido tiene especial importancia la familia.

Se considera datos sobre la familia (tipos, relaciones, etc), estratificación social, la comunidad local, las condiciones de vida.

#### *Aspecto jurídico-político*

En toda sociedad hay un ordenamiento que da legitimidad a su funcionamiento; el mantenimiento de este ordenamiento exige la creación de formas institucionalizadas para el ejercicio de la autoridad y del poder. Comprende autoridad e instituciones de Gobierno, organizaciones (laborales, comunales, estatales, privadas), distribución y ejercicio del poder (grupos de poder local, dirigencia y liderazgo, formas y niveles de participación).

#### *Aspecto cultural-educativo*

Abarca el conjunto de ideas, pautas de comportamiento y sistema de valores que los hombres adquieren conciente o inconcientemente. Se puede considerar concepciones religiosas, creencias populares, valores (favorables y desfavorables a los procesos de cambio, manifestaciones artísticas, recreación), educación escolarizada (población en edad escolar, deserción, calendario educativo, multilingüismo, personal docente, infraestructura e implementación de centros educativos), relación de la escuela con la comunidad, formas de educación informal o no escolarizada, medios de comunicación social y artesanal (intra comunidad).



**LECTURA:  
EL ANÁLISIS DE LA REALIDAD\***

**PRESENTACIÓN**

*“La animación cultural. Una propuesta metodológica”, es un libro ubicado en el propósito del cómo hacer, más que en el de intentar trabajar un propuesta teórica.*

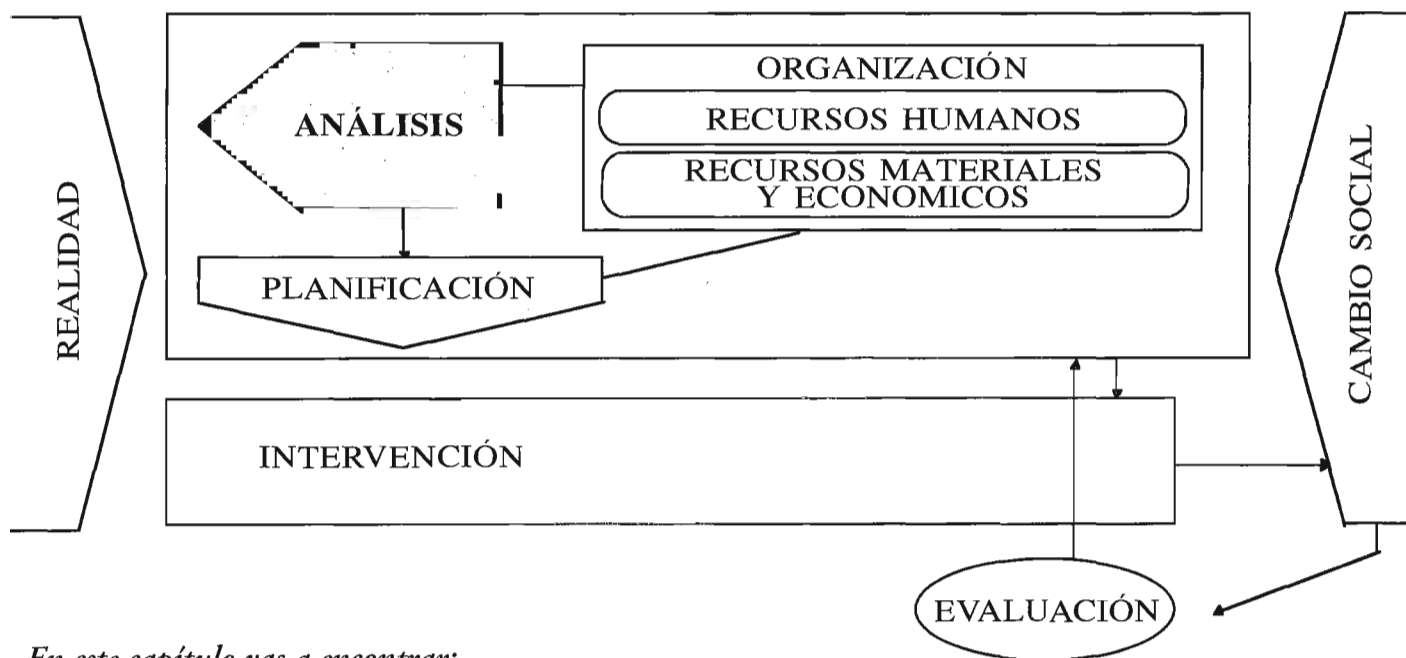
*El texto centra su atención desde el análisis de la realidad, hasta la evaluación de proyectos aplicados a una comunidad. Uautores, Cembranos, Montesinos y Bustelo, son españoles dedicados al trabajo de la animación sociocultural y plasman en este libro, su experiencia en este campo y la vasta literatura actual de que se han documentado.*

*En el apartado que se seleccionó: “El análisis de la realidad”, los autores proponen una metodología para lo cual, inicia con la definición propiamente del análisis de ésta, a través de una propuesta metodológica para llevarlo a cabo y algunas técnicas que se sugieren para obtener información.*

*Aunque el texto presenta elementos para elaborar un diagnóstico, y dado que en esta unidad interesa la contextualización de la problemática docente, es conveniente centrar la atención en aquellos aspectos que puedan servir para tal fin, como pueden ser el guión de estudios general y el tema “explicación, interpretación”, sin perder de vista la totalidad del documento.*

*Por último, se hicieran falta algunos datos para complementar la contextualización, en este mismo texto se sugieren algunas técnicas para este propósito.*

**EL ANÁLISIS DE LA REALIDAD**



*En este capítulo vas a encontrar:*

- una definición del concepto de análisis de la realidad

- un comentario crítico de lo que hoy se hace en este campo
- criterios con los que hacer el análisis
- una descripción de los momentos en que consiste para su aplicación
- una serie de técnicas para facilitar la tarea.

\* Fernando Cembranos, Montesinos y Bustelo. “El análisis de la realidad”, en: *La animación sociocultural. Una propuesta metodológica*. Madrid, Editorial Popular, 1989. pp. 23-52.



## CONCEPTO

El concepto de análisis de 'a maliciad varía según su ámbito de aplicación. No será e' mismo concepto si se está realizando una investigación sociológica pura, un ensayo filosófico o un estudio para

una mtervención, aunque todos mantienen un elemento común, que es el intento de comprensión de la realidad. El concepto del que parte la animación sociocultural cuando hace análisis de la realidad es el de conocer para transformar, tal y como aparece en el siguiente cuadro:

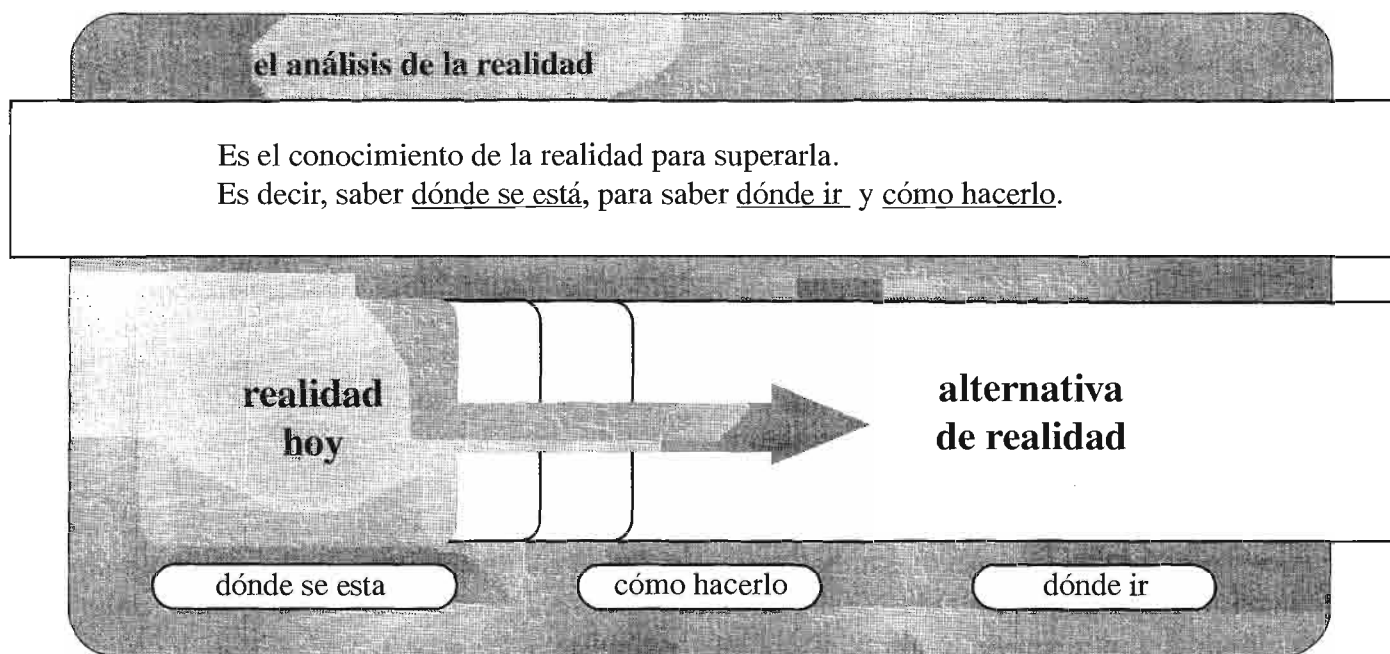


fig. 2.1 concepto

Se trata, en definitiva, de conocer la realidad donde se actúa para saber en qué cambiarla y cómo hacerlo.

## REFERENCIAS DESDE LA PRÁCTICA

La incorporación de los estudios previos, el análisis de la realidad o el diagnóstico de la situación, ha supuesto un avance significativo en la práctica habitual de los procesos de animación y trabajo social. El mero hecho de interpelar la realidad sobre la que se va a actuar y obtener datos sobre ella, sitúa al colectivo, equipo o investigador en una posición de escucha, que es condición imprescindible

para cualquier proceso de intervención y transformación social.

Sin embargo, estos estudios y análisis previos todavía no han dado de sí todo lo que de ellos cabría esperar. La propia complejidad del fenómeno social, la utilización de una metodología de investigación social «cogida con alfileres», la necesidad de «cubrir el expediente» en los proyectos, una asimilación incompleta de la función del análisis, han llevado con cierta frecuencia a la realización de unos estudios farragosos, inconexos, irrelevantes y en definitiva estériles, pues no sirven para su función principal, la de ajustar la acción a la realidad donde se va a intervenir.

Algunas de las deficiencias fáciles de encontrar en la práctica del análisis de la reali-



dad social son: una fuerte desproporción con el esfuerzo dedicado a la realización y ejecución de planes; una desproporción entre la cuantía de los datos que se recogen y los datos que se usan; algunos datos son directamente irrelevantes y a la vez se olvidan otros que son de mayor interés, en ocasiones se estudia lo que todo el mundo ya sabe; se da prioridad a la cuantificación antes que a la comprensión; la información no retorna a la población estudiada y se desliga el diagnóstico del proceso de acción, cuando es, en el propio proceso, dónde se extraen los elementos más potentes para la comprensión de la realidad.

• *Desproporción entre el esfuerzo dedicado al diagnóstico en relación al dedicado a la intervención*

La cuantía de los presupuestos, personas, medios y tiempo dedicados al estudio de la situación, en relación a éstos mismos elementos, dedicados a la intervención social de los fenómenos estudiados, es con frecuencia desproporcionada. Hasta el punto de que, en situaciones donde una actuación es prioritaria, toda intervención se reduce al estudio realizado.

• *Desproporción entre los datos que se recogen y los que se usan*

No es extraño encontrar estudios con una enorme cantidad de datos, (con el esfuerzo que supone su obtención), y comprobar que no se sabe qué hacer con ellos, cuando se piensa en su aplicación para la acción. El exceso de información con respecto a su tratamiento y aplicación puede responder tanto al planteamiento a ciegas de la investigación, como al desconocimiento de los mecanismos de tratamiento de la información obtenida. En cualquier caso es necesario introducir el criterio de utilidad al plantear la cantidad de la información que se va a recoger.

• *Relevancia de la información*

El epígrafe anterior se refiere a la cantidad de información; en éste se plantea la relevancia y la significación. Pueden obtenerse datos muy precisos y que no sirvan para nada en relación con lo que se piensa hacer. A la vez, existen muchos datos que no se han obtenido (por dedicarse a los anteriores) y, sin embargo, son de suma importancia para trabajar la realidad. Se sabe que en tal área haya tres asociaciones con 347 socios, pero, ¿quiénes trabajan? ¿qué planes tiene? ¿cómo se organizan? ¿han tenido algún fracaso reciente?

• *La seducción del número*

Un «buen estudio» debe tener una ingente cantidad de números, ya sea en frecuencias, porcentajes, índices, coeficientes, cocientes, etc. Sin pretender discutir la importancia de la medida en el estudio de los fenómenos sociales, conviene relativizar su utilidad en muchos estudios, sobre todo cuando ésta, la medida, se presenta como único criterio de verdad. A veces parece que no sólo es importante que aparezcan números, sino que además éstos han de ser numerosos. Si importante es contar, también lo es saber qué se cuenta y para qué.

• *Demostrar lo evidente*

No es la primera vez que, tras un esfuerzo importante de obtención e interpretación de datos, se llega a la conclusión de que «una buena parte de los varones comprendidos entre los 16 y los 55 años de un determinado barrio son fumadores». Si bien es cierto que toda aproximación al conocimiento de la realidad es importante, no es menos cierto que todo el mundo lo sabía antes de realizarse la investigación, y en cualquier caso no sirve para nada si se está pensando en cómo montar una casa de la juventud o elaborando un plan de participación ciudadana.



algo más sobre:

la encuesta

La encuesta, instrumento idóneo para el recuento en la investigación social, ha sido, con frecuencia, sobreutilizada en la práctica del análisis de la realidad. Si no se acompaña de otros instrumentos de investigación presenta fuertes limitaciones en su aplicación en la animación sociocultural:

- no registra otra realidad que la que produce
- convierte a los colectivos en sumas acumuladas
- elimina lo inesperado, lo imprevisto
- reduce lo imaginario a ruido
- no traspasa el inconsciente
- desplaza el centro semántico del sustantivo al adjetivo
- sitúa a los sujetos como objetos
- es realmente aburrida en su aplicación

fig. 2.2. la encuesta

• *La eliminación del discurso de la población*

Numerosos estudios, basados exclusivamente en la encuesta cerrada<sup>1</sup>, prescinden del discurso de la población acerca de su realidad, el tipo de metodología empleada, sitúa al interlocutor en la posibilidad de decir sí/no, mucho/poco, pero pocas veces por qué, a cuento de qué. Se elimina la fuerza del sí, la desesperanza del no, la capacidad para cambiar, la razón del ser así, el recuerdo de otros «también», elimina el discurso latente, las defensas, reduce la imaginación a error. Demasiados olvidos para conocer una realidad.

• *La patente de los especialistas*

Con frecuencia los estudios se presentan con tal complejidad terminológica y metodológica, que no permiten entender los resultados nada más que a los especialistas que

lo han realizado, pues las aplicaciones de los resultados, a veces, ni ellos mismos las entienden.

• *La posesión y el uso de la información*

Una vez realizado el estudio, éste retorna a quien lo financió. Irá a engrosar el archivador de estudios financiados con anterioridad. Probablemente no leído, o si leído, no comprendido, o si comprendido, no utilizado para una posterior intervención, su título pasará a la lista de «acciones» emprendidas sobre una situación problema. Las conclusiones habrán sido transmitidas convenientemente. Si de éstas se desprende la necesidad de adquirir una serie de compromisos que son «comprometidos», ahí terminará la circulación de la información. Si se emprenden acciones por otros especialistas, tampoco ellos utilizarán la información, aunque tal vez realicen un nuevo estudio previo. El colectivo estudiado/relegado del circuito informativo, se preguntará/olvidará para qué le hicieron determinadas observaciones y preguntas.

• *El diagnóstico detenido en el tiempo*

La secuencia habitual de diagnóstico-investigación, induce a numerosos errores, pues sitúa el diagnóstico en el principio y lo paraliza en él. La realidad no es estática y además, *la mayor parte de los datos significativos surgen en el transcurso de la acción*, pero en ese momento el estudio-diagnóstico estará cerrado y encuadrado. Sin la consideración de proceso, sin al menos la comparación antes-después y luego ¿qué? (evaluación), los datos serán estériles y carentes de significación.

En resumen, la práctica del análisis de la realidad presenta ciertas deficiencias que lo hacen alejarse de su función principal, que es la investigación para la acción. Cabe resaltar de lo anteriormente expuesto:

- la escasa participación del colectivo o población afectada



- la desconexión entre el estudio y la acción
- la consideración estática de la realidad
- la utilidad de la información que se obtiene

### LA PROPUESTA METODOLÓGICA: CRITERIOS

Conocer y estudiar una realidad es una operación que se puede resolver, y de hecho se resuelve, de muchas maneras. En este sentido, una metodología de análisis nunca puede, ni debe pretender, acotar todas las formas de acercamiento a una realidad. Sin embargo, en ocasiones, las diferentes formas de análisis conducen a diferentes resultados, en función de los criterios que se sigan y los objetivos que se pretenden.

La presente propuesta metodológica no ha de considerarse un modelo rígido ni acabado. Pretende ser una serie de pautas metodológicas que pueden ser útiles consideradas como conjunto o en alguno de sus momentos de aplicación, puede también cambiarse parcialmente el orden de la secuencia propuesta, pues en la práctica no siempre es posible, ni necesariamente útil, seguir de manera inflexible el orden cronológico propuesto. En definitiva, estas pautas metodológicas, pueden ser mejoradas, ampliadas y superadas por la imaginación y conocimiento de los agentes sociales que las utilicen en su práctica.

Los criterios que se siguen tratan de subsanar algunas de las deficiencias anteriormente descritas. Estos son:

- Una investigación que sea *instrumental*, para la acción social, frente a otros estudios cuya finalidad es el conocimiento en sí mismo, aquí la finalidad es que sirva para actuar sobre la realidad.
- Una acción que se oriente hacia el *cambio social*. Investigación-acción para el cambio social y la superación de la realidad actual.
- Una metodología que cuente con la *participación*, que recupere el habla de los agentes sociales, todos pueden preguntar acerca de su realidad, todos pueden decir algo de su realidad.
- Un autodiagnóstico que es en sí mismo *acción*, pues supone en sí mismo una puesta en

marcha de la comunidad o colectivo, cuando se pregunta cuál es su realidad.

- Una forma de investigar que sea *inteligible* para el colectivo que se estudia. *Accesible* a la comunidad que genera la información.
- El análisis del discurso que un colectivo tiene sobre sus condiciones de realidad es ya un acercamiento *crítico* a su propia realidad.
- Un tipo de análisis que sirve de espacio para la *creatividad social*, donde sea posible diseñar el tipo de realidad que se pretende vivir.

### LOS MOMENTOS DEL ANÁLISIS

El acercamiento a una realidad para conocerla, como ya se ha mencionado, puede ser múltiple. Una realidad se puede conocer desde dentro y desde fuera, en lo objetivo y lo subjetivo, la realidad se puede describir, analizar, interpretar, contar, valorar. Los distintos momentos que aquí se proponen, responden a un tratamiento múltiple en la forma de acercarse a la realidad.

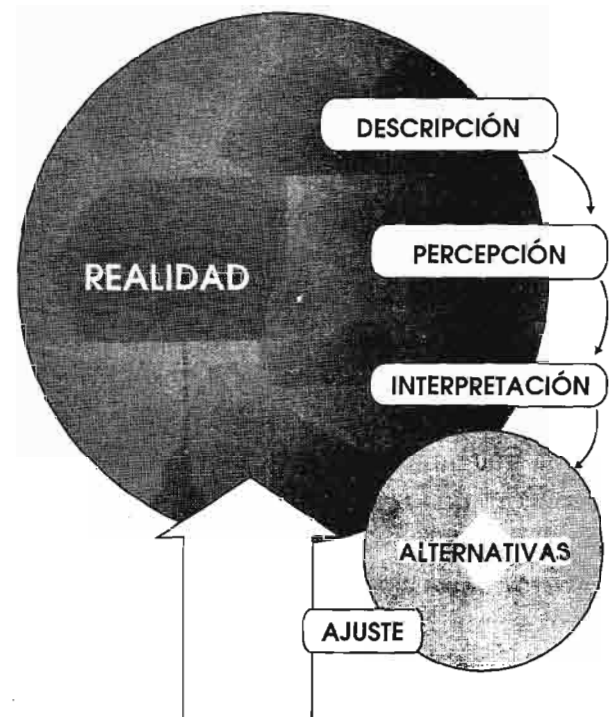


fig. 2.3. momentos del análisis





Aunque la información se puede obtener en ocasiones simultáneamente y mezclada, conviene distinguirlos como momentos o aspectos diferentes del análisis. Estos momentos son:

- 4.1. Descripción
- 4.2. Percepción social
- 4.3. Explicación/ Interpretación
- 4.4. Alternativas
- 4.5. Ajuste

Se trata de comprender una situación-problema, preguntándose, qué es lo que hay, qué es lo que no hay (descripción), qué piensa la gente de lo que ocurre (percepción social), por qué la realidad es así (explicación/interpretación), qué otras formas de realidad podrían ser (alternativas), cómo acercar lo que queremos ser a lo que tenemos (ajuste).

Estos momentos se presentan con una secuencia lógica, tal como aparece en el gráfico de la página anterior:

Este orden presenta una secuencia lógica, primero describir, luego entender la percepción social, explicar la realidad, buscar otras formas y finalmente ajustar todos los datos.

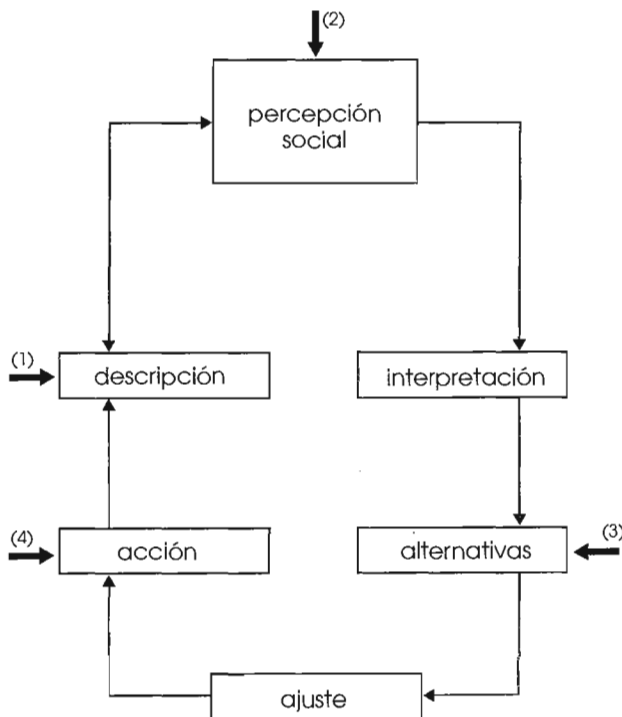


fig. 2.4. diferentes caminos

Pero también puede comenzarse por otros momentos del análisis y seguirse otros caminos.

- Se puede empezar explorando lo que la gente piensa y luego completar o contrastar con lo que la descripción dice que hay (2)
- Puede diseñarse la realidad a la que se aspira y posteriormente acudir a la realidad que existe para realizar el ajuste y afinar los planes (3).
- Puede comenzarse realizando acciones de choque que permiten observar la respuesta de la gente (4).

Este planteamiento responde a la idea de sistema que subyace a los procesos de animación sociocultural. Por diferentes caminos se pueden obtener valiosos resultados. Permite también un enfoque más flexible, dinámico y adaptativo.

Se pretende superar también el planteamiento clásico diagnóstico-intervención, insuficiente en la práctica, pues si bien es cierto que es conveniente saber primero, para actuar después, también es cierto que después de actuar y moverse es cuando mejor se puede conocer una realidad. Ambos son dos momentos de interacción que se favorecen el uno al otro.

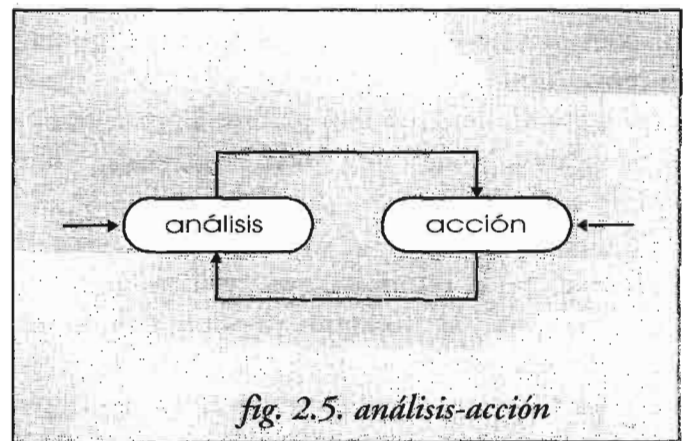


fig. 2.5. análisis-acción

fig. 2.5. análisis-acción

#### 4.1 La descripción

Dada una realidad a estudiar, interesa saber qué es lo que se tiene, qué hay, con qué se cuenta. De la misma manera es necesario saber qué falta, qué no se tiene, qué carencias

hay, cuáles son las necesidades de la realidad que se estudia. Así pues el momento descriptivo se desdobra en dos formas, dos caras de la realidad:

- a) Descripción de lo que hay
- b) Descripción de lo que no hay

*a) Descripción de lo que hay*

Se trata de ir reconstruyendo la realidad que se tiene delante, qué elementos la configura, qué llama la atención, qué permanece más oculto, con qué recursos se cuenta. Si se está estudiando un pueblo o un barrio, habrá que centrar la atención en las personas, las agrupaciones informales, las asociaciones, las organizaciones, instituciones, las diferentes infraestructuras, comunicaciones, fuentes de riqueza, sucesos significativos en la historia, los programas y acciones que hay en marcha, etc.

No se trata sin embargo de un mero recuento, es preciso darle un relieve práctico, una significación, con respeto a lo que se piensa hacer. Suponiendo que se esté estudiando la realidad juvenil no basta con saber que hay 63 jóvenes comprendidos entre los 18 y los 25 años, interesa conocer quiénes están dispuestos a hacer algo, a quién se puede animar, cómo se agrupan, dónde van los fines de semana. Hay un salón de actos pero ¿se usa? La cooperativa ¿qué horario tiene? ¿funciona la gerencia? ¿hay planes de formación?

La realidad que se va mostrando con la observación, la reuniones, entrevistas, debates, encuestas, etc., es necesario registrarla de forma sencilla para poder usar luego la información, ya sea para hacer una convocatoria o saber con quién contamos para montar un escenario. Para el registro se pueden utilizar fichas que van complementando un archivo abierto y en las que se puede ir añadiendo información según se vaya avanzando en el conocimiento de la realidad.

En un segundo momento, es útil el uso de plantillas, guiones y mapas de motivos, que facilitan la búsqueda de información en una re-

alidad que es múltiple e inagotable. Pueden utilizarse guiones estándar o confeccionarlos para la ocasión respondiendo a la pregunta, para lo que se piensa hacer ¿qué tipo de cosas se necesitan saber? Los guiones y plantillas pueden ayudar a completar, enfocar otras partes de la realidad que no han sido considerados.

Es conveniente, no obstante, dejar siempre una puerta abierta a nuevas informaciones, que

<b>TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE LA REALIDAD</b>	
<b>GUIÓN ESTUDIO GENERAL</b>	<b>T. 2.1.1</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>medio natural</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- localización</li> <li>- terreno: características, uso y estructura</li> <li>- flora y fauna</li> <li>- climatología</li> <li>- hidrografía</li> <li>- perspectivas y problemática ecológica</li> </ul> </li> <li>• <b>medio urbano</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- distribución ocupación y función del suelo</li> <li>- red viaria, accesos</li> <li>- viviendas, edificios públicos, industriales y comerciales</li> <li>- áreas cultural, recreativa y espacios verdes</li> <li>- saneamiento</li> </ul> </li> <li>• <b>medio social</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- demografía:</li> <li>- pirámide, evolución, características (ocupación, clase social, sexo, estilos de vida, cultura...), movimiento, etc.</li> <li>- organización social: instituciones públicas y privadas, organizaciones, asociaciones (relevancia, actividad, funcionamiento, e interrelación), estructura de poder y liderazgo, funcionamiento político, organización religiosa</li> <li>- conflictividad social</li> </ul> </li> <li>• <b>historia</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- económica, política, social y cultural</li> <li>- origen, tradiciones, acontecimientos relevantes, leyendas, grupos, personajes, huellas históricas actuales</li> </ul> </li> </ul>	



## TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE LA REALIDAD

### GUIÓN ESTUDIO GENERAL

T. 2.1.2

#### Descripción y significación

##### • **economía**

- por sectores:  
primario (agricultura, ganadería, pesca, bosques...), secundario (industrias, artesanía...), terciario (comercio, servicios, otras actividades).
- por factores: propiedad de los medios, condiciones laborales, paro, formación, mecanización, organizaciones, nuevas iniciativas, perspectivas etc.

##### • **educación**

- básica, medias, formación profesional, adultos
- adaptación al sistema productivo, coordinación, participación y funcionamiento de cultura y ocio
- organizaciones, actividades funcionamiento
- locales, equipamiento, recursos
- centros de encuentro, recreativos, deportivos
- formas de tiempo libre

##### • **sanidad y servicios sociales**

- atención
- prevención
- equipamiento
- recursos individuales y colectivos

##### • **medios de comunicación social**

- prensa, radio, TV,
- iniciativas locales
- conexión informática
- otros

ni los guiones ni las hipótesis iniciales han previsto y sin embargo pueden ser sumamente útiles en el conocimiento de la realidad, en este sentido es necesario mantener una actitud alerta para dejar «hablar la realidad», para ver donde habitualmente no se ve. Nadie había pensando que las viejas cañadas hoy serían el eje central del paseo turístico, que en el lavadero, que no se usa, se puede montar un rincón de acogida, que en la pared del frontón se pueden hacer prácticas de escalada, que entre los muros

de la prisión donde habitualmente no pasa nada, se puede instalar un invernadero.

La revisión documental es un aspecto importante en el momento descriptivo (pero no el único), se trata de no repetir información que ya está recogida, es necesario enterarse de los estudios ya realizados, de observar lo ya escrito, utilizar los registros que ya existen, ojear las revistas y artículos que sobre esta realidad se han confeccionado, informes, memorias, prensa, directorios, guías, archivos, mapas, estadísticas, etc.

Esta tarea conviene realizarla con la participación de la gente implicada si ello resulta posible, será más práctico, más ameno, más rápido (a veces) y más «real». Siempre que se perciba su utilidad y no sea tan aburrida que desmotive hasta a los incondicionales. Hay que acudir también a las autoridades locales competentes en la materia que se está estudiando, visitar asociaciones, organismos, personajes relevantes, técnicos que trabajen en el mismo área de intervención, etc.

#### *b) Descripción de lo que no hay:*

Cuando un colectivo o una comunidad se plantea lo que no tiene, lo que no es, lo que le falta, ya está proyectando su futuro. Lo negado de la realidad está en conexión con el deseo y la necesidad. Esta segunda forma de «descripción» apunta más directamente a las carencias y problemas de una realidad, se toma conciencia de una realidad incompleta, no acabada, o simplemente arrebatada. De la conciencia a la acción, la toma de conciencia de lo que no se es, es en sí misma un momento de motivación a la acción.

Este momento del análisis de la realidad es proyectivo y creativo. Proyectivo porque devuelve inmediatamente a la realidad de la que se parte, lo que no se tiene o no se es, está en relación directa con lo que se tiene y lo que se es, por lo tanto ayuda a un colectivo a conocerse mejor siguiendo otro camino. Si una comunidad no tiene espacios de encuentro, algo nos dice acerca de lo que esa comu-



nidad hoy es, y en qué condiciones se encuentra para actuar. Si un colectivo no tiene comunicaciones, algo nos dice acerca de su ser hoy, aislado, con un único marco, como referencia posible.

Es un momento creativo, porque la descripción en negativo de una realidad necesita siempre de un momento positivo de imaginación, primero hay que pensar lo que falta para luego decir qué falta. La descripción de lo que falta amplía el marco de referencia, y supone una guerra abierta a una concepción acabada y estática de la realidad, «tiene que ser así», siempre que sea posible después ligar las carencias a la acción colectiva para superarlas.

La descripción de lo que no hay consiste en hacer que la gente hable y discuta sobre la realidad que no tiene, lo que le falta, lo que no es.

Se puede realizar mediante:

- reuniones, tertulias, mesas de debate
- conversaciones informales
- el uso de guiones y plantillas
- el uso de cuestionarios

Con frecuencia sale este tipo de información conjuntamente con la descripción positiva, hasta el punto de resultar difícil separar en el tiempo una de otra. Su consideración aparte tiene la ventaja de que se atronta como un dato y tiene tratamiento propio. A menudo lo que ocurre es que va saliendo como trabas y dificultades insalvables que paralizan la acción. Se trata entonces de transformar el «llanto» en dato, de tal forma que su apa-

rición no sirva para parar, sino para poner en marcha, no sirva para llorar sino para resolver. «No tenemos asociación porque no tenemos local» (llanto), «para qué pedir subvención si no nos la van a dar». El planteamiento es: «puesto que no tenemos local qué soluciones se nos ocurren para que funcione la asociación» (dato), o «qué tenemos que hacer para conseguirlo», «cómo pedir la subvención para que nos la den», o «qué otro tipo de financiación podemos buscar».

En resumen, en una aproximación descriptiva a la realidad se pueden seguir dos caminos, la descripción de lo que hay y la descripción de lo que no hay. En el primer caso dejemos que «hable la realidad». Se va registrando ordenadamente en fichas, lo que no sale pero tiene interés conocerse, se pregunta. En cualquier caso, tiene interés significar los datos que se van recogiendo, es decir plantearse su relevancia y utilidad. Se pueden utilizar plantillas, guiones para hacer entrevistas, reuniones, también usar la documentación ya existente (estudios, informes, estadísticas) e ir ordenando la información que se va obteniendo en fichas sencillas, mapas, plantillas, de tal forma que puedan ser utilizadas después. En el segundo caso, —la descripción de lo que no hay—, se sigue el mismo procedimiento, sabiendo que permite conocer la realidad de forma proyectiva y que supone un momento creativo. En ambos casos es necesario contar con la participación de la gente, pues supone ya una puesta en marcha del colectivo o la comunidad.

### TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE LA REALIDAD

#### ESQUEMA PLANTILLA DIAGNÓSTICO

T. 2.2

elementos	campos					
	agricultura	industria	educación	cultura	.....	juventud
organismos						
agrupaciones						
agentes activos						
hechos						
⋮						
recursos						



## 4.2 La percepción social

Se trata de dar un paso más sobre la descripción. Ya no es cuestión de saber lo que hay, sino saber lo que se piensa sobre lo que hay. Esto es, conocer el valor y las posibilidades que la comunidad otorga a su realidad. Se convierte en objeto de análisis el discurso del colectivo sobre su realidad. El discurso, entendido habitualmente como definitivo sobre la realidad, al ser objeto de análisis es puesto en cuestión, «la mujer siempre ha sido así», «es que este pueblo es diferente», «aquí la gente no quiere saber nada», «siempre somos los mismos», ¿se pueden analizar estas afirmaciones sobre la realidad?, ¿en qué medida este tipo de percepción de la realidad configura la propia realidad? El significado que se otorga a la realidad, determina el posicionamiento y la acción con respecto a esa realidad, determina su posibilidad de cambio. De ahí, el interés de que el colectivo participante examine y discuta las afirmaciones que su comunidad y ellos mismos hacen sobre su realidad.

El discurso que un colectivo tiene sobre su realidad tiende a legitimarla como la única realidad posible<sup>2</sup>, legitimación que tiene la función de armonizar la relación de las personas con el medio, pero como contrapartida inhibe las posibilidades de ver la realidad de otra forma y por lo tanto inhibe la disposición al cambio.

Es, pues, la percepción social de la realidad uno de los puntos en los que pueden incidir los procesos de animación sociocultural. Para ello, hay que conocerla, y esta es la razón de incluirla en el análisis de la realidad. En el anterior momento, la descripción, obtendremos el dato de la inexistencia de cooperativas, en el momento del estudio de la percepción se explorará lo que la gente piensa de las cooperativas, «eso aquí no funciona» (aunque nunca la ha habido).

