

“La actitud frente al futuro no debe ser de aceptación, sino de participación. El futuro se construye ahora, con las medidas y acciones que tomemos en el presente, a partir de una realidad que tratemos de comprender en su integridad y con la convicción de que podemos contribuir a definir nuestro propio futuro...debemos investigar sobre nuestra situación y adelantar orientaciones que nos encaminen a consolidar respuestas inteligentes para nuestros problemas educativos.”

(Olivares,1987:112)

CAPITULO I EL PROBLEMA

| | |
|--|-----------|
| 1. Consideraciones Previas | 3 |
| 1.1 La Investigación en la Cultura Universitaria Venezolana | 4 |
| 1.2 La actividad de Investigación en la formación profesional del docente | 11 |
| 1.3 Investigación y Currículo | 17 |
| 2. Definición del Problema | 25 |

CAPITULO I

EL PROBLEMA

1. Consideraciones Previas

La primera revisión bibliográfica, referente al área del conocimiento de la Investigación Educativa en el Sistema Educativo Venezolano, permitió detectar que actualmente, la Educación Superior y específicamente la Universidad Venezolana, enfrentan cambios que han sido impulsados bien por las propias instituciones ó, por la presión social que les demanda su contribución al desarrollo del país.

En ese sentido, la sociedad le cuestiona el descuido a la calidad académica de su personal docente y de investigación cuya consecuencia se refleja en la oferta desactualizada de procesos y productos académicos insuficientes, lo cual acarrea profesionales menos capacitados, con baja pertinencia social y pocas contribuciones científicas humanísticas y tecnológicas, según afirma el Vice-Rector Académico de la Universidad Central de Venezuela (UCV) en entrevista concedida a Barráez Ojeda (2.001).

La aseveración supracitada parecería recoger el sentimiento democrático de preocupación pública por la educación, lo cual implica desarrollar y fomentar ciudadanos capaces de participar, de criticar y tomar decisiones acertadas. Esto significaría que la Sociedad exija un tipo de ciudadano autónomo, capaz de tener un juicio crítico, de confrontar un discurso con opiniones diferentes porque espera depender del personal que tenga el uso debido de la información y el pensamiento crítico necesario para transformar la realidad, en beneficio de sus moradores.

Esta concepción es consistente con la exigencia al Estado, de la definición de políticas específicas para el mejoramiento y desarrollo de actividades científicas. Tal llamado obedece a que en años anteriores, solo un bajo porcentaje del Producto Territorial Bruto, se destinó al Área de Ciencia y Tecnología. Ejemplo de ello, es señalado por Arvelo (1.999) quien afirma que en el año 1.992 solo se destinó el Cuatro por ciento (4%) para este propósito. Aún cuando se presenta la siguiente paradoja: En el proceso de integración del Sistema Científico, con los Sectores Político y Productivo Nacionales, mediante programas tales como: El Programa Agenda Petróleo, patrocinado por CONICIT, PDVSA, Ministerio de Energía y Minas y Universidades Autónomas, se reflejó que el ochenta por ciento (80%) del total de Anteproyectos aprobados correspondió a las Universidades.

1.1 La investigación en la Cultura Universitaria Venezolana

Respecto a la actividad Científica de las Universidades, se han pronunciado especialistas y docentes universitarios para exponer su criterio, respecto a la necesidad de transformación de la Universidad en general entre ellas la Universidad Central de Venezuela en particular, específicamente en lo atinente al rol de la Investigación como parte de la misión Institucional. A propósito de ello, Canestrari (2.001:5) expresó lo siguiente:

“Si el arraigo de la ciencia en la dinámica del país, ha sido difícil, no lo ha sido menos el arraigo de la actividad de la investigación en el medio universitario (...) el énfasis profesionalista que se impuso en las Universidades postergó el interés por la Ciencia misma.”

Y agregó:

“La Productividad en materia de Investigación, no es menos homogénea ni en cantidad ni en calidad en todas las Facultades (.....). Tendremos en el futuro que buscar vías para reforzar los Programas de formación de nuevos Investigadores”.

Por otra parte y con antelación a estos pronunciamientos, algunos investigadores sociales y educadores universitarios se pronunciaron aludiendo la importancia de la formación de investigadores en las Universidades. Muestra de ello se recoge en la expresión de González que se enuncia en seguida: (Rincón, 2.000:5): *“En las Universidades Nacionales Venezolanas, se ha convenido en buscar diversas formas de solucionar la problemática relacionada con la enseñanza y práctica de la Metodología de la investigación, no obstante, para el momento actual todo parece advertir que el logro no ha sido lo esperado y aún existe un marcado desaliento por la investigación, repercutiendo de esta manera en la formación de estudiantes.”*

De la aseveración expuesta se derivan planteamientos, tales como: Si la Universidad Venezolana, está enmarcada dentro del ejercicio de la docencia, la extensión y la investigación, ¿Su currículo de formación, enfatiza con equidad su acción, en todas sus áreas? Pareciera según la afirmación de González que existan carencias de formación del área investigativa de los estudiantes. Aún cuando el autor no aborda las posibles causas de tal desaliento **¿podría inferirse que exista esa carencia teórica- práctica, en los docentes, lo cual les inhabilite para desarrollar habilidades y generar destrezas en la investigación?**

Por otra parte, si los docentes de Educación Superior, no reciben Títulos de Profesores, es decir que no son formados como docentes para ese nivel, sino que en su mayoría son profesionales que han sido formados para el campo laboral, quienes ofrecen su servicio como expertos en los distintos sectores del conocimiento, entonces: **¿Podría**

aceptarse que esas personas en la formación profesional, no recibieren la preparación académica para el desempeño en el área investigativa que les demanda la docencia?; porque si así fuera, se tendría una premisa referente a la debilidad en tal área.

En esta línea de pensamiento, Uslar P. (1.989:c2) expuso lo siguiente: *“Mientras en nuestro país los docentes encaren de manera tan superficial la tarea de investigar, la calidad de la educación no podrá mejorar más de lo que se puede aprender en la clase, el estudiante adquiere penosos conocimientos en la búsqueda por su cuenta de la verdad pero para ello es necesario enseñarlo a buscarla, a usar fuentes, a preparar bibliografías, a realizar lo indispensable para una investigación seria.”* (Rincón, 2000:11).

Desde luego, que la expresión de Uslar Pietri (1989), respecto a la investigación podría dar lugar a otro tipo de consideraciones, como por ejemplo, su opinión referida a que la investigación se oriente a la búsqueda de la verdad, lo cual contraría la concepción de Popper, con respecto a este punto (falsacionismo) y a la concepción no solo constructivista, sino humanista referente al propósito investigativo *“orientado a detectar la situación en el contexto determinado de la realidad, para transformarla según la necesidad de los sujetos que estén inmersos en ella”* en (Machado, 2.000:23).

Otro asunto que destaca en la afirmación de Uslar Pietri (1989) en la cita supra, corresponde a *“la manera tan superficial de encarar la tarea de investigar de los docentes”*. De tal afirmación se aceptaría que exista una actividad displicente por parte del docente para encarar este rol; lo cual pareciera no existir en su desempeño docente.

Si esto es así, cabría entonces preguntar si esta *“actitud superficial”* como la denomina Uslar, podría considerarse como una

causa de la baja productividad investigativa por parte de las Instituciones de Educación Superior ó si por el contrario, podría aceptarse que dicha actitud sea una consecuencia de su baja motivación, ocasionada por su impericia para acometer tal tarea.

También sería válido preguntarse, si el hecho de que no tenga difusión la aplicación de los resultados de una investigación realizada por los docentes, para transformar la realidad estudiada, podría ser causa de esta desmotivación. O, si como afirma González en (Rincón 2000) la inobservancia de una tecnología adecuada para entrenar a los docentes en la práctica investigativa, podría derivar como consecuencia la superficialidad citada.

La afirmación de Canestrari (2001) coincide con lo expuesto por Arvelo (1999:69), cuando analiza la situación de la Universidad de Los Andes en el Área de Investigación, en el Pregrado de la Escuela de Educación de la precitada Universidad. La referencia se considera útil para efectos del estudio en tanto que podría ser una premisa de investigación, por cuanto en ella, el autor, expone que: *“Aun cuando existan Centros de Investigación de Trayectoria en la Facultad de Humanidades y Educación, el avance ha sido lento en comparación con otras facultades.”*

Arvelo, (1999) arguye que este resultado obedece a la carencia de políticas institucionales y criterios epistemológicos orientados a valorar el área científica. Pero también se refiere, a la descalificación de la investigación en el área humanística, lo cual obedecería a ciertos criterios rígidos de evaluación, derivados del dictamen de investigadores positivistas, de las llamadas “Ciencias Duras”, en un supuesto resguardo de los intereses de las instituciones que financian la labor científica del país.

De ser cierta esta apreciación, sería válido inquirir: ¿acaso, la actitud de tales científicos negados a la apertura paradigmática, ha impedido el crecimiento del Área de Investigación en la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de los Andes (ULA)? Arvelo (1999) afirma igualmente, que el crecimiento en esta facultad podría considerarse modesto, si se compara con las Facultades de Ciencia, Ingeniería y Medicina, su afirmación se sustenta en los siguientes indicadores, expresados en números concretos para el año 1.999, referentes al avance de la investigación humanística:

- Existencia de Seis (6) Postgrados.
- Existencia de Un (1) Instituto, Tres (3) Centros y Dieciocho (18) Grupos de Investigación reconocidos por el Centro de Investigación (CDCHT).
- Entre 1.994 – 96 aparece la Facultad registrada en el CDCHT, con el mayor número de Investigadores.
- En 1.992 – 96, la Facultad obtuvo el Segundo lugar respecto al número de proyectos aprobados.

Sin embargo el reporte no señala, la calidad de trabajos que fueron presentados; entendida la calidad como la aplicación de tales estudios en la transformación de la realidad socio educativa del país o, en las situaciones educativas del propio estado Mérida, o en la crítica a Teorías o Modelos Educativos o Metodológicos cualitativos, que constituyan aportes significativos al Área de Investigación Social. Tampoco indica si estos resultados hubieran sido difundidos.

Ante las situaciones expuestas, relativas a la praxis de Investigación Universitaria y sus resultados, surgen otras expectativas; esta vez orientadas hacia el espíritu, propósito y razón de la Ley de

Universidades, cuando plantea como de obligatorio ejercicio para el docente la investigación, incluso, como proceso de aula y más allá del muro Universitario. Por ende se considera útil revisar algunos planteamientos teóricos expresados en la Ley para detectar si en su articulado, la misma orienta la respuesta de interrogantes tales como: **¿Hacia dónde debe orientarse la Investigación universitaria? ¿El aporte de la Investigación Universitaria debe centrarse en la solución de problemas propios? O, si por extensión: ¿Debe atender la Investigación las situaciones problemáticas de la comunidad?. Y en el área educativa, ¿hacia dónde debe dirigir su esfuerzo?**

El Ministerio de Educación Superior, establece que: la Investigación se centraría en la investigación de nuevos conocimientos, a impulsar el progreso de la ciencia, la tecnología, las artes y demás manifestaciones creadoras del espíritu en beneficio del ser humano, de la sociedad y del desarrollo integral del hombre, (artículo 27, Ley de Educación Superior).

Al respecto la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, en (1995:3) refiriéndose a la misión que le señala la Ley referida expresa que: *“La investigación realizada por los docentes, es una vía tanto para la generación de conocimiento como para la solución de problemas educativos e institucionales y para el desarrollo personal y profesional de los docentes, el cual influye de manera decisiva en la calidad de la educación “.*

La cita referida, coincide con las opiniones anteriormente expuestas, respecto a lo que se espera de la investigación universitaria y su compromiso para elevar la calidad de vida de la sociedad, mediante la solución de problemas sociales y educativos. También deriva la necesidad de cambiar la acción educativa y el grado de participación de los actores educacionales de la Sociedad.

Tal inferencia pareciera reflejarse también en la opinión de los Líderes del Proyecto de Ley Orgánica de Educación, (Pérez, L y Sánchez C ,en Educere,1999:38) que entre sus propuestas indican:

“Realizar investigaciones sobre el servicio educativo nacional, resultados de investigaciones pedagógicas y experiencias educativas que aporten conocimientos destinados al logro de los propósitos de elevar la calidad y lograr la equidad. Divulgar masivamente los resultados de las investigaciones afines de su conocimiento y adaptación en las diferentes regiones e instituciones.”

Efectivamente cuando se explora la reforma curricular ocurrida en el lapso (1.997 - 1.998) en búsqueda del rol de la investigación en ese proceso, se encuentra que un aspecto relevante para lograr el cambio, es la evaluación, la cual a juicio de Pérez Luna y Sánchez Carreño. debe basarse en los siguientes dos elementos:

La Socioconstrucción del currículo por una parte y en la **Investigación Social del conocimiento**, como metodología del proceso evaluativo y cuya técnica apropiada sería “El Proyecto”.

Desde esa perspectiva, *“ la investigación permitiría conocer la realidad y conectarla con las necesidades cognoscitivas de los alumnos (...) donde lo real formará lo vital del proceso enseñanza aprendizaje”* (Pérez, L, y Sánchez, C, en Educere,1999: 41).

1.2. La Actividad de Investigación en la formación profesional del docente.

La definición de “Socio-investigar” intenta explicar el significado del proceso en tanto que éste le permita al alumno: (a). Tomar conciencia de la dimensión que representa la realidad como totalidad. (b). Entender que la Acción Educativa como socio-investigación es como un proceso de enseñanza – aprendizaje que nace en el aula y se proyecta en la búsqueda del conocimiento. (c) La socio-investigación mediante la técnica del proyecto les permite:

- Socializar el conocimiento.
- Desarrollar una estrategia de aprendizaje fundamentada en el estudio crítico y el desarrollo de respuestas creativas a los problemas que los alumnos detectaran, respecto a su forma de vida, a la escuela, la comunidad o cualquier otro aspecto de su realidad, lo que permite el desarrollo del pensamiento creativo; de donde se deriva que este proceso le acercaría a los modos de producción del conocimiento y del pensamiento reflexivo.

Tal como se presenta la temática de la Investigación en el Área Educativa, que por los apuntes explorados, parecerían conformar una transversalidad en los currículos desde la Educación Superior hasta la Educación Básica, se presenta la inquietud de conocer **¿cómo es el proceso de formar investigadores en los docentes que tienen la responsabilidad de formar docentes?**. Esto es en los “formadores de formadores”. Y también conocer **¿Quiénes y cómo desarrollan estrategias para que estos docentes sean capaces de adquirir destrezas que le permitan cumplir este papel?**

Surge entonces, la expectativa de profundizar en la búsqueda de políticas institucionales orientadas al desarrollo de la investigación en

todas las especialidades que oferta la Universidad, toda vez que Fuenmayor Toro (2001) ya advierte que arraigar la actividad de la investigación en el medio universitario ha sido difícil, por lo cual tendría sentido el que su producción y su productividad no sean homogéneas, ni en cantidad ni en calidad en todas las facultades; por lo cual, también expresa Fuenmayor: *“Tendremos en el futuro que buscar vías para reforzar los programas de formación de investigadores”* (2001:54).

En este mismo sentido, en la publicación precitada, Fuenmayor Toro (Ibid) expone algunos criterios a propósito del Proyecto de la Nueva Ley de Universidades: Sus reflexiones se orientan en dos sentidos : **(a)** Las Instituciones Universitarias no realizan investigación científica en todas las áreas de su actividad docente, este pronunciamiento coincide con los autores precitados y podría dar lugar a una tercera premisa de una investigación. **(b)** Sólo los docentes a dedicación exclusiva son quienes pueden formarse como investigadores, pues disponen del tiempo institucional para ello. (Ob. cit: 33).

Si se comparte el criterio de Fuenmayor respecto a este último aspecto habría que aceptar entonces que, **¿La investigación es una actividad específica desvinculada de la docencia?** O, si se acepta que es parte del ejercicio docente y ésta sólo será efectiva si la desarrollan profesores a dedicación exclusiva, entonces **¿Es la investigación una tarea excluyente del quehacer docente?**

Si la investigación es concebida como construcción del conocimiento, dentro de su contexto, entonces, **¿Los profesores de tiempo convencional o tiempo completo que abordan situaciones problemáticas referidas a su actividad docente y que se plantean opciones de solución, las evalúan mediante análisis científicamente sustentados y aplican sus resultados para eliminar o transformar esa realidad, están limitados por su condición para realizar tal**

actividad?. ¿A qué se refiere Fuenmayor (2001) cuando expresa tal criterio?. ¿Podría entenderse que este rol sea practicado sólo por un grupo de docentes privilegiados, orientados a este propósito?. Si así fuera ¿ Quién o quiénes tendrían la competencia de seleccionar a los futuros investigadores?. ¿Cuál sería el rol del curriculum en la preparación académica de estos investigadores?; ¿Estaría ordenado en el curriculum este proceso formativo de tal manera que los egresados universitarios, adquieran los conocimientos y manejen con destreza los distintos métodos y técnicas aplicables, luego, en sus actividades de investigación?

Pero si se obtuvieran respuestas puntuales al respecto, previamente habría que detectar las bases epistemológicas, filosóficas y metodológicas en las cuales se sustentaría el currículum universitario.

Tal indagación contribuiría a despejar la posición consistente, fundamentada y coherente, respecto a la formación que pretende la Universidad, en el ámbito investigativo y en la solución de los problemas que en esta área han sido previamente señalados por los profesionales citados y que podrían resumirse básicamente así:

Establecer:

- La relación entre la teoría y la práctica de investigación en las universidades.
- Los modelos de pensamiento empleados en la formación y profesionalización de los docentes.
- Los enfoques metodológicos utilizados para la formación de los docentes y la transmisión que éstos hagan del conocimiento.

- El papel del Sistema Educativo Universitario en la formación del docente investigador.

Esta búsqueda permitiría establecer la coherencia entre la Teoría (Explícita) y la Práctica (Teoría en Uso) educativa orientada a la formación de docentes investigadores, de manera que sus actividades estén profundamente ancladas en la investigación. Esto derivaría en docentes autónomos para atender el tipo de conocimiento que se le solicite a la investigación, como para la relación que se establece entre investigador y participantes.

Visto de esta manera, cuando se pretende analizar este rol, habría que considerar que el desarrollo profesional además de orientarse hacia la autonomía de juicio del docente frente a sus alumnos, también tendría que centrarse en la clarificación de los objetivos, métodos y resultados de investigaciones curriculares, orientadas a reflejar las actitudes de los formadores, respecto a la consecuencia de esta formación profesional, para determinar en qué medida los planteamientos de investigación curricular entorpecen o impulsan el desarrollo de la autonomía y de las responsabilidades de la práctica de investigación en el desempeño de la formación docente universitaria.

Este estudio tal como se presenta, ameritaría una sinopsis referente a la doble programación que tendría la investigación como función universitaria, la cual se resume así:

La investigación como un proceso impulsado por la Universidad, para lograr:

-Procesos y productos acordes con las necesidades de la Comunidad cuyo objetivo, estaría centrado en producir proyectos científicos, que contribuyan a incrementar la productividad; así como a producir proyectos científicos–sociales–educativos, tendentes a la

solución de los macro problemas en éstas áreas, a facilitar determinados conocimientos, informaciones y destrezas para controlar y evaluar el progreso social.

-La investigación educativa orientada al estudio del hecho educativo, sea como entidad socio – histórica; como categorías abstractas y universales que intentan descubrir relaciones causales entre las distintas variables enmarcadas en categorías.

-La investigación sólo orientada a las ciencias naturales.

Además de explorar, si la Universidad entendiese la investigación: (a) Como ejercicio obligatorio docente por lo cual denomina a este personal “docente y de investigación”; (b) si orienta su acción al hecho educativo intramuros y procesos educativos, incluida la evaluación de aula.

La segunda opción, presentaría a la Universidad como **formadora de docentes investigadores,** lo cual exigiría de sí, el manejo de métodos y técnicas de investigación aplicadas a las asignaturas de curriculum como metodología de investigación, y de la cual, la opinión de cómo se practica en la actualidad, según ya se comentó: existe un marcado desaliento por la investigación repercutiendo de esta manera en la formación de estudiantes. (Rincón,2000: 5).

Cualesquiera de las posiciones que adoptara la Universidad, obligaría a un cambio curricular, según sea su perspectiva; en tanto que los aspectos en los cuales centre su atención serían distintos. Pero, igualmente supondría una explicación de sus fundamentos del conocimiento científico, filosófico y epistemológico en los cuales sustente su proceso. Tal actitud lo que si parece demandar es un nuevo paradigma que garantice la solidez de sus propios fundamentos, conclusiones y hallazgos.

De esa propuesta se derivaría que, este nuevo paradigma tendría que basarse en la integración dialéctica de las dimensiones, empíricas interpretativas y críticas, ésto significaría: integrar el “pensamiento reflexivo” y el “pensamiento calculante” (Martínez 1.989) lo cual daría lugar a una matriz con coherencia lógica y sistemática en un todo integrado, donde cada sistema subsistiría debido a su coherencia interna, por lo que *“un cuerpo de conocimiento gozaría de solidez y firmeza, no para apoyarse en un pilar central, sino porque forman un entramado coherente y lógico que se auto sustenta por su gran sentido o significado”*. (Ibid:18).

Con lo expuesto se intenta precisar las distintas aproximaciones diferentes a la misión de investigación en la Universidad, según los exponentes citados en este mismo documento. Sin embargo, esas diferencias generales como se expresan parecieran reflejar una diferencia mas específica sobre el rol del docente investigador y el rol del curriculum en esta formación; lo que genera una nueva interrogante: **¿cuál sería la fundamentación del mismo?**. Responder esta pregunta de forma asertiva, permitiría esclarecer el cómo abordar la profesionalidad de los docentes y las condiciones que se le exijan para obtener la competencia necesaria en el desempeño del rol de investigador.

De lo expresado se extrae que si se acepta la opinión de Kuhn, citado por Martínez (1989:89) referente a: *“que la investigación es una actividad que tiene lugar en las comunidades sociales”*, vale la pena destacar **dos características de este aspecto social de la investigación:**

La Primera: que *“El paradigma bajo el cual se desarrolla cualquier investigación, proporciona las maneras de pensar y de obrar que se estimarán correctas dentro de la situación institucional en que la*

investigación tiene lugar". **La Segunda:** Que si bien los marcos de referencia teóricos incorporados en cualquier paradigma pueden adquirirse mediante una introducción sistemática a sus conceptos, *sus metodologías y sus técnicas, éstas conforman una mentalidad heredada, informados por un complejo de creencias, valores y supuestos previos, que no se explicitan en las teorías producidas por la investigación, pero están presentes, porque ellas estructuran la percepción de los investigadores y configuran sus teorizaciones subsiguientes* (Carr y Kemmis, 1988:89).

El paradigma entonces, interviene en la decisión de: qué cosas constituyen un problema de investigación, el conocimiento adecuado para solucionarlo y la forma de adquirir el conocimiento. Por consiguiente las teorías estarán impregnadas de creencias y valores de la comunidad investigadora; de allí que se consideran productos sociales. También, daría lugar a la selección adecuada de estrategias metodológicas que satisfagan la cultura organizacional universitaria.

1.3 Investigación y Currículo

Dado que para efectos de esta investigación, se acepta la definición de paradigma, bajo estructura de pensamiento o modelo epistémico bajo los cuales es apreciada una realidad cualquiera, y se refiere a una manera determinada de ver la realidad, una forma de actuar o una particular manera de ver según un particular punto de vista la realidad: entonces habría que centrarse en esta relación curriculum-cultura universitaria, la cual se expresaría en el discurso de las autoridades nacionales, insinuadas a través de su política en materia de educación, definida en: (a) La Constitución de la República, aprobada el quince de diciembre de 1.999 que en su Capítulo VI que se refiere a los Derechos Culturales y Educativos. (b) En el Artículo 102, del mismo instrumento legal que establece la educación como un derecho humano y un deber social, fundamentada en el respeto a todas las corrientes de

pensamiento, con el propósito de desarrollar el potencial creativo del ser humano.(c) Asimismo en su Artículo 109, establece la autonomía universitaria, que le permite a profesores, estudiantes y egresados dedicarse a la búsqueda del conocimiento a través de la investigación científica.

En este contexto, la Ley de Universidades en su **Artículo 3**, recoge este mandato y conforma los Consejos de Desarrollo Científico y Humanístico, cuya misión se concreta en la estimulación y coordinación de la investigación en el campo científico.

