



LÚMINA
ISSN: 0123-4072
ISSN: 2619-6174
revistalumina@umanizales.edu.co
Universidad de Manizales
Colombia

El trabajo grupal sistémico como estrategia de aprendizaje en los espacios académicos del contador público

Moreno Parra, Mario

El trabajo grupal sistémico como estrategia de aprendizaje en los espacios académicos del contador público

LÚMINA, núm. 07, 2006

Universidad de Manizales, Colombia

El trabajo grupal sistémico como estrategia de aprendizaje en los espacios académicos del contador público

Mario Moreno Parra
Universidad de Manizales, Colombia

Recepción: 14 Marzo 2006
Aprobación: 26 Abril 2006

RESUMEN:

Este documento propone pensar en las aulas como espacios académicos de reflexión, discusión y análisis de los temas desarrollados en vínculo con la realidad a través del trabajo colectivo organizado; esta perspectiva desarrollará un proceso de aprendizaje más dinámico que posibilite transformaciones en los alumnos de contaduría pública como respuesta a las exigencias de la educación del nuevo siglo.

Tradicionalmente el proceso de enseñanza-aprendizaje se vislumbra desde esquemas estáticos donde el protagonista de la clase parece ser siempre el docente, con su estilo magistral y repetitivo, negando la opción dinámica de la práctica educativa, la problematización del conocimiento, las posturas críticas del estudiante, el pensamiento divergente y la posibilidad del debate.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza-aprendizaje, educación tradicional, didáctica crítica, trabajo en grupo, teoría crítica.

ABSTRACT:

This paper commends thinking about classrooms as academic spaces for reflection, discussion and analysis of the topics treated in a relation with reality through an organized collective work. In this way, it is possible to conduct a more dynamic process of learning that enables transformations in students of Public Accounting as a response to the requirements of education in a new century.

Traditionally the process of teaching-learning is considered from the point of view of static schemes where the main character of the classroom always seems to be the teacher, with his/her traditional and repetitive style. It appears that he/she denies the option of a dynamic educational experience, capable of questioning knowledge, and allowing criticism by the student, deviant thinking and the possibility of engaging in debate.

KEYWORDS: Teaching-learning, traditional education, critical didactics, group work, critical theory .

Se pretende con esta propuesta pensar en las aulas como espacios académicos de reflexión, discusión y análisis de los temas desarrollados en vínculo con la realidad a través del trabajo colectivo organizado, contribuyendo al desarrollo de un proceso de aprendizaje más dinámico que posibilite transformaciones en los alumnos de contaduría pública como respuesta a las exigencias de la educación del nuevo siglo.

El proceso de enseñanza-aprendizaje que tradicionalmente se ha venido ofreciendo se mueve aún bajo esquemas estáticos donde el protagonista de la clase parece ser siempre el docente con su estilo magistral y repetitivo, negando la opción dinámica de la práctica educativa, la problematización del conocimiento, las posturas críticas del estudiante, el pensamiento divergente y la posibilidad del debate. Además, no existe una cultura del trabajo sólido colectivo con los discentes y se pudiera decir que existe desconocimiento general de la importancia del trabajo grupal organizado como opción pedagógica para un tratamiento más ágil y productivo del proceso de aprendizaje.

Este fenómeno se puede contrarrestar por medio del desarrollo de la cultura del trabajo y del aprendizaje grupal como lo recomienda la filosofía de la didáctica crítica de la enseñanza, pretendiendo formar alumnos con sentido crítico, habilidad discursiva, sensibilidad social y espíritu investigativo.

Se quiere aprovechar, entonces, este espacio para realizar algunas reflexiones teóricas y recomendaciones metodológicas con base en los referentes de algunos expertos de reconocida solvencia pedagógica sobre la validez del trabajo en equipo organizado, con miras a mejorar los procesos del aprendizaje y el afianzamiento

de la interacción social del estudiante de contaduría pública en el aula. Reflexiones que son extensivas y recomendadas a todos los programas de la educación superior.

