

“El docente con voluntad y hábito de investigar no percibe la investigación como un privilegio de “élites”, sino como un proceso que puede beneficiar a las mayorías y es parte inseparable de su actividad didáctica. La utiliza fundamentalmente para comprender y desarrollar la enseñanza”

(Useche,1999).

CAPITULO II MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

A. La investigación dentro de la cultura de las organizaciones educativas.	29
B. La investigación acción en el ámbito educativo	60
C. Hacia una nueva educación.	81
D. El contexto normativo de la investigación educativa venezolana actual	150

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

A. La investigación dentro de la cultura de las organizaciones educativas

1. Consideraciones previas

La investigación educativa en su trayectoria se ha enfocado marcadamente hacia el positivismo, desde su proyecto como pedagogía experimental e incluso como herramienta para la generación del conocimiento; en los actuales momentos, esta disposición ha sido estudiada desde diferente perspectivas; predominan entre éstas las tendencias de carácter fenomenológico crítico, los cuales convienen en la exigencia de centrarse más en la persona, la vida cotidiana, los valores, las creencias y el sentido que éstas tienen para el entendimiento de los aspectos socio-educativos.

Actualmente muchos expertos cuestionan los presupuestos acordados, respecto a la relación entre Educación y Desarrollo Social. Dentro de ese contexto, cada país, otorga importancia a sus aspectos particulares, referidos a la educación y a la sociedad. A propósito de esta reflexión (Ferrerres, 1992:229) afirma que: *“la socialización y la escuela son instrumentos importantes, tienen como meta la de sustituir los mecanismos externos por resortes de control interno, de tal manera que los individuos asimilen las normas precisas para hacer lo que deben hacer sin necesidad de recordárselo”*, en consecuencia la orientación sobre lo que se debe o no hacer obedece a la concepción de la educación y del ser humano que se plantean en los proyectos educativos y diseños

curriculares de las Escuelas, en este caso la referencia se orienta a las de Educación en las Universidades Venezolanas.

En ese ámbito se discute el problema de la investigación, asociada a las situaciones educativas, el hecho de entender la figura del docente como un "práctico reflexivo" e "investigador en el aula" supone dar un paso importante en su profesionalización y en su acción social, representando de esta manera una opción ante las concepciones positivistas del profesor basado en competencias; los profesionales de la educación, pasan a ser ponderados como profesionales dotados de una adecuada preparación en conocimientos, capacidades, actitudes y valores, que no sólo "actúan" basados en el conocimiento producido por la investigación educativa, sino que también son capaces de generarlo, reflexionando e investigando, tomando en consideración los paradigmas de investigación que emergen, los contextos socioculturales donde se desenvuelven y la pertinencia que tengan para responder a las interrogantes planteadas y los problemas derivados de su propia praxis.

Barrios (1997:239), subraya algunas características que según Contreras (1991), debe reunir la investigación educativa, las cuales se enmarcan dentro de los siguientes postulados; "a) *Debe dirigirse a favorecer la transformación de la enseñanza, mediante la realización de valores educativos, considerando valioso el proceso de búsqueda, análisis y reflexión dentro del propio proceso de investigación.* b) *La educación es una actividad pública socialmente relevante y que ocurre en instituciones.* c) *Requiere una transformación de las relaciones de poder entre investigación y práctica.* d) *Compromete a desarrollar nuevas formas de comprensión y capacidad para la reflexión autónoma y colaborativa sobre el sentido de la práctica educativa y su mejora.* e) *Para que exista un cambio educativo de la enseñanza el docente tiene la necesidad de implicarse en el proceso de reflexión de su práctica."*

Para la misma autora, Barrios (1997:241), *“las investigaciones educativas que se realizan en este sentido, surgen por la necesidad particular del propio investigador, pero también por la concepción que de la educación en general y del desarrollo profesional se tenga”*

El proceso de evolución histórica destaca que, en la década de los cincuenta, las teorías más relevantes de la investigación educativa fueron: El Funcionalismo; El Empirismo Metodológico y la Teoría del Capital Humano.

Como se conoce el Funcionalismo se interesó en la investigación social; la corriente Empirista, asociada en algunas ocasiones al Funcionalismo, se preocupó por la desigualdad de oportunidades sociales, por lo que estuvo enmarcada en el concepto de equilibrio social y la corriente de Capital Humano, se ocupó de los aspectos económicos.

Entre las tendencias, vinculadas a distintas disciplinas, se definieron elementos comunes tales como: (a) Considerar la metodología como un factor neutro; (b) Sustentar la racionalidad, como un elemento que posibilita los cambios deseables y (c) Considerar la educación como un factor necesario para la formación de los individuos; tanto para ayudarlos a cumplir sus roles sociales (siguiendo al Funcionalismo) lo que hace a estos sujetos más productivos socialmente (Teoría del Capital Humano); como para que, la educación contribuya con que la sociedad sea más igualitaria (Empirismo Metodológico).

Las corrientes de pensamiento mencionadas, se difundieron a través de organismos internacionales. Por ejemplo, la Teoría de Capital Humano y el Empirismo, mediante el Banco Mundial y de la Ford respectivamente y ello dio lugar, a la transnacionalización del conocimiento.

Más tarde, en la década de los sesenta, surgieron las Nuevas Teorías, en las cuales se incluyeron las Teorías Educativas. Estas fueron clasificadas dentro del grupo de Nuevas Tendencias; debido a que tienen en común, la raíz teórica del Marxismo. Estas teorías emergentes se clasificaron así: la Teoría de la Nueva Sociología de la Educación, en Gran Bretaña; las Teorías del Conflicto, provenientes de Estados Unidos; Las Teorías Críticas, asentadas en Francia y Alemania y finalmente las Teorías de la Educación para la Libertad, con origen Latinoamericano. Aún cuando éstas son importantes, no eliminaron las anteriores, en el campo de la Investigación Educativa. (Giroux . 1992)

El presupuesto teórico para analizar la pertinencia que corresponda al área del conocimiento, se derivó, como se explicó antes, de la transferencia de las teorías que se desarrollaron en campos intelectuales que tenían sus propias características. En efecto, unas estuvieron sustentadas en la Psicología, otras en la Economía y un tercer grupo en la Sociología.

Por su parte, los teóricos de los años setenta, (Bordieu, Bernstein, Aple, Baudelot, Levin, Argyris y Bowler y otros) citados por (Machado 2000), analizaron la educación y la forma como ésta ejercía funciones tendentes a determinar el rol de las clases sociales y el poder de unas sobre otras. Derivado de su estudio plantearon:

- Las formas de organizar el conocimiento: El currículum; La estructuración del currículo y la producción del conocimiento técnico como legitimación del poder .
- Las formas de distribución del conocimiento: Las redes escolares
- Las formas de distribución del conocimiento: valores, actitudes, acordes con la división del trabajo.

- La legitimación de los códigos socio-lingüísticos, en la comunicación escolar.

Esta línea de investigación evolucionó y en los años ochenta, surgieron las teorías del Currículo Oculto (Giroux: 1992); la Teoría de la Resistencia; Los Nuevos Aportes a la Teoría de la Socialización y la Investigación Participativa. De estas nuevas tendencias, unas estarían vinculadas a la necesidad de incorporar nuevos elementos en el constructor analítico de las teorías y otras estarían centradas en la acción educativa; tanto en su aspecto pedagógico como en la investigación educativa propiamente dicha.

La acción educativa, bajo este paradigma, se orientó a la búsqueda de soluciones posibles y reales, dentro de lo socialmente justo.

Hasta ahora se presentó como introito al tópico de la investigación educativa el resumen extraído de la obra de García Guadilla (1996) debido a que se consideró que el mismo permitiría vislumbrar los caminos de las ciencias sociales aplicadas en este caso a la educación; desde una perspectiva enfocada hacia lo que constituye el conocimiento del área por una parte y por la otra, porque facilita la creación de una semblanza entre la significación de la creación de los paradigmas teóricos de la investigación educativa y las Teorías a que dieron lugar, mediante la transnalización del conocimiento. Ejemplo de ello es la postura de Carr y Kemmis (Australia) que asumen la teoría crítica expuesta en Alemania y Francia.

El resumen en cuestión estaría en plena concordancia con el propósito de este estudio, relacionado con la necesidad de conocer aspectos relevantes relacionados con la ruptura epistemológica, entre la ciencia tradicional y las nuevas tendencias y para establecer las relaciones que pudieran existir entre las figuras epistemológicas, ó, de

las ciencias educativas, en la medida como ellas revelen prácticas discursivas, pero distintas. Es decir que se intenta establecer el Episteme.

Para cumplir tal propósito, se considera útil definir algunos de los conceptos aceptados para este estudio, relativos a la investigación en general y a la investigación educativa en particular, a los efectos de facilitar la comprensión del discurso. A continuación lo expresado:

2. Conceptos relativos a la Investigación Educativa

Se acepta que la investigación es un proceso social, interdisciplinario y participativo, al cual recurre la ciencia, con el propósito de solucionar problemas sin explicación evidente, mediante el uso de estrategias metodológicas que propicien logros, a favor del conocimiento científico.

Al abordar la investigación en términos generales, algunos autores la definen de la siguiente manera:

Best, citado por Latorre y otros (1996:36) la define como *“el proceso más formal, sistemático e intensivo de llevar a cabo un método de análisis científico.”*

Busot, (1985: 15) por su parte, admite que: *“Investigamos para descubrir, para responder a interrogantes que nos planteamos ante hechos sin explicación aparente, ante discrepancias entre teoría y práctica o ante lagunas del conocimiento limitado”*.

Young , citado en Carr y Kemmis (1988), la define como: *“una actividad que tiene lugar dentro de unas comunidades sociales y la manera como éstas se organizan tiene una significación crucial en cuanto a la producción de conocimientos”*.

Travers (1979, en Machado 2000:19) acota que es una *“actividad encaminada hacia la creación de un cuerpo organizado de conocimientos científicos sobre todo aquello que resulta de interés para los educandos”*.

Latorre (1996;36) señala que la expresión investigación educativa *“se ha constituido en una categoría conceptual amplia en el estudio y análisis de la educación, trata las cuestiones y problemas relativos a la naturaleza, epistemología, metodología, fines y objetivos en la búsqueda progresiva de conocimiento en el ámbito educativo”*.

Según se aceptan las distintas definiciones, se entiende que cada una de ellas tiene un enfoque diferente, según la línea de pensamiento que sustenten sus ponentes.

El concepto de investigación educativa ha ido adoptando nuevos significados y paralelamente han surgido nuevas orientaciones y pautas de entender el hecho educativo, se puede hablar de que existe según lo refieren Carrasco y Calderero (2000:21) *“una unidad de investigación educativa con diferentes enfoques mutuamente complementarios”* que van desde la perspectiva **empírico analítica (positivista)** que puede entenderse como la aplicación del método científico al estudio de los problemas educativos; la concepción **interpretativa (constructivista)** cuyo propósito se centra en interpretar la conducta humana desde los significados e intenciones de los sujetos que participan en el hacer educativo, en torno a este punto de vista puede considerarse también a la corriente **socio crítica**; la concepción **pragmatista o investigación acción**, que aúna las dos anteriores y se entiende como una reflexión diagnóstica sobre la propia práctica.

Esta diferencia, como al comienzo del Capítulo, obliga a intentar encontrar consonancias y diferencias entre los distintos autores referentes a la óptica y tratamiento del hecho en las ciencias sociales, de

la ruptura epistemológica entre las corrientes tradicionales y las nuevas corrientes expuestas, lo cual impele a explorar la opinión de Carr y Kemmis (1988) respecto a la evolución histórica de la investigación educativa, acotación que se refiere seguidamente.

3. Evolución histórica de la investigación educativa: Carr y Kemmis.

En torno a la investigación educativa, Carr y Kemmis (1988) refieren que el estudio de la educación, se concebía como un estudio filosófico vinculado al estudio del conocimiento de la ética y de la vida política y que, un ejemplo de ello, se encontraría en los planteamientos de Platón acerca de la educación en general.

El segundo aporte por parte de los autores citados, se refiere a la denominada Teorización de Altura, la cual se explicita en los trabajos realizados por los filósofos Rousseau, Froebel y Dewey, quienes en su enfoque, sitúan la educación como un proceso de acceso al saber en el contexto de una teoría general de la sociedad y del niño; es decir, sus esquemas se centraron en concepciones generales de la naturaleza y el papel asignado a la educación. A propósito de esta referencia los autores describen que el filósofo francés Jean Jacques Rosseau, destacó en su *Émile* (1762), el rol de la naturaleza, como fuerza motivadora para el desarrollo del niño, razón suficiente para que el enseñante no interfiriera en el proceso; a no ser para despejar obstáculos al desarrollo.

Más tarde Fröebel (1782 – 1852), continuó esta línea teórica y la reforzó en la práctica, con la creación de una escuela para infantes que llamó “Kindergarten”, (jardín de infancia), para establecer la analogía de que, los niños como las plantas requerían cultivarse.

Este aporte de Fröebel dio lugar al estudio de la evolución del aprendizaje infantil en la etapa pre-escolar.

En el hilo histórico presentado, Carr y Kemmis, (1988) expresaron que en este contexto, la filosofía y la sociología se convirtieron en escenarios de estudios especializados; lo que originó a mediados del **siglo XX, la aparición del currículum** como un campo destinado a integrarlos; lo que dio lugar al enfoque práctico, en la organización de la enseñanza y el aprendizaje en la escuela.

Posteriormente, además de la filosofía y la sociología surgió la psicología de la educación, para impulsar el desarrollo de los conocimientos sobre la educación y los fenómenos educacionales; dentro de un tipo de investigación aplicada. Esta nueva versión sería denominada **Teoría Educacional**, enmarcada en unas características específicas, orientadas hacia el plano teórico, en combinación con la práctica.

Es en el período 1960–1970, cuando surge una nueva versión de la Teoría Educacional, representada por Hirst (1966), quien le señala como características a esa teoría educacional las siguientes:

“El problema central de la Teoría son las cuestiones morales, de un nivel particular, enfocadas a la práctica educativa. En consecuencia: La teoría educacional, no es, en sí misma una forma autónoma de conocimiento ni una disciplina autónoma. Sus rasgos lógicos no implican una estructura conceptual única, ni unos criterios únicos de validación.

La teoría educacional no constituye un campo de conocimiento puramente teórico, porque, en su formulación, se expresan los principios para la práctica”

Y agrega:

“Los principios educativos se justifican epistemológicamente, como recursos directos al conocimiento, mediante formas científicas, filosóficas e históricas. Más allá de estas formas de conocimiento, la teoría educacional no exige síntesis teórica”.

Sin embargo, en oposición a este enfoque, citan los autores precitados, el criterio expresado por O'Connor (1957) el cual versa así *“la teoría educacional no obedecía a ninguna finalidad práctica general, sino que se limitaba a la producción de conclusiones empíricamente establecidas”.*

En relación con lo expuesto, llama a reflexión lo siguiente: Si bien es cierto, que Hirst, señala características a la llamada Teoría Educacional, él no expresa específicamente sobre cuál ó cuáles paradigmas estaría sustentada, la teoría supracitada.

Por otra parte, el discurso sobre Teoría Educacional, remite a la Investigación Educativa, como una consecuencia de la necesidad de profundizar el conocimiento científico en el área educativa.

El Término Investigación Educativa, entonces, se deduce es de reciente cuño, ya que, como se describió en este mismo Capítulo, es en la década de los setenta cuando se impuso el enfoque estadounidense en la investigación de problemas educativos, lo cual lleva a plantearse la interrogante sobre cuál o cuáles paradigmas sustentaron su estudio.

4. El Paradigma Tradicional

La postura de Martínez, (1989) coincide con Carr y Kemmis, (1988) respecto a que el Paradigma científico tradicional, que es empírico experimental, se basa en un triple postulado:

El primero de ellos se refiere al postulado científicista o neopositivista, identificado por Martínez (ibid) como Paradigma

Positivista: éste afirma que el método científico de las ciencias naturales es la única vía válida para el conocimiento, en virtud de que la ciencia busca los hechos. Por ende, establece la necesidad de estar sujetos a leyes que tienen que cumplirse totalmente dentro de la búsqueda del conocimiento y la realidad. En este contexto, el investigador se convierte en un mero observador de fenómenos, con ingerencia en el control de variables que momentáneamente pudieren llegar a sesgar los resultados, debido a que el proceso ubicado dentro de esta tendencia lo que pretende es, describir los fenómenos estudiados; explicarlos en función de los objetivos planteados y predecir resultados tomando en consideración el comportamiento del universo en estudio.

Es por ello que los científicos que sustentan este paradigma opinan según lo refieren Carr y Kemmis, (1988:83) que:

...“sólo el enfoque científico de la educación garantizaba una solución racional a las cuestiones educacionales y que sólo las cuestiones instrumentales, relativas a los medios educativos, podían ser conducidas a una solución científica.”

La teoría del conocimiento que subyace en este paradigma, se caracteriza según opinión de Martínez (1989:27)

...“en la creencia de un punto arquimédico, a partir del cual se pudiera construir, paso a paso, un sistema de conocimiento cierto, previa exclusión de todo lo dudoso. Este punto lo persigue el empirismo y el racionalismo, con Descartes y su “cogito ergo sum”.

Este planteamiento de objetividad perdió consistencia debido a los análisis críticos y sistemáticos, realizados por autores como: Feyerabend, Khun y Lakatos, entre otros; citados por Carr y Kemmis (1988). Sus argumentos estriban básicamente en la dependencia que tiene la ciencia respecto a los supuestos teóricos, del marco de referencia

conceptual, de la selectividad y dinámica inconscientes y aún de las bases perceptivas.

Estas críticas llevaron a los autores positivistas a hablar menos de objetividad y a utilizar preferentemente el término intersubjetividad.

Sin embargo también este término provoca críticas respecto a que el mismo implicaría coincidencia de valores, de supuestos teóricos, en su cultura en el discurso y otros elementos. De manera que si fuera posible aceptar una intersubjetividad generalizada, ésta no constituiría de por sí una garantía de certeza.

Tales reflexiones provocaron ciertas reacciones en los positivistas, es así como Hempel, Carnap y Wittgenstein, cambiaron su punto de vista y afirmaron que: *“Las palabras no tienen referentes directos; que los significados de las palabras se encuentran determinados por los contextos donde son usados.”* (Machado, 2000:32)

Por otra parte mediante la aplicación de la psicología fenomenológica llegaron estos científicos a la conclusión de que la objetividad en el estudio de los seres humanos, aún cuando se aplique una estricta metodología, constituye una falacia básica, debido a que las variables se manipulan mediante una situación artificial, de la situación, ubicada, por tanto fuera del contexto natural; por lo que la objetividad pasa a ser un artificio.

5. El Paradigma del Realismo

La tendencia denominada criticismo o socio-crítico, entendida como un estudio de los fenómenos que inciden sobre el hombre y sobre sus relaciones con el contexto situacional, parte del supuesto que deben refutarse las posiciones neopositivistas que encierran la producción de conocimientos dentro de parámetros muy limitados; del mismo modo, se

parte de la necesidad de utilizar las categorías interpretativas de los participantes, pero tomando en consideración que se debe distinguir entre las interpretaciones ideológicas distorsionadas y las que no lo están, con el propósito de evitar los posibles factores que dificulten la racionalidad de los hechos.

6. El Paradigma Crítico

El enfoque criticista, sostiene que la teoría y la práctica, son dos procesos interdependientes; es decir, que toda práctica necesita de una teoría que la sustente y toda teoría demanda de una praxis para su legitimación. Una teoría social crítica surge de los problemas de la vida cotidiana y se construye con la mira siempre puesta en cómo solucionarlos. (Carr y Kemmis, 1988)

De lo expuesto se deduce, según este enfoque, que en el Sujeto se presenta la necesidad de investigar, de ser intérprete de su realidad; pero, a la vez acepta que a la realidad no basta con interpretarla, que es imperativo transformarla con el fin de contribuir a la solución de problemas que le atañen, a él como hombre, en la sociedad que actúa. Es decir, que en esta tendencia, se le da una importancia relevante a la teoría más que a la práctica y, en consecuencia, las investigaciones enmarcadas dentro de este paradigma anulan el contexto situacional para la inferencia de conclusiones y requieren elaborar un minucioso ámbito conceptual sobre el problema a abordar. En este enfoque crítico se inscribe la escuela de Viena, de la cual Habermas es un representante destacado.

7. Teoría Crítica de Habermas.

Siguiendo a los filósofos y científicos sociales de la Escuela de Frankfurt, y especialmente a Habermas en su Teoría Crítica de la Ciencia, podemos apreciar tres categorías del proceso de investigación que dan origen, a su vez, a tres tipos de conocimiento, según que estén regidos por el interés técnico, el interés práctico o el interés emancipatorio. Según Habermas, 1982, (en Machado, 2000:35), *"para estas tres categorías de procesos de investigación puede demostrarse una interrelación específica entre reglas lógico-metodológicas e intereses directores del conocimiento. La misión de una teoría crítica de la ciencia es eludir las trampas del positivismo"*. Por razón de esta pretendida neutralidad científica, se llega a una pseudoneutralidad, como toda pretendida objetividad cognoscitiva es simplemente una ilusión, pretensiones y actitudes que una ciencia social crítica deberá hacer conscientes y superar.

Dado que, no es propósito de este estudio hacer análisis epistemológico de su postura, ni de su obra, sino, referenciar su aporte como parte de la estrategia de aplicación en la práctica de la observación del lenguaje de los participantes, se presenta a continuación un resumen de su teoría para una mejor comprensión.

Según Machado (2000) la postura crítica de Habermas, establece nexos entre la crítica en la ciencia social y su implicación en el área moral, para abordar la solución de los problemas que surgen de la interacción entre los individuos, mediante el análisis crítico del conocimiento. Su postura evolucionó en los últimos años y su nueva teoría estaría cimentada en que la racionalidad se basa en la comunicación y que la acción no será verdaderamente crítica y en consecuencia racional si no tiene tal connotación para un individuo o un grupo social determinado.

Expresa este criterio de la universalidad, mediante la Teoría de la acción comunicativa. Antes se detuvo en el estudio de la Teoría del Conocimiento, que fue publicada en 1968, con el título de “Conocimiento e Interés”; en ella procuró una nueva concepción de la Teoría Crítica, fundamentada en el interés de la emancipación. Según explica Young (1993).

La intención de Habermas de reformar la teoría del conocimiento mediante la crítica inmanente no le dio resultado. Sin embargo, defendió la idea de que el conocimiento debe entenderse cultural y lingüísticamente. Por consiguiente, señaló la interrelación de las relaciones culturales y sociales, dentro de la cual se realiza la actividad científica, demostrando que éstas se basan en “convenciones metódicas” al verificar la teoría o que sus investigaciones responden a expectativas sociales. Argumentó entonces, que **la ciencia debe ser parte de la sociedad, tal como lo es el sistema jurídico o político; debido a que ella es una empresa humana.**

Al darse cuenta que estos argumentos no tocaban el núcleo del problema, en vez de plantear la solución mediante el proceso de entender el conocimiento como una relación entre la conciencia del sujeto y el método de investigación, reconoce que, la ciencia la hacen las comunidades y no los individuos. Entonces al inquirir ¿cómo las comunidades pueden concordar sus reglas?, induce una explicación comunicativa del conocer y llegar a conocer, lo que constituye el aprendizaje racional. En consecuencia, la vía más directa para lograrlo sería incorporando la razón en el lenguaje en general y la comunicación en particular. Recoge este pensamiento en su obra: “Teoría de la Acción Comunicativa”.

Habermas,(1988:159) entiende la racionalidad como la vía a través de la cual se realiza el conocimiento y lo explica mediante el

siguiente argumento: “*Nosotros no podemos limitar los fundamentos como lo hace el Empirismo, de los actos o expresiones racionales al conocimiento del mundo objeto. Debemos complementar la <racionalidad-instrumental-cognitiva> con una concepción de racionalidad comunicativa.*”

Esta nueva teoría Crítica, “es una ciencia reconstructiva, antropológica de nuestro ser como concedores” y ello consiste en un proceso fundamentado en la Teoría bioantropológica de la crítica, basada en: las comunidades de investigación y la interpretación de su sentido; lo cual debe orientarla a evitar los sesgos que ellas puedan tener y a comprender como crean significados. Es decir, ¿cómo aprenden?

El aprendizaje colectivo, al cual se refiere Habermas, es aplicable al análisis de la comunidad y de su significación entre los miembros de una comunidad de práctica.

El primer elemento útil para este fin es: la relación entre verdad o validez moral de una afirmación, la acción y su sentido. Expone que los participantes para comprender el sentido de forma objetiva, tienen que considerar los actos desde el punto de vista del participante. Para ello, es necesario comprender los supuestos ontológicos, morales y prácticos de una expresión y esta comprensión se completa con la postura ante la validez de aquellos. Es decir, que para Habermas, comprender el significado de la acción implica en principio, ser capaz de participar en la forma de vida donde se produce la acción; lo cual requiere valorar los requisitos de validez que ocurren en esta forma de vida.

Habermas defiende el criterio que el lenguaje humano, implica requisitos, los cuales son construidos implícitamente por los hablantes y que de forma explícita son; (a) Lo que digo es verdadero. (b). Su contenido proposicional es verdadero. (c). Hablo sinceramente y (d). Justifico lo dicho. Sin embargo ratifica que estos requisitos son

contingentes y falibles además que, todos a excepción del primero son argumentativos mediante razones.

El argumento conforma una instancia a la cual apela la racionalidad inherente a la comunicación cotidiana. Con ello demuestra que, las concepciones que cada comunidad tiene del mundo incorporan sus requisitos de validez, así como los niveles de aceptación del discurso, los cuales están vinculados a la racionalidad de su cultura. En consecuencia afirma, que existen formas de procedimientos universalmente válidos de la racionalidad.

Lo dicho no implica que la teoría de la racionalidad comunicativa, postule a un sujeto autosuficiente, enfrentándose al mundo objeto, sino que él comienza a partir de su noción del mundo vital, simbólicamente estructurado, en donde construye su reflexividad (Machado;2000)

Considerada lingüísticamente que la interpretación depende del contexto y de los supuestos ontológicos del hablante sobre el oyente en forma recíproca. Habermas expresa que la crítica genuina ocurre, cuando las expresiones se hacen relativas, ante la posibilidad de que su validez sea discutida por otros autores. (Young;1993).

El segundo aporte de Habermas, útil para este análisis, se refiere al empleo estratégico de la lengua, como un recurso manipulador.

En tal caso el discurso tiene pretensiones de verdad, con el propósito encubierto de lograr respuestas favorables del hablante, dado que el empleo manipulativo de las características sociales, condiciona las reacciones del oyente. Cuando este hecho ocurre, en la investigación, se priva la posibilidad de dar una respuesta racional a la pretensión cognoscitiva, basada a su vez, en la pretensión de validez que confiere la autoridad, que conjuntamente con el poder y el beneficio económico, representan los valores sociales integradores; entendidos como

patológicos, según Parson en (Machado 2000) y como intrínsecos a la modernización según Habermas.(1988)

Esta teoría de acción comunicativa contribuye al entendimiento del “**por qué es así**”, también ayuda, para señalar los puntos en los cuales se puede obtener un cambio real.

En lo que respecta al análisis de la comunidad y a la significación, Habermas (Ibid) sostiene que, los participantes en un proceso de comunicación establecen, como se señaló antes, una diferencia de actitud fenomenológica entre observadores y participantes y lo argumenta de la siguiente manera:

- El intérprete observa en qué condiciones se aceptan como válidas o se rechazan las expresiones simbólicas.
- Advierte cuándo los planes de acción de los participantes se coordinan mediante la formación de consenso y cuándo se deshacen por falta de consenso los nexos entre los actos de los distintos agentes.
- Así, el intérprete no puede llegar a tener una idea clara de la sustancia semántica de una expresión, independientemente de los contextos de la acción en que los participantes reaccionan con un <<**Sí**>> o un <<**No**>> ó con **una abstención**. Tampoco puede llegar a tener una idea clara de las razones implícitas que mueven a los participantes a tomar las posturas que toman.(Young, 1993).

Este análisis de Habermas (1988:79) respecto al acto lingüístico, pretende “*ofrecer una pragmática formal, universal que sea intrínsecamente crítica y ofrezca el marco a toda posible pragmática empírica*” Aún cuando Habermas, no ha creado una tipología coherente de los actos lingüísticos, la lingüística sistémica creada por Halliday,

Hasan y otros, citados por Young, (1993) ofrece un modelo de análisis de las funciones lingüísticas, mediante los conceptos de campo, tono, modo y sus interrelaciones funcionales; así como las interconexiones de todas sus funciones que establece afinidad con la propuesta crítica de Habermas.