La Universidad de los Andes como Institución Autónoma, acepta el compromiso de **formar profesionales en el campo educativo**, entre cuyas funciones se destaca la de **investigador**. Esta misión obligaría a la Universidad a detenerse en el currículo que según Gimeno (1991:350) *“Es algo que se concreta en un proceso, es decir que no es independiente de la práctica que lo configura,”* por ello se hace necesario asumir **la investigación como un eje transversal** que permita permeabilizarlo para hacer de este componente un eje organizador de los problemas e inquietudes sociales, y a la vez, que le permita al estudiante profundizar en la comprensión de la realidad de su contexto educativo por una parte y de la cultura regional y nacional por la otra, de manera que, al mismo tiempo que desarrolla esta competencia, sugiera soluciones efectivas para transformar los problemas, en beneficio de la comunidad educativa.

La planificación curricular permitiría, según expresa el Ministerio de Educación Venezolano, *“desarrollar disciplinas del saber, desde la perspectiva de su utilidad, donde la práctica escolar promueva la capacidad de crear, conocer, hacer y proponer cambios en la estructura de vida actual”*. (Ministerio de Educación 1.999:101), lo cual coincide con los postulados de la Ley de Universidades, en lo relativo al rol de la investigación y del docente investigador. Ello remitirá al estudio de su

diseño curricular para que atienda al propósito de la política a Nivel Nacional. A La política Universitaria Regional, es decir, a la propuesta de la Universidad según su realidad y, por último, a la propuesta local, de cada Facultad según su misión. Esta acción implicaría planes de estudio con clara definición del perfil del egresado que se espera formar, en este caso referente al rol de investigador, lo cual requiere atender las relaciones que se establezcan entre los actores y los planes de estudio.

Tal reflexión encuentra coincidencia con la exposición de Arvelo (1999:72) quien refiriéndose a la Escuela de Educación de la Universidad de los Andes afirma, que: *“Es imprescindible diseñar una política de investigación en la Facultad de (Humanidades y Educación.) (Agregado propio), que se vincule a las políticas de investigación de la Universidad, en concordancia con las necesidades de la región y del país”* y complementa su petito señalando algunos elementos que tendría que considerar esta política.

Dentro de esas consideraciones, Arvelo (1999:72), hace mención a la necesidad de que la política incluya la definición de estrategias de formación y actualización de los profesores sobre los paradigmas científicos y la metodología de la investigación. Así como a la: *“Evaluación de los diseños curriculares para desarrollar estrategias de incorporación de la investigación, como líneas curriculares que se concretan en ejes de aprendizaje”* También expone la necesidad de la producción de la investigación, respetando la pluralidad teórico – metodológica. A la vez que informa, la inclusión en el nuevo Diseño Curricular de la Escuela de Educación, mención Preescolar, de la materia de investigación cualitativa. Asimismo este nuevo Diseño prevé exigir a futuro, Tesis de Grado a otras especialidades docentes como Educación Física y Ciencias, además de la “Memoria de Grado” exigida a los docentes de Pre-escolar.

La investigación de este nuevo diseño curricular en la Escuela de Educación expresaría su manifiesto interés en llevar a la práctica la investigación y además en definir sus resultados, a los fines de darle sentido a tal práctica.

La descripción de la situación problemática planteada a las Universidades además de la exploración realizada para detectar cómo la Universidad de los Andes y la Facultad de Humanidades y su Escuela de Educación, abordó tal situación, permiten derivar que esta Institución y en específico, la Escuela de Educación, parecieran recoger la bandera de la petición del Estado y de la propia Universidad, respecto a la necesidad de desarrollar docentes investigadores e investigaciones educativas como parte de su currículo. Asimismo se señala la necesidad de la pluralidad de metodologías y técnicas de investigación que les permita la formación de profesionales capaces, actualizados, críticos que estén a la altura de las exigencias y necesidades del país y por ende de la sociedad actual.

La sustentación de esta postura implicaría: pluralidad filosófica, ideológica, epistemológica y científica, que le permita a los docentes, abordar la problemática social educativa, en los contextos de las distintas líneas de pensamiento que sustentan explicar válidamente la relación teórica y práctica en la investigación educativa; entendida como un proceso que va más allá de intentar perfeccionar el saber científico mediante sus estrategias metodológicas, en tanto se orienten a proporcionar al estudiante las destrezas y métodos que le permitan reflexionar y criticar las inadecuaciones de la práctica educacional. Este planteamiento significa que esta investigación tendría la finalidad de garantizar que las interpretaciones y las observaciones de los practicantes de la educación sean coherentes y racionales por lo cual obtendrían mayor grado de ecuanimidad científica.

Para determinar la direccionalidad de la acción de la investigación educativa, se entiende entonces, que ésta se orientaría a formular teorías basadas en la práctica educativa y en su componente metodológico que pone de manifiesto la estructura del proceso investigativo. En consecuencia este componente debe dimensionarse en el marco del concepto global de la investigación, ya que, un conocimiento sin referencia y ubicación en el contexto epistemológico, lo haría ininteligible. En consecuencia la raíz histórica que da lugar a la matriz de investigación se simplificaría así: La que se conoce como Modernidad y en la Filosofía de la Ciencia, Positivismo.

La otra raíz es: la relacionada, sistémica, estructural, gestálica, que valora las cosas, los elementos y las personas por lo que son en sí, enfatiza la red de relaciones, considera a la persona humana como sujeto y utiliza estrategias aptas para captar los aspectos relacionados, silenciosos, estructurales de las realidades, sirviéndose para ello de métodos cualitativos, fundamentados en el concepto de que la investigación es un tipo particular de acción, donde intervienen: El contexto, los actores y una red pragmática o red accional, en tanto que una acción en un estrato puede convertirse en una situación intermedia en un estrato superior. (Padrón,1.993).

Distintos autores en la Postmodernidad, han asumido el modelo de investigación conocida como Investigación Acción y, comienzan por intentar comprender la Acción y su utilidad dentro del contexto investigativo. (Schôn, 1987:15) explica que “*comprender la acción implica, darle significados a la práctica compartida*”, de manera que los significados son públicamente accesibles y argumenta su postura así.

Esto implica una investigación activa para la educación, que favorece una investigación educativa crítica, basada en los siguientes momentos: Planificación; acción; observación y reflexión. Los dos

primeros momentos se basan en el análisis del discurso entre participantes y la práctica. En el contexto social involucra la observación y las nuevas acciones. Ello implica que el proceso del plan es prospectivo con respecto a la acción y retrospectivo en cuanto la reflexión sobre la cual se contribuye. Esta relación es esencialmente dialéctica.

La investigación acción es aceptada como tal, en tanto logre su propósito de desarrollar sistemáticamente el conocimiento dentro de una comunidad autocrítica de practicantes. De manera que su misión no consiste sólo en captar los entendimientos y las categorías interpretativas de los individuos, sino en explorar como esas categorías se relacionan con la práctica y con el desarrollo de teorías educacionales críticas con el propósito de situarla en un marco teórico crítico de referencia para la comprensión y hacerla racional. (Carr y Kemmis, 1988).

La afirmación que antecede se concreta, en que atienda a una revisión crítica de la práctica, susceptible de transformarla en praxis; lo cual tiene sus raíces en el compromiso del participante para con la acción informada y prudente en una situación histórica, práctica y concreta. Esta acción de la praxis es conscientemente teorizada, capaz de transformar reflexivamente la teoría que la informó. De tal manera que, la praxis no es otra cosa más que, *“un sujeto motivado a actuar para dar respuesta a una situación histórica real, sobre la base del entendimiento”* (Machado, 2000: 36).

Por lo expuesto, se acepta que la Investigación Acción es: (a) Participativa porque incorpora valores e intereses, tanto como objetos de investigación como intereses constitutivos de saberes para la ciencia. (b) Asimismo el investigador activo se propone identificar los valores egocéntricos y las distorsiones de sus propias prácticas. (c) El investigador ordena su acción; de manera que sea posible el examen

crítico de ese entendimiento y propósito. (d) Analiza deliberadamente la correspondencia entre el entendimiento, la práctica y la estructura de las situaciones educacionales, en la búsqueda de contradicciones, que les permitan elaborar sus propias teorías educacionales, sobre la base del conocimiento personal, a través de su expresión en la praxis y para el desarrollo sistemático en el discurso de comunidades auto reflexivas de investigadores activos (Carr y Kemmis ob cit.:202).

Vista de esta manera la investigación educativa, establecería un modelo de razonamiento práctico, orientado a responder **¿Qué hacer?**. En contraposición al razonamiento teórico que se plantea **¿Cuál es el caso?**. La investigación acción fundamenta sus datos en el lenguaje, toda vez que el lenguaje es acción llena de sentido.

De lo expuesto se derivan las expectativas siguientes:

- Si, la investigación acción según su teoría, orienta su actividad a la participación activa, haciendo que las comunidades de investigación actúen como comunidades de práctica social.
- Si, en contraposición a la ciencia tradicional que orienta la investigación hacia el conocimiento por sí mismo y luego hacia la aplicación tácita, ésta se orienta hacia el conocimiento práctico, sin dar prescripciones para la acción; sólo informa sobre la naturaleza, consecuencias y contextos de las acciones pasadas e invita al practicante a usar su propio juicio práctico para que tome decisiones de cómo actuar; lo cual implica que el investigador tiene que desarrollar un conocimiento sistémico de las condiciones que configuran la acción; ¿ello implica una nueva relación entre investigadores y practicantes, donde el primero coopera para que

los actores, desarrollen, sentido crítico en el proceso de transformación que se propone?.

- Si, la prueba del conocimiento se orienta hacia la prueba pública, por ende ¿las bases de las exigencias se basan en la responsabilidad personal; y cuando las personas involucradas las reconocen como válidas, entonces pueden cambiar?. ¿Y ésto es posible? ¿mediante la comprobación pública, se crean las condiciones para que los miembros del sistema puedan considerar reclamos empíricos, interpretativos y nominativos en una investigación libre y abierta?. (Schôn,1992.).
- Si, tal modalidad de investigación acepta que el hombre deje de ser objeto para ser sujeto de estudio. Es decir, que el hombre es considerado como persona, con conciencia y libertad, cuya esencia se halla solamente en su relación con los demás, esto es: en comunidad, en su relación social, y que como metodología de estudio, utiliza las estrategias adecuadas, para captar la realidad en sus distintos aspectos, como señala Martínez (1989), entonces: **¿La aplicación de esta metodología en la formación del docente como investigador, contribuiría a que la investigación que se aplicara, facilitaría la discusión en su actuación en clase y en el contexto donde actuarán?.**

Por otra parte, si la aplicación de la investigación acción, contribuye, como afirman Carr y Kemmis (1988) a formar una comunidad autocrítica de investigadores activos comprometidos con el mejoramiento de la educación; entonces:

¿El efecto de asumir esta modalidad como estrategia de investigación, acaso, anticiparía una forma diferente de estructura

académica en la Facultad de Humanidades y por ende en la Escuela de Educación de la Universidad de los Andes?.

Si la investigación acción tiene como uno de sus propósitos, la intervención controlada y el juicio práctico conducido por sujetos comprometidos con el cambio, acaso **¿Esta modalidad investigativa, podría considerarse una estrategia útil para lograr el cambio que se plantea en la Política Educativa referida a la Investigación para la Escuela de Educación de la Universidad de los Andes?.**

Por último, si la solución al interrogante “**qué hacer**” planteada en la investigación acción, significa para Gauthier, citado por Schön, (1992): “**haciendo algo**”; lo cual se entiende como: dar una respuesta real a una situación, sobre la base de un compromiso, como afirman los autores citados, entonces **¿Sería útil, seleccionar la Investigación – Acción como una vía para reforzar los programas de formación de nuevos investigadores?**

2. Definición del problema

La sociedad actual se caracteriza por la necesidad de tomar decisiones para propiciar cambios. La Universidad de Los Andes, tiene un compromiso ineludible con sus “formadores de formadores” en cuanto a optimizar la calidad y excelencia en la formación del rol de investigador en el acontecer educativo. No se puede hablar de formación para la investigación sin antes partir de la acción, del saber-hacer, la reflexión sobre la acción, el saber comunicarse y razonar de manera productiva; elementos que conforman y orientan la práctica investigativa con un carácter integral y significativo.

Se teme investigar en el campo educativo, la actividad del docente se centra en los contenidos programáticos, la investigación la desarrollan “un grupo”. El docente no encara en su labor diaria los enigmas de:

¿Cómo hacer?, pensar, actuar, solucionar problemas, innovar, descubrir, diagnosticar, comunicar; todo lo cual supone un avance en el atreverse a trabajar críticamente y evaluar su propia práctica educativa.

El planteamiento expuesto se resume en la necesidad de implementar otros paradigmas de investigación, tal es el caso de la Investigación Acción como inclinación contemporánea en la escuela de hoy, fundamentada en la unificación de investigación-reflexión, cuyo binomio debería ser acogido con criterio serio y consciente dentro de las actividades habituales de la docencia, con la convicción de que no deja de ser un método de valor en el abordaje de los elementos que definen la formación de un profesional de la docencia: crítico, reflexivo, observador, capaz de tomar decisiones, de interpretar su realidad y de crear situaciones nuevas a partir de problemas cotidianos y concretos con el propósito de mejorar su propia práctica.

Es a través de la reflexión, cuando el docente empiece a interrogarse, a encontrarse con lo que dice, hace o deja de hacer, cuando manifiesta que el conocimiento no está acabado, cuando admite que no existe un solo modelo de investigación para abordar la verdad y el encuentro con nuevos significados y acepta que la investigación la hace él mismo, repercutiendo en el aula de clase, en su propio desarrollo personal con el propósito de dignificar y revitalizar su propio trabajo, entonces; reconoce que está formado para asumir el rol de investigador. Mientras esto no ocurra, es real el problema de buscar nuevas alternativas de formación.

Así pues, es que el problema a investigar de acuerdo con el planteamiento expuesto se resume en la expectativa siguiente: **¿Cuáles serían los elementos a considerar en un Modelo: Investigación Acción, para formar, el rol de investigador, en los docentes de la Escuela de Educación de la Universidad de los Andes?**

“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)

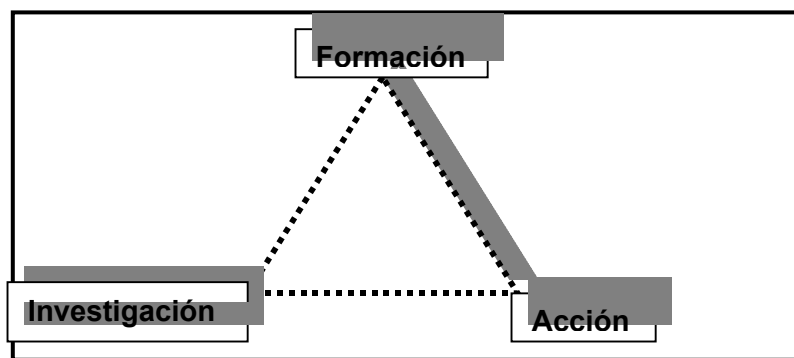
Vista de esta manera se acepta que este tipo de investigación, constituye una forma especial de autoevaluación, por parte de los profesores y de los estudiantes.

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

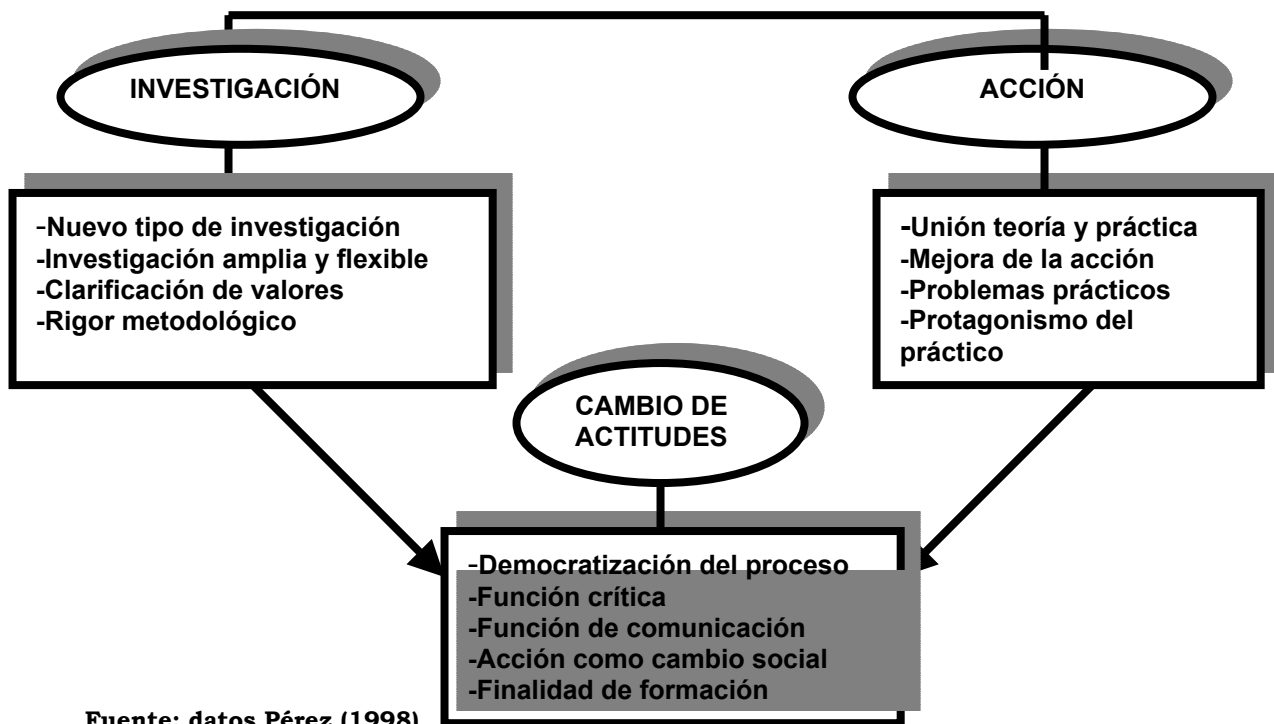
Latinoamérica, donde todo depende del Ministerio de Educación y, existe en muchos casos una fuerte tendencia a limitarse a lo que señalan los programas de educación y lo que dicen los libros, perdiendo en muchos casos la autonomía que se necesita para ejecutar el rol de investigador de su propia práctica.

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.

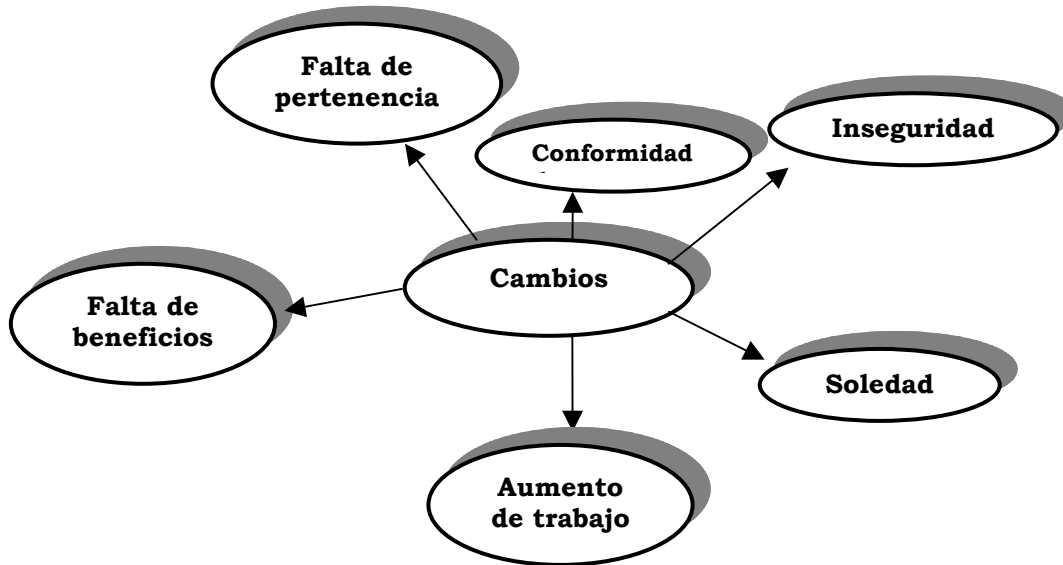
Sin embargo, es prudente reconocer que existen hechos que cambian y otros que permanecen en el hecho educativo.

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.

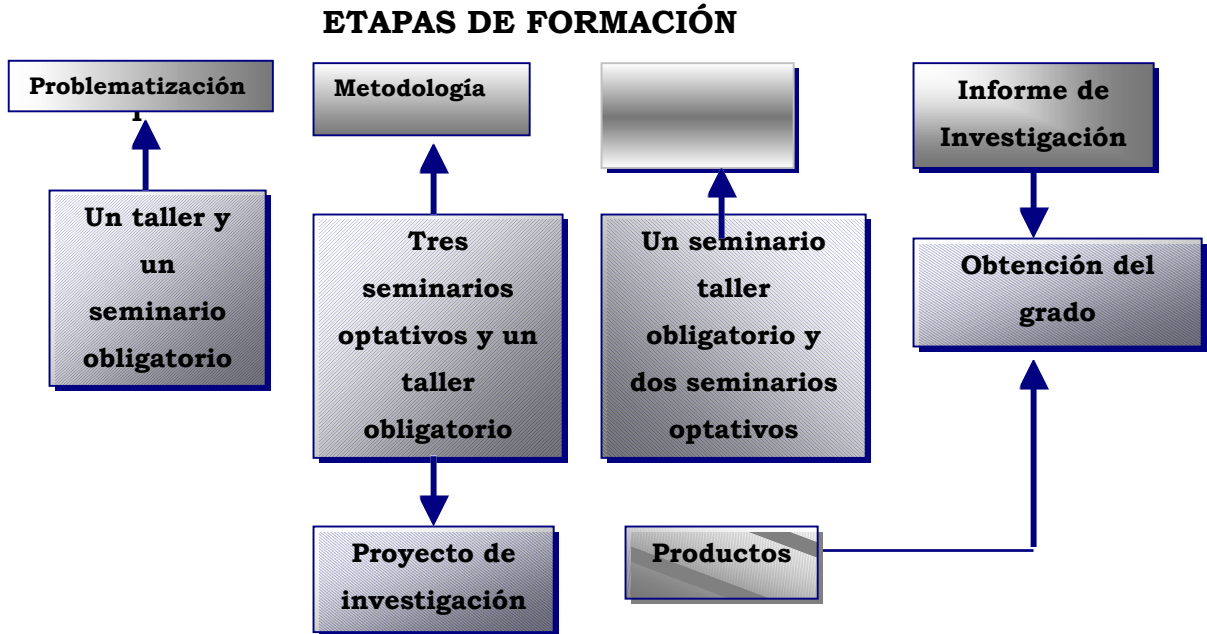
Se comparte el criterio, expuesto por Ferreres e Imbernón (1999) referente a que existen actividades de aula, como la Práctica Docente, que constituyen programas de Investigación- acción, en tanto que promueven el trabajo en equipo, ligado a la acción innovadora; de lo cual deriva un proceso dialéctico 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.