La cultura tradicional de la educación en Colombia no se ha inclinado hacia la formación de un individuo crítico con capacidad para problematizar la realidad histórica en nuestro medio, sino que ha centrado su interés en la transmisión de conocimientos y ha prestado más atención a la cantidad de información que el estudiante pueda recibir y retener, que en la forma como podría él desarrollar un pensamiento crítico y un abordaje científico de la realidad.

Esta concepción estática de la educación justifica sus sistemas de evaluación cuantitativos y pretende unos resultados precisos a la hora de evaluar los contenidos.

En este mismo orden de ideas, la visión tradicional de la educación en el medio ha gestado la figura del docente modelo, en quien se centra la responsabilidad del buen juicio, de opinar, de objetar los argumentos, de interpretar bien, pues sólo él es quien domina el saber y quien lo transmite, contribuyendo a crear un modelo de estudiante pasivo, sin posibilidades de crítica, poco discursivo y sin opción para entrar en conflicto de ideas con el mismo docente.

Este será el futuro profesional: sujeto enajenado, incapaz de ver el mundo desde una óptica propia y sin espíritu dinámico que lo conduzca a la transformación de su propio yo, y del entorno; vale decir, un profesional ajeno a la realidad misma y a sus problemas; indiferente, sumiso. «*Un pueblo manso y resignado, respetuoso y discreto, un pueblo para quienes los amos tienen siempre la razón, ¿cómo no habría de ser el ideal de una burguesía que sólo aspira a resolver su propia crisis descargando todo el peso sobre los hombros de las masas oprimidas? Sólo un pueblo «gentil, meditativo» podrá soportar la explotación feroz... Y ese pueblo que el fascismo necesita es el que su escuela se apresura a prepararle*».¹

Superar los viejos esquemas de la enseñanza tradicional implica asumir responsabilidades en la concepción de la educación para entenderla como «*una práctica social, que responde o lleva implícita una determinada visión del hombre: de lo que he llamado crecer*»;² esto implica formas diferentes de acción pedagógica y didáctica, con el claro referente de enseñar para qué? No para formar máquinas, ni reproducir modelos en serie de profesionales pasivos, ajenos al desarrollo histórico de su misma realidad, sino, por el contrario, para desarrollar conciencia social y estados de superación del mito que gana terreno con la ciencia y permite al alumno la opción de problematizar por encima del dogma, la visión estrecha, y los intereses clasistas, hasta lograr motivación y sensibilización como ser componente de un tejido social que se mueve e interactúa con problemas comunes, ante los cuales, está llamado a hacer presencia para protagonizar el cambio y proponer las soluciones a sus necesidades.

El valor de la acción comunicativa de un alumno con otros y de éstos con el profesor alrededor de los textos y temas en el aula, es determinante como premisa sólida para lograr en el estudiante el pensamiento crítico que ha de contribuir a su desarrollo como persona y como individuo socialmente consciente y que enfrente en el futuro próximo su vida profesional.

«El escuchar a su compañero, el criticar y aportar en un debate, el captar lo importante y el colaborar en un micro o macro grupo, llevan a forjar en el alumno la voluntad y todos esos valores que necesita un profesional para así mismo trazarse su proyecto de vida».³

El trabajo en grupo juega, sin lugar a dudas, un rol decisivo en el proceso de aprendizaje en la medida que posibilite el intercambio de ideas y la problematización de temáticas desde diversos puntos de vista.

El grupo, entendido como unidad social en la que interactúan dos o más individuos con conciencia mutua, ha sido un instrumento metodológico en la enseñanza y con diferentes manejos académicos, a veces subutilizados, como por ejemplo, cuando se solicita a los estudiantes conformar grupos para desarrollar algún ejercicio y sólo uno o dos de los miembros del grupo ejecutan la tarea, mientras que los demás, del mismo colectivo, se desinteresan del desarrollo del ejercicio, es decir, pasan a ser miembros pasivos. Además, el hecho de no recibir asesoría o supervisión permanente por parte del profesor ha sido una dificultad frecuente en la educación tradicional.