El procedimiento a seguir es ir registrando, (bloc de notas, grabaciones), —primero libremente, luego de forma estructurada—, lo que la gente piensa, a través de entrevistas abiertas, grupos de discusión, mesas redondas, conversaciones informales, análisis de artículos de prensa local, etc. Enseguida se observará que

algunas de las afirmaciones son redundantes (no es necesario el recuento estadístico), y que otras son discrepantes, de tal forma que se encuentran diferentes percepciones de una misma realidad, ambas informaciones son de sumo interés. En un segundo momento se retienen algunas de las afirmaciones y se discuten en gru-

### TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE LA REALIDAD

#### EL GRUPO DE DISCUSIÓN

2.3.

##### •en qué consiste

Es una reunión en la que un grupo de personas hablan entre sí, acerca de un tema, asistidos por un coordinador, que interviene de forma no directiva.

##### •finalidad

Comprensión de la actitud (pensamiento, posición afectiva y conducta) de un grupo con respecto a un tema o aspecto de la realidad, a través del análisis del discurso

##### •condiciones

- de 6 a 10 personas
- sentados en elipse o circunferencia
- cierta homogeneidad entre los asistentes

##### •desarrollo

©encuadre de la reunión (a realizar por el coordinador)

- tema a tratar
- finalidad de la reunión, qué interés tiene para los participantes
- forma de tratar el tema (discusión libre y participativa), duración aproximada

©intervenciones del coordinador:

- estimula la participación de los asistentes (invitación)
- no introduce opiniones, hace desarrollar las que van saliendo que puedan ser de mayor interés

- sintetiza, reformula, pide más explicaciones

©los participantes van opinando, procurando no hablar todos a la vez. La información se registra, notas o grabación. Al final se realiza una pequeña síntesis y se recuerda el motivo de la reunión y los pasos a seguir.



po con la intención de analizarlas e ir más allá de lo que habitualmente se dice de ellas. Esto corresponde ya al siguiente momento del análisis como veremos a continuación.

Por el momento ya se tiene una descripción de la realidad y una comprensión de lo que se piensa de la realidad.

### 4.3 Explicación, interpretación

El colectivo se pregunta ahora el porqué de la realidad que estudia. Por qué las cosas son así y no son de otro modo. Se trata de analizar las causas, los condicionantes, la estructura de la realidad. El discurso dominante tiende a eclipsar las causas, «es lo natural», «siempre ha habido diferencias», «porque sí», o también cabe, «a la juventud no le interesa nada», «es un pasota» y, en caso de conflicto, «porque yo lo digo». Amigo de tautologías, difícilmente permite escudriñar las causas de la realidad, o simplemente las inventa, las invierte, o la permuta.

Si se quiere conocer para actuar es necesario conocer el transfondo de la realidad, explorar el porqué.

El análisis interpretativo de la realidad es posible para personas y colectivos no especializados. De hecho, todo el mundo tiene su propio análisis causal, se trata sin embargo de ir más allá, de hacerlo en colectivo, con mayor rigor, estableciendo las zonas de incertidumbre, formulando hipótesis, discriminando, relacionando. Explicaciones que permitan conocer más la realidad, para cambiarla, hacer planes, elaborar estrategias, disminuir las probabilidades de fracaso.

El análisis puede seguir dos caminos:

- Utilizar modelos ya elaborados de interpretación social
- Elaborar modelos y/o explicaciones propias

En el primer caso, función de los conocimientos del grupo y de las personas del grupo o su capacidad para aprenderlos, pueden hacerse uso de los modelos teóricos disponibles y accesibles elaborados por las ciencias sociales (análisis de clases, de poder, económico, análisis institucio-

nal, ecológico, interactivo, modelos de comunicación, análisis histórico, educativo, etc.). El mero aprendizaje de estos modelos, predispone el grupo a aplicarlos a su realidad, para lo cual es imprescindible que se traduzcan para que de hecho sean comprendidos y utilizados.

En el segundo caso, se trata de establecer relaciones causales entre los distintos fenómenos que se observan en la realidad. ¿Qué relación tiene el ingreso y permanencia en prisión con el nivel de ingresos económicos?, ¿porqué hay más bancos que escuelas?, ¿porqué van a cerrar la línea del tren que pasa por aquí? ¿porqué las casas son tan altas y tan pequeñas? En ocasiones puede consistir en una técnica tan sencilla como recoger afirmaciones sobre la realidad y preguntarse porqué.

El mero hecho de saberse analista de la realidad, y que la realidad es susceptible de interrogantes, es ya un paso para el control de la realidad, es una predisposición a la acción, es ya una respuesta colectiva.

### 4.4 Alternativas

¿Qué otros modos de realidad serían interesantes? ¿Qué aspectos podemos cambiar? ¿En qué áreas se puede progresar?

Una vez realizada la aproximación a los problemas, las necesidades, las carencias, y su explicación, ya se sabe de lo que se dispone y lo que falta, es necesario diseñar lo que se quiere.

Este es un momento cualitativo de suma importancia, pues es el momento en que el colectivo, la comunidad, o el equipo toma las riendas de su realidad, ya no se trata de elaborar un discurso crítico de la realidad, sino de ponerse a diseñarla, buscar el espacio en que se pueden hacer cosas, nuevas realidades. Ahora lo que la realidad sea depende de lo que el colectivo haga, de su responsabilidad. Se trata de hacer un efecto de tirón, para que la realidad se mueva, ir por delante de ella.

Los grupos, sin embargo, a base de frustraciones, a veces debilitan su capacidad de soñar, de diseñar, «queremos hacer algo pero no sabemos



qué». Encuentran graves dificultades para clarificar el horizonte, las vías de progreso, de cambio.

Entre las distintas razones que explican esta dificultad de proyectar cabe destacar:

- la falta de hábito
- la creencia asumida de incapacidad
- la escasa conciencia de colectivo con intereses comunes
- la tendencia refleja a asociar los obstáculos a las posibilidades, enfatizando los primeros y eclipsando los segundos
- la tendencia a legitimar el modo de realidad actual como el único modo posible.

**la producción colectiva de ideas**

algo más sobre:

Los grupos tienden a inhibir, de forma espontánea la producción de ideas creativas y de posibilidades. Algunas de las causas son:

- La acusada tendencia a pensar antes en las dificultades que en las posibilidades
- la mayor facilidad para oponerse a las nuevas ideas que para desarrollarlas, madurarlas o aprovechar algo de ellas
- El hábito fuertemente establecido de valorar inmediatamente todo aquello que no resulta familiar

Los grupos que aprenden a separar en el tiempo la producción de las ideas y su valoración, consiguen un mayor volumen de producción y a su vez un resultado más avanzado y creativo

fig. 2.6. producción de ideas

Lo que se puede ser se encuentra limitado por las dificultades estructurales, por dificultades y condicionamiento históricos, materiales, etc. Pero también por la creencia de que no se puede ser de otro modo, y porque muchas posibilidades simplemente no se nos han ocurrido, entre otras razones porque no se han presentando las condiciones para la producción de posibilidades.

Para facilitar la creatividad colectiva existen numerosas técnicas <sup>3</sup>, sencillas la mayor parte. Se basan en lo que se ha venido a denominar como «suspensión de juicio», que consiste en que el colectivo por un momento no valora, no asocia con dificultades, permite que las ideas se le vayan ocurriendo, para dejar así más libre la imaginación. En un momento posterior, las ideas se ordenan y se gradúan según su interés y posibilidad.

Estas técnicas son las que se vienen usando en el campo de la creatividad, como es la tormenta de ideas, la asociación libre, las técnicas de quebrantamiento (descomposición y recomposición de las ideas), la técnica del «pasado mañana», el método Delphos, etc.

Tal como se señalaba en la fig. 2.4, un colectivo puede comenzar su análisis de la realidad por la descripción o la percepción social de la situación, pero también puede comenzar por este momento denominado como «alternativas», tiene la ventaja de ejercer un efecto de tirón y motivación mayor para la puesta en acción.

4.5. Ajuste

Este último momento de análisis, y primero de la planificación, consiste en ordenar la información obtenida y generada por el colectivo o el equipo que realiza el estudio de la realidad.

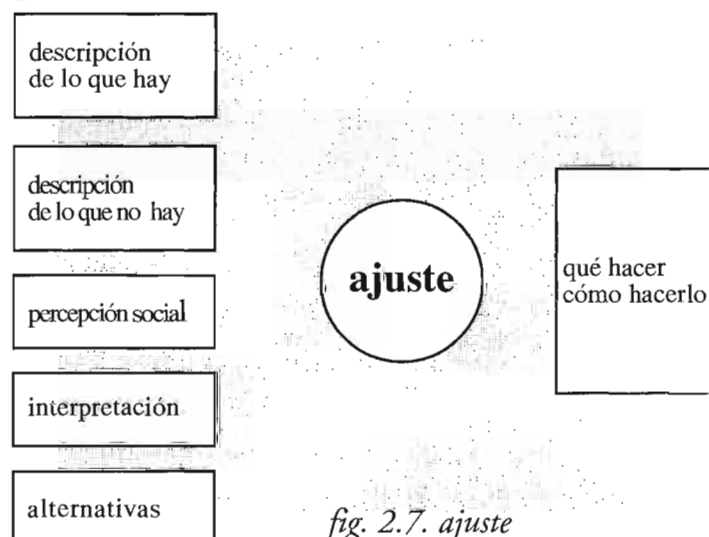


fig. 2.7. ajuste



## TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE LA REALIDAD

el pasado mañana

T. 2.4.

### Finalidad

#### • en qué consiste

Es una reunión en la que un grupo de personas (entre cinco y cuarenta) diseñan un aspecto de la realidad, tal como les gustaría que fuese, sin considerar las dificultades inmediatas. Facilitar la capacidad creativa de un grupo para el diseño de proyectos concretos y evitar aquellos factores que habitualmente lo inhiben.

#### • desarrollo

1. Se plantea el aspecto de la realidad que se pretende cambiar, construir o diseñar (Ej: el pueblo, el barrio, la participación ciudadana, el equipo de trabajo, la casa de cultura, los métodos pedagógicos, etc)
2. Cada uno piensa individualmente ideas sueltas al respecto, procurando no limitar su imaginación aunque ésta sea descabellada.
3. Se exponen todas las ideas quedando reflejadas en una pizarra o veleda.
4. Se elaboran nuevas ideas a la vista de las anteriores (por asociación, combinación, desarrollo, inversión, etc)
5. Se gradúan las ideas según su posibilidad de realización:

-lo que se puede hacer ya

-lo que se puede hacer si se dan determinados pasos en ciertas condiciones

-aquello que por ahora no se puede conseguir pero que sirve de norte al trabajo colectivo

fig. 2.7. ajuste

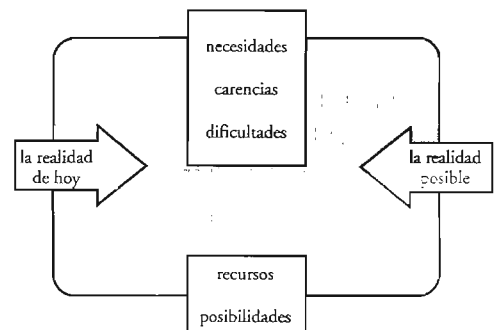
Si se ha llevado a cabo el análisis de los momentos anteriormente descritos, nos encontramos con una serie de entradas de información y una salida, qué hacer y cómo hacerlo (planificación).

Hay una tensión fundamental entre la realidad que se tiene y que se vive y la realidad que se desea. Planificar consistirá en

hacer que esa tensión sea traducida en una serie de acciones viables. (Todo lo referente a la planificación se tratará más extensamente en el siguiente capítulo)

Se tratará entonces de:

- Ordenar las necesidades, no pueden afrontarse todas a la vez, será necesario priorizarlas según:
  - la importancia, la urgencia
  - las expectativas de éxito en su resolución
- Ordenar posibilidades, atendiendo a los recursos disponibles, al nivel de conciencia colectiva, al entrenamiento del grupo para el trabajo, a la complejidad de los planes, la dificultad de las tareas, etc.



• Anticipar y prever las dificultades, traduciéndolas a datos técnicos para la acción. Esta traducción a dato es una de las claves para la puesta en marcha de los colectivos. En muchos casos, lo que simplemente son datos se convierten, por su forma de vivirlos, en barreras «definitivas» inmovilizadoras. «La gente no participa», puede considerarse como una barrera definitiva para paralizar la acción, o como un dato para establecer la estrategia para que mañana participen más.

Un colectivo que realiza estos momentos del análisis o similares, se puede considerar que ya está en acción.





## TÉCNICAS

Se presenta a continuación un cuadro en el que aparecen diferentes técnicas que pueden utilizar-

se para facilitar al grupo la realización del análisis de la realidad, algunas de las cuales se han detallado con anterioridad en las fichas de apoyo.

momentos	objetivos	técnicas
descripción	<ul style="list-style-type: none"> <li>• saber lo que hay (recursos humanos y materiales)</li> <li>• saber lo que no hay (carencias y necesidades)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• recopilación documental</li> <li>• plantillas y guiones de diagnóstico</li> <li>• entrevistas estructuradas</li> <li>• fichero de recursos</li> </ul>
percepción social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• conocer lo que las personas piensan sobre su realidad</li> <li>• estudio de la problematización</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• grupos de discusión</li> <li>• entrevistas en profundidad</li> <li>• mesas redondas debates, paneles</li> <li>• análisis del discurso</li> <li>• técnicas proyectivas</li> </ul>
interpretación explicación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• saber por qué la realidad es así y no de otro modo (lectura crítica)</li> <li>• toma de conciencia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• seminarios</li> <li>• grupos de estudio</li> <li>• aplicación de modelos</li> <li>• elaboración de modelos</li> </ul>
alternativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• facilitar la creatividad colectiva</li> <li>• diseñar otros modos y aspectos de la realidad más satisfactorios</li> <li>• formular objetivos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• brainstorming</li> <li>• el pasado mañana</li> <li>• gradación de la utopía</li> <li>• método Delphos</li> </ul>
ajuste	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ordenar necesidades</li> <li>• ajustar expectativas progreso-necesidad</li> <li>• preplanificar la acción</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• TGN</li> <li>• problem solving</li> <li>• páneles</li> </ul>

Estas técnicas no deben considerarse como únicas ni exclusivas del análisis de la realidad. Sin olvidar el objetivo principal del análisis que es conocer para actuar, pueden usarse o elaborarse todo tipo de técnicas que faciliten el conocimiento de una situación. Con frecuencia el conocimiento necesario para actuar se puede obtener con conversaciones sencillas, observación y la consulta de informaciones ya realizadas. En la medida en que sirven para poner a los colectivos en marcha, las técnicas son útiles, pero no debe dar la sensación de ser ahogados por los sofisticación técnica, pues ello no conduciría al objetivo principal.

## ÁMBITO DE APLICACIÓN

Cuando se habla del análisis de la realidad suele pensarse casi exclusivamente en el análisis de un barrio o un pueblo, sin embargo los ámbitos de aplicación del análisis de la realidad, van más allá de las demarcaciones geográficas anteriormente descritas. Cualquier aspecto de la realidad sobre el que se va a actuar o en el que se trabaja es susceptible de ser analizado en aras de su transformación, cambio o progreso.

Así, puede pensarse en analizar tanto una comarca como un grupo de trabajo, un método de aprendizaje, un sistema de comunicaciones,



una red de comercialización de productos o un centro cultural. Puede pensarse en el diseño de una compañía sobre medio-ambiente, un centro de enseñanza, un centro de recursos, una asociación o un departamento de estudios sociales.

Los distintos ámbitos se pueden agrupar:

- organizaciones sociales, desde los grupos informales a las instituciones.
- aspectos concretos del entorno físico.
- procesos, métodos, planes, proyectos, iniciativas concretas
- sistemas económico, político, de comunicación.

De la misma manera, cuando se hace análisis de la realidad suele pensarse en el comienzo de la intervención, cuando, como ya se ha mencionado, suele ser en el transcurso de la acción donde se recogen las informaciones más significativas. El análisis de la realidad es un método de conocimiento de la realidad en la que un colectivo o comunidad se desenvuelve, pero también es una disposición continua a extraer conclusiones de lo que se va haciendo, es un proceso dinámico de reflexión sobre la situación.

## EN RESUMEN

La característica específica del estudio de la realidad en animación sociocultural, es el he-

### Notas de lectura

<sup>1</sup>Un estudio más profundo y completo sobre el significado de la encuesta como instrumento de investigación, puede encontrarse en Ibáñez, J., El grupo de discusión técnica y crítica. Madrid 1979, Siglo XXI.

### TEMA 3. *Contextualización de la práctica docente propia*

Para este tema es importante señalar que por las características propias, no se emplea bibliografía específica.

cho de que se estudia para transformarla con la participación de las personas que la viven.

La práctica habitual sin embargo presenta ciertas deficiencias que han de ir superándose, tal como un exceso de información irrelevante, o compleja, o estática, que no sirve para actuar en la realidad.

Los criterios que han de guiar la práctica del análisis de la realidad son: su carácter instrumental, orientado al cambio social, participativo, crítico, colectivo y creativo.

Los momentos del análisis, tal y como aquí se proponen suponen un momento descriptivo, un análisis de la percepción social, un momento interpretativo, una propuesta alternativa, y un ajuste de toda la información para la acción.

Existen numerosas técnicas sencillas que facilitan al colectivo realizar su análisis de la realidad, como son las plantillas de diagnóstico, la revisión documental, los grupos de discusión, tormenta de ideas, la resolución de problemas, etc.

El análisis de la realidad puede efectuarse, no sólo en ámbitos geográficos concretos, sino que puede extenderse a iniciativas concretas, organizaciones, procesos y métodos, análisis de sistemas, etc.

<sup>2</sup> Bergen y Lukman, La construcción social de la realidad, Buenos Aires 1976, Amorrortu. Un clásico de la sociología que desarrolla los mecanismos de legitimación de la realidad.

<sup>3</sup> En el libro de Michel Fustier —Pedagogía de la creatividad, Madrid 1975, Index— pueden encontrarse múltiples sugerencias.



**EL DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO**



## PRESENTACIÓN

La presente unidad se compone de varias lecturas que contribuyen no solamente a definir en su conjunto la concepción de diagnóstico pedagógico, sino que también permite un acercamiento al análisis crítico de las dimensiones y los elementos que constituyen ese diagnóstico, recuperando la importancia de la práctica docente concreta del profesor, de la teoría como un saber organizado y el contexto, como dimensiones fundamentales que permitan identificar y explicar una problemática docente específica.

Para reconocer y desarrollar una comprensión de su propia práctica docente y de las problemáticas que en torno a ella se presentan, el profesor debe acercarse con actitud crítica a su realidad y a su contexto, de manera tal que pueda no solamente identificar sino también analizar las diversas situaciones educativas que se están dando en su quehacer cotidiano, para finalmente elaborar un diagnóstico de esa problemática docente, que llevará al planteamiento de un problema concreto en el quinto curso.

La unidad se desarrolla en torno a tres temáticas centrales:

1. El Diagnóstico Pedagógico.
2. Un análisis crítico de las dimensiones que conforman la problemática docente.
3. Elaboración del diagnóstico.

## PROPÓSITO

Que el profesor-alumno analice y relacione críticamente los elementos teórico-prácticos y

contextuales de su práctica docente, en torno a la problemática detectada para elaborar su diagnóstico pedagógico.

## TEMA 1. *El diagnóstico pedagógico*

### LECTURA: EL DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO

## PRESENTACIÓN

*El texto plantea una concepción global del diagnóstico pedagógico, analizando su conceptualización, caracterización, perspectivas y proceso de construcción, así como la necesaria vinculación que debe existir entre las diversas tendencias que la integran.*

*El documento, se encuentra inscrito dentro del enfoque de la investigación-acción participativa, y*

\*Marcos Daniel Arias Ochoa. "El diagnóstico pedagógico", en: Metodología de la investigación IV. Antología (LEPyLEPMI 90), México, UPN -SEP, 1992. pp. 15-32. (Art. revisado y modificado por el autor en 1994.)

*apoya no solamente algunas consideraciones, sobre el significado que para el eje metodológico tiene el diagnóstico, sino también ofrece la posibilidad de ir analizando las situaciones educativas que se dan en la práctica docente concreta de cada profesor.*

*El escrito ofrece la posibilidad de introducirse al campo del diagnóstico visto desde diferentes campos hasta finalmente llegar a lo que se concibe como diagnóstico pedagógico, y los elementos más significativos que lo integran.*

## EL DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO

**E**l profesor tiende a desarrollar un trabajo creativo, por ello es imposible concebirlo solo como un técnico encargado de reproducir



los conocimientos que le marcan los programas; más bien se le concibe como un profesional de la educación capaz de reflexionar sobre su práctica y sistematizar su saber, a fin de que pueda afrontar individual y colectivamente los retos educativos que le presenta el mundo contemporáneo en su aula, con sus niños.

En este sentido, el presente documento es una modesta colaboración que pretende apoyar a los maestros en su propósito de renovar pedagógicamente su práctica profesional, compartiendo con ellos una concepción de diagnóstico pedagógico, que les permita comprender la dinámica de su práctica desde el colectivo escolar, considerándose a los profesores y alumnos como agentes constructores de su propia realidad escolar.

Se trata de favorecer el desarrollo de las competencias profesionales de los profesores, aportándoles elementos teóricos-metodológicos que les ayuden a interpretar críticamente su realidad educativa y a construir diagnósticos consistentes sobre sus preocupaciones temáticas, a fin de que puedan actuar en su quehacer docente con conocimiento de causa y perspectiva clara.

## CONCEPTUALIZACIÓN

Con estos propósitos, analizaremos la concepción de diagnóstico-pedagógico que proponemos:

La palabra diagnóstico proviene de dos vocablos griegos; **dia** que significa a través y **gnóstico**: conocer. El **Diccionario de la Real Academia Española** (1970:475) menciona: "diagnóstico es el conjunto de signos que sirven para fijar el carácter peculiar de una enfermedad", y en una segunda acepción nos indica que "es la calificación que da el médico a la enfermedad según los signos que advierte".

Como vemos, el diagnóstico surge y se desarrolla en la Medicina, como proceso formal y sistemático mediante el cual el **médico conoce y explica las causas de los síntomas de la enfermedad del paciente, con el fin de poderla**

**curar.** Los síntomas pueden ser falta de apetito, fiebre, dolor de cabeza, depresión e inflamación y lo importante para el diagnóstico médico es llegar a determinar las causas de los síntomas, explicar la enfermedad y poder eliminar el malestar.

Puede intervenir sólo un profesional o un equipo multidisciplinario de profesionales conjuntamente con los involucrados.

Desde luego, el método, los propósitos y uso del diagnóstico cambian de acuerdo al servicio, disciplina o disciplinas científicas para los que se construye, depende si es para un fenómeno natural o para un hecho social, para una persona o para una comunidad, o para una combinación de todos ellos. Es distinto si lo hacen los propios involucrados o si se ejecuta para personas que no participan en su realización. Además, es diferente si se realiza para casos clínicos, patológicos, de niños problema o con dificultades de aprendizaje que requieren de terapia específica, que si se efectúa para diagnosticar una situación escolar y profesional, donde se necesita comprender críticamente el estado que guarda la situación, para después proceder a realizar acciones. En todo caso, la ejecución seria de diagnósticos, refleja la madurez profesional de los involucrados, los cuales no desean actuar sin conocer.

Desafortunadamente en nuestro medio es frecuente que se lleven a cabo planes de trabajo, programas sociales o proyectos educativos locales o regionales, que previamente no cuentan con diagnósticos serios; dando lugar a resultados adversos que no responden a las necesidades, están descontextuados y generalmente fracasan, con la consiguiente pérdida de recursos de toda índole.

## CARACTERIZACIÓN DEL DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO

El diagnóstico pedagógico como lo concebimos aquí, no se refiere al estudio de casos particulares de niños con problemas, sino al análisis de las problemáticas significativas que se están



ando en la práctica docente de uno, o algunos grupos escolares de alguna escuela o zona escolar de la región; es la herramienta de que se valen los profesores y el colectivo escolar, para obtener mejores frutos en las acciones docentes. Se trata de seguir todo un proceso de investigación para **analizar el origen, desarrollo y perspectiva de los conflictos, dificultades o contrariedades importantes que se dan en la práctica docente donde están involucrados los profesores-alumnos**, y que le hemos llamado problemática y; es ésta, un recorte — parte— de la realidad educativa, que por su importancia y significado para la docencia, él o los profesores implicados deciden investigarla.

Además, el diagnóstico también se caracteriza como pedagógico, porque examina la problemática docente en sus diversas dimensiones, a fin de procurar comprenderla de manera integral, en su complejidad, conforme se está dando, lo importante es, no estudiar la dificultad sólo en alguna de sus dimensiones, porque se examinaría sólo de manera parcial, con lo que dejaría de ser pedagógico, y podría ser psicológico o didáctico, etc; dependiendo de la dimensión o aspecto que se analice.

En principio se trata de conocer los síntomas o indicios de la problemática docente, vale decir, las huellas, señales o rastros que la hacen evidente, por ejemplo: escuela primaria caso de alumnos de cuarto año que no comprenden las matemáticas; síntomas: la mayoría están reprobados, no les gustan las matemáticas, los problemas no los resuelven y silo hacen les salen mal, aunque en el campo con sus animales y cultivos solucionan algunos problemas, en la clase los alumnos se ponen a disgusto y otros nerviosos, tienen miedo que se les pase al pizarrón, se angustian, se nota que no tienen confianza en si mismos y no saben qué hacer; yo como profesor no logro interesarlos cuando estamos en clase, aunque en otras áreas del programa existe mucho interés otros compañeros tienen la misma dificultad y no saben cómo resolverla. Como se ve en esta breve síntesis, no sólo se enuncian dificultades, controversias o aspectos negativos dominantes; también se

destacan características y otras señales positivas o emergentes que se consideran importantes para precisar y clarificar la problemática en estudio.

Si estos son algunos de los síntomas de la preocupación temática; en el proceso del diagnóstico lo que se hace es analizarlos, evidenciar su cualidad y magnitud, profundizar en su conocimiento y encontrar las situaciones o fenómenos que les dan origen, con una metodología que facilite su comprensión; se hace así, porque se considera que la problemática docente no es simple, sino muy por el contrario, compleja y dinámica, involucra a personas muy variadas, situaciones contradictorias, cuestiones materiales, procesos sociohistóricos y en fin, una variedad de hechos y fenómenos educativos que al principio nos hacen ver la dificultad en forma confusa e intrincada, difícil de comprender e interpretar; de ahí la necesidad del proceso de construcción del diagnóstico pedagógico.

La comprensión crítica de la problemática requiere analizar las dimensiones que la conforman, las cuáles como son múltiples, de distinto grado, profundidad y naturaleza, nos exigen ahondar en sus diferentes referentes de análisis: características, aspectos, elementos, posición teórica y en las relaciones entre ellos, a fin de comprender la forma en que intervienen y la determinan en sus circunstancias, para con este conocimiento proponer acciones educativas susceptibles de desarrollar, tendientes a dar respuesta a la dificultad o por lo menos aminorar sus consecuencias.

Otro aspecto necesario para comprender la problemática en estudio, radica en reconocer que el profesor también está involucrado en la situación, es posible que él sea parte de las condicionantes que provocan su existencia, autoanalizarnos y admitir lo que nos corresponde como profesores, para tomarlo en cuenta en la toma de decisiones sobre el diagnóstico, para a ser un elemento de suma importancia en todo el proceso.

La intención del Diagnóstico Pedagógico es evitar que los profesionales de la educación actúen a ciegas, sin conocer la situación escolar.



Para afrontar la complejidad, diversidad y riqueza de los conflictos de la práctica docente, se requiere primero analizar y comprender críticamente la situación y posteriormente llevar a cabo acciones escolares de acuerdo con las condiciones prevalcientes. **Actuar sin conocer es actuar irresponsablemente.**

El diagnóstico pedagógico es por lo tanto, un requisito necesario en el proceso de investigación, en el que el colectivo escolar, analiza de manera organizada la problemática que les interesa de la práctica docente, de uno o varios profesores, a fin de comprenderla críticamente, ubicaría en él o los grupos escolares o escuelas involucrados y tener conciencia que está inmersa en la dinámica de la institución escolar y del proceso sociohistórico de la región, el país y el mundo.

Mediante el Diagnóstico Pedagógico, el colectivo escolar pretende:

- Apropiarse del conjunto de vinculaciones internas y externas que constituyen la problemática escolar, para identificar el conjunto de síntomas, signos, huellas, rastros y señales que nos hacen evidente el malestar en las condiciones concretas en que se desenvuelve:
- llegar a contextualizar ésta en el tiempo, en el espacio y en el entorno;
- encontrar sus contradicciones, debatir sus supuestos teóricos, seguir su desarrollo y reflexionar profundamente sobre la situación, para conformar un juicio interpretativo; y
- concebir la perspectiva de una posible acción educativa que permita superarla.

El diagnóstico nunca se termina, porque hacer el análisis profundo de la situación conflictiva —que a su vez es cambiante— dentro de la dinámica global de la problemática escolar social, no puede realizarse de una sola vez y para siempre, sino que se hace permanentemente en los diferentes ciclos de investigación. El Diagnóstico Pedagógico, en el primer acercamiento, permite tener conciencia individual y colectiva

del estado que guarda la situación escolar, con objeto de estudiarla críticamente y tratar de buscarle respuestas de acuerdo con las condiciones propias del medio docente en estudio.

En síntesis, se trata de seguir un proceso organizado para estudiar en colectivo la problemática significativa de la práctica docente donde están involucrados los profesores, desde que se inicia con su enunciación, hasta llegar a las conclusiones, con el fin de comprenderla de manera crítica y posteriormente plantear un problema específico y un proyecto que contribuya a su solución; o como afirman Astorga y Van Der Bijl (1991:29), se trata de “comprender para resolver”. El diagnóstico se ubica en la comprensión crítica; es decir, que en principio no interesa únicamente conocer sólo que conocer, sino para actuar mejor.

## EL DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO Y SUS DIMENSIONES DE ANÁLISIS

Cualquier problemática significativa de la práctica docente, se está dando en forma compleja e integral, involucra a diversas dimensiones, características, aspectos y elementos que se articulan dinámicamente entre sí. En nuestro caso consideramos que las dimensiones desde las cuales se estudia la problemática, son como mínimo las siguientes:

Saberes, supuestos y experiencias previas.  
Práctica docente real y concreta.  
Teoría pedagógica y multidisciplinaria.  
Contexto histórico-social

La dimensión es una de las facetas desde la cual examinamos la problemática en estudio, es el plano donde nos ubicamos para reflexionarla; para el caso de nuestro ejemplo sobre la incomprensión de las matemáticas, se estudia de manera diferente desde la dimensión de la práctica docente misma, que desde la teoría pedagógica o desde el contexto histórico social. Lo deseable es analizar la problemática desde el mayor número de dimensiones posibles y con una acti-



tud inquisitiva, relacionar y reflexionar la información que nos lleve a incrementar su comprensión y hacernos un juicio claro sobre ella.

El hecho de que estudiemos estas diversas dimensiones no significa que parcialicemos la problemática y la veamos atomizada; esto lo hacemos por motivos de estudio, sin perder de vista que las diversas situaciones educativas se conciben en forma total, por lo que al hacer su interpretación crítica, se procurará vincular y relacionar la información sobre las diferentes dimensiones y referentes.

En el Eje Metodológico de la Licenciatura en Educación, la construcción del diagnóstico pedagógico sobre una problemática docente se ha venido realizando mediante aproximaciones sucesivas durante varios cursos.

Los niveles de análisis efectuados han permitido ahondar progresivamente en diferentes dimensiones de la problemática. Se ha partido de una primera reflexión sobre la práctica docente donde están involucrados los profesores, se siguió con su análisis en la práctica docente, para llegar a especificar de manera amplia, la dificultad, la cual se analiza desde la teoría y posteriormente en su dimensión contextual, con el fin de encontrar sus contradicciones y relaciones concretas; para al final, examinar los diferentes avances y realizar una interpretación crítica del estado de la situación.

En estos términos analicen el **Esquema del Diagnóstico pedagógico**, donde les presentamos el análisis pedagógico a desarrollar, para llegar a incrementar la comprensión del estado que guarda la problemática en estudio.

De acuerdo con este esquema, la explicación que podemos dar de cada uno de las dimensiones es:

### **Saberes, supuestos y experiencias previas.**

Esta primera aproximación de análisis a la problemática docente en estudio, ya no aparece en el esquema, porque fue la reflexión inicial que hicieron cuando la problemática se presentaba de manera vaga, oscura e imprecisa, cuando no alcanzaban a aprehenderla con claridad, era

muy irregular y hasta incomprensible, aunque ya se esbozaban preocupaciones implícitas sobre las dificultades escolares, como: el clima socioafectivo en las clases, relación escuela-barrio, manifestaciones culturales, situaciones de aprendizaje, enseñanza de ciertos contenidos escolares, las decisiones administrativas burocratizadas, el bajo financiamiento escolar y en fin, la pésima organización y administración educativa. Esta aproximación dio origen a la reflexión y explicitación paulatina de la problemática docente; se inició su conocimiento con sus sabores docentes, supuestos y experiencias previas, con los que ustedes ya contaban en su formación.

### **Dimensión en la práctica docente real y concreta**

Esta dimensión que se da en el plano de la situación docente concreta, involucra los aspectos técnicos, administrativos, materiales y las interacciones sociales que se dan al interior del aula, relacionados con la problemática docente. Se pretende obtener los referentes básicos de ella, en el campo escolar específico en que se está dando, que nos darán una mayor explicación de la dinámica e importancia de la situación escolar.

Es importante en esta dimensión, hacer evidentes los síntomas que al principio estaban borrosos y un tanto oscuros en los hechos de la realidad escolar, hay que hacer visible lo que a primera vista permanecía oculto. Se trata de hacer patentes los síntomas, de exhibir las señales, de hacer notar los rastros sobresalientes de la problemática, para precisar sus referentes básicos, documentarlos con información docente de la vida escolar, con el fin de que se apropien del conjunto de vinculaciones internas y externas que la constituyen, a fin de hacer evidente la dificultad, en las condiciones concretas en que se está desarrollando.

### **Dimensión teórico pedagógico y multidisciplinaria**

En esta dimensión ya se especifica la problemática de la práctica docente a estudiar y para no hacer su diagnóstico improvisado a sólo por





sentido común, se acude a documentar sus referentes básicos extraídos de la realidad escolar, con elementos filosóficos, pedagógicos y multidisciplinares; a fin de enriquecer, clarificar y buscar diversas interpretaciones teóricas que hagan inteligible la situación conflictiva y se acerquen a contrastar la problemática en estudio, en la relación práctica-teoría-práctica.

### Contexto histórico-social

Aquí se sigue un proceso sistemático para conocer el contexto de la problemática en estudio, su trayectoria histórico social, sus condicionamientos e interdependencias entre la problemática, la escuela y el entorno en el que está inmersa. Esto se logra, al analizar las implicaciones que los diferentes aspectos del contexto tienen en el trabajo docente y en particular en la dificultad docente.

Es necesario recalcar que es imposible describir todos los aspectos y elementos del contexto, se recomienda centrarse preponderantemente en los aspectos que tienen que ver con la problemática. Una vez que se tiene la información, lo importante es analizarla, reflexionar sobre ella para aclararnos la implicaciones y determinantes del entorno en la situación problemática y es aquí donde les recomendamos poner el énfasis y no sólo en recopilar dicha información.

El Diagnóstico Médico está muy extendido en el medio de la salud se aplica sobre todo a casos individuales, aunque empieza a utilizarse también en medicina preventiva para atender casos de las comunidades y grupos humanos. El empleo del diagnóstico ya se hace también en otros servicios, por ejemplo en la planificación:

...significa la determinación y caracterización de los hechos sociales y económicos que determinan la realidad sobre la cual se pretende planificar. La diagnosis es por ello fase vital de las técnicas de planeación y planificación... En el diagnóstico se evalúan tendencias y situaciones, se explican hechos, se establecen las asociaciones de causalidad

comprometidas y se dilucidan los problemas que atañen a una actividad dada.

En sus aspectos más globales el diagnóstico proporciona las pautas y orientaciones generales, que incluyen los principales puntos de la estrategia a largo plazo destinada a materializar los objetivos últimos de planificación (ORTEGA BLAKE, A. 1989: 52).