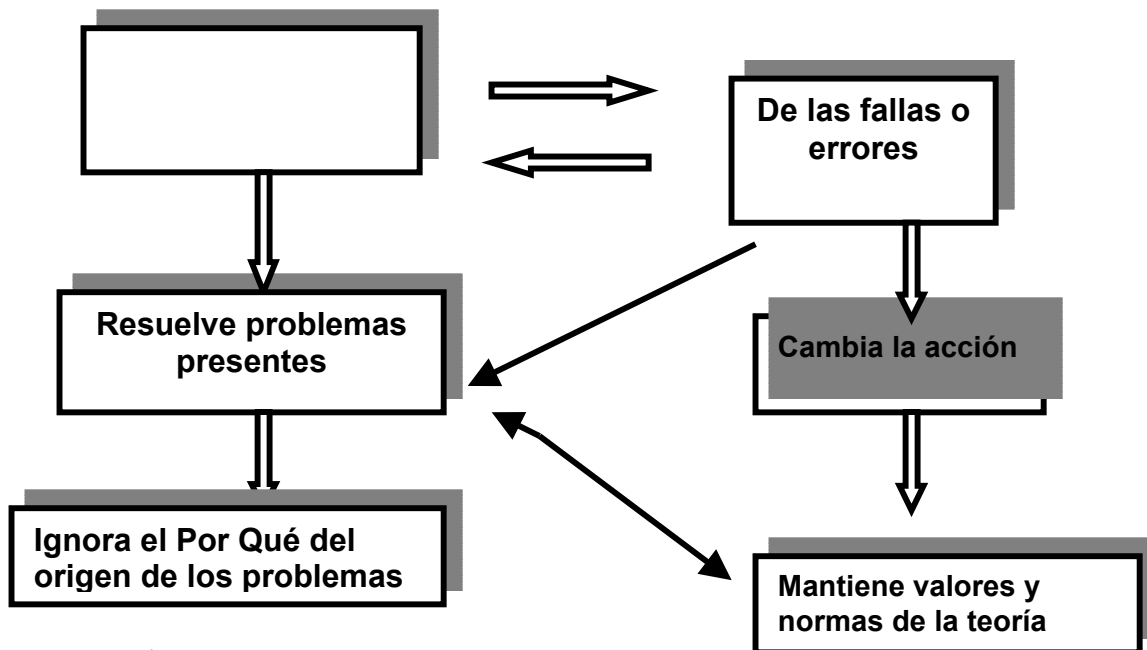
Se entiende entonces, que **el conocimiento para la acción** es aquél que utilizan los actores para construir su mundo. En consecuencia, estas acciones estarían imbuidas de significados por los sujetos en su interacción con el mundo empírico. Él produce este conocimiento y es almacenado en su conciencia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

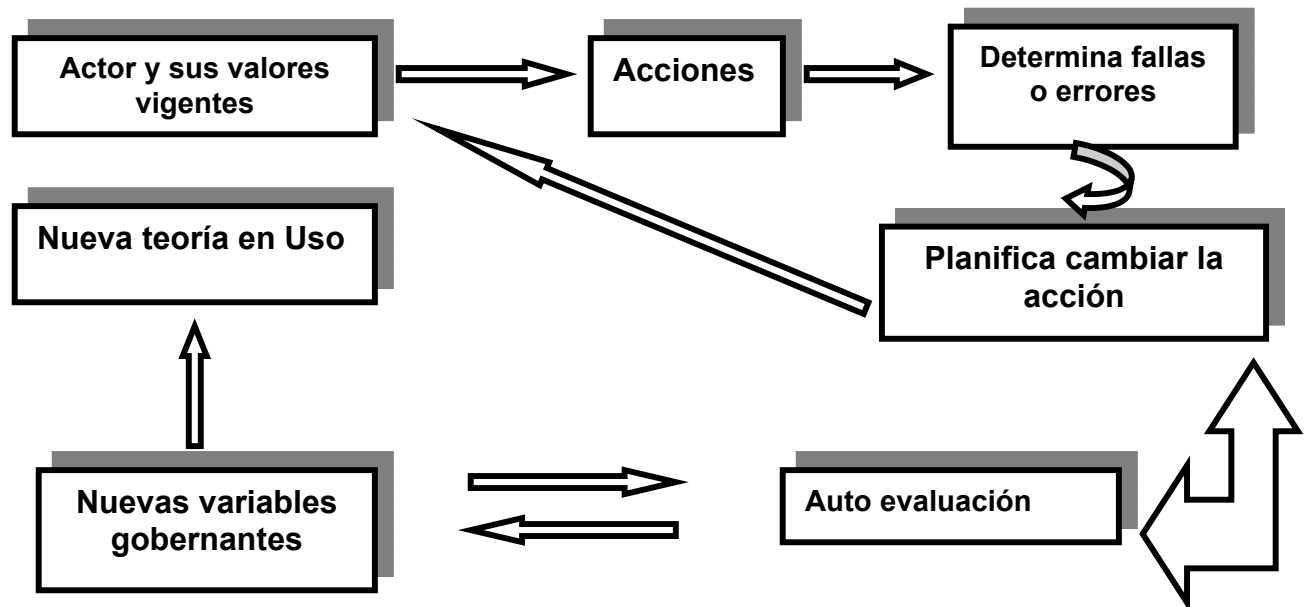
El aprendizaje ocurre cuando el sujeto corrige las variables gobernantes y cambia la norma que satisfacía con sus actuaciones. Se convierte en aprendizaje porque se confrontan las congruencias con las discrepancias.

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:

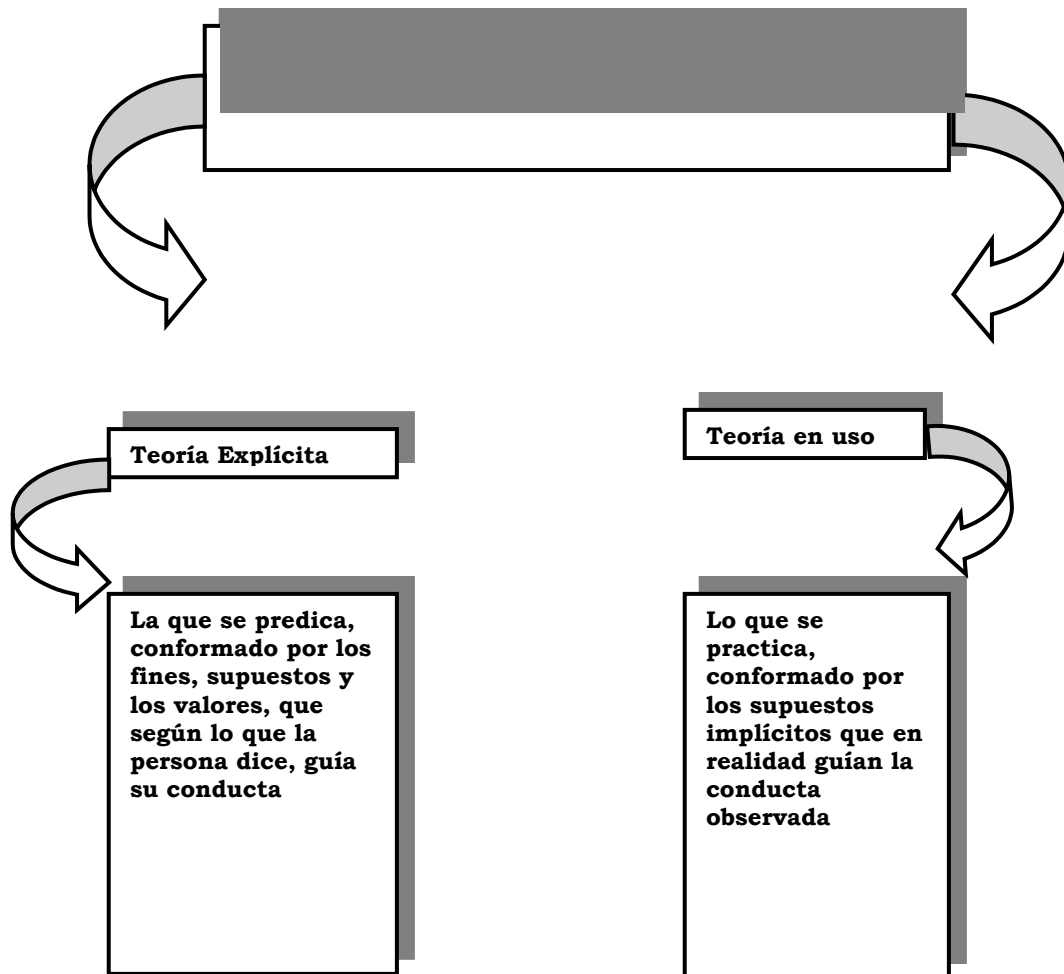
- Hacer de la evaluación parte del aprendizaje. Utilizar el modelo de forma adecuada, ayuda a reducir la probabilidad de que las rutinas defensivas sean cubiertas o ignoradas.
- Abordar las situaciones poco comunes que se presenten en la organización, lo cual propicia que las personas asuman el riesgo 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:

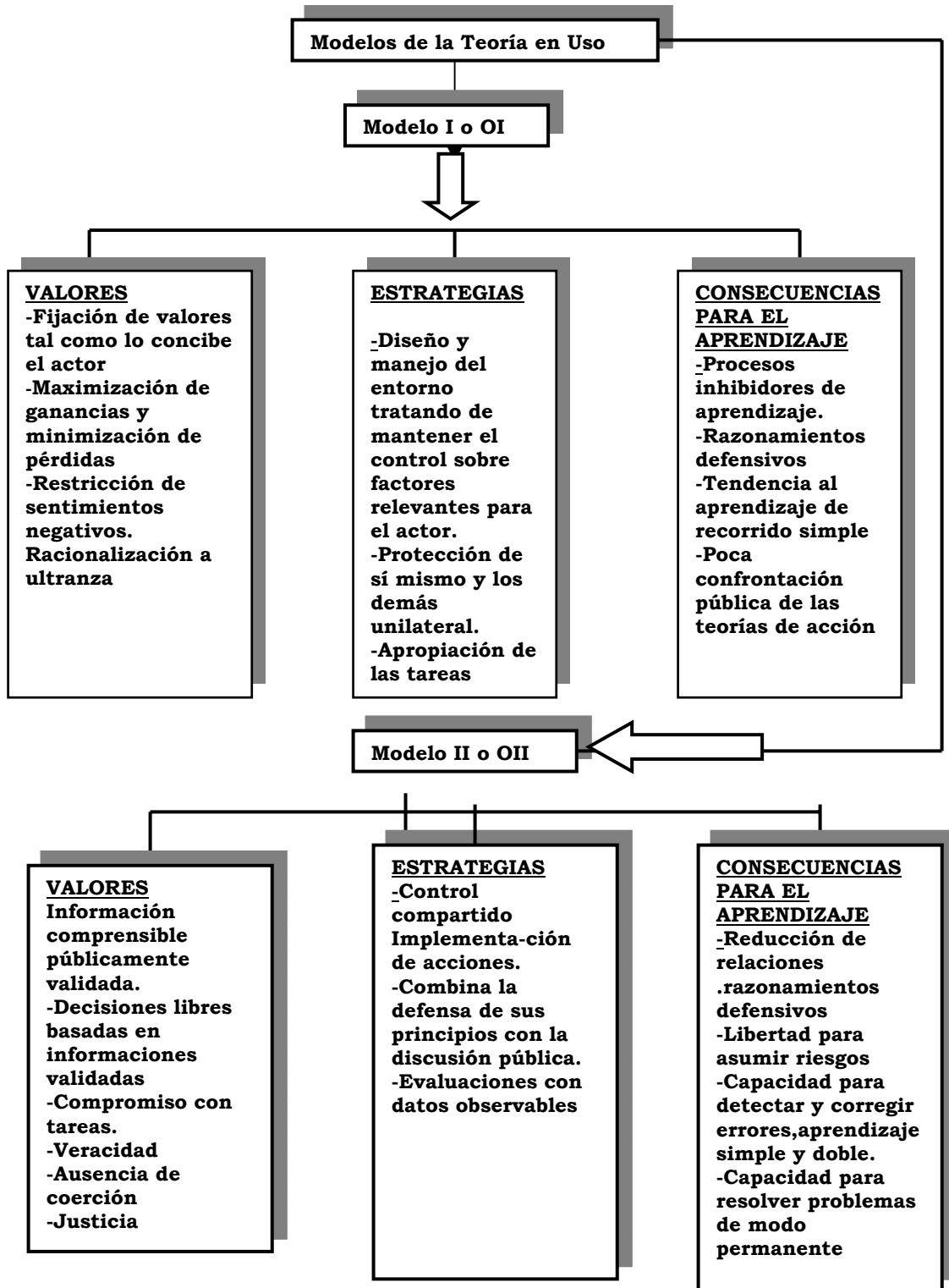
- Diagnosticar que hacen los participantes para detectar los problemas definidos como importantes.
- Presentar a los miembros del grupo, los mapas de acciones organizativas; éstos son desarrollados por el científico que participa en el proceso, para que los sujetos los reconozcan como válidos. Entonces 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

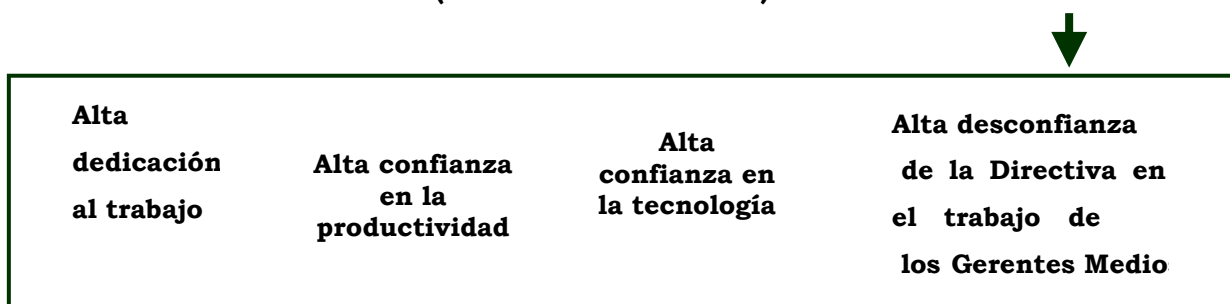
comprensión, el modelo de Mapa adaptado por Machado (2000), con las hipótesis referentes al diagnóstico de una organización.

Tabla 3

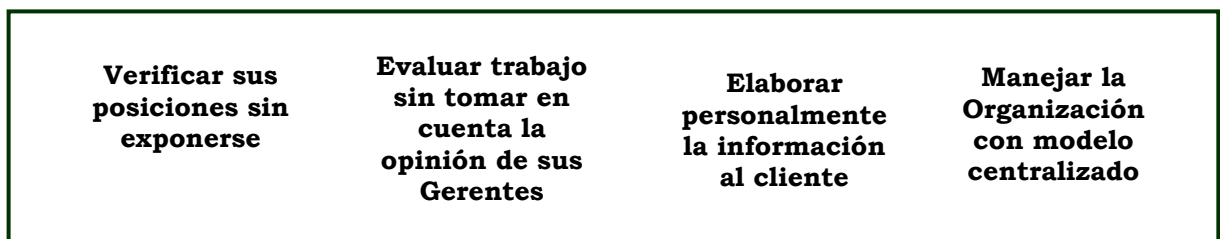
Mapa de acción

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

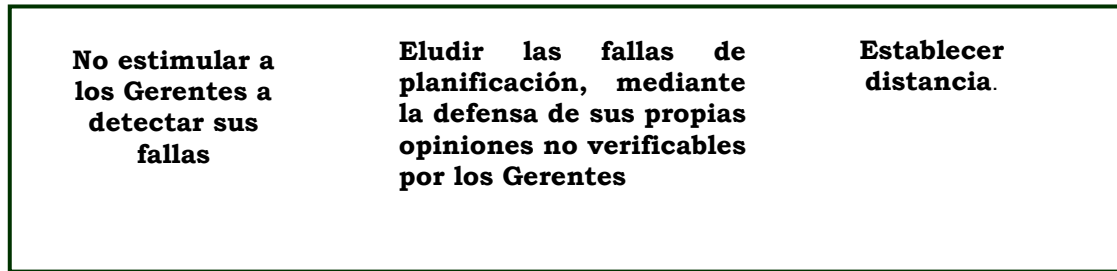
Condiciones Dominantes (Situación Presente) Variable.



PROBLEMAS AMENAZANTES ¿CÓMO LOS MANEJAN ?



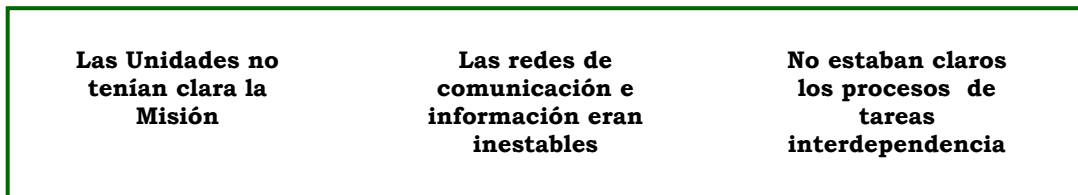
CONSECUENCIAS DE PRIMER ORDEN PARA LA DINÁMICA DEL GRUPO.



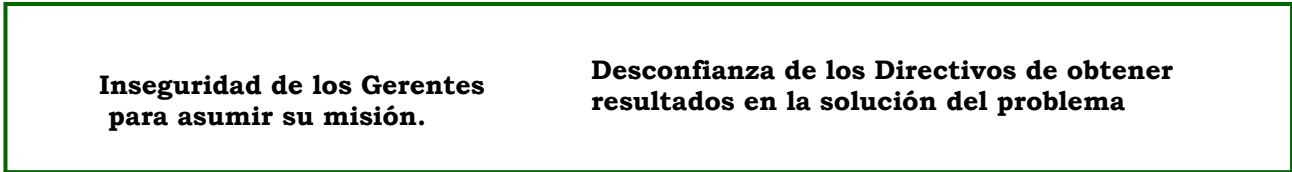
CONSECUENCIAS DE SEGUNDO ORDEN PARA LA DINÁMICA DEL GRUPO. (ESTRATEGIAS MÁS CONSECUENCIAS DE PRIMER ORDEN)



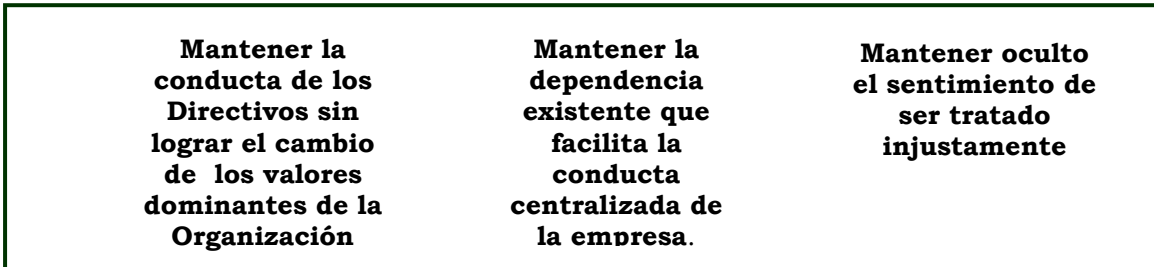
CONSECUENCIAS DEL TERCER ORDEN. CONSECUENCIAS PARA LA ORGANIZACIÓN



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).

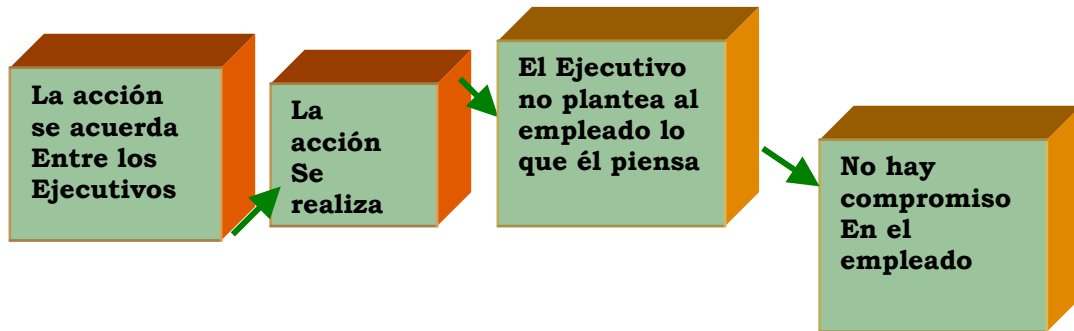
Argyris explica en su teoría que la conducta competente es la causa de la incompetencia derivada del uso Modelo I; por tanto no son acciones aisladas. Dicho de otra manera, si estas conductas son aprendidas y por tanto rutinarias, se ejecutan hábilmente, pero no son producto de la reflexión.

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.**

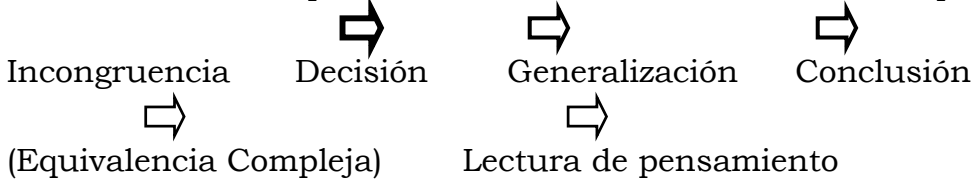
De esta manera invita a dar respuestas y **entonces convierte la representación de un suceso en un proceso.** Esto es, que chequea con los participantes la manera cómo llegaron allí y les hace notar que los pasos que se dieron para manejar la interacción son vistos como un proceso, que les permitirá 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 curricula** 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 Yagoseski.(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 | problemas normativos. Los fines y valores quedan convertidos en resultados estables y bien definidos que esperan alcanzarse | guiarse por los valores educativos personalmente asumidos. Definen las cualidades morales de la relación y de la experiencia educativa. | emancipación individual y social, guiada por los valores de irracionalidad, justicia y satisfacción. |
| con la comunidad | Despotilización de la práctica. Aceptación de las metas del sistema y la preocupación por la eficacia y la eficiencia en su logro. | Negociación y equilibrio entre los distintos intereses sociales, interpretando su valor y mediando políticas y prácticamente entre ellos. | Defensa de valores para el bien común (justicia, igualdad). Participación en movimientos sociales por la democratización. |
| Competencia personal | Dominio técnico de los métodos para alcanzar los resultados previstos. | Investigación / reflexión sobre la práctica. Deliberación en la incertidumbre | Autorreflexión sobre las distorsiones ideológicas y las condicionantes institucionales. Desarrollo del análisis y la crítica |

| | | | |
|-----------------------------------|---|--|---|
| | | 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.