Es entonces necesario rescatar y proyectar una metodología de trabajo en grupo dirigido, coordinado y programado en el proceso de aprendizaje como experiencia didáctica. Esto implica una técnica y un procedimiento del aprendizaje grupal, y cuando se habla de este tipo de aprendizaje se refiere a un método de enseñanza-aprendizaje específico que se asume como un fin y no como un medio.

No se hace alusión a un agrupamiento circunstancial momentáneo para desarrollar algunas tareas o actividades de estudio como tradicionalmente ocurre, sino a una opción pedagógica que ha surgido en los últimos años a través de diferentes tendencias como la Escuela Nueva, la Pedagogía Autogestionaria, la Pedagogía Liberadora, la Investigación Acción y el Enfoque Histórico Cultural, entre otras.

Opciones que apuntan básicamente a la reivindicación de un modelo educativo que garantice un proceso de aprendizaje participativo, democrático, dinámico y que posibilite la transformación del alumno y su entorno social. Un aprendizaje direccionado con énfasis en el trabajo grupal. *«El aprendizaje grupal es una nueva concepción de aprendizaje que utiliza como vía fundamental el grupo para la construcción y reconstrucción del conocimiento individual y colectivo; así como para la transformación de la personalidad de cada uno de los miembros y del grupo en su conjunto. Implica trabajar en el grupo para lograr su desarrollo».*⁴

La directriz filosófica del enfoque Histórico Cultural se nutre de conceptos y postulados filosóficos sociales que se desprenden del Materialismo Histórico y Dialéctico y su concepción sobre el hombre como ser social.

Vigotski (1982), como principal exponente de este enfoque, presenta el aprendizaje como una actividad social que rompe con las concepciones individualistas y autoritarias del sistema educativo tradicional. Aquí, el alumno es un sujeto activo y consciente que interactúa con un objetivo y con un fin concreto: el aprendizaje en aras de la apropiación del conocimiento, de su propia transformación en la esfera cognoscitiva, humana y social.

En Vigotski (1982) la construcción y apropiación del conocimiento es una fase individual que depende del desarrollo y de la dinámica del quehacer educativo grupal. Para él *«lo que las personas puedan hacer con la ayuda de otras puede ser, en cierto sentido, más indicativo de su desarrollo mental que lo que puedan hacer por sí solos».*⁵

En este enfoque, el alumno desarrolla su proceso de aprendizaje insertado y comprometido en una unidad grupal donde se desenvuelve dialécticamente a través del trabajo colectivo o en actividades de cooperación, hasta superar este estado de colaboración y acción conjunta y lograr un nivel superior que corresponda a la etapa en la que se logra *«un dominio independiente de sus funciones».*

De hecho, el reconocimiento y valoración de la importancia del grupo como estado social conduce a que el aprendizaje grupal signifique el fin para la apropiación, desarrollo y socialización del conocimiento. En este mismo sentido se asume el modelo pedagógico de investigación- acción, al concebir el aula como una comunidad académica que se articula en pequeños grupos de trabajo comprometidos con la realidad y sus transformaciones sociales.

Pichon Rivière, exponente del proceso grupal educativo, define el grupo como *«un conjunto restringido de personas que ligadas por constantes de tiempo y espacio, articuladas por su mutua representación interna se propone en forma explícita o implícita una tarea que constituye su finalidad, interactuando a través de complejos mecanismos de asunción y adjudicación de roles».*⁶

Los componentes del tejido grupal establecen una relación y correlación de intereses que conforman su unidad alrededor de objetivos comunes. Todas las acciones y reflexiones van encaminadas al éxito de una tarea propuesta; de allí, que cada uno de los miembros del grupo es responsable de la dinámica y de los resultados del engranaje de la estructura grupal.

El grupo como unidad de trabajo en el aula es particularmente interesante en el proceso educativo, no sólo en la medida en que se afianzan las relaciones sociales, en lo afectivo, en lo emotivo y en lo volitivo, sino, además, en el plano cognoscitivo, pues las ideas entran en conflicto, se depuran los conceptos, se vuelven más claros los pensamientos y se generan ideas concretas como un resultado del consenso.