Tal razonamiento es válido en tanto que, si la perspectiva crítica está centrada en resolver los problemas humanos y la preocupación se centra en detectar, si el paradigma ofrecido, es en sí mismo, una metodología para identificarlos ó si sólo consiste en un marco normativo, la propuesta de Habermas pretende abordar la cuestión normativa, lo cual conjuntamente con el enfoque sistémico, permitiría el tratamiento crítico, aplicado en este caso al comportamiento Organizacional.

Se asume la propuesta antes expresada en cuanto que, el enfoque sistémico no termina en el aspecto sociológico, sino que permite el análisis de resolución de problemas particulares, de otras situaciones comunicativas. Un ejemplo de este aporte sistémico, se ubica en el modelo empleado en esta investigación de la aplicación de la Teoría en Uso, la cual, como se expresó, corresponde a un modelo de acción social.

8. Teorías de Acción Social

Córdova (1997) argumenta la necesidad de una Teoría amplia de la acción social y opina que, tal necesidad surge a consecuencia de ciertas configuraciones críticas del pensamiento occidental, tales como la movilidad social, los modos y estilos de vida, la trascendencia de la cotidianidad, la aparición de nuevos actores sociales y en consecuencia el surgimiento de nuevos procesos de estructuración social. Unido a ello se refiere a la determinada orientación postmoderna que generó cambios en la línea de pensamiento y en la acción del hombre occidental, finalizando así, la direccionalidad histórica de la praxis humana y dando

lugar a nuevos estilos, tales como el individualismo radical y el nihilismo. Asimismo esta transformación alcanzó la diversidad crítica de enfoques estructuralistas y/o Marxistas que privilegian el sistema social y por consiguiente, los enfoques interpretativos basados en el sujeto como centro. Esta crisis de alternativas para la acción social, la ubica en los confines más locales, personales y familiares de la actividad social y posterga la trascendencia.

De esta nueva configuración, el mismo autor, se plantea un conjunto de problemas tales como:

El problema de lo real social: Se refiere al comportamiento humano, dentro de sus comunidades. Ello implica la necesidad de atender las consecuencias de las acciones de los actores y sus necesidades, motivaciones, intereses e intencionalidad; éstas responden al discurso derivado de las estructuras políticas e ideológicas que conforman la acción social. En consecuencia, el cambio en el discurso social y en su acción también deriva problemas al sujeto, esta vez relacionados con los valores y los símbolos que le dan significación a su acción. Estas acciones entonces generan exclusión y plantean nuevas conductas o acciones sociales, que dan lugar a distintas teorías del lenguaje, a la teoría de la acción comunicativa, a la que se refiere Habermas.

El problema expuesto, se resume así: **Implicaciones de la acción social y los actores sociales:** (a) Motivación, Interés, Necesidad, e Intencionalidad. (b) Acción y Estructura. (c) Acción y discursos de la acción: El problema de los símbolos y de los valores. La significación de la acción. (d) Los tipos de acción y las intervenciones sociales. (e) La acción social y la exclusión. Estas últimas dan lugar a las distintas teorías de lenguaje, es decir a teorías de acción comunicativa.

Desde luego que, aceptar al sujeto como un actor social implica que depende de una estructura fundamentalmente cimentada en los actores intervinientes en tales acciones, los cuales conformarían sus ejes de estructuración y ellos son: (a) Primer eje, las relaciones sociales; (b) Segundo eje: las mediaciones sociales y (c) Tercer eje :las orientaciones de valor y los modelos culturales: Así como una razón dialéctica que explique las determinaciones y las indeterminaciones; lo paradójico, lo inédito, la intención, motivos y aspiraciones en la actividad de los sujetos sociales. Y lo socialmente instituido: lo estructural y lo ideológico. La praxis humana como forma de vida, la construcción-la desestructuración y la reestructuración.

El próximo factor se refiere a la construcción de estos sujetos sociales mediante las instancias de la acción individual y social. Córdova (1997) se refiere a que, el sujeto construye sus proyectos de vida enmarcadas por la orientación y la intervención social. Y lo explica de la siguiente manera:

Si las acciones humanas, están determinadas por el discurso y la estructura social, como se señalara antes, entonces, según su ubicación el sujeto, dará lugar a que no existan correspondencias lineales, dadas por las yuxtaposiciones y las sobredeterminaciones de las instancias políticas, culturales, familiares, que se traducen en su esfera afectiva, debido a esta influencia.

Desde luego que cuando estos cambios ocurren, generan también cambios en los sujetos, con respecto a sí mismos. Tal cambio de conciencia, de ser sujeto- objeto, da igualmente, lugar, a que cambien sus estilos de vida; propiciados por la ruptura de los patrones señalados por los viejos paradigmas.

En lo social, se tradujo en la conocida resistencia social al paso de la cibernética, a la automatización, que derivó en paros generalizados del proceso de racionalización industrial, lo que generó tensión entre ética y progreso tecnológico, en función de los resultados para la humanidad. Ello conforma parte de esta dinámica histórica y esta dinámica configuró la postmodernidad.

En la sociedad postmoderna, surgen estructuras subjetivas y objetivas, que rompen los paradigmas de comprensión de las ciencias sociales en tanto emergen también otros métodos y corrientes de pensamiento, además de la postura crítica referenciada, como la que se describe seguidamente.

La segunda corriente se refiere al **Interpretativismo**, según la cual, las investigaciones educativas se deberían centrar en la interpretación de los hechos y no en la explicación científica. En tal sentido, el objetivo del investigador es comprender el fenómeno atendiendo a su conducta dentro de la vida social, para luego interpretarlo en adaptación a las particularidades del espacio y tiempo en que se actúe. Por lo tanto el investigador es sujeto de la investigación y su experiencia en cuanto a los hechos, representa la base fundamental para el establecimiento de sus conclusiones. Para esta tendencia la práctica es más importante que la teoría.

9. Corriente del Empirismo

Este toma en cuenta la movilidad social. Su nombre se deriva de la importancia que reviste la experiencia y de los aspectos metodológicos especialmente referidos a los cuantitativos.

El Empirismo sostiene que la experiencia es la fuente de todo conocimiento y depende en última instancia de los sentidos. Aduce que una proposición tiene sentido, sólo si es susceptible de comprobación

empírica. En este sentido intentan otorgar al conocimiento empírico, un fundamento abstracto, teórico, no sensible. Esta perspectiva ha sido criticada, por cuanto consideran que dentro de la objetividad hay elementos humanos y por tanto subjetivos.

Entre sus representantes se cita a Boudon y a Coleman, (1973) ellos incorporan elementos metodológicos en su modelo de educación y movilidad social.

A consecuencia de las paradojas que presentó la teoría de la ciencia tradicional, surgió la necesidad de un paradigma post positivista, orientado a encarar la realidad desde otra perspectiva. La salida que encontró la epistemología actual fue la conceptualización del conocimiento humano *“como un proceso dialéctico entre el sujeto y el objeto, basado en un método hermenéutico-dialéctico”*.(Martínez,1989: 56)

10. El Paradigma Emergente

El Paradigma Emergente se fundamenta en que **la lógica analítica utilizada en los enfoques clásicos de investigación, debe ser sustituida por una nueva lógica estructural, sistémica y dialéctica**, debido a que la primera, fundamentada en la lógica Aristotélica y en una visión determinista de la causalidad, ha demostrado incompetencia para comprender los problemas humanos. (Martínez.1989).

Este nuevo paradigma, se basa en la necesidad de la acción crítica y se corresponde con el descubrimiento de la educación como un factor que reforzaría las desigualdades sociales. Asimismo se centra en determinar estructuras y determinar su función, sirviéndose para ello, de la descripción cuidadosa de las condiciones de su aparición, desarrollo y permanencia.

La trascendencia de este postulado consiste en que la vida humana se presenta en estructuras dinámicas, orientadas hacia una meta; por consiguiente no es posible descubrir estructuras universales aplicadas a un grupo o cultura, si antes no se han descubierto las estructuras de sujetos o grupos particulares.

El concepto básico de búsqueda de estructuras y su funcionamiento, constituye el denominador común de métodos heurísticos. Ellos se describen brevemente a continuación:

11. Métodos Heurísticos de Investigación

El propósito de la investigación, constituye el denominador común, de una serie de métodos o estilos heurísticos que se presentan con los nombres de:

- Método Hermenéutico.
- Método Fenomenológico.
- Método de Estudios Endógenos.
- Método Naturalista.
- Método Etnográfico.
- Método Comprensivo.
- Estudios de Campo.

Cada uno de estos métodos o estilos de investigación, utilizan técnicas y procedimientos metodológicos, adaptados a la naturaleza del objeto que estudia y del fin que persigue. Lo que les hace diferentes a los métodos tradicionales, sean éstos cualitativos o cuantitativos, es el

concepto de estructura y la función que ésta desempeña en la vida y dinámica del todo al que pertenece.

A continuación se describen brevemente, los relevantes para este estudio.

11.1. Método Hermenéutico-Dialéctico

Apple y Habermas, (1987-1988) sostienen que el proceso de conocer es hermenéutico dialéctico, lo cual divide el proceso cognitivo, en comprensión y explicación. Asimismo establecen que existe división en el objeto de estudio, en tanto que la ciencia tradicional los desintegra para dar puntuaciones aisladas de un contexto real en que se hayan para poder analizar a los individuos entre sí.

Por su parte, (Dilthey, en Machado:1994) afirma que las ciencias humanas se basan en la explicación, estableciendo nexos causales y combinando elementos.

Además de la dialéctica que se establece entre los hemisferios cerebrales y sus peculiares formas de conocer: comprensión y explicación, el método establece otra dialéctica entre el sujeto conocedor y el objeto conocido; debido a que son personas que dialogan y en cada intervención uno influye, guía y regula la intervención del otro.

Cada escuela psicológica, filosófica o sociológica adopta un esquema o marco referencial determinado, que la identifica con un momento del proceso cognitivo y del proceso dialéctico de la investigación. Sin embargo a manera de ejemplo de aplicación se presenta un modelo de planificación de investigación del Proceso Hermenéutico- Dialéctico.(Martínez,1989:126):

Pasos:

1. Determinar el Objeto que se persigue:

Aborda dos aspectos:

El primero: relacionado **con la cuestión de índole ética, filosófica** para lo cual

requiere una justificación: **¿ Qué se quiere investigar y por qué?.**

El Segundo: se refiere a las **estrategias metodológicas** que permitan **delimitar lo**

que se quiere investigar; es decir, que debe reducirse a sus dimensiones más concretas.

Cuando se delimita el problema es necesario ser explícito y aclarar la teoría en que se fundamenta ello significa determinar sus supuestos básicos.

2. Elegir la muestra a estudiar:

El investigador debe seleccionar para el estudio, él o los casos paradigmáticos, que le sirvan para analizarlos a profundidad.

Afirma Matinez (Ibid:126) que el error más frecuente en este paso, consiste en pretender llegar al conocimiento de estructuras, estudiando elementos seleccionados mediante pruebas aleatorias y sometidos a datos estadísticos, sin considerar que los casos son de naturaleza variada lo que podría dar lugar a desaciertos. De manera que en este método, se considera que no influye el tamaño del grupo, para obtener generalidad de datos o de estructura obtenida.

3. Elegir los instrumentos y procedimientos de aplicación:

La selección de los mismos debe corresponder al fin de la investigación. Martínez, en la obra in comento, señala como condición

para elegirlos los siguientes: (a) Deben ser seleccionados ecológicamente; (b) Que permitan realizar las observaciones repetidamente; para ello, es pertinente utilizar: grabaciones, filmaciones, anotaciones pormenorizadas de situaciones y circunstancias, para lo cual se deben guardar todos los documentos de entrevistas. Las entrevistas semi estructuradas, los cuestionarios abiertos, las técnicas de análisis de documentos personales, las técnicas de autoapreciación y técnicas de observación con varios jueces, escalas de Lickert y técnicas proyectivas, son también instrumentos válidos.

De estas técnicas las que más sintonía epistemológica tienen con el método son las que adoptan formas de diálogo coloquial o entrevistas no estructuradas.

4. Discutir los resultados:

La validez de los resultados dependerá del rigor y sistematicidad del proceso interpretativo. Sin embargo es útil reseñar la aplicación de Allport (1966), para **obtener validez de sus interpretaciones y consiste en los siguientes pasos:**

- **Sentimientos de certeza subjetiva.** Equivale a la certeza del investigador respecto a sus resultados.
- **Conformidad con los hechos conocidos:** Significa que la interpretación debe ser aplicable a los hechos que se intentan explicar.
- **Capacidad predictiva:** Que la interpretación permita formular predicciones sobre el sujeto - basadas en la teoría.

- **Consistencia interna.** Las partes de la interpretación deben ser coherentes entre sí.

11.2. Método Fenomenológico

Consiste en estudiar los fenómenos según sean experimentados y vividos por el hombre. Husserl (1992) lo llamó: "Mundo vivido"; como una forma de expresar la matriz de este "mundo vivido con su significado". Su énfasis consiste en el fenómeno mismo; es decir, con lo que se presenta y se revela a la propia conciencia, dado que, a su juicio, la conducta del hombre es una función de sus vivencias.

El método, rechaza los postulados del Empirismo, del Realismo y del Positivismo, por cuanto argumenta que, no existe una ciencia en donde los fenómenos vivenciales pudieran deducirse de un sistema de axiomas planteados con anterioridad.

El propósito de la fenomenología, es estudiar las realidades que son poco comunicables, pero que son determinantes para la comprensión de la vida psíquica de cada persona. En consecuencia es el método más indicado para adelantar estudios psicológicos centrados en la estructura psíquica vivencial que se da en personas en situaciones críticas. En consecuencia es un método propedeúico para toda ciencia.

Con el propósito de facilitar la comprensión, a continuación se presenta una tabla descriptiva de los pasos de cada fase: (ver las tablas siguientes)

Tabla 1

Etapas del Método Fenomenológico

<i>Descriptiva</i>
<i>Primer Paso: elección de técnicas o procedimientos</i>
<i>Apropiados, tales como aquellos que permitan realizar la observación repetidamente, grabar las entrevistas y todas aquellas que no perturben, distorsionen o modifiquen la realidad.</i>
<i>Segundo Paso: Aplicar la Observación, la entrevista, cuestionario o auto reportaje, tomando en cuenta las siguientes realidades:</i>
<i>Que:</i>
<i>Nuestra percepción aprehende estructuras significativas.</i>
<i>Los datos son casi siempre para una u otra hipótesis.</i>
<i>Nunca se observa la totalidad de lo que se puede observar.</i>
<i>Que hay una correlación funcional entre la teoría y los datos.</i>
<i>Tercer Paso: Elaborar la descriptiva estructural:</i>
<i>Elaborar una descriptiva fenomenológica que refleje la realidad tal como se presentó. Es decir que, sea lo más completa posible, omitiendo las proyecciones, teorías consagradas, prejuicios propios. Se espera que la realidad sea descrita en su contexto natural.</i>

-Etapa Estructural: Consiste en el estudio de la descripción contenida en los Protocolos, para lo cual debe cumplir el siguiente proceso:

Pasos de la Etapa Estructural:
Primer Paso: Lectura general de la descripción de cada protocolo. El objetivo consiste en realizar una visión de conjunto que permita lograr la idea general del contenido que hay en el protocolo.
Segundo Paso: Delimitar las unidades temáticas. Este paso conjuntamente con el siguiente constituyen la polaridad de la realidad. La relevancia de este paso consiste en darse cuenta de la transición del significado, cuando aparece una variación temática o de sentido ó cuando hay un cambio en la intención del sujeto.
Tercer Paso: Determinar el tema central de cada unidad temática. Aquí se eliminan las repeticiones y redundancias de la unidad temática, para simplificar el protocolo y luego se determina el tema central de cada unidad, elaborando su significado. El investigador alterna lo que los sujetos dicen con lo que significa. Ello sin interponer teorías conceptuales a los datos. Este proceso es fenomenología hermenéutica.
Cuarto Paso: Exponer el tema central en lenguaje científico. Es el momento de interrogar de manera sistemática, en cada tema central, qué es lo que se revela sobre el tema que se investiga en ese tema concreto y, respecto al sujeto que se investiga. La explicación se hará con aplicación de lenguaje científico.

Quinto Paso: Integrar los temas centrales en una estructura descriptiva: Este paso constituye el aspecto central de la investigación, en tanto que es en este momento, cuando se descubren las estructuras básicas de relaciones del fenómeno investigado.

Sexto Paso: Integrar las estructuras particulares en una estructura general. El propósito es integrar en una sola descripción, el contenido exhaustivo de las estructuras identificadas en los diferentes protocolos.

Séptimo Paso: Entrevista final con los sujetos investigados, con el objeto de hacerles conocer los resultados de la investigación.

Fuente : elaboración propia, datos (en Rincón,2000)

-Discusión de los resultados.

A diferencia de la ciencia tradicional, la validación de los resultados, sigue el camino de la descripción cuidadosa para hacer explícita y de forma adecuada, la forma como una conducta encaja en una situación. Para ello se aplican las siguientes Interrogantes-Dimensiones:

¿Quién actuó?

¿Cuándo y dónde?.

¿A quien fue dirigido el acto?.

¿ A qué nivel psicológico actuó y por qué?

Estas dimensiones estudiadas en su significado, en su acción interdependiente y simultánea, darán comprensión de los constituyentes de la vida humana, diferente a la relación causal.

La breve reseña de **los modelos de métodos regidos en el nuevo paradigma**, explican la diferencia metodológica entre la investigación tradicional, fundamentada en la medida de variables aisladas, la correlación de las dimensiones y su diferencia significativa, que utiliza la ciencia tradicional para determinar los hechos estudiados o establecer las relaciones causales que guía la conexión de eventos y fenómenos y la relación que se establece entre el lenguaje y el significado y entre la conducta del sujeto y su relación con el contexto donde se encuentra, en el carácter de la verificación en un contexto público.

En síntesis, es de vital importancia en los tiempos que vivimos, para los profesionales de la docencia y sus clientes dentro de la Organización Educativa, desarrollar la capacidad crítica, la capacidad de discernimiento, el hábito de análisis que conduce a diferenciar entre lo que es verdad y el error con apariencia de verdad, entre la afirmación bien fundamentada y la gratuita o no avalada suficientemente, sin capacidad crítica, no es posible desempeñar el papel de científicos de calidad, en búsqueda siempre de la verdad, profesionales con criterio, agentes activos y responsables del progreso social.

B. La investigación acción en el ámbito educativo

1. Antecedentes Históricos.

El inicio de este modelo de investigación-acción, se asocia en los Estados Unidos, con el final de la Segunda Guerra Mundial (1945) se le designó "padre" de la "investigación-acción" a Kurt Lewin, quien utilizó este término por primera vez en 1944. Se trataba de una forma de investigar que podía relacionar el enfoque experimental de la ciencia

social con programas de acción social, en la búsqueda de actuar ante los problemas sociales principales del momento. Para su protagonista utilizando dicho modelo de investigación se podían lograr paralelamente avances teóricos y cambios sociales, conocimiento práctico y teórico. La investigación acción, para Lewin (1946), se centraba en el análisis-diagnóstico, la recolección de la información, la conceptualización, la planeación, la ejecución y la evaluación, pasos que luego se repetían en forma cíclica. Es decir para Lewin (Ibidem) el manejo de los problemas se da a partir de una espiral, constituida por etapas, cada una precede a otra en cuanto al proceso de planificación, acción y, obtención de información sobre el resultado de la acción.

Además en ningún momento representaba una categoría inferior a la ciencia pura, poco a poco ha llegado a ser una ciencia digna, partiendo en general del estudio de casos y situaciones concretas, orientada a la búsqueda de soluciones, aunque en un primer momento no se logren los resultados deseados.

Lewin (1946) compara esta investigación y acción, a la función que desarrolla el médico, en efecto, a través del diálogo con el paciente, elabora un diagnóstico de la enfermedad; basándose en este diagnóstico, prescribe un tratamiento; luego, observando la posible mejoría del paciente y otros efectos del tratamiento, reelabora y afina el diagnóstico, y reestructura el tratamiento; y así hasta lograr el pleno restablecimiento y salud general del paciente.

Uno de los alcances de este modelo, es el nivel de validez que alcanza. Una investigación tiene un alto nivel de validez si al observar, medir o apreciar una realidad, se observa, mide o aprecia esa realidad y no otra; es decir, que la validez puede ser precisada por el grado o nivel en que los resultados de la investigación reflejan una imagen comprensiva y representativa de una realidad o situación dada.

La investigación-acción contempla el uso de técnicas cuantitativas, sin embargo para diseñar una investigación acción participativa en sus líneas generales, en la mayoría de los casos, se sustenta en la metodología cualitativa, con énfasis en uno de los métodos etnográfico (sobre todo), fenomenológico, hermenéutico, endógeno, etc., y las técnicas que se vislumbrarán como más adecuadas serán la observación participante, con registros en diarios de campo, la entrevista semiestructurada en profundidad, cordial y amistosa, y un diálogo coloquial abierto y franco, sin negar la posible utilidad y uso también de técnicas cuantitativas a través de encuestas, cuestionarios, etc. con sus descripciones estadísticas más simples y tabulaciones apropiadas

2. Aproximación Conceptual

La Investigación acción metódicamente rompe el etnos positivista, que considera el análisis científico inaplicable a asuntos relacionados con los valores, e incluye supuestos filosóficos sobre la naturaleza del hombre y sus relaciones con el mundo físico y social, es indicada cuando el investigador no sólo quiere conocer una realidad o un problema específico y su solución teórica, sino que va más allá, los problemas se resuelven en la práctica del aula.

Es fácilmente admitida, cuando va dirigida a intervenciones sociales, psicológicas y socioeducativas, que pretenden asegurar una mejor adaptación o integración de los individuos a su entorno y una mayor cohesión, eficacia y lucidez a las instituciones en la persecución de sus objetivos.

La investigación-acción, en su medio siglo de existencia, se ha enfocado básicamente en dos vertientes: una **sociológica** –desarrollada principalmente a partir de los trabajos de Kurt Lewin, Sol Tax y Fals

Borda– y otra más específicamente **educativa**, inspirada en las ideas y prácticas de Paulo Freire, Hilda Taba, L. Stenhouse, John Elliott y otros. Ambas vertientes han sido ampliamente exitosas en sus aplicaciones.

La orientación sociológica, en sentido amplio, se distingue por su énfasis en **el pensamiento crítico, la concientización y el desarrollo de la capacidad emancipatoria**. Este concepto y su práctica, evolucionó en el campo de la Sociología de la intervención; mediante los trabajos de Lewin, Elliott, Jaques y su investigación socioanalítica.

La **orientación educativa** presenta una tendencia a reconocer el campo de la investigación educacional en términos más participativos y con miras a evidenciar el origen de los problemas, los contenidos programáticos, los métodos didácticos, los conocimientos significativos y la comunidad de docentes, y se ha impulsado más desde las mismas Universidades, sobre todo en Inglaterra y Australia, y desde los Centros de Investigación, oficiales y privados, en casi todos los demás países.

En muchas partes, se ha aplicado con formatos metodológicos semejantes, pero sin darle expresamente el nombre de "**investigación-acción**", sino otros parecidos, que hacen énfasis en la "**participación**" de los sujetos investigados. Sus tópicos de estudio se han relacionado especialmente con las complejas actividades de la vida del aula, desde la perspectiva de quienes intervienen en ella: elaborar, experimentar, evaluar y redefinir, a través de un proceso de reflexión cooperativa más que personal y una orientación del análisis conjunto de medios y fines, los modos de participación, los procesos de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo de los currícula y su proyección social, y el desarrollo profesional de los docentes; todo esto, con el fin de mejorar y aumentar el nivel de eficiencia de los educadores y de las instituciones educativas.

En este orden de ideas, el concepto de investigación acción, según Aubin, (en Goyette, y Lessard,1988:18) fue aceptado como investigación operativa y más tarde en la universidad de Columbia, se popularizaba el método en el sector educativo norteamericano.

Arnaud, citado en Goyette y otros (1988) ubica el desarrollo de la Investigación Acción y de su concepto de ciencia acción en psicología , (Argyris, 1980) en un eje que une los polos científicos.

El método de la investigación-acción, encierra y propone una nueva visión del hombre y de la ciencia. La Investigación acción, representa un proceso por medio del cual los sujetos investigados son auténticos coinvestigadores, participando muy activamente en el desarrollo de la misma, razón que impulsa a una mejor preparación y profesionalización de los implicados en la acción.

Vale la pena considerar lo expresado por Imbernón (1997) cuando hace notar la importancia de la investigación- acción, vista como una herramienta potente de desarrollo de una nueva cultura profesional que debe adoptar el docente como base para su profesionalización, con un cimiento psicológico que revela la importancia del procesamiento de la información, los problemas sociales, las tomas de decisiones, la reflexión entre otras que conllevan a entender la acción educativa y los elementos inmersos en ella.

Volviendo a el concepto de reflexión sobre la práctica, ha tenido amplia difusión el pensamiento de Donald A. Schön (1983, 1987, 1993), retomado del filósofo y pedagogo Dewey,(1964) y su teoría sobre la epistemología de la práctica, ello ha dado lugar a la configuración de un **nuevo modelo de profesional de la enseñanza**, cuya principal característica debe ser su "profesionalización", entendida ésta como la capacidad de "analizar el contexto en el que desarrolla su actividad y de

dar satisfactoria respuesta a las nuevas necesidades que una sociedad cada vez más compleja y cambiante. Un profesional, en fin, capaz de generar conocimiento válido sobre su práctica y de buscar estrategias y recursos para mejorarla, con una actitud positiva hacia su desarrollo personal y profesional autónomo. La profesionalización, tal como se entiende aquí, se define no tanto por el conocimiento teórico que el profesional posee, " *sino por su capacidad de actuar de forma inteligente en situaciones sociales complejas, singulares e impredecibles, como es el caso de la educación*" (Latorre, 1992:52)

Ultimamente se le ha venido dando mayor aceptación a este modelo de investigación y, se han realizado muchos simposium y encuentros internacionales, se ha utilizado para producir cambios significativos en la sociedad y ha sido patrocinada por organismos como la **UNESCO, la OIT, la FAO**, en diferentes Universidades de Europa y América se ofrecen actualmente seminarios y talleres de investigación-acción con la finalidad de motivar hacia el uso de dicho modelo.

3. Finalidad de la Investigación - Acción

Hace mucho tiempo que se viene planteando la necesidad de que los docentes participen en la realización de tareas de investigación como una forma de mejorar la calidad del trabajo o de su práctica pedagógica, es decir que el centro de reflexión, atención y acción estaría sustentado en la actividad misma del docente, convirtiéndose de esta manera en un procedimiento para su propia formación permanente, sin embargo se puede referir que el trabajo escolar en la mayoría de las aulas de nuestros Sistema Educativo Venezolano, en muchos casos se ve convertido en una "**rutina**", a la que hay que superar partiendo de la "**formación del formador**".

En numerosos casos se teme enfrentar nuevos retos, no existe apertura al cambio debido al temor de tener que abordar aspectos teóricos prácticos del diseño investigativo, es por ello que en las Universidades y otras Instituciones encargadas de formar docentes se hace necesario abordar aspectos, que favorezcan dicha formación y por ende la puesta en práctica de la cultura de la investigación acción.

A propósito de lo referido Elliott (1991:57-68), revisando numerosos trabajos de investigación en las escuelas, identifica diferentes problemas de la realidad educativa que se acotan a continuación:

- Dificultades para animar a los profesores a criticar la propia práctica profesional.
- Dificultades para recoger datos.

Los investigadores en las escuelas tienden a optar por métodos cuantitativos para la recolección de datos, porque los métodos cualitativos implican situaciones personalizadas en las que los docentes y estudiantes encuentran dificultades para separar su posición individual y de investigador de su papel dentro de la escuela.

El problema del tiempo es visto como un dilema entre la enseñanza y la investigación, que es resuelto siempre a favor de la primera.

Teniendo en cuenta los aspectos señalados, todo parece indicar que no se tiene conocimiento de las funciones y finalidades de la Investigación- Acción. Por ello se hace necesario considerarlas.

La Finalidad de la investigación acción se define dentro de tres órdenes principales:

- Finalidades y funciones de investigación.
- Finalidades y funciones de acción.
- Finalidades y funciones de formación y perfeccionamiento.