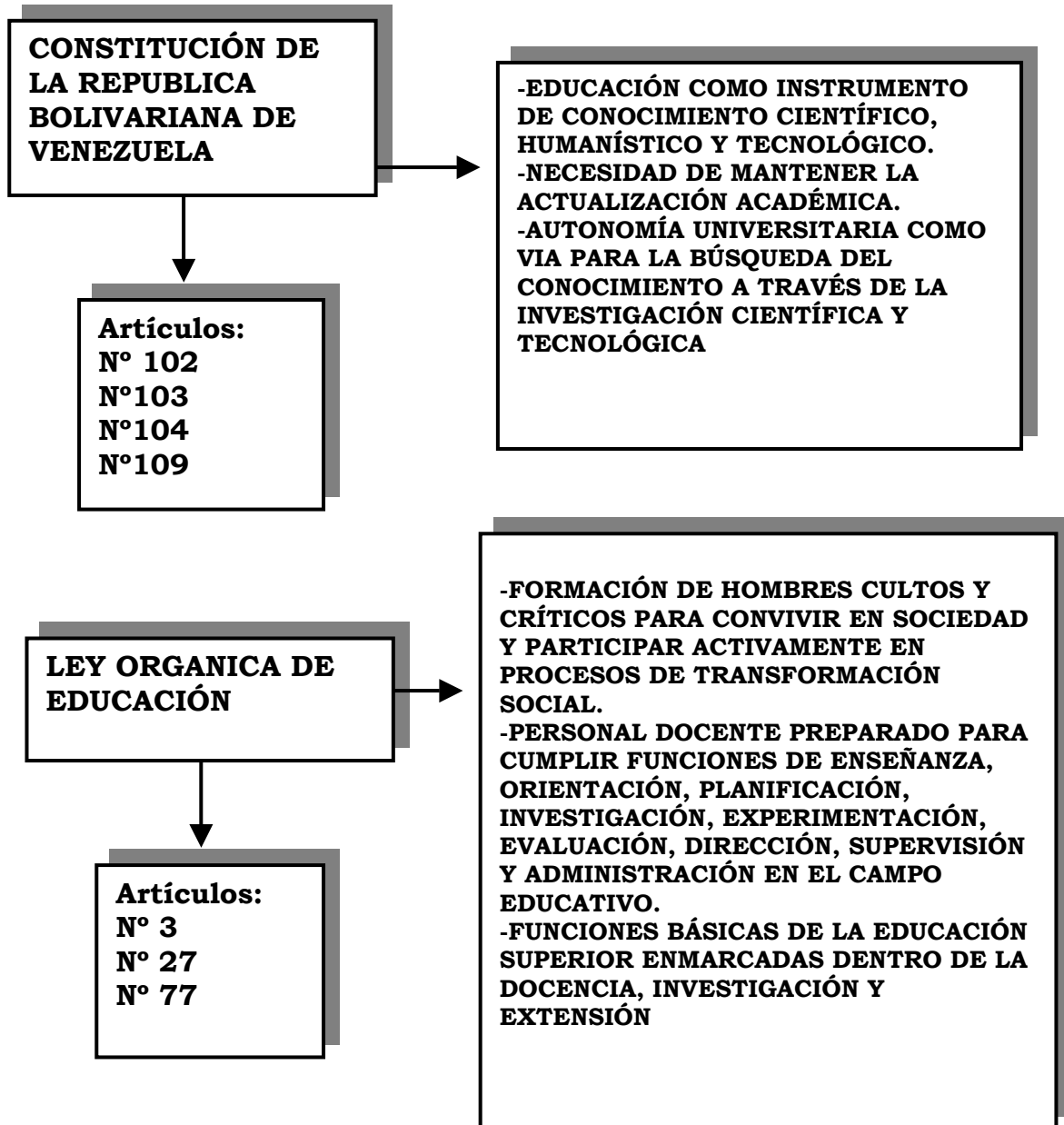
Tal como se expuso, el rol del tutor corresponde a **un recurso del proceso de investigación** para alcanzar, como se señaló antes, la perfectibilidad del proceso, inmerso dentro de un contexto normativo que pretende obtener la tan ansiada calidad de la educación de los venezolanos, en el caso que compete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

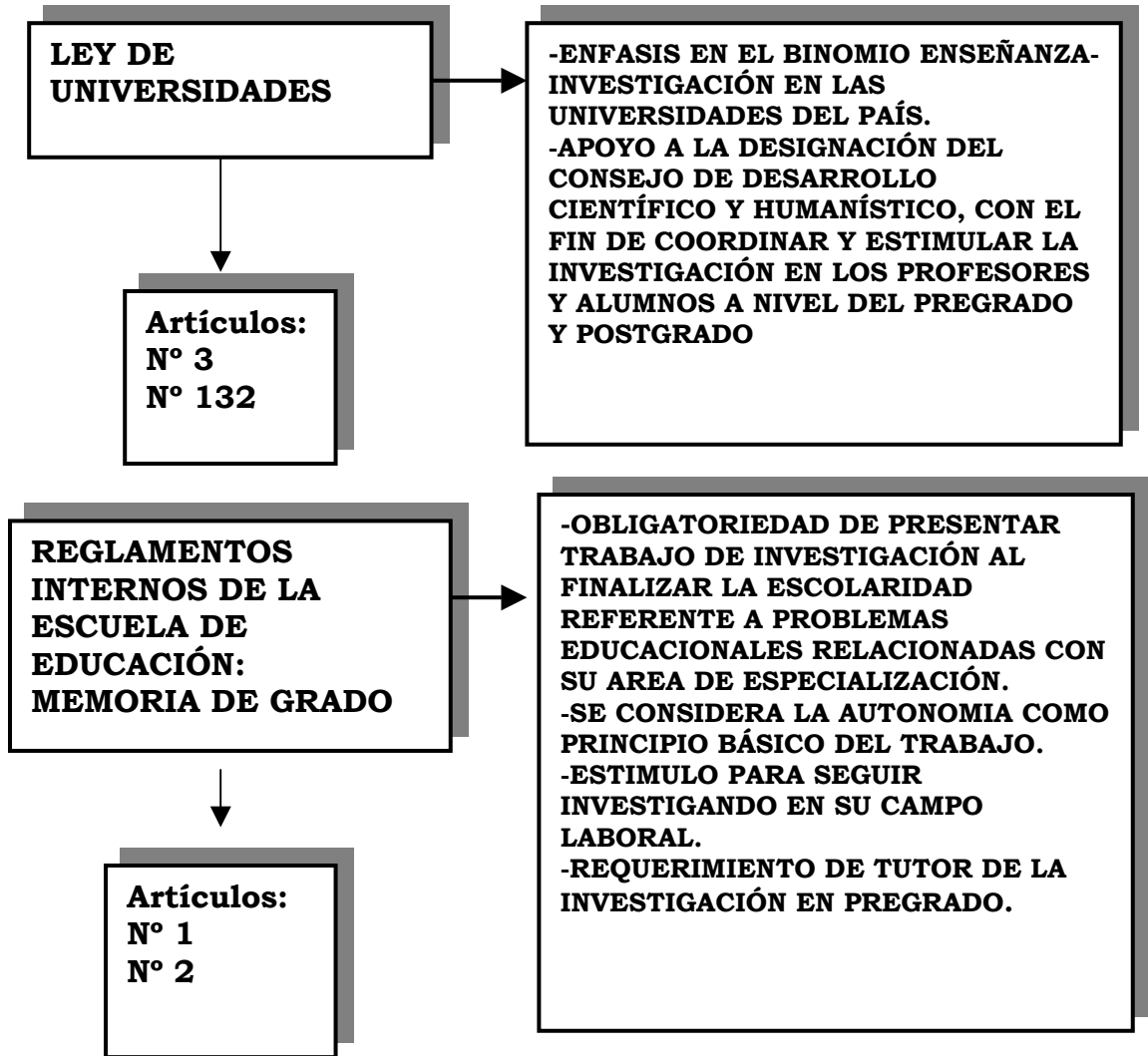
que en el caso de la presente investigación se toma en consideración por la importancia que representa cada uno de sus apartados y la relación que guarda con los postulados que aquí se pretenden analizar.

Gráfico 9

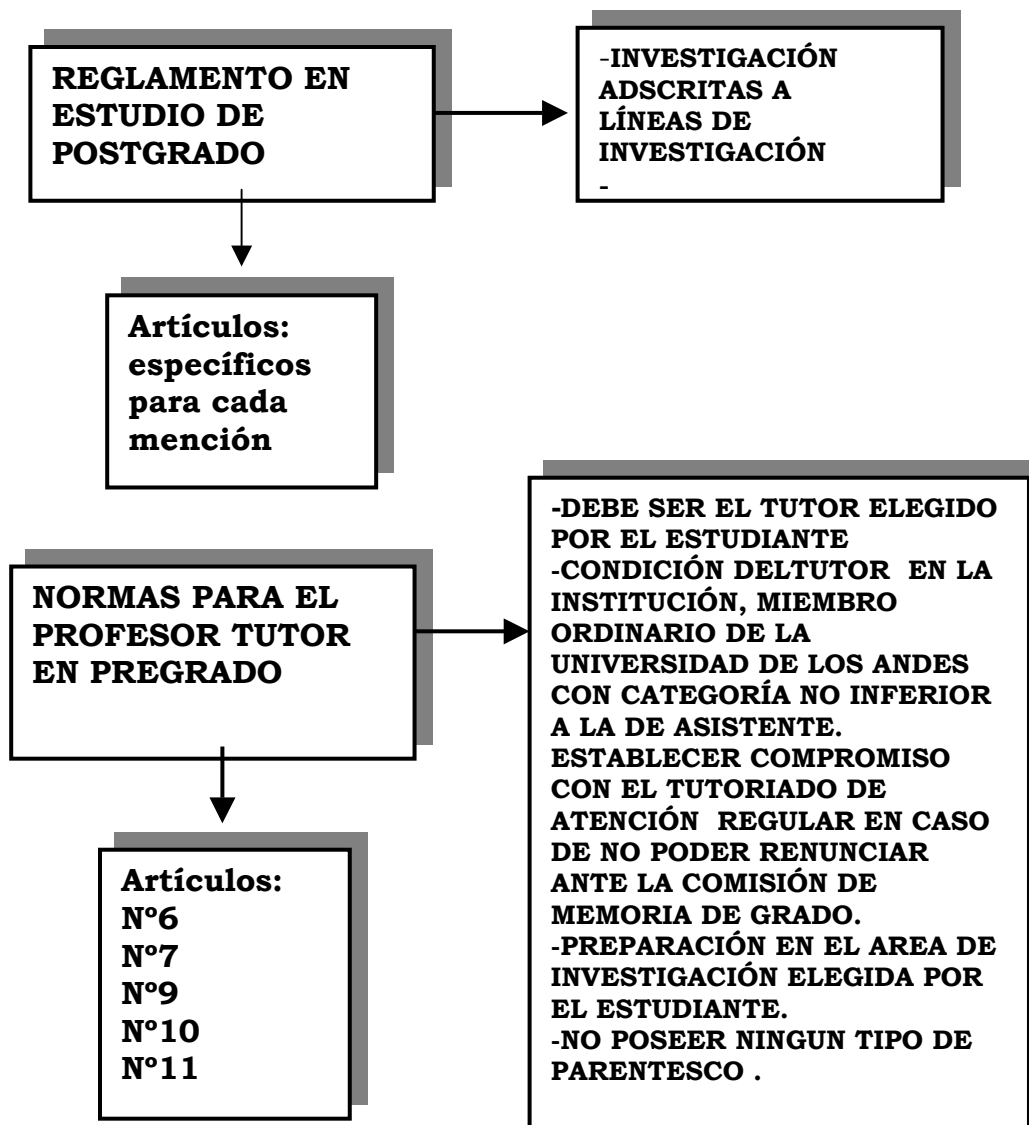
Contexto legal para la investigación



Continúa pag siguiente



Continua...



“La investigación educativa es una forma de enseñanza y la enseñanza es una forma de investigación educativa.”

(Elliott, 1993)

CAPITULO III DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

| | |
|---|------------|
| 1. Planificación inicial | 181 |
| 1.1 Consideraciones preliminares | 181 |
| 2. Objetivos de la investigación | 188 |
| 2.1 Objetivo General | 188 |
| 2.2 Objetivos concretos | 188 |
| 3. Quién definió el punto central de la investigación | 190 |
| 4. Alcances de la investigación | 191 |
| 4.1 Punto de vista teórico | 191 |
| 4.2 Punto de vista personal | 192 |
| 4.3 Punto de vista profesional | 192 |
| 4.4 Punto de vista social | 193 |
| 4.5 Punto de vista socio académico | 193 |
| 5 Selección de la sede de aplicación | 195 |
| 5.2 Criterios de selección de la Unidad de Análisis | 195 |
| 5.3 Sede de aplicación | 195 |
| 5.4 Sujetos participantes | 198 |
| 6 Lapsos de ejecución | 198 |
| 7 Estrategias de investigación y selección de instrumentos | 200 |
| 7.2 Tipo de procedimiento | 206 |
| 7.3 Validación de Instrumentos | 206 |
| 8 Control de los datos | 207 |
| 9 Validación de la investigación | 209 |
| 10 Momentos de la Investigación | 210 |
| 11 Asesor y Observadores externos | 212 |
| 12 Consideraciones finales | 212 |

CAPITULO III

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

1. La planificación inicial

1.1 Consideraciones preliminares

La investigación educativa, es considerada como una actividad fundamental cuando se quiere avalar la búsqueda permanente del conocimiento, la reafirmación de lo existente o la construcción de conceptos y paradigmas; cuando se trata de predecir, controlar, descubrir o explicar fenómenos que necesariamente tengan que ver con dicho proceso de enseñanza. En este sentido, la preocupación de investigación se consolida en lo que efectivamente le debe motivar a un docente interesado en mejorar la formación de sí mismo y de sus discípulos, elemento que en estos momentos se hace latente en nuestras Universidades e Institutos encargados de la formación de formadores.

Conseguir que los docentes se interesen por la búsqueda de alternativas nuevas para abordar, cualquiera de estas problemáticas, así como la cultura de la investigación, constituye el elemento clave para la mejora dentro de la formación inicial y en el campo laboral, en consecuencia es uno de los intereses que se persigue a lo largo de investigaciones como la que en estos momentos nos concierne, puesto que si procuramos cambio no podemos seguir acudiendo a las ideas usualmente admitidas, el cambio se define más por la divergencia que por la convergencia, para ello se hace necesario la reflexión continua de

las actividades que se realizan en el quehacer diario con los estudiantes, revisar los patrones maestros que en muchos casos nos resistimos a romper y que se convierten en situaciones amenazantes que impiden la formación que requiere el docente del Siglo XXI; de allí la inquietud por romper con esquemas tradicionales y buscar insertar la cultura de la investigación educativa basada en la acción.

Es pertinente señalar para la ubicación de la investigación que aquí se pretende, la clasificación de la Investigación Educativa según su propósito, tal como lo hace Gay, (1982 en Useche,1999:65), y se expone a continuación:

- **Investigación aplicada**, que significa aplicar o probar una teoría en la solución de un problema educativo.
- **Investigación evaluativa**, que es un proceso sistemático de búsqueda y análisis de datos con el propósito de tomar decisiones.
- **Investigación para el desarrollo**, cuyo fin es producir y desarrollar materiales educativos.
- **Investigación acción**, cuyo propósito es resolver problemas de clases con la aplicación del método científico, se orienta a mejorar el proceso de aprendizaje bajo acciones continuas con el compromiso de todos los involucrados en un problema.

Tomando en consideración ésta clasificación nos ubicamos dentro de la **investigación-acción**, conociendo que las tendencias en las investigaciones sociales, se han venido orientando hacia **la metodología cualitativa**, especialmente entendida bajo el concepto del **paradigma interpretativo**, el mismo, nos coloca frente a una actitud siempre crítica ante los hechos; el investigador no está aislado del fenómeno que

estudia, sino que forma parte de él, dinámica que garantiza en este caso la búsqueda de principios que puedan contribuir a mejorar la formación en investigación educativa, teniendo como norte la investigación acción, en vista de lo complejo que implica hacer postulados sobre el comportamiento humano.

El estudio metodológico se realiza con la aplicación de constructos teóricos de Argyris, (1974-2000) y Schon, (1992); tomando en consideración que *“la ciencia acción, es una aproximación metodológica que nos provee de técnicas y acercamientos para intervenir en sistemas educativos y considerar las causas que producen comportamientos que conllevan a resultados no deseados, dentro del desarrollo personal y organizacional... Como teoría nos provee de una matriz de trabajo que permite entender los comportamientos y predecir estrategias para desarrollar acciones que produzcan cambios en beneficio de comportamientos y actitudes deseadas y,... como investigación provee de herramientas y criterios de competencias para explorar acciones individuales, grupales y organizacionales.”* Argyris, (2000).

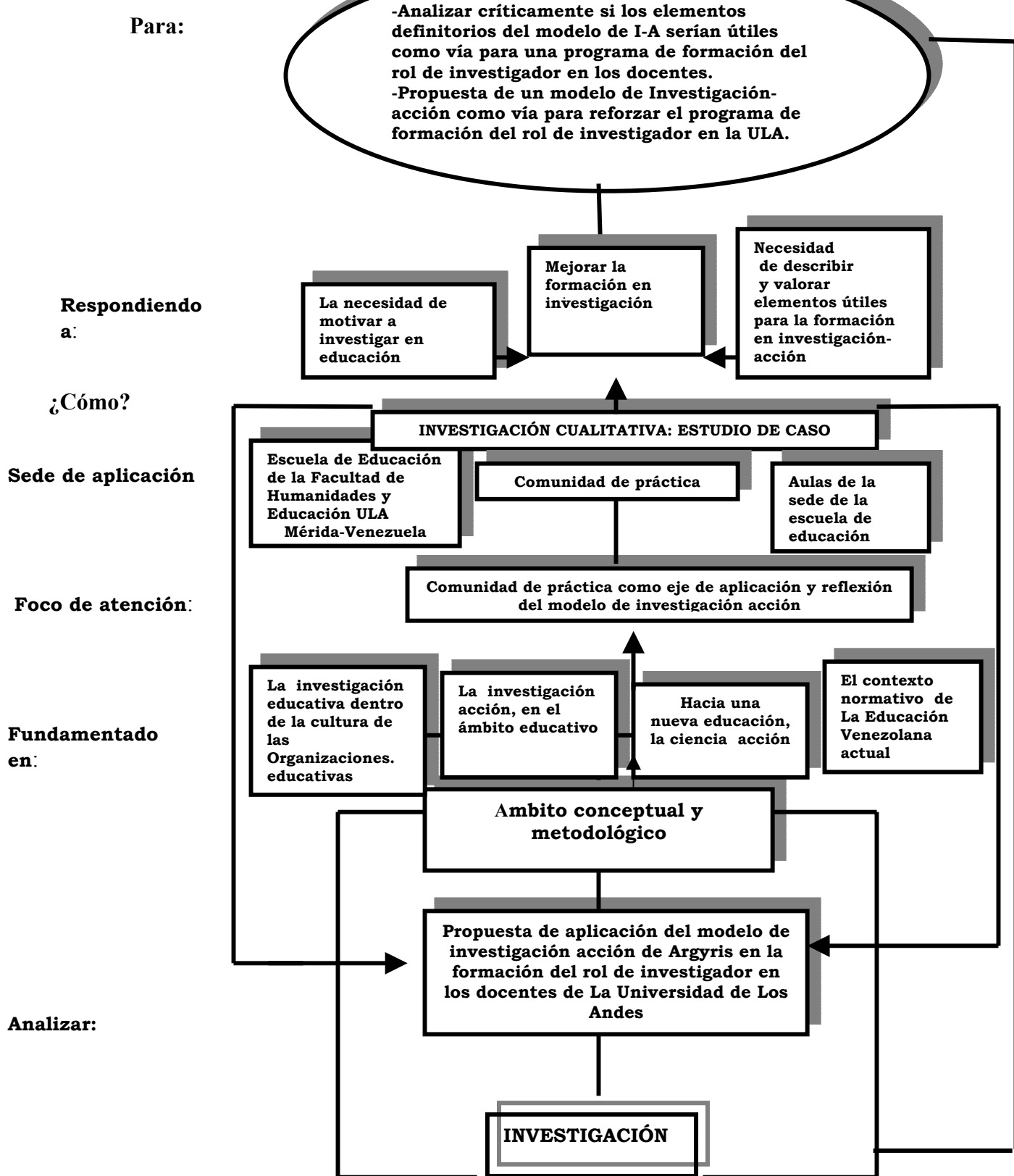
El método de investigación está determinado por la naturaleza del objeto o fenómeno que se va a estudiar, en este caso, la investigación en la acción viene a representar la línea base **para analizar elementos dentro del comportamiento humano**, que más adelante servirán de pauta en la orientación curricular que determina la formación del profesional de la docencia. Por esto, sus estrategias, técnicas, instrumentos y procedimientos estarán en plena sintonía con la naturaleza del problema específico, que para este motivo se desarrolla trazando como elementos fundamentales; **la comunicación verbal y no verbal, así como la cultura del grupo y los documentos que en ella se generen.**

Tal como lo refiere (Bisquerra,1989), en cuanto a lo señalado por Cohen y Manion (1985:216) este tipo de investigación es adecuada *“siempre que se requiera un conocimiento específico para un problema específico en una situación específica”* nos proponemos conocer la metodología de la investigación acción, para sensibilizar y motivar al docente a investigar paralelamente a sus actividades docentes, puesto que se nota cierta inercia del docente para cumplir con el rol de investigador.

En su desarrollo la investigación acción se basa en un proceso planificado de observación, acción, reflexión y evaluación de carácter cíclico (espiral autoreflexiva), así mismo cuando además de los aspectos señalados se suman la acción y la reflexión se habla de (espiral dialéctica), en el caso que nos compete, se trata de verificar en la práctica, si las ideas se contraponen unas con otras para llegar a la demostración de que algunas son las que deben prevalecer, en algunos casos esta intervención nos ayuda a tomar posición para construir un concepto o aceptarlo como válido, lo que conlleva a unir los dos momentos esenciales en el proceso de investigación acción, alternando, integrándose y complementándose, todo ello conducido y negociado por los agentes implicados, interesados en comprometerse con la práctica educativa con miras a mejorarla.

Para una mejor comprensión de lo que aquí se pretende hacer se presenta el diseño inicial de la investigación. (Gráfico 10)

Gráfico 10



En este apartado se presenta el diseño de la investigación y el marco metodológico, que sugiere las pautas generales de esta Investigación y en consecuencia se exponen los procedimientos que se utilizarán para recolectar y analizar la información, así como: la descripción de la comunidad de práctica. También se referirán, los métodos de intervención didáctica, planteados en los objetivos, los cuales se estructuran a partir de los procesos observados en el inicio del trabajo de campo, comenzando en un primer momento, con la búsqueda de informaciones respecto a la realidad y desarrollo de la investigación educativa, ubicada en su clasificación dentro de la investigación-acción.

Dentro de las actividades a desarrollar, la actividad de Campo se previó iniciarla en enero de 2001; su finalidad se centra en establecer contacto e interacción con los docentes de la Facultad de Humanidades y Educación, para validar la experiencia empírica de la investigadora, respecto a la actitud de los docentes hacia la investigación acción; invitarlos a participar de los grupos de estudio teórico de esta metodología, compilar documentos y aportes de su experiencia, lo cual constituye la fuente inicial de exploración del conocimiento, que luego sirviera como marco de referencia de la situación problemática.

Convirtiéndose de esta manera en el punto de partida que marca el proceso válido que contribuye a reflexionar sobre la adquisición de competencias docentes que favorezcan procesos curriculares basados en la investigación acción.

Evidentemente, que toda esta indagación, parte desde el punto de vista de la preinvestigación, que tal como lo refiere (Iranzo, 2002:427), tomando como referencia a (Fernández Cruz, 1999:110) *“el conocimiento que los profesores llegan a adquirir de la investigación sobre su propia práctica, así como el que se construye de forma colegiada, se difunde a la*

comunidad inmediata que, a su vez, puede mediante su presentación adquirir la forma de “conocimiento público” además como la misma autora lo señala: *Preinvestigación es una fase previa o inicial del estudio al que pretendemos introducirnos,*” donde se procura ir encontrando señales, en la búsqueda de aportar soluciones ante el escenario complejo, cambiante y muchas veces contradictorio al que el profesor se enfrenta, así como también a los múltiples problemas que no pueden resolverse mediante la aplicación de una regla, una técnica o un procedimiento rutinario, mecánico y mucho menos irreflexivo, sino dentro del mismo entorno laboral y asumiendo posturas flexibles y apertura al cambio.

El planteamiento del problema y el diagnóstico previo mediante entrevistas propuestas como encuentros de cortesía con el personal que quisiera compartir experiencias respecto al tema; trazó como propósito recabar información y luego implicó la adopción de la orientación epistemológica, humanista, crítica, cognitiva, constructivista, expuesta en la Teoría de Acción, en su dimensión de Teoría en Uso de Chris Argyris (1993) explicitada en el Capítulo de Referencias Teóricas, de este estudio, cuya aplicación podría representar un elemento importante dentro de la expectativa de mejorar la formación del docente.

La determinación de los objetivos respondió a las interrogantes de :
¿ Qué estudiar y Para qué?. La segunda interrogante se relaciona con la delimitación de especificar **¿Qué se quiere investigar?** en este caso se planteó descubrir la dinámica de aplicación de la investigación acción, en la formación del rol o papel de investigadores de los docentes de la Facultad de Humanidades y Educación, de la Universidad de Los Andes, ubicados en el Estado y Ciudad de Mérida.

Con esa perspectiva los objetivos se orientan a explorar la posibilidad de aplicación de la Investigación acción, dimensión Teoría en Uso de

Argyris, en la formación de docentes investigadores, en la Escuela de Educación de la ULA.

Todos estos factores, permitieron plantearse los propósitos de la investigación tal como versan en el siguiente apartado.

2. Objetivos de investigación

Los propósitos de la investigación permiten dejar claro cuál va a ser el alcance de la investigación propuesta. En este caso, a partir de las exigencias legales y profesionales, surge la necesidad de buscar otros modelos de investigación para reforzar el programa de formación del rol de investigador en los docentes de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes, para lo cual nos proponemos alcanzar los siguientes objetivos:

2.1 Objetivo General

Analizar críticamente, si los elementos definitorios del Modelo de Investigación Acción, serían útiles como vía para un programa de formación del rol o papel de investigador en los docentes de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes.

2.2 Objetivos Concretos

1. Describir los elementos esenciales de la Política Educativa referente al rol del docente – investigador.
2. Diferenciar los elementos teóricos constitutivos del rol del docente y del rol de investigador.

3. Asociar los elementos teóricos constitutivos del rol del docente investigador y los elementos teóricos curriculares, de la Escuela de Educación, respecto a la formación de investigadores.
4. Explorar el conocimiento de los docentes respecto a la aplicación de metodologías distintas a la investigación positivista en la investigación educativa.
5. Ubicar a la luz de la Teoría de Acción de Argyris, los nudos críticos de la Teoría en Uso de los docentes de la Escuela de Educación, en el desempeño del rol de docente-investigador.
6. Establecer los procesos intervinientes en la praxis comunicativa de los docentes, consigo mismo y con los demás docentes de su organización.
7. Analizar si la Teoría en Uso de los docentes de la Escuela de Educación es congruente con su teoría explícita respecto al desempeño del rol de investigador.
8. Interpretar la acción de los docentes que conforman la Unidad de Análisis, respecto al logro de aprendizajes referentes a la investigación y los elementos que ayudan y/o, que obstaculizan su aprendizaje
9. Determinar las debilidades y las fortalezas de los docentes en el desempeño del rol de investigador.
10. Identificar los elementos relevantes que contribuyan a eliminar, minimizar o transformar sus debilidades en fortalezas para el desempeño de investigador.
11. Proponer un modelo de Investigación – Acción, como vía para reforzar el programa de formación del rol de investigador, en los docentes de la Escuela de Educación de la Universidad de los Andes.

3. ¿Quién definió el punto central de la investigación?