Esto conduce a que las formas de pensar de los alumnos se enriquezcan y su solvencia discursiva y crítica se proyecte hacia el progreso personal. «*El aprender a pensar que plantea Pichon Rivière a través de esta técnica implica la transformación de un pensamiento dialéctico y las múltiples... interconexiones de lo real. Se plantea entonces un pasaje de la dependencia a la autonomía, de la pasividad a la acción protagónica, de la rivalidad a la cooperación*».⁷

Esta técnica de grupo operativo posibilita el desarrollo de las potencialidades del alumno y de su interacción dinámica al interior del colectivo: expresa las inquietudes personales, los puntos de vista, los interrogantes, las dudas, y manifiesta formas de pensar que al entrar en la dinámica de la contradicción generan la discusión sana, se habilita el discurso individual, se amplían los horizontes conceptuales de los alumnos, se generan propuestas, se devela con facilidad lo oscuro del conocimiento acumulado; pero además, se afianza el sentir solidario y altruista al momento de compartir un espacio y un tiempo para la creación y el cumplimiento de una tarea específica, «*tarea que implica un hacer, un reflexionar críticamente acerca de este hacer y acerca de las relaciones que se van estableciendo en función del objetivo propuesto*».⁸

El valor teórico de la propuesta de Rivière reside en la concepción científica del trabajo grupal, ya que ésto implica un proceso metodológico, un rol específico de sus miembros, un resultado coherente, lógico y sistemático.

El grupo operativo no es una acción más en el aula, es un principio filosófico para el aprendizaje, que supera las concepciones tradicionales de la educación y es un camino que debe conducir al alumno hacia el desarrollo de su pensamiento crítico.

Cuando se pretende una transformación del estudiante en su forma de pensar, de ver la vida, de entender al hombre y de asimilar los conflictos sociales, se aspira, además, en una educación comprometida, a que esa transformación individual se proyecte y genere también transformaciones en el devenir histórico del alumno y se direccionen hacia el tejido social.

Paul Freire (1980) desde sus planteamientos sobre la Pedagogía del Oprimido resalta la importancia del aprendizaje grupal. La interacción entre alumnos y docentes facilita un espacio de reflexión en torno al mundo y sus conflictos buscando acciones transformadoras no sólo de sí mismo sino, además, de la realidad social.

La educación liberadora de Freire fundamenta una pedagogía que pretende el rescate del individuo como persona y como ser social libre, lo que exige en el alumno su toma de conciencia hasta «*... hacer que la conciencia convertida en una estructura rígida, inflexible, y dogmática, se vuelva una estructura dinámica, ágil, que posibilite una acción transformadora, un trabajo político sobre la sociedad y sobre sí mismo*».⁹

El diálogo en Freire es un instrumento vital para este fin, pues el compartir y socializar ideas entre los alumnos y éstos con su maestro permite entretejer lazos de unión que fortalecen el pensamiento, los ideales comunes y las posturas críticas frente a la relación escuela-entorno.

El diálogo como principio de acción comunicativa está, por naturaleza, presente en el trabajo grupal y éste, como método en el aprendizaje, ofrece diversas posibilidades para el progreso del alumno, particularmente, como ya se ha expresado, el lograr algunos niveles de desarrollo del pensamiento crítico.

La vía del diálogo abre las posibilidades para problematizar y generar acuerdos y desacuerdos, sustentar, argumentar, debatir, y estas son precisamente las condiciones que favorecen este tipo de pensamiento.

El pensamiento crítico, entendido como la capacidad de juzgar, es un firme instrumento para apreciar, valorar y concebir la realidad en la que el estudiante se desenvuelve, y es un elemento facilitador del proceso de crecimiento del futuro profesional desde los primeros comienzos en las aulas.

La educación no es un inventario de ideas prefabricadas de imágenes, de sentimientos, de creencias, etc., es aprender a mirar, a escuchar, a pensar, a sentir, a imaginar, a creer, a entender, a elegir, a desear ser un aspirante a la condición humana, supone aprender a reconocerse a sí mismo en el espejo de una herencia de pensamientos y actuaciones humanas y adquiriendo la habilidad de devolverle al alumno su propia versión de un ser vivo en acción que es a la vez una automanifestación autoactuación.¹⁰y

Facilitar el cómo ser críticos dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje implica desarrollar una didáctica crítica, que probablemente se asuma con diferentes interpretaciones pero que en esencia convergen.