Esta última función, tiene que ver con la postura de Lewin (1946): El proceso de investigación-acción, enfatiza en la implicación de los problemas de clase de los profesores y en consecuencia su objetivo final está centrado en el mejoramiento profesional del docente, mediante el feed back, donde el investigador forma parte de la comunidad de práctica. Dicho proceso, tendría como características:(a) La actividad grupal, para cambiar las circunstancias, fundamentada en la creencia y los valores de la persona humana y (b) La práctica reflexiva, entendida como una práctica social; en donde como se señaló no existe diferencia entre investigador e investigado.

De este proceso se evidencia que en la investigación acción no existe una teoría articulada de forma explícita, sino que más bien, ella está implícita en la práctica.

Para responder al cómo de la investigación, Lewin (1946:183) estableció un “proceso paralelo al método científico de otras disciplinas, considerando una serie de actividades en espiral, que en realidad constituyen fases” Estas fases que propone Lewin consisten, según lo señala Elliott (1986) en:

Tabla 2

Fases de la investigación acción

Clarificar y Diagnosticar una situación problemática.

Formular estrategias de acción para resolver el problema.

Poner en práctica y evaluar las estrategias de acción. Y

Aclarar nuevamente y diagnosticar la situación problemática.

Fuente: elaboración propia, datos (Elliot,1986)

De este proceso derivan ciertas conclusiones respecto a la espiral de Lewin y ellas son: (a) Se diferencia del método científico en cuanto a que la teoría emerge de la acción. (b) Se requiere hacer explícita la teoría en acción, mediante procesos de discusión y reflexión.

Del resumen se extrae que, cuando Lewin, utiliza por primera vez el término de investigación acción, presenta *“una forma distinta de entender la práctica, toda vez que la investigación surge de la práctica y ésta queda modificada por la investigación”* (Ferrerres e Imbermón,1999:182)

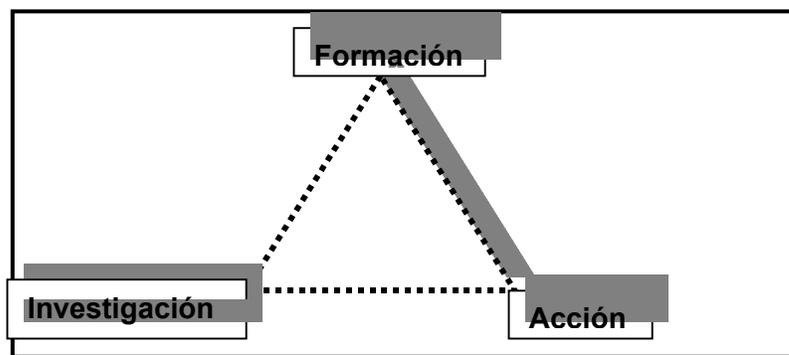
Vista de esta manera se acepta que este tipo de investigación, constituye una forma especial de autoevaluación, por parte de los profesores y de los estudiantes.

Lewin, (1946), también conviene en que la acción, la investigación y la formación, conforman tres ángulos de un triángulo, que cuando se disocia uno de estos elementos, se comprometen los otros dos. Tal como lo plantea este autor, el modelo investigativo tendría visión sistémica, enfoque que sustentan también otros científicos sociales, entre ellos,

Argyris. En tal sentido la investigación-acción constituye un elemento clave en la formación y en el perfeccionamiento permanente.

Gráfico 1

Triángulo de la investigación acción



Fuente: (Pérez,1998)

Ferreres e Imbernon (1999:182) coinciden con dicha postura cuando definen la Investigación acción y al referirse a ella exponen, que los procesos de investigación acción son, *en definitiva la materialización de procesos de desarrollo profesional cooperativo y en consecuencia surge con la intención de desarrollar la profesionalidad de los docentes*; por cuanto está orientada a unificar procesos tales como: la enseñanza, el desarrollo curricular, la evaluación, la investigación educativa y el desarrollo profesional. En este criterio coinciden y de hecho, citan a Elliott (Ibid: 182).

En un artículo titulado ¿Por qué deben investigar los profesores?, Ebbutt y Elliott (1985:176) establecen una relación directa entre

investigación acción y desarrollo profesional. El parecer profesional requiere que las personas dedicadas a la enseñanza desarrollen constantemente sus conocimientos profesionales en relación con las circunstancias cambiantes. Aserciones como profesores intelectuales, profesores investigadores, autoevaluación del profesor, calidad de la investigación, acción educativa, corresponden a una necesidad del sistema educativo orientada al mejoramiento de la capacidad de los docentes para generar conocimientos.

Elliott, citado por Marcelo (1995) por su parte opina que la Investigación acción, coopera con la profesionalidad del docente, porque contribuye al desarrollo de su pensamiento crítico, para evaluar sus condiciones de trabajo, tanto con los alumnos como en su interrelación con los colegas; el mismo pensamiento crítico le facilita evaluar otras situaciones relativas a la institución. Aporta también Marcelo, que, cuando el docente desarrolla esta capacidad de auto análisis y autorreflexión, contribuye con su acción profesional, debido a que en ella coexisten la acción y el discurso para la acción, hechos que contribuyen al logro de ser mejor profesional.

Elliott, (2000) también señala que, estos procesos de investigación persiguen como objetivo, mejorar la calidad de la enseñanza, mediante la cooperación en programas de investigación, sobre un problema de interés común. Contribuir de esa manera al desarrollo institucional y dar lugar a la generación de una cultura profesional.

Algunos autores, tales como Grell y Wery, 1982 y Bouchard, 1984 (en Goyette y otros 1988) establecieron que la finalidad de la Investigación Acción (I.A.) es la acción social, sea ésta, adaptativa o transformadora, también dentro de esta línea se persigue finalidades de orden teórico y de acción. El concepto de formación

de la investigación acción de estos autores, radica en que su metodología contiene los elementos del aprendizaje.

Al respecto Gauthier y Baribeau (en Goyette y otros, (1988:47) expresaron su adhesión a esta finalidad formativa de la investigación acción y al respecto explican: *“Hay un proceso de investigación acción que pone un acento prioritario en el proceso de aprendizaje del conjunto de personas que están inmersas en ellas(...) La investigación implica pues, el aprendizaje de una práctica nueva, tanto para el práctico como para el investigador.”*

Según esta premisa la investigación acción relaciona constantemente, un sistema de acción y un sistema de investigación.

Elliott (1993), se refiere a las prácticas de la investigación acción, a favor de la reforma curricular y a cómo llevar a cabo sus principios en el aula. Ejemplifica su postura con un proceso pedagógico realizado en el contexto de Humanities Project. Allí destaca el rol del profesor, que estaría centrado en aplicar los principios en el aula, cumpliendo los procedimientos, para que guiara la enseñanza, sin prescribir estrategias de acción, en forma de reglas: Compilar información referente a los procesos de clase, las cuales serían evaluadas a través del diálogo, respecto a situaciones controvertidas, siguiendo los siguientes criterios: Seleccionar una serie de disciplinas o artes; Acciones humanas controvertidas; proporcionar documentación sobre los temas polémicos y apoyar la exploración profunda de tales cuestiones.

De los resultados de esta experiencia Elliott (1993:65) señaló un elemento que se considera útil para este estudio y se refiere en palabras del autor a que:

“...para los profesores el constructo de la teoría tiene dos componentes principales: En primer lugar supone el alejamiento de su

conocimiento y experiencia profesionales. En segundo lugar representa amenaza a su conocimiento y categoría profesionales procedente de la comunidad universitaria.”

Y agregó que:

“...estos dos componentes convierten la relación teoría y práctica en un problema muy real para los profesores. “

Al respecto reflexiona el autor que el principal problema al que se enfrenta esta innovación desde dentro, está vinculada a la cultura tradicional de las instituciones.

Este planteamiento coincide con la posición de la Investigadora, respecto a los problemas propios de esta cultura y de su transformación, para que se apoye la cultura profesional de los docentes, dentro del marco de la investigación acción.

Es adecuado señalar lo referido por Iranzo (2002:161), versándose en la revisión hecha por Gimeno Sacristán (1996) sobre la evolución del concepto de Investigación-Acción en España y otros países vecinos, donde se empezó a desarrollar el modelo de “profesor-investigador”, situado para el autor hacia el año 1985, y todo lo que el modelo implica, basado en el desarrollo profesional, considerándose de una forma u otra relacionado a la figura *“de un docente que de manera permanente y en contextos sociales de trabajo, tiene como foco de atención la indagación sobre la práctica para, a partir de su análisis y comprensión colectiva, poder introducir elementos de progreso”* además siguiendo el análisis del modelo la misma autora nos dice *“permitirá ahondar, además de en una perspectiva histórica y política, en el carácter epistemológico del llamado conocimiento del profesorado en la acción”*.

Es de importancia señalar que la adopción de dicho modelo, “**profesor investigador en el aula**” aunado a la figura de “**profesor autónomo**” tampoco se consideró fácil en España, se desarrollo en sintonía con lo que ocurría en otros países del entorno donde presumiblemente se desarrollaban políticas educativas más armónicas con el modelo, situación esta que en el contexto español se tornaba diferente en cuanto a lo que se refería a la autonomía del profesor y de los centros, la realidad estaba signada por objetivos señalados “*por la administración, prepotencia y aceptación profesional de las editoriales de libros de texto, autonomía sólo reivindicada por parte de colectivos tildados casi como subversivos o ilegítimos o en todo caso sin demasiada capacidad de movilización*” (Ibid:161).

No es difícil pensar como lo expresa el autor, que aun “**sigue existiendo en el plano profesional miedo a la libertad**”: de alguna forma, hay viejos mecanismos insertados en la cultura, al respeto se admite lo acotado por (Gimeno, 1990:19) “*el crecimiento profesional es inherente al desarrollo de la institución, al desbloqueo de las condiciones que entorpecen el desarrollo de todos los que conviven en ella*”.

Retomando el modelo investigativo referido, apostamos que se erige sobre un enfoque cualitativo y descansa sobre dos pilares: **Comprender un problema social y convencer a los demás de la necesidad de resolverlo**, en conclusión es importante señalar el mensaje de (Ferrerres, 1992: 17) “*Para que el diálogo sea posible se requiere una efectiva simetría entre las partes que intervienen en él, simetría que no se podría dar allí donde entre éstas se mantengan relaciones de poder*”.

Tal como se plantea la investigación acción se encuentra en un debate epistemológico. Para efectos de este estudio se asume la función crítica de la investigación acción, como un movimiento global de

reflexión, sobre las ciencias del hombre, sus procesos: metodologías de investigación y sus productos. (Argyris. 1993)

4. Métodos de la Investigación - Acción

Existen según lo refiere Machado (2000), distintos métodos para aplicar la investigación acción.

Según los distintos niveles de descripción, éstos se categorizarían así:

-En el ámbito general:

- **Según su lenguaje y su paradigma:** Algunos autores la situarán en relación con el enfoque analítico, el enfoque sistémico, el enfoque comprensivo o el enfoque fenomenológico.
- **Según el tipo de datos recogidos:** La situarán como cuantitativa o cualitativa.

-En el ámbito específico:

- **Según los modos de investigar:** se inscriben a lo largo de un continuo en función del conjunto de datos que utilizan: estudio de casos, el estudio multicaso ó análisis comparativo, la experimentación sobre el terreno, la experimentación en el laboratorio y la simulación. La flexibilidad metodológica que ofrece la investigación acción, permite que el investigador seleccione o predetermine el método, los instrumentos y las técnicas; ó también puede estar semi determinada. Así opinan Mercier y Milstein, en Machado (2000:90) *“Los investigadores no tienen que ofrecer un método completo y uniforme de evaluación, sino más bien un modelo, una experiencia y un conjunto de herramientas para utilizar a la hora de responder a las necesidades y las características, a*

veces idénticas, a veces particulares, de los programas de intervención “

El investigador es entonces, un especialista consultor, que en ocasiones negocia con los participantes la elección de los instrumentos de aplicación.

En este tipo de investigación, los métodos no se aplican en forma lineal en el tiempo, como la hace la investigación tradicional; de allí que algunos investigadores, como Lewin, los representan en forma de espiral, en donde el retorno de las informaciones entre las diferentes fases, es considerado como posible fuente de modificaciones, respecto al desarrollo de la acción. Esta flexibilidad significa que el tiempo que se aplica es el tiempo real y no el lineal.

Como instrumentos técnicos, la investigación-acción, utiliza sobre todo la entrevista en profundidad y el diálogo coloquial. Se sigue aquí la experiencia que el mismo Likert logró con las encuestas éstas, según él, se quedaban demasiado en una información superficial, mientras, que las entrevistas y diálogo profundos exploraban mucho más eficaz y exhaustivamente las raíces y complejidad de los sentimientos y de las motivaciones.

Otro instrumento que utiliza este tipo de investigación, es la encuesta feedback, esta comprende dos momentos:

El **primero** se utiliza con el propósito de diagnosticar la situación. Se construye sobre la prediagnosia elaborada por el investigador, a consecuencia de entrevistas previas que haya realizado a personas claves de la organización o mediante el análisis de documentos. Esta encuesta permite recoger datos cuantitativos, el análisis estadístico y la interpretación de los resultados permiten verificar hipótesis. Ello da lugar a un informe, que se devuelve a los actores.

El **segundo** tiempo, es la fase del feedback, donde ya los actores conocen los resultados y en base a ellos se confrontan los datos cuantitativos con datos cualitativos recogidos en la acción. Esta fase sensibiliza a los miembros sobre la situación y favorece las posibles soluciones.

5. La investigación acción participativa

Conviene indicar que no existe un concepto único de **investigación participativa**, se puede decir que es una corriente dentro de la investigación-acción, su característica fundamental se basa en el trabajo de equipo, en el cual todos sus miembros tienen como fin único la mejora o solución de problemas sociales, en un trabajo constante que busca conocimientos, nuevos modelos de actuar y mejorar la acción dentro y fuera del escenario educativo, se trata de un aprendizaje permanente que implica un proceso de cambio personal, así como el compromiso de aceptar responsabilidades dentro de las acciones del grupo.

Iniciarse como investigador y fortalecerse como tal, no es fácil, es un proceso de aprendizaje que casi siempre ocurre cuando se comparte un ambiente académico, donde la investigación forma parte del hacer diario, en consecuencia amerita un cambio de los esquemas tradicionales a los que estamos acostumbrados en las aulas de clases de nuestras universidades, significa pasar de la teoría a la acción, estar dispuesto para aprender de nuevo, estar conscientes de que cada día nos faltan muchas cosas por aprender, mientras esto no suceda y creamos que todo lo sabemos no aprendemos, por lo tanto se sigue obviando la necesidad de abordar la investigación bajo la perspectiva de un trabajo de grupo, donde las opiniones, apreciaciones, sentimientos y puntos de vista de los participantes son importantes para interpretar lo que sucede.

La investigación acción participativa, viene a ser una combinación de investigación, educación-aprendizaje y acción, que parte de una motivación colectiva hacia el cambio, determinada por el deseo de conocer más intensamente una realidad social y buscar los medios más convenientes para transformarla o mejorarla. Todas estas acotaciones se hacen efectivas siempre y cuando en los docentes exista una apertura para el cambio de otra manera representa un trabajo mayor, quizás hasta una pérdida de tiempo a la que muchos no están acostumbrados a enfrentar, casos que es frecuente ver en nuestras casas de estudio donde la investigación se hace para cumplir con un requisito de pregrado, con el fin de obtener un título, o en el caso de algunos profesores que sólo la desarrollan con el fin de acatar un requisito de ascenso.

Según Hall(1981:15)algunos de los principios en los que se basa la investigación acción participativa son:

- Todos los métodos de investigación están impregnados de implicaciones ideológicas.

-El proceso de investigación no puede agotarse en un producto académico, sino que debe representar un beneficio directo e inmediato para la comunidad.

-Si la meta es el cambio, todos los interesados en él deben estar implicados.

-El proceso de investigación debería verse como parte de la experiencia educativa total.

-El proceso de investigación debe estar basado en un sistema de discusión, indagación y análisis, en el que los participantes formen parte del proceso al mismo nivel que el investigador.

De todo lo señalado se infiere que esta corriente de investigación se enmarca en el estudio de necesidades educativas, que aportan conocimientos colectivos y conjugan el análisis social, el trabajo de formación y la acción. Cultura que no es cotidiana en el medio educativo y durante la formación inicial y permanente del educador venezolano.

6. La investigación acción crítica-reflexiva

La investigación acción crítica, surgió como una vía para cambiar la rutina escolar, la práctica reflexiva sobre lo que se realiza en el aula permite que el docente y sus alumnos actúen en la acción para alcanzar aprendizajes significativos, cuando se reflexiona y se actúa sobre los procesos académicos se produce desarrollo curricular, el cual se nutre con la investigación acción, en una búsqueda continua de soluciones al desarrollo académico en acción.

La investigación y la reflexión constituyen un binomio, a ser incorporado con argumento serio y consciente dentro de las actividades del quehacer diario de la docencia, para lograr lo que en tantas oportunidades se ha reclamado de las universidades en el sentido de la necesidad de maximizar los esfuerzos sobre investigación para mejorar las metodologías, construir teorías, poner a prueba soluciones, analizar cambios, evaluar resultados y contrastar innovaciones. Al respecto es importante señalar lo acotado por Romero (1993:14); *La investigación y la reflexión...son necesarias en lo que respecta a la educación, cuya misión es preparar a los individuos y a las colectividades para vivir y actuar en escenarios que, ciertamente, tendrán una configuración distinta de los presentes, dotándolos de las capacidades básicas indispensables no solamente para comprender los cambios frente a los cuales se encontrarán y para manejarse en ellos, sino para seguir generándolos en busca de niveles más altos y satisfactorios de humanidad y de calidad de vida.*

Cuando se asume la investigación reflexiva de la práctica como una forma de enseñanza, el docente puede tener más confianza en que puede introducir mejoras en su proceso didáctico; todo ello implica una preparación y para ello es indispensable el apoyo de la organización, así como la iniciativa personal.

Se habla de una **investigación acción crítica**, porque la práctica se somete a un análisis y discusión continua, entre los sujetos de la investigación, que ayuda a resolver e entender de manera más global el contexto social, impulsando la indagación de elementos que contribuyan al cambio con base a los intereses colectivos; se habla de **reflexiva**, en cuanto producto del análisis, debe crearse una relación entre lo investigado, el contexto y los sujetos de la investigación, lo que conlleva a la evaluación e interpretación de los problemas y sus causas, concibiendo un conocimiento que permite enfrentar situaciones y resolverlas de forma organizada, implica una nueva óptica de investigar rompiendo con el modelo clásico de sujeto y objeto de investigación.

La organización escolar tal como lo señala Rodríguez (1986), es muy similar a una organización industrial, todos llegan a la misma hora, se sientan en el mismo sitio, hacen las mismas actividades, responden a las mismas preguntas, no se participa en la planificación de lo que se hace y mucho menos sobre la evaluación de lo realizado, esta acotación podría ser el reflejo de muchas instituciones que carecen de la cultura de la investigación acción, crítica y reflexiva, sumidas en el siglo pasado y sin visión para el siglo presente, donde la crítica y la reflexión deben formar parte del desarrollo autógeno del hombre que busca mejorar su acción educativa y por ende su calidad de vida y su situación social.

Es de hacer notar que este sometimiento señalado con anterioridad suele tener sus raíces en problemas tales como el exagerado centralismo con el que ha funcionado la organización educativa en países de

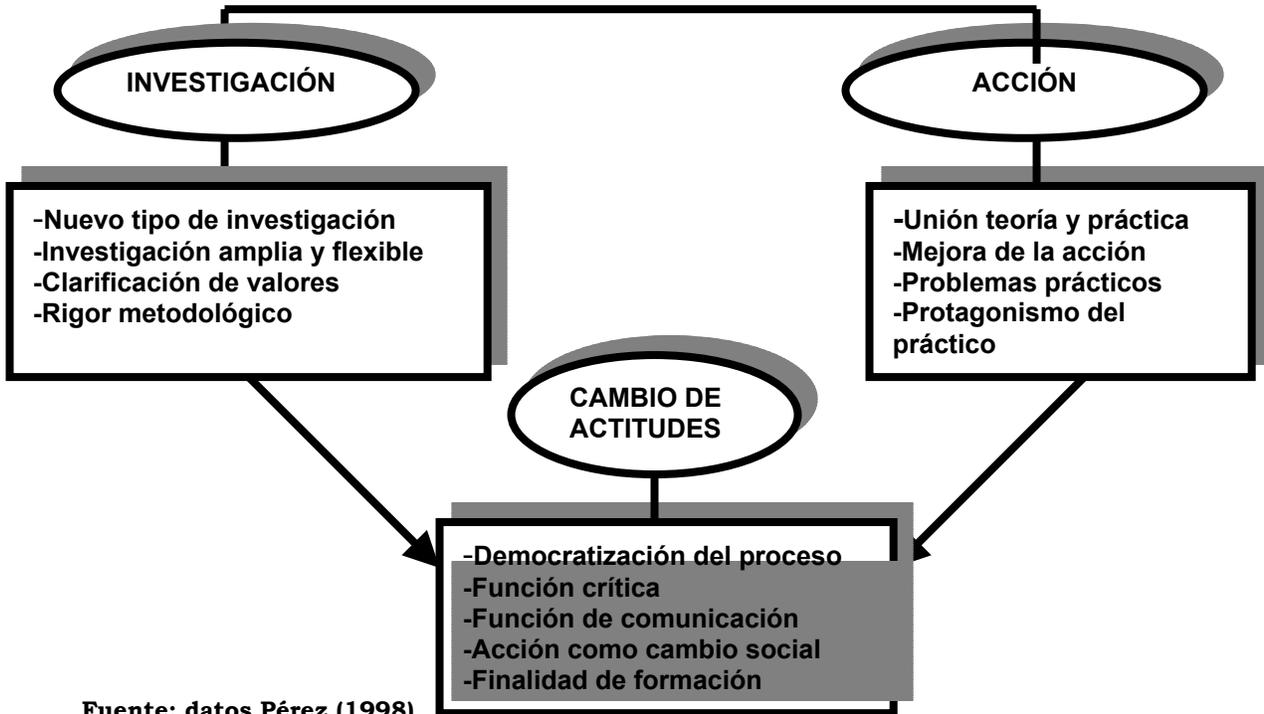
Latinoamérica, donde todo depende del Ministerio de Educación y, existe en muchos casos una fuerte tendencia a limitarse a lo que señalan los programas de educación y lo que dicen los libros, perdiendo en muchos casos la autonomía que se necesita para ejecutar el rol de investigador de su propia práctica.

Siguiendo el orden de ideas Pérez, (1998:173) señala que *las acciones para transformar la realidad implican siempre una función crítica, de reflexión y de denuncia de todo aquello que conviene mejorar...no podemos olvidar que la investigación acción desempeña una importante función de formación, no de una formación en abstracto, sino que se trata de un tipo de formación permanente que se va adquiriendo en el propio desempeño profesional...en el debate entre la teoría y la práctica.*

Desde esta visión la investigación acción crítica reflexiva, ofrece una alternativa válida para la formación del docente y del alumno con capacidades para asumir cambios de actitudes, mejoras y transformación de situaciones tanto a nivel personal como social. Para la mejor comprensión del lector se presenta a continuación el grafico 2.

Gráfico 2

Rasgos que definen la Investigación acción



Fuente: datos Pérez (1998)

C. Hacia una nueva educación

1. Aproximación Conceptual

La educación debe ser la prioridad de cualquier sociedad, no con el objetivo de repasar y reproducir errores del pasado, sino tomando sus elementos eficaces, para innovar, crear, pensar, comunicar y vivir con calidad social, ambiental, política entre otras, de esta manera alcanzar calidad de vida en un mundo globalizante y competitivo que día a día se convierte en una realidad.

La educación se ha entendido en las sociedades como la vía para lograr el conocimiento y con ello la capacidad de acomodación al medio cultural y social, a pesar de que existen experiencias donde la educación

ha sido el proceso que ha dado calidad de vida a muchos ciudadanos, en el presente, se enfrentan retos en los que antes no se habían pensado y, que hoy existen por la necesidad de cambios continuos y galopantes a las que se somete la sociedad.

Si se entiende por educación el proceso que ocurre en el ser humano con el propósito de lograr cambios personales; entonces, ella se convierte en un factor condicionante no sólo de la vida individual sino también de la vida social; dado que ambas constituyen manifestaciones de la realidad única que es la vida personal de cada ser humano.

De lo expuesto se aceptaría que, *“la educación es una variable dependiente de los cambios sociales. Lo que desvela como primordial, que existe un vínculo circular según la cual, la sociedad interviene en la educación y la educación interviene en la sociedad, de lo cual se deriva que: En definitiva, las relaciones entre educación y sociedad parten de la paradójica condición de la persona humana, que, siendo principio consistente de actividad, necesita, sin embargo, de los influjos exteriores, a los cuales se halla abierta, para su propio desenvolvimiento”*. (Machado, 2000:13).

Según Duplá (1999:4). *...“Educación va a significar un conjunto de conocimientos, actitudes y valores... que permitan al ser humano desarrollar sus capacidades, ser útil y productivo en las sociedades donde viva.”* De tal manera que construir la sociedad del conocimiento es la tarea más urgente que los países tienen entre manos, por consiguiente, existen razones suficientes para apoyar la educación e investigación como elementos que van a producir enormes beneficios, en primer lugar para la persona misma y después para la sociedad.

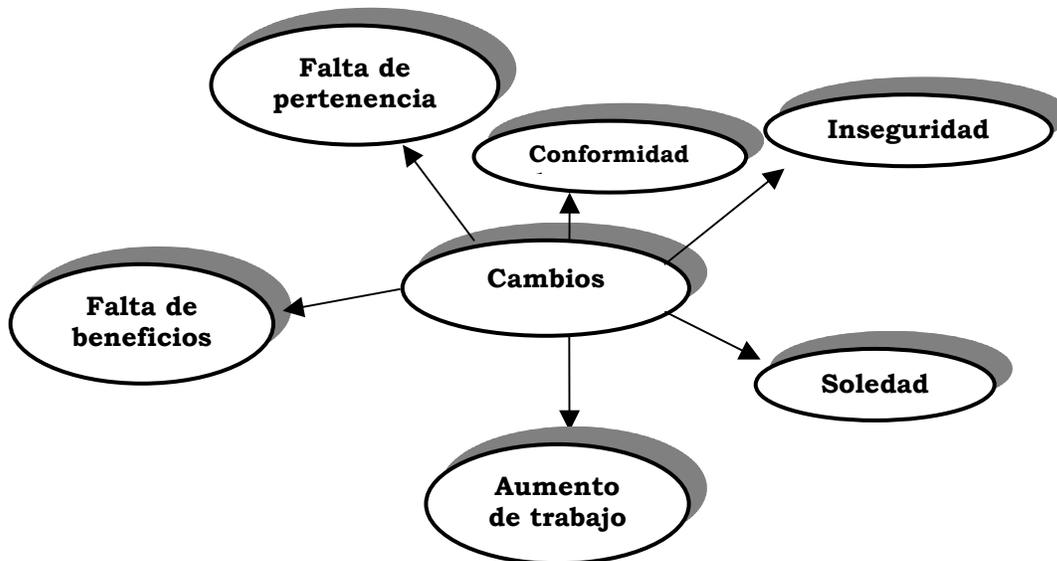
Sin embargo, es prudente reconocer que existen hechos que cambian y otros que permanecen en el hecho educativo.

Uno de ellos es la Pedagogía, debido a que, en tanto que es ciencia es conocimiento y por ende, constituye entonces la educación, el objeto de la Pedagogía. De su quehacer se espera una aplicación técnica que contribuya a realizar mejor la educación. (Díaz, 1998) denota que la cultura pedagógica está formada por modos de pensar, de entender el conocimiento, de visiones ideológicas, contradictorias, por lo que si queremos cambiar a las instituciones no debemos insistir en esquemas caducos. Está comprobado que no basta con que algunos instruidos, con poder o sin poder tengan las ideas claras sobre la problemática educativa y las respuestas precisas a los problemas, eso no podrá funcionar si todos los actores de la organización escolar no se comprometen y hacen suyos los problemas que en ella surgen. Todas esas ideas que se creen puedan aportar cambios significativos, muchas veces se quedan en un ideal.

Cuanto más especificados estén los criterios y contenidos de la educación, cuanto más explícitos y justificados se hallen los métodos o modos de transmisión, cuando más comprometidos estén los docentes se hará posible hablar de educación efectiva, mientras tanto se presentaran situaciones de conflicto a la hora de actuar. Ver gráfico 3.