El análisis realizado por las autoridades del Ministerio de Educación Superior Venezolano, a través de su Órgano de Planificación (OPSU), (2001); la opinión de algunos Rectores y Vice-rectores Académicos de Universidades como la Universidad Central de Venezuela, (2001); los artículos emanados de Congresos de Educación, (2000) y las publicaciones en revistas especializadas, como Educere (2002) y otras, que se mencionan en este estudio, reflejan la preocupación del sector respecto a las carencias en la formación y en la práctica del rol de investigador de los docentes en ejercicio, en las universidades nacionales.

A esos planteamientos se suma la misma preocupación, derivada de la experticia de la autora de este trabajo, como docente en ejercicio de la Universidad de Los Andes, respecto a la preparación de los docentes en el área de la investigación acción, aunado a otros aspectos que motivaron su desarrollo se destacan: la inquietud por innovar en la “formación de formadores” puesto que en muchas oportunidades se generaliza la inquietud de los alumnos y egresados de la ULA, en cuanto al “trauma de investigar” tal como refiere (Suárez, 2001:13) “ *que se deriva de esa gran angustia que suele causarle el verse obligado a poner en práctica una serie de supuestos teóricos no siempre asumidos y mucho menos comprendidos...*” es por ello, importante analizar y aplicar nuevas alternativas de investigación que puedan mejorar la formación del profesorado y en consecuencia referir otro enfoque derivado del paradigma emergente, por cuanto el mismo constituye la teoría de arranque para responder a las interrogantes y los objetivos planteados.

4. Alcances de la investigación desde diferentes puntos de vista

4.1 Punto de vista teórico

La teoría propuesta nos permite identificar el problema dentro del área de la Investigación Educativa y dentro de ésta, la Investigación Acción, como una vía para abordar el comportamiento de los problemas socioeducativos, en su dimensión integral.

Establecer las relaciones que surjan entre el modelo teórico estudiado y las categorías que ésta establece, para luego ubicar las categorías en la observación de la práctica, esto podría dar lugar a otras líneas de investigación en el área de investigación educativa.

El aporte del lenguaje propio en la investigación contribuye al desarrollo de la creatividad en otros investigadores, para hacer estudios teóricos referentes a los problemas que aborden en la investigación educativa.

Aportar una propuesta metodológica que contribuya a estimar la dimensión de aplicabilidad del modelo de estudio.

La teoría derivada del análisis realizado en el estudio generara opciones para la discusión de estrategias que apoyen o contrasten con el modelo que se presenta, enriqueciendo de esta manera las bases de sustentación de métodos basados en el nuevo paradigma.

4.2 Punto de vista personal

La investigadora considera que cuando se tiene la oportunidad para innovar mediante una acción que como en este caso, constituye un modelo emergente de investigación, que facilita el trabajo en equipo, la organización, la planificación, la reflexión y la revisión de las experiencias pasadas y presentes, ello contribuye a elevar la autoestima y la motivación de logro, así como a reforzar los valores fundamentales del hombre como son: la solidaridad, la cooperación y el respeto por los demás. De manera que además de obtener el propósito de cumplir con una exigencia académica, se estima que este estudio contribuye al crecimiento personal, en cuanto tolera la aplicación de procesos de pensamiento que permiten alcanzar la meta de adulto crítico y reflexivo, capaz de evaluar objetivamente su realidad para transformarla positivamente para sí y para los demás.

4.3 Punto de vista profesional

Desde el punto de vista profesional, la investigadora considera que el estudio contribuye al desarrollo y a la formación permanente que la sociedad espera del docente, para optimizar la calidad del acontecer educativo y, como proceso contribuye al perfeccionamiento de lo operativo o funcional del hecho pedagógico; generando un modelo de docente-investigador capaz de enfocar su acción hacia el estudio de problemas cotidianos y una autoevaluación de su propia práctica. Para ello tal como lo expresa (Escudero,1992:13) *“se hace necesario la capacitación de los profesores para el desempeño de nuevas funciones como son la deliberación curricular, las habilidades de investigación y resolución de problemas, el desarrollo de habilidades reflexivas para la toma de decisiones fundamentadas y justificadas en bases educativas”*.

En consonancia con el Proyecto de Educación vigente en el país se confirma que mediante la aplicación de Proyectos de esta naturaleza, se contribuye a enriquecer el área del conocimiento, tanto en la población docente de la universidad, como en el resto de Universidades, locales, nacionales e internacionales, mediante la cooperación interinstitucional.

4.4 Punto de vista social

Se estima que este estudio, contribuiría con otras instituciones, que por su naturaleza realizan actividades ligadas a las personas, y a su comportamiento, por lo que el método aplicado les facilitaría hacer investigaciones relacionadas con su humanidad, mediante el aporte de datos surgidos de su propia experiencia y su cultura. Tal como lo refiere (Iranzo,2002:4) *“quizás la ciencia actual, sobre todo la social necesite orientaciones mas personales...se pretende aportar algunas evidencias sobre cómo se dan y cómo se conectan los hechos para que, en mayor o menor grado, se den transformaciones”* Estos hechos se obtienen mediante la investigación acción, observando nuestras conductas y las repercusiones que estas tienen sobre los demás.

4.5 Punto de vista socio académico

Se considera que el estudio puede ser útil en la investigación de otras áreas como el comportamiento organizacional aplicado a las instituciones educativas.

El estudio podría contribuir a solucionar en parte el nudo crítico planteado por los organismos competentes respecto a la búsqueda de soluciones para reforzar los programas de formación en los docentes venezolanos, para su desempeño efectivo del rol de investigador.

De igual manera, contribuye a enriquecer la información específica respecto a las debilidades y fortalezas del desempeño de roles en docentes universitarios.

La propuesta se considera de significación para el ámbito educativo, por cuanto la difusión de la investigación, serviría a otras Universidades para aplicar esta metodología en la solución de problemas intramuros.

Nuestra preocupación se centra en lo que denominamos **“Innovación Educativa”** en tal sentido se está intentando un proceso de adecuación y mejora que implica a su vez, un proceso de investigación continua que tal como lo plantea (González,A.P.1996), de sentido a las acciones educativas, proporcione a los implicados competencia y sensibilidad para actuar y los fundamente y habilite para la enseñanza.

Dar la oportunidad al docente de una apertura al cambio, es un elemento que se hace difícil de asumir si no existe un verdadero desarrollo profesional, que motive a la búsqueda constante de herramientas que permitan construir bases sólidas en el Sistema Educativo; tal como se refirió la investigación en la acción, se considera una de ellas y por ello se hace imprescindible propiciar alternativas que redunden a favor del docente y sus estudiantes como entes sociales. Además como lo expresa (Iranzo,2002:84) para que *“la innovación educativa sea real exige independencia, y responsabilidad para actuar,”* no se trata entonces como bien lo expresa (Barrios,1997), de mejora como una innovación con carácter de originalidad o novedad total, sino de adaptación y adopción de soluciones en situaciones concretas y con una posibilidad de mejora.

Como sustento a lo que aquí se pretende, se hace necesario recordar las palabras de Ferrández, (1992:35) cuando señala *“si no se cambia el marco social, el cuadro de la formación del profesor será irreconocible e inútil en el fondo de la cuestión pedagógica”* es por ello el intento en indagar sobre las rutinas y acciones del profesorado en su

quehacer diario, todo con vista al futuro en cuanto a la formación de docentes críticos y reflexivos.

5. La selección de la sede de aplicación

El ámbito geográfico de la investigación, se seleccionó de manera intencional en la Universidad de Los Andes, en la ciudad de Mérida-Venezuela.

5.1 Criterios de selección de la Unidad de Análisis.

La selección obedece a los siguientes criterios:

- ✓ Es una institución universitaria, con alta motivación al logro.
- ✓ Su ubicación en el cuadro de las universidades nacionales, la coloca como una universidad de prestigio.
- ✓ El equipo investigador reside en la ciudad y son docentes de la universidad, lo cual favorece el cumplimiento de las actividades que se planifican.

5.2 Sede de aplicación

Para dar inicio a la aplicación de la investigación, se propuso en primer lugar, seleccionar una institución que pudiera ser considerada como una organización educativa de nivel superior, cuya misión se orientara a “formar formadores”, en donde fuera posible aplicar una intervención exhaustiva por parte de la investigadora, en los aspectos relativos al propósito del estudio.



Se eligió la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de los Andes, en la Ciudad de Mérida, Venezuela y

específicamente la Escuela de Educación, cuya misión cumple el propósito de formar docentes, para los niveles Preescolar, Básica y Media Diversificada, además que contempla la formación del rol de Investigadores. Se considera una Institución que tiene prestigio en el ámbito universitario por la difusión de la producción educativa que allí se genera, mediante publicaciones periódicas especializadas y la editorial para la publicación de libros técnicos, de arte y humanidades.(ver ilustración)



Foto 1 Facultad de Humanidades Escuela de Educación



 **Edo. Mérida**
 **Ciudad de Mérida**

La Facultad de Humanidades y Educación, cuenta con 264 docentes, de diferente categoría académica, elemento que permite captar una comunidad de práctica con experiencias diversas y obtener informaciones válidas en cuanto a la temática propuesta. A continuación se presenta la distribución de los Profesores de La Escuela de Educación según lo ya acotado. Ver siguiente tabla:

Tabla 9

DISTRIBUCIÓN DE LOS PROFESORES DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN, SEGÚN LA CATEGORÍA ACADÉMICA

| Instructores | Asistentes | Agregados | Asociados | Titulares |
|---------------------|-------------------|------------------|------------------|------------------|
| 15 | 58 | 53 | 55 | 83 |

Fuente de datos: Memoria y cuenta de la Escuela de Educación:2001

Además se puede mencionar que dicha escuela cuenta con una matrícula de aproximadamente 2.359 alumnos, en las especialidades de: Educación con mención específica; Educación Básica Integral; Educación: Física; Educación Preescolar; Educación Biología; Educación- Matemática, Medios audiovisuales También ofrece Programas de Postgrado en áreas de Lingüística, Lecto-escritura, Literatura, Filosofía; Educación Física

y recientemente un Doctorado en Educación. Todas estas menciones en los actuales momentos se plantean como meta al finalizar la escolaridad, la presentación de un trabajo de investigación referido a problemas educacionales, por lo que se hace necesario centrar bases sólidas en la formación de pregrado con respecto a la investigación educativa.

5.3 . Sujetos participantes

Lo conforman un grupo de 20 personas, personal ordinario de la Universidad, con acreditación académica para desempeñarse en el nivel de Educación Superior, con niveles de Pregrado y Postgrado, algunos de ellos. Son hispano parlantes y muestran disposición para conformar el grupo de aplicación. Son docentes de la Escuela de Educación, y por ende, tienen como misión desempeñar el rol de docentes investigadores y a la vez deben formar docentes con las herramientas necesarias para desempeñarse en esta misma línea. Son residentes de la ciudad de Mérida, lo cual garantiza su permanencia en el grupo.

Para efectos de la investigación, se omitirán sus nombres por razones de ética y confidencialidad, dado que se consideran útiles los resultados, sin la identificación privada de los participantes.

6. Lapsos de ejecución

Las actividades de campo a realizar se previeron desde Enero de 2001, hasta julio de 2002, fecha cuando se planificó finalizar la

experiencia, por motivos de tiempo y disposición de los docentes involucrados, generando desde su inicio actividades de planificación y de análisis de la información recabada, mediante la participación activa del grupo humano colaborador en las tareas, de lo cual se obtendrá las consecuencias en el estudio. (Ver Tabla)

Tabla 10

CRONOGRAMA DEL PROCESO

| Año 2000-2001 | | INVESTIGACIÓN 2001-2002 | | |
|------------------|------------------------------------|-----------------------------|---------------------|---|
| | Planificación | Desarrollo | Desarrollo | |
| Enero/marzo | I. Realizar revisión bibliográfica | | II. Negociación | III. Inicio de aplicación del estudio |
| Abril/ Julio | I. Revisión de documentos | | II. Sensibilización | III. Continuidad de aplicación |
| Agosto/diciembre | I. Revisión de Teorías | I-A Diseño de Investigación | II. Selección | IV- Análisis V- Elaboración de Informe final |

- **Fase I: Realizar análisis de bibliografía y documentación. Fase II: Seleccionar la Comunidad de Práctica. Fase I-A: Elaborar Diseño de Investigación. Fase III. Aplicar Estudio. Fase IV. Analizar la información. Fase V. Elaboración del informe final**

7. Estrategias de investigación y selección de instrumentos

Las características de la investigación cualitativa determinan el tipo de **método enmarcado dentro del etnográfico**, que tal como lo sostiene Rodríguez y otros(1996:45). Tiene como principal característica *“El análisis de datos que implica la interpretación de los significados y funciones de las actuaciones humanas, expresándolo a través de descripciones y explicaciones verbales”* procurando en todo momento tener la mayor validez y fiabilidad. Su objetivo es aportar datos descriptivos de las acciones en el ámbito educativo, creencias y patrones de comportamiento. (Goetz y Lecompte,1988:41).

Como también lo expresa (Buendía,Colás y Hernández, 2001:233) *“se interesa por descubrir y analizar comunidades...para explicar las creencias y prácticas de un grupo investigado...por lo tanto la cultura es la temática central...entendida como todo lo que los humanos aprenden y que se plasma en “patrones de conducta” y “patrones para la conducta”* en éste caso y tomando como referencia el modelo de Argyris, representa la Teoría explícita y la teoría en uso.

Se trata además de un **estudio de caso**, puesto que como dice Walker (1983), es un tipo de investigación muy apropiada para estudiar una situación con cierta intensidad y en un período relativamente corto, puede hacerse en equipo dentro de un marco de discusión y debate, el intercambio de ideas respecto a una situación es enriquecedor para los participantes. Tomamos en consideración la aplicación de un modelo de investigación acción a un grupo de docentes interesados en analizar su propia práctica y mejorar para sí y la institución, puesto que tienen la responsabilidad de formar a los investigadores del mañana.

La técnica utilizada con mayor frecuencia se dirige a:

- **la observación participante**, que tal como lo refiere (Spradley,1980 en Wittrock,1997:345) ” *se utiliza para estudiar los modos de vida de una cultura o grupo social...implica un grado de participación que oscila entre activo y pasivo*” en ambos casos se registra la información, para ello fueron diseñadas las matrices descritas y, **La comunicación efectiva**, toda vez que se comparte el criterio de Argyris,(1986) de que en la investigación acción, **la palabra constituye la fuente de datos, por ser una acción**. Asimismo, Habermas (1988), sostiene que **la acción no nos dice cuales son los planes de acción del agente, en cambio, los actos de habla cumplen la condición de darnos a conocer la intención del agente**.

La línea de trabajo se orienta así :

- (a) Seleccionar dónde buscar los datos;
- (b) Determinar cómo utilizar la observación participante;
- (c) Determinar los procedimientos que permitieran reiterar las observaciones y
- (d) Seleccionar la información que tenga mayor relación con el propósito de investigación y que más ayude a descubrir las estructuras significativas de la conducta de los sujetos en estudio.

Para efectos de este estudio se destacan los siguientes **aspectos de información**:

- ✓ La comunicación verbal y no verbal.
- ✓ La cultura del grupo y los documentos que se generaron.

Las técnicas ha utilizar para la recolección y análisis de datos, se previeron que fueran en su mayoría de carácter cualitativo y se tipifican así:

a) Técnicas narrativas: narraciones personales, entrevistas narradas, que tal como lo expresa (Casey.1995-96) en Buendía, Colás y otros, (2001:280) *“el elemento común que une todas estas orientaciones es su interés por la forma en que los seres humanos se hacen comprensibles a través del lenguaje”* por lo tanto la narrativa se convierte en un principio organizador de la acción humana. Su importancia radica en que el investigador recoge datos **“sobre sujetos y a través de ellos”**, elemento considerado importante dentro de este modelo de investigación-acción, basado en el diálogo cordial . Por las características y tipo del modelo investigativo cualitativo asumido como sustentación teórica, que corresponde a la Teoría de Acción de Chris Argyris y, compartido tal paradigma por la investigadora y el equipo de observadores, se aceptó el empleo de la descripción y la narración por ser éstos, sistemas abiertos, como los señala Ferreres (1997)

b) Técnicas escritas, como instrumentos se seleccionaron:

- **La encuesta,** que como lo aporta (Buendía,2001:120), es una buena manera de recoger información *“cuando se quieren generalizar los resultados”...recoger opiniones, creencias o actitudes, porque si bien los encuestados pueden no decir lo que piensan realmente, al menos*

manifiestan lo que desean de ellos” en este caso, diseñada con el fin de recoger información acerca de la identificación de los sujetos de investigación dentro de la Universidad, la experiencia docente, la concepción sobre política educativa, la concepción sobre los nuevos paradigmas de investigación, aspectos que al ser respondidos por profesores adscritos a la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes, sirven para abordar en lo sucesivo acciones con miras a responder a las necesidades planteadas.(Ver en anexo 6)

-Matrices de registro de observaciones, permiten organizar la información, compararla con otras similares y usarla oportunamente para reportar un caso y para contrastar los efectos del programa de observación y de entrenamiento; en este caso se utilizan las matrices diseñadas por Machado (2000), que han sido aplicadas en investigaciones previas, con el fin de registrar los aspectos relevantes en las observaciones participantes.(Ver anexo 9)

c) Técnicas vivas: Dinámica de Grupos. La Escala de Inferencias, La Columna de la Izquierda y Entrevistas no estructuradas en profundidad, cordial y amistosa.

d)Registros tecnológicos: filmación, fotos y grabación, aplicables para dar confiabilidad a la palabra y registrar algunos momentos.

Tabla 11

INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

| Sistema de registro | Procedimiento | Ámbito analizado | Aplicado por | Observación |
|--|----------------------|---|---|--|
| Revisión Bibliográfica de: Documentos emanados Del Ministerio de Educación Superior (OPUS). Ley de Educación Superior, Ley de Educación. Bibliografías recomendadas | Descriptivo | -Contexto Normativo. -Fundamentación Teórica -Antecedentes -Teorías. | Investigadora Sujetos participantes | Se indagó directamente revisando documentos legales y referencias válidas para la investigación |
| Entrevistas no estructuradas | Narrativo | Situación real de la Investigación Educativa en su dimensión de Investigación Acción. | Investigadora | Datos emanados de Profesores de La Facultad de Humanidades Escuela de Educación |
| Encuesta | Descriptivo | -Identificación del Profesor dentro de la Universidad -Experiencia Docente y de Investigación -Concepción sobre la Política Educativa -Concepción sobre los nuevos paradigmas de investigación | Investigadora | Datos emanados de veinte profesores de La Fac. de Humanidades Escuela de Educación |
| Observación participante | Narrativo | -Resumen teórico de ideas y códigos y las | | Datos recogidos en |

| | | | | |
|---------------------------------------|--|---|---|--|
| | | <p>relaciones que emergen a medida que el investigador realiza el estudio.</p> <p>-Reunión de análisis en el sitio:</p> <p>Comunidad de Investigación</p> <p>-Efectos ocurridos en el primer momento de la investigación</p> <p>-Fases del crecimiento del grupo.</p> <p>-Actividades y conductas de los actores durante la implementación</p> <p>-Efectos de la aplicación del Programa</p> | <p>Investigadora y Comunidad de Práctica</p> | <p>diferentes momentos</p> |
| <p>Columna de la Izquierda</p> | <p>Dinámica de grupo: Narrativo</p> | <p>- Reconocimiento de la Teoría implícita y la teoría en uso de los docentes (Modelo Argyris)</p> <p>- Cultura, valores</p> | <p>Investigadora y Comunidad de Práctica</p> | <p>- Datos que generan reflexión dentro del grupo de investigación</p> <p>- Confrontar valores</p> |
| <p>Niveles de Inferencia</p> | <p>Dinámica de grupo: Narrativo</p> | <p>- Procesos de análisis, comunicación efectiva</p> | <p>Investigadora y Comunidad de Práctica</p> | <p>Datos que generan reflexión en la comunidad de práctica</p> |
| <p>Fotografías</p> | <p>Tecnológico</p> | <p>Trabajo en equipo individual</p> | <p>Investigadora</p> | <p>Confiabilidad de la palabra</p> |

| | | | | |
|------------------|--------------------|-------------------------------------|----------------------|------------------------------------|
| | | | | de la palabra |
| Filmación | Tecnológico | Trabajo en equipo individual | Investigadora | Confiabilidad de la palabra |

Fuente: elaboración propia.

7.1. Tipos de procedimiento

-**Descriptivos:** A partir de la observación se recoge la información utilizando símbolos y generalizando la información.

-**Narrativos:** Descripciones mediante el lenguaje oral y escrito, realizadas con la intención de que se comprenda la situación observada.

-**Tecnológicos:** se trata de grabaciones en vivo de algunos momentos importantes, que puedan dar fe de la confiabilidad de la palabra y la actividad realizada, así como fotografías de algunas sesiones de trabajo.

7.2 Validación de Instrumentos

Con insistencia se expresa en las investigaciones que los instrumentos aplicados deben poseer dos cualidades “confiabilidad y validez”, la confiabilidad indica que la forma como se aplicó inspira la confianza suficiente para aceptar los resultados y, la validez se refiere a que dan razón de la realidad que se investiga. En consecuencia para efectos de este trabajo, se toma como elemento para determinar la efectividad de contenido de **la entrevista** en la preinvestigación, así como **la encuesta** en la búsqueda de información específica con el tópico de trabajo, la técnica de **Juicio de Expertos**, en su modalidad del

Coefficiente de Proporción de Rango (CPR), que tal como lo define Hernández, (1995:7) “*mide la validez de contenido y concordancia entre jueces, basado en la proporción relativa, con respecto al valor máximo de la escala, del promedio de los rangos entre jueces por cada ítem, corregida por concordancia aleatoria*”. Tomando en consideración que valor mínimo aceptable en su cálculo es de .80, indicando concordancia y validez.

Las **matrices** tienen validez comprobada puesto que han sido aplicadas en investigaciones anteriores han recogido la información adecuada y antes sometida a la validación de profesores reconocidos de diferentes universidades del país, es decir interjueces.

Las técnicas recomendadas por Argyris (1999), **la escalera de inferencias y la columna de la izquierda**, han sido ampliamente validadas según lo revela el autor en varias investigaciones en el ámbito de las Organizaciones empresariales y últimamente en Organizaciones Educativas.

8. Control de los datos

El control de los datos se prevé mediante la aplicación de **matrices para la observación**, tomando en consideración que es una técnica que permite registrar los indicios detectados directamente por la

investigadora, el asesor y los observadores externos; además se toma en consideración el control generado por el grupo, mediante **la discusión y conversación**.

Para reflejar el resultado de las Encuestas, se considera tal como lo expresa (Pérez Serrano. 1994: 41) que: “ *..la especificación de cada caso, sólo sirve para mostrar la frecuencia, pero no explica el por qué, en tanto que el resultado de esta cuantificación no es explicativo, no se centra en la acción total, holística e interactiva que sugiere cómo un aspecto puede influir en el otro*”.

Con fines de ampliar información referente a **la encuesta**, además de la frecuencia, se le da sentido muy general a las respuestas, como explicación de lo que estaba pasando en la realidad respecto a la información de los docentes concerniente a la investigación acción.

Para **el análisis** se utiliza la tabla de frecuencias, Las Matrices descriptivas de observación y las técnicas utilizadas por Argyris: **La Escalera de Inferencia, la Columna de la Izquierda y la Interacción grupal**, técnicas que como ya se acotó, fueron aplicadas por Argyris en estudios anteriores y que forman parte del cuerpo teórico del modelo.

Estas técnicas como señala Ferreres (1997) expresan la relación que guía el proceso, dado que las características de los objetivos así lo demandan. Coincide su opinión con que la investigación cualitativa, que

pretende profundizar el conocimiento, mediante la percepción de las acciones, exige este tipo de relación .

9. Validación de la Investigación

Para tener un alto nivel de **validez**, en una investigación como la actual, es necesario tener presente 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 concretada por el grado o nivel en que los resultados de la investigación muestran una síntesis clara y representativa de un contexto o situación dada.

La **validez** es la fuerza mayor de las investigaciones cualitativas. En consecuencia, el modo de recolectar los datos, de percibir cada suceso desde otros puntos de vista, de vivir la realidad estudiada y de analizarla e interpretarla sumidos en su propia dinámica, ayuda a superar la subjetividad y da a estas investigaciones un rigor y una seguridad en sus conclusiones que muy pocos métodos pueden ofrecer.