Una didáctica crítica es aquella que posibilita la reflexión comprometida para gestar hombres con conciencia crítica. La opción crítica implica, como lo manifiesta Margarita Panza, una vinculación del docente con los alumnos en el tratamiento de lo político y de lo ideológico, para involucrarlos en el proceso de apropiación del conocimiento y ser articulados en el desarrollo histórico-social en el cual los estudiantes se desenvuelven sin caer en el dogma y el adoctrinamiento.

La teoría crítica de la enseñanza ha señalado una educación crítica como posibilitadora de las modificaciones de la conciencia del alumno y como vehículo que facilita las transformaciones sociales en el orden político, económico y social. El docente debe ejercer una acción comprometida al asumir los principios pedagógicos de esta teoría que permita al estudiante la reflexión, el análisis y la valoración crítica de los hechos y fenómenos que trascienden en su desenvolvimiento histórico. Una acción educativa direccionada en la relación teoría-práctica para la apropiación del conocimiento y la formación integral del educando.

De hecho, este tipo de acción educativa se fundamenta en principios y criterios que sustentan la Teoría Crítica de la enseñanza y que ha dado bases y herramientas sólidas para la didáctica y la pedagogía crítica como bien lo manifiesta la propuesta de Paul Freire (1980) en su texto *Pedagogía de la Liberación*.

Los teóricos críticos buscan una clase de conocimiento que ayude a los estudiantes a reconocer la función social de las formas particulares del conocimiento. El propósito de la teoría educacional dialéctica, entonces, es proporcionar a los estudiantes un modelo que les permita examinar los fundamentos políticos, sociales y económicos subyacentes en la sociedad.¹¹

La opción que ofrece la didáctica crítica se debe considerar más allá de los enfoques tradicionales de la educación; se ha de romper con los esquemas convencionales de la puesta en práctica de la enseñanza. El tratamiento educativo, debe, por la misma naturaleza de esta didáctica, vincular lo teórico con lo práctico, problematizar el entorno social en todas sus manifestaciones desde y en relación con los objetivos y metas del curso.

De allí que el aula deba ser considerada como el espacio de reflexión, análisis y confrontación sobre los temas propuestos, que se han de fortalecer a través de la discusión en el trabajo grupal como instrumento metodológico.

Una didáctica especializada como ésta permitirá enfrentar fenómenos problemas, discusiones y opiniones, con argumentos sólidos, si se tiene en cuenta que está presente y apunta por su misma naturaleza a crear en el aula un espacio de reflexión y análisis de los contenidos de los temas en vínculo con la realidad social, que permitirá fomentar el pensamiento crítico y enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde, tanto docente como alumnos, participen dialécticamente en las discusiones y problematizaciones de los fenómenos de la realidad social del país. Rasgo característico de una Pedagogía Autogestionaria que puede ser explotada e incorporada a la Didáctica Crítica ante el papel dinámico y posibilitador del maestro frente a los grupos de trabajo. *«Así se estimula la autonomía, creatividad y la contraposición crítica de distintos puntos de vista, con lo que se rompe la tendencia a la pasividad y la rutina en profesores y estudiantes»*.¹²

La mera transmisión de conocimientos y los esquemas metodológicos tradicionales que presentan al maestro como un modelo en un ambiente hostil, totalitario y frío, no tiene ningún sentido frente a los ideales de la nueva educación que se mueven con su misión transformadora de la realidad. Adela Hernández Díaz (1996) en sus concepciones frente a la Teoría de la Enseñanza expresa que:

La enseñanza no sólo debe ocuparse de la obtención de nuevos conocimientos en sí mismos, sino del proceso a través del cual se obtienen esos conocimientos y cómo este proceso debe ir encaminado a aquellos aspectos esenciales, generales, que capacitan al alumno para un razonamiento de nivel superior. Nivel superior que no requiere estos elementos cognitivos, sino también la capacidad para comprender, asimilar y valorar críticamente la sociedad a partir de sus propios criterios, juicios y razonamientos.¹³

Es entonces necesario repensar la práctica educativa para reorientarla hacia la búsqueda de un aprendizaje más dinámico y participativo que transforme las aulas en auténticos espacios de construcción y socialización del conocimiento y en un entorno adecuado para desarrollar la creatividad y las manifestaciones del pensamiento crítico teniendo como punto de referencia la acción colectiva.