## EL DIAGNÓSTICO EN LA ACTUALIDAD

El empleo del diagnóstico en la actualidad se ha extendido tanto, que se utiliza en: Psiquiatría, Psicología, en los hospitales para enfermos mentales, las clínicas de la conducta y últimamente en los servicios médicos forenses, el trabajo comunitario, la educación, el servicio social e incluso en servicios de ingeniería, laboratorios químicos, ecología, meteorología y otros;

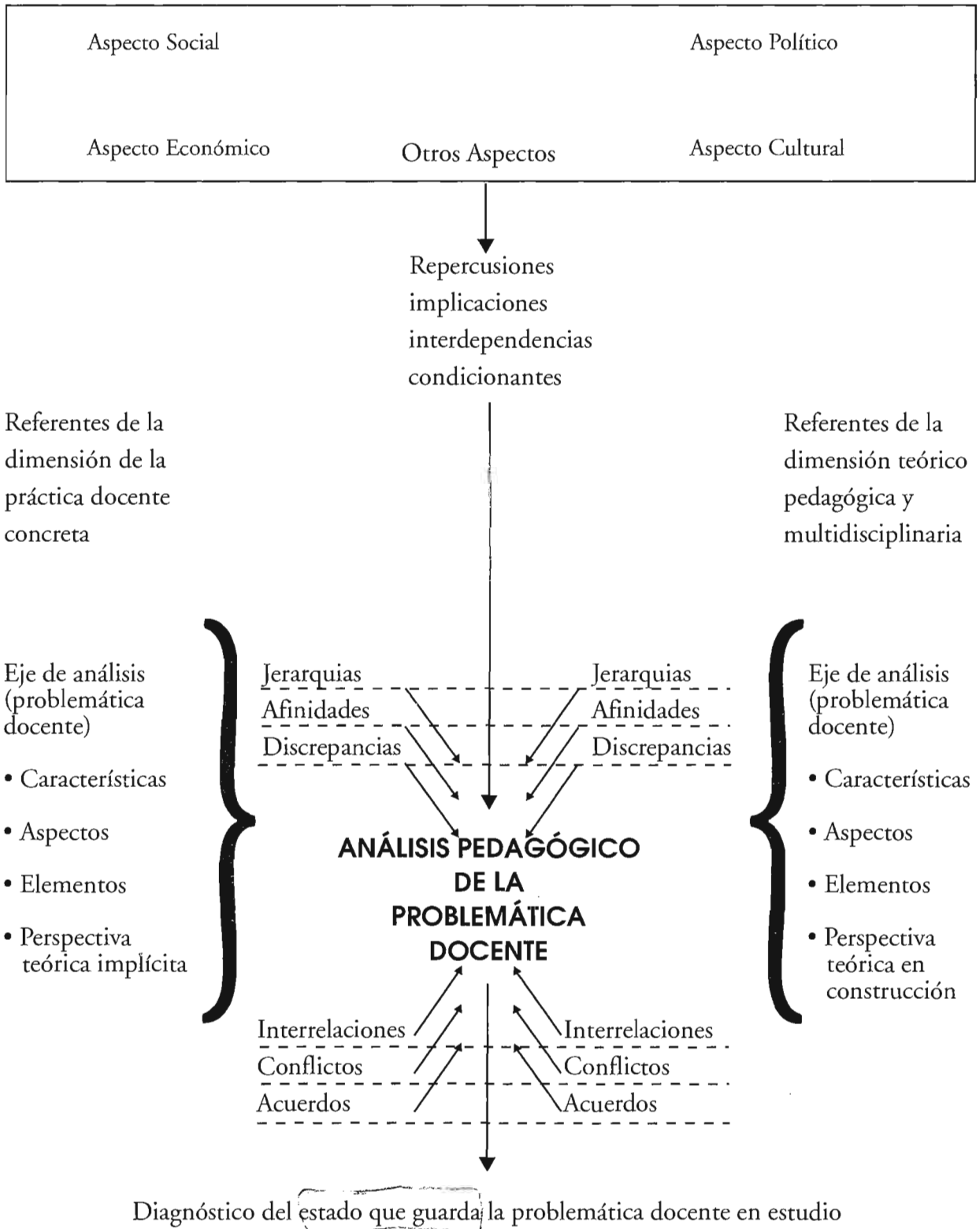
### Análisis pedagógico de la problemática docente en estudio

Con la información documentada y sistematizada sobre las diferentes dimensiones de la problemática en estudio, se procederá a realizar su análisis pedagógico, que consiste en buscar las interrelaciones entre las dimensiones y referentes básicos estudiados, para encontrar sus convergencias, discrepancias, conflictos y acuerdos. Esto es, por ejemplo: si para la problemática del aprendizaje de las matemáticas que hemos mencionado con anterioridad, establecimos un referente sobre la solución de problemas; se analizará entonces la información que ya tenemos documentada, sobre cómo se da la solución de problemas matemáticos en la realidad docente de los alumnos de cuarto grado, esta información se contrastará con la que también ya tenemos documentada con elementos teórico-pedagógicos sobre el mismo asunto; de tal manera que podamos encontrar sus discrepancias, afinidades, interrelaciones, conflictos y acuerdos; considerando al mismo tiempo las implicaciones, facilidades y condicionamiento que el entorno proporciona; documentando también este proceso analítico.



# ESQUEMA DEL DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO

## DIMENSIÓN CONTEXTUAL



Este análisis pedagógico se hace primero con cada uno de los referentes y dimensiones, después hay que involucrarlos a todos, relacionando las series de hechos que se complementan o quebrantan ocasionando rupturas al momento de contrastar con los hechos reales; necesitamos examinar cada uno de los referentes, o en este caso, vale decir eslabones; porque hay que encontrar los encadenamientos y desencadenamientos positivos y negativos, las interrelaciones y la forma de superarlos.

Es necesario hacerlo así, porque se concibe a la problemática en estudio como totalidad compleja, interdependiente, singular, incierta y en movimiento, donde se dan conflictos y acuerdos entre los múltiples elementos que entran en juego; y por lo tanto, se necesita analizar el encadenamiento en diferentes direcciones que se da entre todos los factores que entran en juego.

Este proceso nos lleva a ilustrarnos de manera más profunda sobre la problemática y con este análisis pedagógico, realizar una reflexión ética, responsable y crítica, que nos lleve a establecer juicios sobre el estado en que se encuentra, sus tendencias a corto, mediano y largo plazo; y con esto, culminar nuestro diagnóstico pedagógico, mismo que nos llevará a concebir la perspectiva de una posible acción educativa, que nos permita superar la problemática docente

Aunque muy brevemente explicadas cada una de las dimensiones y forma de hacer su análisis, esto nos permite comprender que el Diagnóstico Pedagógico es todo ese proceso sistemático de construcción, desde el primer acercamiento exploratorio hasta llegar a tener una visión de conjunto de la situación docente, tan claramente como nos es posible. El Diagnóstico Pedagógico da cuenta del entramado de relaciones que caracterizan la compleja dinámica de la situación escolar estudiada, inmersa en un proceso sociohistórico y con una posición teórica que le da coherencia e identidad; con lo cual se logra comprender críticamente el origen, desarrollo y perspectiva de la problemática.

Los métodos, técnicas e instrumentos con los que se construye el diagnóstico, se analizan y desarrollan en los cuatro primeros cursos del Eje Metodológico de la Licenciatura y en ellos se pretende ofrecer la Metodología para investigar las dimensiones de la problemática y llegar a su diagnóstico.

## CONSTRUCCIÓN DEL DIAGNÓSTICO

Es importante comprender que los diferentes avances que se efectúen, profundicen cada vez más sobre las situación escolar en estudio, para conocerla en sus diversas dimensiones de análisis; sin embargo, cuando se investiga cada una de las dimensiones se debe procurar relacionar la información lograda con la obtenida en los anteriores estudios, de tal manera que los respectivos avances se vean enriquecidos.

No se trata entonces, de sumar estudios parciales para hacer el diagnóstico, sino de profundizar el análisis en cada aproximación sobre la problemática docente, de tal modo que los elementos obtenidos en los cursos de las otras líneas de formación, vinculados a los avances previos y a los nuevos, permitan conocer de manera más precisa el conflicto; y construir una visión amplia de la situación, lo que obliga a rehacer los trabajos anteriores, puntualizar conceptos, aclarar relaciones, vincular elementos, etc., con lo cual los nuevos trabajos denotarán mayor progreso y claridad.

Este hacer y rehacer, ampliar nuestro horizonte, enriquecer nuestra concepción con el diálogo colectivo sobre todo entre el grupo escolar involucrado; este relacionar las diferentes dimensiones y aspectos y reflexionar sobre lo hecho, es la parte más rica en lo metodológico del proceso de construcción del diagnóstico, y nos permite clarificarnos progresivamente la situación conflictiva.

No se trata entonces, sólo de describir en sus diferentes perspectivas a la problemática docente, sino lo más importante es reflexionar sobre la información encontrada, confrontarla, buscar sus relaciones, percibir sus tendencias,



analizarla con los involucrados, considerar que el profesor está implicado; en fin, se trataría con este proceso de cuestionamiento y problematización de lo encontrado, de conformar un juicio razonado que nos permite comprender la problemática.

Un punto muy importante que rige la construcción del diagnóstico pedagógico, es el de los principios y valores éticos, los cuales hacen que un proceso de investigación sea también un proceso educativo. No se trata de manejar valores universales en el discurso y olvidarse de ellos al realizar el diagnóstico. Se pretende que el respeto por los demás, el interés por los problemas de los niños, la mejora de la práctica docente y los valores humanos que se derivan

de los fines de la educación, se practiquen al realizar la investigación; y sobre todo, es importante valorar y revitalizar lo propio de la cultura y la educación de nuestro país.

Tener conciencia de estos valores, practicarlos con responsabilidad y comprometernos con la situación escolar es propio de los profesionales de la educación, desde luego, no es sencillo, pero la realización del diagnóstico requiere que se practiquen estos valores en el proceso de su construcción, con el objeto de educar y educarnos colectivamente al hacer la investigación; se favorece con ello, tanto la investigación misma, como el desarrollo profesional de los docentes que estamos involucrados.



## TEMA 2. Un análisis crítico de las dimensiones que conforman la problemática docente

### LÉCTURA: APROXIMA AL AUTODIAGNÓSTICO SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN UNA ESCUELA PRIMARIA\*

#### PRESENTACIÓN

*Los autores, miembros de "La escuela como centro de investigación", organización que se caracteriza por considerar a la práctica docente como objeto de estudio y transformación presentan en el texto el producto de una experiencia de investigación-acción participativa, desarrollada en una comunidad del estado de Hidalgo, encaminada a construir un autodiagnóstico sobre la evaluación del aprendizaje en una escuela primaria.*

*El escrito, proporciona interesantes referencias en torno a cómo se abordó el contexto social, la teoría y la práctica docente como dimensiones fundamentales, para analizar y comprender esta problemática docente específica.*

*Finalmente, se destaca el informe y algunas dificultades enfrentadas en la elaboración del autodiagnóstico, a partir de lo cual se deben rescatar elementos que permitan confrontar lo aquí descrito con la problemática docente particular de cada profesor y así comenzar a elaborar el propio diagnóstico pedagógico.*

#### APROXIMACIONES AL AUTODIAGNÓSTICO SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN UNA ESCUELA PRIMARIA

El presente trabajo de investigación se inició en julio de 1987 en la Comunidad de Tetepango, Estado de Hidalgo localizada a 90 Km

\*Alma Elizabeth Vite Vargas y Marcos Daniel Arias Ochoa. "Aproximaciones al autodiagnóstico sobre la evaluación del aprendizaje en el caso de una escuela primaria", en: *Metodología de la Investigación IV. Antología Complementaria* (LEPyLEMI 90), México, UPN-SEP, 1992. pp. 45-60.

de la capital de la República Mexicana y a 60 Km de la capital del estado. La población es pequeña, contaba en ese año con 11,500 habitantes, de acuerdo con datos obtenidos en la Presidencia Municipal del lugar.

Para desarrollar el trabajo se toma la investigación acción participativa como base, señalando como etapa inicial la realización del autodiagnóstico, con el propósito de partir de datos concretos de la práctica docente realizada en la escuela primaria "Narciso Mendoza".

La problemática principal que nos preocupaba al conjunto de maestros de la escuela, en un principio no estaba bien identificada, pues había un debate entre si era la elaboración de pruebas, la forma de calificar o la evaluación; pero para empezar acordamos que fuera la evaluación y fue mucho después, cuando logramos especificarla más claramente.

#### EL CONTEXTO HISTÓRICO SOCIAL

Para comprender las interrelaciones que existían entre la escuela y su entorno, primero se realizó una búsqueda de material bibliográfico donde pudiésemos localizar los principales indicadores históricos, naturales, culturales, etc., de la entidad, para llegar a tener un panorama que nos permitiese entender un poco más a nuestro Estado y vincular este conocimiento al quehacer docente; así mismo, dentro de estos materiales bibliográficos, reunimos algunos que nos proporcionaron indicadores regionales y específicamente los relativos a la comunidad.

Para hacer acopio de mayor información en torno a la comunidad, entablamos conversaciones con diferentes personas del lugar, quienes aportaron interesantes datos que de ninguna manera se podían encontrar en los libros consultados, como son las costumbres, las creencias populares, la forma de organización de las diferentes asociaciones (religiosas, deportivas, etc.).



Estas conversaciones fueron efectuadas sin seguir una técnica especial para investigación, puesto que aún no se tenían los elementos metodológicos necesarios, solamente preguntábamos por la historia del pueblo y varias personas, sobre todo de edad avanzada, pudieron y quisieron relatar sus vivencias y recuerdos, mostrándonos que a través de la historia oral se pueden rescatar interesantes aspectos de la vida de los pueblos y que con gusto muchas personas colaboran cuando existe alguien interesado en escucharles.

De una de estas conversaciones surge la posibilidad de revisar un expediente de la escuela de referencia, que data de 1918, en el que se pudieron encontrar una gran cantidad de informaciones que sin duda dieron mayor consistencia a nuestro trabajo. pudimos contar con fotocopias de este documento para ilustrar y ubicar las prácticas escolares de ese tiempo y en ese lugar; entre otras cosas, en el expediente se encuentra la documentación final de aquel año, que el director de la escuela enviaba a las Autoridades Educativas del Estado, nos fue muy valioso porque en él se encontraban entre otras cosas, las calificaciones otorgadas a los niños, los procedimientos para calificar, las asignaturas de aquel tiempo, las pruebas aplicadas, las Autoridades Civiles que estuvieron presente en los exámenes y otros muchos datos, que nos permitieron confrontar la evaluación que se hacía en aquel tiempo, con la que realizamos en la actualidad, teniendo la oportunidad de analizar algunos de los avances y retrocesos que hemos tenido en los 72 años transcurridos, particularmente sobre la evaluación.

El expediente es guardado celosamente por una persona de la comunidad, dado que le fue entregado por herencia.

Por otra parte, las observaciones informales que se realizaban continuamente en torno a la vida de la comunidad en sus diferentes momentos, propiciaron conocer y comprender con mayor claridad lo acontecido y la forma en que estas actividades incidían directa o indirectamente en el trabajo realizado en la escuela.

Algunos datos numéricos se obtuvieron en la Presidencia Municipal, o bien consultando los censos escolares de cada una de las escuelas de la población.

El conjunto de datos nos permitió situar a la escuela en el contexto en que estaba, también nos permitió entender por qué o cómo este contexto influía en el trabajo escolar; así, el hecho de que en el salón convivieran alumnos que no contaban con agua y luz en sus casas de construcción humilde, con otros que tenían antena parabólica, etc., y cómo a pesar de sus diferentes condiciones, queríamos que el rendimiento en su trabajo fuera uniforme, y evaluar de la misma forma a todos los alumnos sin interesarnos por sus diferencias. Esta contextualización nos permitió enfocar desde otro ángulo nuestra labor docente, ubicar a la evaluación y entender varias cuestiones de la comunidad.

## **LA EVALUACIÓN DE LA EVALUACIÓN EN LA ESCUELA**

Dentro de la escuela se realizaron varias actividades como son: el análisis del archivo, para ello revisamos los documentos existentes en la institución, pidiendo a la directora nos proporcionara el material de cada año, iniciando lógicamente con el más remoto y en cuanto éste fuera revisado se regresaba y se pedía el siguiente, así hasta llegar al más reciente aclaremos que la revisión se efectuaba fuera del horario de clases por lo que fue necesario contar con la autorización de la directora para llevar los materiales fuera de la escuela.

También entrevistamos de manera informal a alumnos de diferentes grados, a todo los profesores que en ese año laboraban en esta escuela, a algunos padres de familia y a otros maestros que en años anteriores trabajaron en la institución y que fue posible localizar, tanto la revisión de archivos como las entrevistas fueron efectuadas pensando en la problemática seleccionada para la investigación que para este caso, era la evaluación.



De igual manera dentro de la escuela, en coordinación con la directora y el Consejo Técnico Consultivo Escolar, se programaron algunas reuniones con todos los maestros del plantel, a fin de intercambiar ideas, conocimientos y sobre todo las prácticas, en el aspecto de evaluación del aprendizaje. En estas reuniones cada profesor expresaba con cierta libertad sus opiniones (determinada ésta por la presencia o ausencia de la Directora o por las propias limitaciones o alcances del trabajo), al mismo tiempo que planteaban preguntas o problemas detectados en sus respectivos grupos. Para la resolución de estos planteamientos se programaron otras actividades posteriores.

Hubo también la oportunidad de realizar observaciones informales en algunos grupos de la escuela, cuando se efectuaban actividades de aprendizaje o bien se aplicaban exámenes escritos, con lo que obtuvimos un panorama general del ambiente que existía en esos casos en la escuela.

Fue de gran utilidad elaborar **notas de campo y registros de observación** de las reuniones efectuadas, pues de esta manera se conservaron textualmente importantes declaraciones y algunas impresiones personales de estas actividades.

Pudimos comprobar de esta forma, que las prácticas en evaluación de la mayoría de profesores, estaban encaminadas sólo a calificaciones para aprobar o reprobar a los alumnos y nos encontramos con testimonios representativos de la situación, como el hecho de conocer por la mamá de un alumno muy capaz, que fue reprobado en el curso, por no contar con el dinero necesario para comprar el vestuario que se requería en una participación artística; o enterarnos de que, para no tener problemas, otra maestra pedía a los padres de familia, dijeran la calificación que sus hijos debían tener en la boleta y así eran éstas requisitadas; o, el tan frecuente caso de hacer valer a toda costa la "autoridad" del profesor sobre los alumnos o padres de familia, usando como arma importantísima las calificaciones.

Es necesario señalar que las reuniones con los profesores no se hubiesen efectuado sin la

eficaz intervención de la directora del plantel, quien supo orientarlas de tal forma que los profesores se interesaron en la problemática y participaron con buenos planteamientos, a pesar de que esto representaba una carga de trabajo extra.

## QUÉ EVALUAMOS DE LA EVALUACIÓN

Además de lo ya dicho, sobre la evaluación de los niños se ponderaron los siguientes tópicos:

- Si los maestros conocíamos el proceso de la evaluación y su conceptualización
- Si las calificaciones tenían que ver con el trabajo escolar.
- Si los profesores sabíamos elaborar pruebas pedagógicas.
- Si los alumnos participaban en la evaluación.
- Si las calificaciones influían en las actividades de los padres de familia hacia sus hijos.
- Si existía relación entre el trabajo realizado en la escuela y las condiciones de vida de nuestros alumnos.

Una reflexión interesante derivada de la realización del autodiagnóstico es el darnos cuenta que aún viviendo dentro de una comunidad y siendo elementos activos de la misma, no la conocemos en verdad, hay muchos aspectos de la vida cotidiana que por sabidos los pasamos por alto; cuando estos aspectos son tan importantes en el trabajo escolar, como el hecho de que nuestros alumnos sean quienes se encargan de llevar a los animales a pastar, actividad que tal vez desconozcamos pero que debería ser analizada por toda la carga de contenidos que enriquecerían no solamente el aprendizaje. Así el conocer y observar atentamente el lugar de trabajo, nos puede llevar a conocer lugares y situaciones, etc., que pueden ser motivo de estudio, pues así incrementaríamos la comprensión de la realidad sobre nuestros alumnos y de nosotros mismos.



Conforme se avanzaba en la investigación surgieron algunos referentes fundamentales o aspectos clave de la problemática, que fue necesario profundizar en ellos, para posteriormente investigar lo que decían los libros sobre ellos.

## **QUÉ DICEN LOS LIBROS SOBRE LA EVALUACIÓN**

No podíamos pasar por alto lo relativo a las teorías que nos aclararon y fundamentaron nuestra problemática, ya que ésta es una parte muy importante del trabajo que nos permite concretar la problemática en estudio.

Para llevar a cabo este trabajo, contamos con la valiosísima colaboración de los compañeros del grupo: "La escuela como Centro de Investigación", que funciona hasta la actualidad en la ciudad de Pachuca, en él se organizó una biblioteca circulante, en la que cada uno prestaba un libro o los que tuviera en relación con los temas o problemas expuestos por todos los miembros. Estos libros eran cambiados cada semana, el compromiso era leer y elaborar fichas de trabajo que posteriormente integrarían los elementos teórico-pedagógicos de la problemática docente en estudio.

Este sistema fue de gran ayuda, pues así pudimos conocer y analizar varios libros y revistas, que por su elevado precio, o bien, porque son poco comerciales; de otra manera no habríamos podido consultar.

Representó un valioso auxiliar el fotocopiado de artículos de revistas o libros que el asesor nos recomendaba o sugería para cada uno de los temas seleccionados, todo esto abrevió el tiempo de ir a las bibliotecas.

Se elaboró un banco de información sobre nuestra problemática, con todos los documentos recopilados y una serie de fichas en sus diferentes modalidades, con el propósito de conservar en orden todas las ideas, argumentos, comentarios, etc., de los diferentes autores consultados y después se organizaron para dar cuerpo al texto, de acuerdo con nuestro punto

de vista sobre los referentes básicos de la problemática.

De esta manera, recopilamos información relativa a la evaluación en la escuela, encontrando que existe una gran cantidad de autores que han estudiado el tema desde diferentes enfoques, por lo que fue necesario replantear la problemática para hacer más concreto el análisis y no perdernos en este mar de información.

Nos centramos en autores inscritos en la Escuela Nueva y otros que nos permitieron conocer cómo han evolucionado los conocimientos sobre evaluación. En estos términos, nos fuimos dando cuenta de la amplia gama de aspectos que conforman a la evaluación, lo que nos permitió tener una postura teórica que antes desconocíamos y empezar a hablar de la evaluación del aprendizaje en forma específica y no de la evaluación en general.

## **EL INFORME DEL AUTODIAGNÓSTICO Y SU CONCRECIÓN**

De no haber sido porque fuimos ordenando la información desde el principio, nos habríamos perdido en ese mar de datos. Hicimos un esquema inicial con los referentes básicos establecidos que conforme avanzamos, lo fuimos modificando y puliendo; así que, de acuerdo con ese esquema se clasificó la información.

De todos modos nos costó mucho trabajo ordenarla y hubo un momento en que ya casi no entendíamos, pero al buscar las relaciones, jerarquías, conflictos y contradicciones existentes de acuerdo con el esquema pensado, se ordenó paulatinamente el proceso, se eliminaron datos que resultaban contradictorios al confrontar la información teórica y práctica y contextual sobre los referentes básicos, se encontraron las conexiones internas y su tendencia, hasta que se llegó a tener una comprensión amplia de la problemática y hasta entonces, nos fue posible determinar el autodiagnóstico; por cierto que, con el transcurso del tiempo han seguido apareciendo datos que nos permiten afirmar que el diagnóstico no está terminado.





Algunos de los planteamientos a los que llegamos fueron:

- Parte de nuestra formación como docentes es la evaluación, pero en la práctica no teníamos elementos para desarrollarla,
- Un fin primordial de la evaluación es mejorar el proceso educativo pero nuestra «evaluación» más bien servía para atemorizar a los alumnos.
- Algunos padres de familia se acercaban a pedirnos más atención o trabajo con sus hijos, pero se contentaban con ver calificaciones aprobatorias aunque lo que aprendían los niños no tenía que ver nada con la vida escolar y social.
- Los maestros hablamos mucho de evaluación cualitativa pero sólo utilizamos los exámenes escritos para calificar, siendo en la gran mayoría de casos una calificación inamovible.

Pero también constatamos que la mayoría de los profesores que laborábamos en esta escuela, teníamos la intención de mejorar nuestro proceso de evaluación, dejando atrás estas prácticas negativas que nacían y ayudaban a los alumnos.

### **ALGUNAS DIFICULTADES EN LA ELABORACIÓN DEL AUTODIAGNÓSTICO**

Ya indicamos con anterioridad la dificultad de consultar fuentes documentales, pues no se encontraban libros en las bibliotecas a donde teníamos acceso, ni en las librerías de la ciudad de Pachuca.

Otra dificultad fue el tiempo, había que dedicar muchas tardes para consultar libros, ha-

cer entrevistas, analizar archivos, efectuar observaciones y platicar con personas que a nuestro juicio podían proporcionar información confiable, esto propició que no se avanzara tan rápidamente como suponíamos, puesto que además se tenía que cumplir con otras tareas laborales o personales impostergables.

Por otra parte, ordenar la información recibida también resultó difícil, tal vez por la falta de experiencia en este tipo de trabajo, ya que es importante jerarquizar y organizar los datos de tal modo que al redactar, las ideas tengan congruencia y sean fiel reflejo de lo encontrado.

El desconocimiento de las técnicas de investigación que se van a utilizar en el proceso, entorpece el desarrollo del trabajo, por lo que antes de iniciar el acopio de información, es importante estructurar aún cuando no sea perfectamente, los instrumentos a utilizar; para contar con elementos que señalen las características reales nos lleven por el camino adecuado en nuestra investigación.

Por otra parte, es necesario determinar con claridad los aspectos positivos y negativos de la información sobre los referentes de la problemática que se encuentren durante el proceso y decir cabalmente lo encontrado, pues sólo así nuestros resultados finales tendrán verdadera significación y podremos desentrañar la problemática que nos preocupa y reconocer sus conexiones internas, su movimiento y desarrollo.

Por razones de espacio y tiempo, es necesario hacer un corte a este trabajo, aunque no se ha dicho todo acerca del autodiagnóstico de la evaluación del aprendizaje, en el caso de la escuela primaria en que se desarrolló esta experiencia de docencia investigativa.



## LECTURA CATEGORIZACIÓN Y ANÁLISIS DE CONTENIDOS\*

### PRESENTACIÓN

*La importancia de incluir esta lectura radica en comprender la descripción de las etapas y los procesos que permita la posible estructura teórica, "implícita" en el material recopilado en las entrevistas, grabaciones, notas de campo; en donde la categorización y análisis de los contenidos, son fundamentales para la explicitación de las dimensiones que conforman la problemática docente.*

*La categorización de los contenidos—señala el autor— intenta hacer más fácil este tipo de trabajos, para lo cual proponemos por lo menos dos momentos, para su realización.*

*En dicha lectura se señalan también, tres aspectos importantes que el investigador deberá tener presentes para la categorización y el análisis.*

*1. La transcripción detallada de los contenidos de información.*

*2. La división de los contenidos en porciones o unidades temáticas,*

*3. La categorización propiamente dicha, la cual consiste en clasificar, conceptualizar o codificar, medianie un término o expresión que sea claro e inequívoco.*

*retomando de lofland (1971), para los fenómenos sociales, seis categorías básicas o componentes lógicos que abarcarían toda el área, éstos son: actos, actividades, significa dos, participación, relación y situaciones.*

*Sin embargo, señala también, que los procedimientos prácticos que se van a usar, dependen mucho de la capacidad y la imaginación del investigador, en este tipo de trabajos; así como las relaciones que establezca entre los datos que recopiló.*

*por último no señala que, el análisis es fundamental en este tipo de procesos en el cual el autor lo explica*

\*Miguel Martínez Miguez. "Categorización y análisis de contenidos" en: *La investigación cualitativa etnográfica en educación. manual teórico-práctico*. México, trill las, 1994. pp. 69-81,132-133

*como los momentos de separar y dividir las partes de un todo con el propósito de entender los principios y elementos que la componen.*

### CATEGORIZACIÓN Y ANÁLISIS DE CONTENIDOS

*El significado y valor de una palabra se encuentra en las demás.*

#### FERDINAND DE SAUSSURE

Este capítulo y el siguiente tienen por finalidad describir las etapas y procesos que permitirán la emergencia de la posible estructura teórica, "implícita" en el material recopilado en las entrevistas, grabaciones, notas de campo, etcétera.

### CATEGORIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS CONTENIDOS

Como hemos señalado, la categorización, el análisis y la interpretación de los contenidos no son actividades mentales separables. Nuestra mente salta velozmente de uno a otro proceso tratando de hallarle un sentido a las cosas que examina; se adelanta y vuelve atrás con gran agilidad para ubicar a cada elemento en un contexto y para modificar ese contexto a fondo de acuerdo con el sentido que va encontrando en los elementos. Esta dialéctica entre la figura y el fondo es continua y permanente; sin embargo, como constituyen actividades mentales diferentes, conviene que ilustremos cada una de ellas por separado, de acuerdo con la prioridad temporal de la actividad en que ponen el énfasis.

Partiendo del hecho de que el material primario o protocolar (anotaciones de campo, grabaciones, filmaciones, transcripciones de las entrevistas, etc.; *proto-collon* era la primera hoja encolada o pegada en un documento antiguo) sea lo más completo y detallado posible, el paso de la categorización o clasificación exige una condición previa: el esfuerzo de "sumergirse" mentalmente, del modo más intenso posible, en

la realidad ahí expresada. En otras palabras, el investigador revisará los relatos escritos y oirá las grabaciones de los protocolos repetidamente, primero, con la actitud de revivir la realidad en su situación concreta y, después, con la actitud de reflexionar acerca de la situación vivida para comprender lo que pasa.

Cada nueva revisión del material escrito, audición de los diálogos o visión de las escenas filmadas nos permitirá captar aspectos o realidades nuevos, detalles, acentos o matices no vistos con anterioridad o no valorados suficientemente y que, ahora, quizá con otro enfoque o contexto, son determinantes y parecen cambiar o enriquecer el significado. En la práctica, en cada revisión del material disponible es útil ir haciendo anotaciones marginales, subrayando los nombres, verbos, adjetivos, adverbios o expresiones más significativos y que tienen mayor poder descriptivo, poniendo símbolos pictográficos, mnemónicos o numéricos, elaborando esquemas de interpretación posible, diseñando y rediseñando los conceptos de manera constante.

En este primer momento es necesaria una gran tolerancia a la ambigüedad y contradicción (que, quizá, sean sólo aparentes), una gran resistencia a la necesidad de dar sentido a todo con rapidez, y una gran oposición a la precipitación por conceptualizar, categorizar o codificar las cosas de acuerdo con los esquemas ya familiares. Hay que "alejar" todo lo que no "emerja" de la descripción protocolar; de otra manera, no veremos más de lo que ya sabemos y no haremos más que reafirmarnos en nuestras viejas ideas y aun en nuestros propios prejuicios.

Esta es una propedéutica fenomenológica indispensable en toda investigación que adopte el paradigma epistemológico que describimos en los primeros capítulos y, esencialmente, consiste en una disciplina mental que nos facilite «ver todo lo que hay y nada más que eso».

El objetivo básico de esta "inmersión" mental en el material primario (protocolar) recogido es realizar una visión de conjunto que asegure un buen proceso de la categorización.

Como ya señalamos (cap. 4), desde el comienzo mismo de la recolección de los datos y de toda información, ha comenzado el proceso de la categorización, como también, aunque en menor escala, el del análisis e interpretación teórica; sin embargo, es ahora cuando se focaliza en forma prevalente y central.

La categorización hecha hasta aquí puede haber consistido en poner marginalmente algunos rótulos de categorías y algunas propiedades o atributos de estas categorías, como también en hacer diferentes tipos de anotaciones o memoranda referidos a algunos aspectos de las grabaciones.

Ahora se trata de categorizar o clasificar las partes en relación con el todo, de describir categorías o clases significativas, de ir constantemente diseñando y rediseñando, integrando y reintegrando el todo y las partes, a medida que se revisa el material y va emergiendo el significado de cada sector, evento, hecho o dato.

Desde luego, es muy lógico y natural que en las primeras aproximaciones predomine cierta confusión. Es probable que se viva la misma situación que vive el detective cuando, inicialmente, se encuentra solo con un "montón de datos" y un crimen consumado. Nada le parece relacionarse con nada ni tener sentido alguno. Pero poco a poco van apareciendo los nexos y relaciones de los datos (de tiempo, de lugar, etc.) que lo ponen sobre pistas firmes, éstas generan hipótesis explicativas y, finalmente, conducen al esclarecimiento de la trama oculta.

Siguiendo a Dilthey (véase Martínez, M., 1989, págs. 189-193), podríamos establecer tres condiciones para comprender mejor el significado que tienen las expresiones de la vida de otras personas:

- a) Es necesario familiarizarse con los procesos mentales mediante los cuales se vive y se expresa el significado; esto constituye la vida cotidiana de todo ser humano, pero el investigador debe ser más riguroso, sistemático y crítico en ello.
- b) Se necesita un conocimiento particular del contexto concreto en que tiene lugar una ex-



presión: una palabra se entiende en el contexto de una frase, una acción humana en el contexto de su situación, etcétera.

c) Es necesario conocer también los sistemas sociales y culturales que proveen el significado de la mayoría de las expresiones de la vida: para entender una frase hay que conocer la lengua; para comprender el comportamiento de una persona hay que conocer su formación y medio cultural, etcétera.

Por su parte, Allport (1973), un eminente estudioso de la personalidad, nos señala varias ideas excelentes para la comprensión de las expresiones de la vida de otras personas. Este autor considera la personalidad como un sistema y un producto complejo formado por la dotación biológica, la modelación cultural, el estilo cognoscitivo y el tanteo espiritual. Para comprender a otra persona tenemos que entender su sistema neuropsíquico. Todos los métodos de la psicología y otras ciencias nos ayudan a ello, ya que nos proporcionan datos que se complementan entre sí y en la personalidad como sistema, donde un método de estudios sirve para corregir a otro. En nuestra comprensión asociamos detalles y realizamos inferencias: estos son elementos constituyentes del proceso total de comprensión; pero nunca percibimos un gesto o una acción en sí mismos, los percibimos como partes de una estructura más compleja, como un patrón o red de relaciones “que está allí afuera”, que tiene sobre nuestra cognición un efecto más directo que el atribuible a la inferencia y a la empatía, y que no puede deducirse ni reconstituirse a partir de un conjunto de datos. Por esto, la “ley” o la regularidad psicológica no resulta de la frecuencia en una masa de población ni de la uniformidad, sino de la necesidad interna. De esta manera, percibimos a la personalidad del otro como un patrón o estructura o sistema que emerge como una metáfora nueva y “que está allí”, en esa persona. Lo que percibimos al comprender, y que da sentido a todo, es su “sistema único de intenciones”, y el foco de la comprensión es su constelación de valores. Los valores personales son, a

su vez, la fuerza dominante en la vida y, toda la actividad de una persona se orienta a la realización de estos valores. Por consiguiente, la comprensión del valor-orientación del otro equivale a comprender su filosofía de la vida.

Evidentemente, en el proceso de categorización nuestra comprensión va captando la personalidad sólo por partes o por sectores, pero el proceso es el mismo, y se deberá tener muy presentes estas ideas de Allport.

Al principio, el significado es sentido sólo en forma implícita. Luego se va haciendo explícito con la aparición de símbolos verbales (categorías) en nuestra conciencia. El contenido verbal de la vivencia es el concepto, el cual, sin embargo, no agota los significados potenciales que están presentes en la gran riqueza de la vivencia. Los conceptos verbales, en cierto modo, cristalizan o condensan el contenido de la vivencia; por esto, siempre lo reducen, lo abrevian, lo limitan. “El lenguaje—dice MerleauPonty— siempre media nuestro encuentro con el mundo, aun cuando el texto parezca ser el espejo más transparente de aquello a que se refiere, es más, sobre todo en ese momento.” No debemos confundir nunca un mapa con el territorio que representa. Por esto, ese rico contenido siempre podrá ser reconceptualizado y representado con especificaciones nuevas, sin fin, como un mapa siempre podrá ser matizado con nuevos detalles.

Todo símbolo verbal o categoría aspira a representar a su referente, pero no hay símbolo que sea capaz de describir todos los rasgos del referente; en consecuencia, está obligado a omitir uno o varios de ellos. Por eso, todo símbolo es abstracto en sus representaciones de la naturaleza, pierde algo (o mucho) de ella y no es estrictamente adecuado o representativo. A los griegos, por ejemplo, les impresionó la coraza o caparazón que tenían algunos animales, y los llamaron quelonios (acorazados); los mismos animales impresionaron a los romanos por sus patas torcidas y, así, los llamaron tortugas (patituertos).

El positivismo clásico pasaba por alto este carácter simbólico y limitante del lenguaje cien-



tífico y suponía que la ciencia proporcionaba una descripción literal o estructural de un mundo objetivo, que sus conceptos eran una réplicas exactas y completas de la naturaleza. Hoy nos referimos a este modo de ver las cosas como un *realismo ingenuo*.