En los estudios realizados por medio de la investigación-acción, que, en general, están guiados por una orientación naturalista, sistémica, fenomenológica, etnográfica, hermenéutica y humanista, la confiabilidad está orientada hacia el nivel de **concordancia interpretativa entre diferentes observadores, evaluadores o jueces del mismo fenómeno, es decir, la confiabilidad será, sobre todo interna, interjueces.**

En este caso también se dispuso de **la triangulación**, que tal como la define Denzin, citado por Jick, (en Marcelo 1995:39), consiste en *la combinación de metodologías en el estudio del mismo fenómeno*, es decir que se puede hablar de triangulación entre métodos: distintos métodos para evaluar el mismo fenómeno y triangulación intra-método: distintos

informantes sobre el mismo fenómeno, estrategia válida para hallar contrastar la información, debido a que en el proceso se reúnen datos desde distintos puntos de vista, por lo que se hacen comparaciones del mismo fenómeno, para lograr ecuanimidad.

Se realizan triangulaciones para controlar varias fuentes de datos tales como: documentos; personas; apreciaciones de una situación u otro aspecto en particular. Además se toma como referencia para la credibilidad de la Investigación las estrategias señaladas por Carrasco y Calderero (2000), entre las que se destacan: La observación perseverante del investigador, el juicio crítico de otros investigadores, la utilización de material referencial y la triangulación ya descrita.

10. Momentos de la investigación.

10.1 Fase inicial denominada en este caso preinvestigación.

Entrevistas con los Docentes de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes, con el fin de conocer aspectos que ellos consideran importantes en cuanto al desarrollo de la investigación acción, conocer sus juicios como elementos previos antes de abordar los momentos específicos que de acuerdo al modelo de investigación son aplicables en la comunidad de práctica, reuniones de grupos de estudio teórico.

10.2 Momentos de aplicación en la comunidad de práctica

10.2.1 Primer momento: Primera sesión, diagnóstico

entrevistas con los docentes de comunidad de práctica, con el objetivo de detectar como expresan sus problemas de aula, detectar si son problemas reales o consecuencias, detectar como abordan soluciones.

Segunda sesión, actividad con los docentes: con el fin de conocer si los comportamientos son rutinarios, si confrontan sus problemas con los pares y con sus jefes, conocer los estilos de comunicación y si su teoría explícita coincide con su teoría en uso.

10.2.2 Segundo momento: Organizar la información

Primera fase, proponer a los docentes una jornada de trabajo, para conocer sus problemas de interacción, basados en ¿Qué dicen a sus alumnos, cómo y para qué lo dicen? ¿Qué dejan de decir? ¿Cómo se sienten con lo que dicen y con lo que callan? **segunda fase, análisis de las observaciones,** con el fin de analizar críticamente los resultados de la aplicación de la teoría en uso, en los docentes, según la dinámica de la comunidad de práctica.

10.2.3 Tercer momento: Aplicación del taller a la Comunidad de Práctica

Siguiendo el modelo de investigación, se sugiere la realización de un taller con la Comunidad de Práctica, con el fin de analizar la teoría y experimentar con las herramientas específicas sugeridas por el autor.

10.2.4 Cuarto momento: Análisis Crítico del Proceso.

En la investigación que nos planteamos llevar a cabo, es fundamental elaborar un análisis crítico de lo expuesto en la teoría y los resultados obtenidos durante la acción, puesto que de esos resultados se derivan las conclusiones y posible propuesta.

11. Asesor y Observadores externos

Se constituye con base en la formación empírica, filosófica, teórica y epistemológica en investigación cualitativa. Asimismo se consideran las habilidades personales y las condiciones laborales de los candidatos, en busca de que su participación garantice la confiabilidad de la información, tomando en consideración que el modelo de investigación-acción a emplear en coordinación con el investigador y el asesor, se basa en métodos empíricos, considerados simples pero eficaces porque se va desarrollando a partir de observaciones naturalistas e intervenciones de la comunidad de práctica y en consecuencia requiere de asesor y observadores externos **lo suficientemente preparados en el área** para interpretar y poder evaluar las acciones producto de la aplicación de dinámicas interpersonales y de grupo, así como la interpretación continua de lo **“que se dice”** y lo **“que se hace”** elementos que implican usar los **Modelos I y II** de la teoría de Uso de Argyris, referidos a los patrones de aprendizaje que las personas desarrollan en una organización.

12. Consideraciones finales

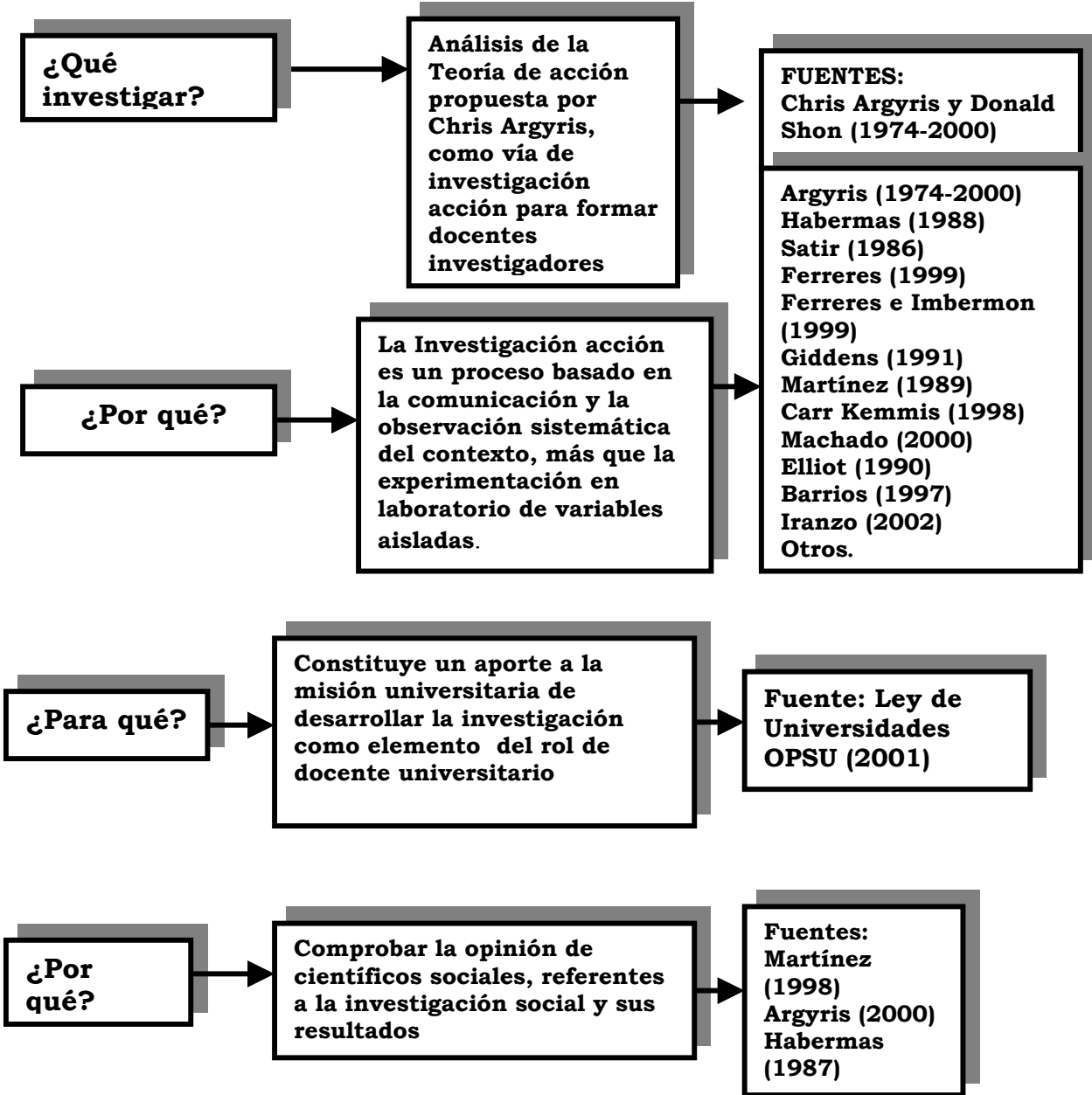
Poder estructurar este tipo de investigación, no es nada fácil, debido a las características tan específicas que su implementación requiere, tal como se ha podido observar en el acápite correspondiente a las referencias teóricas, además en la universidad como en cualquier institución educativa, en un comienzo se hace necesario sensibilizar a la comunidad educativa, para que se motive a colaborar con el investigador y se interese por la problemática educativa, lo que conlleva tomar en consideración una

serie de elementos que parten desde una revisión documental hasta la obtención de resultados significativos que puedan dar solución a inquietudes planteadas, incluyendo elementos definitorios tales como el tiempo disponible, el presupuesto, el interés, la organización, la institución, entre otros necesarios para llegar al feliz término con los objetivos propuestos.

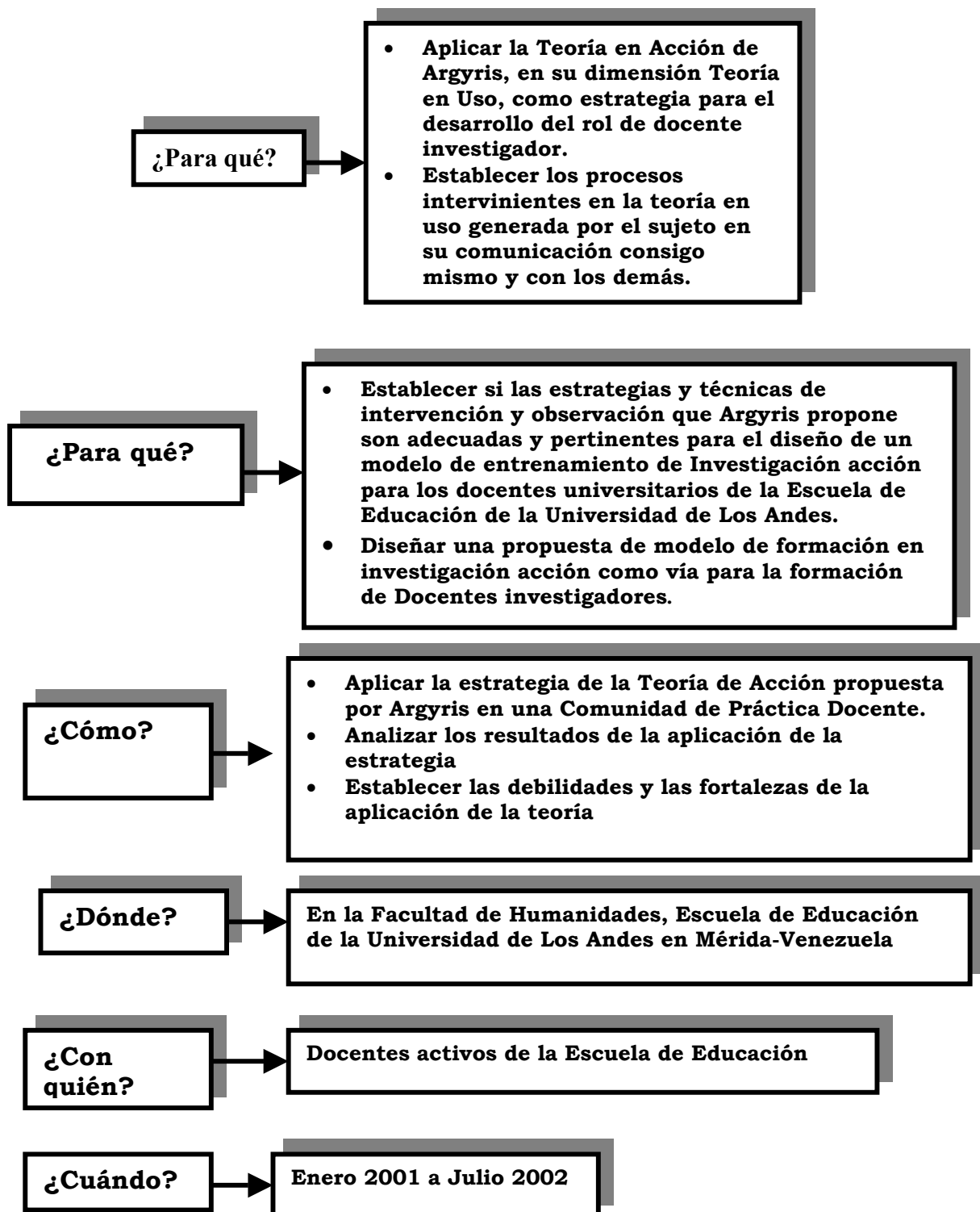
Después de lo expuesto en el presente capítulo, se presenta para una mejor apreciación del diseño procedimental, el esquema que resume todos los elementos que siguen el proceso de investigación y las interrogantes planteadas, puesto que estas no surgen arbitrariamente sino que están sustentadas por una experiencia teórica, su elaboración forma parte de la inquietud de la investigadora por facilitar al lector una mejor comprensión.

Gráfico 11

Relaciones entre las interrogantes de la investigadora y la derivación de posibles respuestas al problema de investigación



Continua...



“La innovación implica siempre un proceso de mejora, de búsqueda, de lucha frente a lo rutinario, lo mecánico, lo usual, el hacer siempre lo mismo y de la misma forma. Supone, en suma, una apuesta por lo que consideramos como deseable, por la imaginación creadora, por el desarrollo de la mente crítica y utópica que contribuya a la transformación de lo existente”

Pérez (1990:229).

CAPITULO IV DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

| | |
|--|------------|
| 1. Fase de Preinvestigación | 219 |
| 1.1 Entrevista a profesores investigadores | 219 |
| 1.2 Grupos de estudio | 225 |
| 2. Desarrollo de la investigación | 226 |
| 2.1 Primer Momento: El procedimiento y las técnicas para el Diagnóstico | 226 |
| 2.2 El Procedimiento de Investigación | 227 |
| 2.2.1 Respecto al primer aspecto | 227 |
| 2.2.2 Resultado de las entrevistas | 230 |
| 2.2.3 La Encuesta | 232 |
| 2.2.4 La validación de la Encuesta | 232 |
| 2.2.5 Mapa de categoría de análisis | 232 |
| 2.2.6 Los resultados de la encuesta | 237 |
| 2.3 Segundo momento: Organizar la información | 252 |
| 2.3.1 Valores dominantes | 252 |
| 2.3.2 Relaciones interpersonales | 253 |
| 2.3.3 Control de los datos | 254 |
| 2.3.4 Mapa de acción de los docentes | 255 |

| | | |
|--------------|---|------------|
| 2.4 | Tercer momento: Aplicación del Taller a la Comunidad de Práctica | 259 |
| 2.4.1 | Objetivos del Taller | 259 |
| 2.4.2 | La estrategia de acción | 260 |
| 2.4.3 | La evaluación del proceso | 261 |
| 2.4.4 | Instrumentos para la recolección de la información | 262 |
| 2.4.5 | La participación de los observadores Externos | 262 |
| 2.4.6 | Modelo para realizar la observación Participante | 263 |
| 2.4.7 | Técnicas de Proceso Grupal | 266 |
| 2.4.8 | Las matrices | 269 |
| 2.4.9 | Validación de las Matrices | 279 |

CAPITULO IV

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

1. Fase de Preinvestigación

1.1 Entrevista a Profesores investigadores

Esta fase consiste en un acercamiento a profesores investigadores, denominados para estos efectos del estudio (expertos), que con una visión crítica, pueden aportar concepciones que subyacen tanto en lo epistemológico y teórico, como en lo metodológico, respecto a la investigación educativa, específicamente la investigación acción, elementos que pueden representar de importancia conocer antes del desarrollo de la investigación.

En un **primer momento** de la preinvestigación, se seleccionaron cuatro profesores investigadores de la Facultad de Humanidades, Escuela de Educación de La Universidad de Los Andes, se les solicitó su colaboración para responder a una entrevista, por considerar que este es un instrumento eminentemente necesario dentro de la investigación cualitativa y en momentos donde se quiere obtener información de primera mano. Se trata de una entrevista estructurada, que tal como lo refiere (Fernández, 2000) mantiene la característica de una especie de interrogatorio en el cual se formulan las mismas preguntas y en el mismo orden a las diferentes personas, se trata de preguntas previamente preparadas, (ver anexo2).

En éste caso vinculadas con datos académicos y experiencias profesionales, tales como motivación a la investigación acción, necesidad de formación en investigación acción, elementos que preocupan en cuanto a la formación de formadores en el ámbito de la investigación acción, recomendaciones para llevar a cabo la formación de docentes investigadores, existencia de profesores críticos y reflexivos, la investigación acción y el aprendizaje, la motivación a la formación permanente y a la investigación, estrategias para mejorar la formación en investigación del Lic. en Educación, la investigación acción y el proceso de aprendizaje e ideas que aporten mejoras en cuanto a docentes críticos y reflexivos. Elementos que ayudan a entrarnos en la problemática del campo de estudio y obtener una información complementaria frente a la gran preocupación de la investigación en la acción.

Antes de su aplicación se sometió a la validación por juicio de expertos, utilizando el cálculo del Coeficiente de Proporción de Rango (CPR), (ver anexo 3).

La entrevista se aplicó a los cuatro docentes, en fechas y lugares diferentes, se pudo obtener de ellos los datos académicos, que se transcriben a continuación, tomando en consideración que se omiten los nombres por razones de ética, en consecuencia se utilizan códigos.

Tabla 12

**DATOS ACADÉMICOS DE PROFESORES ENTREVISTADOS
EXPERTOS EN INVESTIGACIÓN**

| Experto | Código | Grado Académico | Años Servicio | Area Trabajo | Línea Investigación |
|----------------|---------------|---|----------------------|--|---|
| 1 | SP | Licenciado en Educación. Magister en Lecto-escritura | 23 | Literatura Infantil- Introducción a la metodología de la Investigación | Literatura infantil, Metodología de la Investigación |
| 2 | PT | Licenciado en Educación. Magister Scientiae en Educación | 26 | La Actualización Docente. El Currículum, La Didáctica Integral | Actualización Docente, la Enseñanza en la Educación Básicas Integral. |
| 3 | MR | Técnico Superior en Preescolar, Licenciado en Letras, Abogado, Magister en Lectura y Escritura, Candidatura Doctoral en Educación | 15 | Educación - Literatura. | Literatura para la Infancia y Educación. |
| 4 | MS | Lic. Historia Magister Scientiae en Desarrollo Agrario | 22 | Metodología de la Investigación. | Historia de las Mentalidades, Historia Cultural. |

Fuente: elaboración propia (datos aportados por los entrevistados)

Como se puede observar en la tabla anterior, los profesores seleccionados para la presente entrevista poseen grado académico de nivel superior con estudios avanzados, en lo que respecta a los niveles educativos según la Ley de Educación Venezolana, con amplia experiencia en el campo educativo, se desempeñan en áreas que tienen pertinencia directa con la actualización docente y la formación para la investigación, características que permiten inferir que sus aportaciones se basan en la experiencia que en su trayectoria profesional han podido obtener y que hoy representan de utilidad cuando se busca mejorar la calidad de la formación del futuro profesional de la docencia

A las interrogantes planteadas se obtuvieron respuestas que la investigadora considera de importancia para el contexto de la investigación. Después de dar lectura “oceánica” a los textos completos, como lo refiere (Wittrock,1997), para tener una visión general de la información, se organizó en categorías y se extrajeron las ideas principales, las cuales, se presentan en la siguiente tabla. (Ver anexo 4)

TABLA 13
COMPARACIÓN DE OPINIONES EMITIDAS POR
EXPERTOS INVESTIGADORES CON RESPECTO A LA
INVESTIGACIÓN -ACCIÓN

| Categorías | Experto 1 | Experto 2 | Experto 3 | Experto 4 |
|----------------------------|--|---|--|--|
| Motivación | Confrontación de la teoría con la práctica | El trabajo en equipo | Problemas del ámbito educativo | Posibilidades de interpretación |
| Necesidad de: | Formación de docentes críticos | Ampliar la cosmovisión pedagógica del docente | Formar docentes críticos y reflexivos | Formar en la reflexión |
| Preocupaciones por: | Poco personal preparado en los paradigmas emergentes | Poca reflexión, mucho academicismo. | Cómo abordar el aspecto subjetividad en la acción | Preparación para asumir el paradigma. |
| Recomendaciones: | Aprovechar programas de actualización docente para los egresados e incluir en programas de pregrado | Práctica docente transversada Por el paradigma | Talleres de actualización docentes-alumnos | Incorporar talleres en los pensum |
| Ausencia de: | Tiempo para la reflexión de la práctica educativa | Investigación en la acción, sesgo hacia el positivismo | Apertura a los cambios | La investigación en el oficio diario |
| Beneficios | Mejor aprendizaje | Práctica indagatoria. Manera diferente de | Mejor calidad de aprendizaje | Formarse con criterios de reflexión y crítica |

| | | | | |
|-------------------------------------|--|---|---|--|
| | | abordar los problemas | | |
| Formación profesional | Formarse al tiempo que se investiga | Cultura investigativa por práctica sistemática | La práctica transforma en experto | Profesionales con criterio propio |
| Estrategias | Incorporación en programas de formación | Incorporarla en los planes de estudio | Abrir líneas de investigación e incorporarla | Buscar nuevos modelos, revisar conductas y valores |
| Proceso de aprendizaje | Mejor forma de aprender es haciendo | Vía para mejorar la participación diaria en el aula. | Fortalece los procesos de enseñanza-aprendizaje en la organización | Despierta los entes pasivos y apertura a los cambios |
| Docentes críticos-reflexivos | En beneficio de docentes y alumnos | Es el “deber ser” de formación universitaria | La pasividad no permite cuestionarnos | No poseer estas cualidades genera angustia al investigar. |

Fuente: elaboración propia (datos aportados por los entrevistados)

Mediante las respuestas obtenidas, se puede medir la preocupación que comparten docentes de la Escuela de Educación con respecto a la formación en investigación, específicamente en lo que se refiere a la investigación acción, elementos que fundamentan las bases para sensibilizar a la planta docente en lo que representa las nuevas alternativas de investigación, que podrían contribuir a dar apertura a los cambios que día a día emergen en nuestra sociedad y que muchas veces se ven cuestionados por valores intrínsecos y culturas arraigadas que determinan la conducta de los actores en una organización tan cuestionada como la educativa.

1.2 Grupos de estudio

En un **segundo momento** la investigadora se propuso negociar con profesores de La Escuela de Educación, la importancia de establecer grupos de estudio cuyo objetivo se centraba en un proceso de **sensibilización** basados en temáticas relacionadas con: “La investigación educativa en la formación del docente universitario” “La investigación acción como alternativa en la práctica educativa” cuyos logros se dirigieron hacia comprender los nudos críticos en la práctica pedagógica, conformar grupos de estudio e investigación, motivarse hacia los nuevos paradigmas de investigación, la apertura hacia los cambios, aportar ideas y sugerencias para mejorar la práctica pedagógica e incentivar a los alumnos en el rol o papel de investigadores.

Los resultados de esta propuesta, se vieron plasmados en encuentros semanales, específicamente el día martes de cada semana, en el Aula A1 donde funciona el Departamento de Preescolar, con duración de tres horas cada sesión de discusión y estudio, por un lapso de dos meses, a partir del mes de enero 2002, participaron de forma activa un grupo de diez docentes, con carácter amistoso y voluntario. Su motivación llevo a establecer un grupo de trabajo que ellos mismos denominaron **“Grupo Apertura a la Investigación acción” (GAIA).**

Los resultados se vieron concretados al querer participar luego en la conformación de la comunidad de práctica, donde además se negocio la participación de diez docentes más para un total de veinte docentes, con el objetivo de participar en la aplicación de un modelo de investigación acción.

Todo ello garantizándoles en todo momento que sus actuaciones e informaciones no los comprometerían con la Institución, puesto que los resultados se expondrían en forma conjunta y con carácter anónimo respetando el principio ético de proteger los intereses particulares de los participantes, de igual forma lo que allí sucediera sólo se tomaría en consideración para efectos del análisis crítico de un modelo de investigación acción, que al final del estudio pudiese servir para incluirlo en el curriculum de formación de docentes investigadores, todo ello, como parte del desarrollo de la tesis doctoral de la investigadora.

2. Desarrollo de la Investigación

2.1 Primer momento: El Procedimiento y las Técnicas para el Diagnóstico

Esta primera sección, presenta el procedimiento y las técnicas que se utilizó para registrar e interpretar la información recabada durante el desarrollo de la investigación, así como para plantear las estrategias seleccionadas para realizar el análisis de la aplicación de la Teoría en Uso de Chris Argyris, como un modelo de Investigación-Acción, según los elementos observados en la comunidad de práctica.

La información se recogió tomando como base la Teoría supracitada, en los aspectos referentes a los Modelos I y II del Comportamiento Organizacional; para luego analizar detenidamente los resultados de su estrategia de práctica, que permitieron establecer sus fortalezas y debilidades como vía en la formación del rol de docentes investigadores.