Gráfico 3

Obstáculos que impiden a los docentes asimilar cambios



Fuente: elaboración propia, datos (Ortega,1999)

El gráfico en referencia señala aspectos importantes de tomar en consideración a la hora de intentar cambios en los docentes dentro de las organizaciones escolares. A la falta de **pertenencia** los docentes no aceptan reformas si estas les vienen de fuera de su organización; **falta de beneficios**, los docentes temen y no están sensibilizados ni convencidos de que las innovaciones y cambios serán en beneficio de ellos y sus clientes; **aumento del trabajo**, cambio- reforma, significa más trabajo y dedicación, siempre se ven cortos de tiempo por las cargas horarias; **falta de apoyo gerencial**, los docentes argumentan poco respaldo de sus gerentes cuando se inician en nuevos proyectos; **conformidad**, casi siempre se tiene la idea, de que, lo que se hace, esta bien de esa manera

y para que buscar más: **soledad**, no es bueno innovar sólo, es necesario trabajar en equipo; **inseguridad**, los docentes se resisten ante todo lo que le es desconocido y rompe con sus esquemas tradicionales.

En las Instituciones escolares el currículo se apoya en el contexto cultural y social de la sociedad. Por consiguiente para entender la educación es imperativo conocer las Instituciones Escolares. Cuando en ellas se produce la actividad sólo como una suma de actividades y de aprendizajes incompletos, en eso se convertirá la educación.

En la actualidad, según Bockin, (1996, en Machado:2000) tal parece el camino que haya tomado la Pedagogía: debido a la división progresiva de las materias de enseñanza que ha terminado en una fragmentación real, donde las asignaturas entre sí parecen no tener relación. La consecuencia de ello, es que el estudiante se ve urgido de aprender cosas, sin tener oportunidad de utilizar su capacidad reflexiva de manera que, cualquier actividad pedagógica para que alcance su integridad requiere proporcionar conocimiento especulativo ó práctico. Tal actividad demanda un docente preparado para acometerla. En este caso no escapa a esa demanda el docente universitario, quien según las políticas del sector, orienta su acción a la Educación Superior.

Este docente tiene como misión, además de ejercer la docencia, realizar actividades de extensión e investigación. A esta última, se le dedica hace un tiempo horas de foros, seminarios y publicaciones, por parte de las autoridades universitarias, tendentes a reforzar las carencias del conocimiento para la investigación, en la formación y en la práctica de los docentes universitarios del país, como un elemento importante en su desarrollo profesional.

Por lo antes mencionado va tomando cada día mayor fuerza la idea de que todo cambio puede implicar una mejora en aspectos

conceptuales, estratégicos, actitudinales y culturales, como lo señala (Iranzo,2002:21) ...”habría que admitir que determinados propósitos de mejora requieren más cambio en el profesor o un tipo de cambio que no se limita a modificar algún elemento concreto de la práctica...sino que significa indagar en la cuestión de porqué hacer esto o lo otro, qué puede ser relevante para la formación de los alumnos, cómo aprenden estos y cómo les enseñamos, cómo organizamos a los profesores para aprender juntos, etc; en definitiva hay cambios que pueden significar ...una nueva forma de ser docente” ;lo acotado, implica que todo esto depende de la toma de conciencia que se tenga en referencia al papel de docente e investigador que corresponde asumir en la educación actual.

Como podemos apreciar en la cita anterior al docente o profesor le corresponde una altísima responsabilidad y necesariamente tiene que estar en continuo aprendizaje, investigando para alcanzar sus metas profesionales y personales. El mejoramiento no acaba nunca y exige fijar metas específicas; en este contexto el docente forma parte de la organización más importante de una sociedad, llámese centro, escuela, liceo o Universidad. En este sentido no hemos de olvidar lo que asevera (Pérez,1990:1) “La calidad de la enseñanza se asienta en dos pilares fundamentales: la organización del sistema educativo con especial atención a la configuración de los centros y el desarrollo profesional del docente”.

2. Investigación y desarrollo profesional en la docencia.

2.1 El rol del docente como investigador

El proceso de investigación permite indagar y encontrar respuestas a las inquietudes, exigencias, incertidumbres, intereses, pero para ello la primera condición es tener disposición y voluntad para

investigar y para ser investigador se necesita desarrollar la cultura de la investigación.

Schwab, (1970), introdujo la noción del maestro como investigador, y conjuntamente con Stenhouse,(1968) abogaron por lo práctico. Ambos reconocieron la necesidad de considerar a los docentes como la figura central de la actividad curricular, en tanto que son ellos quienes lo ejecutan y formulan juicios, basados en sus conocimientos y experiencias de las situaciones prácticas. (en Carr y Kemmis, 1988:36) Se considera, igualmente relevante, la influencia de la obra de Stenhouse, en el panorama británico, cuando en el **“Humanities Curriculum Project”**, promovió en la profesionalidad del enseñante, la noción del docente como investigador, destacando en tal actividad el sentimiento de autonomía y de responsabilidad que ésta involucra.

El movimiento en cuestión fue oportuno, pues dio lugar al cambio de las estructuras y los sistemas educativos de Gran Bretaña. Igualmente se evidenció que algunos elementos del ejercicio del docente como investigador, se hallaban en contradicción con el movimiento curricular, que para entonces estaba centrado en la escuela, toda vez que, efectivamente, se reconocían dos focos de atención: el enseñante individual y la escuela.

Bajo aquél criterio, planteado por Stenhouse, la lógica del planteamiento del docente como investigador era individualista y la del desarrollo curricular basado en la escuela, era colectivista. Sin embargo, la profesión estaba en período de cambio y todas las ideas tuvieron aceptación. En consecuencia, los argumentos de Stenhouse, sobre el campo curricular, proporcionaron la justificación de las reformas que les habían precedido y señalaron la posibilidad del enfoque desde distintas ópticas.

El cambio ocurrido en Europa, para la década de los sesenta, en el campo Educativo, y específicamente en el campo curricular trascendió, mediante la transnacionalización del conocimiento a América del Norte y a América Latina, en donde se destacó el trabajo de Freire (1972). Parte relevante de esta transformación estuvo ligada al proceso para lograr los cambios, mediante la adquisición de nuevos aprendizajes, la enseñanza y la evaluación que se manifestaron mediante la intervención de los profesores innovadores.

La calidad de este discurso curricular, señaló (Elliott, 1993), a través de su publicación referida al cambio educativo desde la modalidad de investigación-acción, constituyó una experiencia que dió lugar a la aceptación del nuevo paradigma, basado en su experiencia, de la práctica docente.

Entonces, siguiendo a Elliott, es posible aceptar que, para abordar el proceso de investigación, actualmente, el profesional de la educación puede aproximarse a la realidad educativa desde diferentes perspectivas; puede utilizar diferentes modelos de investigación, mediante la recolección de información a través de una variedad de técnicas; derivadas de las maneras de ver e interpretar la realidad social, y de las múltiples respuestas que puede darle a los interrogantes desde las dimensiones ontológica, epistemológica y práctica según su concepción de la naturaleza humana.

La dimensión ontológica aborda la naturaleza de los fenómenos sociales y su grado de estructuración. Además, pone en evidencia la controversia de si, la realidad social es algo externo a las personas y se pone desde fuera ó, por el contrario, es algo creado desde un punto de vista particular.

La dimensión epistemológica, por su parte, está orientada a la forma de adquirir el conocimiento. En este caso el investigador se nutre con conocimientos tan complejos, que puede inclusive, adoptar la posición de observador externo y aplicar los métodos propios de las ciencias naturales. O bien le es dado considerar, que el conocimiento es subjetivo, personal o único, lo que le generaría compromisos compartidos con las personas implicadas en la investigación.

Por último, la dimensión metodológica, aborda los problemas que plantea la investigación educativa en relación con los métodos a emplear; debido a las diferentes metodologías que emergieron, para tratar la investigación social - educativa, que actualmente es considerada como una vía válida, para indagar en el mundo social. Además de que, desde esta dimensión se proporciona el marco de referencia, ella utilizará la justificación lógica, para examinar los principios y procedimientos empleados en la formulación de los problemas de investigación.

Según sus paradigmas, se provee de métodos y técnicas que le permitan ubicarse en el ámbito de las ciencias sociales y dar explicación a la multiplicidad de significados de la realidad social.

Se observa que la integración de la investigación con la educación constituye un binomio que debe ser incorporado con criterio serio y consciente, la enseñanza debe emerger de las actividades investigativas, pero para investigar es necesario que el docente asuma una actitud amplia y según Stenhouse (1991) esta comprende ciertos aspectos que se deben tomar en consideración; el compromiso de poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza impartida por uno mismo, como base de desarrollo; el compromiso y la destreza para estudiar el propio modo de enseñar; el interés por cuestionar y comprobar la teoría en la práctica mediante el uso de dichas capacidades.

En resumen las características más destacadas del profesionales concretan en: tener capacidad para su autodesarrollo profesional autónomo mediante un sistemático autoanalices, el estudio de la labor de otros profesores y la comprobación de ideas mediante procedimientos de investigación.

2.2 La práctica curricular en los docentes

Según lo expresado, se asume, que los docentes como investigadores, conformaron una consigna singularmente aceptable, en el dominio de la teoría y la práctica curricular.

El criterio de lo práctico según Schwab, (1970) contenía un profundo cambio de mentalidad en cuanto a las cuestiones curriculares, aun cuando tal cambio no fuera evidente.

En la realidad, maestros y diseñadores del currículo, acogieron como guía de sus actividades el modelo de desarrollo curricular casi técnico, propuesto por Skilbeck y Reynolds (en Elliott,1993.) el cual se plantea: el modelo de análisis situacional, la definición de objetivos; el desarrollo curricular y la evaluación.

La estructura descrita, podría significar que, los cambios políticos de la educación no hallaban su correspondencia en cambios intelectuales del currículo y la profesión.

Es posible que la resistencia para lograr el cambio se fundamente en las necesidades que se derivan. Por ejemplo: se deduce que serian necesarias nuevas estructuras de organización de la escuela, para que fueran participativas y consultivas; asimismo se requerirían nuevos sistemas, para generar un ambiente que permitiera desarrollar un marco de referencia para el currículo. En el plano escolar las estructuras

participativas de toma de decisiones y la planificación curricular global para la escuela suministrarían foros para el debate curricular práctico.

Visto de esta manera, se entiende el trabajo realizado por Elliott y otros. (1986). Ellos conformaron una dinámica de trabajo que reveló un procedimiento de investigación pedagógica, centrada en una visión del currículo, con una base teórica de interrelación entre él y la enseñanza; porque según los cambios propuestos, se presenta como prioritario definir el currículo, para favorecer que el cambio se produzca.

Existen diferencias de opinión en cuanto a cómo debería definirse el currículo; también se generan expectativas acerca del enfoque concreto que interesa a los investigadores; y ellas se expresan a través de interrogantes, tales como: **¿En qué medida debe basarse el currículo en un acto concreto de enseñanza y aprendizaje?. ¿En qué medida se remite a un programa de trabajo? ¿En qué medida debe superponerse relacionado con las circunstancias históricas y las políticas generales de la educación?. ¿Hasta qué punto se le puede hallar en los materiales o en los encuentros humanos? ¿Cuál es el papel de los Profesores y de la escuela en el mundo actual?**

Estas inquietudes implican un cambio de percepción respecto al concepto de aprendizaje, porque se entiende que éste es una producción activa de significados y las cualidades intrínsecas que se manifiestan en su tratamiento orientado a facilitar un cambio dialéctico indeterminado entre las estructuras públicas del conocimiento y las subjetividades individuales. Es decir, que se centraría en el proceso, más que en el producto del aprendizaje. Por lo que, las interrogantes que se susciten al respecto, son convenientes para la investigación y consecuentemente pueden relacionarse sistemáticamente las unas con las otras.(en Carr y Kemmis,1988).

Entendido así, las prácticas curriculares tradicionales, se desestabilizan, debido a que los estudiantes y los docentes cuestionan las creencias fundamentales implicadas en las prácticas tradicionales de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Sin embargo, no toda la investigación entra en esos dominios; a veces, los estudios particulares reflejan baja precisión respecto del marco teórico general en que se fundan, con lo que queda al estudioso la impresión de que en los enfoques, simplemente omiten referirse a un marco sólido del pensamiento o creencia del paradigma de investigación, o bien que la referencia se inclina a presentar marcos teóricos de un tipo más general.

En el intento de llamar la atención sobre algunos rasgos de la investigación curricular se alinean diferentes tipos de estudios curriculares, tales como los que se describen a continuación:

- Los diferentes niveles de estudio educativo desde la macro-perspectiva, hasta la micro-perspectiva.
- Las diferentes perspectivas sobre el carácter de las situaciones educativas tales como: “sistemas “programas”; “encuentros humanos” y “momentos históricos”.
- Los diferentes puntos de vista sobre los eventos educativos como objetos de estudio.
- Los diferentes grados de énfasis sobre la educación como proceso característicamente humano y social.
- Los diferentes grados de énfasis del investigador en la situación estudiada.

2.3 Las distintas perspectivas de la investigación curricular

Carr y Kemmis (1988) coinciden con otros autores en que la relación entre currículo y cultura es un aspecto que ha sido estudiado en los últimos años. Esa relación interesó a Dewey y a los progresistas; también a los reconstruccionistas sociales como Harold Rugg y Malcolm Skilbeck, ya que consideran que la educación tiene un papel de reconfiguración de la sociedad.

Al respecto opinan los autores precitados que, durante algún tiempo los teóricos e investigadores del currículo prestaron atención al desarrollo de la persona culta. No obstante, pareciera que recientemente se centrara más la atención en algunos aspectos relacionales tales como: la relación entre la educación y la estructura de la sociedad; así como en los aspectos específicos de la interacción entre docentes y estudiantes. El interés obedece a que los aspectos de investigación influyen más o menos en el currículo; dado que, en cualquier situación curricular real, los factores relativos a los diferentes niveles afectan a la iniciación o puesta en práctica de una propuesta educativa.

Desde el punto de vista del currículo como campo, los investigadores también coinciden en que existen niveles de enfoques, diferentes. El problema estriba en relacionarlos debido a que no queda claro si, (a) Son en realidad niveles diferentes, en un sentido puramente organizativo o si por opuesto se refiere a aspectos de carácter administrativo. (b) Son partes distintas de un sistema técnico. (c) Son estratos diferentes de un proceso histórico. (d) Los estudios sobre la educación se convirtieron en estudios de los fenómenos de la educación.

El tema sigue siendo parte de la discusión, algunos investigadores como se describió, se ocupan de practicar la investigación educativa desde el punto de vista del currículo, como proyectos para

respaldar la práctica reflexiva, como es el caso de Elliott, el cual se acoge al paradigma emergente, o nuevo paradigma, centrado en el sujeto como persona humana, el cual reviste especial relevancia para el propósito de este estudio.

Se considera útil expresar que para efectos del presente trabajo, se presentan los trabajos de los autores que originaron las teorías, como en el caso de Elliott, Lewin, y otros, por lo cual su reseña histórica si bien data de 20 años ó más, sus postulados están vigentes.

Otro aspecto que merece atención se refiere a las situaciones educacionales, de lo cual se presenta a continuación una breve descripción.

En el Siglo XXI, resulta difícil pensar en los procesos educacionales formales, especialmente en relación con la escuela, sin pensar en sistemas de educación. La educación como responsabilidad del Estado y, el rápido crecimiento de las oportunidades de la educación masiva, son fenómenos relativamente recientes. Los intereses administrativos han determinado que los pensadores en materia de educación se fijarán sobre todo, en la organización de los medios para un número cada vez mayor de posibles “clientes” de la educación.

En el plano de detalle, los temas curriculares se presentan como una tarea orientada a organizar, la transmisión de contenidos y destrezas de unos maestros poseedores de conocimientos a sus discípulos.

Los distintos investigadores del currículo se ubican hoy, como entonces, en diferentes aspectos de los hechos educativos, hasta el punto que sus estudios parecen versar sobre asuntos completamente distintos. Por ejemplo, unos, describen los fenómenos educativos en términos de categorías abstractas y universales, como la motivación, la capacidad, la

clase social o el éxito social, dentro del ámbito relevante de categorías. Otros ven los hechos educativos como únicos, tan diversos y múltiples en su carácter, que sería sencillamente irracional pretender analizarlos. Algunos, tienden a fijarse más en los aspectos prácticos, como puntos de referencia productivos para la investigación educativa y para la indagación sobre el currículo, antes que prestar atención en las técnicas.

Por otra parte, algunos científicos sociales consideran los hechos educativos como entidades socio-históricas, inabordables, salvo que sean, para finalidades meramente expositivas y reflexivas. Argumentan a su favor, que tales hechos, cambian en igual medida al grado de conocimiento de los participantes; en tanto que productos y a la vez productores de los estados de hecho históricos y sociales; así como de sus interacciones.

El enfoque presta más atención a los participantes y sus perspectivas. Utiliza las herramientas del lenguaje y de la acción estratégica para cambiar las situaciones educativas y guiar a los participantes en cuanto a la naturaleza y las consecuencias de las diferentes prácticas.

Otros estudiosos de la educación, aplican el modelo de las ciencias naturales y de la técnica, a sus investigaciones relativas a los fenómenos educativos. Ellos argumentan que la educación sólo podrá ser entendida con seguridad cuando se logre reconducir sus fenómenos al tipo de análisis específico; consideran el proceso como algo causado, determinado y por tanto, controlable.

De lo expuesto se deriva que la educación sólo puede ser entendida en la medida de su significado y en función de que los estudiosos del currículo avancen en la aplicación de métodos, que consideren más apropiados para su estudio. Lo cual implicaría la

necesidad de intervención del investigador en las comunidades de práctica

2.4 La intervención del docente investigador en las situaciones que estudia

El planteamiento experimental del estudio curricular exige al investigador, la intervención en cada situación, porque, al observar sus efectos, él confía en llegar a saber algo de las relaciones causa–efecto que operan en el interior de la situación estudiada.

Los diversos planteamientos del estudio de los hechos educativos por su naturaleza, implican interpretaciones diferentes; es posible que el investigador intervenga para desarrollar teorías o interpretaciones, con la idea de que el lenguaje que utilice para entender esas situaciones, llegue a desarrollarse sistemáticamente; a objeto de tomar decisiones acertadas, sobre posibles cambios permanentes y además oriente cómo implantarlos.

En el contexto de la investigación educativa, los investigadores en las ciencias sociales y en las naturales, no creen que sus observaciones sean reactivas; esto significa que, a su entender, el hecho de la observación no influye de alguna manera, sobre el objeto observado; o por lo menos, en el contexto donde éste se inserta.

Los investigadores que conducen experimentos rigurosamente controlados, según Argyris (1999), dan por sentado su poder unilateral y el tiempo irrestricto. De donde se deriva la siguiente inferencia: Los profesionales, tendrían que tener las mismas condiciones que tenían los investigadores, a los fines de mitigar las consecuencias de las acciones.

Aún cuando, el evaluador “sensible” o “iluminativo” no cree que su labor sea reactiva, él intenta representar con la mayor fidelidad

posible, las perspectivas de quienes se hallan incluidos en el contexto. Con ese propósito las investigaciones basadas en el nuevo paradigma de la investigación socioeducativa, recurren a los mapas de acción, para revelar las situaciones desadaptativas de la situación y las capacidades de aprendizaje en el momento cuando ocurre la intervención. Asimismo recurren a las transcripciones para ilustrar la situación organizativa que constituya su caso de estudio.

En este contexto, autores como Argyris (1999:316) conceden a la intervención, *“una trayectoria de expansión, profundización y perseverancia, en términos de que cuando el investigador intervenga, sus actividades sean observables, interrumpibles y si los participantes lo desean corregibles.”* Se espera que mediante la intervención, el investigador promueva el cambio, más no, que produzca el cambio. En consecuencia es potestad de las comunidades alcanzar este objetivo si fuera tal, su propósito.

La práctica del investigador en la ciencia educativa, bajo la égida del nuevo paradigma, requiere de esta formación para manejar las herramientas, de las cuales algunas se han presentado en este trabajo y la relevancia para obtener logros; mismo requerimiento se extrae del cambio curricular que este paradigma y sus modelos de investigación exigen; lo cual implica de los docentes una preparación básica para cumplir su misión de investigador, la cual no pareciera haber obtenido en su formación profesional, ni en su experiencia laboral. Ello plantea la necesidad de prepararlo para enfrentar el reto.

2.5 El trabajo curricular con los docentes: Formación para la investigación

Dados los argumentos respecto al valor agregado para las Instituciones, de la repercusión de la investigación, pareciera necesario

romper el círculo que se genera en la actividad docente, limitada sólo a la clase, para que, con el marco legal que ampara el cambio de estructuras educativas, grupos de docentes generen procesos de reflexión que promueva la investigación como parte de su cultura.

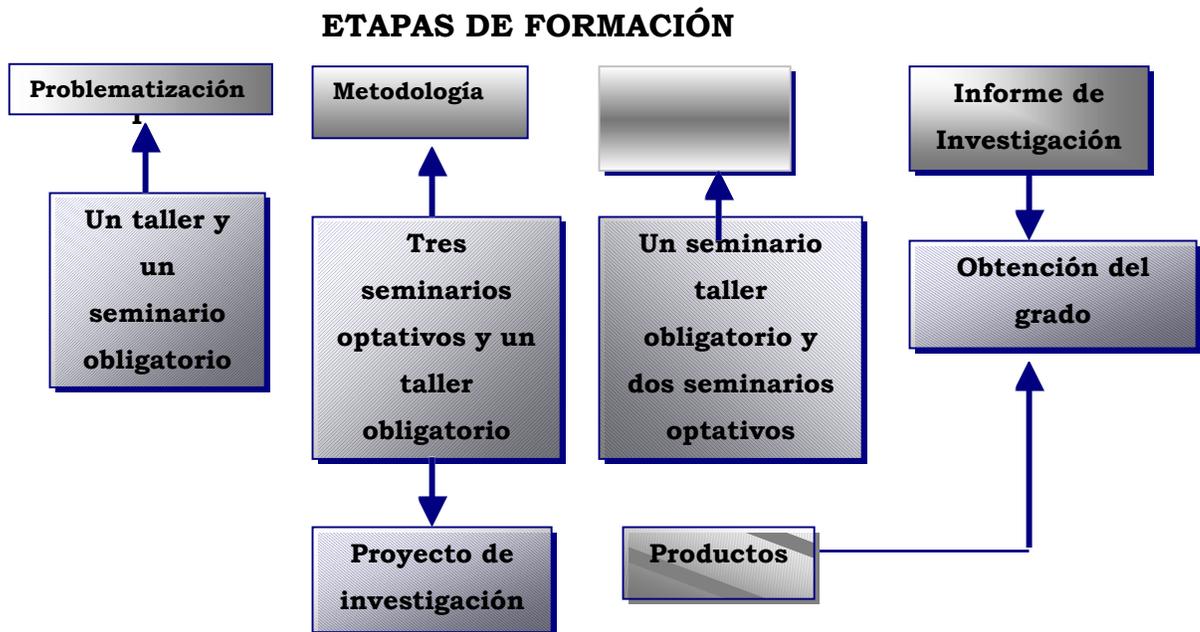
Se comparte el criterio, expuesto por Ferreres e Imbernón (1999) referente a que existen actividades de aula, como la Práctica Docente, que constituyen programas de Investigación- acción, en tanto que promueven el trabajo en equipo, ligado a la acción innovadora; de lo cual deriva un proceso dialéctico entre práctica docente, actividades de formación e investigación, que configuran líneas concretas de acción orientadas a la transformación del sistema. Por lo que habría que preguntarse a qué nivel de formación de los docentes, tendría que iniciarse su preparación, para realizar investigación en el aula.

De los autores, citados en este capítulo, se refleja que independientemente del nivel de escolaridad, el docente tendría que conocer y manejar herramientas para enfrentar el cambio.

Según Huerta, (1997:80-81) en los estudios de postgrado, sería deseable que el currículo de estudios fuera específico para cada necesidad de formación y que existieran cursos y seminarios permanentes para cada requerimiento. La idea sería aplicable en cuanto a su concepción, siempre y cuando exista apertura institucional y voluntad política. Para apoyar su propuesta se muestra a continuación, el Modelo de Formación, preparado por Huerta (1997:128) cuyo esquema se considera viable, en su aplicación. (Ver grafico4).

Gráfico 4

Plan de estudios de un currículo con énfasis en la formación de Investigador



Fuente: (Huerta, 1997)

Del Esquema presentado por Huerta, se entiende lo siguiente:

La primera etapa, consiste en aprender a problematizar desde el punto de vista formación-investigación; mediante la presentación y discusión de anteproyectos de los participantes.

La segunda etapa, se refiere a la metodología y se centra en el conocimiento y manejo de métodos, técnicas y procedimientos para elaborar proyectos de investigación.

Ambas etapas se realizan bajo la supervisión de dos profesores-investigadores, en un tiempo estimado, entre ocho (8) y doce (12) meses.

El desarrollo de las dos próximas etapas se sustentan metodológicamente, bajo la figura docente tutorial. Estas dos últimas requerirían de un tiempo de veinticuatro (24) meses más, dependiendo del avance de las investigaciones. Sin embargo y respetando el criterio del autor, se considera útil expresar que los lapsos estarían determinados en el currículo.

3. La formación docente y de investigación en la realidad venezolana actual

Actualmente existe la preocupación de algunos investigadores por la escasa investigación educativa en el país y la desvinculación de la docencia en las prácticas de formación. Aunque teóricamente como se aprecia en opiniones aquí expuestas, se afirma que la investigación y la docencia deben estar relacionadas, en la realidad la mayoría de los profesores cumplen sólo funciones de docencia y en menor escala, algunos ejercen funciones de investigadores, con distintas concepciones respecto a la investigación educativa.

La situación de la investigación y la participación de los docentes en tales procesos, ha generado coloquios acerca de la necesidad de formación para que se cumpla la función de investigación. Algunos coinciden en la opinión de que es importante que se promueva y apoye la investigación entre quienes la practican, a fin de conocerla, criticarla, reflexionar acerca de ella y buscar nuevas modalidades para transformarla, si fuera el caso. (Adler, 1998:86).

Las investigaciones en el área educativa, en Latinoamérica y también en Europa, coinciden en plantear como necesidad, que las

instituciones y dependencias formadoras se conviertan a la vez en centros de investigación y que además, se involucren directamente con la problemática que se derive de dicha formación.

El argumento, refuerza lo expresado: Si el docente se convierte en investigador podrá aprehender con mayor facilidad los modos de construcción de su área; esto implica el manejo del campo conceptual y con ello, abrir la posibilidad del análisis epistemológico y de la jerarquización de las situaciones problemáticas, vinculadas a la realidad.

Vista así, la investigación representa la alternativa de apertura para el nivel de conceptualización y una manera de aproximarse a la práctica real para lograr su transformación paulatina.

La exploración de la documentación referida al tema de la formación del docente investigador, entre ellos González (2001) Vicerrector Académico de la UCV, citado en este mismo documento respecto a este tópico, Fuenmayor (2000) en el Consejo Nacional de Universidades, y otros científicos sociales en el área Pedagógica, afirman que en Venezuela pareciera existir una preparada pero desarticulada comunidad de investigadores; por otra parte parecieran existir grupos de docentes que con una latente racionalidad cartesiana, pueden aislar hechos que sólo son capaces de observar; además de medir y cuantificar acciones y aptitudes y hasta obtener tipologías y clasificaciones de fenómenos, que aunque avalados por alguna pretensión científica, son desconocidos por la sociedad e incluso por las comunidades científicas más cercanas.

Lo expresado permite inferir que tal hecho podría obedecer a la fragilidad conceptual que generalmente, presentan los planteamientos contruidos a partir de percepciones formales. (en Universidad de Los

Andes, ULA, 1997). Tales hechos, unidos al requerimiento de la sociedad, de que las Instituciones educativas, les den respuesta acertada a sus requerimientos socioeducativos, mediante la aplicación de investigaciones vigentes, plantean una situación insoslayable de la práctica de la investigación.

El problema, entonces, se centra en la necesidad de formar a aquellos investigadores que desafían el principio de universalidad sobre el que se apoyan; que se plantean objetos o casos de estudios cuya rigurosidad se mide por la extensión y perfección lineal del esquema de ideas que se propone; que ignoran el hecho según el cual se advierte que, la justificación de una investigación en cualquier momento o situación, es la necesidad de una comprensión explicativa socialmente sostenida compartida o no; aunque ésta no haya sido asumida o elaborada por quienes la expresan o declaran en el contexto social. La cuestión está en plantear estrategias que permitan: Diagnosticar, elaborar hipótesis de solución, seleccionar adecuadamente la estrategia de solución, mediante el análisis crítico, comprender y explicar tal análisis y decidir acertadamente. De este contexto se extraen algunas carencias por las que atraviesa el docente como investigador y las cuales se reseñan brevemente:

La **primera** es de orden **institucional, es decir que el problema se encuentra en la planificación curricular de los centros de enseñanza universitaria**, la cual según la opinión reflejada por altos personeros del Nivel de Educación Superior y de las propias Universidades, ésta se apoyaría en una escolaridad excesiva, por lo general desintegrada, inmersa en el eterno conflicto cualitativo-cuantitativo, dirigida hacia el manejo discrecional de la información y en menor intensidad hacia la obtención de destrezas orientadas a la formación.