### PROCEDIMIENTO PRÁCTICO PARA LA CATEGORIZACIÓN

La forma más concreta y práctica de hacer la categorización es transcribir las entrevistas, grabaciones y descripciones en los dos tercios derechos de las páginas, dejando el tercio izquierdo para la categorización, recategorización y anotaciones especiales (véase la fig. 5.1 y el ejemplo en el Anexo 2). Conviene numerar las páginas y las líneas del texto, para su fácil manejo posterior, y separar o marcar adecuadamente mediante algún símbolo los textos de los diferentes interlocutores.

Categorías y propiedades	Texto de las entrevistas-grabaciones-anotaciones	pág—
XXXXXX	01 XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	
XXXX	02 XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	
XXXX	03 XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	
XXXX	04 XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	
XXXXXX	05 XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	
XXXX	06 XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	
XXXX	07 XXXXXXXXXXX	
XXXXXX	08 XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	
XXXX	09 XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	
XXXX	10 XXXXXXXXX	

fig. 5.1. Proceso de categorización

En el desarrollo de este trabajo, en general, pueden darse dos situaciones bastante diferentes: la que se presenta cuando hay mucho tiempo y facilidades para recabar la información como, por ejemplo, si el investigador está en un contacto directo, permanente y prolongado con las fuentes de información; y aquella en que tiene

un tiempo limitado y debe recabar toda la información posible en ese lapso.

El *primero* de los casos es más ventajoso y permite ceñirse más estrictamente a las pautas del enfoque etnográfico auténtico. En esta situación sería aconsejable seguir el método de comparación constante que sugieren Glaser y Strauss (1967). Dicho método es un procedimiento analítico y sistemático general para manipular los datos y construcciones lógicas derivadas de los datos, a lo largo del proceso de investigación. Esta estrategia combina la generación inductiva de categorías con una comparación simultánea de todos los incidentes sociales observados. Es decir, a medida que un fenómeno social o incidente se registra y clasifica, asignándole una categoría o clase, también se compara con los ya clasificados con la misma categoría. Luego, gradualmente, el proceso va cambiando: en lugar de comparar un incidente con los otros, se van comparando los incidentes con las propiedades de las categorías. Así, el descubrimiento de las relaciones, o la generación de hipótesis, comienzan con el análisis de las observaciones iniciales, se someten a un continuo refinamiento a lo largo de la recolección de los datos y el proceso de análisis, y realimentan continuamente el proceso de categorización. Como los nuevos eventos son comparados continuamente con los anteriores, se pueden descubrir nuevas dimensiones tipológicas como también nuevas relaciones.

En síntesis, podríamos decir que en el método de comparación constante el investigador simultáneamente codifica y analiza los datos con el fin de desarrollar conceptos. Al comparar continuamente los incidentes específicos de los datos, el investigador refina estos conceptos, identifica sus propiedades, explora las relaciones de unos con otros y los va integrando en una teoría coherente.

En el *segundo* caso, cuando la información fue recabada ya en su totalidad y no se dispone de nuevos contactos con las fuentes, el procedimiento más adecuado de categorización seguiría estos pasos:



1. Transcribir detalladamente los contenidos de información protocolar (que tienen que haber sido revisados y completados antes de abandonar el campo) en los dos tercios derechos de las páginas, numerando las páginas y las líneas para facilitar después las referencias (fig. 5.1).

2. Dividir los contenidos en porciones o unidades temáticas (párrafos o grupos de párrafos que expresan una idea o un concepto central).

3. Categorizar, es decir, clasificar, conceptualizar o codificar mediante un término o expresión que sea claro e inequívoco (categoría descriptiva), el contenido o idea central de cada unidad temática. Este término o expresión (o un número o código que lo representa) se escribe en el tercio izquierdo de la página. Lofland (1971) sugiere, para los fenómenos sociales, seis categorías básicas o componentes lógicos que abarcarían toda el área: actos, actividades, significados, participación, relación y situaciones:

- *actos*: acción en una situación que es temporalmente breve, ocupando unos minutos o unas horas;
- *actividades*: acción de mayor duración días, semanas, meses- que involucra a las personas en forma significativa;
- *significado*: expresiones verbales de los participantes que definen y dirigen su acción;
- *participación*: compromisos que involucran plenamente a las personas en la situación estudiada;
- *relación*: interrelaciones de varias personas consideradas simultáneamente;
- *situaciones*: la situación total en estudio concebida como unidad de análisis.

Dentro de cada una de estas categorías habría que distinguir, además, varios "tipos" básicos (subcategorías), usando una tipología. Otros autores sugieren, como categorías descriptivas, los conceptos básicos típicos, como clase social, ideología, identidad, estatus, rol, atipia, estigma, patología, socialización, organización in-

formal y otros. Cada investigador tiene que elaborar su propia lista, que contendrá el mayor número posible de categorías descriptivas. A título de ejemplo, señalamos que en una investigación sobre la naturaleza de una comunidad religiosa, se generaron las siguientes categorías descriptivas: descripción de la situación, descripción de los individuos, hábitos de alimentación, tratamiento de extraños, conflictos internos, actividades proselitistas, expresiones de valores, consideraciones económicas, conducta en la calle, proceso de conversión y patrones de liderazgo (Williamson y cols., 1982, pág. 205). El número de categorías empleadas puede fluctuar desde varias docenas hasta un centenar, dependiendo de la clase de investigación.

4. Puesto que muchas categorías que tienen el mismo nombre no son idénticas, sino que tienen propiedades o atributos diferentes, se les asignarán subcategorías o propiedades descriptivas para mayor especificación: pueden ser "causas", condiciones, consecuencias, dimensiones, tipos, procesos, etc. El núcleo central de las propiedades tendrá también por finalidad generar la definición de cada categoría. Un Ejemplo de categorías y subcategorías o propiedades lo tenemos en los buenos índices analíticos o de contenidos que se presentan al final de los libros. El de esta obra se ha preparado con esos criterios.

5. Habrá también categorías que se podrán integrar o agrupar en una categoría más amplia y comprensiva, lo cual se hará en este paso.

Varias ramas menores de un árbol forman una mayor; varios conceptos pueden integrarse o subsumirse en uno más comprensivo. Este proceso es análogo al del análisis factorial o del *cluster analysis* que se usan en estadísticas. Su fin es reducir grandes cantidades de datos o categorías a un menor número de unidades analíticas o familias más fáciles de manejar, como cuando en biología se integran muchas especies en pocos géneros.

A modo de ilustración, examinemos el siguiente ejemplo: un investigador puede hallar que los alumnos de una escuela no quieren a los profesores que "son muy engreídos", "que se las dan", "que desconocen su nombre";



igualmente, manifiestan que “se oponen a la excesiva rutina, regulación y restricción”, y que, por otra parte, les gustan los profesores que “tienen siempre una sonrisa”, “son amables”, “son razonables”, “son comprensivos”, aun cuando sean exigentes en la enseñanza y en la disciplina. En este caso, podríamos integrar todos estos conceptos y expresarlos con una sola megacategoría (rama mayor del árbol) diciendo que los estudiantes se oponen a lo que perciben como una “actitud deshumanizante”.

En cierto modo, ésta es una actividad teórica y está anticipando el proceso de teorización, que se explica en el capítulo siguiente.

6. A continuación, se agruparán o asociarán las categorías de acuerdo con su naturaleza y contenido. Los procedimientos prácticos que se van a usar, en este punto, dependen mucho de la imaginación y capacidad de cada investigador: pueden ir desde un par de tijeras para recodar las categorías y apilarlas por índices en carpetas individuales (en cuyo caso se utilizará una copia del trabajo ya categorizado y nunca el original), hasta el uso de complejos programas de computación (base de datos, programas *ad hoc* para manipular, organizar y reducir datos cualitativos, programas para buscar dato cualitativos en videotapes y audiotapes, etc.) que ayudarán a realizar el trabajo mecánico, pero nunca sustituirán la intuición o interpretación del investigador.\*

Si la categorización ha sido realizada como se señala en el Anexo 2, para agrupar cada categoría basta hacer la lista de las páginas y sectores de líneas correspondientes como, por ejemplo, “pág. 80, líneas 6-18”. Este método tiene la ventaja de ser simple y rápido, y de no necesitar más de una copia (ni siquiera de los párrafos que caen en dos o más categorías); pero la desventaja de no tener todo el material de una categoría a la vista, obligando a ir de una parte a otra para leerlo. Cada investigador elegirá el que más le agrade.

Los materiales protocolares que se prestan a la cuantificación es conveniente codificarlos o siglarlos también de tal manera que se les puedan aplicar tratamientos estadísticos o procedimientos computacionales. Las técnicas es-

taísticas más apropiadas para analizar datos cualitativos son relativamente simples, como la de ji-cuadrada, la prueba de dos colas de MannWhitney para el análisis de datos categoriales y el análisis de varianza de dos o tres vías. También puede ser muy útil, en ciertos contextos, el uso del *cluster analysis*, para “reducir” datos o categorías. En determinados casos, estos análisis constituyen una ayuda muy valiosa. El criterio básico por seguir será dictado siempre por la naturaleza del objeto o material de que se trate.

7. Si los datos y las categorías lo aconsejan, un despliegue de los mismos por medio de una matriz (columnas y líneas) revelará muchas relaciones o nexos. Esto es muy recomendable, por ejemplo, cuando hay procesos en acción o variables temporales, como también para comparar o contraponer dos variables cualesquiera que se consideren importantes o, simplemente, para desplegar la información principal o básica de un grupo de informantes. Las matrices permiten tener muchas cosas a la vista simultáneamente y facilitan el descubrimiento de relaciones.

8. El paso siguiente nos introducirá ya en la teorización. Teorizar es aplicar un método formal y estructural para jugar con las ideas (véanse los tres pasos fundamentales del proceso en la fig. 5.2).

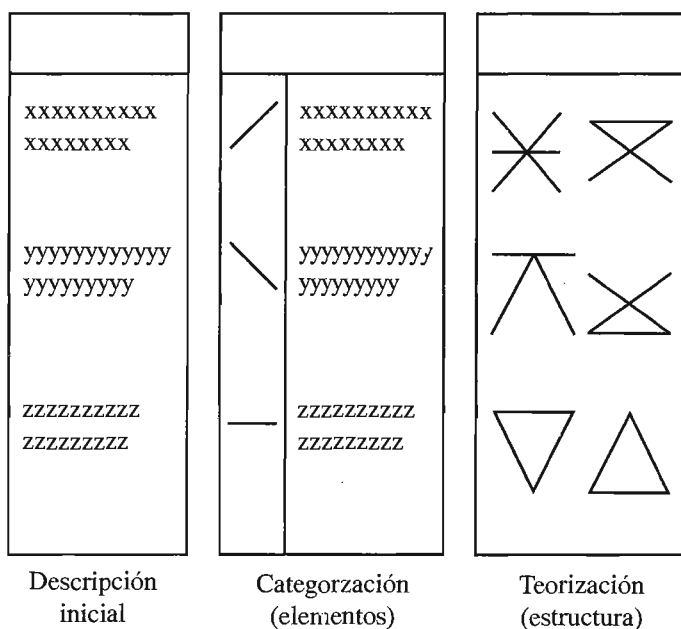


fig. 5.2. Pasos fundamentales del proceso de teorización





En este paso (teorización) la mente inicia un auténtico juego con las categorías: percibe, contrasta, compara, agrega y ordena categorías o grupos de categorías y sus propiedades, establece nexos, enlaces o relaciones y especula. Cada una de estas actividades mentales es una rama menor de la siguiente. Esta actividad se tratará más específicamente en el próximo capítulo.

La categorización o clasificación de los contenidos y, más todavía, su estructuración teórica requieren, en general, mucha concentración. No son tareas que se puedan realizar en retazos de tiempo, ya que se necesita una atención especial que venza la inercia y la resistencia iniciales. Los primeros momentos de este tipo de trabajo están siempre contaminados e influidos por muchas ideas extrañas o ajenas al contenido que se va a trabajar. Por ello es preferible dedicarle espacios bastante largos, como una mañana entera o, por lo menos, varias horas seguidas. Primero hay que calentar el agua, y sólo después comenzará el proceso de cocción.

Una buena categorización debe ser tal que exprese con diferentes categorías y precise con propiedades adecuadas lo más valioso y rico de los contenidos protocolares, de tal manera que facilite, luego, el proceso de identificar estructuras y determinar su función (como se señala en el capítulo siguiente), todo lo cual nos encamina con paso firme hacia el hallazgo de teorías o interpretaciones teóricas sólidas y bien fundamentadas en la información protocolar.

## PROCESO MENTAL DE ANÁLISIS DE LOS CONTENIDOS

La toma de conciencia de la dinámica de este proceso ayudará a facilitar su actividad normal y efectiva, como también ayudará a demostrar al lector del trabajo cuál fue el camino que el investigador siguió para llegar a sus resultados o conclusiones.

La palabra *análisis*, en su origen etimológico, quiere decir “separar” o “dividir” las partes de un todo con el fin de entender los principios y elementos que lo componen. Pero cuando el

todo es un sistema o una estructura, la división o separación puede también destruir su naturaleza y llevarnos a no entender la nueva realidad “emergente” que lo hace tal. Así, por ejemplo, nunca podríamos conocer las propiedades del agua descomponiendo sus moléculas en átomos de hidrógeno y oxígeno, ya que las propiedades de la molécula de agua aparecen sólo al unirse dos átomos de hidrógeno con uno de oxígeno. Lo mismo sucedería con cualquier otro sistema o estructura, ya sea del campo natural como del área social.

Fue Descartes, como ya señalamos, quien, en su obra *El discurso del método*, aconsejó que para entender un problema, había que “fragmentarlo en tantos elementos simples y separados como fuera posible”, aunque él pedía para sí la actitud contraria (véase el cap. 2). Pero mucho tiempo antes Aristóteles había advertido que “el todo era algo más que la suma de sus partes”. El enfoque de la filosofía analítica y positivista, con su énfasis en lo cuantitativo y siguiendo el consejo de Descartes, siempre le impidió ver ese algo más, que en las ciencias humanas frecuentemente es mucho más. La orientación positivista ha aceptado sistemáticamente el supuesto (falso) de que la realidad total se captaría desmembrándola (análisis desintegrador) en sus diferentes componentes físicos.

El ser humano es superior a los animales, no por la riqueza de su información sensorial, ya que la mayoría de los animales poseen una agudeza visual, auditiva, olfativa, etc. muy superior a la del hombre, sino por su capacidad de relacionar, interpretar y teorizar con esa información. La inteligencia humana tiene una propensión natural innata a buscar regularidades y la capacidad básica de ordenar las cosas, según sean semejantes o diferentes, de acuerdo con su naturaleza y características. Esta actividad mental está en acción continuamente y puede sorprendernos con sus hallazgos hasta en el sueño mismo.

Al reflexionar y tratar de descubrir la dinámica psicológica de nuestra mente en el momento en que conoce algo, comprobaremos la importancia de una determinada condición previa y la naturaleza del proceso en sí mismo.





La condición previa es una inmersión lo más completa posible en el campo fenoménico que se va a estudiar. Cuanto más completa y duradera sea esta inmersión, cuanto más se estime y ap recie el campo objeto de nuestro conocimiento, cuanto más abierto se esté a los detalles matices y sutilezas del mismo, más fácil será a a c captación de un nuevo conocimiento.

△ Los psicólogos de la Gestalt han demostrado que cuando la mente humana contempla serena y atentamente un determinado fenómeno, en medio de esa quietud comienza como a “jugar” con sus elementos, y “de golpe” algo llega a la mente: puede ser una relación, un ritmo, una estructura o una configuración. “El organismo humano cuando obra libre y no defensivamente, es quizá el mejor instrumento científico que existe. y es capaz de sentir esta configuración mucho antes de poderla formular de manera consciente” (Rogers, 1968, págs. 62-63). Kepler, Finstein y otros grandes científicos tenían gran confianza en esa captación intuitiva.

Por todo ello, al reflexionar y concentrarse en los contenidos de las entrevistas, grabaciones y descripciones de campo —en esa contemplación— irán apareciendo en nuestra mente las categorías o las expresiones que mejor las describen y las propiedades o atributos más adecuados para especificarlos. De esta forma, se e logrará concluir apropiadamente el proceso de categorización que se inició en el mismo momento ele comenzar la recolección de los datos.

será útil recordar que este proceso, eminentemente creador, de categorización-análisis-interpretación, necesita, para su buen funcionamiento que se tengan presentes algunos consejos que se derivan del estudio de la naturaleza del proceso creativo:

1.No precipitarse. El cerebro humano no es una máquina a la que se aprieta un botón y ¡listo!; es algo mucho más valioso que eso, porque puede crear algo nuevo, lo cual jamás hará una máquina; sin embargo, necesita cierto tiempo para relacionar las nuevas ideas con el gigantesco volumen de información de que dispone. Por ello, después de un esfuerzo infructuoso (como sucede siempre en los primeros intentos de esclarecer un problema difícil), las cosas se dejan y se retoman en otra ocasión. La mente seguirá trabaj ando en los intervalos de tiempo y, la próxima vez, todo será más fácil.

2.No dirigir y presionar el pensamiento en una sola dirección, ya que la solución puede estar en otra parte; debido a ello, conviene permitir una gran fluctuación mental.

3.La imaginación debe estar en libertad de utilizar las analogías, metáforas, comparaciones, símiles y hasta alegorías que crea útiles o convenientes: la moda científica de hoy llama modelos a todo esto.

4.Albergar una gran confianza en uno mismo y en la propia capacidad; esta confianza elimina ciertos constreñimientos mentales que imposibilitan, en el nivel neurofisiológico cerebral, el flujo de ideas y sus relaciones. Toda persona normal puede ser muy creativa, si se dan ciertas condiciones.

5.No asustarse ante algo que se opone a “lo conocido”, a “lo sabido”. Si se investiga, lógicamente se puede muy bien encontrar algo que rompa esquemas.

6.El buen investigador siente oposición a las presiones conformistas y le agrada el riesgo de enfrentarse a lo desconocido; lo ama. Le agrada vivir una cierta osadía intelectual.

## ANEXO 2: EJEMPLO DE CATEGORIZACIÓN

Tema de estudio: bajo rendimiento académico en matemáticas.

Fuente de información: estudiante, 20 año secundaria, 14 años.

### Categorización

+ *Situación de los estudiantes:*

• *no aprenden*

### Texto

1 . . . . .

2. Como le decía antes, a ese profesor (de mate-

3. máticas), casi nadie le entiende. Habla bajito



- + *Didáctica:*
- *inadecuada*
- *términos inadecuados.*

- + *Autoconcepto:*
- *erróneo*
- + *Concepto de los alumnos:*
- *erróneo.*

- + *Observaciones personales:*
- *no se aceptan.*

- + *Concepto de alumnos:*
- *subvaloración.*

4. y volteado hacia el pizarrón, cuando escribe  
5. Casi no se le oye; además, cuando él explica,  
6. muchos alumnos están hablando, total que, aun  
7. que uno quiera seguirlo, no puede, porque no le  
8. oye.  
9. Otra cosa que es hasta cómica: a él le gusta  
10. decir palabras rimbombantes y hasta pedantes.  
11. El otro día “la agarró” con “parámetro” y “pa  
12. ramétrico” y cuando Juan (un compañero mio) le  
13. preguntó qué era eso, enredó más las cosas  
14. pues para explicar lo que quería decir con esas  
15. palabras uso otras peores todavía  
16. ¿Que palabras usó?  
17. -Bueno, recuerdo que una era algo así como  
18. “parabola” o “medida parabólica” y resulta  
19. que no tenía nada que ver con las parábolas del  
20. Evangelio. Eran otras parábolas; no sé, de geo-  
21. metría. También hablaba de “indeterminadas”,  
22. que si determinan o no determinan. Total que es  
23. un “rollo” entenderle.  
24. ¿Y Uds. no le piden que explique más claro?  
25. -¡Ah, no! Él está convencido que explica clarí-  
26. simo, los brutos somos nosotros, que no enten- -  
27. demos; y nos lo dice a cada momento, sobre todo  
28. cuando reparte los trabajos y exámenes y la ma-  
29. yoría están aplazados.  
30. Es más, si uno le pide que explique algo,  
31. así, bien. . . ¡Bueno. . . pase! Pero si a uno se  
32. le escapa una palabra que parezca decir que el  
33. explica mal o que es mal profesor bueno!  
34. la que se arma es gorda. Y lo mismo sucede  
35. cuando alguien sugiere alguna idea o alguna so-  
36. lución que él no tenga en su cabeza.  
37. -¿Qué pasa en esos momentos?  
38. -Bueno, él no cree que de nuestras cabezas  
39. pueda salir algo bueno, todo lo que a nosotros  
40. se nos ocurra son puras tonterías y puras estu-  
41. pideces. Y fíjese que el otro día, en un enredo  
42. que tenía con lo de los vectores y las fuerzas,  
43. que si la dirección, que si el sentido, que si  
44. para la derecha o para la izquierda. que se  
45. eran positivos o negativos, etc., un compañero  
46. mío, que le decimos “Salva” (porque es el que  
47. nos salva de los aprietos), fue al pizarrón a  
48. explicar él, porque otro compañero dijo  
49. “Salva, al pizarrón”. Y él fue claro, pidiendo  
50. permiso al profesor y porque la clase ya prác-



+ *Didáctica de un  
estudian te:*

• *educada.*

• *términos  
adecuados*

+ *Rol educador:*

• *Falla*

51. ticamente había terminado), y puso un ejemplo  
52. de una pelota de fútbol golpeada por dos juga  
53. dores en dos direcciones diferentes. Total, que  
54. todo el mundo entendió perfectamente el “rollo”  
55. de los vectores, de la dirección, del sentido,  
56. etc, todo.  
57. -¿Y qué dijo el profesor?  
58. -Que ¿qué dijo? Bueno... él estaba allí  
59. oyendo..., y, en lugar de felicitarlo porque  
60. explicó bien, sin palabras raras ni “abstrac-  
61. tismos” y todo el mundo entendió, lo miró como  
62. se mira al peor enemigo....  
63. -Y... ¿Hay algo que a ti te guste de ese pro-  
64. fesor?  
65. -Bueno..., él para nosotros es “el profesor de  
66. matemáticas” y como profesor es muy malo, por-  
67. que más de la mitad de nosotros está aplazada...  
68. y los otros tienen calificaciones muy bajas...  
69. y yo no creo que nosotros somos todos malos es  
70. tudiantes. Habrá algunos, pero no todos. Ahora,  
71. él, como persona, fuera de la clase, no sé...  
72. parece una persona normal. No sabría decir.

NOTA: También es apropiado codificar en el margen izquierdo utilizando números convencionales, que representan categorías. Ello facilitaría posteriormente los posibles procsos computacionales que se puedan y deseen hacer con las categorías.

## Notas de lectura

\* Hoy día existe más de una docena de programas de computación que manipulan, ordenan, organizan y hasta tratan de Interpretar y teorizar con los datos cualitativos. Los más aconsejables son THE ETHNOCRAPH y el QUALPRO. Algunos, incluso, trabajan con grabaciones sonoras y videotapes, como el HYPER-RESEARCH y el NUDIST.

Otros, como el HYPER-SOFT, ponen el énfasis en la presentación gráfica de los resultados. Estos y otros programas similares pueden solicitarse a QUALITATIVE RESEARCH MANAGEMENT, 73-425 Hilltop Road, Desert Hot Springs, C.A., 92240, (619) 329-7026. Véanse las obras de Pfaffenberger (1988) y Tesch (1990) para mayor información sobre el uso de programas de computación en el análisis de datos cualitativos.



### TEMA 3. Elaboración del diagnóstico

#### LECTURA: LOS PASOS DEL DIAGNÓSTICO PARTICIPATIVO\*

#### PRESENTACIÓN

*El contenido de este texto, abarca el método para poder ir construyendo diagnósticos participativos, así como diversas actividades que se tienen que realizar durante todo el proceso del diagnóstico.*

*Se plantea al diagnóstico, como una investigación en donde se describen y explican ciertos problemas de la realidad para intentar su posterior solución, y en donde la organización y sistematización son fundamentales.*

*Los autores señalan de una manera didáctica, desde la forma de cómo identificar el problema que se va a diagnosticar, pasando por al elaboración de un plan, la obtención de la información, el procedimiento de esa información y la socialización de los resultados.*

*El escrito, no pretende constituirse en un "recetario de cocina", más bien ofrecer una visión y una alternativa a partir de la cual, se puede iniciar la elaboración del diagnóstico pedagógico.*

#### LOS PASOS DEL DIAGNÓSTICO PARTICIPATIVO

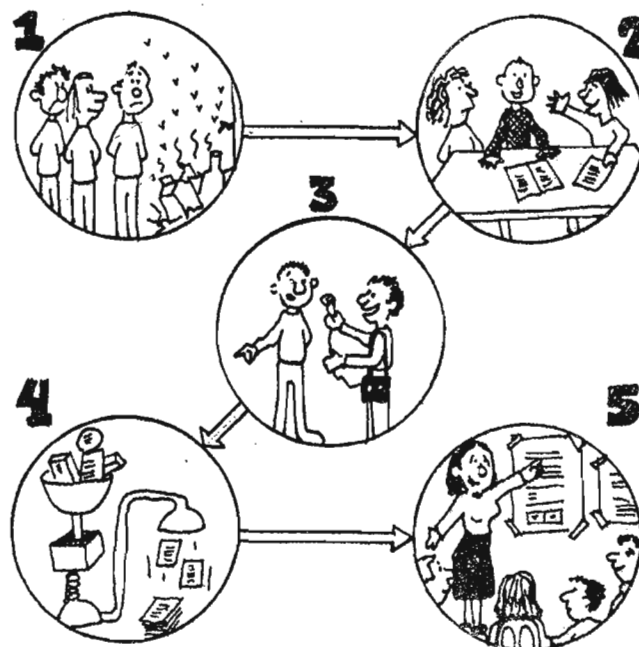
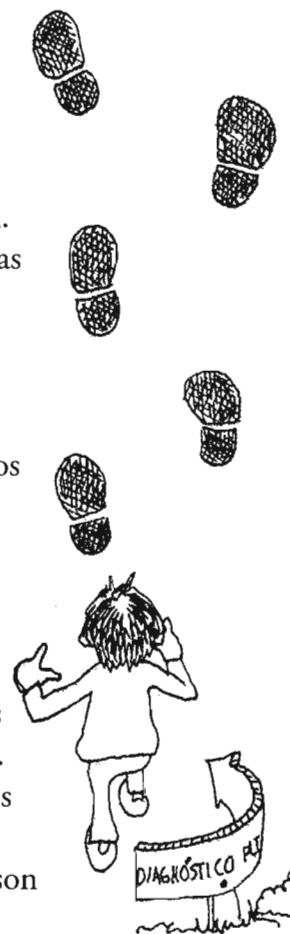
El contenido de este capítulo abarca el método para hacer diagnóstico participativos. Describiremos las actividades que se realizan durante el proceso de diagnosticar. Hemos agrupado estas actividades en 5 pasos, los mismos que revisaremos uno por uno.

\*Alfredo Astorga y Bart Van der Bijl. "los pasos del diagnóstico participativo", en: *Manual de Diagnóstico participativo Humanitas*, Buenos Aires, 1991. pp. 63-105

#### ETAPAS Y PASOS

Recordemos que el diagnóstico constituye la primera etapa del ciclo de trabajo en la organización. Forma la base para las otras etapas del ciclo: la planificación, ejecución, evaluación y sistematización en que se describen y explican ciertos problemas de la realidad para intentar su posterior solución.

Este trabajo de investigación no podemos hacerlo improvisadamente. necesitamos seguir algunos pasos. Los pasos del diagnóstico participativo son los siguientes:



1. identificar el problema que vamos a diagnosticar
2. Elaborar un plan de diagnóstico
3. Recoger las informaciones que necesitamos.
4. procesar las informaciones que hemos recogido
5. socializar los resultados del diagnóstico.

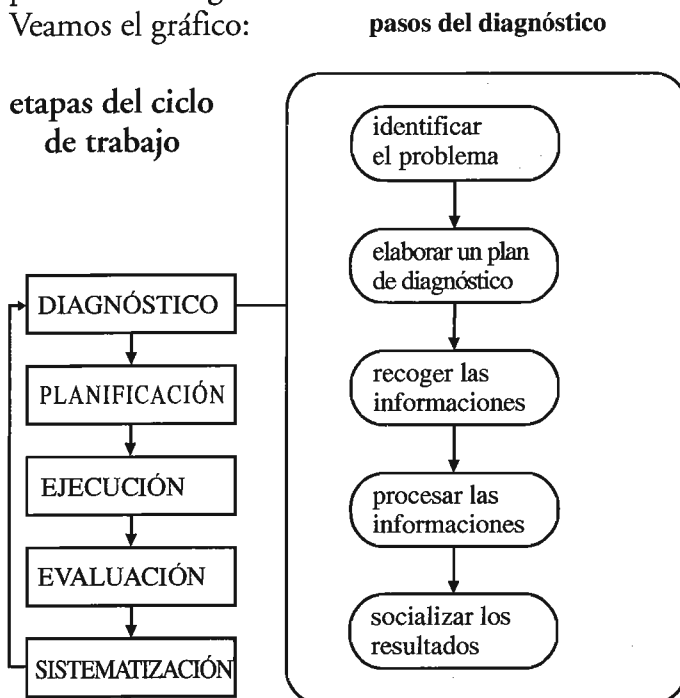
A continuación vamos a desarrollar los 5 pasos del diagnóstico participativo. Utilizamos un modelo en que supondremos.....

- que el diagnóstico se realiza en una organización popular o comunidad,

- que la responsabilidad para ejecutar el diagnóstico está en un equipo promotor, y

-que este equipo está constituido por algunos miembros de la organización o comunidad junto con colaboradores externos.

Entonces, distinguimos etapas y pasos. Cuando hablamos de etapas, nos referimos al orden de las actividades en el ciclo de trabajo y cuando hablamos de pasos, se trata de los diferentes momentos en el proceso del diagnóstico. Veamos el gráfico:



### PASO 1

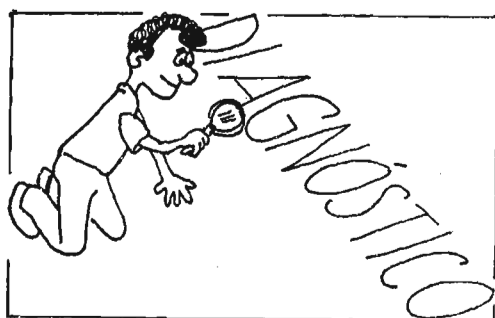
#### IDENTIFICAR EL PROBLEMA DEL DIAGNÓSTICO

Como en todo diagnóstico, partimos de una situación irregular o problemática que necesita ser cambiada. Para ello es imprescindible conocer bien el problema.

Las experiencias y sentimientos que expresa la población acerca de sus problemas constituyen la materia prima para el diagnóstico. Sin embargo, hacen falta algunas aclaraciones y acuerdos, porque seguramente tendremos formas distintas de ver y sentir la gravedad de los problemas.



Resulta importante que junto con la gente involucrada, lleguemos a un acuerdo sobre el problema a diagnosticar. Es evidente que será imposible abordar todos los problemas a la vez. Por eso, discutir los problemas y **seleccionar** uno entre todos, es la primera etapa a cumplir.-



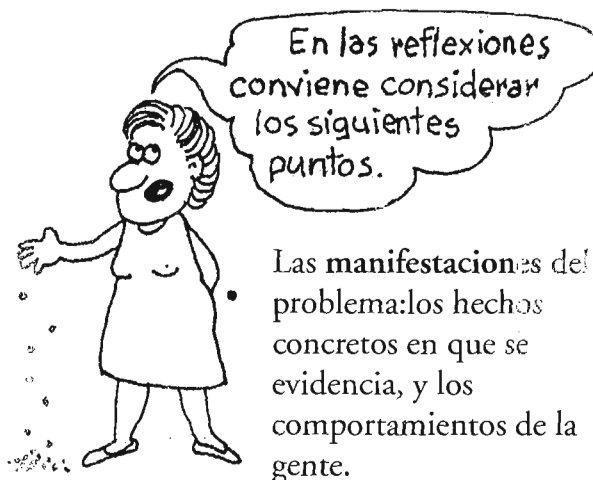
*EJEMPLO: En un grupo popular se considera como problemas la falta de crédito, las enfermedades de los niños, las malas condiciones de vivienda, etc. Unos creen que lo del crédito no es mayor problema y otros dicen que lo urgente son las enfermedades. luego de discutirlo, y con el acuerdo de la mayoría o de todos, se decide atacar el problema de las enfermedades infantiles.*

La selección del problema será resultado del diálogo y los razonamientos que se den. De todas formas, podríamos considerar criterios como estos: la gravedad y la urgencia del problema, el número de personas afectadas y el grado de movilización de la gente.

Una vez seleccionado el problema, lo vamos a

precisar un poco más. O sea, tratamos de llegar a una idea más precisa de lo que abarca el problema de nuestro diagnóstico. Para ello, reflexionamos junto con la población involucrada a partir de la pregunta...

## ¿QUÉ SABEMOS DEL PROBLEMA?



*En el caso de las enfermedades infantiles podríamos conversar sobre: las diferentes enfermedades que se ven entre los niños, cuáles niños están afectados, cuáles son sus síntomas, cómo se están curando, las consecuencias que vemos en la actividad de niños y familiares, etc.*

- El contexto del problema: lo que rodea al problema, las situaciones de la gente, de la región o del país que están relacionadas con él.

*Discutimos por ejemplo: las circunstancias en que viven las familias, sus problemas económicos, la situación sanitaria en la zona, lo que hacen las autoridades locales y nacionales al respecto, etc.*



—Las **opiniones** sobre el problema: la forma en que los diferentes involucrados ven y explican el problema.



*Por ejemplo: las creencias que tienen los padres de familia, las causas que ubican, las distintas ideas sobre la gravedad y la curación de las enfermedades, lo que opinan sobre los programas de salud del gobierno, etc.*

Conversando entre todos sobre manifestaciones, contexto y opiniones acerca del problema, llegamos a una **primera visión** de lo que abarca. Resultará que juntos tenemos varios conocimientos del problema. Pero también nos daremos cuenta de que nos faltan muchos otros conocimientos para comprenderlo bien. Veremos que el problema es bastante complejo y que tiene un montón de aspectos.

Muchas veces resulta también que el problema es muy amplio, y que conviene **delimitarlo**. Es decir, hace falta poner algunos límites a la amplitud del problema.

*EJEMPLO: Decidimos que vamos a delimitar nuestro problema de las enfermedades infantiles de la siguiente manera:*

—No hacemos un diagnóstico de todas las enfermedades  
 •infantiles, sino solo de las más frecuentes.  
 —*No de todos los niños, sino sólo de los niños entre 0 y 12 años en dos barrios de la comunidad.*



### ¿QUÉ NECESITAMOS SABER?

Para definir lo que necesitamos saber, tenemos que hacer dos cosas: desarrollar un marco de análisis y, con la ayuda de él, formular una lista de preguntas claves.

#### —Desarrollar un marco de análisis

Un marco de análisis es una forma preliminar de explicar el problema, considerando sus posibles causas y relaciones. Desarrollamos este marco en base a los conocimientos que ya tenemos. Sin embargo, no hace falta describir todo lo que sabemos. Sólo mencionamos los aspectos que nos parecen importantes para analizar y comprender nuestro problema:



0

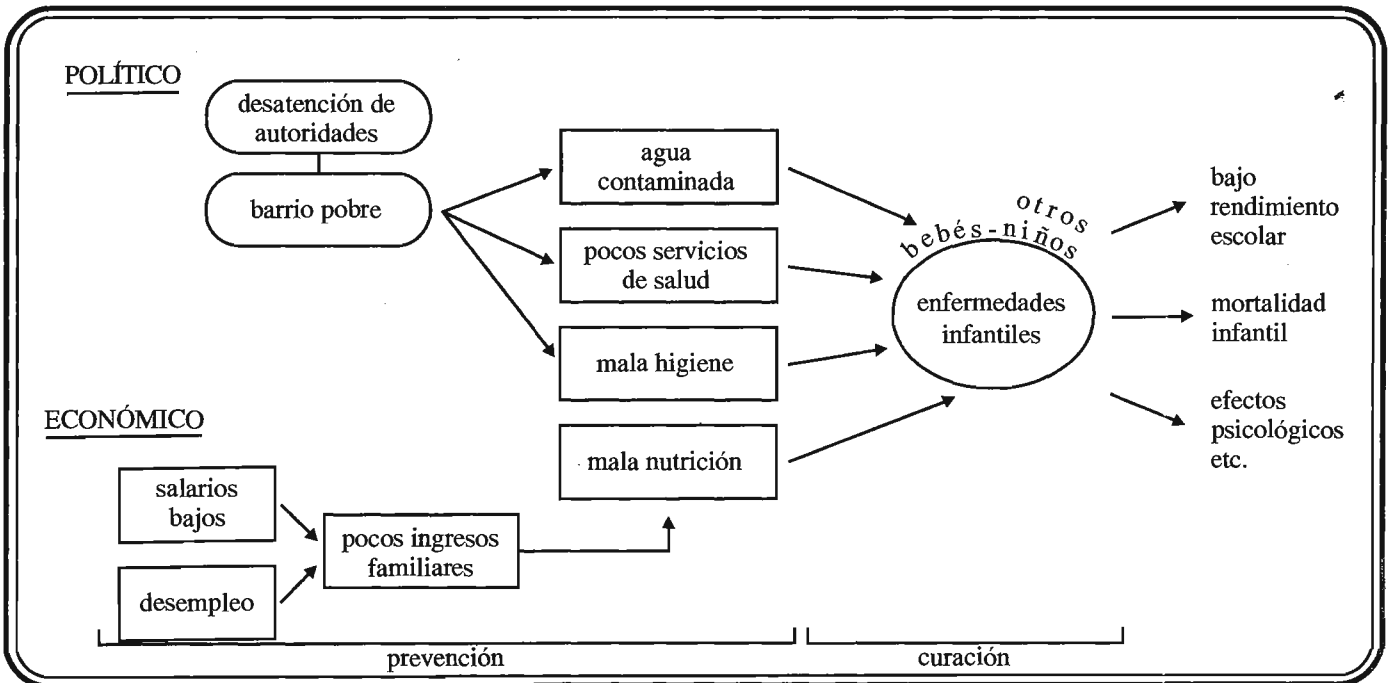
*EJEMPLO. Un marco de análisis sobre enfermedad de infantiles podría incluir entre otros aspectos:*

- causas como la mala nutrición, la carencia de higiene, el agua contaminada, los pocos servicios de salud, etc.
- aspectos más profundos, como los pocos ingresos familiares por los bajos salarios y el desempleo, la mala organización de servicios de salud por parte del estado, la política de las autoridades hacia los barrios pobres, etc.