Como ya se mencionó, para hacer el estudio, se tomó como unidad de Análisis, docentes de la Escuela de Educación de la Universidad de los Andes, cuya descripción se realizó en el Capítulo anterior.



Foto 2. Facultad de Humanidades y Educación

2.2. El Procedimiento de Investigación

Se consideró que para obtener los resultados del análisis que conforma el centro de la investigación, de manera confiable, era preciso desarrollar la tarea en varios sentidos: **1.** Seleccionar un Modelo de Investigación Acción y Aplicarlo en la unidad de práctica. **1.1.** Mostrar el proceso de intervención de la comunidad de práctica, para sustentar las conclusiones del análisis, que permitiera abordar el modelo de entrenamiento propuesto. **2.** Explorar los posibles enfoques de la Investigación Acción sobre los cuales se asiente el modelo de Argyris. **3.** finalmente según los resultados, elaborar un bosquejo de propuesta de programa de formación de docentes, en Investigación-Acción, en la Universidad de Los Andes. (ULA).Mérida.

2.2.1. Respecto al primer aspecto

Se procedió aplicar la Teoría en Uso propuesta por Chris Argyris, siguiendo estrictamente su guía, en el proceso de intervención, del cual

se registró información en este mismo documento; con el propósito de determinar las debilidades y fortalezas del Modelo, para aplicarlo como una estrategia en el desarrollo de un plan de preparación de profesores en investigación Acción. La aplicación estuvo a cargo de la investigadora y la Dra. Machado, quien formó parte del equipo de expertos en investigación cualitativa,

El procedimiento se aplicó a los docentes descritos constituidos en Unidad de Análisis, quienes manifestaron disposición de participar, quizás algunos por la innovación y otros porque en realidad están interesados en cambios que puedan representar mejoras para ellos y la organización educativa.

A continuación se muestra el procedimiento de intervención, en la comunidad de práctica, de la cual se derivaría el análisis, lo que consistió como ya se ha referido, siguiendo al autor en los tres siguientes pasos: **Primer Momento:** Diagnosticar: Entrevistar y Observar sus comportamientos, referente a la aplicación de la investigación. **Segundo Momento:** Organizar la Información, según las categorías establecidas en las matrices. Elaborar el mapa que guiaría el aprendizaje y la acción de la investigación en el desarrollo del taller. **Tercer Momento:** Propiciar mediante la intervención de la comunidad de práctica, en el taller, la obtención del conocimiento de la investigación acción, mediante el uso del razonamiento productivo, para facilitar en los docentes, el cambio de actitud hacia la práctica de la investigación como parte de su rutina docente.

Pareciera repetitivo todo lo que aquí se plantea, pero se hace necesario para llevar una secuencia de los acontecimientos y de este modo facilitar al lector su comprensión, puesto que la temática no es muy conocida en el ámbito educativo.

En efecto siguiendo el modelo de intervención de Argyris, **El Primer Momento** consistió en realizar Entrevistas a los docentes seleccionados para conformar la Unidad de Análisis.

El Objetivo de esta entrevista se centro en conocer cómo expresaban algunos profesores sus problemas referentes al ejercicio del rol de docente-investigador y del conocimiento de la Investigación Acción, como vía para su desempeño.

La Duración y la Frecuencia de aplicación de estas entrevistas, se previó en una sesión a la semana; cada sesión tendría una duración de 3 horas, para un total de 12 horas de intervención en el mes, comenzando en la primera semana del mes de marzo. (5 y 12 de Marzo,2002)

La actividad que se cumplió en estas reuniones con los docentes, fueron las siguientes:

En las primeras dos semanas de reunión:

Aplicando el modelo de intervención propuesto por Chris Argyris, la dinámica se centró en conocer, mediante la aplicación de interrogantes puntuales si:

- Las dificultades primordiales que los docentes exponían, para el cumplimiento del rol de investigador, si eran realmente el problema o una consecuencia de otro problema que no hubieran descubierto.
- Cómo era su disposición para asociarse en actividades de formación para ejercitar el rol de investigador, mediante la aplicación de estrategias, orientadas por el nuevo paradigma o paradigma emergente.

La estrategia contenida en las interrogantes, estaba dirigida a obtener datos observables y comprender el modo de razonar de los docentes, así como el grado de conciencia de sus responsabilidades.

2.2.2 Resultado de las Entrevistas

El resultado de las entrevistas reflejó lo siguiente: Cuando respondieron respecto al primer aspecto de la entrevista, **los docentes estuvieron de acuerdo que necesitaban una visión viable y un cambio de estrategias en su dinámica con los estudiantes, que les permitiera cumplir su misión de docentes y aplicar su rol de investigadores. Ellos expresaron que habrían hecho intentos, pero no habían obtenido resultados satisfactorios.**

Se citan sólo unos ejemplos y se resume la situación así:

(Se identifica con la sigla P a los participantes).

P.1.- “Se intenta que los estudiantes mejoren el lenguaje, pero sólo lo hacemos algunos docentes, debería ser labor de todos”.

P.2- “Desconocemos el uso de la investigación acción. En general no hacemos investigación. Solo en los trabajos de Ascenso.”

P.3. – “Necesitamos conocer cómo se aplica la investigación acción para ver si es posible solucionar problemas de formación con los estudiantes.”

P.4. –“He escuchado hablar de la investigación-acción, pero hasta ahora no me ha interesado”

P.5. –“En gran medida el Sistema Educativo, es responsable de la actitud pasiva del alumno, esto es algo que debe cambiar”

P.6.- “A veces pensamos que los problemas que manifiestan los estudiantes en cuanto a investigación, se deben a la rutina de muchos docentes, pues no es lo mismo diez años de experiencia que un año repetido”

En el otro momento de la sesión, en entrevistas dialógicas durante otro lapso de dos semanas, (19 y 26 de Marzo) la intervención de la investigadora se orientó a conocer:

- **Si el comportamiento de los Docentes, para abordar las situaciones problemáticas en el aula, eran rutinarios.**
- **Si los Docentes se habrían abocado a enfrentar directamente la situación que confrontaban con los estudiantes, con sus Pares o con los Superiores.**
- **Si la Teoría Explícita de los Docentes, respecto a la práctica de investigación, coincidía con su Teoría en Uso.**

Estas entrevistas facilitaron al investigador, el aprendizaje respecto a los criterios expresados por los Docentes. **Ellos coincidían en su deseo de propiciar cambios, respecto a la conducta observable de los estudiantes. También coincidieron en el valor organizacional de ser líderes en la aplicación de programas de investigación bajo el paradigma emergente, con la investigación acción.**

Los resultados de las observaciones realizadas en estas sesiones se registran en las Matrices elaboradas para tal fin (Ver anexo 9). Y los resultados se exponen en el apartado de Organización de la información.

2.2.3 La Encuesta

El paso siguiente consistió en la aplicación de una Encuesta, cuya descripción y objetivos se explican en el acápite referido a Instrumentos de Recolección de Información.

Se elaboró una encuesta contentiva de 22 ítemes, orientada a detectar el conocimiento y práctica que tuvieran los docentes de la unidad de análisis, respecto a la investigación en general y la Investigación-Acción en particular.

Su estructura fue mixta, precisa, sencilla y corta, se elaboraron preguntas con respuestas cerradas, que solamente pueden ser respondidas con un “Sí” o un “No” u otras categorías cerradas y, preguntas con respuestas combinadas, en las cuales ellos pudieran aportar opiniones, lo cual permitiría conocer su razonamiento productivo. El modelo de la misma se presenta en el (anexo 6)

2.2.4 La Validación de la Encuesta

El juicio de Expertos constituyó la estrategia seleccionada para la validación del instrumento, utilizando el Coeficiente de Proporción de Rango, ya definido en el Cap.III, tomando en consideración la opinión de tres jueces, en una escala de rango de uno a tres, los resultados para determinar la validez de contenido y la concordancia entre jueces se presentan en el (anexo 8).

2.2.5 Mapa de categorías para el análisis.

La presentación de la Encuesta, mantiene la estructura conceptual. Respecto a cada categoría de análisis, se resaltan los aspectos más significativos, para el estudio. Seguidamente, se describen las

categorías y los ítemes que corresponden a cada una de ellas, en la Encuesta.

Tabla 14

MAPA DE CATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS

| Categoría | Indicadores | Número de Items |
|--|--|------------------------|
| Datos de Identificación | Escuela a la que pertenece | 1,2,3 |
| | Categoría Académica | |
| | Tiempo de Dedicación | |
| | Profesión | |
| Datos de Experiencia Docente | Nivel de Postgrado | 4,5 |
| | Años de Experiencia Docente | |
| | Años de Experiencia en Investigación | |
| | Nivel donde imparte la Docencia | |
| Concepciones sobre Política Educativa | Cargo que ocupa actualmente | 6,7,8 |
| | Conoce la política | 9,10 |
| | Investigación obligatoria en docentes | 11 |
| Tendencias | Difusión de ciencia y tecnología | 12 |
| | Conocimiento y aplicación de nuevas | |

| | | |
|--|--|-------------------|
| Metodológicas de Investigación | tendencias metodológicas en investigación | 13, 14, 15 |
| | Concepción sobre nuevo paradigma de investigación | 16 |
| | Concepción sobre ciencia-acción | 17,19 |
| | Concepción sobre formación en Investigación-Acción | 18 |
| Necesidad de formación en investigación | Problemas que dificultan la práctica de investigación en el aula | 20 |
| | Contenido y actividades sugeridas para la formación del rol de investigador | 21,22 |

Fuente: elaboración propia (datos de encuesta)

Partiendo del mapa de categorías de la encuesta, se elabora la tabla de respuestas esperadas, tal como se representan en la siguiente tabla.

Tabla 15

RESPUESTAS ESPERADAS EN LA ENCUESTA

| Categoría | Indicadores | Número de Items |
|--|---|------------------------------------|
| | Escuela a la que pertenece | |
| | Categoría académica | |
| Datos de Identificación | Tiempo de dedicación | 1,2,3 |
| | Profesión | |
| | Nivel de postgrado | |
| | Años de experiencia docente | 4.- 1-15 |
| Datos Experiencia Docente | Años de experiencia en investigación | 5.- Si |
| | Nivel en que imparte la docencia | 6.- + 15 |
| | Cargo que ocupa actualmente | 7.- Si |
| | Cargo que ocupa actualmente | 8.- Doc/Inv |
| Concepciones sobre Política Educativa | Conocimiento sobre Política Educativa | 9 |
| Curriculo | Ley de Universidades | 10 |
| Tendencias Metodológicas en Investigación | Conocimiento y aplicación de nuevas tendencias | 10.- Totalmente de Acuerdo. |

| | |
|--|--|
| Investigación metodológicas en investigación | 11.- De Acuerdo |
| | 12.- Total Desacuerdo |
| IV. Concepción sobre nuevo paradigma de investigación | 13.- Si |
| Concepción sobre Ciencia-Acción | 14.- Perfil Investigador/ Métodos de Investigación/ Epistemología |
| Concepción sobre formación en Investigación-Acción | 15.- Conjugar Teoría y Práctica |
| | 16.- Indicadores: Si |
| | 17.-Si |
| | 18.- Si |
| | 19.-Científica |
| | 20.- Mucho |
| | 21.- Totalmente Voluntaria |
| Necesidades de Información en Investigación | 22.- Absolutamente necesaria |
| Problemas que dificultan la práctica de investigación en el aula | |
| Contenido y actividades sugeridas para la formación del rol de investigador | |

Fuente: elaboración propia(datos suministrados por los encuestados)

2.2.6 Los resultados de la Encuesta.

Una vez aplicada la Encuesta, según el interés de la investigadora, se procedió a categorizar las opiniones emitidas por los participantes. Asimismo, se agruparon las frecuencias de repuestas que facilitaron la exploración, como paso previo para determinar la orientación del contenido del taller.

A continuación, se presentan las tablas de frecuencia de respuestas emitidas.

PARTE I. IDENTIFICACIÓN DENTRO DE LA UNIVERSIDAD

Tabla 16

IDENTIFICACIÓN DENTRO DE LA UNIVERSIDAD- PROFESIÓN QUE POSEEN

| PROFESIÓN | FRECUENCIA | % |
|-------------------------|-------------------|-----------|
| Lic. Educación | 11 | 55 |
| Psicólogo | 2 | 10 |
| Lic. en Letras | 3 | 15 |
| Lic. Matemáticas | 2 | 10 |
| Médico | 1 | 5 |
| Sociólogo | 1 | 5 |

Fuente: elaboración propia (datos suministrados por los encuestados)

Los datos expuestos señalan que el mayor porcentaje de los profesores encuestados se ubican en la profesión de Licenciados en Educación, sin embargo es curioso observar la divergencia en cuanto a las profesiones de los docentes que laboran en la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes .

Tabla 17

1.CATEGORÍA ACADÉMICA ACTUAL

| CATEGORÍA ACADÉMICA ACTUAL | FRECUENCIA | % |
|-----------------------------------|-------------------|-----------|
| Titular | 8 | 40 |
| Asociado | 5 | 25 |
| Agregado | 3 | 15 |
| Asistente | 4 | 20 |
| Instructor | 1 | 5 |

Fuente: elaboración propia (datos suministrados por los encuestados)

Los datos expuestos agrupan a los docentes según la categoría académica, indicando que el porcentaje mayor se ubica en el cuarenta por ciento que corresponde a la categoría de titular, sin embargo se

observan porcentajes significativos en la categoría de Asociado y Asistente, en el caso de Asistentes e Instructores, se pudiera decir que son Profesores en formación novel.

Tabla 18

2. DEDICACIÓN ACTUAL A LA UNIVERSIDAD

| TIEMPO DE DEDICACIÓN | FRECUENCIA | % |
|-----------------------------|-------------------|------------|
| Dedicación Exclusiva | 20 | 100 |
| Tiempo Completo | | |
| Tiempo Convencional | | |

Fuente: elaboración propia (datos suministrados por los encuestados)

La datos expuestos consideran que todos los profesores encuestados se dedican exclusivamente a la Universidad de Los Andes, por lo tanto en su hacer les corresponde las funciones de Docencia, Investigación y Extensión.

Tabla 19

3. NIVEL DE POSTGRADO

| NIVEL DE POSTGRADO | FRECUENCIA | % |
|---------------------------|-------------------|-----------|
| Doctorado | 2 | 10 |

| | | |
|---------------------|-----------|-----------|
| Magíster | 14 | 70 |
| Especialista | 3 | 15 |
| Ninguno | 1 | 5 |

Los datos señalan que el mayor porcentaje de Profesores encuestados se ubican en el nivel de Postgrado en la denominación de Magister, sin embargo el resto también poseen estudios en la categoría de Magister, Especialista y Doctor.

Parte II. En relación con la experiencia docente

Tabla 20

4. EXPERIENCIA DOCENTE

| EXPERIENCIA DOCENTE | FRECUENCIA | % |
|--------------------------------|-------------------|-----------|
| Más de 15 años | 4 | 20 |
| Entre 5 y 15 años | 15 | 75 |
| Entre 5 y 1 año | 1 | 5 |

Fuente: elaboración propia (datos suministrados por los encuestados)

Los datos ubican el mayor porcentaje de experiencia docente de los encuestados entre los cinco y quince años, lo que nos demuestra que hay profesores, que están comenzando a tener experiencia docente, si

ubicamos esta experiencia en el rango de los veinticinco a treinta años de labor a la Universidad.

Tabla 21

5. EXPERIENCIA INVESTIGATIVA

| EXPERIENCIA INVESTIGATIVA | % |
|----------------------------------|-----------|
| SI -15 | 75 |
| NO- 5 | 25 |

Fuente: elaboración propia (datos suministrados por encuestados)

Los datos señalan que aun existen docentes que manifiestan no poseer experiencia investigativa, elemento que repercute en la formación de los futuros docentes.

Tabla 22

6. TIEMPO DE EXPERIENCIA EN INVESTIGACION

| EXPERIENCIA INVESTIGATIVA | FRECUENCIA | % |
|----------------------------------|-------------------|-----------|
| Más de 15 años | 7 | 35 |

| | | |
|------------------|----------|-----------|
| 5-15 años | 5 | 25 |
| 5-1 año | 3 | 15 |
| Ninguna | 5 | 25 |

Fuente: elaboración propia(datos suministrados por los encuestados)

Los datos presentados indican que el mayor porcentaje de tiempo en experiencia investigativa se adjudica a los profesores de mayor estadia en la Universidad o experiencia docente.

Tabla 23

7. PRÁCTICA EN INVESTIGACIÓN

| PRÁCTICA DE INVESTIGACIÓN | FRECUENCIA | | %SI | %NO |
|----------------------------------|-------------------|-----------|------------|------------|
| | SI | NO | | |
| Pregrado | 9 | | 45 | |
| Postgrado | 3 | | 15 | |
| En Ambas | 3 | | 15 | |
| No Contesto | | 5 | | 25 |

Fuente: elaboración propia (datos suministrados por los encuestados)

Los datos presentados adjudican la mayor práctica en investigación en el nivel de pregrado, elemento que se justifica por la existencia en el curriculum de materias dedicadas a la formación en investigación.

Tabla 24

8. CARGO QUE OCUPA ACTUALMENTE

| CARGO QUE OCUPA ACTUALMENTE | FRECUENCIA | % |
|------------------------------------|-------------------|------------|
| Docente | 20 | 100 |
| Investigador | 8 | 40 |
| Jefe de Unidad | 3 | 15 |

Fuente: elaboración propia (datos suministrados por los encuestados)

Los datos nos indican que hay predominio por la docencia, aunque se supone dichas actividades son complementadas por la investigación.

Parte III en relación con la Concepción sobre política educativa

Tabla 25

CONCEPCIÓN SOBRE POLÍTICA EDUCATIVA

| Concepción sobre Política Educativa | ITEM 9 | | ITEM 10 | | | ITEM 11 | | | ITEM 12 | | |
|--|---------------|-----------|----------------|-----------|-----------|----------------|-----------|-----------|----------------|-----------|-----------|
| | Si | NO | TA | DA | TD | TA | DA | TD | TA | DA | TD |
| 1 | X | | X | | | X | | | | | X |
| 2 | X | | | X | | | X | | | | X |
| 3 | X | | | X | | X | | | | X | |
| 4 | X | | | X | | | X | | | | X |
| 5 | X | | | X | | | X | | | | X |
| 6 | X | | | X | | | X | | | X | |
| 7 | X | | X | | | X | | | | X | |
| 8 | X | | X | | | X | | | | | X |

Propuesta de aplicación del modelo investigación acción de Argyris, en la formación del rol de investigador en los docentes.

| | | | | | | | | | | | |
|-----------|------------|-----------|------------|------------|-----------|------------|------------|-----------|-----------|------------|------------|
| 9 | X | X | | X | | X | | | | | |
| 10 | X | X | | X | | X | | | | | |
| 11 | X | | X | | X | X | | | | | |
| 12 | X | X | | X | | X | | | | | |
| 13 | X | | X | X | | X | | | | | |
| 14 | X | | X | X | | X | | | | | |
| 15 | X | X | | | X | X | | | | | |
| 16 | X | | X | | X | X | | | | | |
| 17 | X | X | | X | | X | | | | | |
| 18 | X | X | | | X | X | | | | | |
| 19 | X | | X | X | | X | | | | | |
| 20 | X | | X | | X | X | | | | | |
| | 100 | 0% | 45% | 55% | 0% | 50% | 50% | 0% | 0% | 25% | 75% |

Fuente: elaboración propia (datos suministrados por los encuestados)

Los datos que se presenta, refieren que el **cien por ciento** de los docentes encuestados, conocen la **Política Educativa Universitaria**, referida a **Investigación**, el **cuarenta y cinco por ciento** están totalmente de acuerdo con el ejercicio obligatorio de

la investigación por parte del docente y un cincuenta y cinco por ciento están de acuerdo, un cincuenta por ciento esta totalmente de acuerdo, y un **cincuenta por ciento de acuerdo, con que la Política Educativa en materia de Investigación propende a la difusión de la ciencia, la tecnología y las ciencias humanísticas.** Mientras que un **veinticinco por ciento está de acuerdo y un setenta y cinco por ciento en total desacuerdo con respecto a la aseveración de que la Política educativa tiende a aislar el componente de investigación del componente de docencia.**

Parte IV. Concepción sobre nuevos paradigmas

Tabla 26

CONCEPCIÓN SOBRE NUEVOS PARADIGMAS

| | | IV. CONCEPCIÓN NUEVOS PARADIGMAS | | | | | | | |
|--|----------------|---|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|--|
| II. Concepción sobre Política Educativa | ITEM 13 | | 16 A | | 16 A | | 16 A | | |
| | SI | NO | SI | NO | SI | NO | SI | NO | |
| 1 | X | | X | | X | | X | | |
| 2 | X | | X | | X | | X | | |
| 3 | X | | X | | X | | X | | |
| 4 | | X | X | | X | | X | | |

Propuesta de aplicación del modelo investigación acción de Argyris, en la formación del rol de investigador en los docentes.

| | | | | | | | |
|--------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| 5 | X | | | X | X | | X |
| 6 | X | | X | | X | | X |
| 7 | | X | X | | X | | X |
| 8 | | X | X | | X | | X |
| 9 | | X | X | | X | | X |
| 10 | | X | X | | X | | X |
| 11 | X | | X | | X | | X |
| 12 | X | | X | | X | | X |
| 13 | | X | X | | X | | X |
| 14 | X | | X | | X | | X |
| 15 | | X | | X | | X | X |
| 16 | X | | X | X | | X | X |
| 17 | | X | X | | X | | X |
| 18 | X | X | X | | X | | X |
| 19 | X | X | X | | X | | X |
| 20 | X | X | X | | X | | X |
| TOTAL | | | | | | | |
| | 60% | 40% | 75% | 25% | 90% | 10% | 90% |
| | | | | | 10% | | 10% |

Fuente: elaboración propia (datos suministrados por los encuestados)

Los datos nos señalan que el **sesenta por ciento de los encuestados si conoce sobre cuál eje curricular, se adscribe la investigación universitaria;** mientras **un cuarenta por ciento no lo conoce;** los items catorce y quince no se presentan puesto que la interpretación es netamente cualitativa y se señala en el cuerpo del trabajo; con respecto a la **disposición al cambio hablando de los nuevos paradigmas, el setenta y cinco por ciento mantiene una actitud flexible,** mientras un **veinticinco por ciento no lo manifiesta;** el **noventa por ciento ve la innovación en búsqueda de soluciones y un diez por ciento no comparte la idea.**

Tabla 27

NUEVOS PARADIGMAS (continuación)

| | ITEM 16B | | ITEM 17 | | ITEM 18 | | ITEM 19 | | | ITEM 20 | | |
|---|----------|----|---------|----|---------|----|---------|----|---|---------|---|---|
| | SI | NO | SI | NO | SI | NO | C | PC | E | M | P | N |
| 1 | X | | | X | X | | X | | | | X | |
| 2 | X | | | X | X | | X | | | | X | |
| 3 | X | | | X | X | | X | | | | X | |
| 4 | X | | | X | X | | X | | | | X | |
| 5 | X | | X | | X | | | X | | | | X |
| 6 | X | | | X | X | | X | | | | X | |

Propuesta de aplicación del modelo investigación acción de Argyris, en la formación del rol de investigador en los docentes.

| | | | | | | | | | | | |
|----|------|----|-----|-----|------|----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 7 | X | | X | X | X | | | X | | | |
| 8 | X | X | | X | X | | | X | | | |
| 9 | X | X | | X | | | X | | X | | |
| 10 | X | X | | X | | | X | | X | | |
| 11 | X | | X | X | X | | | X | | | |
| 12 | X | | X | X | X | | | X | | | |
| 13 | X | X | | X | X | | | X | | | |
| 14 | X | X | | X | X | | | X | | | |
| 15 | X | | X | X | X | | | X | | | |
| 16 | X | | X | X | X | | | X | | | |
| 17 | X | | X | X | | | X | | X | | |
| 18 | X | | X | X | | | X | | X | | |
| 19 | X | | X | X | X | | | X | | | |
| 20 | X | | X | X | X | | | X | | | |
| | 100% | 0% | 30% | 70% | 100% | 0% | 75% | 15% | 10% | 75% | 25% |

Fuente: elaboración propia(datos suministrados por los encuestados)

Los datos nos señalan que el **cien por ciento está de acuerdo con el énfasis para que los estudiantes activen su potencial de construcción del conocimiento:** con respecto a la interrogante de si se **conoce la Ciencia Acción como Metodología de Investigación** el

treinta por ciento contestó en forma **afirmativa**, el **setenta por ciento lo hizo en forma negativa**; en lo que respecta a la **conveniencia de aplicación de esta metodología** curiosamente el **cien por ciento respondió en forma positiva**. Con respecto a **si la investigación acción** de acuerdo con la definición expuesta **era científica** el **setenta y cinco por ciento lo aprobó**, **Pseudo científica** un **15 por ciento** y un **diez por ciento opina que es empírica**; con respecto a si **les interesaba conocer y aplicar esta metodología de investigación** el **setenta y cinco por ciento manifestó que mucho**, mientras que un **veinticinco por ciento dijo un poco**.