Los elementos metodológicos aquí ofrecidos corresponden a la propuesta del trabajo grupal y no a todas las estrategias que un docente pueda considerar para el desarrollo de sus cursos.

Es importante tener en cuenta que el procedimiento para el trabajo grupal debe derivarse del planeamiento académico del curso que cada docente debe plantear, es decir, en cada unidad temática que el profesor proponga deberán especificarse previamente las actividades grupales para alcanzar los logros en el aprendizaje

REQUISITOS PARA EL TRABAJO GRUPAL

La dinámica del trabajo grupal exige algunos requisitos fundamentales para el éxito de las tareas y los logros que se pretenden, advirtiendo que pueden existir otros que el lector sabrá proponer, sin embargo, los expuestos en este trabajo pueden satisfacer las necesidades para asumir el trabajo grupal. Ellos son:

- * Cursos que no superen los treinta alumnos.
- * Flexibilidad del programa de la asignatura; por ejemplo, concertar con los alumnos algunos temas y permitirles propuestas de trabajo.
- * Motivación y presentación de los alumnos al interior de cada grupo de trabajo.
- * Planeación previa de las tareas y procedimientos metodológicos (qué se va a tratar, qué van a hacer los alumnos, cómo lo deben hacer, qué deben emplear, en qué tiempo, etc.)
- * Uso de diversas técnicas grupales como la exposición, la mesa redonda, el panel, el debate, etc.
- * Asignación de roles (coordinador, relator, etc.)
- * Desarrollo de plenaria al concluir los ejercicios.
- * Elaboración de conclusiones personales y grupales sobre los temas tratados.
- * Construcción de documentos individuales con algún valor crítico y posterior al análisis grupal.
- * Libertad de expresión y democratización de la práctica docente.
- * Reconocimiento de las debilidades, y fortalecimiento de las potencialidades de los estudiantes.
- * Valoración de sus actitudes y manifestaciones en el grupo.
- * Acercamiento y comunicación con las unidades grupales.
- * Disponibilidad de recursos bibliográficos y técnicos.
- * Vinculación de los temas propuestos con la realidad.

Finalmente, es importante abordar un poco el tema de la evaluación dentro del esquema del aprendizaje grupal.

Para evaluar el aprendizaje, resultado de la práctica grupal, es necesario tener en cuenta una educación formativa que no pretenda medir acumulación de conocimientos, ni datos memorísticos, sino la primacía del valor humano expresado en actitudes personales, habilidades del pensamiento y del discurso para el reconocimiento del sentido personal y social del alumno. Esto implica, entonces, evaluar cualitativamente, es decir, valorar un ser en formación constante, no como un producto cerrado ni acabado, sino como una persona con debilidades y potencialidades que asiste a las aulas en aras de lograr el crecimiento humano para asumir los roles sociales y el futuro profesional.

El proceso de evaluación que se propone no debe estar revestido de autoritarismo, de terror, ni de sentimiento señalador, como suele ocurrir en la educación tradicional. Debe ser, por el contrario, un momento de acercamiento inspirado en la confianza mutua entre el docente y los alumnos para permitir autodescubrir los aciertos, desaciertos y dificultades.

Es muy importante tener claros tres interrogantes al momento de evaluar el desempeño de los estudiantes durante el desarrollo del trabajo en grupo: ¿qué evaluar?, ¿cómo evaluar?, y ¿para qué evaluar?

Frente al qué evaluar se pueden considerar acciones como interés, motivación, intervenciones y aportes críticos e interpretativos, consideraciones reflexivas que plantee, coherencia y pertinencia del discurso, documentos que elabore a nivel personal y colectivo, entre muchos otros aspectos.