La **segunda** se refiere a **la crisis de valoración y la distorsión del sentido de trascendencia**, producto de la falta de apertura a la confrontación por la imposibilidad de asumir criterios que consoliden el sentido de discernimiento.

Ante esta ausencia de criterios se impone una crisis de valoración de problemas de estudio; lo cual conduce al olvido de la condición de los actos humanos; porque el investigador asume el derecho de generar conflictos entre lo activo y lo pasivo; el pasado y el presente; el contenido y el continente; para llegar a la causa-efecto, de los fenómenos.

Por **último**, cuando el investigador logra superar el concepto tradicional de hacer ciencia a la cual se habría limitado. Esto es: Si se siente apto para manejar determinado conjunto de interrelaciones, se encuentra con el problema de ineficacia de sus preconceptos. (en Universidad de los Andes, ULA, 1997:14).

Para abordar esta carencia y lograr dar sentido a los nuevos paradigmas de investigación, centrados en el estudio del Hombre y sus consecuencias de interrelación con el ambiente y con los demás, se considera útil determinar cuáles son los recursos que posee para abordar su formación de docente investigador, tanto desde el punto de vista Institucional social como personal, lo cual implicaría un programa de formación que comience por el cambio personal, para formar personas críticas, autocríticas, creativas, comunicadoras efectivas, capaces de enfrentar y medir sus riesgos, tomar decisiones acertadas y compartir su experiencia.

Es decir personas asertivas, para que aprendan individualmente y den la oportunidad de que las instituciones donde se desenvuelven también aprendan. Este planteamiento obedece a la creencia de que las instituciones crecen, cuando crecen las personas que las conforman y

por consiguiente, si la calidad del investigador depende de su capacidad de innovación, de su creatividad y de su pensamiento reflexivo y crítico, se considera que cualquier programa que tienda a formar docentes investigadores, tendría que cubrir en su plan de acción, tales elementos, apoyados en la base teórica que lo sustente.

Además de los argumentos ya expuestos, del estudio curricular, como se explicó oportunamente, pueden sustraerse presupuestos, sobre el tipo de conocimientos que deben poseer los docentes, respecto al papel del investigador en cuanto a facilitador del conocimiento. Porque se comparte el criterio expuesto por Ferreres (1997) de que en cualquier proceso que pretenda una innovación real del sistema educativo, el profesorado es una pieza fundamental, más aun se agrega de forma personal, si estos docentes son formadores de formadores.

Buena parte de las reformas que se están efectuando en diversos países en los últimos años, le conceden atención especial a la investigación educativa, en la formación de maestros y profesores, por cuanto consideran que el maestro que investiga tiene la capacidad de introducir cambios y transformaciones y por consiguiente asumir con autonomía, creatividad, responsabilidad y satisfacción, los problemas que en el contexto educativo puedan surgir.

Como ya se ha dicho, el docente forma parte de una de las organizaciones más importantes de la sociedad. Por ello tiene que estar en constante formación. Para Villar, (1990:134) *“la escuela es el polo sobre el que gira la política de perfeccionamiento docente”* En consecuencia utilizar esta situación para la investigación canaliza la idea de profesionalidad del maestro, su autonomía y su auto desarrollo.

El proceso de investigación permite indagar y encontrar muchas respuestas a inquietudes, dudas, necesidades e intereses, de la comunidad; para ello la principal condición que debe poseer el profesional de la docencia, es contar con la disposición y la voluntad de aprender la realidad, teniendo presente que se trata de un proceso, en busca de soluciones que puedan beneficiar a las mayorías y en consecuencia, es la mejor aliada en su actividad didáctica.

La presencia activa del docente para asumir su responsabilidad profesional, constituye un valor agregado, al encarar la producción y reconstrucción del conocimiento, para auto evaluar su propia práctica, porque entiende la necesidad de dejar de ser el ente pasivo de su propia historia, para convertirse en el protagonista de una dinámica reflexiva-crítica y con significado.

Las reflexiones anteriores permiten considerar que el docente necesitaría una preparación permanente en al área de la investigación, que le ayude a adquirir las herramientas necesarias para cumplir con tal misión; para ello la Investigación acción en el aula, constituye una vía válida para este propósito, y para incentivarlo en esa perspectiva de cambio que exige la formación y el desarrollo profesional del docente.

Al respecto:

Imbernón (1994:41) reflexiona acerca de: *“orientación práctica de análisis interpretativo, en el que cobra importancia la reflexión sobre la práctica en un contexto determinado, estableciendo un nuevo concepto de investigación y formación”* ; reflexión que coincide con los aportes señalados.

La Universidad de Los Andes, específicamente la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación, se planteó esta responsabilidad en cuanto a la formación de calidad en los futuros

docentes; reto que le obliga a optimizar el rol de investigador. Para cooperar con su visión, se consideró útil, la exploración teórica de un modelo de Investigación Acción, al cual se hace referencia a continuación.

4. La Teoría de Acción de Argyris: Un modelo de investigación acción para la formación de docentes investigadores

Al comienzo de este apartado es de singular importancia, referir que a través de la bibliografía analizada y de las acotaciones hechas, se ha pretendido justificar en mayor grado que el trabajo curricular puede ser como lo indica (Iranzo, 2002:88) *“un foco más claramente percibido por los profesores que el organizativo, aún cuando consideramos que ambos confluyen en la mejora escolar y en el desarrollo profesional de los docentes”* se debe aclarar que las corrientes de **“la escuela como totalidad”** o **“el aprendizaje organizativo”**, también lo asumirían actualmente, tal como lo refiere ((Bolívar, 2000).

Cuando se habla de **“los centros educativos como organizaciones que aprenden”** pareciera ser que estamos hablando de algo ilógico, puesto que siempre se ha mantenido la idea de que las organizaciones educativas **“enseñan”**, no obstante, si nos centramos en la necesidad de atender la formación continua, la necesidad de actualización de normas, procedimientos y prácticas en el aula, podemos entender el significado de lo que representa esta alusión, vale acotar lo señalado por (Senge, Peter (1992); en Bolívar,2000:20), cuando define lo que es una organización que aprende: *“organizaciones que consideran el futuro en relación al presente, que tienen institucionalizados procesos de reflexión en acción, que planifican y evalúan su acción como una oportunidad para aprender, aprenden de ellas mismas a lo largo de su desarrollo y en suma, tienen un meta aprendizaje: aprenden como aprender”*, esta última acotación tan olvidada en los centros educativos,

donde en muchos casos es mejor **“repetir”** que **“buscar nuevas alternativas de aprender.”**

La teoría de la Organización que aprende, se ha de aplicar a los centros educativos, pensando que sólo cuando la escuela se convierta en una organización que aprende y produce un aprendizaje institucional, éste podrá repercutir en el aprendizaje y educación de los alumnos, misión última del sistema educativo, pero también en el propio profesorado como agentes provocadores de dicho cambio. Se puede deducir que dicha teoría no se desvía de los conceptos que se han venido tratando sobre la formación del profesorado, sus posiciones confirman lo acotado por (Holly y Southworth,1989; en Bolívar,2000:20), *“una escuela que ha institucionalizado la mejora como proceso permanente, es un centro que se desarrolla como institución”*

De ésta forma se responde a las demandas de una mejor acción educativa que busca en su razón de ser, un aprendizaje reflexivo, comunicativo, comunitario, que se caracteriza por resaltar los resultados obtenidos y el proceso de aprendizaje, sin dejar en el escenario elementos de tipo cognitivo, conductual y cultural. Algunos autores señalan que las acciones organizativas observables son un criterio clave para poder afirmar que el aprendizaje ha tenido lugar.

El aprendizaje organizativo, es un proceso de mejora de las acciones mediante una mejor comprensión de la situación, es así como se refiere Argyris (1993), cuando subraya que el aprendizaje organizativo supone la facultad de aprender de los errores, aportando en lugar de una acomodación, nuevas soluciones, valiéndose de un aprendizaje de doble recorrido, que implica transformar modelos mentales, procesar informaciones, corregir errores, resolver problemas de un modo transformador y no un aprendizaje simple, que asume el conformismo y reproducción de esquemas internalizados.

De igual manera para (Bolívar,2000:3) *“El aprendizaje organizativo no es la suma acumulativa de aprendizajes individuales; tienen que darse densas redes de colaboración entre los miembros pues, en ausencia de intercambio de experiencias e ideas no ocurrirá”*. Esta aseveración supone promover un liderazgo compartido, que pueda servir de apertura a los cambios dentro de las organizaciones escolares.

Al entender la necesidad de posibles soluciones desde los centros educativos y sus actores, vale la pena hacer referencia a lo expresado por Argyris, (1974-2000) representante de la **ciencia acción aplicada en las empresas y por extensión a las Instituciones Educativas** como organizaciones que aprenden, establece que el fin de la ciencia acción es producir teorías que tienen un alcance práctico. Y agrega que hay un lazo estrecho de unión para el cliente asociado a la investigación, entre el aprendizaje que hace personalmente y la aparición de un nuevo saber. Estas son las diferencias entre la ciencia tradicional y la postura de este científico de la acción.

Aún cuando Argyris no estudia deliberadamente la Educación, su teoría de acción ha sido aplicada en algunas escuelas venezolanas, entendidas como organizaciones sociales. La Línea de investigación LUVE (La Universidad va a la Escuela) liderada por la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez) orientada a la solución de problemas educativos, fundamentada en la ciencia acción, utiliza la Teoría de Argyris como método.

Dado que, como se expreso oportunamente, el presente estudio tiene como propósito aplicar la presente Teoría de Acción para cumplir su objetivo, se consideró útil presentar a continuación un estudio detallado al respecto, debido a que el mismo facilita la comprensión por la didáctica que utiliza para su tratamiento de los constructos teóricos que conforman la teoría, así como las indicaciones para la puesta en

práctica. Además en su conclusión aporta dos modelos complementarios que enriquecen el modelo original, en lo que respecta a **los procesos de comunicación y observación, que debe utilizar el investigador, para efectos de cumplir la función intermedia entre investigación y acción.**

4.1. La Teoría en Uso de Chris Argyris.

Argyris y Schön (1978) afirman que para comprender las acciones humanas, es importante comprender los programas que las personas diseñan. Estos científicos afirman que estos programas maestros se consideran Teorías que aportan a los actores, estrategias para alcanzar el logro esperado. Estas teorías son regidas por los valores que conforman el marco de la estrategia.

Los investigadores señalan **dos tipos de Teorías de Acción. La primera alcanza los valores, las creencias y los comportamientos, llamada Teoría Explícita. La Segunda, es la que aplican habitualmente, y es llamada Teoría en Uso.**

Según los resultados de sus investigaciones, Argyris y sus colaboradores, afirman que, han encontrado discordancia sistemática entre los diseños que los individuos defienden (**Teoría Explícita**) y la que emplean: (**Teoría en Uso**). (Argyris,1.999:78-79). Ambos modelos conforman una epistemología descriptiva del contexto de la acción, que determinan la probabilidad de que el conocimiento válido sea generado ó no y los errores sean detectados y corregidos.

Según los autores precitados, las organizaciones también tienen teorías de acción que orientan sus funciones. Y ellas son: *Las Teorías Explícitas transmitidas al público mediante la formulación de la Misión y las Políticas Organizativas, y las Teorías en Uso, que el observador infiere*

de su comportamiento. Estas al igual que ocurre con las personas, a veces discrepan.

Cuando se producen cambios que afectan estas teorías de acción organizacional y sus resultados persisten, entonces, se entiende que ocurrió un aprendizaje colectivo. Sin embargo, como señalan los autores mencionados, hay casos en que las organizaciones, parecen no aprender lo que todos sus miembros conocen o saben. (Argyris. 1978).

Argyris y Schön, (1978) centran su atención en la interacción que se genera en los grupos laborales y presuponen que las personas desean participar en la solución de sus necesidades de autonomía y autorrealización. De allí que, si la organización no se adecua a tales necesidades se generan barreras organizativas.

Respecto al comportamiento, Argyris sostiene que las personas poseen un programa maestro para actuar y según sus características y valores que lo sustentan, los denomina Teoría en Uso: Modelo I y Modelo II.

4.2. La perspectiva Teórica de la Teoría en Uso

Del fundamento de la Teoría, se extraen los siguientes elementos básicos: **El conocimiento para la Acción. La Acción para el Aprendizaje y, las Teorías de Acción.**

Para comprender su coherencia se considera útil esbozar sintéticamente en que consiste cada uno de estos elementos, desde la perspectiva del autor.

Argyris (1999) entiende **la acción** como la manera que tienen las personas para dar sentido a su vida. Es la forma de verse a sí mismos y a los demás. En consecuencia, es a través de la acción como se crean las estructuras sociales, cuya misión se orienta a construir y preservar el

orden social que se requiere para manejar la vida personal, organizacional y social.

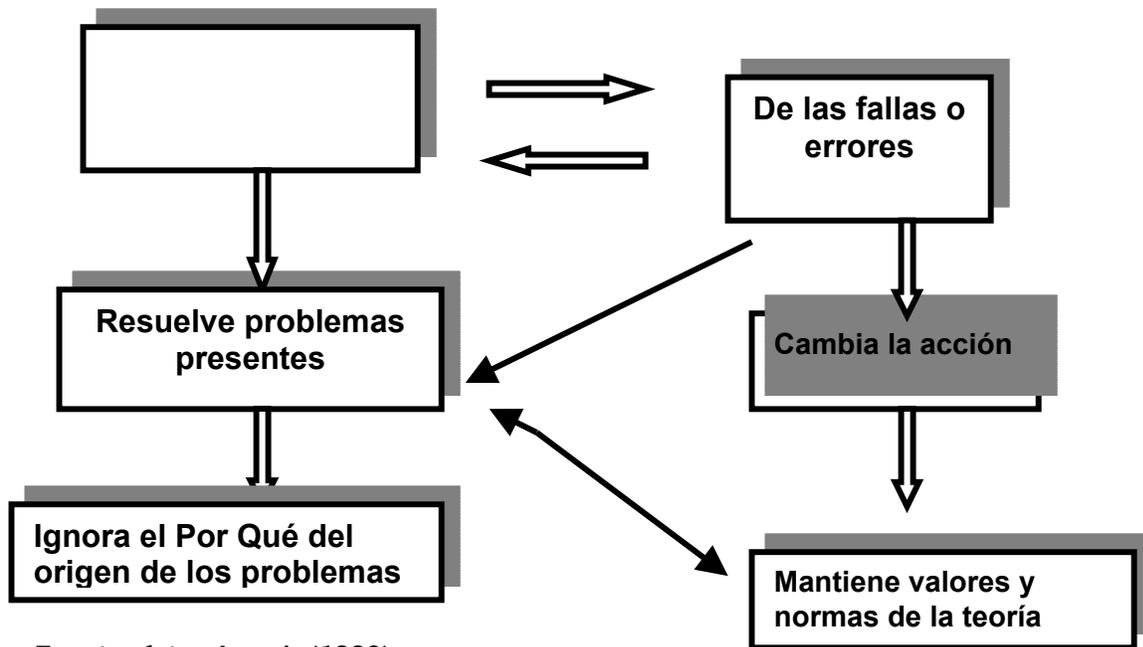
Se entiende entonces, que **el conocimiento para la acción** es aquél que utilizan los actores para construir su mundo. En consecuencia, estas acciones estarían imbuidas de significados por los sujetos en su interacción con el mundo empírico. Él produce este conocimiento y es almacenado en su conciencia y sería recuperado en distintas condiciones de la vida. Ello explica la concordancia entre **acción y aprendizaje**.

4.3. Acción y Aprendizaje

Del conocimiento derivan aprendizajes. Este aprendizaje ocurre cuando se detectan y corrigen errores y se produce por primera vez concordancia entre intención y resultado. Visto de esta manera, **el concepto de aprendizaje es un concepto de acción** por las siguientes razones: (a) Siempre existirá una brecha entre **el conocimiento guardado en la conciencia y el requerido para actuar efectivamente en una situación dada**, por lo cual es necesario aprender sobre el nuevo contexto (b) Existen dos maneras de corregir errores: **cambiar la conducta, lo cual requiere de un aprendizaje simple y cambiar el programa subyacente o programa maestro, éste requiere de un aprendizaje doble**. Si los sujetos cambian sus acciones sin cambiar el programa maestro que ellos usen, entonces la corrección fracasará a mediano o largo plazo. (Ver gráfico 5).

Gráfico 5

Aprendizaje simple



Fuente: datos Argyris (1993)

4.4. Las Teorías de Acción

Los programas maestros también se pueden considerar como las teorías que proveen estrategias a los actores, para que éstos logren los efectos deseados.

Según esta hipótesis, Argyris y sus colaboradores señalan que existen dos tipos de teoría de acción:

La **primera consiste** en la teoría que abarca **las creencias de los sujetos sus valores y comportamiento** y **la segunda, es la Teoría en Uso, la que aplican habitualmente.** En relación con esta **Teoría en Uso**, las conductas de las personas son diversas, pero la teoría que utilizan para implementarlas no varía, esto significa que el común de las

personas utiliza las mismas reglas cuando se enfrentan a situaciones amenazantes.

De tal propuesta, Argyris (1999) elabora las dos siguientes premisas:

- **La primera:** Las Teorías en Uso son pocas en el mundo industrial. Entonces, debe existir una mayor probabilidad de comprender y facilitar el aprendizaje de lo que muchos suponen. (Argyris 1993:11)
- **La segunda:** Se relaciona con la producción del conocimiento para la acción. La Teoría en Uso, utiliza la estrategia de eludir y ocultar Y deja al actor la elección de las palabras que utilizará. (Argyris:1993:80). Se resume así:

1. El Modelo OI, (Modelo I, aplicado a la Organización) se refiere al universo o sistema de aprendizaje limitado de la organización, lo cual indica que es improbable que un sujeto actúe de algún modo que no esté basado en su Teoría en Uso. Y:

2. El Modelo OII,(Referido a la Organización) consiste en la desarticulación de los mecanismos defensivos mediante la creación de procesos y sistemas que alientan el aprendizaje doble.

Ambos modelos responden a la **causalidad de diseño**. Éste consiste en que los sujetos diseñan los sistemas sociales en donde trabajan y lo expresan en sus Teorías en Uso, los cuales se describen sucintamente a continuación:

4.5. Los Modelos OI y OII de la Teoría en Uso

4.5.1. Las Características del Modelo OI

Tal como se expresó antes en este capítulo, la Teoría en Uso, constituye un programa guía para lograr el control. Él **establece rutinas defensivas organizativas que se convierten en normas y son vistas como racionales**, por lo que impiden a los sujetos sentir miedo.

Argyris expresa que, la teoría es autoritaria y unilateral, ya que, para que funcione, requiere que los sujetos sean **pasivos, dependientes y obedientes**. Es aprendida a temprana edad, porque tiene apoyo de la sociedad y en consecuencia sus acciones se aceptan como virtudes sociales.

Todas las personas utilizan **la misma Teoría en Uso**, lo que varía son **los comportamientos para ponerla en práctica**. Pero, el diseño es común para todos.

Las estrategias de acción que utilizan los sujetos derivadas del Modelo I se resumen en tres aspectos fundamentales:

- **Defender su posición.**
- **Evaluar pensamientos y acciones de los demás y los suyos.**
- **Atribuir causas a lo que intenta comprender.**

Ellas se traducen en las acciones siguientes:

En **primer lugar** impone maximizar el razonamiento defensivo y minimizar las emociones. En **segundo lugar**, ignorar los resultados contraproducentes y así reforzar el modelo social donde se sustenta. En **tercer lugar**, inhibir el aprendizaje de doble recorrido; porque cuando las personas detectan el error en los resultados de su acción, solamente modifican sus estrategias de acción; pero al no cambiar el núcleo de su teoría, no permiten cambiar los valores dominantes de la teoría de acción y del comportamiento de la organización. En consecuencia, estos sujetos

son hábilmente incompetentes. Lo que significa que las conductas funcionan aparentemente sin esfuerzo y se producen automáticamente, sin poner atención al proceso. Tales estrategias los inducen a modelar sus posiciones, evaluaciones y atribuciones, de tal forma, que impiden su evaluación con la lógica de las demás personas.

4.5.2. Las Características del Modelo OII

Las condiciones que facilitan el aprendizaje son: **la información correcta, clara, consistente y congruente.**

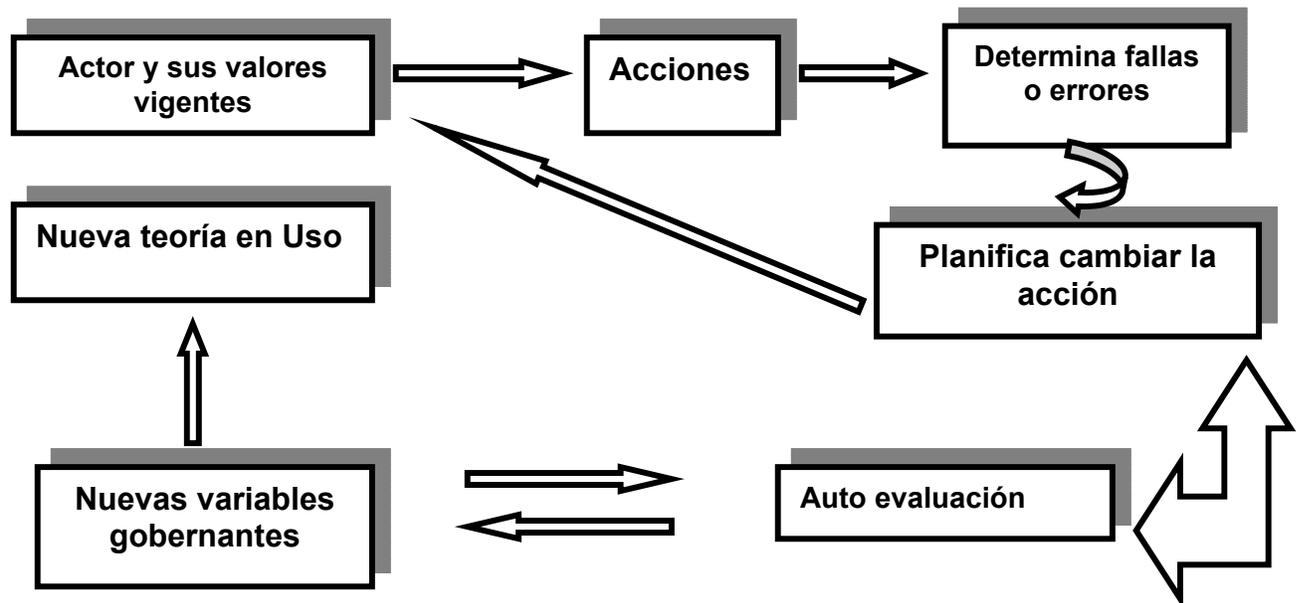
El aprendizaje ocurre cuando el sujeto corrige las variables gobernantes y cambia la norma que satisfacía con sus actuaciones. Se convierte en aprendizaje porque se confrontan las congruencias con las discrepancias.

La estrategia de acción se basa en la intervención para generar una nueva teoría basada en el aprendizaje de doble recorrido, sustentado en el cambio de valores sociales.

A continuación se presenta el gráfico correspondiente a la acción en el sujeto, con la aplicación del Modelo II que propicia el aprendizaje de doble recorrido (Ver gráfico 6)

Gráfico 6

Aprendizaje de doble recorrido



Fuente: datos Argyris (1993)

Como se comentó antes, **el aprendizaje unidireccional** ocurre cuando se detecta la discrepancia y ésta se corrige cambiando solamente las acciones. El **aprendizaje de doble recorrido**, ocurre cuando las discrepancias son enmendadas mediante la corrección de las variables gobernantes. Entendidas como tales, son los estados preferidos, que las personas satisfacen mediante sus acciones. Y pueden ser inferidas, mediante la observación de cómo las personas conducen sus acciones cuando ejercen el rol de agentes en las organizaciones. Esta acción, como ya se mencionó, es llamada por Argyris y Schön Teoría en Uso. (en Machado. 2000).

4.6 Los Valores Sociales que Sustentan los Modelos I y II

-Valores del Modelo I.

El **valor fundamental es el poder para lograr el objetivo**, en consecuencia, para mantenerlo, el sujeto o la organización encubre normas e impide el logro; asume actitudes sobreprotectoras y ejerce la manipulación interpersonal, de donde se deriva baja disposición al cambio; lo cual conduce a las rutinas organizativas que se convierten en normas y son vistas como racionales y realistas. **2. Maximiza las ganancias y minimiza las pérdidas. 3. Suprime los sentimientos negativos. 4.** Se comporta según lo que considera racional (Argyris 1999)

Las **estrategias de acción** para sustentar estos valores se traducen en que, **las personas sean socialmente adaptadas y por consiguiente, sólo dirán a los demás lo que les haga sentir bien**; por lo que evitan discusiones referentes a sus acciones o a sus razonamientos. Ello crea la siguiente paradoja. Es una teoría eficaz, para uno, basada en la ineficiencia del otro.

La práctica de **este Modelo orienta al sujeto a realizar acciones que satisfagan sus valores centrales, para evitar que se les evalúe y verifiquen sus reacciones, según la lógica de otros**. Por lo tanto, desarrolla personalidades sobreprotectoras, de baja autoestima, con poco compromiso y baja apertura para el cambio.

En las organizaciones, esta práctica se traduce en controles de rendimiento los cuales generan altos costos humanos y financieros y ello impide a los sujetos conocer cuando aportan resultados positivos, conformando de esta manera, barreras que se convierten en rutinas que desarrollan interacciones manipuladoras. (Argyris, 1993).

4.7. Consecuencias de la aplicación del Modelo I en la Organización

Las consecuencias de la Aplicación de este Modelo, tienden a ser **procesos defensivos** que crean confusión en las personas; ellas se auto confirman y encierran en sí mismas.

En la organización, este Modelo se identifica como de **aprendizaje limitado**, debido a que, como se señaló, no propicia el aprendizaje de doble recorrido, porque la inhibición se genera como medio de protección al individuo y a la organización.

Las rutinas defensivas en la organización entonces, se producen por un sistema circular autoreforzado, donde el Modelo deriva estrategias individuales de elusión y ocultamiento, lo cual refuerza la Teoría en Uso de los sujetos. Esto implica que: *“no es posible cambiar mecanismos de la organización, sin cambiar mecanismos de los individuos y viceversa”* (Argyris, 1993:82).

Dado que las personas suelen definir las virtudes sociales tales como: **la sensibilidad, la solidaridad e integridad como coherentes con el Modelo I**, es improbable que reconozcan las consecuencias contraproducentes de esas Teorías en Uso. En este punto Argyris señala que, *“para ayudarlos a reconocer su hábil ceguera Modelo I, el investigador debe introducir Teorías en Uso Modelo II”*. (ibid: 83). El tipo de **razonamiento** que utilizan estas personas en su vida cotidiana, puede ser **defensivo** y la ayuda del asesor es para que alcance el **razonamiento productivo**.

En el **razonamiento defensivo**, las premisas con que sostienen sus explicaciones causales y las inferencias desde las premisas hasta las conclusiones son tácitas y los datos que utilizan para generar sus premisas son blandos. *“Es decir, que son datos relativamente*

observables en forma directa. Por ejemplo, las conversaciones. Su significado es difícil de entender.”.(Argyris, 1993: 76).

En este tipo de razonamiento, cuando los individuos presentan conclusiones, sostienen que son legítimas. Sin embargo, afirman que para probarlas, debe utilizarse sólo la lógica de quienes la produjeron. Al defenderse a sí mismos, la consecuencia es el anti-aprendizaje.

4.8 Valores del Modelo II

La aplicación del modelo II en la organización permite aumentar la capacidad de las personas para enfrentar sus propias ideas, lo cual admite reconocer sus prejuicios, asunciones, temores ocultos y actuar en consecuencia, por lo tanto se generan valores tales como:.

- Reconocer la capacidad de las demás personas para la autoevaluación y la autorreflexión, sin perder el conocimiento y la valoración de sí mismos.
- Defender las propias actitudes, mediante la evaluación y la autorreflexión.
- Reconocer la vulnerabilidad como un sentimiento que fortalece a quien lo expresa.
- Arriesgarse a compartir lo que no se atreve a hacer público.
- Minimizar lo que podría ser motivo de distorsión y encubrimiento, expresado de otra manera.
- Defender los principios, los valores y las creencias propias de forma tal que propicie la evaluación de ellos, para así estimular a otros a hacer lo mismo.