- consecuencias como la mortalidad infantil, el poco rendimiento escolar, efectos psicológicos, etc.
- la distinción entre formas de prevención y curación de enfermedades.
- la distinción entre bebés y otros niños.

*La ubicación de aspectos como éstos nos ayudará a tomar en cuenta no sólo las enfermedades, sino también la pobreza económica, problemas políticos, cuestiones culturales, etc.*

Podríamos ubicar los diferentes aspectos en un esquema o dibujo, como en el siguiente ejemplo:



Nuestro marco de análisis tiene un carácter **provisorio**, pues aun no hemos realizado el diagnóstico. Es posible que nos equivoquemos y que olvidemos aspectos importantes. Por eso, este

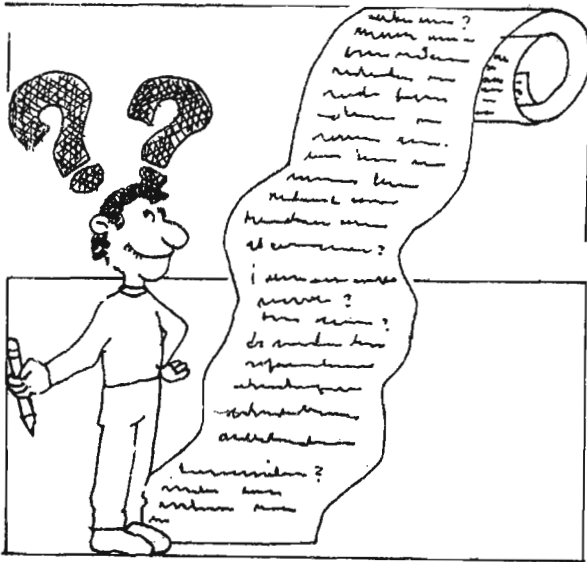
primer marco se irá modificando y completando en la marcha del diagnóstico. De todos modos, es mejor tener un marco limitado que ninguno.





## -Formular una lista de preguntas claves

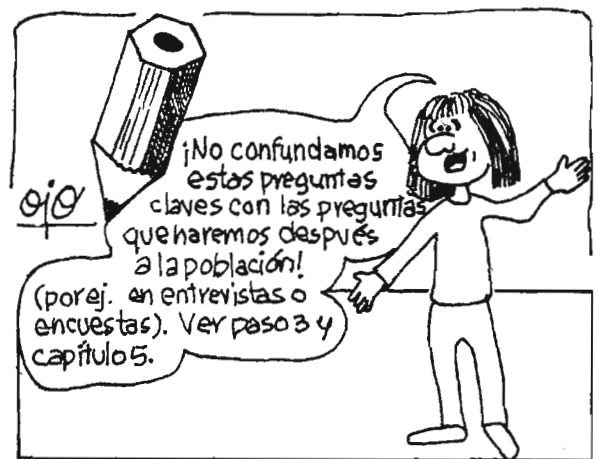
A partir del marco de análisis formulamos una pequeña lista de preguntas claves. Estas preguntas abordan las cosas básicas que necesitamos saber para comprender el problema y buscar soluciones.



### POR EJEMPLO:

- ¿Cuáles enfermedades infantiles son más frecuentes en la comunidad?
- ¿Hay una relación entre la edad de los niños y esas enfermedades?
- ¿Qué factores económicos influyen en el problema, y cómo?
- ¿De qué manera influye la situación de vivienda y del barrio en las enfermedades de los niños?
- ¿Hasta qué punto el problema se debe a la política de las autoridades locales y del estado?
- ¿Qué consecuencias tienen las diferentes enfermedades?
- ¿Qué formas de curación se aplican?
- ¿Cómo podríamos prevenir las enfermedades infantiles?

La lista de preguntas claves es importantísima, porque nos orientará durante los pasos siguientes del diagnóstico. Nos sirve de guía en la elaboración del plan, en la recolección de informaciones, en su procesamiento y en la socialización de los resultados. Las preguntas claves evitarán así que nos perdamos en el proceso.



Igual que el marco de análisis, la lista de preguntas claves tendrá un carácter **preliminar**. No es algo rígido e inmutable. Avanzado el diagnóstico, puede resultar necesario cambiar algunas preguntas, añadir unas o suprimir otras.

### Formas de trabajo

Para seleccionar y discutir el problema con los compañeros, podemos convocar reuniones especiales de diagnóstico.



Pero también hay que aprovechar las reuniones de asambleas, comisiones, etc. y las conversaciones informales. Lo más importante es lograr la discusión de todos los involucrados, su máxima participación, su expresión espontánea y confiada.

Entre las técnicas más apropiadas mencionamos:

- exposiciones con formas gráficas (fotos, dibujos, murales, collages, mapas, etc.)
- discusiones en base a formas escritas (lluvia de ideas\*, cuentos, poemas, etc.)
- dramatizaciones (sociodrama\*, mímica, títeres, etc.)
- presentaciones de audiovisuales, programas radiales, video, etc.
- trabajos de grupo con guías de preguntas, con tarjetas, etc

Las técnicas visuales y dramáticas son las que más ayudan a expresar los problemas y a motivar la discusión. Son sobre todo importantes cuando los participantes no están acostumbrados a leer textos o a hablar en discusiones largas.

\*)Las técnicas con asterisco se elaboran ordenadamente en el capítulo 5.



Al **equipo promotor** le toca elegir las técnicas más adecuadas y estimular a la gente a expresarse. Pero también tiene que discutir sus propias ideas y dudas. Y recoger las opiniones de todos para llegar a acuerdos.

Otra tarea para el equipo es desarrollar las dos herramientas básicas: el marco de análisis y la lista de preguntas claves. Para ello, debe basarse en los resultados de la reflexión con la gente. Además, le puede servir una revisión de documentos que tenga a primera mano.

Al final el equipo presenta a los involucrados el marco de análisis y las preguntas claves para discutirlos. Es importante ver si las preguntas claves reflejan las preocupaciones de los compañeros.

Las dos herramientas mencionadas forman el **producto** central del primer paso. Con ellas estamos en condiciones de dar un nuevo paso adelante....

PASO 2

**ELABORAR UN PLAN DE DIAGNÓSTICO**

Hasta ahora contamos con un problema seleccionado, un marco de análisis y una lista de preguntas. En este paso nos corresponde preparar las actividades y los recursos para investigar el problema.

La preparación parte de una discusión amplia sobre lo que queremos lograr en el diagnóstico. Es decir, discutimos los resultados u objetivos que perseguimos.

*EJEMPLO. Respecto de las enfermedades infantiles, la gente aspira: comprender mejor por qué se enferman los niños, encontrar soluciones a corto plazo para combatir los síntomas, y aclarar soluciones de prevención y control.*



- Lo que vamos a hacer . . . . . QUÉ

-Técnicas o procedimientos para obtener la información (entrevista, lectura de documentos, encuesta etc.) . . . . . COMO

-Fuentes de información y lugares (testigos, especialistas, bibliotecas, archivos, etc.) . . . . . DÓNDE

-Responsables que se encargarán del trabajo (personas o comisiones) . . . . . QUIÉNES

-Recursos que necesitamos (equipos, materiales, dinero) . . . . . CON QUÉ

- Fechas o plazos . . . . . CUANDO



QUÉ	averiguar cuáles son las enfermedades infantiles más frecuentes, sus causas y los remedios que se usan para curar o prevenir las enfermedades.			
CÓMO	1. revisión de documentos	2. entrevistas con punteo	3. entrevistas con cuestionario	4. observaciones de curandería
DÓNDE	centro de salud, escuela INNFA	madres de niños enfermos, en su casa	el médico, en el centro de salud	el curandero, en casa de un poblador
QUIÉNES	equipo promotor	equipo y algunas compañeras de la organización	varios miembros del equipo	un miembro del equipo y uno de la organización
CON QUÉ	cuadernos de notas	cuadernos de notas	grabadora, casetes y pilas	diarios de campo
CUÁNDO	marzo '90	abril y mayo '90	entre 1-15 de abril '90	en abril o mayo (no se puede precisar)

Nota: para la explicación de técnicas y recursos, ver el capítulo 5.

Tomamos el orden del plan de una manera flexible. Seguramente será necesario ir y volver de un punto a otro. Por ejemplo, después de decidir cómo vamos a hacer el diagnóstico, notamos que no disponemos de los recursos suficientes. Ahí nos podemos ver obligados a cambiar las primeras decisiones.

La elaboración del plan no se logra con una reunión. Supone casi siempre muchas tareas: explicar y comprometer a los responsables, asegurar recursos económicos, conseguir equipo y materiales, capacitarse en algunas técnicas, hacer ensayos de materiales, etc.

Para escoger técnicas, fuentes y responsables debemos tener razones de peso. Pensar sobre todo en las condiciones de vida y las costumbres de la población. En todo caso, resaltamos que las decisiones deben ser discutidas y argumentadas en el equipo promotor.

Veamos un par de ejemplos:

*-Para conseguir informaciones de las madres, decidimos utilizar entrevistas con un punteo. Esta técnica nos puede proporcionar informaciones más profundas, en comparación con otras técnicas. No usamos grabadoras, porque es probable que las señoras se sientan intimidadas. Hacemos las entrevistas en las casas, para tener la oportunidad de observar algunos aspectos de sus condiciones de vida.*

*-Escogemos también a los curanderos y a los médicos como fuentes de información, porque a los*



*dos recurren las madres de familia. Y porque ambos tienen una visión de las enfermedades e influyen mucho en el modo de pensar de la gente.*

Una vez que hemos construido el plan general,

- hacemos una revisión del plan en su conjunto.

Posteriormente, lo presentamos a los involucrados, utilizando formas sencillas y atractivas.

Así mantendremos el interés y el compromiso de la gente.



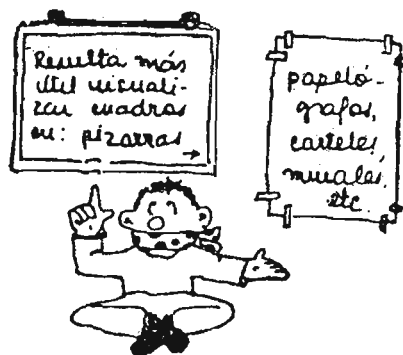
Conviene incluir en el plan las actividades que pensamos realizar después de recoger la información. Es decir, todo lo que haremos para su procesamiento (paso 4) y para la socialización de los resultados (paso 5).

Nuestro plan debe dejar tiempo para los imprevistos. Y repetimos: debe ser una **guía flexible** adaptándose a las circunstancias de la

zona y del equipo. Constantemente nos moveremos entre lo que queremos y lo que podemos.

### Formas de trabajo

Las mejores técnicas para hacer un plan son las que facilitan ordenar nuestras ideas sobre actividades, procedimientos, etc. Por eso, los **cuadros de planificación** constituyen instrumentos apropiados en este paso (ver el ejemplo del cuadro en páginas anteriores).



Cuadros de este tipo nos permiten visualizar los diferentes elementos del plan y sus relaciones entre sí. Resultan más útiles si los armamos en tamaños grandes, por ej. como murales, papelógrafos o en pizarras.

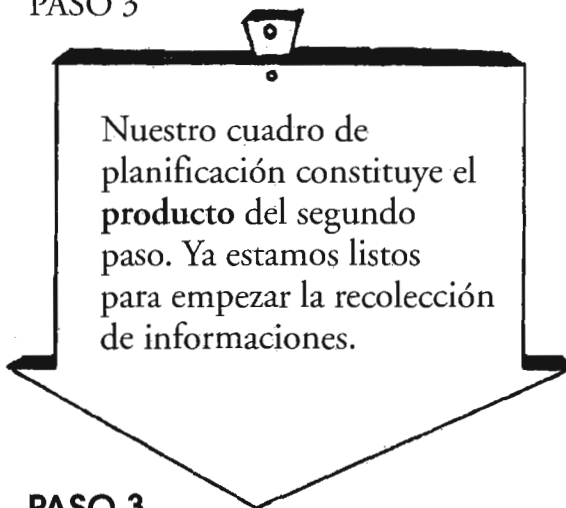
El **equipo promotor** tiene en este paso un doble papel. Por un lado, elaborar planes y cuadros, lo que es



un papel básicamente técnico. Y por otro lado, capacitar a compañeros en la planificación y en técnicas de investigación.

Es importante incorporar a algunos compañeros o comisiones a la elaboración del plan. De acuerdo a la problemática, podrían ser por ejemplo las comisiones de salud, de comercialización, de mujeres, de educación o de propaganda.

PASO 3



PASO 3

**RECOGER LAS INFORMACIONES**

En este paso vamos a poner en práctica las actividades que preparamos en el paso anterior. Recogemos las informaciones que nos hacen falta para lograr un mejor entendimiento del problema. Esta recolección constituye el **corazón** del diagnóstico. Es decir, los pasos anteriores están en

función del tercer paso, y los posteriores trabajarán con los datos que de aquí salgan.

Podemos distinguir dos tipos de **fuentes de información**: primarias y secundarias. Las fuentes primarias son la realidad concreta y las personas que viven en ella. Las secundarias son documentos, libros, mapas, etc. que tratan de la zona o del problema.



Las fuentes secundarias generalmente intentan describir o explicar la realidad. A veces son resultados de otras investigaciones o pequeños estudios. Pueden ser de tipo teórico y pueden tener muchos datos y cuadros.

Tornaremos en cuenta los textos que tengamos a primera mano. Conviene



revisar estos materiales antes de una confrontación más directa con la realidad.

Otros documentos o libros muchas veces no se encuentran a nuestro alcance inmediato. Hace falta buscarlos, por ejemplo en:

-bibliotecas públicas o universitarias

-centros de documentación en las instituciones de apoyo

-archivos parroquiales, de organizaciones populares, de ministerios, de periódicos

-librerías.



Será necesario priorizar los documentos a estudiar, puesto que cada uno de ellos puede llevarnos a otros nuevos, con el peligro de alargar el trabajo indefinidamente.

*En nuestro ejemplo podríamos encontrar información en las fichas médicas de centros de salud, en actas parroquiales, en la escuela. Y por otra parte en estudios del INNFA, en informes de centros que trabajan en la zona, artículos de periódico, etc.*

Las informaciones de fuentes secundarias son muy valiosas para el diagnóstico. Nos dan una base de conocimientos sobre la zona, sobre la población, sus condiciones de vida, sus problemas, etc. Nos pueden proporcionar algunas explicaciones útiles, incluso orientarnos sobre soluciones.

Sin embargo, las fuentes secundarias también tienen sus límites.

Los datos van perdiendo actualidad ante el paso del tiempo. A veces están escritas desde un punto de vista ajeno al pueblo, o tienen un lenguaje muy complicado.



Es necesario sin embargo señalar que el Pacto de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales sí contempla de manera imprecisa una obligación constante para asegurar el cumplimiento de su contenido, y ésta es que los estados deben hacer todo lo posible para crear las condiciones que permitan la plena efectividad de los derechos contemplados en este pacto.



•Las fuentes primarias son los hechos y personas de la realidad concreta y viva. Informaciones sobre esa realidad la obtenemos a través de la observación directa con nuestros sentidos, la conversación o entrevista con la población, la encuesta, etc.

Nos interesan especialmente las experiencias y opiniones de los compañeros que están afectados por la problemática. Pero también es valioso contar con ideas de otras personas: viejos con mucha experiencia en la zona, maestros, sacerdotes y monjas, investigadores, algún funcionario del gobierno, líderes políticos, etc.



*En el caso de las enfermedades tendríamos por una parte los niños y sus familias, sobre todo las madres. Y por otro lado, personas como el médico, la enfermera, el profesor de la escuela, el cura de la parroquia, promotores de la zona o algún especialista en el tema.*

El valor de las fuentes primarias están en que nos revelan los problemas actuales y vivos de la población. Nos enseñan la visión de la gente sobre las causas, los efectos, los culpables, etc. Los puntos de vista de diferentes personas completan y enriquecen nuestra comprensión del problema.

Cada fuente de información por separado tiene sus limitaciones. El complemento de las fuentes primarias y secundarias garantiza que obtengamos informaciones más completas, más variadas y más confiables.

No existe un orden rígido de actividades cuando recogemos las informaciones. Pero es recomendable empezar este paso con lecturas de algunos documentos de fácil acceso. Y posteriormente combinar el uso de fuentes primarias y secundarias, de acuerdo a las circunstancias de trabajo.

Nuestra guía durante todo el proceso son las preguntas claves que formulamos en el paso 1, y el plan de trabajo formulado en el paso 2. Sin embargo, seguramente tendremos que hacer algunos ajustes sobre la marcha. Por ejemplo, suprimir o añadir ciertas preguntas, cambiar las técnicas y procedimientos o involucrar a nuevas personas.





## Formas de trabajo

Para este paso hay múltiples técnicas.

Respecto a las fuentes primarias, las técnicas más apropiadas son las que fomentan la expresión y reflexión de los involucrados, y las que pueden realizar los propios compañeros. Las más importantes son la observación\*, la conversación informal, la discusión grupal, la entrevista\* y la encuesta\*.



Para el estudio de fuentes secundarias, la lectura selectiva es una forma apropiada de trabajo. Consiste en el uso de un conjunto de preguntas o puntos que orientan nuestra lectura. Así podemos concentrarnos mejor en lo que queremos saber. Y reducimos el peligro de perdernos en los textos.

\* Las técnicas con asterisco se elaboran ordenadamente en el capítulo 5.

En todas las técnicas de recolección utilizamos un registro de informaciones. Puede ser un registro escrito, como el cuaderno de notas, el diario de campo, y los formularios de una encuesta. O grabado, como en algunas entrevistas o reuniones. Es posible contar también con registros visuales, por ejemplo con fotos, dibujos, mapas e incluso video.

Muchas veces conviene llevar un registro de datos bibliográficos. Para ello utilizamos tarjetas. Los datos en cada tarjeta suelen tener el siguiente orden:

- apellidos y nombre de autor(es)
- título del documento
- nombre del libro o revista en que se encuentra (si el caso lo requiere)
- editor
- lugar de edición
- fecha de edición

En la misma tarjeta podemos escribir también un breve resumen del documento.

El **equipo promotor** continúa en este paso con su labor organizadora y coordinadora. Además



ejecuta directamente una serie de actividades de investigación: hace entrevistas, observa, revisa documentos, etc.

Otros miembros de la organización tendrán básicamente el papel de aportar sus conocimientos sobre el problema del diagnóstico. En cambio, los compañeros más avanzados pueden ayudar también en la recolección de informaciones, por ej. como entrevistadores u observadores.

En todo caso, es importante buscar la máxima participación de la organización o comunidad en las distintas tareas. Así mismo mantener contactos permanentes con los diferentes sectores de la población, para seguir conjuntamente el avance del diagnóstico.

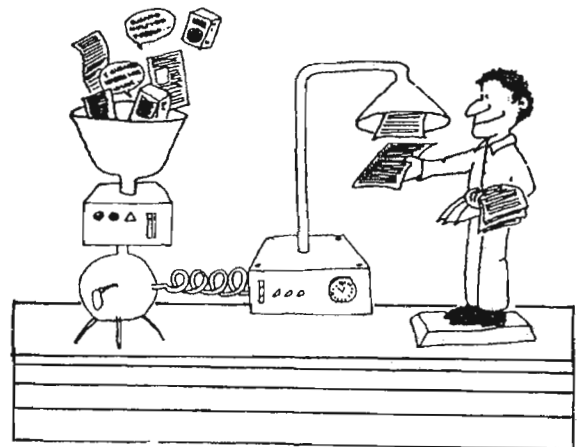


## PASO 4

### PROCESAR LAS INFORMACIONES RECOGIDAS

Con el paso anterior obtuvimos una serie de informaciones nuevas sobre el problema. Sin embargo, estas informaciones están sueltas, separadas unas de otras. El cuarto paso consiste justamente en reflexionar sobre las informaciones para darles orden y sentido.

El **marco de análisis** y la **lista de preguntas claves**, elaborados en el primer paso, nos pueden orientar ahora para ubicar las informaciones dentro de un conjunto. Nos ayudarán a clasificar, relacionar y problematizar las informaciones. Veamos con un poco más de precisión lo que significan estas actividades....



• **Clasificar**

Agrupamos las informaciones similares de acuerdo a ciertos aspectos que nos interesan.

Por ejemplo:

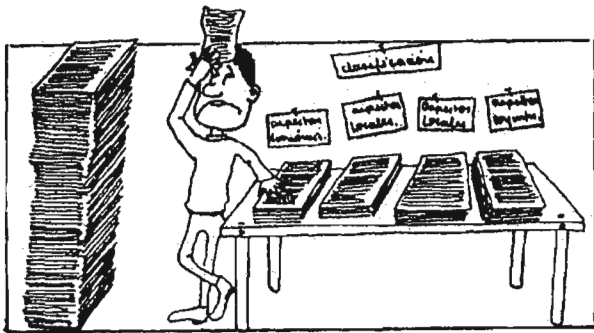
-Informaciones sobre diferentes grupos involucrados (hombres y mujeres, compañeros con distintas ocupaciones o lugares de vivienda, etc.)

-Aspectos económicos, políticos e ideológicos de la realidad diagnosticada

-Aspectos locales del problema y aspectos regionales o nacionales

-Aspectos actuales del problema y aspectos históricos

-Aspectos coyunturales y estructurales del problema. Es decir, los aspectos pasajeros y los más permanentes.



*En nuestro ejemplo de las enfermedades podríamos agrupar los datos que influyen en el problema:*

- económicos como la falta de dinero para los remedios
- políticos como la desatención de autoridades
- ideológicos como la propaganda de ciertos alimentos perjudiciales.

*Podríamos también clasificar los datos sobre el proceso que ha seguido la enfermedad y la forma actual de la misma, etc.*

• **Cuantificar**

Cuando es posible y conveniente, después de la clasificación, vamos a cuantificar las informaciones. Es decir, las convertimos en datos numéricos: sumas, porcentajes, promedios, etc. La mayoría de veces estas cifras se ubican en tablas estadísticas o cuadros\*).



*Por ejemplo, resumimos en un cuadro: familias encuestadas, número de hijos, número hijos desnutridos, edades, etc. Sumamos el número de familias, de los niños desnutridos, etc. Sacamos el promedio de hijos desnutridos por familia. Calculamos el porcentaje de niños desnutridos en relación al total de niños en la comunidad.*

• **Relacionar**

Analizamos qué tiene que ver una información con otra, cómo se ligan los diferentes aspectos del problema. Podemos encontrar varios tipos de relación:

\*Algunos cuadros se encuentran en el capítulo 5, en las secciones sobre la encuesta y los gráficos estadísticos.



-Relación de **causa y efecto**: unos aspectos provocan, fortalecen o debilitan a otros.

*Por ejemplo, la mala calidad del agua puede causar ciertas enfermedades de los niños y agravar otras. O la desnutrición influye en el bajo rendimiento escolar.*

-Relación entre **intención y actuación**: los motivos u objetivos de la gente la llevan a ciertas acciones.

*Por ejemplo, para aliviar rápido la diarrea, se les da Coca-Cola a los niños. O para conseguir un centro de salud, se invita a las autoridades municipales a una fiesta de la comunidad.*

-Relación de **contradicción**: un aspecto está en conflicto con otro.

*Por ejemplo, los médicos recetan medicinas costosas, mientras que los ingresos familiares son muy bajos. O las autoridades prometen apoyar, pero en realidad no hacen nada.*

-Relación de **coincidencia**: unos aspectos complementan o acompañan a otros.

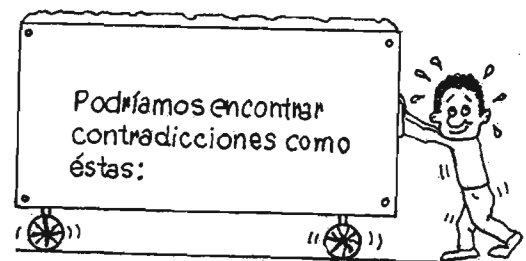
*Por ejemplo, la alimentación de bajas calorías va junto con la poca variedad en la comida. O las personas que niás visitan a los curanderos son las mismas que van frecuentemente a los médicos.*

- **Problematizar**

Por un lado, nos preguntamos por la validez de las informaciones y de las relaciones que hemos

encontrado. Y por otro, tratamos de entender las causas más profundas del problema, qué tienen que ver con nuestra historia y la sociedad en que vivimos.

En la problematización vamos desde la apariencia a la esencia de las cosas. Es decir, buscamos ir más allá de lo que se ve a primera vista, para comprender los factores determinantes del problema. Para ello, necesitamos dar atención especial a las contradicciones que ubicamos. Porque en la realidad no hay nada armonioso, hay conflictos entre grupos, entre acciones e ideas, etc.

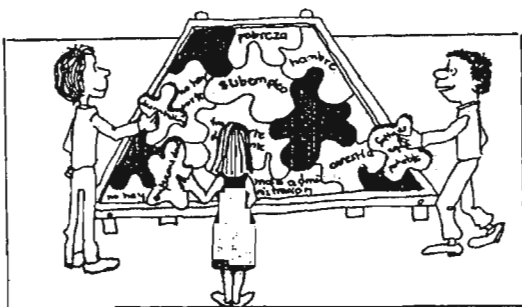


- entre los intereses de grupos pobres y sectores poderosos de la zona
- entre costumbres de grupos urbanos y campesinos
- entre intereses de hombres y mujeres



- entre demandas de adultos y jóvenes o niños
- entre necesidades de cambio y tradiciones culturales
- entre necesidades y recursos disponibles
- entre la necesidad de sobrevivir y el peligro de destruir la naturaleza, etc.

Relacionando y problematizando las informaciones, avanzaremos poco a poco hacia una **visión globalizadora** del problema. En ella todas las informaciones están integradas. Es como un rompecabezas donde cada pieza tiene un lugar y cumple un papel determinado. Las piezas sueltas y separadas no significan nada, pero unidas dentro del conjunto revelan algo nuevo.



En estas reflexiones está en juego nuestra **concepción sobre la sociedad**, sobre

los ricos y los pobres, sobre los gobiernos, etc. Por ejemplo, ubicar la injusta distribución de la tierra como causa esencial de la pobreza, supone una forma de entender la realidad. Y ubicar como causa a la vagancia del pueblo, supone otra forma de entenderla.

Es importante aclarar y explicitar estas concepciones. Así tendremos más consciente la posición y el compromiso desde el que analizamos.

### Formas de trabajo

Para clasificar y relacionar las informaciones nos ayudan mucho las fichas. Son pequeñas tarjetas en que escribimos los datos según los diferentes grupos involucrados y según varios aspectos del problema.

Para cada grupo y cada aspecto utilizamos otra ficha.



*Por ejemplo, tenemos fichas amarillas con informaciones sobre el aspecto económico, fichas azules sobre el aspecto biológico de las enfermedades infantiles, etc. Habrá fichas amarillas de las madres de diferentes barrios, de los médicos, de dirigentes, etc.*



Otras herramientas que ayudan mucho a clasificar y relacionar datos son los modelos o esquemas, por ejemplo el llamado 'árbol social'.

Para orientar la reflexión, las guías de preguntas son muy útiles. También nos pueden servir formas grupales de discusión y técnicas como la 'lluvia de ideas' con tarjetas.

El **equipo promotor** tiene en este paso un papel protagónico. Es el encargado de realizar gran parte del procesamiento de informaciones.

Pero es importante integrar a la reflexión a otros compañeros. Podríamos encargar a comisiones el análisis de ciertos datos. Podríamos trabajar los cuadros con el apoyo de un grupo de participantes de una encuesta. Podríamos discutir con dirigentes o grupos de base algunas conclusiones parciales.

Al final del cuarto paso contamos con un **producto** que nos acerca a un objetivo básico del diagnóstico: comprender el problema. Este producto es una visión global del problema con todos sus aspectos, sus causas, sus contradicciones, el proceso que ha tenido, los sujetos involucrados, etc.



## PASO 5

### SOCIALIZAR LOS RESULTADOS

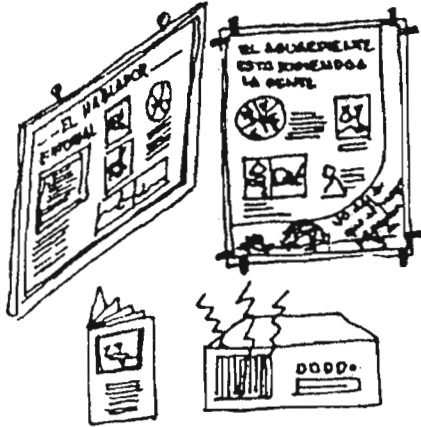
En este paso nos toca compartir y discutir con la población la información que hemos analizado. Apuntamos a decidir entre todos qué vamos a hacer respecto al problema. Realizamos las siguientes actividades.

#### 1. Elaborar materiales educativos

Preparamos algunos materiales atractivos y comprensibles, que vamos a utilizar para promover la discusión de la población. En estos materiales se presentan los resultados de nuestro diagnóstico. Priorizamos las informaciones a compartir, recordando que no pueden faltar las que son importantes para tomar decisiones.

Los materiales deben estar de acuerdo con las características de la población: sus capacidades de lectura, sus formas de expresión y sus conocimientos sobre el

tema. Pueden ser hojas escritas, periódicos murales, fotos o diapositivas, y pueden combinarse con técnicas vivenciales como el sociodrama.



## 2. Realizar eventos de socialización

Para discutir los resultados, organizamos jornadas especiales o aprovechamos asambleas y reuniones corrientes. Podemos hacerlas con toda la población o con distintos grupos: por ejemplo, organizados y no organizados, dirigentes y bases, mujeres y hombres. Esto dependerá de las circunstancias específicas en que estemos.

En los eventos de socialización.....

- **Reconstruimos el proceso** del diagnóstico. Por qué y cuándo empezamos a preocuparnos del problema, qué ideas iniciales teníamos, cuáles

preguntas claves formulamos, cuáles fuentes y técnicas utilizamos para recoger la información, etc.

- **Presentamos los resultados**, utilizando los materiales que elaboramos anteriormente.
- **Discutimos el problema** del diagnóstico. A partir de los materiales educativos provocamos un debate entre los compañeros. Procuramos que todos tomen una posición y que se aumenten nuevas ideas.
- **Formulamos conclusiones.** Tratamos de llegar al máximo acuerdo. El diálogo crítico y fraterno facilita arribar a conclusiones comunes sobre la esencia del problema. Si persisten posiciones diferentes, las registramos también para tomarlas en cuenta en las decisiones.



### 3. Tomar decisiones

Finalmente llega la hora de tomar decisiones.

Aclaremos si los resultados explican suficientemente nuestro problema. Si no nos satisfacen, tendremos que completar alguna información más.

La decisión clave a tomar es:

¿qué debemos hacer para enfrentar el problema?

Formas de trabajo



Existen múltiples técnicas para este paso. Nos interesan sobre todo las que propician la más amplia participación de los compañeros. Las que facilitan la expresión abierta y la toma de decisiones.

Para la presentación de resultados podemos utilizar entre otros el sociodrama\*, audiovisuales, dibujos y murales. En el caso de datos numéricos sirven mucho los gráficos estadísticos\* como 'quesos', 'barras' y 'curvas'.

Todos ellos deben presentar los resultados como mensajes problematizadores. No como discursos perfectos sobre los cuales no haya nada que decir o criticar. Estas formas de compartir los resultados se complementarán con discusiones, sea en grupos pequeños o en plenarios.

El equipo promotor cumple aquí un gran papel educativo. Primero elabora algunos materiales y prepara jornadas de socialización. Y durante las jornadas, el equipo propone los temas de debate, fomenta la participación, orienta las discusiones. Finalmente recoge y ordena los nuevos acuerdos y conclusiones..





En la preparación de los materiales y jornadas pueden intervenir algunos dirigentes u otros compañeros. También pueden aportar las comisiones de educación, comunicación o prensa-propaganda, que suelen existir en muchas organizaciones. Luego, en las discusiones la participación debe ser masiva.

Los dirigentes asumen un papel fundamental en la socialización, puesto que los resultados de todo el diagnóstico quedan prioritariamente bajo su responsabilidad. Le orientarán mucho sobre las acciones futuras de la organización popular.



Los 5 pasos del diagnóstico participativo forman un proceso sistemático de investigación.

1. Empezamos con la identificación del problema. Esto implica seleccionar el problema que vamos a diagnosticar, y precisar lo que sabemos y lo que

necesitamos saber sobre él. Mediante la discusión amplia entre la población tratamos de llegar a un acuerdo. Al final formulamos un marco de análisis y una lista de preguntas claves que nos servirán de referente para todo el proceso.

2. Luego nos toca elaborar un **plan de diagnóstico**.

Formulamos los objetivos del diagnóstico y preparamos diferentes actividades, tomando en cuenta las técnicas, los responsables, recursos, plazos, etc.

3. El corazón del diagnóstico es el paso de recolección de informaciones sobre el problema. Estas informaciones las conseguimos en un contacto directo con la realidad y la gente, y mediante la lectura de documentos.

Registramos todas las informaciones por escrito, con grabadora o de otra manera.

4. Una vez recogidas las informaciones, empieza su procesamiento. Es un trabajo de reflexión ordenada en que clasificamos, cuantificamos, relacionamos y problematizamos los datos. Buscamos lograr

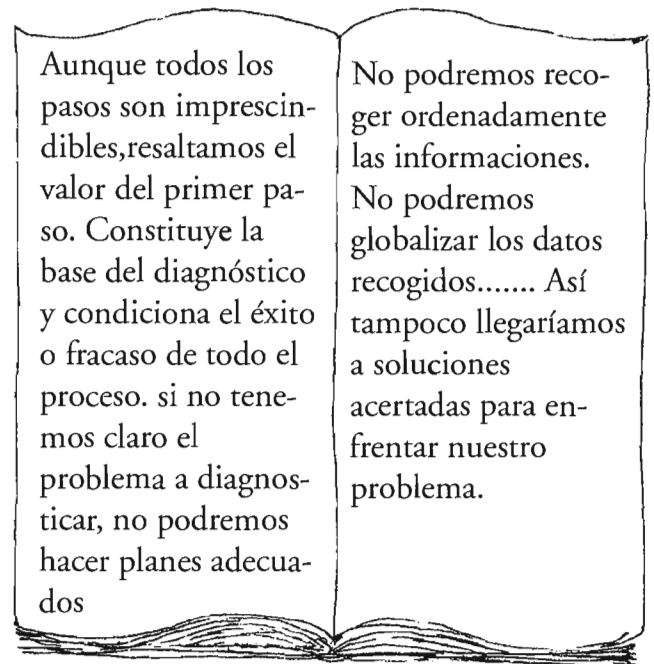


así una visión globalizadora del problema y comprender su esencia.

5. El último paso es la **socialización de los resultados**. Elaboramos algún material educativo, y a partir de ellos discutimos los resultados con la gente involucrada. En esta discusión amplia tratamos de llegar a conclusiones sobre cómo atacar o resolver el problema que hemos diagnosticado.