Para el cómo evaluar es necesario hacer uso de un instrumento como el observador del alumno donde se deben registrar todos los aspectos previamente definidos, tales como actitudes, conocimientos, habilidades, destrezas y niveles de motivación. Se deben registrar desde el comienzo del curso en forma procesal.

Y el para qué evaluar lleva a decir que se pretende identificar algunas manifestaciones de pensamiento crítico en los alumnos, así como los niveles de apropiación del conocimiento de la asignatura tratada. Además, se evalúa para determinar los logros alcanzados en su formación como persona social y proponente para las transformaciones sociales, como también para medir el fortalecimiento de valores para la convivencia que se dan como resultado de un buen desempeño de las tareas en equipo.

Es bueno advertir que la evaluación no se debe centrar sólo en los resultados del equipo, sino, además, en los resultados individuales que se miden a través de la elaboración de documentos, sustentaciones verbales y todas aquellas intervenciones que el alumno efectúe en el desarrollo de las plenarias.

BIBLIOGRAFÍA

PONCE, Aníbal. Educación y Lucha de Clases. Sin referencia.

LUCIO A, Ricardo. Educación y Pedagogía. En: Revista Universidad de la Salle. Nro. 17 julio 1989.

MURCIA PEÑA, Napoleón y otros. La Problematización del Conocimiento. En: Revista: Academos Universidad de Caldas, Nro. 2 noviembre de 1994.

CHEHAYBAR, Edith. Elementos Para la Formación del Aprendizaje Grupal CEPES (Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior) La Habana, 1995.

CANFUX, Verónica y otros. Tendencias Pedagógicas Contemporáneas, CEPES. Universidad de la Habana-Universidad de Ibagué, 1996.

DE QUIROGA, Ana P. Enfoques y Perspectivas en Psicología Social. Ediciones Cinco, 4 edición 1992. (documento cubano)

Instituto Pichon Rivière de Sao Pablo. El Proceso Educativo según P. Freire y E. Pichon. Editorial Cinco, Brasil. 1992

MACLAREN, Peter. La Vida en las Escuelas. Editorial: Siglo XXI, Buenos Aires, 1986.

PANSZA, Margarita. Opción Crítica en la Didáctica. En: Perfiles Educativos 1992. Universidad Nacional de México. CISE.

PASEL, Susana. Aula - Taller. Ed. Aique, Buenos Aires, 1993

NOTAS

- 1 PONCE, Aníbal. Educación y Lucha de Clases. S/D, p. 21
- 2 LUCIO A, Ricardo. Educación y Pedagogía Art. Revista de la Universidad de la Salle No. 17. Julio 1.989. p. 36
- 3 MURCIA P, Napoleón y otros. La Problematización del Conocimiento. Revista Academos Universidad de Caldas No. 2 noviembre 1.994, p. 79.
- 4 CHEHAYBAR, Edith. Elementos para la fundamentación del Aprendizaje Grupal. CEPES (Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior) documento Cubano, p. 45.
- 5 CANFUX, Verónica y otros. Tendencias Pedagógicas Contemporáneas, Universidad de la Habana 1.996, p. 156.
- 6 QUIROGA, Ana. Enfoques y Perspectivas en Psicología Social. Ediciones Cinco, cuarta edición. 1.992, p. 78.
- 7 Instituto Pichon Rivière de San Pablo. El Proceso Educativo según P. Freire y E. Pichon. Editora Cinco 1992, p. 31.
- 8 Idem, p. 29.
- 9 CANFUX, Verónica y otros. Tendencias Pedagógicas Contemporáneas. CEPES, Universidad de la Habana 1.996, p. 86.

- 10 DEARDEM, R.F y otros. Educación y Desarrollo de la Razón. Formación del Sentido Crítico de Narcea. Madrid. 1.982, p. 38
- 11 McLAUREN, Peter. «La Vida en las Escuelas» Editorial Siglo XXI, p. 206.
- 12 CANFUX, Verónica y otros. Op. cit. p.58
- 13 Ibid. p. 134.