4.9 Consecuencias de la aplicación del Modelo II

Las consecuencias que cabe esperar de dicho modelo se traducen en las siguientes aportaciones:

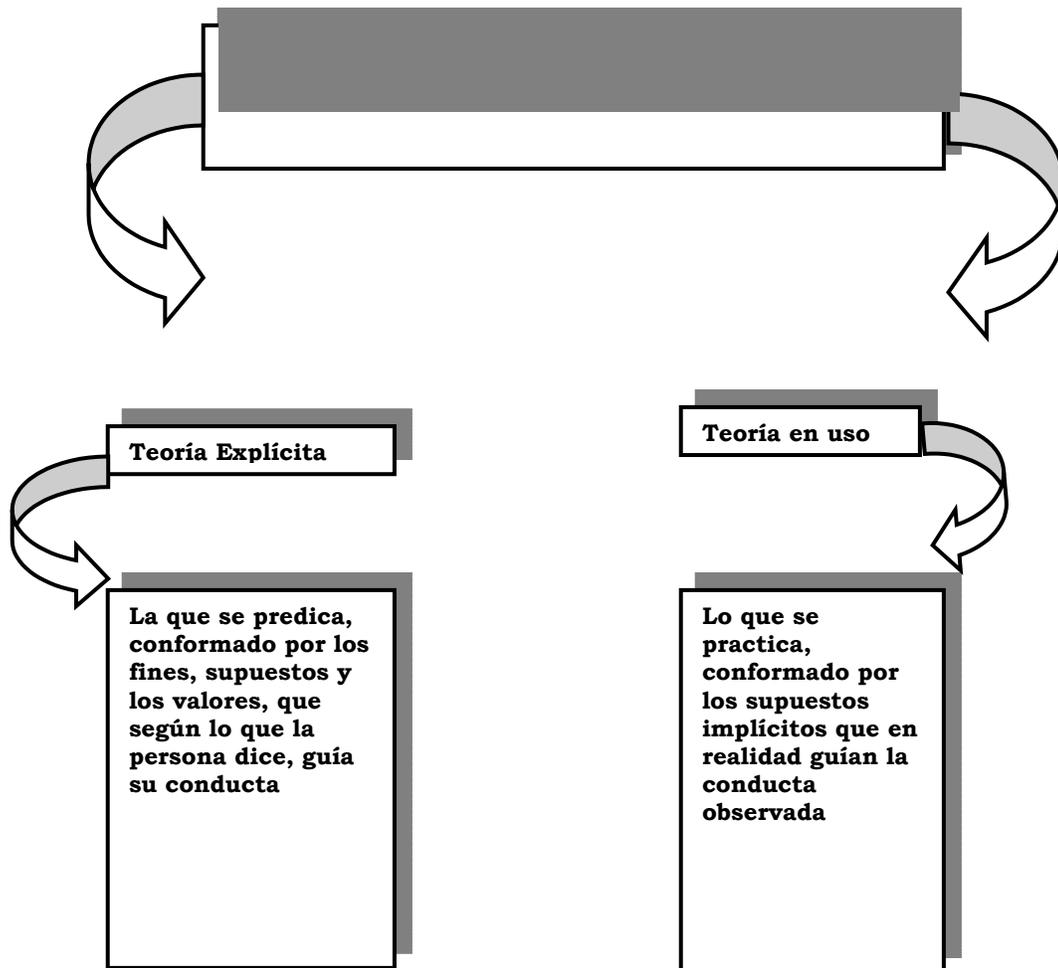
- Hacer de la evaluación parte del aprendizaje. Utilizar el modelo de forma adecuada, ayuda a reducir la probabilidad de que las rutinas defensivas sean cubiertas o ignoradas.
- Abordar las situaciones poco comunes que se presenten en la organización, lo cual propicia que las personas asuman el riesgo de discutir públicamente los conflictos y sus posibles causas.
- Establecer el nivel de confianza entre los miembros de la organización, de forma tal, que el actor acepte el valor compartido con quienes diseñan e implementan la acción.
- Utilizar el razonamiento productivo y los sistemas de aprendizajes bidireccionales.
- Reflexionar sobre lo que antes daban por hecho o conocido.
- Ilustrar con datos observables.
- Reducir las conductas ofensivas. Aumentar la capacidad de las personas para enfrentar sus propias ideas, lo cual le permite reconocer sus prejuicios, asunciones, temores ocultos y actuar en consecuencia.

Como se aprecia, estos nuevos valores constituyen una perspectiva diferente de los valores expresados en el **Modelo I, de la Teoría en Uso que propicia un aprendizaje de un solo recorrido o direccionalidad**. Poner estos valores en vigencia implica un proceso de cambio, que como su nombre lo indica señala tareas específicas y sistematizadas. Tales tareas podrían entenderse como estrategias de acción. La primera de ellas consiste en:

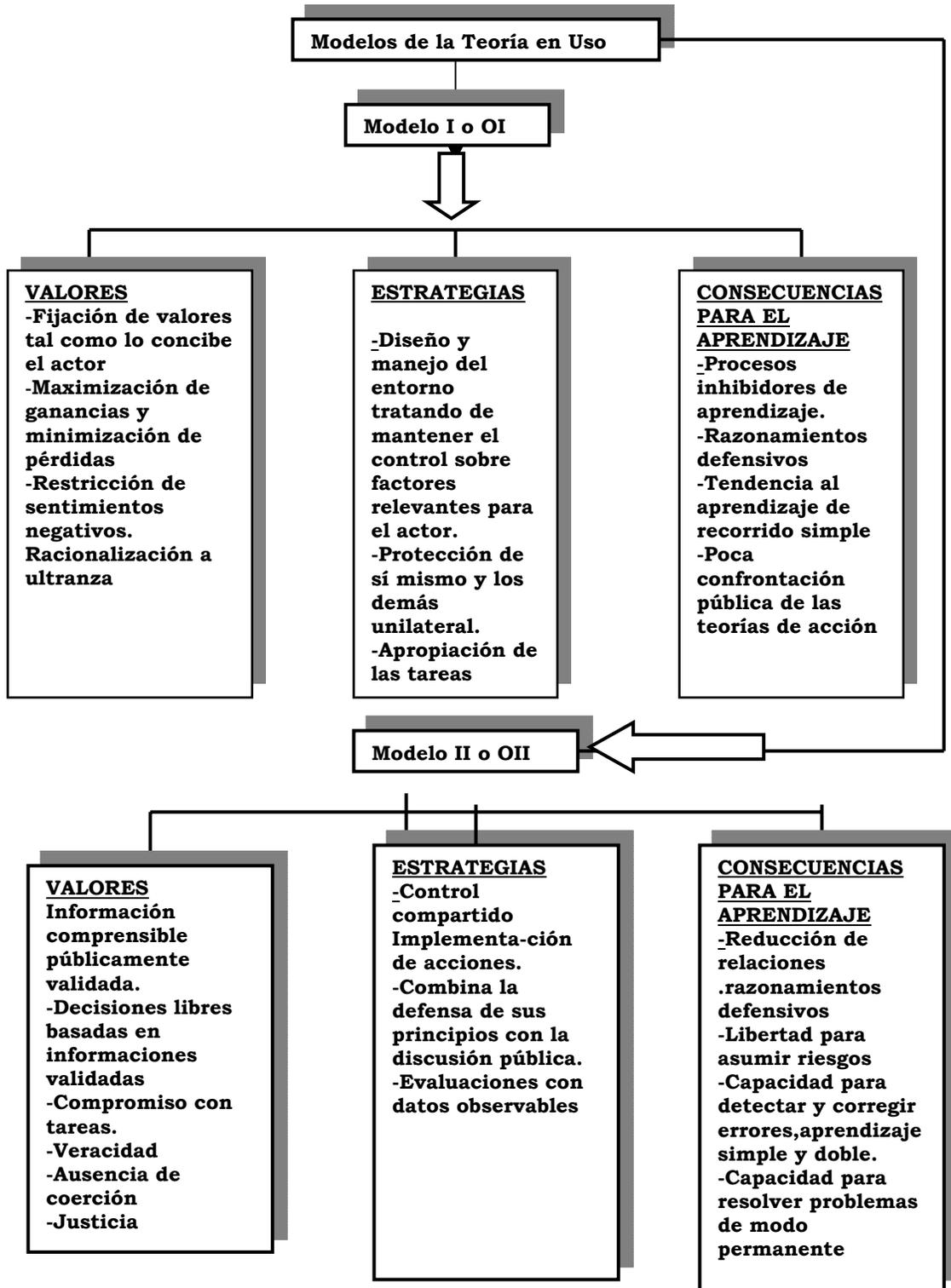
- Diagnosticar que hacen los participantes para detectar los problemas definidos como importantes.
- Presentar a los miembros del grupo, los mapas de acciones organizativas; éstos son desarrollados por el científico que participa en el proceso, para que los sujetos los reconozcan como válidos. Entonces realizan otras actividades para solucionar problemas y conocer, si son válidos para solucionar otros problemas. De esta manera los participantes comprobarán si lo que están aprendiendo, es limitante o pueden generalizarlo.
- Combinar la evaluación con la toma de decisiones, proporciona criterios de evaluación de éxito o fracaso de la organización. También le da la oportunidad a cada sujeto, de evaluar sus propias acciones y las de los demás miembros.
- Utilizar el tipo de razonamiento productivo; el cual le permite hacer explícitas las inferencias y desarrollar conclusiones que permitan a otros discordar con ellas.(Ver gráfico 7)

Gráfico 7

Teoría de acción de Argyris



Continúa pág. siguiente



Fuente:elaboración propia (datos Argyris1999)

5. La puesta en práctica de la Ciencia Acción.

5.1. La validación de las acciones

La Ciencia de la Acción, es un campo interpretativo, por lo tanto, los significados que aportan los actores sociales y los que aportan los científicos sociales, son relevantes para la descripción y la explicación.

En esta ciencia, la prueba empírica ocurre en el mismo contexto de la acción y la característica que permite el control riguroso del control interpretativo, consiste en que la teoría guía la acción.

Al mismo tiempo, la prueba en el contexto de la acción requiere distintas formas de aplicar los principios tradicionales de la prueba empírica. Y ellos son: Abordar la contextualización del problema y razonar sobre los medios y los fines. De esta manera, al detectar las fallas para obtener las consecuencias deseadas, éstas se reorientan hacia la reflexión del contexto original y a la formulación de un problema diferente. **El primer enfoque se refiere al aprendizaje de un solo recorrido y el segundo al aprendizaje de doble recorrido.**

Las pruebas empíricas en la ciencia de la acción coinciden con la ciencia tradicional en lo siguiente: Las teorías deben tener un conocimiento empírico, en el sentido de que: los resultados de la observación deben tener efecto en la aceptación o el rechazo de la teoría. De tal manera que, la lógica que une la teoría y la observación debe ser suficientemente explícita, para que los científicos acuerden si un conjunto particular de observaciones, la confirma o no. En consecuencia, para esta ciencia de la acción, como para la ciencia tradicional, el conocimiento objetivo tiene como condición una teoría confiable, el acuerdo entre opciones subjetivas relativas a la observación, las inferencias explícitas y una comunidad de investigación en la cual sea posible que ocurra la prueba pública.

La validación se fundamenta en dos argumentos principales, basados en el comportamiento: Las disposiciones o tendencias para actuar de cierta manera, bajo circunstancias determinadas, influidas por los valores y creencias, además de las actitudes y características psicológicas. De ello se desprende que los sujetos se esfuerzan por lograr las consecuencias deseadas. Y su práctica cotidiana depende de la causalidad de diseño implícita en las conexiones causales entre las intenciones y la vida cotidiana.

De manera que, esta causalidad de diseño implica que existe conexión entre la acción y sus consecuencias, intencionales o no.

La responsabilidad causal. Este es un patrón de acción referido a la influencia de las consecuencias. Ambos argumentos se evidencian en los modelos expuestos.

5.2. El Lenguaje

Al aceptar que el lenguaje es una acción, Argyris(1982:59) plantea que: *“cuando inferimos una regla de un ejemplo del lenguaje, proponemos una hipótesis que puede ser negada. Esta hipótesis afirma que en situaciones similares el actor genera significados similares”*. También el autor razona que no siempre se puede asumir la precisión de las referencias de los actores, respecto a lo que hacen o dejan de hacer. Sin embargo, por la información que suministran es posible clarificar cómo ellos construyen la acción; de allí que **aún cuando los reportes personales no sean precisos, pueden ser probados mediante la consistencia interpretativa de otros datos**. En estos procesos **el lenguaje, es el vehículo que proporciona los datos para inferir los procesos cognitivos reflejados en sus acciones**. Asimismo la reflexión pública es un proceso que ayuda a actuar de manera efectiva.

Argyris (1999) sostiene que, los controles rigurosos, pueden afectar la validez y expone los peligros de la validación, en el contexto de la acción, cuando expresa que **las más importantes amenazas de la ciencia acción, provienen del contexto mismo de la acción.**

En efecto se concluye que estas amenazas se traducen en rutinas defensivas que incluyen **la auto censura y la necesidad de quedar bien.**

Un ejemplo de validación lo constituyen **los mapas de acción**, que son en realidad hipótesis de lo que movilizan las actividades de aprendizaje: *“por lo que es necesario someterlas a prueba las veces que sea necesario”*. un mapa de acción ayuda a los actores *a pensar hacia atrás diagnosticar acciones pasadas y pensar hacia adelante actuar en función del futuro* (Argyris,1999:127) el fin primordial del mismo es ofrecer la oportunidad de encontrar variables relevantes, considerarlas como parte de una cadena causal y determinar si es aceptable.

5.3. Los Datos

En la ciencia de la acción, **los datos** están conformados **por las acciones de los individuos**, como miembros de una comunidad práctica, cuya forma más relevante es **el lenguaje**. En consecuencia, **utilizar la palabra como fuente para la prueba empírica de la teoría, obliga a incursionar en la interpretación, con el propósito de extraer lo pragmático de la conversación.**

En la ciencia de la acción, la interpretación se aborda mediante la aplicación de un diseño conceptual denominado **“Los Niveles de Inferencia”**, el cual consiste en una representación esquemática de los pasos que dan los seres humanos, para seleccionar e interpretar la interacción, en la medida como le dan sentido a su vida diaria. (Argyris. 1990).

Los niveles mencionados en la cita que antecede se resumen así:

5.4. Escalera de Inferencia

Primer Nivel: Incluye datos relativamente observables. Por ejemplo, **la exclamación de una frase.**

Segundo Nivel: Se refiere al sentido cultural de dicha frase. Dado que, este significado es relevante para ese lenguaje, puede ser verificado por cualquier miembro de esa comunidad: “Por ejemplo, si la frase: **‘Tu trabajo no está al nivel del estándar’**, es dicha por un jefe a un subordinado, el significado cultural es: **‘tu trabajo no es aceptable’.**” (Argyris. *ibid.*: 83).

Tercer Nivel: El significado que le asigna el oyente. Por ejemplo, cuando **una persona expresa una palabra, alguien pudiera concluir que la misma fue grosera.** En la medida como asciende en la escala de inferencia, las interpretaciones serán diferentes.

Cuarto Nivel: (Escalera de Inferencia) Las propias teorías en Uso sobre la acción efectiva.

Argyris propone en la Ciencia de la Acción, **las reglas cardinales para efectos de la interpretación, mediante la aplicación de los Niveles de Inferencia** y ellas son:

- Comenzar por el nivel más bajo de la escala de inferencia.
- Plantear los significados del próximo nivel.
- Chequear para conocer si hay acuerdos. En caso afirmativo, pasar al próximo paso.
- Elaborar la propia Teoría en Uso sobre la acción eficaz.

Estas reglas tendrán sentido tanto para los científicos de la acción, como para los agentes en su cotidianidad cuando se enfrentan situaciones amenazantes y/o importantes. Por tal razón, el acuerdo intersubjetivo está incorporado a las reglas, **porque, cuando los significados culturales son verificados y existe un acuerdo general, tales significados pueden considerarse como datos reales y por consiguiente, ellos se convierten en premisas para las inferencias ulteriores.**

La segunda vía para destacar las ambigüedades consiste en **seleccionar comentarios particulares**, derivados del contenido de una conversación. Se ilustra con el propio ejemplo de Argyris. <<Si le preguntamos a un miembro de un grupo: **¿Qué está pasando aquí?**, la respuesta podría ser **“que el jefe está maltratando a Joe”**>>. <<Observe que éste es un significado de tercer nivel (subrayado propio) en la escala de inferencia.>> Es un significado que destaca el contenido de la conversación. <<Si entonces se pregunta ¿qué te hace pensar que el jefe lo está maltratando?, >>el interlocutor puede responder con una frase del jefe, lo cual sería un dato del primer nivel de inferencia. >>. En tal caso, el interlocutor señalará sólo un extracto de la conversación que él juzgue importante. (Argyris, 1990:76).

De lo expresado se deriva que los seres humanos cuando le asignan significado a las situaciones donde se encuentran contextualizan las situaciones y determinan cuáles son los elementos significantes para ellos.

De acuerdo al ejemplo anterior, Argyris expone: <<si el jefe está presente en el diálogo del investigador con el miembro del grupo, él aducirá que también expresó otras palabras de aliento o de disculpa o que no lo maltrató>>. Ello ilustra cómo la interpretación de los agentes, puede ser chequeada mediante un proceso en el cual, él establece su

interpretación (4° nivel) y algunas expresiones del primer nivel de inferencia en la cual se basó. Luego, << otros agentes añaden datos que servirán para confirmar o no, su interpretación primera >>. Este proceso, independientemente de que logre acuerdos o no, permite detectar el nivel de inferencia en el cual se puede ubicar el acuerdo y además, donde surge el desacuerdo. En ambos se prueban y manifiestan las interpretaciones de los agentes sociales.

En resumen la escala de inferencias es un esquema representativo, compuesto de cuatro peldaños de cómo los humanos interpretamos y percibimos el día a día, a través de inferencias sobre las palabras y acciones de los demás, en consecuencia, **los datos se obtienen basándose en preguntas y observaciones que realiza el investigador científico.**

5.5 El Rol del Investigador

El científico de la acción es un interventor, cuya misión intencional consiste en: *“estimular el aprendizaje en el sistema cliente y contribuir al conocimiento general, para lo cual crea condiciones que permitan la investigación válida en el contexto de la deliberación práctica de los miembros del sistema cliente”*.(Argyris 1990:81) Este proceso se refiere a la transformación de comunidades de “práctica social”, en comunidades de investigación.

En tal proceso el investigador es un promotor del aprendizaje para la acción y el cambio.

Dado que la ciencia de la acción es reflexiva en sumo grado, el científico de la acción, mediante la intervención, intenta ayudar al “sistema cliente”, creando las condiciones que conduzcan a la investigación y al aprendizaje en el mundo del comportamiento en donde este sistema se ubique. Esta exigencia requiere que él, también ayude a

sus clientes a cambiar personas, de forma tal que su interacción origine las condiciones para la investigación y el aprendizaje. (Argyris, 1999)

De lo expuesto se entiende que, para **la Ciencia Acción**, la **experimentación consiste en la intervención**. Ello se evidencia cuando Argyris mantiene que el investigador debe enfrentar el reto de la racionalidad reflexiva sobre los valores y demás aspectos complejos que intervienen en el contexto.

Dicha afirmación obedece a que, **si la práctica es acción social, entonces es de tomar en cuenta que en la contextualización de la situación intervienen otras personas, por lo que el contexto incluirá sus creencias y sus intenciones.**

Cuando el investigador contextualiza la acción y define las metas según los factores estratégicos que haya identificado, la formación de los propósitos, implica interés por los valores. Si estos valores son distintos a los que mantenía el sujeto, ocurre un cambio social. De allí que, el investigador tomará en cuenta que, cuando se genera el conocimiento que se expresa a través de la acción, es necesario asumir la responsabilidad sobre sus consecuencias normativas.

Para llevar a cabo este proceso, el científico de la acción, elabora mapas, modelos y patrones conductuales en el sistema de los sujetos que describen las interacciones y toma en cuenta el feed back, que contribuye al éxito y a las equivocaciones. Los niveles del análisis, dependerán de los hábitos de los sujetos.

El conocimiento necesario **para practicar la Ciencia Acción, incluye para el investigador, aprender el uso del conocimiento práctico, porque éste constituye una ayuda para el cliente.** En este orden de ideas, **el científico de la acción, procura un ambiente favorable de interrelación, orientado hacia una formación normativa**

y a la transformación del conocimiento práctico, en explícito y validable.

Estos procedimientos diseñados por Argyris para la función del investigador en las Comunidades de Práctica, los sintetiza el mismo Argyris (1993:210) en los términos siguientes: “*Los seres humanos y las Organizaciones son sistemas que diseñan. Para comprenderlos hay que concentrarse en los diseños. Para acceder a éstos hay que observar sus acciones*”.

Y agrega:

“Existen muchos test para comprender las conductas de los líderes, sus creencias y valores. Todos estos instrumentos se refieren a las Teorías profesadas, no a las aplicadas” De esta afirmación se entiende que las personas diseñan sus acciones y los sistemas sociales donde trabajan. Estos diseños son sus teorías en uso y los diseños de sistemas sociales emergen de las consecuencias de estas teorías en uso de los participantes. Por ejemplo: si los sistemas son de aprendizaje limitado, estos diseños conforman el modelo mayor de causalidad. Por consiguiente son entonces responsables de la creación de modelos sistémicos que inhiben el aprendizaje de doble recorrido.

El investigador, para lograr el conocimiento, debe tomar en cuenta si sus conceptos de causalidad y los de los participantes

coinciden o son coherentes. En cuyo caso debe tener como premisa que los seres humanos diseñan sus acciones y en virtud de ese hecho les preocupa la causalidad y la inferencia causal (Argyris, 1993: 88).

De tales afirmaciones se infiere **la relevancia que le otorga tanto a la observación, como al rol del investigador en las**

comunidades de práctica, lo que permite entender su exigencia de que el investigador esté profesionalmente preparado para el tipo de intervención que tales comunidades requieren.

De lo expuesto se resume que el trabajo de Argyris respecto a la Teoría en Uso: Modelos I-OI y II –OII, está centrado en: *conocer cómo las personas elaboran su conocimiento, cómo diseñan su comportamiento, como diseñan los sistemas donde interactúan, cómo según sus diseños aprenden para sí mismos o comparten sus aprendizajes con las organizaciones donde se insertan socialmente y cómo según sea el tipo de aprendizaje que asuman pueden ser inhibidos/ defensivos o productivos/ proactivos para cambiar sus situaciones amenazantes.* (Machado,2000)

Para conseguir tal cambio, los investigadores, asesores, intervienen estas comunidades de práctica y les ayudan a diagnosticar sus situaciones desadaptativas así como a seleccionar estrategias válidas para tales fines; también les ayudan a manejar herramientas que les permitan enfrentar sus situaciones amenazantes y transformar su entorno de forma satisfactoria para sí mismos y para la comunidad.

La primera fase de intervención consiste en el diagnóstico y como resultado del mismo, el investigador aplica el Mapa de Variables, que consiste en las hipótesis falsas que presenta a los interesados, para su evaluación pública y en base a las conclusiones elaborar el plan de acción, para resolver la situación. A continuación se presenta para su

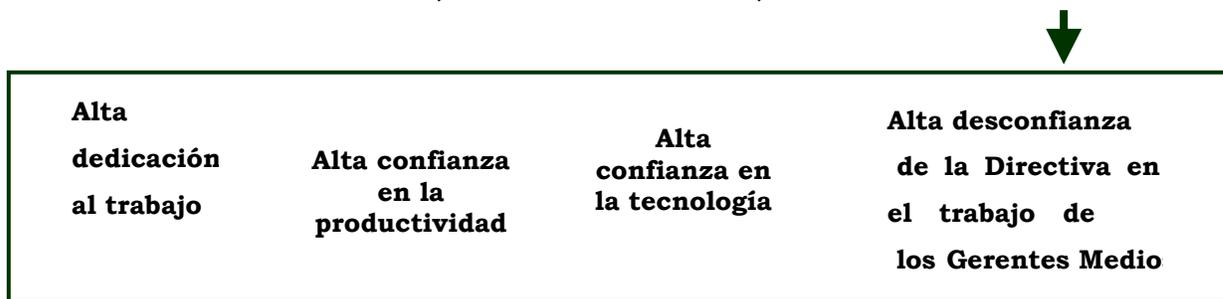
comprensión, el modelo de Mapa adaptado por Machado (2000), con las hipótesis referentes al diagnóstico de una organización.

Tabla 3

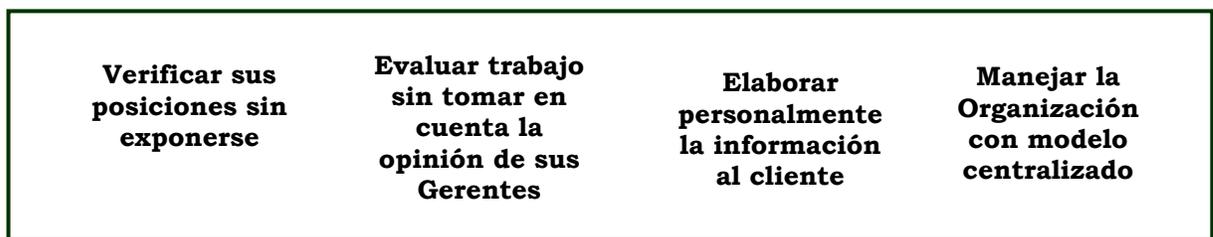
Mapa de acción

Interdependencia entre las situaciones presentes, las estrategias de Acciones Genéricas y sus consecuencias, producto de la sesión de trabajo entre Directivos y Gerentes.

Condiciones Dominantes (Situación Presente) Variable.



PROBLEMAS AMENAZANTES ¿CÓMO LOS MANEJAN ?



CONSECUENCIAS DE PRIMER ORDEN PARA LA DINÁMICA DEL GRUPO.



CONSECUENCIAS DE SEGUNDO ORDEN PARA LA DINÁMICA DEL GRUPO. (ESTRATEGIAS MÁS CONSECUENCIAS DE PRIMER ORDEN)



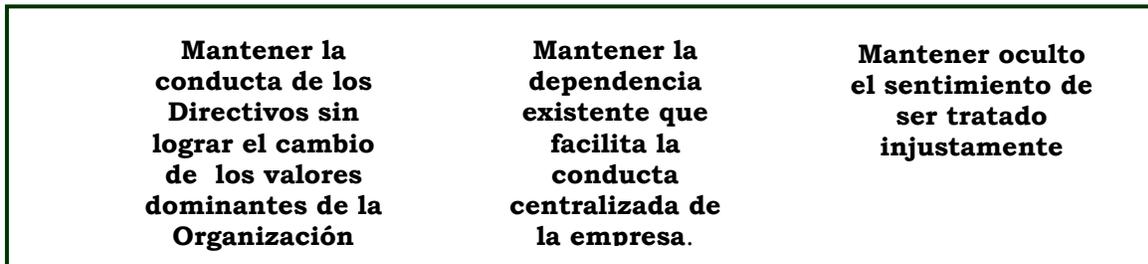
CONSECUENCIAS DEL TERCER ORDEN. CONSECUENCIAS PARA LA ORGANIZACIÓN



CONSECUENCIAS DE CUARTO ORDEN. TOMA DE DECISIONES (ESTRATEGIAS MÁS DINÁMICA DEL GRUPO, MÁS CONSECUENCIAS PARA LA ORGANIZACIÓN).



CONSECUENCIAS DE QUINTO ORDEN PARA EL COMPROMISO. (VALORES, ACCIONES Y CONSECUENCIAS DESCRITAS).



Fuente: Machado 2000

5.6 La Columna de la Izquierda

La próxima estrategia de acción a la que Argyris hace referencia es la que se describe a continuación y consiste en ayudar a las personas a darse cuenta de la discrepancia entre su **teoría en uso y su teoría explícita**.

Su propósito en palabras del autor es como sigue:

Basarse en la descripción escrita para *“saber como razonan y actúan los ejecutivos cuando se reúnen para tratar cuestiones complejas, comprometidas o peligrosas”*. (Argyris. 1990: 171).