Hemos visto que hay diferentes niveles de participación en los distintos pasos del diagnóstico. La responsabilidad general para su realización está en manos del equipo promotor. Pero el equipo siempre buscará la máxima participación de otros compañeros en el proceso.

Los pasos tienen un orden lógico, pero no un orden rígido. Ejecutando el diagnóstico resultará que muchas veces es necesario regresar a pasos anteriores. Por ejemplo, después de recoger una serie de informaciones, readequamos el plan. O después de haber procesado algunos datos, volvemos a la recolección de otros.



**EL ESTADO ACTUAL DE LA PROBLEMÁTICA  
DOCENTE (INFORME)**

---



## PRESENTACIÓN

La recopilación de la información, su integración, sistematización y presentación, son aspectos que tienen relevancia, para entender y explicar lo que cotidianamente ha sucedido en el contexto donde el profesor realiza su práctica docente.

Para ello, debe buscar formas de cómo presentar dicha información; en esta unidad, con base a lo realizado en las dos unidades anteriores, se proponen algunos criterios metodológicos que orienten el trabajo desarrollado y permitan explicar el estado que guarda la problemática docente; lo cual puede hacerse a través de un informe, mismo que debe considerar ciertos aspectos formales en su estructuración.

Para facilitar la elaboración de dicho informe, esta unidad se divide en dos temas principales, y se incluyen algunas lecturas que permitan la posibilidad de clarificar los procedimientos o maneras de cómo estructurarlo.

### TEMAS

1. Sistematización de la Información.
2. EL informe del diagnóstico de la problemática docente.

Lo anterior, tomando en cuenta que como parte de la formación en metodología de la investigación - como lo señala Ávila Aldrete- es estrictamente necesario desarrollar tanto el conocimiento del lenguaje como la capacidad de producir escritos, para dar cuenta de los hallazgos, las reflexiones, los análisis, y las propuestas.

En este sentido, es necesario explicitar que, dentro de la investigación en cualquier enfoque metodológico que se trabaje, el informe constituye un documento imprescindible ya que es un testimonio escrito sobre el proceso de investigación, los resultados y las propuestas que se derivan de ella.

Asimismo, dicho informe muestra algunos puntos que pueden orientar de manera más precisa, la toma de decisiones en las alternativas de solución en la problemática detectada en el diagnóstico pedagógico.

## PROPÓSITO

Que el profesor-alumno elabore el informe del diagnóstico pedagógico construido en relación a la problemática docente detectada.

### TEMA 1. *Sistematización de la información*

#### LECTURA LA ELABORACIÓN DEL INFORME\*

### PRESENTACIÓN

*El texto seleccionado corresponde a un documento elaborado específicamente, para el eje metodológico de la Licenciatura en Educación Primaria y Prees-*

*\*Ma. Margarita Ávila Aldrete. La elaboración del informe. (Segunda versión), México, UPN, Mecanograma, noviembre de 1994.*

*colar para Docentes del Medio Indígena. Se retoma, en virtud de que fue elaborado bajo una óptica afín a la que se plantea en este eje, de la licenciatura en Educación Plan 1994.*

*La intención de incluir este documento para el presente curso es también la de rescatar el trabajo que se ha venido realizando al interior de la Universidad Pedagógica Nacional.*

*En dicho artículo, la autora docente de la U.P.N., adscrita a la Academia de Investigación en la*



*Unidad Ajusco, señala la importancia de considerar en la elaboración del informe, la información recopilada y sistematizada en el diagnóstico, enfatizando la necesidad de reflejar en él, lo sucedido y detectado en el diagnóstico a partir de la problemática cuya actividad se realiza a partir de la observación como técnica de trabajo, sin importar el enfoque de investigación puesto en práctica.*

*Sugiere además, algunas posibles formas de presentación considerando entre otros aspectos, la escritura del informe; la organización del contenido; las partes del informe, así como su procedimiento para llevarlo a cabo.*

## LA ELABORACIÓN DEL INFORME

### Introducción.

Como parte de la formación en metodología de la investigación es estrictamente necesario desarrollar el conocimiento del lenguaje y la capacidad de producir escritos, para dar cuenta de los hallazgos, las reflexiones, los análisis, las propuestas.

Dentro de la investigación, en cualquier enfoque metodológico que se trabaje, el informe constituye un documento imprescindible ya que es un testimonio escrito sobre el proceso de investigación, los resultados y las propuestas que se derivan de ella.

#### 1. La preparación del diagnóstico.

En este informe, como ya se ha venido estudiando el alumno presentará el diagnóstico que ha concretado en este semestre, pero que inició anteriormente.

El informe es en general un tipo de trabajo escrito que se necesita en todos los enfoques de investigación, para presentar el resultado de las tareas de indagación documental, de observación, así como la explicación que se ha ido construyendo sobre el objeto investigado.

En la práctica de los médicos, el primer paso para iniciar la prescripción es hacer un diagnóstico acertado; para ello, el médico recoge y analiza todos los datos que están a su alcance,

los interpreta y forma su diagnóstico. Entre todos los datos, hay sobre todo "síntomas" o sea manifestaciones de la enfermedad, pero que no son la enfermedad, por ejemplo, dolores de cabeza sin que ésta presente ninguna afección.

En el trabajo docente, al realizar el diagnóstico también podemos encontrar "síntomas" que no son el problema, sino sólo una manifestación de éste. Por ejemplo, el hecho de que un alumno no pueda leer en voz alta cuando se le pide que lo haga, es la manifestación de un problema que requiere ser diagnosticado; puede ser que no vea bien, que no conozca los signos, que sea sordo, que sea tímido o que no quiera leer porque no le gusta obedecer; esto dicho de manera muy simple, pues es posible hacer otras interpretaciones, y cada una de ellas requeriría una acción diferente.

En la preparación del diagnóstico, observar es una actividad básica. La observación es una técnica de trabajo usada por el investigador; sea cual fuere el enfoque de investigación puesto en práctica, la observación tiene siempre cabida e importancia, pues los datos obtenidos con otras técnicas, como son la entrevista o el cuestionario, pueden interpretarse apoyándose en los datos que se han reunido por la observación. "Así pues, la observación es, por una parte, una técnica propia que puede usarse sola en una investigación [...]; por otra, es siempre una técnica que está presente en la mayor parte de las demás formas de investigación en educación".<sup>1</sup>

La observación se refuerza con otras técnicas como puede ser la entrevista, pero sobre todo requiere del apoyo teórico para el cual, la lectura y la escritura son imprescindibles.

#### a) Niveles de aproximación a la realidad.

Si bien es cierto que la observación de su realidad para describir y narrar, la ha venido practicando el estudiante desde el Primer Semestre, también es cierto que los niveles de profundidad en que se ha llevado a cabo son diferentes. Al iniciar el alumno ha visto su práctica docente de una manera intuitiva y ha descrito y na-



rrado “algo” de ella, de una manera un tanto superficial y global; en realidad es comenzar una práctica de reflexión sobre el objeto de estudio.

Después, el trabajo de análisis estuvo enfocado al contexto en que se desarrolla la práctica docente, y que es un contexto en continuo cambio, por lo que cabe recordar la necesidad de “que la realidad sea aprehendida no como *algo que es*, sino como *devenir*, como algo que está siendo y que resulta de la práctica de los seres humanos sobre ella”.<sup>2</sup>

En el Curso III, se inicia el trabajo de búsqueda de apoyos teóricos que permitan dar comienzo a la explicación, desde la teoría, de la preocupación temática; “durante todo el proceso de investigación se van ampliando y completando las notas referentes al marco teórico y conceptual, lo que demuestra que su elaboración es un proceso dialéctico”.<sup>3</sup>

Hoy, el alumno está más formado: cuenta con más información teórica y su capacidad para describir e interpretar se ha desarrollado; todo lo anterior le permite ser más riguroso en la elaboración del *informe sobre el diagnóstico*; además, para elaborar este diagnóstico necesita los productos que ha obtenido en cada curso.

Cabe aclarar que el diagnóstico no es la suma de los productos anteriores, sino que se elabora a partir de ellos: se eliminan puntos, se agregan otros, se relacionan, se sintetiza y se organiza el contenido de manera diferente, pero sobre todo, se hacen interpretaciones más desarrolladas. ✓

b) El trabajo individual y colectivo para la escritura.

Escribir es, rigurosamente hablando, una expresión individual, pero no podemos ignorar el hecho de que la escritura es también el resultado de un trabajo colectivo, sobre todo entendido como la posibilidad de un dialogar consciente, pues «conocer, que es siempre un proceso, supone una situación dialógica. No hay, estrictamente hablando, un ‘yo pienso’, sino un ‘nosotros pensamos’. No es el ‘yo pienso’

lo que constituye el ‘nosotros pensamos’, sino por el contrario es el ‘nosotros pensamos’ lo que me permite pensar”<sup>4</sup>.

Es claro que en la manifestación del “nosotros pensamos”, el lenguaje tiene un papel definitivo que se advierte en ese “ir y venir” del “yo pienso” al “nosotros pensamos”, en una acción de diálogo responsable y atento que en expresión del propio Freire “no en preguntar al azar, un preguntar por preguntar, un responder por responder, un contentarse con tocar la periferia, apenas, del objeto de nuestra curiosidad, o un quehacer sin programa”<sup>5</sup>, sino al contrario, significa analizar en profundidad el objeto de estudio y proceder al diálogo razonado.

c) Algunas formas de presentar el diagnóstico.

En la primera etapa de presentación del diagnóstico se pueden aprovechar diversos recursos:

- “- periódicos,
- carteles,
- periódicos murales,
- folletos,
- obras de teatro,
- títeres,
- relatos,
- canciones,
- audiovisuales
- dibujos y redacciones de los niños”<sup>6</sup>.

como es fácil apreciar, estas formas propician un nivel amplio de participación y además aclarar las ideas.

Después, es necesario proceder a la elaboración convencional del informe, esto es el informe del diagnóstico por escrito y posteriormente, se podrán presentar nuevamente productos del tipo de los de la primera etapa, es decir; carteles, obras de teatro, títeres, etc., tomando muy en cuenta el contexto social en donde se ubica la escuela.

## 2. La escritura del informe.

Es sabido de sobra que no se escribe correctamente por el solo hecho de desearlo; es necesari-



rio un aprendizaje que implica una práctica constante. Se indican a continuación algunos puntos básicos para darle organización al informe; no se dan normas, sólo se ofrecen ideas y sugerencias, pues igual que la lectura, la escritura es un proceso y se manifiesta con libertad, las expresiones verbales son distintas en cada sujeto; sin embargo esta libertad necesita cierta disciplina, ya que la ausencia de ésta significa desconocimiento.

Es conveniente que para elaborar el informe, nuevamente se escriba sin perder lo que Giroux denomina la “idea directriz” ésta es de gran utilidad para la práctica de la escritura ya que permite a quien escribe tener presente el contenido que va a expresar a divagar menos en el momento de escribir.

#### a) La organización del contenido.

Para obtener un infórme ordenado, es recomendable organizar el contenido en algunos “apartados” que permitan dar una estructuración a las ideas que se van a escribir; para ello, es necesario que antes de empezar a redactar se piense en algunos enunciados que abarquen el contenido, pero dividido en partes; éstos enunciados se enlistan y se ordenan, con lo cual se forma un esquema que es el contenido escueto del trabajo y que constituye una fase de gran importancia en el proceso de escritura, pues como se dijo antes, permite dar orden al contenido que se va a exponer; al mismo tiempo, es una guía en el momento de escribir, o dicho de otro modo, es el plan de exposición.

Los enunciados del esquema se utilizan como subtítulos del contenido que se está exponiendo; así se puede obtener un escrito ordenado y por lo tanto, será más claro; los pequeños cortes con subtítulos permiten, a su vez, la lectura de manera más fácil.

Al final el esquema que se elaboró al principio sirve como índice del trabajo; se le anota la página en que inicia cada tema o subtema.

#### b) Las partes del informe.

De hecho, las partes del informe son las de cualquier trabajo escrito formal:

- Carátula o portada
- Índice o tabla de contenido
- Introducción
- Desarrollo
- Conclusiones
- Bibliografía

En la carátula o portada del informe es necesario que se anoten los siguientes datos:

- El título del trabajo y subtítulo, si lo tiene.
- El nombre de quien elaboró este trabajo; desde luego, si es colectivo, los nombres organizados alfabéticamente.
  - Nombre del curso.
  - Grupo.
  - Nombre de la institución.
  - Lugar, mes y año (no se anota el día).
  - Estos datos se distribuyen en la hoja de carátula; se dejan los espacios a juicio del elaborador.

El índice es la primera hoja del informe; en ella se anotan los títulos y subtítulos, así como el número de la página en que inicia cada uno.

En la Introducción es necesario hacer explícita la preocupación temática, pues constituye el eje de este trabajo. Es conveniente exponer las razones o motivos que se tienen para ubicarse en el ámbito de estudio elegido, así como las fuentes más importantes a que se ha recurrido hasta el momento y la postura teórica adoptada. También se expondrá someramente la forma como se ha desarrollado la observación, desde su inicio. La introducción es breve.

Viene en seguida la parte que identificamos como “cuerpo” o desarrollo del informe, organizada de acuerdo con el esquema; de hecho, este cuerpo o desarrollo del trabajo se ha empezado a construir desde el momento en que se comienza a reunir y organizar la información. Desde luego, es necesario tener presente qué es diagnosticar y la orientación de este diagnóstico de acuerdo con la problemática docente y como una etapa decisiva para el proyecto de acción, que se llevará a cabo posteriormente.



En el apartado de “Conclusiones” se redacta una reflexión sintética de cómo se ha llegado a lo que se presenta y el diagnóstico resumido.

En “Bibliografía” se presentan las fichas de los documentos consultados; se ordenan alfabéticamente, por autor. Se registran libros, artículos de revista, artículos de antología, folletos y otros documentos.

### c) Recomendaciones técnicas.

— Las notas de pie de página.

Cuando se hagan citas textuales, es necesario dar el crédito al autor haciendo las correspondientes notas de pie de página; al final de la cita textual se escribe un número entre paréntesis que se repite en la parte inferior de la hoja, para exponer en esa parte inferior de la hoja (por eso se llaman “de pie de página”) la fuente de donde provienen los datos; se pueden hacer también para presentar aclaraciones. Estas notas se numeran en forma progresiva a lo largo del trabajo.

La forma en que se hacen las notas de pie de página es la siguiente:

La primera vez que se cita un documento se anotan todos los datos que lleva la ficha bibliográfica: autor, título (Subrayado o con letra cursiva), lugar, editorial y año de publicación.

A partir de la segunda vez que se cita la misma fuente, será:

### Notas de lectura

(1) Gastón Mialaret. “Problemas planteados por la observación”. En *La Pedagogía experimental*. México, F.C.E., 1988. p. 31-32.

(2) Paulo Freire. “Algunas notas sobre concientización”. En *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México, Siglo XXI, 1986. p. 82.

*Id (o idem)*.- Se usa cuando el documento citado es el mismo que en la nota anterior y la página también es la misma. (Igual autor, mismo documento, misma página). Esta abreviatura no lleva ningún dato más.

*Ibid (o ibidem)*.- Se usa cuando la cita anterior procede del mismo documento, pero diferente página, por eso la página sí se anota; lleva: *Ibid*, p.— (mismo autor, mismo texto, diferente página).

*Op. cit.*- Se usa cuando ya se ha citado ese autor, pero se han intercalado una o varias citas de otros autores; lleva: apellido del autor, *Op. cit.*, p.

Estas abreviaturas se escriben subrayadas (o con letra cursiva); su uso no es arbitrario, ni al azar, está sujeto a una convención cuyas normas básicas se expusieron en los párrafos anteriores.

— La numeración de las páginas

Es indispensable asignar a las hojas del trabajo una numeración corrida; el número se puede anotar en el ángulo superior derecho de la página o en el extremo inferior de la misma, pero en todas las hojas el lugar elegido deberá ser el mismo. Este número es necesario para presentar el índice.

Sobra decir que la calidad del trabajo no va en relación con la cantidad de páginas; se observará especialmente que el escrito cumpla su finalidad: informar sobre el diagnóstico de la problemática docente seleccionada.

(3) Raúl Rojas Soriano. *Teoría e investigación militante*. México, Plaza y Valdés, 1989. p. 47.

(4) Paulo Freire. “El proceso de alfabetización política: una introducción”. En *Op. cit.* p. 66.

(5) Paulo Freire. “Algunas notas sobre concientización”. En *Op. cit.* p. 82.

(6) Daniel Prieto Castillo. *El autodiagnóstico comunitario*. Buenos Aires, Humanitas, 1988. p. 67.





## LECTURA TRATAMIENTO DE LOS DATOS Y PRESENTACIÓN DE INFORMES DE INVESTIGACIÓN\*

### PRESENTACIÓN

*En esta lectura, el autor señala que aún cuando existe bibliografía para sistematizar información, no hay una específica que se considere el parámetro o modelo para procesarlo.*

*Y ahora, con el acceso a la tecnología computarizada, el proceso de la información de investigaciones son mucho más complejas y completas.*

*Considera además, que a la hora de diseñar un estudio, trabajo, escrito o informe, habrá que tomar en cuenta diferentes maneras o formatos de presentación. Además de tener en cuenta a qué público va dirigido el trabajo, qué medio será más adecuado emplear y qué formas de presentación son las más efectivas.*

*Señala algunos ejemplos en los que se podían ubicar los datos y su presentación; enfatizando, que la reformulación de los datos de investigación requiere un esfuerzo considerable, en la organización del material y en la redacción con vistas a ofrecer una descripción equilibrada e inteligible.*

*Concluyendo además que, en general, ha habido más experimentación y desde luego bibliografía en materia de técnica de investigación que en formas de presentación.*

### Tratamiento de los datos y presentación de informes de investigación

#### Tratamiento de los datos de investigación

**T**eniendo en cuenta el limitado alcance de este libro, me veré inevitablemente obligado a acortar el contenido de esta sección. El tratamiento de los resultados de las encuestas, de los datos de observación y de los registros au-

\*R. Walker. "Tratamiento de los datos y presentación de informes de investigación", en: *Método de Investigación para el profesorado*. Morata, Madrid, 1989. pp. 178-208.

diovisuales es un tema que hace necesario consultar otras fuentes más detalladas.<sup>1</sup>

En un sentido más general, un aspecto de especial interés en los estudios aplicados en la circulación de borradores o de segmentos de informes, y de extractos de datos y breves conclusiones preliminares, con objeto de dar salida a los datos y a la vez obtener unos resultados iniciales. Con frecuencia se muestra a los interesados, transcripciones de entrevistas, observaciones descriptivas realizadas en clase, descripciones generales de escuelas, negativos de fotografías, fragmentos de películas y video apenas seleccionados como parte del proceso de intercambio confidencial de información, tal y como fue descrito en el Capítulo II. Aunque el objetivo primordial de este proceso sea la consecución de autorizaciones, rara vez transcurre de manera fluida, ya que este tipo de datos suele suscitar comentarios, otros datos o tentativas de análisis. Todo esto plantea el problema de qué hacer con este material. Unas veces (por ejemplo, en el caso de las transcripciones de entrevistas), las aclaraciones y reformulaciones que hacen los entrevistados pueden reemplazar a las declaraciones originales. Otras (por ejemplo en el caso de las transcripciones de la interacción en el aula) es a la vez necesario y deseable mantener intacta la transcripción original; en este caso los comentarios de los participantes se emplean para identificar incidentes críticos, sirviendo así de fuente secundaria. (Véase por ejemplo el Cuaderno de Enseñanza Ford titulado *The Tins*, compuesto por Clem ADELMAN, que consta de un segmento de una transcripción de una clase, los comentarios que sobre ella hace el profesor, los que hacen los alumnos y las observaciones del profesor a estos comentarios.).

En conjunto, si el tipo de análisis que uno desea realizar está basado en listas de temas, éstos podrán emplearse como instrumentos para organizar y seleccionar el material. La realización de un análisis por temas (procedimientos muy corriente en la investigación aplicada) introduce un enfoque distinto del habitualmente empleado en los estudios científico-sociales,



donde lo que se persigue es la generalización, lo cual a su vez lleva al investigador a asumir modelos estadísticos (incluso en los estudios cualitativos). En términos generales, la forma más eficaz de identificar problemas consiste en detectar cualquier discrepancia que surja: en lo que diga una persona, entre lo que la gente dice y hace, o entre la teoría y la práctica. A veces se descubrirán grandes discrepancias, como ocurriría en la escuela que llevase una política de enseñanza de capacidades mixtas y que en la práctica desarrollara una compartimentación de forma encubierta. También puede tratarse de discrepancias en el ámbito de la práctica de clase (como por ejemplo el episodio recogido en *the Tins* al que me refería antes). O bien, pueden hallarse discontinuidades importantes encapsuladas en una sola expresión. En un estudio de asesores e inspectores observé que, al término de un programa, uno de los directores improvisó un discurso de agradecimiento a los inspectores que lo habían organizado en el que dijo: “¡Qué afortunados somos al tener como inspectores a dos personas tan encantadoras!” Esta inocente observación fue la clave de una exhaustiva investigación en torno a la interrelación de papeles personales y profesionales.

En un plano práctico, la organización del material a medida que van surgiendo los temas es una faceta del proceso de investigación que cada individuo maneja de forma muy distinta. Unos prefieren emplear sistemas de categorización de uno u otro tipo -sistemas de archivo, tomar notas en tarjetas que luego se pegan en un tablón (grande), utilizar pizarras para revisar y reorganizar las ideas que se van acumulando o el uso, como cada vez ocurre más, de sistemas computarizados. Otros se limitan a almacenar y organizar los materiales en su cabeza.

El empleo de sistemas informatizados es, huelga decirlo, una línea de investigación con gran futuro, especialmente a medida que vayamos disponiendo de sistemas expertos que permitan acumular grandes cantidades de registros sobre parcelas específicas de conocimientos. Sin embargo, en la actualidad sus principales aplicaciones han sido la creación de técnicas de

procesamiento de textos con objeto de mantener índices que permitan el reanálisis de transcripciones de entrevistas o interacciones en el aula recogidos en disco de ordenador (TRIPP, 1983b), pongamos por caso, o el uso de sistemas informáticos para mantener redes de investigación (BELL, 1981). La computación se ha convertido, naturalmente, en una técnica muy utilizada en los estudios cuantitativos, y hay concretamente un proyecto, citado en este libro, que ha intentado emplear esta tecnología con el fin de introducir cambios en la forma de acceder a la investigación. El Scottish Data Archive creado por MACPHERSON y cols, en Edimburgo comprende un registro regular de abandonos escolares en Escocia. Este sistema está prácticamente abierto a todo aquel que desee obtener acceso a los datos de archivo a través de terminales de computadora, además de devolver información a los bancos de datos agregando temas a la base de cuestiones que forma la estructura central del archivo. Este análisis, tal vez más que cualquier otro estudio de investigación a gran escala, demuestra el grado de democracia que puede implementarse con los medios y equipos modernos con que se cuenta hoy día.

## Presentación de informes de investigación

Para la mayoría de los usuarios, la principal fuente de consulta en una investigación son las revistas especializadas. Entre las fuentes de carácter secundario figuran los textos, las revisiones, los medios de comunicación y cursos profesionales de una u otra clase.

No cabe duda de que la organización de la literatura de investigación ha mejorado su eficacia de uso, aunque haya sido a costa de una tendencia a la estandarización y la uniformidad en el empleo del lenguaje y las ideas. Con todo, en muchos estudios aplicados el problema no reside tanto en la búsqueda bibliográfica como en la definición de un problema inmediato. Cuando se cambia la perspectiva de usuario por la de productor de investigación, hay que abandonar normalmente los supuestos que ha-



cen posible los sistemas de búsqueda a gran escala, ya que aun cuando estos sistemas proporcionan acceso, requieren cierta motivación e interés por parte del usuario. Esto no siempre puede darse por hecho en la investigación aplicada, ya que es posible que el problema consista en transmitir los resultados de la investigación a personas o grupos que no comparten los intereses del investigador y que encuentran poco atractivo su lenguaje. Por regla general, los maestros, administradores y padres no consultan revistas de resúmenes cuando se enfrentan a un problema de investigación, sino que actúan bajo las constricciones y dentro de las posibilidades que ofrece la situación.

Al exponer las técnicas de investigación en el capítulo anterior, quedó claro que el hacer asequibles los resultados de la investigación a todos los implicados en el proceso educativo (además de los propios investigadores) presenta considerables implicaciones de cara al proceso y a la presentación de los estudios de investigación. Se trata, en parte, de una cuestión de lenguaje -de hallar formas no técnicas y no amenazantes de hablar y escribir acerca de los estudios y los hallazgos de la investigación. Supone, por tanto, adoptar una actitud más activamente comunicativa (más pedagógica incluso), ya que el profesor no puede dar por sentado que todos los interesados comparten una capacidad de comprensión, una motivación y unos intereses y preocupaciones idénticos a los suyos propios. Antes bien, cuando se amplía la gama de beneficiarios de la investigación hay que tolerar opiniones, puntos de vista y juicios divergentes, y hacer de la presentación una cuestión fundamental.

A la hora de diseñar un estudio habrá que tomar en consideración diferentes formas y formatos de presentación. El modo más eficaz de transmitir los resultados de la investigación aplicada es mediante la presentación oral (en reuniones de profesores, grupos de trabajo o asambleas), por medios audiovisuales (en presentación a profesores, alumnos y padres, por ejemplo), o en forma escrita aunque de manera muy distinta a como aparece en las publicacio-

nes especializadas. Si bien el empleo de estos medios no excluye la posibilidad de redactar informes de investigación éstos deberán ser contemplados como un producto más de la misma (y no de los más significativos) tanto más cuanto más importante sea transmitir los resultados al personal académico.

Lo esencial es empezar por el contexto de uso, teniendo en cuenta a qué público va dirigido el trabajo, que medio será más adecuado emplear y qué formas de presentación serán las más efectivas. También es importante identificar constricciones y posibilidades, así como considerar el contenido académico de la presentación. Si sólo se dispone de un tiempo de 10 minutos para presentar el informe, de poco servirá hablar a toda prisa y parar cuando el tiempo se agote. Habrá que decidir cuál es el uso más efectivo que puede hacerse de este tiempo, o de las 60 páginas, de una reunión de una hora o de un curso de dos horas.

La forma de hallar medios efectivos de transmisión de información en los estudios de investigación aplicada es una cuestión apenas desarrollada en comparación con el esfuerzo invertido en la elaboración de métodos y técnicas de recogida de datos. Aunque no es fácil hallar buenos ejemplos, voy a dedicar el resto de este capítulo a exponer algunos que puedan servir de punto de partida para una posterior experimentación.

Robert STAKE ha venido defendiendo el uso de la técnica denominada "retrato" o "descripción" (en contraposición al análisis) en la presentación de los resultados de estudios de evaluación. Este autor sostiene que una evaluación no puede centrarse a la vez en el análisis y en la descripción: "Lo que el evaluador expone no puede ser *a la vez* un análisis fino de las consecuencias prioritarias y una reflexión general y ajustada de las complejas transacciones del programa. Un tipo de mensaje excluye al otro". (STAKE, 1972, 1). Lo mismo podría decirse, en general, de los estudios de investigación; la inversión, en términos de tiempo y otros recursos, necesaria para realizar un programa de encuestas o pruebas o una investigación etnográfica apenas permite hacer una des-



cripción completa de todo el contexto en el que ha tenido lugar el estudio. Hay que optar entre la amplitud y la profundidad.

En uno de sus primeros intentos de definir la técnica de "descripción", aplicada a una evaluación de un programa de escuela de verano en "Twin City", STAKE y GJERDE prepararon un pequeño folleto escrito en formato de periódico. En él no se pretendía hacer ningún análisis, aunque incorporaba algunos juicios de estudiantes que habían decidido seguir las opciones:

### Biología ecológica

55 alumnos.

Coordinadores: Tony Angellar, Harold Strobel; Ayudante: Bill Holmson.

*Objetivos:* Mediante enseñanza por grupos, plantear y reflexionar sobre cuestiones relativas a las funciones y reacciones básicas de los animales y el hombre, p. ej., aprendizaje organicista, interacción organismo-ambiente, cronobiología. Medir y calcular ritmos circadianos, llevar a cabo proyectos individuales y grupales.

*Bosquejo:* Se completaron las unidades de comportamiento animal, aprendizaje, interacción organismo-ambiente, cronobiología y ritmo circadiano. Se realizaron menos proyectos de los propuestos.

*Comentario:* Gran variedad de acontecimientos de campo; buen nivel de preparación de los tutores, aunque intervención excesiva de éstos.

### Danza

35 alumnos.

Coordinadora: Mary Rae Josephson; Ayudantes: Linda Nelson, Avi Davis.

*Objetivos:* Hacer que cada participante aprenda a moverse, pensar y sentir en determinadas situaciones; ayudar a los alumnos a dominar un creciente vocabulario de movimiento, a tomar conciencia de sí mismos y a desarrollar una sensibilidad hacia los demás, a adquirir conocimientos de danza como forma artística y en su relación con las demás artes, a desarrollar un deseo de expresarse de forma creativa.

*Bosquejo:* El perfeccionamiento de la auto-imagen y la conciencia del grupo eran los dos objetivos principales, respetando, como es natural, las diferencias individuales. Se dedicó tiempo a ejercicios de calentamiento, práctico de movimientos corporales, películas de destacados bailarines; estudio de coreografías, aprendizaje de la concentración y formación de un grupo conjuntado.

*Comentarios:* Profesores muy competentes, muy bien conjuntados entre ellos y con otros profesores. Se echó en falta más bailarines varones. Debería concebirse como curso de apoyo y no como curso principal.

### Astronomía

32 alumnos.

Coordinador: Fred Brett; Ayudante: Dennis Maltim

*Objetivos:* Examinar la interdependencia de hechos científicos en su relación con fenómenos del universo. Desarrollar habilidades de análisis e inferencia. Proyectos individuales, sobre todo de construcción de telescopios personales.

*Bosquejo:* Se dedicó mucho tiempo a pulir y limpiar lentes. Se empleó como material de apoyo la Serie de Astronomía de la Universidad de Illinois. Se organizaron acampadas para poner en uso los telescopios.

*Comentarios:* Los estudiantes pusieron mucho entusiasmo en su trabajo. Participación muy activa.

### Taller de literatura

25 alumnos.

Coordinador: Hu Anderson; Ayudante: R. Klepperich.

*Objetivos:* Ofrecer a los estudiantes que deseen aprender a escribir bien una oportunidad de sacar enseñanzas de su propia prosa. Aprender a buscar temas sobre los que escribir.

*Bosquejo:* Un sector de la clase publicó "La Bouche", periódico estudiantil; otros escribieron cuentos y desarrollaron su propio estilo literario.

*Comentarios:* Una clase rara, probablemente la menos interesada por aprender de todo el Instituto. No se presionó a los alumnos a producir; muchos no lo hicieron. Más de la mitad se arrepintieron de matricularse en este curso, frente al 15% del resto del Instituto que se manifestaron interesados.

(STAKE y GJERDE, 1974, 116-17)

A diferencia de los informes de investigación convencionales, éste fue escrito rápidamente (en un fin de semana, según algunos de los alumnos de doctorado de STAKE que participaron en el proyecto) y difundido ampliamente entre los participantes en el programa.

En esta clase de informes surge el problema de cómo redactar las conclusiones, el sumario o las recomendaciones. STAKE considera que lo más adecuado es incluir dos opiniones, una favorable y otra contraria a la postura que se defiende, confrontándolas al final del informe sin más comentarios. (Desde entonces se han elaborado procedimientos más complejos para tratar lo que se ha dado en llamar "evaluaciones discrepantes"; véanse al respecto WOLF, 1975 y POPHAM y CARLSON, 1977.)



### Declaración favorable

Ninguno de los visitantes que examinaron detenidamente TCITY-1971\* se mantuvo escéptico. Cualquier visitante joven conoce lo importante que es descubrir, ser escuchado y sentirse participe. Un visitante de más edad sabe que no es frecuente hallar una clase en la que el maestro y los alumnos se perciben mutuamente como personas de verdad. A cualquiera podría parecerle imposible que un programa de escuela de verano sea capaz de ofrecer todo esto a más de 800 niños, pero TCITY-1971 lo ha hecho.

Todo especialista en *currículum* teme que, al relajar las normas de conducta y fomentar la independencia del alumno, se abandone la capacidad de trabajo y la productividad que requiere la educación. Los profesores y alumnos de TCITY-1971 han conseguido que aprender resulte tan atractivo y motivante que muchos temas de interés humano han vuelto a formar parte del temario del *currículum*: conciencia de la condición humana, obstáculos a la comunicación, interacciones ecológicas, etc

TCITY cuenta además con excelentes profesionales. Sus estudiantes le imprimen dinamismo. Sus directivos le prestan un constante apoyo. Sus profesores le dan dinamismo, apoyo y organización. No sería correcto decir que Mr. Caruson, Mr. Rose y los profesores opinen todos lo mismo en materia de objetivos y métodos educativos, pero colectivamente han creado un *currículum* dinámico de orientación humanística y de base académica.

La calidad de la enseñanza este verano se ha mantenido elevada día a día y clase a clase. Algunos de los profesores optaron por actuar de manera informal, ofrecer "oportunidades" y compartir una experiencia significativa. Otros impartieron sus materias de manera más intensiva, con el ánimo de compartir información y métodos de resolución de problemas. Pero unos y otros lo hicieron magníficamente.

El nivel de aprendizaje también fue elevado. Los estudiantes cogieron bien el ritmo. Trabajaron incansablemente. Respondieron bien a las demandas de sus profesores, supieron improvisar, plantear ideas y argumentos, y dejaron constancia de su presencia allá donde fueron. Los jóvenes dieron un gran paso hacia la madurez.

Pero este paso tuvo también su coste. Miles de horas, miles de dolores, algunos cientos de problemas. Con todo, comparando el presupuesto destinado a esta escuela con otros conceptos del presupuesto de educación —e incluso de parques, autopistas o armamentos—, el TCITY-1971 puede considerarse una *buena inversión*. Ochocientos niños, aproximadamente, volvieron a casa con nuevos conocimientos, nuevas formas de pensar y nuevas perspectivas. Un saldo positivo.

No cabe duda de que esta experiencia debería estar al alcance de otros muchos niños de Minneapolis y St. Paul. Hay quien dice que "TCITY no es bueno porque va dirigido a una élite". Pero según reza un sabio proverbio, "Todo afán de repartir a partes iguales entre todos los grupos un bien escaso está condenado a no dar nada a nadie". A los menos privilegiados debería garantizárseles una mayor igualdad de oportunidades educativas. Sin embargo, incluso en tiempos de rece-

sión económica deberán salvaguardarse las oportunidades para los mejor dotados.

TCITY-1971 ha triunfado. Ha sido una excelente inversión. Satisface la obligación social de proporcionar una educación esmerada a quienes ocuparán en el futuro la vanguardia de la sociedad -en las artes, los negocios, el gobierno y la vida en general. Los profesores de TCITY-1971 han sabido aunar la sensibilidad, el estímulo intelectual, la libertad de pensamiento y el disfrute para ofrecer a nuestros futuros líderes una experiencia enriquecedora.

Robert STAKE<sup>2</sup>

Especialista en Evaluación, CIRCE

### Declaración discrepante

TCITY no es un *scandalum magnatum* Pero es menos de lo que afirma ser y más de lo que desea ser. ¿Fray pruebas más que suficientes para poner en tela de juicio algunas facetas del Instituto, si no para criticarlo abiertamente. Se ha dicho que es un proyecto costoso, dilatado, innovador y ejemplar; los atributos de este Instituto merecen un examen crítico.

¿Qué costes tiene? Los costes económicos de este proyecto bastarían para asignar 1.000 dólares a cada grupo de 6 estudiantes para que ellos mismos diseñaran su propia experiencia estival. Se podría preparar a más de 100 estudiantes superiores para iniciar una carrera universitaria en Macalester y subvencionar a 25 especialistas en *curricula* durante 6 meses para el diseño y desarrollo de nuevos programas de bachillerato superior.

¿Que coste entraña el separar a 800 líderes de su cultura local juvenil? ¿Qué consecuencia puede traer el hecho de ampliar la distancia entre los estudiantes del Instituto y sus padres, sus profesores de bachillerato o sus amigos de fuera del Instituto? No tanto como para hacer acusaciones de elitismo neofascista, pero lo bastante como para reflexionar seriamente sobre el problema.

El Instituto no oculta un sentimiento de superioridad por considerarse una institución innovadora, que ofrece una alternativa a la educación concebida como negocio. Hay que advertir que el Instituto no pretende constituirse en alternativa a la escolarización, sino promocionar el desarrollo de formas de alternativas de educación *para* las escuelas. Y también en eso ha fracasado. ¿Qué ha hecho el TCITY para demostrar que el estilo de vida que ofrece podría aplicarse a las escuelas tal y como son hoy en día? ¿Dónde se ve en las escuelas corrientes que el personal docente sea tan importante para el Instituto? ¿En el presupuesto? ¿En el liderazgo administrativo? ¿Dónde están las oportunidades para que los maestros, los jefes de estudios o los superintendente puedan vivir esa vida que se les ofrece en esta institución? ¿Y dónde se deja a los padres? TCITY está haciendo un flaco servicio a los programas normales de las escuelas.

He aquí algunos otros aspectos de TCITY que desconciertan a los escépticos:

1. ¿Hasta cuándo va a seguir considerándose la "crítica" en clase como un componente de autoexploración educativo? ¿Existe algún procedimiento de control de calidad de los programas de verano? Por ejemplo, ¿no debería conside-

\*TCITY: *Twin City Institute of Talent and Youth*. (N. del R.)



rarse una crisis educativa el hecho de que la mitad de la clase se halle ausente de una reunión programada?

2. ¿Cómo contribuye el TCITY a que los alumnos comprendan que los criterios del Instituto son muy altos, que las normas y expectativas aplicadas en la escuela no cuentan y que lo que se considera "excelente" aquí no pasa de ser un "bien"? El TCITY tiende a desanimar innecesariamente a algunos estudiantes.
3. ¿Es descabellado esperar que más de dos de los 22 profesores o asistentes puedan tener algún plan o idea medianamente claros sobre cómo utilizar el enfoque o los currícula del TCITY en sus clases del curso siguiente?
4. Pocos estudiantes —o profesores— conocen los procedimientos de selección empleados para componer el cuadro de profesores o el cupo de estudiantes. ¿Por qué tiene que ser un misterio?

Lo peor queda para el final. Este informe concluye con la siguiente afirmación: la falta de una autocrítica constructiva, dimensión crucial de la vida instruccional de TCITY, constituye un inconveniente fundamental. Las observaciones y entrevistas realizadas por el evaluador discrepante durante un período de 4 días muestran tan sólo 5 casos de estudiantes que recibieron orientación, se mostraron partidarios o realizaron autocríticas. A mi juicio, hubo demasiadas oportunidades perdidas y, lo que es peor, ante las preguntas del evaluador, tanto profesores como alumnos mostraron muy escaso entusiasmo por esta práctica. ¿Acaso es mucho pedir a los participantes de los cursos del Instituto después de 4 semanas de actividades? Puede que no baste ni con 7. Hay una actividad para profesores al final de los cursos, llamada "Fragmentos", que supone un tímido intento, a todas luces insuficiente.

La escasez de autocrítica no es tan dañina como la ausencia de interés por ella. Tan sólo pude observarla en unos pocos casos, y no de manera accidental. Un Instituto para destacados bachilleres no tiene justificación para pasar por alto la autocrítica individual y de grupo.

Terry DENNY  
Especialista en Evaluación  
(STAKE y GJERDE, 1974, 135-8)

Actualmente el planteamiento de juicios, opiniones y visiones alternativas se utiliza con cierta frecuencia en los estudios de evaluación. Pese a los riesgos que entraña la polarización de opiniones, las declaraciones discrepantes proporcionan cierta objetividad, o al menos neutralidad, al evaluador, independientemente de lo precaria que sea su postura en la práctica. Asumiendo la perspectiva de Tom STOPPARD, según la cual "el diálogo es el procedimiento más eficaz para aquel que no tiene formada una opinión", MACDONALD y STAKE (1974)

adaptaron el formato discrepante concebido como diálogo con objeto de informar a una comisión gubernamental sobre el tema de las subvenciones a un curriculum de aprendizaje asistido por ordenador. A la comisión no le agradó el formato y la discusión se desplazó de las cuestiones substantivas para centrarse en el propio proceso de evaluación, lo que siempre constituye un riesgo para quienes adoptan un enfoque creativo a la hora de elaborar formatos de presentación.

En el siguiente extracto del informe, que fue redactado en una etapa muy temprana del programa, antes de iniciar muchos de los proyectos de desarrollo del curriculum, el diálogo gira en torno a la propia evaluación, argumentando que en la estructura del programa existe el peligro de que la evaluación tienda a adoptar una postura sesgada favorable:

"¿Qué es exactamente lo que le preocupa?"

"Los Miembros de la Comisión tienen intereses privados y también públicos, preocupaciones políticas y también educativas.

Algunos de ellos están afiliados a entidades o instituciones que se benefician, o podrían hacerlo, de la ayuda del Programa Nacional. Existen problemas de conflicto de intereses en esa situación. Yo quisiera que esos intereses se hicieran explícitos y que las partes implicadas no intervinieran en los debates en que se trataran dichos intereses"

"Eso es un tanto purista, ¿no le parece? Usted quiere excluir de la discusión a los" que tienen más conocimientos. Es como cortarse la nariz para dañarse la cara. Mire, el aprendizaje computarizado está empezando en este país. Si usted va a representar en su propia Comisión a los expertos en el campo no tendrá más remedio que tolerar esas afiliaciones. ¿De verdad cree usted suficiente el modelo parlamentario de declaraciones de intereses antes de participar en un debate? De todos modos, aunque yo considerase razonable su postura, esto sólo afectaría a una pequeña parte de la Comisión."

"Eso no va a satisfacer a nadie. El Programa Nacional va a efectuar unas inversiones inadecuadas en instituciones o agencias que están representadas en la Comisión. También me preocupa que una industria no educativa, como es la industria británica de computadoras, se juega mucho en el envite, lo que puede dar pie a presiones para que se produzcan resultados positivos, o al menos resultados no inconvenientes. En mi opinión, la probabilidad de que haya un sesgo a favor aumentará por la abundancia de actividades de evaluación interna. Tendremos que examinar con sumo cuidado la validez de los resultados de evaluación positivos".

"¿Podría el mismo programa suministrar pruebas de validez satisfactorias para usted?"

"Creo que las mejores pruebas consistirían en abarcar una amplia gama de opiniones y datos en torno a lo que hay en el



Programa Nacional, prestando especial atención a los críticos, como hace MACDONALD, según creo”.

“¿Quiere decir que usted prestaría más atención a los informes de evaluadores independientes que a los de la Dirección?”

“En modo alguno. Las mejores evaluaciones de CAL\* serán las procedentes de los Proyectos y de la Dirección del Programa. Lo que busco de MACDONALD es la corroboración, la elaboración y unos fundamentos para la confianza o la discusión de lo que los participantes tengan que decir.”

(MACDONALD y STAKE, 1974, 11)

La reformulación de los datos de investigación a modo de diálogo socrático requiere un esfuerzo considerable en la organización del material y en la redacción con vistas a ofrecer una descripción equilibrada e inteligible. Para que esto funcione hay que someterse a la disciplina de una lógica muy estricta. Además, si hay que basar el diálogo en unos datos de investigación, habrá que entresacar las cuestiones de las entrevistas y de otros materiales, lo cual puede llevar mucho tiempo. MACDONALD y STAKE sostienen que gran parte de lo que incluyeron en su informe era una transcripción de conversaciones y entrevistas reales posteriormente seleccionada y organizada. Hubiera sido más sencillo y directo hacer un listado de cuestiones, y la propia comisión señaló que así lo habría preferido (cosa que los evaluadores hicieron más adelante). Sin embargo, aunque el diálogo y la lista de cuestiones pudieran parecer formas alternativas de presentar la misma información, el problema no es tan sencillo. La propia forma del diálogo introduce una variante que no se consigue mediante otros modos de presentación, ya que invita a la participación, rechaza de por sí (en un determinado nivel) los juicios de autoridad y hace gala de una “flexibilidad” que pone de manifiesto la divergencia de criterios, conflictos sin resolver y discrepancias de un modo que las declaraciones no reflejan.

El diálogo también puede utilizarse de otras formas con vistas a la presentación de resultados. Al producir un programa de radio para la *Open University*, PICK y WALKER (1976) emplearon transcripciones de entrevistas como ba-

\*CAL: Computer Assisted Learning. (N. del R.)

se para producir una obra teatral radiada. El tema era el papel del maestro en el proceso de elaboración del currículum. Se hicieron entrevistas a profesores de ciencias que habían participado de un modo u otro en la elaboración de currícula, preguntándoles sobre todo por la motivación y pidiéndoles que contaran experiencias particulares. Las respuestas transcritas fueron entregadas a un dramaturgo, quien las adaptó y editó creando con ellas una “obra de teatro” que recogió las respuestas de uno 20 maestros organizadas en 4 personajes cuyos comentarios se insertaron en una narración realizada a partir de un diario que uno de los maestros había escrito:

(Va a pareciendo la escuela y el patio en el fondo del escenario)

14. MELVIN BLOOM: ‘ El tutor de Física me pone negro. Es muy grosero, me llama “puñetero Smith”. Yo le llamé “puñetero Jones”, siempre aparentando buen humor, aunque sé que no le caigo nada bien, ni tampoco lo que represento. Le quedan 2 años para la jubilación y lleva enseñando desde la guerra, cuando consiguió el trabajo por delante de doscientos aspirantes. Entonces se vio en la cresta de la ola, ganando lo mismo que un médico. Todo esto se ha acabado... ya no es feliz ¡ y yo tengo la culpa de todo!
15. BARBARA GREEN: ‘ La vida es verdaderamente difícil en esta escuela. Una vez que solicité un permiso para asistir a una entrevista de trabajo, el director me sugirió que abandonara la enseñanza y un alumno me golpeó con una silla en la cabeza. Tal vez sea mi problema, un problema al que me tenga que acostumbrar y del que jamás me podré desprender. Aunque creo que si me sintiera más vinculada a un equipo de trabajo, todo iría mejor. Así por lo menos tendría el apoyo de otros a la hora de afrontar mis problemas. *(Llega el sonido de la campaña de la escuela)*
16. NARRADOR: ‘ 11:45 Sexto grado. Casi todas las notas están listas tal y como se indicó. Revisar la tarea y luego mandar deberes. *(Aparecen la escuela y el patio)*
17. SUSAN DALE: Creo que se espera demasiado de nosotros. A casi todos nos cuenta mucho hacer nuestro trabajo medianamente bien. En otros trabajos hay compensaciones; la gente llega a compromisos en la forma de enseñar, en los materiales que se preparan. Los papeles que se les adjudican son amplios y muy variados. Se supone que deben ser autoritarios y al mismo tiempo relacionarse con los niños. Tienes que regañarles por no llevar el uniforme y mantener una relación de confianza con ellos.
18. RICHARD CRANE: Cuando los críticos te hacen preguntas que no te esperas, y alguno incluso expone su punto de





vista, y de repente suena la campana y todos preguntan “¿nos podemos ir ya?”, es deprimente. Es algo que me saca de quicio. La campana controla sus vidas. Y luego tardan por lo menos 5 minutos en recoger y marcharse.

*(Suena la campana de la escuela)*

19. NARRADOR: 12:30 Almuerzo. Charla a dos grupos sobre “orientación vocacional” en la biblioteca —seguimiento desde el último trimestre. Deciden poner la charla los jueves. Enviar nota al tutor para obtener conformidad. Otra nota que llega: “¡Vale, maldita sea!” 1:30 Vuelta al laboratorio con los de tercero. Preparar demostración de riñón inyectado.

*(Campana)*

(PICK y WALKER, 1976, 14-15)

Una de las características de esta forma de presentación de resultados es la necesidad de seleccionar en gran medida los datos existentes para elaborar el informe final. No se trata únicamente de condensar grandes cantidades de información en resúmenes más generales y abreviados, como sucede en el tratamiento estadístico de datos, sino de rechazar grandes cantidades de información, prestando especial énfasis a ciertos aspectos de la misma. En este sentido, las decisiones se toman a partir de juicios sobre lo que es significativo y lo que es trivial. A la hora de producir la obra radiofónica de teatro algunos de estos juicios fueron de carácter técnico o estético, es decir, dependieron del modo de presentar cierta información y no del tipo de la presentada. Así, algunas expresiones se seleccionaron porque sonaban bien, porque podían ser ilustradas gráficamente o porque encajaban bien en el guión. Si uno se decide a trabajar con este tipo de medios, no podrá ignorar las limitaciones que impone, sino que tendrá que someterse a ellas; y como sucede en cualquier medio, las convenciones suelen ser controvertidas y problemáticas, y uno debe estar preparado a entrar hasta cierto punto en el mundillo del que forman parte, con el consiguiente sacrificio de algunos principios de investigación en aras de otros emanados de distintas fuentes.

Las limitaciones se manifiestan de manera especial en la elaboración de diagramas, tablas o portadas de libros. En la investigación es imperioso adoptar muchas precauciones, cosa que

\* CAL: Computer Assisted Learning. (N. del R.)

pasa inadvertida al lector superficial. El papel de publicista o promotor no puede ser más opuesto a los principios elementales de la investigación. Por otra parte, también es posible que se pueda aprender algo de otras formas muy diferentes de comunicación. Partiendo de estas consideraciones, Barry MACDONALD se decidió a expresar en un folleto de 6 páginas sus 5 años de experiencia como evaluador al frente del *Humanities Curriculum Project*. En términos publicitarios y de promoción, este folleto sigue sobrecargado de información y tiene múltiples mensajes entrecruzados que lo hacen confuso, pero a nivel académico representa un novedoso intento de resumir lo que normalmente habría ocupado todo un libro en un documento de amplia circulación y fácil difusión.

Otros experimentos de presentación de resultados que merece la pena reseñar son: el resumen EPIE de programas alternativos de intervención en la primera infancia, producidos en grabaciones con diapositivas (EPIE Information Unit, 1972); el intento de evaluar un programa de aplicación externa mediante una combinación de análisis estadísticos por tiempos y un diario escrito por un participante (SMITH, 1975); la elaboración de un collage a base de citas sobre el tema “El Enfoque Nuffield” (a la enseñanza de las ciencias) que tomó como modelo una partitura musical (WALKER, 1974); una partitura musical (MITCHELL, en Fox, 1978); y registros fotográficos (Fox y cols. 1975).

Hay que señalar que éstos y otros intentos de experimentar con diferentes formas de presentación no han logrado una amplia difusión, aunque sí han conseguido disgustar e incluso irritar a los académicos, patrocinadores y responsables de la toma de decisiones. Quienes consideran que a este campo de investigación le hace falta mayor desarrollo y promoción (entre los que me incluyo) tienen que admitir que, aun cuando se trate de una ocupación gratificante, no puede tomarse demasiado a la ligera. Las innovaciones en los formatos de presentación tienen que elaborarse cuidando mucho cómo se explican y justifican los enfoques empleados a las personas más directamente





afectadas. En esta área hay muy poco que pueda confiarse al azar.

En este capítulo he expuesto distintas formas de presentar informes escritos. En el Capítulo IV se expusieron las formas de presentar material visual.

En resumen, es necesario señalar que, en general, ha habido más experimentación en material de técnicas de investigación que en formas de presentación. Es más difícil encontrar y documentar estas últimas, tal vez por su propia naturaleza, aunque también es cierto que pueden llegar a poner en tela de juicio algunos supuestos más fundamentales que los que surgen de las innovaciones técnicas. Cambiar la forma de presentación equivale a cuestionar los fundamentos de la elaboración de informes para otras audiencias. Uno de los preceptos fundamentales de la ciencia, también incorporado a las ciencias sociales y a la investigación educativa, es que la investigación debe ser transmitida, antes que nada, a la comunidad de científicos. Esta “academia invisible” es quien analiza la investigación y, a través de un proceso de debate crítico y un mecanismo de “mercado libre” de reconocimiento y referencia, la eleva al status de “conocimiento recibido”.

# SAFARI PROFILES

INSTRUCTION IN  
OBEDIENCE?  
Row over race pack  
*Can't teachers be  
trusted any more?*  
HCP - A QUIET  
EDUCATIONAL  
REVOLUTION



Proyecto Thumbnail de Currículum de Historia Social de las Humanidades

El equipo se considera como un grupo de “investigación” destinado a ofrecer a las escuelas conocimientos e hipótesis acerca de la enseñanza de iniciativas, y no a prescribirles un currículum. “No tenemos nada que recomendar”, decía STENHOUSE. Sin embargo, la neutralidad del maestro era un concepto provocativo, y pronto se vieron atrapados en una creciente espiral de debates retóricos que alcanzó su máxima difusión pública cuando su colección de materiales sobre “Raza” fue suprimido por el Consejo de Escuela con toda una estela de publicidad. Condenado por los portavoces del NUT y del NAS\*\*, censurado por el Consejo (aunque no por Nuffield) y criticado tanto desde la izquierda, por su “adoctrinamiento burgués”, como desde la derecha, por sus “peligrosas tendencias revolucionarias”, los académicos, por su “relativismo ético”, y los activistas, por “sustituir la acción social por juegos de salón”, el proyecto fue vigorosamente defendido por una gama igualmente variopinta de aliados, adquiriendo una especie de reputación “cultura” mientras pugnaba por abrirse camino en el mercado. En una reciente encuesta sobre la aceptación de proyectos realizada por el Centro para la Enseñanza de las Ciencias de Chelsea, el HCP (*Humanities Curriculum Project*) ha sido calificado como proyecto de vanguardia.

Aunque el HCP no es en modo alguno un “proyecto de autor” (ya que el equipo era numeroso y con un poder sorprendente), STENHOUSE se constituyó en líder carismático y sigue siendo una figura enigmática. Para sus admiradores, es el experto en *curricula* más imaginativo (“un ajedrecista en un mundo de jugadores de damas”), mientras que para sus detractores es un socio demasiado intelectualizado. Aclamado por los filósofos de la educación (por su capacidad de integrarse en su discurso y fomentar el análisis de los *curricula*) y rechazado por los políticos (por su incapacidad de simplificar y su tendencia a las paradojas), STENHOUSE, a diferencia de muchos directores de proyecto, sigue participando activamente en la investigación curricular.

\*PERFILES DE SAFARI. (N. del 7'.)

\*\*NUT National Union of Teachers y NAS: *National Association of school masters*; ambos son los sindicatos de maestros más



**Una descripción en una sola fase**

Programa de investigación, desarrollo, evaluación y difusión relativo a la discusión de cuestiones sociales y morales controvertidas por alumnos adolescentes.

**Calendario**

1967-70 (período inicial de subvención a cargo del Consejo de Escuelas y Nuffield).

1970-72 (extensión de la subvención por el Consejo de Escuelas, sobre todo para posterior evaluación y difusión).

**Lugares**

1967-70 *Philippa Fawcett College*, Londres.

1970-72 *Centre for Applied Research in Education* (CARE), Universidad de East Anglia (iniciativa a cargo del *School Council*, debido a su creciente interés por la continuidad y el seguimiento).

**Colecciones publicadas (por Heinemann Educational Books)**

	Ventas
The Family (1970) [La Familia]	(hasta enero de 1975) 1.442
War and Society (1970) [Guerra y Sociedad]	1.238
Education (1970) [Educación]	976
Relations between the Sexes (1970) [Relaciones entre los Sexos]	898
People and Work (1971) [El Pueblo y el Trabajo]	894
Poverty (1971) [Pobreza]	606
Law and Order (1972) [La Ley y el Orden]	570
Living in Cities (1973) [La Vida en las Ciudades]	465

Lote completo: 63 libras + IVA

<b>Equipo Proyecto Ppal.</b>	<b>Procedencia</b>	<b>Pernancia</b>	<b>Responsable de</b>	<b>Destino</b>
Lawrence STENHOUSE	College of Ed.	desde 1967	Relac. entre Sexos	Universidad (CARE)
Gillian Box	Careers Center	67-70	Producción	Schools Council
John ELLIOT	Escuela	desde 1967	Guerra/ Pueblo-Trab.	Universidad (CARE)
Maurice PLASKOW	BBC	67-70	Familia	Schools Council
John RUDDUCK	College of Ed.	desde 1967	Difusión	Universidad (CARE)
John HIPKIN	Unidad Invest.	68-70	Educación/ Race	schools Council
Pat HAIKIN	College of FE	68-70	Pobreza	College of FE
Jim HILLIER	College of FE	68-69	Invest. Audiovis.	BFI

<Otros participantes por períodos más breves: A. COOK, D. VIGNALI, A.MCTAGGART, R. BLANO, A. DALE)

**Coste**

Aproximadamente 250.000 libras (incluida evaluación).

**Ensayos de desarrollo**

1968-70 36 escuelas de 29 LEA en Inglaterra y Gales. Escuelas Urbanas y Rurales, secundarias del plan nuevo y completas.

**Antecedentes del Proyecto**

1. **Aumento de la edad de Graduación Escolar** (esperada en 1970, efectuada en 1972).
2. **Informe Newsome** (1963) El equipo HCP no se mostró de acuerdo con su aceptación de un currículum espe-



cial para los no académicos y rara vez lo citó.

3. **Documento de trabajo nº 11** (*Schools Council* 1967) Estudio de viabilidad para el HCP, que tampoco se aceptó, siendo utilizado para apoyar la idea de “áreas de investigación”.
4. **Documento de trabajo nº 2** (*Schools Council* 1965). Este estudio, con sus elevadas aspiraciones para “todos”, su afirmación de que las limitaciones de los alumnos debían ser identificadas pero no asumidas y su énfasis en la comprensión reflejaba acertadamente los valores del equipo y por ello fue muy citado.

### Interpretación de conceptos

El equipo definió las humanidades como “el estudio de problemas humanos importantes”, el objetivo del trabajo como “la comprensión de los actos humanos, las situaciones sociales y los problemas de valor que surgen en ellas” y el problema del *currículum* como “¿de qué manera debe abordar un maestro en una sociedad democrática las cuestiones controvertidas relativas a los valores?”

### Premisas

El trabajo del proyecto se basaba en cinco premisas fundamentales:

1. las cuestiones controvertidas deben tratarse en clase con los adolescentes.
2. el maestro acepta la necesidad de someter su enseñanza a áreas controvertidas al criterio de **neutralidad** en esta etapa de la educación es decir, considera como parte de su responsabilidad el no fomentar sus propias opiniones.
3. la forma fundamental de investigación en áreas controvertidas debe ser la discusión y no la instrucción.

4. la discusión debe proteger la diversidad de pareceres entre los participantes, en lugar de procurar el consenso.
5. el maestro, como coordinador de la discusión, tiene que responsabilizarse de la calidad y los criterios de aprendizaje.

### Estrategia

- a) materiales: Se escogieron nueve temas como áreas de investigación para su estudio experimental. El equipo suministró conjuntos *multi-media* de materiales de estudio y guías para el maestro sobre cada área de temas y en colaboración con el *British Film Institute*, un servicio de alquiler de películas.
- b) Pedagogía: fundamentalmente trabajo de investigación mediante discusiones en clase adoptando el maestro el papel de “coordinador neutral” con la consigna de fomentar una interpretación reflexiva de las “pruebas” extraídas de las colecciones de materiales.

### Difusión

*Objetivo:* “Lograr que para 1972 haya suficientes personas repartidas por todo el país que sean capaces de participar en el experimento e impulsario y atraer a nuevos participantes, de manera que la experiencia pueda ser compartida y adquirida y que los criterios puedan ser reevaluados de modo efectivo” .

*Estrategia principal:* Adiestramiento por medio de cursos centralizados y dirigidos por miembros de las LEAs que (al menos en teoría) se responsabilicen a nivel local del adiestramiento y respaldo de los maestros. Los cursos, iniciados en 1970, siguen adelante bajo la tutela del CARE, que mantiene contacto con una red de instituciones por todo el país.

Las ideas y principios del proyecto son difíciles de captar, han sido inadecuadamente difundidos, o ambas cosas a la vez. Hay una ex-



**cepción:** los cursos centralizados han resultado muy eficaces, despiertan entusiasmo y promueven el aprendizaje.

## Guía para el observador del HCP

### 1. En el nivel de LEA

El HCP puede resultar una empresa arriesgada por el profesor, tanto en un sentido profesional como en el plano político. Por consiguiente, su legitimación y apoyo externo son de suma importancia, especialmente cuando la escuela no los suministre. Algunas LEAs apoyarán a los maestros que temen el rechazo de la comunidad, mientras que otras se abstendrán de hacerlo.

Es esencial que los nuevos profesores que se incorporen al HCP reciban instrucción. El alquiler de material audiovisual depende generalmente del apoyo de las LEAs.

### 2. En el nivel de la escuela

La distribución de tiempo es menos importante que la creación de grupos de tamaño viable, la existencia de condiciones físicas (de privacidad y silencio) y el acceso a los materiales (el almacenamiento y la recuperación de los mismos constituye un problema). El apoyo del director se considera más importante que el de otros colegas. Si el proyecto se dirige únicamente a alumnos y maestros de bajo *status*, existe el peligro de que sea considerado “poco vendible”. En escuela donde se concede gran importancia a los exámenes, algunos maestros se muestran partidarios de someter el HCP a un examen para promover el interés del profesorado y los alumnos. Otros, en cambio, están en radical desacuerdo. El Equipo del Proyecto se mantuvo neutral en esta cuestión.

### 3. En el nivel de la clase

**Organización:** Las discusiones en torno al HCP son difíciles de realizar con grupos de

más de 15 personas. Es preferible que estos grupos se compongan de personas de diferentes capacidades, aunque no son convenientes las mezclas *ad hoc*. Se aconseja una disposición en círculo, aunque manteniendo condiciones de semi-formalidad (p. ej., sentados en pupitres). No conviene que los constituyan sujetos del mismo sexo. Es preferible que intervengan maestros con experiencia, aunque estén más habituados a las prácticas tradicionales.

**Características del papel del maestro:** no debe expresar sus opiniones, sino escuchar, resumir, controlar las interrupciones, introducir nuevos datos, animar a los alumnos a centrarse en la interpretación de los materiales, impedir un consenso prematuro o social en torno a las cuestiones planteadas, tolerar los silencios y pedir opiniones sobre su propia actuación como moderador.

**Características del papel del alumno:** debe dirigirse al grupo y no al maestro, escuchar las opiniones de los demás, abstenerse de hacer críticas personalizadas, solicitar más datos, responsabilizarse de mantener la investigación y abrirse a nuevas iniciativas.

## Nota adicional

Los adversarios del HCP se muestran críticos con el nivel de dificultad de los materiales. Sus defensores responden que el proceso de discusión del HCP permite a los alumnos como grupo abordar con éxito materiales que no podrían interpretar como individuos. Los adversarios arguyen que los alumnos tienen que entender los materiales *antes* de que puedan discutir sobre ellos. Los defensores replican diciendo que la comprensión es *producto* y no *prerrequisito* de la discusión: “Se discute porque no se comprende”.



### Proceso de una discusión convencional

1. LEER (los alumnos leen los materiales)
2. COMPRENDER (el maestro comprueba el nivel de comprensión individual)
3. DISCUTIR (los alumnos intercambian opiniones)

### Proceso del HCP

1. LEER (los alumnos leen los materiales)
2. DISCUTIR (los alumnos se ayudan mutuamente a interpretar los materiales)
3. COMPRENDER (los alumnos exploran sus interpretaciones y reacciones divergentes ante los materiales.

## EVALUACIÓN DEL HCP

Distribución Temporal: 1968-70 *Philippa Fawcett College*, Londres.

1970-73 CARE, Universidad de East Anglia.

Personal: 1968-73 Barry MACDONALD (actualmente director de SAFARI).

1970-72 G. K., VERMA, S. HUMBLE, H. SIMONS.

**Diseño** Combinación de estudios clínicos, psicométricos y sociométricos.

*Fase uno* (1968-70) Evaluación formativa para el equipo central, crónica narrativa de la historia del Proyecto, estudio de casos en las escuelas utilizadas.

*Fase dos* (1970-73) Medición del cambio de los alumnos, estudio de casos de las escuelas y las LEAs, encuestas de adopción, estudios de difusión. Publicación exhaustiva, sobre todo para participantes, durante este período.

### Resultados

*Estudio de casos*

El HCP fue difícil de asimilar — las escuelas son mucho más autoritarias de lo que se creen: El HCP crea disonancias en todos los ni-

veles que toca: se necesita persistencia para alcanzar satisfacción y estabilidad en el proceso. El contexto institucional es importante pero impredecible. Las reacciones individuales de alumnos, maestros y escuelas oscilan entre el fracaso absoluto y el éxito espectacular.

### *Medición*

El programa de prueba resultó excesivamente ambicioso y presentó numerosos errores en su ejecución; sin embargo, hay indicios de que, en manos de maestros experimentados, los alumnos progresan en habilidades lingüísticas y autoestima.

### *Encuestas*

Adopción comparativamente extendida, sobre todo en maestros de inglés e historia con cierta experiencia. Los temas favoritos fueron la GUERRA y la FAMILIA.

## RESUMEN DE LOS EFECTOS DEL PROYECTO

Considerable efecto sobre los debates profesionales acerca del papel del maestro y la responsabilidad de la escuela en la educación moral; moderado efecto sobre los *currícula* y la teoría de



a la ligera. Elaborar informes de investigación para audiencias ajenas a la "academia invisible" puede parecernos saludable, desde una perspectiva profesional, pero hemos de darnos

cuenta de que dicha práctica nos enfrenta a posiciones de larga tradición y ardorosamente defendidas a lo largo de la historia y la filosofía de la ciencia.

## NOTAS DE LA LECTURA

<sup>1</sup>El lector encontrará información sobre datos de medidas en BORG y GALL (1979), cap., 19, o cualquier otro texto sobre investigación educativa. Para una perspectiva más interesante, aunque requiera conocimientos de investigación y estadísticos, véase TU KEY (1977). STINNETT (1957) ofrece una serie de medidas de precaución que siguen siendo válidas. Para los datos de observación, consúltense la muy valiosa bibliografía comentada que aparece en HAMMERSLEY y ATKINSON (1983), y en

cuanto a la investigación de estudio de casos, véanse las obras de HAMILTON y cols. (1977) y SIMONS (1980). COLLIER (1967), WAGNER (1979), ERICKSON y WILSON (1982), TEMPLIN (1982) y SHOEMAKER (1982) ofrecen información sobre material visual, y SMITH (1981a, 1981b) acerca de las posibilidades existentes fuera de los enfoques ortodoxos y convencionales.

<sup>2</sup>Preparado por R. STAKE no para expresar su opinión del Instituto, sino como resumen de los aspectos más positivos que podrían caracterizarlo.



## TEMA 2. El informe del diagnóstico de la problemática docente

### LECTURA ELABORACIÓN DEL INFORME FINAL\*

#### PRESENTACIÓN

*El autor desde otra perspectiva, explica las características que dicho informe debe tener coincidiendo también con los autores anteriores, al considerar las etapas precedentes en el desarrollo del diagnóstico.*

*Además de lo anterior, el propósito del informe consiste también en proporcionar información a las personas interesadas y ayudarlas a utilizarla.*

*En este aspecto, es necesario que el informe constituya un proceso dinámico de lo que se ha recopilado.*

*En el mismo informe es necesario prever: ir las posibles objeciones del lector y responder a ellas. Él propone, nueve partes que todo informe debe de contener así como la forma de la descripción que explique lo más precisa y claramente posible el objeto estudiado.*

#### ELABORACIÓN DEL INFORME FINAL

##### CARACTERÍSTICA DEL INFORME

Todo el trabajo realizado en las etapas precedentes tiene como fin elaborar un buen informe. La meta básica de toda etnografía es crear una vívida reconstrucción del fenómeno estudiado. En última instancia, el informe final es lo que va a quedar como fruto de toda la investigación. De este modo, se podría decir que el trabajo de campo y todas las demás tareas investigativas valen tanto como el informe que permitan elaborar.

La redacción del informe final tiene que reunir un conjunto de características tales que los

destinatarios del mismo, ya sea la institución patrocinante, los miembros de un jurado, los propios colegas o la comunidad científica en el área, puedan seguir, paso a paso, las etapas cubiertas por el investigador y llegar a sus mismas conclusiones; es decir, que la investigación demuestre y convenza al lector de que el paso de los datos a la teoría o estructura teórica es lógico y coherente, que las cosas son como se exponen, que la estructuración teórica o grupo de conclusiones son firmes y sólidos.

Igualmente, es importante prevenir las posibles objeciones del lector y responder a ellas. Esto se hace por lo general en la parte central del informe: se presentan los puntos de vista alternos y se demuestra que el escogido es el más consistente con los datos. Aun los puntos de vista sostenidos por una minoría, si no se discuten y refutan, deberán, por lo menos, mencionarse. Lo mejor es que uno mismo sea su propio crítico: que plantee todas las objeciones más fuertes y que las trate y resuelva una por una. Y, en cualquier caso, estar siempre abierto para aceptar una explicación alterna y plausible para los mismos datos.

Como ya señalamos, en el enfoque etnográfico el investigador se constituye en su propio instrumento de medida y evaluación; por consiguiente, debe establecer muy claramente en el informe cuáles son sus propios valores. En general, el hombre inteligente no suele fallar en su lógica o argumentación; pero acepta con facilidad —en forma tácita, no explícita— ciertos presupuestos que determinan el curso de su razonamiento o investigación.

Entre los presupuestos relacionados con el tema que se desea estudiar, habrá ciertos valores, actitudes, creencias, presentimientos, intereses, conjeturas e hipótesis. Es necesario hacer patentes estos puntos de partida y precisar su posible influencia en la investigación. Es evidente que si el investigador se identifica con unos valores o una ideología, sus conclusiones serán inaceptables para los grupos con ideas opuestas.

\*Migirel Martínez Miguelez. "Elaboración del informe final", en: *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Manual teórico práctico. México, Trillas, 1994. pp. 106-113



Esta clarificación del punto de vista o ubicación personal del investigador ayudará al lector del informe a adoptar esa misma óptica o ese mismo enfoque, a comprender mejor toda la descripción y, como consecuencia, producirá mayor consenso o mayor nivel de validez intersubjetiva.

En síntesis, el investigador precisará los pasos o etapas fundamentales de su trabajo: su interés en el tema estudiado, marco epistemológico y teórico, diseño de la investigación, planificación y elección de la muestra, recolección de los datos, categorización, análisis, estructuración teórica y posibles aplicaciones. Puede guiarse, en este punto, por el esquema de nueve áreas que se presenta en el capítulo siguiente, al abordar la evaluación de la investigación. Véanse estas áreas y su proporción aproximada de espacio en el informe, en el cuadro 7.1.

Es conveniente también tener presente la distinción que hace Reichenbach entre el contexto de descubrimiento y el contexto de justificación. El primero hace énfasis en las vicisitudes por las cuales pasó el investigador para resolver los problemas que se le plantearon y llega a sus conclusiones; el segundo se centra sólo en los resultados de cada etapa. Es preferible narrar siempre los aspectos más importantes del contexto de descubrimiento, ya que ello está más cercano a la realidad concreta experimentada, ayuda a revivir el proceso, produce mayor identificación con la investigación y, por tanto, también mayor comprensión y consenso.

**Cuadro 7.1.** Distribución aproximada del espacio en el informe

Partes del informe	Porcentaje de espacio
1. Objetivos del estudio	5
2. Orientación epistemológica	5
3. Marco teórico y conceptual	20
4. Diseño general de la investigación	10
5. Selección de participantes y su situación	10
6. Experiencia y rol del investigador	5
7. Estrategias para la recolección de datos	10
8. Categorización y aplicación de resultados	25
9. Presentación y aplicación de resultados	10
Total	100%

## FORMA DE LA DESCRIPCIÓN

La meta de toda investigación consiste en lograr una "descripción" que explique lo más precisa y claramente posible el objeto estudiado. Esta descripción debe adecuarse a la naturaleza específica de ese objeto. Merleau-Ponty (1976) señala que "conocer es siempre aprehender un dato en una cierta función, bajo una cierta relación y en tanto que me significa o me presenta tal o cual estructura" (pág. 275).

No nos contentamos aquí, por consiguiente, con señalar, como en la mayoría de las investigaciones cuantitativas, un coeficiente de correlación que expresa la magnitud y dirección de la relación entre unas variables y su nivel de significación. Para entender bien un coeficiente de correlación entre, por ejemplo, inteligencia y rendimiento escolar, necesitamos decir también a qué inteligencia se refiere, en qué condiciones fue medida y en qué población; y decir de qué clase de rendimiento hablamos, con qué instrumentos se midió o con qué criterios fue juzgado. Todo esto equivale a especificar la estructura (o sistema) de la cual forman parte tanto la inteligencia como el rendimiento. Pero la aprehensión de las estructuras debe ser reconocida como un tipo de saber que es irreductible a la comprensión de las leyes; es decir, que habría una oposición entre dos tipos de comprensibilidad: la coordinación por leyes o enunciados legaliformes (donde están siempre latentes el prejuicio determinista y el principio de causalidad lineal) y la coordinación por el sentido, que sería un nuevo tipo de intelección.

Siendo así, conviene destacar que cualquier estudio de investigación sobre el ser humano, ya sea tomado individualmente o en grupos naturales, tendrá un carácter que se ubicará entre lo ideográfico y lo nomotético.