La descripción consiste en que el participante responda el siguiente planteamiento:

- Describir un problema que la organización, considere “clave” para ella.
- Describir en un párrafo, la estrategia que utilizaría en una reunión con otra persona para resolver tal problema clave.
- Dividir una página en dos columnas. Colocar en la columna de la derecha como empezaría la reunión y qué le diría al oyente realmente. Debajo de éstas, escribir las respuestas que supone el otro le dio y seguir el ejercicio hasta cubrir aproximadamente dos páginas.
- En la columna de la izquierda escribir cualquier idea o sensación que experimente en la interacción y que no comunicaría al oyente por cualquier motivo.

La razón de Argyris para hacer esta intervención de forma escrita es que, a su juicio: *“resulta muy poco probable que los individuos expresen en público, en una reunión convencional lo que tienen en sus columnas de la izquierda. la ironía, es que los otros participantes lo perciben pero también encubren lo que perciben, para encubrir el encubrimiento.”* (Argyris,1999:38)

Respecto a la columna de la izquierda Argyris también argumenta que, *“los ejecutivos se dan cuenta de que cada uno culpa al otro de las dificultades y sin embargo utilizan los mismos argumentos”* (ibid: 39). Con

esta intervención, Argyris intenta demostrar que conducir una acción con la intención de no desagradar a nadie, en tanto se espera que cambie su forma de pensar, requiere destreza, aún cuando este comportamiento adiestrado genere malestar y no logre resultado. Ello explica porque sus acciones pueden ser contraproducentes; debido a que se asumen de forma automática, espontánea y aceptada como tal, porque se realizan según se “*aprende de la educación*”. Es decir, *aceptando las virtudes sociales que exigen que, “esas cosas no se dicen directamente”* (Argyris *ibid*: 25).

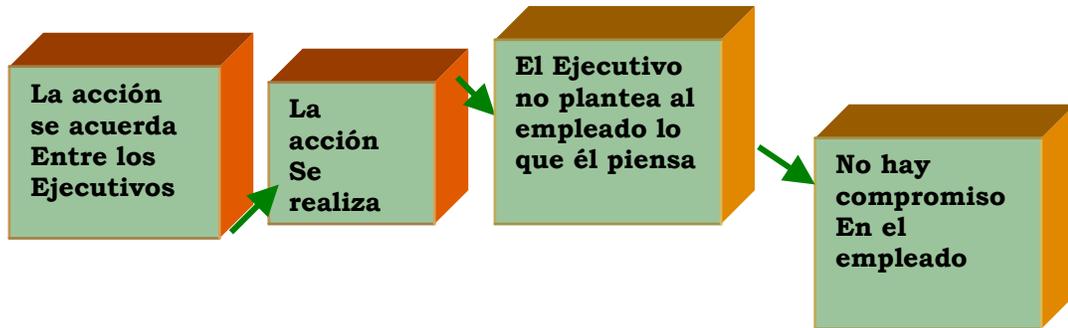
Argyris explica en su teoría que la conducta competente es la causa de la incompetencia derivada del uso Modelo I; por tanto no son acciones aisladas. Dicho de otra manera, si estas conductas son aprendidas y por tanto rutinarias, se ejecutan hábilmente, pero no son producto de la reflexión.

Las empresas que se manejan en el Modelo OI incurren en errores por creer que violan los principios de la alta dirección. Estos errores se resumen así:

- Las acciones de los Ejecutivos tendentes a incrementar el entendimiento y la confianza, producen a menudo el efecto contrario. Por ejemplo, cuando ellos intentan que el empleado realice acciones o asuma decisiones complejas o difíciles, ocurre el siguiente proceso:

Gráfico 8

Conducción de acciones



Fuente: elaboración propia (datos Machado, 2000)

- Por otra parte, los errores importantes se achacan al sistema ó a otras personas. Las personas dudan sobre decir la verdad e insisten en que la posición es más importante que investigar, si con ello evitan amenazas o culpa.
- Seleccionar sólo una vía para resolver las cosas, expresa la inercia Organizativa, la cual se traduce en disfrazar mediante consejos tales como: "ésto no le gustará al jefe" , ó "¿para qué cambiar?" . La otra forma es aparentar que algo está en camino, para resolver la situación.
- La inexistencia de flujo comunicativo con las instancias superiores para participar en temas importantes. Un ejemplo común sería cuando los empleados generan información sobre temas o situaciones problemáticas relativas a un aspecto laboral importante, y ésta no llega a la Alta Gerencia porque los Directores o lo Gerentes Medios no se las tramiten.

- La “mitificación” del equipo directivo, lo que se traduce en perpetuarlos como leyenda y no aceptarlos como son en realidad.
- El comportamiento, no razonable, de las personas, incluso cuando es para su beneficio; ésto significa que las personas no razonan frente a hechos que le desagradan. En consecuencia, rechazan; demoran y analizan en exceso las situaciones (indecisión); Las sabotean (involucionan) ó manifiestan ineficacia estratégica.

Estas acciones de los ejecutivos, se engloban en cuatro causas que generan razonamiento defensivo:

- Los programas que emprenden los ejecutivos para resolver situaciones comprometedoras, se apoyan en su **incompetencia competente.**
- El hecho de que ellos cumplen con tal programa incompetente.
- Los hábitos defensivos que se originan, de la aplicación del programa.
- El auto engaño para proteger los hábitos defensivos.

A continuación se muestra el procedimiento de intervención, en la comunidad de práctica, del cual se derivaría el análisis, que consiste siguiendo a Argyris en los siguientes pasos: **Primer Momento:** Diagnosticar: Entrevistar y Observar a los clientes. **Segundo Momento:** Organizar la Información. Elaborar los mapas que guiaron el aprendizaje y la acción de la investigación. **Tercer Momento:** Propiciar en la comunidad de práctica, la obtención de conocimientos de razonamiento

productivo para facilitar el cambio organizacional, mediante la realización de talleres de trabajo y otras actividades.

De lo expuesto se resume que el trabajo de Argyris respecto a la Teoría en Uso: Modelos I y II, está centrado en conocer cómo las personas **elaboran su conocimiento**, cómo **diseñan su comportamiento**, cómo **diseñan los sistemas donde interactúan**, cómo según sus diseños **aprenden para sí mismos o comparten sus aprendizajes con las organizaciones donde se insertan socialmente** y cómo según sea el tipo de aprendizaje que asuman pueden ser **inhibidos, defensivos o productivos, proactivos para cambiar sus situaciones amenazantes**.

6.- El modelo de comunicación según los postulados de Satir, Bandler y Grinder (1983)

La comunicación dentro de las organizaciones educativas ocupa un lugar relevante, puesto que permite integrar modos de decisiones y comportamientos que se transforman en acciones. Es quizás en estos momentos uno de los elementos más olvidados que impiden transformaciones válidas a favor de las mejoras educativas. Por consiguiente es necesario considerar, la propuesta comunicacional, basada en un modelo humanista y que corresponde al desarrollado por Satir, Bandler y Grinder (1983), El cual pretende puntualizar las relaciones en las organizaciones educativas; con el fin de que ellas sean multidireccionales, esto conducirá a **facilitar procesos de investigación, crear y conservar un ambiente laboral armónico y participativo, asegurar el éxito en las propias organizaciones educativas y el de cada uno de los miembros integrantes de las mismas; considerando, que todo individuo es esencial para el desarrollo de la sociedad**.

6.1 El Modelo de Aplicación

Es un modelo que consiste en **transformar las conductas disfuncionales de los sujetos en conductas congruentes mediante la aplicación de técnicas de comunicación efectiva.**

El programa consiste en enseñar a los sujetos a **utilizar acertadamente su lenguaje y a establecer sus interacciones cara a cara** para evitar situaciones enojosas o conflictivas mediante la información correcta, clara, congruente y consistente que sea entendible para el sujeto oyente.

6.2 Valores Sociales

- El modelo se propone desarrollar en los sujetos su **capacidad de exponer sus propias ideas.**
- Reconocer el **valor de la opinión del otro.**
- **Aceptar la crítica** porque reconoce que las demás personas tienen criterios válidos para evaluar sus acciones.
- Reconocer **la valoración que tengan de sí mismos.**
- Reconocer que **la autoevaluación ayuda a aprender de sí mismos.**
- **Reconocer los riesgos**, establecer sus límites para abordar públicamente los conflictos que surjan en la organización.
- Establecer la **confianza y el respeto mutuo** como base de la interacción para que acepten el control de aquellos que ejercen roles directivos.

- Establecer **la reflexión como parte del proceso que les ayuda a transformar el patrón de comunicación disfuncional representada en los siguientes pasos: Incongruencia → Decisión → Generalización → Conclusión. Por un patrón de comunicación efectiva.**

6.3 Estrategias

- Aplicar el modelo de comunicación diseñado por Satir, Bandler y Grinder (1983) que se adapta a **las necesidades del cambio.**
- **Determinar el estado deseado en la organización, mediante el análisis de la situación actual.** Esta tarea consiste en determinar qué está pasando actualmente y cómo quisieran los participantes que fuera su situación laboral. Para ello el facilitador indaga qué necesitan para cambiar la situación y con cuáles recursos cuentan para hacerlo.
- Transformar el sistema, lo cual consiste en instruir a los miembros de la organización con relación a tres tácticas respecto a su comunicación y ellas son: **Desafiar las generalizaciones** que hasta entonces han utilizado como patrón de comunicación calibrada o disfuncional. **Ofrecer una perspectiva del proceso.** **Transformar el sistema mediante la comunicación congruente.** **Consolidar los cambios mediante examen del proceso,** manejo del feed-back (retroalimentación) y desarrollo de tareas para hacer en la casa. Estas son de tres tipos:
 1. Las que sirven para conocer los límites de cada participante y consiste en usar claves o pies sobre las cuales los participantes están de acuerdo. Por ejemplo, interrumpir el patrón de comunicación con señales plásticas “no verbales”

2. La segunda fase de las tareas consiste en programar ocasiones y lugares para practicar la retroalimentación. Por ejemplo; los participantes crean experiencias que anteriormente estuvieron relacionadas con los ciclos de comunicación calibrada representando imaginativamente su papel, y presentando situaciones donde los participantes supongan que los patrones de comunicación calibrada están activados. Uno de los miembros del grupo fungirá de observador y cuando finalice la sesión, dará retroalimentación a los participantes. Este miembro previamente tendrá la autoridad, concedida por los miembros del grupo, para suspender el ejercicio si considera que la retroalimentación se está dando en forma de comunicación calibrada.
3. La tercera clase de tareas para hacer en casa consisten en sesiones programadas, donde los participantes examinan los instrumentos, habilidades y pasos del proceso de cambio, en donde todos están involucrados. Usan para esta actividad la confrontación.

Esta práctica está proyectada explícitamente para continuar el proceso de cambio y proporcionarle destrezas a los participantes para abrir sus sistemas. En esta etapa los participantes actúan por su propia cuenta.

6.4 Bases Teóricas del Modelo

El programa tendrá como sustentación teórica el modelo de Satir, Bandler y Grinder (1983), del cual se describe una síntesis operativa:

6.4.1 Primera Fase: Determinación del Estado Deseado.

Consiste en la descripción de la clase de vida que satisfaga los deseos de cada miembro de la Organización Educativa. En esta fase el facilitador escucha y observa a Directivos y Docentes en la medida como interactúan y expresan sentimientos y dudas; así como potencialidades y limitaciones referentes a ellos mismos y a la organización.

6.4.2 Información Referente al Estado Actual de la

Organización

Para obtener la información del estado actual de la institución, el **facilitador indaga sobre lo que necesita y los recursos que la organización ha perfeccionado hasta el momento.**

Para ello, **el facilitador trabaja como coordinador del proceso para lograr que el grupo participe activamente.** Para modelar el proceso de comunicación efectiva, utiliza mandatos corteses y los postulados de conversación tales como: **“Me imagino lo difícil que fue para ustedes”.** **Hace contacto individual con cada uno de los participantes.**

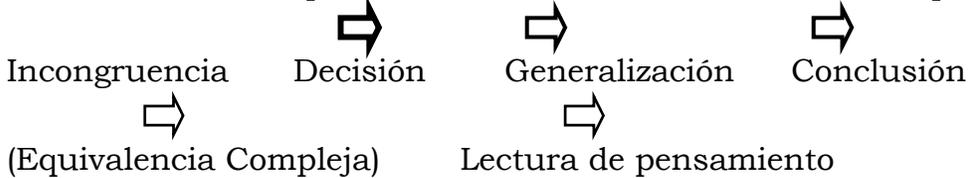
De esta manera invita a dar respuestas y **entonces convierte la representación de un suceso en un proceso.** Esto es, que chequea con los participantes la manera cómo llegaron allí y les hace notar que los pasos que se dieron para manejar la interacción son vistos como un proceso, que les permitirá la continuidad de él, es decir, que habrá un próximo paso dentro del proceso orientado a lograr los cambios deseados, tales como: distinguir entre el lenguaje descriptivo y el enjuiciamiento y les explica que:

Cuando **determina lo deseado por la organización, está obteniendo información de los participantes a nivel consciente y a la vez a nivel inconsciente,** mediante la reflexión de cada uno de ellos,

ocurre a través de un proceso de comunicación interna, siguiendo las pautas que él le suministra como coordinador.

El proceso consiste en determinar los patrones de comunicación de cada miembro del grupo. Los mensajes verbales y no verbales de cada miembro, así como las respuestas verbales y no verbales.

Para determinar el patrón de comunicación calibrada, se representa así:



Comunicación Efectiva o Congruente

Este es el objetivo de la primera fase, donde el observador actúa como coordinador (Satir, Bandler y Grinder 1983).

6.4.3 Segunda Fase: Transformación del Sistema

Se logra cuando los miembros de la organización escolar **se trasladan del estado presente hacia una experiencia del estado deseado**, a través del rompimiento de los ciclos calibrados y abre nuevos canales. El estado deseado se encuentra fuera de los límites de sistema cerrado por la comunicación calibrada.

El resultado será instruir a los miembros de la organización sobre las habilidades de tres tácticas para transformar el sistema y lograr que las personas vean, oigan y sientan de manera diferente. Esto se logra a través de tres estrategias generales.

- Intervención mediante el desafío a las generalizaciones fijas del pasado (Ciclo de comunicación calibrada)

- Ofrecer una perspectiva del proceso logrando una Metaposición para contemplar los procesos del sistema.
- Transformación del sistema por medio de la recalibración.
- En cada fase el facilitador actúa como intérprete.

6.4.4 Tercera Fase: Consolidación de los cambios

Esta Fase se cumple en tres partes a saber:

- Examen del proceso de la sesión del taller.
- Obtención de la retroalimentación relativa al proceso (por cada uno de los participantes).
- Estrategias de Evaluación Operativa

Los patrones que se toman en cuenta para aplicar el modelo son:

- Formas de Modelación Humana:
- Supresión: Se presta atención a una parte de la realidad.

El significado de las palabras es esencial para la comunicación y se relaciona con la forma que tiene cada persona de captar el mundo.

Hay sujetos que sólo prestan atención a una parte de la realidad, es decir ven lo que quieren ver y oyen lo que quieren oír. Esto corresponde a lo que Satir (1980) llamó la nominalización o modo de supresión.

La **omisión** implica la “**supresión**” de algunos aspectos de la realidad o del mensaje y se presentan porque el receptor puede no ser

capaz de detectar todo el contenido del mismo y solo recibe, o pasa, lo que está en condiciones de captar.

La **omisión puede ser intencional**, como cuando se omiten ciertos ítems de información de la que se envía a segmentos específicos de la organización. La misma se hace más evidente en las comunicaciones ascendentes ya que se generan más mensajes debido al mayor número de personas en los niveles más bajos de la jerarquía. A medida que las comunicaciones se van filtrando en su recorrido hacia la cúspide, se va omitiendo información.

Como se indicó anteriormente, cuando las omisiones son intencionales es vital **saber el criterio que se tiene para omitir ciertos ítems o categorías de información y no otros.**

Es importante señalar que la omisión puede ser simplemente **el resultado de la eliminación de detalles, transmitiendo hacia arriba solo el meollo del mensaje.** Esto sería lo ideal, naturalmente, pero no se logra casi nunca ya que, generalmente, se omiten también parte del contenido del mensaje.

En la **distorsión** se hace una representación bidimensional. Esta se refiere a una **alteración en el significado de los mensajes** a medida que recorren la organización, Es claro, a partir del análisis de las percepciones hecho anteriormente, que las personas son selectivas, intencionalmente o no, acerca de lo que ellas reciben como mensaje.

Es posible que se presente distorsión tanto en las comunicaciones horizontales como en las verticales, dadas las diferencias en objetivos y valores entre las unidades de la organización.

La omisión selectiva y la distorsión, o “codificación” no son propiedades exclusivas de las organizaciones sino que tienen lugar

en todos los sistemas de comunicaciones desde la familia hasta la sociedad. Son, sin embargo, cruciales en el caso de las organizaciones ya que estas dependen de comunicaciones precisas como un punto de apoyo para acercarse a la racionalidad.

En **la generalización se aplica una experiencia anterior a una situación nueva, sin la intervención de una decisión consciente en el proceso, la misma fue denominada por Satir como trampa de la comunicación.** En ella, las personas no asumen su responsabilidad. Un ejemplo de ello es cuando una persona interviene y dice: Nosotros no estamos de acuerdo con lo que usted dice.

La generalización para Satir (1980), es utilizada por todas las personas pero **cuando es empleada en forma excesiva, es dañina. Usada positivamente ha contribuido a sintetizar aspectos.** Un ejemplo de ello es la teoría de cualquier ciencia, la cual consiste en un cuerpo de generalizaciones.

6.5 Sistema de Representación.

Son los vocablos y verbos, son las palabras del proceso: “Ver claramente”, “Ideas”, “Ojos”, por una representación visual de la experiencia.

6.6 Patrones de comunicación verbal:

- Hipótesis verbales (Presuposiciones)
- Preguntas implícitas.
- Postulados de conversación (Índice referencial). Ejemplo: “dime específicamente”

La pieza faltante: precisa las omisiones. Ejemplo: “¿Con quién

quiere usted?”.

La nominalización son porciones activas de la experiencia a través de vocablos inactivos. Ejemplo: Me siento “confundido”

Mala formación semántica de la lectura de pensamiento. Ejemplo: “Yo sé que estás dependiendo de mí”

6.7 Evaluación del modelo

Los modelos o planes de comportamiento no son considerados como verdaderos o falsos: correctos o incorrectos. **Serán conceptuados como útiles o inútiles para el proceso de cambio en cada miembro del grupo y para el sistema mismo.**

Son estructuras donde **la personalidad descalifica su potencialidad, en una estructura de superficie es posible reconocer operadores modales de necesidad**, ejemplo: Yo tengo que, uno tiene que; es necesario, necesariamente. Los operadores de posibilidad identifican reglas o generalizaciones existentes. Por ejemplo: Nadie puede querer; uno no puede querer; no es posible querer.

De la exposición anterior, se observan **enfoques que impulsan a la búsqueda de cambios y transformaciones que conlleven a desarrollar la capacidad reflexiva del docente**, permitiendo que sea el mismo el protagonista de su formación continua y del empeño por generar conocimiento.

D. El Contexto Normativo de la Investigación Educativa Venezolana

actual

1. La Política Educativa.

La política del Estado venezolano en materia de educación, se encuentra definida en la nueva Constitución de la Republica Bolivariana de Venezuela, aprobada el 15/12/99, y está orientada al crecimiento y desarrollo de la población venezolana.

1.1 La Carta Magna

El Capítulo VI, se refiere específicamente a **los Derechos Culturales y Educativos**, expresados en los siguientes artículos que a la letra dicen:

Artículo 102, La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria: **El Estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades, y como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad.** La educación es un servicio público y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social consustanciados con los valores de la identidad nacional, y con una visión latinoamericana y universal: El Estado, con la participación de las familias y la sociedad, promoverá el proceso de educación ciudadana de acuerdo con los principios contenidos en esta Constitución y en la Ley.

Artículo 103. Toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad permanente en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones.

Artículo 104. La educación estará a cargo de personas de reconocida moralidad y de comprobada idoneidad académica. El Estado estimulará su actualización permanente y les garantizará la estabilidad en el ejercicio de la carrera docente, bien sea pública o privada, atendiendo a esta Constitución a la Ley, en un régimen de trabajo y nivel de vida acorde con su elevada misión. El ingreso, promoción y permanencia en el sistema educativo, serán establecidos por la Ley y responderá a criterios de evaluación de méritos, sin injerencia partidista o de otra naturaleza no académica.

Artículo 109. El Estado reconocerá la autonomía universitaria como principio y jerarquía que permite a los profesores(as), estudiantes (as), egresados (as), de su comunidad dedicarse a la búsqueda del conocimiento a través de la investigación científica y tecnológica, para beneficio espiritual y material de la nación. (negrilla agregada). Las universidades autónomas se darán sus normas de gobierno, funcionamiento y la administración eficiente de su patrimonio bajo el control y vigilancia que a tales efectos establezca la Ley. Se le consagra la autonomía universitaria, docencia y extensión. Se establece la inviolabilidad del recinto universitario. Las universidades nacionales experimentales alcanzarán su autonomía de conformidad con la Ley.

1.2 Políticas y Estrategias: Ley de Universidades

Recientemente, el Consejo Nacional de Universidades, definió **Políticas y Estrategias para el desarrollo de la Educación Superior en Venezuela, para un lapso de cinco años, comenzando en el 2002.**

El argumento planteado inicialmente por Fuenmayor (2001) lo resume así:

Características de la Educación Superior:

- Distribución regional desigual.
- Diferenciación, heterogeneidad y diversificación de las Instituciones de Educación Superior.

Tendencias:

- Debilitamiento de Universidades Oficiales.
- Tendencia a la privatización.

Áreas Críticas:

- Inexistencia de un sistema cohesionado de Educación Superior.
- Creciente deterioro de calidad académica.
- Prioridad a la formación de profesionales
- Fragmentación y atomización del conocimiento.

Plan estratégico nacional.

Directrices Estratégicas para el Sector Educativo

- Acceso a educación de calidad
- Infraestructura y dotación necesaria para una educación de calidad.
- Fortalecimiento de la vinculación educación-trabajo, teoría práctica
- Adecuación de la gestión a las necesidades del País.

Políticas de educación superior

- Crear sistema de Educación Superior.
- Mejorar la Equidad.
- Elevar la calidad y la eficiencia institucional.
- Promover y fortalecer la cooperación nacional, regional e Internacional.
- Lograr pertinencia social en los ámbitos territoriales.
- Promover interrelación del sector con las comunidades mediante procesos culturales de extensión.

Estas políticas se corresponden con las exigencias del Proyecto Educativo del Ministerio de Educación Cultura y Deportes.

El diseño de la política se centra en la calidad académica, debido a que esta es la variable fundamental, en la cual habrá de basarse el trabajo de las instituciones educativas.

El basamento legal que sustenta el Proyecto Educativo es como sigue:

1.3 La Ley Orgánica de Educación

Este instrumento legal establece en su articulado lo siguiente:

Artículo 3. La educación tiene como finalidad fundamental el pleno desarrollo de la personalidad y el logro de un hombre sano, culto, crítico y apto para convivir con la sociedad democrática, justa y libre basada en la familia como célula fundamental y la valoración del trabajo; capaz de participar activa y conscientemente y solidariamente en los procesos de transformación social.

En relación con la actuación del docente expresa:

El docente venezolano, *“está en la obligación de acatar las disposiciones plasmadas en la Ley Orgánica de Educación Venezolana”* (1980: 19). En concordancia con lo expuesto, en el **Artículo 77**, establece las funciones que éste debe cumplir, las cuales expone de la siguiente manera: *“El personal docente estará integrado por quienes ejerzan funciones de enseñanza, orientación, planificación, investigación, experimentación, evaluación, dirección, supervisión y administración en el campo educativo y por los demás que determinen las Leyes especiales y los reglamentos.”*

El artículo descrito, cuando especifica las funciones que el docente deba cumplir **en la educación actual, considera la tarea de investigador**, para lo cual debe estimar las estrategias de aprendizaje y las condiciones que le favorezcan u obstaculicen, la reformulación de objetivos y procedimientos, en el desempeño de la acción educativa, el empleo de métodos científicos, el diseño y desarrollo de proyectos de investigación que generen propuestas útiles y viables ante problemas específicos del área.

La referida Ley de Educación, en su **Artículo 27**, se refiere a las **tres funciones básicas de la Educación Superior**, y ellas son: **la Docencia, la Extensión y la Investigación**. En relación con esta última, es obligación del sector, **fomentar en los estudiantes la indagación de nuevos conocimientos, conjuntamente con el impulso hacia el progreso de la ciencia y la tecnología, como elementos que determinan el éxito del ser humano y de la sociedad**.

La Ley Especial para este sector educativo, es:

1.4 La Ley de Universidades.

Artículo (3:3), enfatiza el binomio **investigación-enseñanza**, como oficio fundamental de las universidades, Apoya esta designación en su **Artículo (132:56)**, nombra un Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico, cuya función se concreta en coordinar y estimular la investigación en el campo científico, tanto de los profesores como de los alumnos.

Al respecto Fuenmayor (2000) cuando desarrolla las **Políticas estratégicas para el desarrollo de la Educación Superior en Venezuela, para el lapso fiscal 2000-2005**, supra citado establece como centro de prioridad, **la calidad académica**, entendida como la **revitalización del pensamiento crítico**, en un entorno de equidad, en la relación; con la totalidad de los procesos y los actores que hacen vida en la academia. Para tal efecto, establece la mencionada política de elevar la calidad y la eficiencia de las instituciones. En la implementación de tal política señala entre otras **estrategias** las siguientes:

- Promover **la revisión curricular permanente** para introducir los cambios necesarios a los fines de dar respuesta a las nuevas condiciones del conocimiento.

- Fortalecer **el desarrollo de las unidades de Investigación existentes y la creación de nuevas** que permitan la formación integral de **docentes e investigadores**.
- Lograr la integración, en el currículo, de la docencia, investigación y extensión y servicio social que cumplen los estudiantes.
- **Incentivar y participar activamente, en las transformaciones necesarias de los currícula** de formación docente para elevar la calidad de ese importantísimo talento humano.
- Esta formación debe representar una prioridad académica de la universidad, desde una perspectiva integral, **reforzando las prácticas docentes y la investigación educativa en el aula**.
- Promover y apoyar **el crecimiento de las ofertas de postgrado, su vinculación con la investigación y la extensión y muy especialmente a los programas doctorales**.

En cuanto a la Política orientada a promover y fortalecer la cooperación regional, nacional e internacional, promueve las siguientes estrategias:

- Apoyar **el financiamiento y la creación de redes, tanto nacionales como interregionales de investigación, existentes en el país**, como un mecanismo fundamental para los propósitos de integración académica y científica nacional, regional e internacional.
- Promover **el intercambio con investigadores nacionales e internacionales, así como con diversos organismos que propicien el cambio social y educativo**.

- Promover **el desarrollo de programas de investigación**, extensión y cooperación entre las universidades venezolanas y las de América Latina y del Caribe, como medio de fortalecer y fomentar la integración académica.
- **Fortalecer y apoyar los procesos de investigación/acción** dirigidos a los sectores más vulnerables de la sociedad, de acuerdo a prioridades regionales y locales.
- Incentivar los procesos de investigación que se dirijan a utilizar los saberes populares, para la creación de nuevas tecnologías que coadyuven a la solución de problemas de las poblaciones más vulnerables socialmente.

La propuesta de Fuenmayor (2000) tiene consonancia con el planteamiento de Barráez y Ojeda (2001) cuando se refieren a la reestructuración de la Universidad, para ser introducida en la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU) como parte del Proyecto de Ley precitado. En el artículo in comento, **los docentes expresan que la Universidad, como institución debe considerar la calidad y la investigación no sólo como requisito, sino al mismo tiempo como estrategia, para contribuir de manera más relevante al desarrollo económico y social del país.** Asimismo enfatizan en **el papel de la investigación como actividad fundamental del quehacer universitario.**

Las Instituciones Universitarias, acogidas a este mandato de Ley, contemplan en su Organización interna el desarrollo de Programas de Investigación, tal es el caso de la Universidad de Los Andes.

2. La Investigación Científica, Humanística y Tecnológica en la Universidad de Los Andes (ULA).

La investigación en la Universidad de los Andes, ha sido conducida durante 30 años por el **Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico (CDCHT)**, a través de diversos planes, programas y actividades.

El **CDCHT**, desarrolla la investigación en los campos científicos, humanísticos, sociales y tecnológicos, en función de una política orientada a tres objetivos:

- Apoyar al investigador y a su generación de relevo.
- Fomentar la investigación en la Unidades Académicas vinculadas con la docencia, tanto de los estudios de licenciatura como de postgrado.
- Vincular las investigaciones con las necesidades del país.