Un instrumento de análisis útil para comprender este carácter es el uso de los términos *comprensión -extensión* en su sentido filosófico: la comprensión es el conjunto de notas, rasgos, características, etc., de un concepto; en tanto que la extensión es el número de individuos a quienes se puede aplicar dicho concepto. Es





evidente que estos dos términos son correlativos e inversamente proporcionales: si utilizamos conceptos o estructuras descriptivos de alto nivel de complejidad (muy comprensivos, muy ricos de contenido) se aplicarán a pocas personas, pues serán muy individuales, muy idiográficos (tendrán poca extensión); si por el contrario, los conceptos o estructura son muy simples, con pocas notas (poco comprensivos), se aplicarán a muchos individuos, serán muy nomotéticos (tendrán gran extensión). Los fines de la investigación y los intereses del investigador determinarán en cada situación cuáles son las opciones mejores, es decir, qué nivel de generalización (extensión) será el más conveniente y, en consecuencia, qué grado de significación (comprensión) tendremos. El investigador debe determinar en cada caso el punto X, como se ilustra en la figura 7.1. Véase esta problemática más a fondo en el capítulo 3, donde se aborda la determinación de los objetivos.

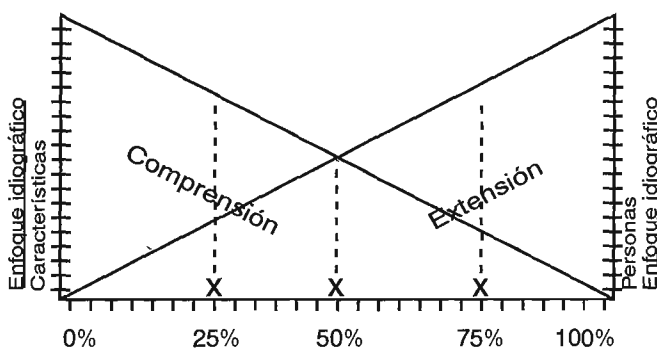


Figura 7.1. Comprensión y extensión

El informe final de la investigación conducida de acuerdo con las ideas expuestas en los capítulos anteriores, tiene poco que ver, aunque no la excluye, con una descripción esencialmente cuantitativa. En general, en las ciencias humanas, la descripción verbal, cualitativa, permite una versatilidad y riqueza conceptual con precisión de detalles y matices, que es mucho más apta y adecuada para representar un fenómeno o realidad humanos, de lo que son unos números o una descripción numérica, que abstraen partes de la realidad y dejan todo el contexto,

que es el que da significado a esos mismos números.

Un buen informe debería contener también mapas, tablas, matrices, diagramas, figuras e ilustraciones que hagan la realidad descrita más “visible” y más fácil de captar simultáneamente con un golpe de vista o acto de atención; pero, sobre todo, debería abundar en citas “vivas”, contextuales y típicas de los informantes. (Se pondrán entre comillas si son citas literales y entre apóstrofes si ofrecen sólo el contenido y no las palabras originales.) Estas citas, cuando son representativas de las ideas centrales y se exponen con su riqueza y frescura contextual, tienen un poder demostrativo sumamente convincente. Este poder le viene —según el pensamiento de Aristóteles— del hecho que permiten captar la esencia o estructura que constituye la verdadera naturaleza de las cosas y que encierra lo universal.

El concepto de estructura, por tanto, exige, por definición y por propia naturaleza, una atención y un tratamiento que vayan mucho más allá del número y de la cantidad: ahí las cosas no son determinantes por su tamaño, sino por lo que significan para el resto de los elementos constituyentes de la estructura y por la función que desempeñan en ella. La magnitud de cada dato está dada por su nivel de significación en la estructura.

La descripción de la realidad estudiada (con el señalamiento de sus categorías y propiedades e interdependencia de las mismas) tiene que ser global, completa, contextual, de modo que las acciones estén relacionadas de manera inteligible, constituyendo una unidad bien entrelazada.

Todo esto producirá la comprensión de la estructura psíquica o social subyacente y nos permitirá ver los hechos como cargados de significación en relación con la totalidad. En general, todo parece indicar que estas descripciones están mucho más cerca de la vida real y palpante como es vivida y experimentada por cada uno de nosotros. Además, estas descripciones permiten que se dé en el investigador un proceso de identificación y empatía con los



sujetos estudiados, proceso que, en último término, es la base de toda comprensión auténtica. En otras palabras, una descripción con estas características será también la mejor explicación de los hechos observados, producirá evidencia y, por consiguiente, también validez intersubjetiva.

## CORRECCIÓN LÓGICA

Un esmero y cuidado especiales merece el texto en que se redactan los resultados de la investigación. Estos hallazgos tienen que ser expresados de acuerdo con la normativa de la correcta evaluación de los enunciados, es decir, que no colidan con la lógica del pensamiento crítico. En síntesis, esas normas prescriben lo siguiente:

las suposiciones deben clarificarse, las definiciones deben ser adecuadas, no debe haber ambigüedad en el razonamiento, las conclusiones se deben seguir necesariamente, los enunciados deben ser suficientemente específicos; si un enunciado es observacional debe ser fidedigno, sin un enunciado es aplicación de un principio debe ser lógico, las conclusiones inductivas deben estar justificadas, las afirmaciones o asertos de una pretendida autoridad deben ser aceptables.

## APLICACIONES Y RECOMENDACIONES

Este tema plantea siempre un problema, ya que el investigador no es, ordinariamente, un experto administrador o gerente en el área estudiada y, por consiguiente, habría pocas razones para que ofrezca consejos y recomendaciones a los que tienen que tomar decisiones en la misma. Es más, algunos autores, como Wolcott, que es considerado "el padre de la etnografía escolar", piensan que "las técnicas etnográficas han sido desarrolladas para producir estudios no enjuiciadores del estilo de vida de los demás" (Dobbert, 1982, pág. 26).

Sin embargo, el conocimiento y la experiencia adquiridos como la investigación y los hallazgos logrados dan al investigador una preparación que puede contribuir eficazmente en

la toma de decisiones sabias. Los investigadores, como expertos en la comprensión de las estructuras sociales estudiadas; pueden evaluar los posibles resultados esperados si se realizan determina las innovaciones o se ejecutan ciertos cambios propuestos por los administradores o por las autoridades respectivas. Pueden, incluso, prever y descubrir áreas de insatisfacción o mejoramiento en el personal dependiente o subalterno si se procede de una u otra forma.

Por todo ello, el papel que deben desempeñar los investigadores es más bien el de sugerir posibles líneas de acción que se deriven directa y lógicamente de las conclusiones de la investigación, y dejar que la decisión final sea tomada con plena libertad mental y anímica por los responsables de la institución o comunidad respectiva, los cuales, debido a su posición o cargo, cuentan también con otras fuentes de información, otras influencias o intereses, otros deberes y responsabilidades y, en consecuencia, tienen otro posible enfoque de la realidad global.

## CONFIDENCIALIDAD Y ANONIMATO

Finalmente, conviene advertir que el informe debe preservar plenamente tanto la confidencialidad como el anonimato de las personas y lugares estudiados. Esto puede evitar problemas y consecuencias desagradables.

La mejor forma de lograrlo es utilizando seudónimos que reflejen el carácter de las personas informantes (para personas) y las propiedades o características de los lugares (para lugares e instituciones).

Una última consideración: puede ser que al investigador, al entrar en contacto con información confidencial, se le haya creado un conflicto moral o ético, y haya tenido que escoger entre violar la confidencialidad o sentirse cómplice, por ejemplo, de un crimen o algo parecido. ¿Qué hacer en esas circunstancias? Este problema no tiene una respuesta única. El investigador, después de sopesar y evaluar la situación en su conjunto, tendrá que hacer una elección personal de acuerdo con sus valores.



## LECTURA LOS ELEMENTOS DE UN TRABAJO O REPORTE CIENTÍFICO\*

### PRESENTACIÓN

*En este artículo se señalan de manera breve las principales partes o elementos que generalmente suelen contener los reportes, trabajos científicos y los diversos tipos de trabajos escritos que parecen más adecuados para su elaboración.*

*En este artículo, el autor considera 5 partes principales que todo trabajo científico debe contener, así como la explicación de cada una de éstas, su utilidad y su relación al integrar y presentar la información.*

*Así, introducción, cuerpo del trabajo (dividido en capítulos), con conclusiones, bibliografía e índice; son a su juicio, los elementos principales al elaborar el informe.*

### LOS ELEMENTOS DE UN TRABAJO O REPORTE CIENTÍFICO

Los siguientes capítulos de este libro están dedicados a describir las características de los reportes y trabajos científicos, y el proceso que parece más adecuado para su elaboración.

Existen varios tipos de trabajos científicos. Por ahora, podemos describir, de una manera breve, cuáles son las principales partes o elementos que suelen contener todos ellos. Dichos elementos pueden ser considerados como simples sugerencias para los trabajos de iniciación, o bien como requisito indispensable, de acuerdo con los objetivos del curso y el juicio del poder.

Por lo pronto, hay cinco partes principales en un trabajo científico que, nombradas en su correspondiente orden, son:

1º Introducción.

2º Cuerpo del trabajo (dividido en capítulos).

\*R. Gutiérrez Sáenz y J. Solache. «Los elementos de un trabajo o reporte científico», en: Metodología del trabajo intelectual. México, Esfinge, 1992. pp. 141-174.

3º Conclusión.

4º Bibliografía.

5º Índice.

Además, diseminadas en todo el trabajo, se encuentran las citas, las notas y las referencias bibliográficas. Como requisito general, habría que tomar en cuenta, además, la estructuración del trabajo, su extensión y su redacción.

### 1. LA INTRODUCCIÓN

Al principio de todo trabajo científico, debe haber una introducción que (como su nombre lo indica) sirve para iniciar al lector en la lectura del escrito.

En una introducción hay que explicar cuál es el tema del trabajo, bajo qué enfoque se va a desarrollar, y por qué es importante. Tal es el núcleo central de toda introducción.

Habría que indicar también cómo se va a desarrollar el tema, es decir, cuáles son los capítulos o partes del trabajo y cómo se justifica ese orden escogido.

Con esto la introducción cumple su cometido: conecta al lector con el tema y facilita desde el principio una comprensión global del mismo. Una buena introducción puede ser un refuerzo para la motivación del lector. Si se capta mejor la importancia del asunto y se observa una buena estructuración del artículo (o del libro), el lector puede quedar animado para avanzar en su lectura.

Cuando la introducción abarca más de una página conviene colocar el título de "introducción" al principio de ella. No sería necesario hacerlo cuando se trata de unos breves palabras que ocupan menos de una página.

La introducción debe redactarse después de haber terminado el trabajo o, al menos, sus capítulos más importantes. De esta manera se llene una visión conjunta del trabajo, y se puede escribir sobre él para anunciarlo en forma sintética.

Si se trata de una tesis profesional, habría que enunciar con toda claridad cuál es la tesis que se piensa defender. Recuérdese que tesis



significa afirmación o proposición, algo que se sustenta, de tal manera que el trabajo de la tesis consiste precisamente en fundamentarla, o sea, aducir argumentos en favor de ella. El defecto de muchos trabajos que se presentan como tesis consiste en que ni siquiera se aclara cuál es el asunto por defender.

También es conveniente revisar ciertos enfoques o aspectos semejantes a los que se propone el autor, pero que sin coincidir son señalados en la introducción para evitar, precisamente, toda posible confusión. Para auxiliar al lector, y darle desde el principio una pista acerca de la orientación del trabajo, habría que anotar también las fuentes principales que se han utilizado en la elaboración del mismo.

A veces, se utiliza la introducción como un primer capítulo, donde se aclaran algunos antecedentes del tema, tales como los datos biográficos del autor que se va a exponer, o el ambiente cultural de la época que se va a tratar. La inclusión de esos datos puede ameritar mayor extensión e interés, al grado de que se necesite todo un capítulo preliminar para hacerlo en forma apropiada. La introducción, por tanto, debe ir aparte, de una manera breve, y con los elementos ya indicados. Posteriormente, el capítulo primero podrá contener esos datos biográficos o ambientales, como pertenecientes ya al cuerpo del trabajo.

## 2. EL CUERPO DEL TRABAJO

La parte central del trabajo está compuesta por un conjunto de capítulos que exponen, de una manera ordenada, el tema investigado.

Las principales advertencias en este momento se refieren al orden de los capítulos, al número de ellos, a los títulos que se les asigne y a las convenientes subdivisiones.

a) El orden debe ser lógico, de tal manera que al final del primero pueda aludirse a la necesidad de tratar el segundo, y así sucesivamente.

Una vez terminada la labor de redacción, habría que contemplar el conjunto y observar si hay unidad y homogeneidad en el trabajo

completo. Podría suceder que en esa revisión se percate uno de la inutilidad de uno de los capítulos; entonces habría que eliminarlo, o ver si se puede resumir y añadir en otro capítulo sin perturbar su unidad.

También podría suceder que uno de los capítulos fuera demasiado extenso en comparación con los demás. Aunque esto no es propiamente un defecto, podría indicar que el tema es susceptible de dividirse en dos, en aras de la claridad. En tal caso, es preferible hacer la división y recorrer el número de orden que le corresponde a los siguientes capítulos.

Por último, si uno de los capítulos resultó demasiado breve, sería conveniente reconsiderar la importancia de su tema dentro del conjunto. Si no hay necesidad de destacar ese tema con un capítulo entero, hay que proceder a fundir esas páginas dentro de otros capítulos, o eliminarlo. Pero podría suceder que el tema fuera muy importante y valiera la pena concederle todo un capítulo, aunque breve.

b) En cuanto al *número* de capítulos que debe contener el trabajo, no hay regla fija. Sólo se pueden dar algunas indicaciones generales, susceptibles de modificaciones y excepciones. Un trabajo escolar debería contener por lo menos dos capítulos: uno, dedicado a la exposición objetiva del tema; y el segundo, dedicado a un breve comentario personal. Pero, tanto en nivel de Preparatoria como en la Universidad, los trabajos de exposición deberían contener un número mayor (por ejemplo, tres o cuatro), con lo cual se inicia ya el esfuerzo por ordenar, jerarquizar y dar unidad al material recogido en la investigación. A medida que se avanza en el arte de elaborar un trabajo científico, se puede perfeccionar la capacidad para armonizar lógicamente las diferentes partes de un tema, de tal manera que la sola presentación de su estructura de una idea bastante adecuada del contenido.

c) Los *títulos* de los capítulos deben estar seleccionados de acuerdo con el tema contenido, y también de manera sugestiva. Algunos títulos contienen ya la proposición que se va a explicar en el desarrollo del capítulo.



d) Cuando un capítulo se extiende en más de tres o cuatro páginas, es conveniente colocar *subtítulos*, con el objeto de facilitar la lectura por medio de subdivisiones breves. Esas divisiones hacen las veces de estaciones que facilitan el recorrido y la fijación del contenido.

En suma, se trata de la parte más importante de todo el trabajo científico. De ella dependen las conclusiones. Es el lugar en donde quedan fundamentados los resultados que se explicitarán al final, en la sección que explicamos enseguida.

### 3. LA CONCLUSIÓN

Una vez completada la exposición del tema, es necesario escribir, en una sección aparte, la conclusión o las conclusiones que se obtienen a partir de lo escrito.

Es el fondo, esta conclusión es la tesis que desde la introducción se había propuesto fundamentar. Por tanto, podemos decir que la *tesis debe ser anunciada, por lo menos, tres veces*. La primera vez en la introducción, a manera de proposición por demostrar o fundamentar. La segunda, en el cuerpo del trabajo, como idea central que unifica todos sus capítulos. Y en tercer lugar, en la conclusión, a manera de resultado obtenido a lo largo del trabajo.

No habría que preocuparse por estas repeticiones. Al contrario, contribuyen a la claridad y consistencia del trabajo. Muchas tesis han fallado por no explicitar convenientemente una proposición (o proposiciones) que justifiquen tantas páginas escritas.

Además de la conclusión principal o sintética, que puede constituir la parte más importante de esta sección del trabajo, se pueden desgajar varias *conclusiones analíticas* de menor importancia, que es conveniente enumerar y comentar brevemente, aludiendo a la sección del trabajo en donde quedan fundamentadas.

A este respecto, es necesario insistir en la relación o eslabonamiento lógico que debe haber entre el cuerpo del trabajo y las conclusiones

obtenidas (tanto la sintética como las analíticas). Una revisión conjunta de los capítulos con sus respectivas conclusiones nos indicaría si hay necesidad de modificar la conclusión o la argumentación en que se basan. En una palabra, las conclusiones deben ser tales, que efectivamente se desprendan de lo escrito en el cuerpo del trabajo.

La *importancia* de esta sección queda resaltada en el momento en que observamos la preferencia de la gente (o examinadores, en el caso de una tesis profesional) para iniciar una lectura precisamente a partir de las conclusiones. Y es que, sin lugar a dudas, los resultados de una investigación son los que importan en primer lugar. Si éstos parecen interesantes, el sujeto queda motivado para leer enseguida los argumentos utilizados en su favor.

Solamente en una tesis doctoral, es absolutamente indispensable la aportación de resultados o conclusiones originales. Sin embargo, los trabajos de investigación de otro nivel no pueden quedar exentos de todo con respecto a esta exigencia de originalidad. Ella puede ser buscada, no sólo por el contenido de la tesis, sino también por el modo de presentarla, de fundamentarla o de conectarla con otros autores, hechos o conocimientos. Una nueva estructuración de conocimientos, una nueva relación entre tesis ya conocidas, es un principio de originalidad, por el cual vale la pena investigar y escribir los resultados.

### 4. LA BIBLIOGRAFÍA

Una investigación científica tiene especial interés en la fundamentación de las proposiciones sostenidas en el trabajo. Por tanto, surge la necesidad de aportar las fuentes que sirvieron para recopilar datos y para consultar algún punto de vista particular. La bibliografía es la sección final de un trabajo escrito, en la que se enumeran aquellas obras que sirvieron al autor del mismo.

Habría que distinguir, por lo menos, dos clases de fuentes bibliográficas.



Las *primarias* son aquellas obras del autor tratado en el trabajo.

Las *fuentes secundarias* son las obras de otros autores acerca del personaje objeto del trabajo en cuestión. Por ejemplo, si mi trabajo se refiere al amor, según Platón, puedo consultar y citar, como fuente primaria, *El Banquete* (de Platón). Y, como fuente secundaria, puedo consultar y citar el libro de Sciacca titulado Platón.

También pueden mencionarse *fuentes terciarias*, que son libros que tratan de una manera incidental el tema propio.

Separados esos dos o tres grupos de libros, conviene enseguida ordenar cada grupo por orden alfabético, según el apellido del autor. Esto puede facilitar la búsqueda de un autor especial cuando la lista es larga.

Al nombrar cada libro, es conveniente proporcionar los siguientes cinco datos, y en el orden citado (que puede variar, según las costumbres de diferentes países): autor, título, editorial, ciudad y fecha de publicación.

El autor se menciona con letras mayúsculas; primero, por su apellido, y, luego, por su nombre, separados por una coma. Después de dos puntos viene el título del libro, subrayado. En un libro impreso, se utiliza la letra cursiva, en lugar del subrayado. La editorial, la ciudad y la fecha se separan por un punto o por una coma. Todos estos datos se pueden encontrar en las primeras páginas del libro en cuestión.

No es raro encontrar orden diferente en algunas bibliografías. A veces, colocan la editorial después de la ciudad donde se publicó el libro, y en otras no la anotan. En ocasiones se cita al autor por la inicial de su nombre y enseguida el apellido. Estas diferencias son de segundo orden. Lo importante es proporcionar los datos requeridos para identificar un libro y poder conseguirlo con facilidad. El autor y el título son indispensables; la editorial y la ciudad facilitan la adquisición del libro; La fecha nos indica lo reciente de la publicación, dato importante en una investigación que quiere estar al día.

La norma general dice que se citen en la bibliografía solamente los libros que han sido con-

sultados efectivamente. Pero en algunos casos es conveniente dar una bibliografía completa sobre el tema con señalamiento expreso (sea en lista aparte o con un asterisco) de aquellas obras que sí fueron consultadas. El criterio que debe seguirse es el siguiente: no se trata de abultar una lista de libros por un desmedido afán de mostrar erudición; pero sí es conveniente, en algunas casos, dar un servicio de información acerca de las obras que pueden ampliar el tema, aunque el autor del trabajo no las haya utilizado.

## 5. EL ÍNDICE

En el índice de un trabajo se capta su estructura y su orden, de tal manera que el lector quede orientado, desde el principio, acerca del tema, el enfoque, los subtemas tratados y la importancia relativa que se ha dado a cada parte.

Cuando se inicia el trabajo, es muy útil fabricarse un índice provisional. Al finalizar el escrito, hay que revisar ese índice y hacer las modificaciones necesarias para que refleje la estructura del trabajo, tal como ha quedado al terminar.

En el índice debe quedar señalados no solamente los capítulos, sino también la introducción, la conclusión y las demás partes de que consta el trabajo. Los capítulos, a su vez, no sólo con su título, sino también con sus divisiones y subdivisiones. En fin, se trata de dar una visión sintética del trabajo, pero al mismo tiempo un análisis o detalle de cada parte.

Las obras en español suelen traer el índice al final. Las ediciones en inglés lo traen al principio; y, a veces, después de un prefacio. En un trabajo de investigación, es indiferente su colocación al principio o al final, con tal que pueda ser localizado rápidamente.

En ciertos trabajos, donde las divisiones y subdivisiones son abundantes y pueden crear confusiones, se utiliza el llamado *sistema decimal*, que consiste en lo siguiente:

Los capítulos se enumeran con las cifras ordinarias del uno al diez (o más, si es necesario). Las divisiones de cada capítulo se designan con



los números que corresponden a las décimas. Por ejemplo, si el capítulo tercero tiene tres divisiones, se numeran así: 3.1, 3.2 y 3.3. Las subdivisiones de cada una de estas partes se designan con las cifras que corresponden a las centésimas, y así sucesivamente cada nueva subdivisión. Por tanto, el esquema de un índice podría quedar de la siguiente manera:

Cap 1. La simple aprehensión

1.1 Definición

1.2 El proceso psicológico

1.21 Punto de partida en lo sensible

1.22 La actividad intelectual

1.3 Aplicaciones lógicas

Cap. 2. El Juicio.

2.1.....

2.2 .....

2.3 .....

2.31.....

2.32 .....

2.4 .....

La ventaja de este método decimal está en el orden que impone a una estructura, y en la facilidad para encontrar una parte citada. Generalmente, no hay más de diez subdivisiones en cada capítulo, y por esto es factible. En el caso de haber más de diez subdivisiones, sería necesario utilizar otro sistema, como el de inciso por orden alfabético.

Además del índice principal, que muestra el contenido y las estructura del trabajo, se pueden incluir otros tipos de índices, como el de autores o el de materias, en los cuales se enumeran esos datos en orden alfabético con la indicación de las páginas en donde son tratados.

## 6. NOTAS, CITAS Y REFERENCIAS

a) *Las notas.* En un trabajo científico, las notas suelen estar al pie de la página, con tipo menor que el del texto. También pueden estar colocadas al final de cada capítulo, o al acabar todo el trabajo.

Mientras que el texto nos proporciona el tema en su desarrollo normal, las notas contienen aclaraciones, datos o referencias, cuya lectura podría interrumpir la secuencia natural del texto.

La llamada es un número pequeño o asterisco en el texto, que remite a su correspondiente nota.

b) *Las citas.* Son transcripciones textuales de otros autores, y se Traen a colación en razón de la autoridad que dan al tema desarrollado.

Estos párrafos van entre comillas, con lo cual se indica que se trata de palabras copiadas al pie de la letra y que pertenecen a otro autor. También se pueden transcribir esas citas en párrafos de formato diferente, es decir, con márgenes más amplios y a reglón seguido (o con otro tipo de letra, si se manda a la imprenta).

En este momento, podemos distinguir ya entre *cita* textual y *nota*.

La primera es la transcripción literal de palabra de otro autor.

La segunda es un párrafo al pie de la página, adonde se remite. al lector para proporcionarle datos complementarios, cuya lectura puede romper el orden y la claridad del párrafo.

Una nota al pie de la página puede también ser utilizada para aportar aclaraciones de último momento a lo dicho en el texto, y asimismo para contener la cita textual, en caso dado.

Por tanto, las notas al pie de la página suelen tener tres usos en los trabajos científicos:

- a) Para colocar las citas textuales.
- b) Para hacer aclaraciones al texto.
- c) Para anotar las referencias bibliográficas, que enseguida explicaremos.

c) *Las referencias.* Son los datos exactos del origen de una cita textual. Suelen ir en las notas al pie de la página, o en el texto dentro de un paréntesis. La referencia proporciona el autor, la obra y la página citada. En algunos casos, también se proporciona la editorial, ciudad y fecha entre paréntesis, antes de la página.

La importancia de las referencias es clara, pues constituyen la base para que el lector amplíe sus conocimientos y acuda a las fuentes originales que hemos utilizado en nuestro trabajo.





Si se ha captado con claridad la diferencia entre nota, cita y referencia, no habrá dificultad para entender el siguiente párrafo; Al final de una cita, después de cerrar las comillas, se coloca una llamada, es decir, un número entre paréntesis, que remite al lector a una nota al pie de la página, en donde se proporcionan las referencias de la cita textual, que son los datos exactos acerca de su origen.

A reserva de ampliar este tema en un capítulo posterior, por lo pronto podemos dar las siguientes aclaraciones:

1. En algunas ocasiones no es posible dar las referencias exactas de una cita textual, sino el lugar en donde se obtuvo. Por ejemplo, al leer un libro de Heidegger acerca de Nietzsche, interesan unas palabras textuales de Nietzsche que carecen de referencia exacta. En tal caso, se transcribe la cita textual, y, en la nota al pie de la página, se proporcionan los datos del libro de Heidegger en donde se obtuvieron. Por ejemplo:

\*Nietzsche, según la cita de Heidegger en su obra: *Nietzsche*, p. 70.

2. Existe un sistema muy sencillo para anotar las referencias de las citas textuales. La bibliografía (que puede estar al final de cada capítulo) contiene las obras utilizadas con su correspondiente número de orden, que sirve para identificarlas. Cuando se da una cita textual, se coloca inmediatamente la llamada que contiene los datos: el número del libro citado, y la página de esa cita, después de una coma. Por ejemplo:

\* La educación debe estar centrada en el alumno, pues de acuerdo con Maritain: “La primera regla es alentar y favorecer las disposiciones fundamentales que permitan al agente principal —el niño— prosperar en las vías del espíritu” (5, 53).

El número 5 del paréntesis indica la obra que está anotada en la bibliografía final y con

ese número de orden; el número 53 indica la página de ese libro, en donde se encuentran las palabras entre comillas.

3. Las *revistas* científicas pueden proporcionar datos muy valiosos para fundamentar un trabajo de investigación. Las referencias se proporcionan de la siguiente manera: autor, título del artículo, título de la revista, tomo (o año) y páginas. Por ejemplo:

\* Bolzán, J. E. “Entropía y orden”, en la *Revista de Filosofía*, 1971, pág. 330. (Casi nunca es necesario dar el número de la revista, ni el mes de su publicación, puesto que la numeración de las páginas es corrida en cada año, o por lo menos, en cada tomo).

4. Las notas suelen utilizar *abreviaturas* de uso común en los trabajos científicos.

*Cfr.* quiere decir *confer*, que, traducido, significa: compare o confronte. Se usa para remitir a otro autor, cuya idea es semejante o paralela a la que se expone en el texto.

*Id.* significa *idem*, y se utiliza para no repetir los datos de una nota anterior.

*Ib.* significa *ibidem*, y se usa para volver a remitir a los datos exactos de la nota inmediatamente anterior.

*Op. cit.*, significa *opus citatum* (obra citada), y se usa para no repetir el título de la obra que se está mencionando por segunda o tercera vez en las referencias.

Habría que advertir acerca de un posible exceso de notas, citas y referencias bibliográficas en los trabajos de investigación. Algunas personas llegan a creer que el nivel científico de un trabajo está en razón directa del número de ellas. Esto es absolutamente falso. Las citas y las notas son un instrumento valioso para dar referencias y aclaraciones, pero no hay que confundir su utilidad con el valor del texto central del trabajo. Demasiadas citas, notas y referencias pueden indicar insuficiencia del texto central, demasiado apoyo en elementos secundarios, o vana ostentación.





---

En cuanto a la colocación de las notas, lo mejor es tenerlas al pie de la página. Sin embargo, por comodidad tipográfica podrían quedar al final de cada capítulo, y con numeración corrida dentro de cada uno de ellos.

## 7. EXTENSIÓN, REDACCIÓN Y ESTRUCTURACIÓN

a) Aunque no hay reglas fijas para determinar la extensión de un trabajo científico, podemos dar ciertas orientaciones generales de acuerdo con lo que se acostumbra ordinariamente.

Una tesis a nivel de licenciatura tiene alrededor de cien cuartillas (entendiendo por cuartilla una página tamaño carta, mecanografiada sólo por un lado, a doble espacio y con márgenes amplios). Una tesina suele tener de treinta a cuarenta cuartillas. La tesina se presenta en el exámen profesional en lugar de la tesis; pero, por ejemplo, en la carrera de filosofía y muchas otras existe la condición de presentar allí mismo un examen global de toda la carrera, por medio de fichas que se sortean veinticuatro horas antes.

Los trabajos de seminario a nivel de postgrado también suelen contener unas treinta cuartillas. A nivel de licenciatura, los trabajos pueden ser de menor extensión, de diez a treinta cuartillas, según la materia y el margen de tiempo que requiera la investigación. No es lo mismo una serie de trabajos mensuales que un trabajo semestral o anual.

A nivel de Bachillerato, los trabajos pueden oscilar alrededor de cinco a diez cuartillas. Sin embargo, algunas materias, como historia o literatura, se prestan para trabajos de mayor extensión.

Desde luego, no es lo más importante la cantidad, sino la calidad; y bien puede darse el caso de una tesis de ochenta cuartillas que sea mucho más densa y valiosa que otra de ciento cincuenta, pero a base de párrafos huecos y vana palabrería.

b) En cuanto a la redacción, cabe apuntar por ahora, a reserva de mayores detalles proporcionados en el capítulo dedicado a este asunto, que los esfuerzos para presentar un trabajo correctamente escrito nunca serán excesivos.

La redacción correcta no es lo mismo que la redacción elegante y literaria. Esto último no se puede exigir en un trabajo de investigación científica. Pero, en cambio, la corrección gramatical la claridad de la exposición, la congruencia sintáctica, la ortografía exacta y la puntuación adecuada, son cualidades que siempre deben poseer los escritos científicos.

c) La *estructuración* del trabajo se revela globalmente en el índice del mismo. Consiste en una adecuada ordenación de los puntos tratados, de tal manera que los capítulos mantengan continuidad en la idea que se va desarrollando.

Los principales defectos que se observan a este respecto son los siguientes:

1. Un capítulo no guarda relación alguna con el tema del trabajo.

2. El título no corresponde a lo que realmente se desarrolla en el trabajo.

3. Los capítulos iniciales están basados en datos que se proporcionan en los capítulos finales.

4. El aspecto que se estudia es ambiguo, o cambia de un capítulo a otro, sin justificación alguna.

5. Hay contradicciones entre lo dicho en páginas diferentes, o aun en la misma página.

6. Las conclusiones no corresponden con lo dicho en el cuerpo del trabajo, o, por lo menos, no se aclara explícitamente su relación.

7. La introducción anuncia algo que no se lleva a cabo en el cuerpo del trabajo.

8. Las páginas citadas no corresponden con la cita textual, etc.

Se trata, pues, de una congruencia o armonización interna de las diferentes partes del trabajo entre sí. Es una manifestación vital de la lógica esgrimida por el autor del trabajo.



## EN RESUMEN...

Los procesos de intervención tiene como objetivos principales: generar procesos de dinamización social o estructurarlos cuando ya estén generados y poner en marcha iniciativas autónomas de distinto tipo y perspectiva.

La intervención debe contemplar una sucesión entrelazada de los siguientes momentos: conocimiento de la realidad y diagnóstico participativo de ella; información de y para el proyecto de acción enfocada hacia los destinatarios; concienciación y sensibilización de la colectividad receptora; participación a través de diversas plataformas en la toma de decisiones y elección de soluciones; formación *ad hoc* para fortalecer los procesos de articulación y avance social; organización de la comunidad en núcleos idóneos para sus posibilidades y expectativas; proyección de los colectivos organizados; interrelación con otros grupos homogéneos y/o heterogéneos; estabilización de estructuras para la creación de un tejido social consolidado.

La dinamización social configura la llave de entrada para el proceso de intervención poste-

rior, tomando como referencia dos puntos de partida posibles: una realidad social sin vertebración ninguna, en la que la dinamización parte de cero, y otra, con una vertebración incipiente o necesitada de reciclaje en la que la dinamización ha de partir de lo recorrido anteriormente. En ambos casos, la dinamización ha de crear un caldo de cultivo receptivo a los procesos de animación sociocultural y una organización colectiva capacitada para la transformación de su realidad cercana y previsoramente de la evolución social a más largo alcance.

La intervención implicará, además, resolver los siguientes aspectos: los problemas individualizados frente a las soluciones colectivas; la materialización de los proyectos; los distintos puntos de partida; la incorporación del aprendizaje de la práctica a la prospección de futuro; la canalización fluida de la comunicación; el registro de la experiencia y la sistematización de la práctica.

Las aplicaciones, recomendaciones, confidencialidad y anonimato, son otros de los aspectos que el investigador debe tener en cuenta en la elaboración del informe.



---

## BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

ARIAS Ochoa, Marcos Daniel. El *diagnóstico pedagógico*. segunda versión, mecanograma, México, UPN -NOVIEMBRE 1994.

ASTORGA Alfredo, BART Van der Bijl. *Manual de diagnóstico participativo*. 2a. Edición. Editorial Humanistas. Buenos Aires 1991.

ÁVILA Aldrete, Ma. Margarita. "La elaboración del Informe". segunda versión, mecanograma, México, 1994.

CEMBRANOS, Fernando; Montesinos y Bustelos. *La animación sociocultural: Una propuesta metodológica*. Madrid. Ed. Popular, 1989.

CHESNEAUX, Jean. *Hacemos tabla rasa del pasado?. A propósito de la historia y de los historiadores*. México, Siglo XXI. 1991.

ELLIOT, John. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, Morata, 1993.

GUTIÉRREZ Saézn, R. y SANCHEZ, S.J. *Metodología del trabajo intelectual*, México, Esfinge, 1992.

MARTÍNEZ Miguelez, M. *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico práctico*, México, Trillas. 1994.

PROYECTO ESPECIAL DE DESARROLLO RURAL INTEGRADO (PEDM), México. El *diagnóstico situacional en áreas rurales*, México CREFAL, 1985.

VITE Vargas, Alma Elizabeth y Arias Ochoa Marcos Daniel. *Metodología de la Investigación IV*. Antología Complementaria (LEPEPMI' 90), México, UPN-SEP. 1992.

WALKER, R. *Métodos de Investigación para el profesorado*. Morata. Madrid 1989.

ZEMELMAN, Hugo. *Conocimiento y Sujetos Sociales*, México, El Colegio de México, 1987.



## BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

ANDER-EGG, Ezequiel. *La animación y los animadores*. Madrid, Narcea, 1992.

AS TORGA, Bali van der Bijl. *Manual de Diagnóstico Participativo*. Buenos Aires, Humanitas, 1991.

DE SHUTTER, Antón. *Investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos*, México, CREFAL, 1986.

ELLIOT, John. *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid, Morata, 1993.

LÓPEZ Camacho, Oscar Jesús. *El informe en la IAP*, segunda versión, mecanograma, México, UPN, 1994.

PEREYRA, Carlos y otros. *Historia para qué?*, México, Siglo XXI, 1994.

PÉREZ Serrano, Gloria. *Elaboración de proyectos sociales*. Casos prácticos. Madrid, Narcea, 1993.

VARESE, Stefano. *Indígenas y Educación en México*. Oaxaca. CEEGEFE, 1982

VILLORO, Luis. "El sentido de la historia", en PEREYRA, Carlos y otros en: *Historia para qué?*, México, Siglo XXI, 1984, pp. 33-52.



**PARTICIPARON EN LA ELABORACIÓN DE LA ANTOLOGÍA BÁSICA**

**JOSÉ LUIS CANTO RAMÍREZ**  
Unidad UPN 041 Campeche

**LETICIA GUTIÉRREZ BRAVO**  
Unidad UPN 098 DF Oriente

**JOSÉ LUIS MURO FLORES**  
Unidad UPN 112 Celaya

**COORDINACIÓN DEL PROYECTO**

**XÓCHITL LETICIA MORENO FERNÁNDEZ**