La situación de la investigación científica en la universidad de Los Andes, ha tenido en los últimos años un repunte significativo de esta actividad, respecto a sus estrategias acertadas que han llegado a generar:

- Intensiva participación del personal de la Universidad de los Andes en el Sistema de Promoción al Investigador (SPI) patrocinado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas. (CONICIT).
- Creación y la puesta en marcha de Programas de Apoyo Directo o Grupos (ADG), Estímulo al Investigador(PEI) y Promoción y Difusión de la Investigación (PDI).

Sin embargo, con respecto a otras Facultades, en la Facultad de Humanidades y Educación, a pesar de la existencia de institutos, grupos y centros de investigación de importante trayectoria la investigación ha

sido lenta. **La razón de esta lentitud pareciera radicar en la baja atención a los criterios epistemológicos y de políticas institucionales que contemplen una justa valoración de esta área científica.** Aunado a ello se observa, **la descalificación de la investigación cualitativa, la cual obedece a la conjugación de factores coyunturales de poder con criterios de evaluación rígidos producto del dictamen de algunos investigadores de las llamadas ciencias duras,** supuestamente en resguardo de los intereses de los entes que fomentan y financian la labor científica del país.

Aún cuando exista esta carencia, lo cual justifica el propósito de la presente investigación, la Escuela de Educación, en un esfuerzo por atender el área establece normas para su desarrollo. Y es así como exige investigación a estudiantes de Pregrado, específicamente en el área de Pre escolar, en estos momentos se estudia la posibilidad de extender a corto plazo esta exigencia a la mayoría de las otras especialidades.

2.1. En La Universidad de Los Andes (ULA) Nivel Pregrado

El Reglamento de Memoria de Grado (1985), de la carrera Educación, Mención Preescolar, de la Universidad de los Andes (ULA).

Artículo 1° expresa que: *“La memoria de grado tiene como objetivo contribuir, mediante aportes significativos, al desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos científicos destinados a la comprensión del proceso de originalidad del niño en edad, estimulando su desarrollo individual y social en consonancia con los valores ideales de la educación venezolana.”*

El artículo en referencia, destaca la importancia de abordar la originalidad con pertinencia directa a problemas específicos de tal edad en el niño.

Asimismo en su **Artículo 2º**, define la Memoria de Grado, así:

“Constituye un requisito indispensable para optar al título correspondiente a Licenciado en Educación, Mención Preescolar. Consiste en un trabajo original que realiza el estudiante y que presentará después de haber aprobado todas las materias del Plan de Estudios.”

Como se observa esta exigencia, consolida la formación en investigación a la vez que incentiva al egresado, para que en su campo laboral desarrolle investigaciones.

Tal actitud en el docente se fundamentaría en el principio de **autonomía**, establecido en la Ley y sus Ordenanzas, tanto para la Institución per se, como para el docente en su práctica profesional.

Para efectos de este estudio se coincide con la definición del término, **autonomía** que plantea Yagoskeski.(1998), citado por Presas y Pino, (1998:32); que a la letra dice: *...Tiene que ver con la independencia para pensar, predecir y actuar; con moverse en la existencia de acuerdo con las propias creencias, criterios y convicciones, en vez de como seguimiento del ritmo de quienes nos rodean. No se puede vivir para complacer expectativas de amigos, parientes o ideologías prestadas, mientras algo dentro de nosotros grita su desacuerdo y pide un cambio de dirección...*

De tal expresión se deriva que, para que la enseñanza llegue a ser una actividad más genuinamente profesional, deberá evolucionar en tres sentidos: **Primero**, que las actitudes y la práctica de los enseñantes estuvieran profundamente ancladas en un fundamento de teoría y de investigación científica. **Segundo**, que se amplíe **la autonomía profesional** de los docentes, en el sentido de incluirlos en las decisiones que se tomen en el contexto educacional más amplio de donde actúan. **Tercero**, que se generalicen las responsabilidades profesionales del

docente, a fin de incluir las que ya tiene en otras partes interesadas de la comunidad en general.

La autonomía profesional de los docentes, supone consecuencias importantes, tanto del conocimiento en investigación como el tipo de relación que exista entre investigadores y docentes. Es decir, que el tipo de conocimiento demandado a la investigación, no se limitaría únicamente a las cosas que afecten a la actuación en clase y a la técnica pedagógica, sino, que debería incluir conocimientos orientados a facilitar la discusión cooperativa en el seno de la profesión como facilitador conjunto, además del contexto amplio: social, político y cultural dentro del cual actúa.

A este respecto, la Ley de Universidades y las propias instituciones se han pronunciado; de hecho la autonomía universitaria constituye un valor para estas instituciones educativas del país.

Si bien es cierto que ahondar en el concepto podría escapar del contexto normativo, que conforma este acápite, se consideró útil desde el punto de vista pedagógico, mostrar el cuadro que al respecto diseñara Contreras (1997), toda vez que el mismo recoge en la práctica los elementos normativos planteados hasta ahora.

A continuación lo enunciado: (Ver Tabla 4)

Tabla 4

**La Autonomía Profesional, según tres modelos de Profesorado:
Dimensiones de la profesionalidad del docente.**

MODELOS DE PROFESORADO			
	EXPERTO TÉCNICO	PROFESIONAL REFLEXIVO	INTELECTUAL CRÍTICO
Obligación Moral	<p>problemas normativos. Los fines y valores quedan convertidos en resultados estables y bien definidos que esperan alcanzarse</p>	<p>guiarse por los valores educativos personalmente asumidos. Definen las cualidades morales de la relación y de la experiencia educativa.</p>	<p>emancipación individual y social, guiada por los valores de irracionalidad, justicia y satisfacción.</p>
con la comunidad	<p>Despotilización de la práctica. Aceptación de las metas del sistema y la preocupación por la eficacia y la eficiencia en su logro.</p>	<p>Negociación y equilibrio entre los distintos intereses sociales, interpretando su valor y mediando políticas y prácticamente entre ellos.</p>	<p>Defensa de valores para el bien común (justicia, igualdad). Participación en movimientos sociales por la democratización.</p>
Competencia personal	<p>Dominio técnico de los métodos para alcanzar los resultados previstos.</p>	<p>Investigación / reflexión sobre la práctica. Deliberación en la incertidumbre</p>	<p>Autorreflexión sobre las distorsiones ideológicas y las condicionantes institucionales. Desarrollo del análisis y la crítica</p>

		acerca de la forma moral o educativamente correcta de actuar en cada caso.	social. Participación en la acción política transformadora.
Concepción de la Autonomía	Autonomía como status, como atributo. Autoridad unilateral del experto. No-injerencia. Autonomía ilusoria: dependencia de directrices técnicas, insensibilidad para los dilemas, incapacidad de respuesta creativa ante la incertidumbre	Autonomía como responsabilidad moral propia, teniendo en cuenta los diferentes puntos de vista. Equilibrio entre la independencia de juicio y la responsabilidad social. Capacidad para resolver creativamente situaciones de dilema y para la realización de la práctica de las pretensiones educativas.	Autonomía como emancipación: liberación profesional y social de las opresiones. Superación de las distorsiones ideológicas. Conciencia crítica. Autonomía como proceso colectivo (configuración de una voluntad común), dirigido a la transformación de las condiciones institucionales y sociales de la enseñanza.

Fuente: elaboración y datos de (Contreras,1997)

2.2. Los Estudios de Postgrado en la Escuela de Educación de la ULA.

Consecuente con el citado principio de autonomía, para la Universidad de los Andes, en Mérida, **la investigación representa un aspecto inherente al desarrollo profesional.** En consecuencia en su currículo comprende los estudios de Postgrado.

Dichos estudios se orientan fundamentalmente al desarrollo de la investigación básica y aplicada, dirigida a profesionales en ejercicio y se proyecta en la siguiente estrategia:

- El profesor es: maestro–asesor;
- El estudiante es: alumno–participante.
- El contenido es: finalidad–instrumento;
- La metodología es: directiva–participativa;
- La evaluación es: conclusiva–procesal.

Estos elementos constituyen para el estudiante de maestría recursos para la acción investigativa.

Desde la perspectiva normativa, quienes tienen la labor de formar docentes-investigadores, **encuentran en los aspirantes una disposición permanente para adquirir herramientas conceptuales y metodológicas que les permitan abordar la docencia e investigación.**

Los grupos activos de investigación trabajan en pro de rescatar áreas, líneas y proyectos de investigación considerando la posibilidad de investigar, con las necesidades de desarrollo del país.

2.3 Áreas de Especialidad en la Escuela de Educación

Bajo esta óptica la Escuela de Educación de la Universidad de los Andes (ULA), ajustada a la normativa Institucional, en los actuales momentos desarrolla, cuarenta (43) líneas de investigación distribuidas en los diferentes Departamentos de Especialidad de la Escuela, tal como se indica en las Tablas siguientes:

TABLA 5

Escuela de Educación ULA: Grupos de Investigación

DEPARTAMENTOS	N° GRUPOS DE INVESTIGACIÓN
Medición y E valuación	4
Administración Educativa	5
Educación Física	4
Pedagogía didáctica	6
Filosofía	2
Educación Preescolar	1
Psicología y orientación	2
TOTAL	24

Fuente: Datos aportados por la Memoria y cuenta Universidad de Los Andes 2001

TABLA 6

Escuela de Educación ULA: Líneas de Investigación

DEPARTAMENTOS	N° GRUPOS DE LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN
Medición y evaluación	5
Administración Educacional	1
Educación Física	9
Pedagogía didáctica	17
Filosofía	8
Educación Preescolar	3
Psicología y orientación	-
TOTAL	43

Fuente: Datos aportados por Memoria y Cuenta Universidad de los Andes. (2001)

La actividad descrita gráficamente genera la necesidad de Profesores que ejerzan la función de tutorizar esta actividad para lograr la perfectibilidad. Ello exige un nuevo reto a la Universidad que consiste en proveer a los investigadores estudiantes de este recurso humano.

2.4. El rol del tutor y su labor orientadora en la Universidad de Los Andes.

En su área normativa, la Universidad de los Andes establece los requerimientos para el docente, en lo atinente al ejercicio de la función que ejerza como tutor de los trabajos de grado que se deriven del Pregrado ó, del Postgrado, según las líneas de investigación precitadas. En consecuencia, provee a las partes de un reglamento que orienta a los estudiantes investigadores para la selección de este personal y los deberes y derechos a los cuales se adscriben las partes. Los docentes que cumplen esta misión tutorial en la Universidad y en el sistema educativo en general, manifiestan su vocación de orientar a grupos de alumnos en cuanto a la profundización del conocimiento de investigación derivando en sus colegas asesorados, que participan en la actividad en desarrollo, su aspecto profesional.

Se estima oportuno ilustrar, de manera general, los aspectos que involucra la acción tutorial, vista por Müller, por cuanto se consideran pertinentes y adecuados para entender con amplitud los requerimientos expuestos en las normativas que al respecto emite la Institución y que además coincide con la problemática que presenta la selección y escogencia de este personal. Así como, los obstáculos que enfrentan los tutores para cumplir la misión.

Las acciones tutoriales se cumplen en horarios dedicados específicamente a esta actividad, con una base institucional que reconoce esta dedicación como parte importante del trabajo. Estas acciones deberán estar acompañadas de la formación adecuada con la finalidad de cumplir los objetivos. (Muller, 1997:26).

Muller, también señala, que, los orientadores y tutores necesitan una afinada concreción con los contextos macroscópicos que inciden en los integrantes del sistema educativo y ellos son: **el diagnóstico de la**

sociedad, de la cultura y del mundo laboral; los juegos del poder económico y político social; que corresponden tanto al país natal como a la región y el mundo.

Ello implica conocer el modo de aprender de los mismos educadores y las disyuntivas que involucra el aprendizaje para todo ser humano; bien sea la incorporación de información y construcción de conocimientos o como proceso subjetivo, altamente individual, original, único, impregnado de afectos, sabiendo que la manera de vivenciar la subjetividad es en buena medida una producción social e histórica.

Aun cuando el rol orientador-tutorial puede aprenderse, éste supone que existan en el docente, predisposiciones personales tales como las que señala Muller, (1997:31) y que se mencionan enseguida:

- Interesarse por los seres humanos y por atender sus problemáticas.
- Reconocer y respetar al ser humano como único y distinto.
- Recibir y contener empáticamente las problemáticas individuales, grupales e institucionales.
- Mantener una distancia óptima respecto a las problemáticas atendidas sin involucrarse personalmente en ellas y sin escudarse en una distancia defensiva.
- Aceptar el conflicto individual, grupal e institucional como aspectos integrantes del aprendizaje.
- Conocer los propios límites y solicitar ayuda para afrontar situaciones difíciles, tanto en lo personal así como en lo estrictamente profesional.

- Proseguir en forma continúa la propia formación.

De tales requerimientos se infiere que los docentes tutores cumplen función de orientadores, y por ello requieren de una formación sólida en disciplinas pedagógicas, sociológicas y psicológicas; aunadas a un entrenamiento práctico supervisado, que le permita revisar sus dificultades para la práctica de la actividad y las situaciones que exijan de la atención de un equipo interdisciplinario.

Para ratificar su concepto de orientador, Müller, (1997:47), cita a Gordillo, define la orientación, como: la concreción individualizada del proceso educativo; es una ayuda para que el individuo haga suyo lo que la cultura le ha transmitido. En consecuencia, Müller señala, niveles de preparación para el tutor. (Ver tabla7)

Tabla7.

Niveles del Tutor

APTITUDES	FUNCIONES	ACTITUDES
Experiencia humano social	Acompaña los procesos de aprendizaje.	Sensibilidad, aptitud para el contacto.
Formación científica.	Informa.	Aceptación por el otro.
Conocimiento de técnicas.	Detecta problemas.	Comunicación.
Aptitud para relación interpersonal	Busca soluciones.	Liderazgo democrático
	Asesora.	
	Promueve	
	la motivación y protagonismo	

Fuente: Müller, 1997:51

Ese desempeño como docente-tutor, según lo expresado requiere una formación básica y actitudes respecto a:

- Manejar la Psicología del aprendizaje.
- Practicar Dinámica de grupos y técnicas de implementación grupal.
- Desarrollar Metodología del trabajo intelectual
- Conocer estrategias y técnicas de orientación pedagógica: entrevistas individual y grupal, técnicas informativas, técnicas de

información y de registro de entrevistas, fichas de seguimiento entre otras.

- Ayudar a los alumnos a conocerse a sí mismos y a descubrir y asumir sus dificultades, coordinando al grupo para la realización de la tarea compartida.
- Procurar un buen rendimiento del aprendizaje, coordinando la actividad del equipo docente para analizar la metodología didáctica y su adecuación a las características psicosociales y evolutivas de los alumnos (as).
- Promover una comunicación fluida en el grupo de alumnos.
- Conocer e informar sobre la situación académica – administrativa de cada alumno a su cargo.

Si se acepta que el nivel normativo establece lo que la Institución espera y en función de ello trabaja para alcanzar su perfectibilidad, en la práctica, por razones distintas se transgrede la norma o simplemente se soslaya, de lo cual se deriva la diferencia entre lo que se espera y lo que se obtiene, en términos de calidad de investigación.

Al respecto opina Muller (1997), de las dificultades que presenta el ejercicio de la tutoría, del cual se infiere que pareciera que estas dificultades son generalizadas en las Instituciones educativas que desarrollan esta tarea, en el país y fuera de él; y no constituyan un problema específico de la ULA. A continuación se presenta el resumen, de tales dificultades, cuya información se extrajo de la opinión del precitado autor. (Ver tabla 8)

Tabla 8

Dificultades para la Acción de Tutoría

En la acción tutorial	<p>No está bien definida la tarea.</p> <p>Superposición de roles: (autoridad – disciplina docente + acercamiento comprensivo del orientador tutor)</p> <p>Inadecuada planificación de actividades</p> <p>Escaso tiempo para la función tutorial</p> <p>Espacio inadecuado para las tareas tutoriales</p> <p>Carencia de horas rentadas</p>
En el profesor tutor	<p>Mayor importancia a la instrucción que a los aspectos formativos</p> <p>Falta de preparación específica para desempeñar su función tutorial</p> <p>Limitaciones o conflictos personales</p> <p>Toma de decisiones disfuncionales</p> <p>Comunicación disfuncional con sus colegas, con el personal directivo, con los alumnos, con los padres</p>
En el alumno (a)	<p>Dificultad de conocer en profundidad su personalidad</p> <p>Límites para tratar sobre sus problemas personales</p> <p>Problemáticas que exceden la acción tutorial</p> <p>Resistencia a la actividad tutorial</p> <p>Dificultades en la relación con el profesor tutor, e incumplimiento de las actividades asignadas</p>

En los otros docentes o profesores	Falta de cooperación entre docentes tutores Falta de cooperación hacia el profesor tutor Desinterés o desconocimiento de la acción tutorial Dificultades o ausencia del trabajo en equipo
En las autoridades de la institución	Falta de apoyo por parte de la dirección Ausencia de planificación Ausencia de reuniones de intercambio Ausencia de reconocimiento y de autorización para la toma de decisiones por parte de los profesores tutores en cuestiones de su incumbencia

Fuente: elaboración y datos: (Müller, 1997),

Si se acepta que los aspectos referidos en la tabla constituyen lugar común para el desarrollo e implantación de la tarea, es comprensible que las Instituciones Universitarias, se planteen ¿Qué implicaría la formación de estos docentes?

En el proceso de formación del docente, el enfoque metodológico de tipo andragógico, permite como elemento fundamental, el conocimiento y acotamiento del sujeto en formación, y por ello, requiere dominar con maestría métodos de activación del proceso de formación. Para lograrlo, incentiva la planificación de programas de formación desde la perspectiva del estudiante, de su experiencia y de su contexto, con base en problemas reales de índole social, educación, político económico y de salud.

El enfoque metodológico andragógico es eficiente cuando se encuentra definido por los resultados; si se centra en la investigación como proceso formativo y como origen del conocimiento: ello implica utilizar el contenido como instrumento y no como finalidad formativa.

En la educación superior el currículo, considera al sujeto estudiante como el portador de una experiencia cultural susceptible de ser incorporada al proceso de formación bajo la perspectiva de problemas. El sujeto formador es considerado profesor, porque teóricamente, posee los métodos de activación y el conocimiento de los procesos formativos para sistematizar las aportaciones teóricas y empíricas en torno al sujeto de estudio.

A continuación se presenta, la normativa vigente, del Pregrado de la Escuela de Educación, donde se destacan los artículos relevantes referidos a los Tutores de pregrado, que dio lugar al presente acápite. Se presenta como ilustración de la acción que ejerce la Universidad, para cumplir con el mandato, ya que los requisitos son comunes, para cualquier actividad de tutoría de investigación que se realice en la Institución.

2.4.1 Normas para el Profesor Tutor, Aprobadas por el Consejo Universitario (21/08/85) Universidad de Los Andes, (ULA.)

Artículo 6°: El Tutor es el profesor, elegido por el estudiante, responsable de orientar, dirigir y coordinar la planificación, desarrollo y elaboración de la memoria de Grado, desde el Plan Inicial hasta la evaluación final de la misma.

PARÀGRAFO PRIMERO: El tutor manifestará por escrito su aceptación, la cual debe ser anexada como documento para registrar la Memoria ante la Comisión de Memorias de Grado.

Artículo 7º: El Profesor Tutor debe ser miembro ordinario del Personal Docente y de Investigación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes (en sus Escuelas Educación, Letras e Historia) con categoría no menor a la de Asistente, cuya área de docencia y/o investigación esté vinculada al asunto o tema del cual trata la Memoria de Grado.

Artículo 9º: El Profesor Tutor de común acuerdo con el estudiante, establecerá las modalidades y fijará las fechas de revisión y control sistemático del trabajo planificado.

Artículo 10º: Es facultativo del Profesor Tutor renunciar al asesoramiento de la Memoria de Grado por causa de incumplimiento manifiesto e injustificado del estudiante, de lo cual informará en escrito razonado a la Comisión de Memorias de Grado. De igual forma los estudiantes tendrán el mismo derecho y se regirán por este procedimiento; en tal caso se procederá a elegir un nuevo Tutor conforme y en un todo de acuerdo con los artículos 6 y 7 del presente Reglamento.

Artículo 11º: Entre el Profesor tutor y el estudiante no deben existir vínculos de parentesco dentro del 4to. Grado de consanguinidad y el 2do. de afinidad.

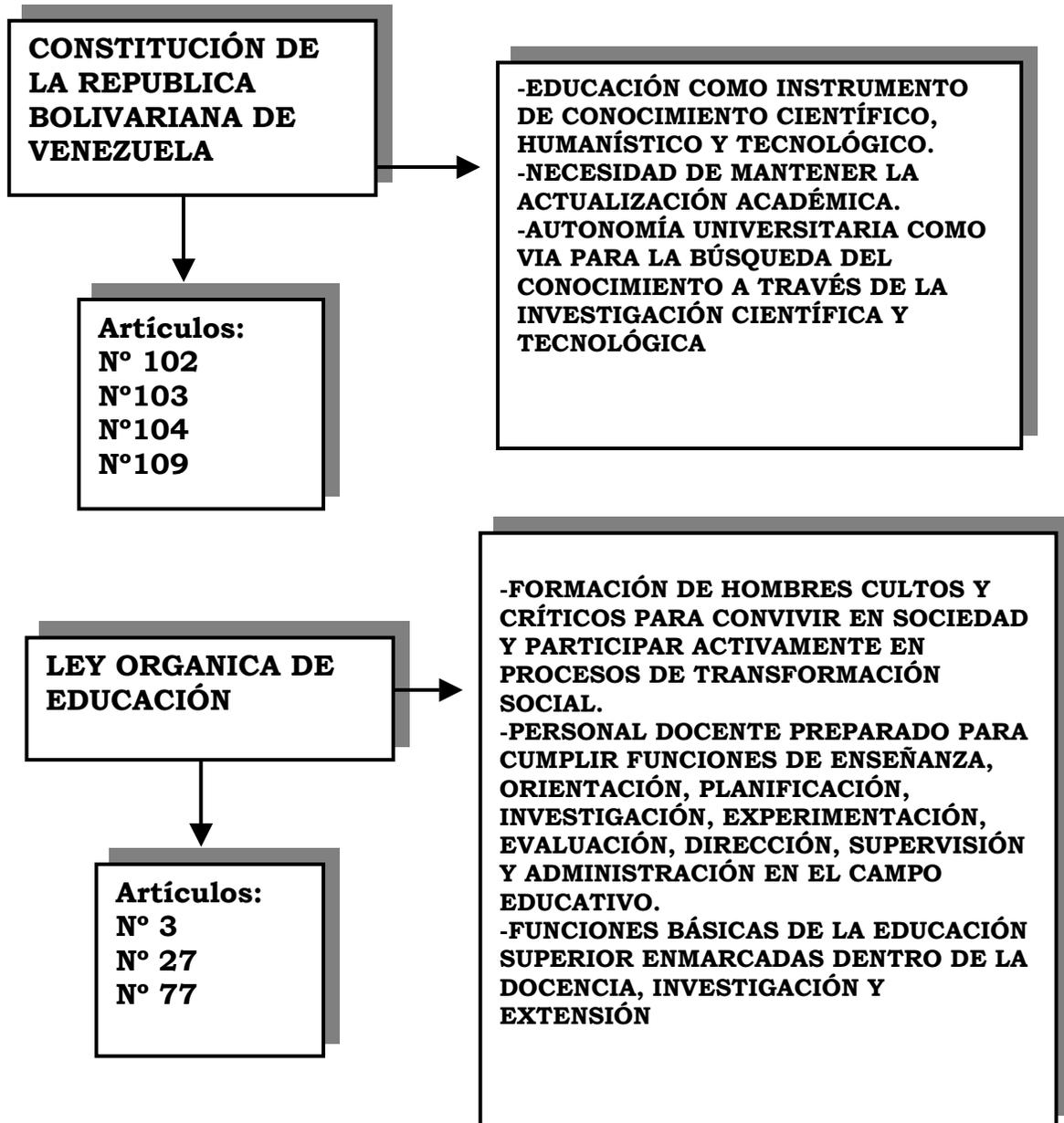
Tal como se expuso, el rol del tutor corresponde a **un recurso del proceso de investigación** para alcanzar, como se señaló antes, la perfectibilidad del proceso, inmerso dentro de un contexto normativo que pretende obtener la tan ansiada calidad de la educación de los venezolanos, en el caso que compete a la presente investigación es determinante su actuación y en consecuencia su preparación..

Seguidamente presentamos un gráfico que resume el contexto legal que respalda la acción investigadora del docente en la Facultad de Humanidades, Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes,

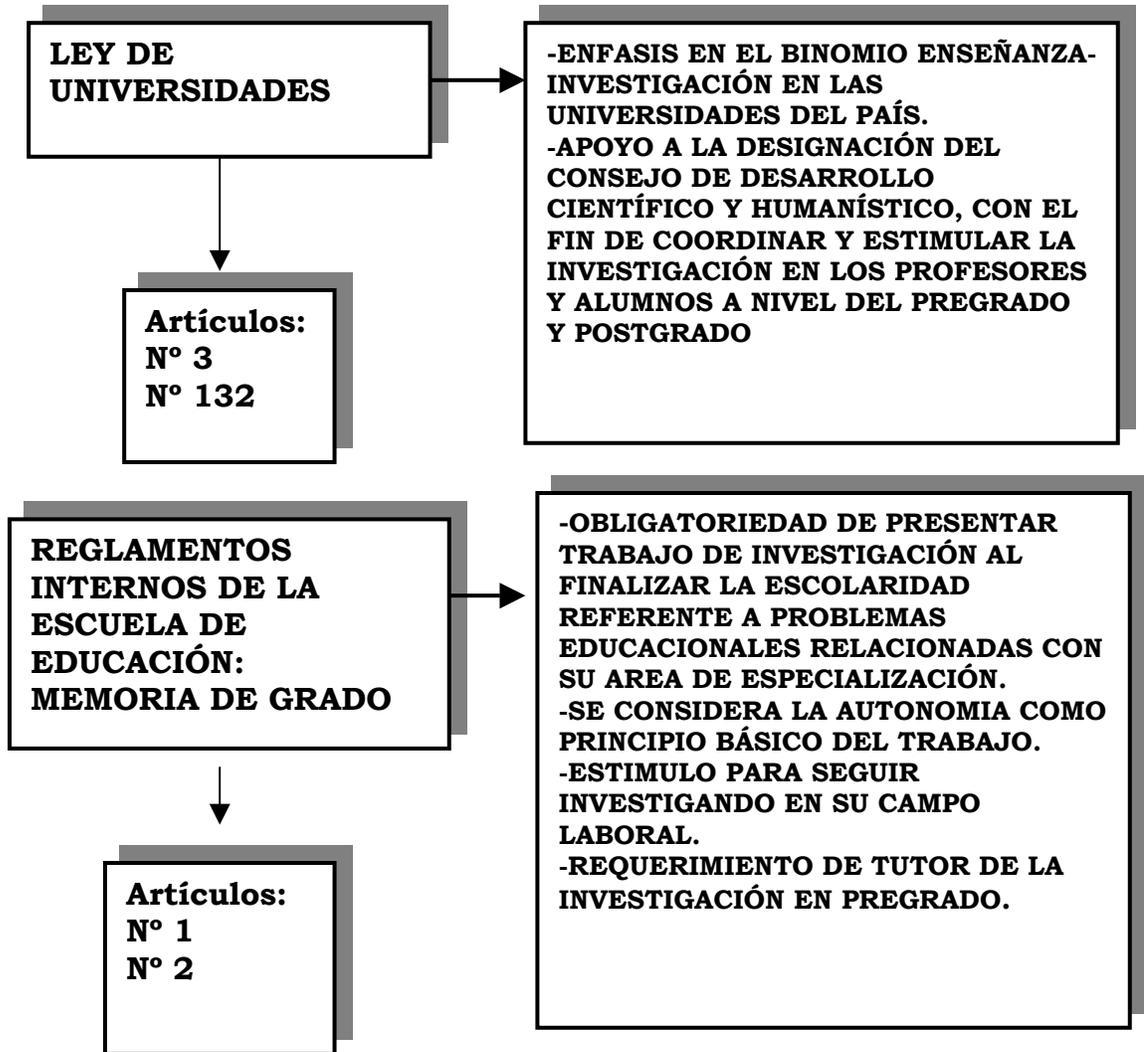
que en el caso de la presente investigación se toma en consideración por la importancia que representa cada uno de sus apartados y la relación que guarda con los postulados que aquí se pretenden analizar.

Gráfico 9

Contexto legal para la investigación



Continúa pag siguiente



Continua...