Tabla 28

NUEVOS PARADIGMAS (continuación)

| | ITEM 21 | | | | ITEM 22 | | | |
|----------|----------|----|----|----|----------|-----|------|--|
| | TV | EC | TO | HL | AN | NEC | INNC | |
| 1 | X | | | | X | | | |
| 2 | X | | | | X | | | |
| 3 | X | | | | X | | | |
| 4 | X | | | | X | | | |
| 5 | X | | | | X | | | |
| 6 | X | | | | X | | | |

Propuesta de aplicación del modelo investigación acción de Argyris, en la formación del rol de investigador en los docentes.

| | | | | | | |
|----|-----|----|----|-----|-----|-----|
| 7 | X | | | | X | |
| 8 | X | | | | X | |
| 9 | X | | | | X | |
| 10 | X | | | | X | |
| 11 | X | | | | X | |
| 12 | X | | | | X | |
| 13 | X | | | | X | |
| 14 | X | | | | X | |
| 15 | | | | X | | X |
| 16 | | | | X | X | |
| 17 | | X | | | X | |
| 18 | X | | | | | X |
| 19 | X | | | | X | |
| 20 | X | | | | X | |
| | 75% | 5% | 0% | 20% | 90% | 10% |

Fuente: elaboración propia (datos suministrados por los encuestados)

Los datos que se presenta, muestra que el **setenta y cinco por ciento de los encuestados manifestó querer participar de forma voluntaria en un Programa de formación en investigación acción**, un cinco por ciento en horas extra cátedra y un veinte por ciento en

horario lectivo: con respecto a la opinión sobre si **la investigación acción podía ser considerada como una alternativa para la programación de Profesores Universitarios en el rol de investigador el noventa por ciento manifesto que era absolutamente necesario y un diez por ciento necesaria.**

Tanto los resultados de las Entrevistas, como de la Encuesta, aportaron datos suficientes que permitieron arribar al segundo momento:

2.3.Segundo Momento: Organizar la información

Las repuestas de los Docentes se organizaron tomando en cuenta las mismas categorías que se consideraron en las entrevistas y la Encuesta, ellas fueron: **los valores respecto al ejercicio docente, la relevancia de la práctica de la Investigación Acción, como estrategia para cumplir la misión del Docente Universitario; la efectividad de sus interacciones según la estructura de sus teorías en Uso y las consecuencias que se derivaban de tales interacciones.**

La actividad se realizó siguiendo la propuesta de (Argyris, 1999) quien explica que al clasificar las repuestas de los sujetos según tales categorías, éstas revelan los fundamentos del razonamiento causal de los intervinientes, respecto a la percepción del mundo en el que viven, es decir “*si actúo de esta manera sucederá tal cosa y no sucederá tal otra.*” (ibid :131).

Las repuestas de los Sujetos de la comunidad de práctica se resumen así:

2.3.1 Valores Dominantes

- **La Investigación es una actividad importante para la formación docente.**
- **Necesitamos conocer cómo se aplica la investigación acción para ver si es posible solucionar problemas de formación con los estudiantes.”.**
- **Los Estudiantes no tienen motivación para el aprendizaje.**
- **No hay interés Institucional para la práctica de la investigación en el aula.**

2.3.2 Relaciones Interpersonales

- **En nuestras decisiones los Directivos institucionales no aportan soluciones válidas, para elevar el nivel de los estudiantes en lo que respecta a la práctica investigativa.**
- **Parece que los estudiantes no se interesan en las situaciones de aprendizaje.**
- **Nosotros, los docentes, hacemos lo que los estudiantes no quieren hacer, para solucionarles sus problemas de aprendizaje.**

Posibles consecuencias

- **Se establecen diferencias conflictivas entre “nosotros” y “ellos”.**

- **Se establece una organización funcional centralizada en el docente, para la enseñanza de contenidos curriculares.**

Para contrastar las repuestas obtenidas en las entrevistas y la encuesta; mediante la observación en el ambiente de trabajo, se permitieron conocer los estilos de interacción entre los Docentes, para efectos de aprendizaje de la Investigación Acción; así como las normas y rutinas prevalecientes en el grupo, que reflejaran sus valores para el trabajo en equipo; posteriormente se previó una jornada de dos días.

2.3.3 Control de los datos

En la jornada realizada en el aula B2 del Edificio de la Facultad de Humanidades y Educación, los días 28 y 29 de Mayo, en horarios de 9a.m. a 12m y 2.30 a 5p.m., y donde participaron quince docente , el objetivo subyacente, consistió en crear una representación de la Institución Universitaria, en función de la práctica de investigación, que les ayudara a vivenciar sus problemas de interacción en este proceso y entendieran: **¿Qué decían a sus alumnos, cómo y para qué lo decían?. ¿Qué asuntos no compartían con sus alumnos, cómo y para qué callaban? Y ¿ Cómo se sentían con las cosas que decían y con lo que callaban?.** De tales resultados se levantó la siguiente información en el mapa de acción de los docentes, como parte el desarrollo de la investigación.

Dichos mapas tal como lo refiere (Argyris,1999:127) *“son primordialmente una representación de acciones, estrategias, consecuencias y condiciones dominantes y los mecanismos de alimentación y retroalimentación que los relacionan...son*

hipótesis acerca de lo que moviliza las actividades de aprendizaje dentro de la organización”

Con el fin de comprobar la validez del contenido del mapa, en primer lugar hay que someterlo a la evaluación de los participantes y corroborar que aspectos confirman o niegan, en tal sentido facilitan a los actores la reflexión, el mismo autor señalado, afirma que es un pensar hacia atrás (diagnosticar acciones pasadas) y pensar hacia adelante (actuar en función del futuro).

2.3.4 Mapa de acción de los docentes

Tabla 29

VARIABLES DE LA TEORÍA EN USO

INTERDEPENDENCIA ENTRE LAS SITUACIONES PRESENTES, LAS ESTRATEGIAS DE ACCIONES GENÉRICAS Y SUS CONSECUENCIAS, PRODUCTO DE LAS SESIONES DE TRABAJO CON LOS DOCENTES DE LA UNIDAD DE ANÁLISIS.

CONDICIONES DOMINANTES (SITUACIÓN PRESENTE) VARIABLE.



| | | | |
|-----------------------------------|---|---------------------------------------|---|
| Alta dedicación al trabajo | Alta confianza en la productividad | Alta confianza en la Pedagogía | Alta desconfianza en los resultados de los alumnos |
|-----------------------------------|---|---------------------------------------|---|



PROBLEMAS AMENAZANTES ¿CÓMO LOS MANEJAN?

Continúa...



CONSECUENCIAS DEL TERCER ORDEN. CONSECUENCIAS PARA LA ORGANIZACIÓN

La Escuela no tenía clara la Misión del Docente Investigador

Las redes de comunicación e información entre Pares y Jefes respecto a ayuda para desarrollo del rol son inestables.

No están claros los procesos de tareas Para la investigación acción

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

Mantener la conducta de los Directivos sin lograr el cambio de los valores dominantes de la Organización

Mantener la dependencia existente que facilita la conducta centralizada del Docente en el aula

Mantener oculto el sentimiento de ser un Docente de Baja efectividad

Para verificar la validez del contenido del mapa, se mostró a los participantes, a objeto de conocer con que aspectos estaban de acuerdo y con cuáles no, después de la discusión en grupos de trabajo y de la aprobación del mismo, se construyeron las categorías para organizar esquemáticamente las conclusiones, las cuales según la opinión de los actores se resumen así:

- **“La tarea consistiría en desarrollar habilidades y adquirir destrezas de investigación Acción”. (P.11- Grupo 1.)**

- **“En nuestras decisiones los alumnos, y los Directivos no aportan soluciones válidas para mejorar el proceso de formación y aprendizaje”. (P.13-Grupo 2.)**
- **“Necesitamos adquirir práctica en Investigación Acción en el aula”. (P.15-Grupo 3.)**
- **“Necesitamos conocer estrategias y herramientas que se puedan aplicar” (P.9 -Grupo 4.)**

Se presentó a la Unidad de Análisis el diagnóstico para su aprobación o improbación. Una vez aceptado el diagnóstico, se elaboró el diseño de la sesión de trabajo siguiente, en la modalidad de taller, a los fines de decidir respecto a la selección de participantes que conformaría la comunidad de práctica; así como el horario, fecha de inicio, lugar de aplicación; además de recabar información referente a la misión institucional, la misión del Docente Universitario en la Escuela de Educación, sus objetivos y metas; lo cual complementaría la información y serviría para contrastar la teoría explícita de los miembros de la comunidad de práctica con su teoría en Uso.



Foto 3 Jornada de Trabajo Comunidad de práctica

Cumplido este propósito, se abordó el próximo paso del diseño de intervención.

2.4. Tercer Momento: Aplicación del Taller a la Comunidad de Práctica.

Se selecciona la modalidad de Taller por considerarlo como una actividad grupal, que está orientada hacia el conocimiento práctico y el análisis con respecto a la teoría seleccionada. Se acordó realizarlo en el Aula B2 del Edificio B, los días 2,3 y 4 de Julio de 2002, en horario de 9.a.m. a 12m, con asistencia de los Docentes de la Comunidad de Práctica, Investigadora, Asesora y Observadores externos.



Foto 4. Dinámica de grupo Comunidad de Práctica

2.4.1. Objetivos del Taller:

Se programó siguiendo los mismos intereses planteados en el objetivo general y los específicos.

- Analizar críticamente los resultados, de la aplicación de la Teoría en Uso, en los docentes, según la dinámica de la comunidad de práctica.
- Establecer la relación entre el objetivo de la práctica a través del Taller, de cada uno de los pasos de la aplicación del Modelo de Argyris, como elemento relevante del aprendizaje de la aplicación de la investigación acción.
- Eliminar y/o transformar la debilidad de los participantes en fortalezas, respecto a la comprensión del proceso de la Investigación Acción.

2.4.2 La estrategia de acción

Se basó en la dinámica de grupo, con el fin de comprender las condiciones y la disposición de los participantes para aceptar el significado de las expresiones de la temática. Además, porque se consideró una estrategia válida para:

- Entender como era el proceso que seguían para lograr el consenso, al aplicar la Columna de la izquierda y la Escalera de Inferencias, propuestas por Argyris, como estrategias de razonamiento productivo.
- Organizar las repuestas según los valores institucionales dominantes, presentados a los participantes en el Mapa.

- Detectar las Teorías en Uso de los Docentes, que permitieran establecer el fundamento de su razonamiento productivo.
- Detectar la relación entre el resultado de la dinámica del grupo y la aplicación de los instrumentos de intervención supracitados, propuestos por Argyris.
- Validar el mapa de acción, mediante las hipótesis de la investigadora referentes a la observación de las diferencias de sus opiniones y/o valores.
- Rediseñar la estrategia de intervención mediante la tarea de evaluación realizada en cada fase del proceso del grupo.

2.4.3 La evaluación del proceso.

Se realizó, mediante la observación participante, siguiendo el modelo de Machado (2000); la aplicación del modelo de intervención utilizado por Argyris, el modelo comunicacional de Satir (1986) con el propósito de determinar si era posible mediante tal aplicación, captar totalmente el proceso de las interacciones de los sujetos.

También se realizó según las repuestas individuales de los participantes a las interrogantes: **¿Qué aprendí?, ¿Para qué me sirve lo que aprendí? y ¿Cómo me sentí?**. Estas repuestas se recogieron del propio lenguaje de los sujetos, con el propósito de entender su significado y en el contexto real donde realizaron las acciones.

Se aplicó el modelo de intervención propuesto por Argyris “ **La Columna de la Izquierda**” cuya estructura se describió en el Capítulo II de este trabajo de Investigación y “**La Escalera de Inferencia**” para determinar el razonamiento productivo de los participantes, las experiencias obtenidas se registran en el análisis crítico en el próximo capítulo

2.4.4 Instrumentos utilizados para la recolección de información

Mediante la observación directa o participante fue posible (a) compilar los datos inherentes al conocimiento de los miembros del grupo respecto a los temas relativos a la práctica docente. Asimismo fue posible detectar las situaciones que se presentaron de forma auténtica. (b). Se le dio sentido a las opiniones emitidas por el grupo (c) Mediante la aplicación de las matrices se registraron objetivamente las informaciones emitidas en el grupo. (d). Asimismo se elaboraron las minutas, para obtener observaciones precisas, que favorecieran la sistematización de la información.

El ejercicio con las herramientas propuestas por Argyris, como la comunicación efectiva, la escalera de inferencia y la columna de la izquierda les ayudaron a darse cuenta de **¿qué decían? ¿ para qué lo decían? y ¿cómo se sentían con lo que decían y con lo que callaban?**. Misma situación dio lugar a que se dieran cuenta de sus patrones de comunicación disfuncionales y sus contradicciones.

2.4.5 La participación de los Observadores Externos

Para cumplir con la estrategia prevista para la validación de información, se designaron tres observadores, expertos en investigación acción y comunicación efectiva, cuya misión estuvo orientada a recolectar información que luego se validaría mediante la triangulación.

Se realizó la actividad registrando comportamientos asociados con el Modelo II, de los docentes, cuando expresaron conocimientos válidos respecto a los objetivos del taller. También se tomaron en cuenta las participaciones de aquellos docentes que reflejaran comportamientos asociados al Modelo I, y que pudieran registrarse como rutinarias.

La actividad de los observadores externos se derivó de la información previa que tenían respecto a la Teoría en Uso de Argyris y de la aplicación de las estrategias que él señala, y que ya fueron mencionadas: La columna de la Izquierda y la Escalera de Inferencias, así como de la elaboración de los Mapas, partiendo de la condición de que, para manejar una información es necesario que se conozca y comprenda su realidad.

Con relación a la observación, se aplicó el siguiente patrón.

2.4.6 Modelo para realizar la observación participante

(Datos Aportados por Habermas, 1988) (Machado, 2000).

Pasos:

- Entender las condiciones de los actores, dentro del contexto, para aceptar el significado de las expresiones de los otros y a la vez detectar las rutinas defensivas.
- Entender como era el proceso y las estrategias que seguían las personas para lograr el consenso con el propósito de detectar si sus acciones eran coherentes con conductas asociadas con el Modelo I ò el Modelo II.
- Entender si habría vinculación entre el consenso expresado y los actos que realizaran, para detectar consensos falsos, asociados con el modelo I.
- Interpretar y explicar las normas de la comunidad de práctica, según los significados que dieron a las expresiones de los otros, para entender sus razones implícitas de aceptación o rechazo, mediante las evaluaciones y las afirmaciones de los intervinientes.
- Interpretar y explicar los argumentos de los participantes, para conocer los supuestos que tenían y cómo los relacionaban con su realidad, para en base a ello, aproximar su conducta a los modelos estudiados.
- Detectar los valores de la comunidad, representados en las normas que justificaran sus actos, para ubicar la Organización en los Modelos I ò II.
- Detectar cómo en su teoría en Uso, reconocían o establecían su realidad, según sus intereses, para establecer concordancia con alguno de los dos Modelos.

- Determinar cómo establecían empatía con los demás participantes mediante la adecuación de sus interpretaciones con los demás miembros del grupo.
- Detectar cuál era la postura: de aceptación o rechazo para enfrentar los conocimientos de los demás, que les favoreciera relativizar su concepción del mundo, basada en sus creencias, lo cual le permitiría demostrar su disposición para el doble aprendizaje.
- Detectar si en su proceso de comunicación, establecían deferencias entre observadores y participantes.
- Detectar las tipologías coherentes con los actos lingüísticos, de los participantes, considerando el tono, el modo, y las interacciones funcionales que establecían en la dinámica del grupo.
- Determinar cómo los participantes establecían sus planes de acción, llamado por Argyris Causalidad de Diseño, que permitiera establecer la conexión entre las acciones de los participantes y sus consecuencias para la organización.

La información derivada fue recogida y registrada, durante la dinámica del grupo. Asimismo se utilizaron grabaciones y filmaciones que permitieran validar las palabras y triangular la información escrita y la grabada.



Los observadores participaron en reuniones pos reuniones de trabajo y taller, elaboraron los resúmenes que permitieron establecer las relaciones interpersonales.

2.4.7 Técnicas de Proceso Grupal

Se seleccionaron técnicas de dinámica de grupos que permitirían medir las fases del crecimiento del grupo, de manera de detectar si había cambios en las personas que los aproximara al Modelo II.

En efecto, se utilizaron técnicas rompehielos, referentes a describir las características personales. Para ello se empleó: **“Quién soy y para qué estoy”**.

Seguidamente se aplicó la **Técnica de Contrato**: la cual permitió recoger las expectativas del grupo, referentes a lo que esperaban obtener del taller y lo que estaban dispuestos a hacer para lograrlo.

Luego se desarrollaron tareas orientadas a detectar los tipos de comunicación que utilizaban para relacionarse. Para ello conformaron grupos pequeños en dúo, tríadas y peceras. Y para cerrar cada actividad se hicieron reuniones de grupo grande. Seguidamente se ejercieron actividades para detectar valores y manejo de conflicto respecto a la investigación. De tal actividad se derivaron otras para determinar los cambios de paradigmas, la investigación acción y finalizar con la aplicación del modelo de Argyris.



Foto 6 Grupo de Trabajo



Foto 7. Grupo de Trabajo

Al finalizar cada actividad se realizó la evaluación procesal referente a **¿Qué aprendí? Para qué me sirve lo que aprendí, como me siento con lo que aprendí?**. La evaluación permitió en cada caso detectar los sentimientos y las actitudes de los participantes respecto a la Investigación acción y su utilidad para resolver situaciones problemáticas en el aula, su análisis se muestra en el capítulo siguiente.



Foto 8 Momento de evaluación-final de jornada

A continuación se presentan las matrices que se utilizaron. Dada la característica de la presente investigación de tener carácter cualitativo, no se cuantifican los resultados. Solo se presentan las conclusiones. y se muestra como modelo, un ejemplo de cada una de ellas en el (anexo 9). Se considera que presentar la información pormenorizada de cada participante no contribuye al propósito de la investigación, en cuanto que cada una de las situaciones se traduciría en hechos aislados, y no, en la estrategia seleccionada de establecer las interrelaciones.

Las Matrices de observación se presentan enseguida, con el registro de las informaciones recabadas durante la investigación: Lapso Marzo a Julio 2002.

2.4.8 Las Matrices

Fueron elaboradas con la finalidad de registrar las observaciones que los expertos hacían del proceso vivido desde

el inicio del trabajo, hasta su final con la comunidad de práctica. Seguidamente se presentan los resultados plasmados en cada Matriz y que corresponden a diferentes momentos de la investigación.

MATRIZ 1.

Registro Inicial. Actividades y Conductas de los Actores durante la implementación de la Investigación:

| Actores | Sentimientos y preocupaciones valores y cultura | Acciones de Investigador |
|-----------------------|--|---------------------------------|
| <hr/> | | |
| Actitud Reacia | | |
| P1 | Necesidad de Tiempo | |
| P8 | Es época de evaluación | |
| P13 | | |
| <hr/> | | |
| P2 | | |
| P19 | Dispuestos a participar | Entienden lo que se |
| P16 | Trabajo en Equipo | espera de ellos |
| P17 | | |
| <hr/> | | |
| P5 | No cree en resultados | |
| P11 | útiles | |
| <hr/> | | |
| P3 | Baja intención de | |

| participar | | |
|-------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| P6 | Presentan dificultad | |
| P9 | para entender el | Solicita información |
| | alcance de la | |
| | investigación | |
| P4 | | |
| P10 | Receptivos, | toman |
| P15 | notas | |
| P18 | | |
| P7 | Coopera. Lideriza | |
| P14 | Receptivos. Toman | |
| P20 | notas | |
| P12 | Solicita información | |

Acción: Discusión respecto a ¿qué es lo peor que puede pasar?

Observaciones Cambio de Actitud - **Eventos** Dinámica del grupo . **“Darse cuenta”**. Programar acciones: Taller

Instrumento 1.

Comunicación Efectiva.

1.Postura:

Participantes

| | |
|-------------|---|
| Tensa | 7 |
| Cercana | 4 |
| Distante | 2 |
| Indiferente | 5 |
| Atenta | 2 |

2. Tono de Voz:

| | |
|-----------------|---|
| Alto Normal | 3 |
| Alto Regular | 3 |
| Amable Bastante | 4 |
| Amable Normal | 9 |
| Bajo | 1 |

3. Tipos de comunicación verbal y no verbal

| Congruente: Nutritiva (Modelo II) | N.Participantes |
|--|------------------------|
| Escuchan | 18 |

| | |
|--|----|
| Clarifica | 4 |
| Mira a quien habla | 19 |
| Retroalimenta | 3 |
| Presta ayuda | 2 |
| Coincide lo que expresa corporalmente con lo que dice | 12 |
| Describe sus sentimientos referente a la conducta del otro | 4 |

Incongruente: (Disfuncional)

| | |
|--|---|
| Interrumpe | 7 |
| Atiende a la expresión verbal o no verbal según su experiencia | 6 |
| No Ayuda | 5 |
| Ignora | 2 |

Acciones: ¿Qué hicieron los docentes? Preguntar

¿Qué hicieron los observadores? Tomar nota

RESUMEN TEÒRICO DE IDEAS Y CÒDIGOS Y LAS RELACIONES QUE EMERGEN A MEDIDA QUE EL INVESTIGADOR ANALIZA EL ESTUDIO.

Fecha: Mayo/2002.

Sede: Aula B2 – Edificio B -Escuela de Educación. ULA.

Investigadora: Belkis Rincón de Villalobos

Personas presentes: 15

Comentarios respecto al hecho que ocurre:

Preguntas respecto a la dinámica de participación abierta en la Jornadas de Trabajo.

• **Hipótesis. Explicaciones.**

Los presentes tienen miedo a enfrentar fracaso o demostrar ignorancia respecto a preguntas que surjan en el Taller. Miedo a perder reconocimiento por parte de pares y subalternos.

Reporte de Observadores. Desacuerdos.

Triangulación evidencia coincidencia en la hipótesis falsa.

Existe desacuerdo respecto a la conformación de los grupos de forma espontánea.

Próximos pasos para la recolección de información.

Acciones. Preguntas de Seguimiento.

Realización de tareas en el taller que favorezca la cohesión grupal y la comunicación efectiva.

Actualización de esquemas y códigos.

Prever tareas previas de comunicación y valores.

MATRIZ. 2.

Reunión de análisis en el sitio: Comunidad de Investigación.

Tiempo: Tres días- Fecha: Julio 2,3 y 4 de 2002

Lugar: Aula B2- Edificio B Facultad de Humanidades y Educación

¿Qué está pasando?: Discusión referente al comportamiento del grupo en el tema referido a nuevos paradigmas de investigación.

¿Quiénes intervienen?: Grupo 1 ¿ Para qué lo hacen, lo dicen o lo callan?. Para mantener prestigio. Buscar reconocimiento

¿Cómo participan?: Siguiendo al Líder. Actúan tímidamente. **¿Cuánto es su recurrencia?:** Una de cada tres, aproximadamente, que participa el líder.

¿Quiénes intervienen?: Grupo 2. Solo el Líder, **¿ Para qué lo hacen, lo dicen o lo callan?.** Para evitar confrontación.

¿Cómo participan?: Actúan tímidamente. **¿Cuánto es su recurrencia?:** frecuente

¿Quiénes intervienen?: Grupo 3. 2 Líderes, **¿ Para qué lo hacen, lo dicen o lo callan?.** Para asentar autoridad.

¿Cómo participan?: Actúan autoritarios. **¿Cuánto es su recurrencia?:** cuando son interpelados

MATRIZ 3.

Efectos ocurridos en el tercer momento de la investigación:

1. En las reuniones con los Docentes:

¿ Qué ocurrió, cómo y cuándo, qué lo desencadenó, para qué,?: Los docentes asistieron a la convocatoria, aun cuando algunos de ellos estaban inseguros de querer participar. Manifestaron alguna resistencia para aceptar procesos de investigación, bajo un paradigma emergente. La resistencia surgió cuando algunos participantes se identificaron con aprendizaje positivista respecto a la ciencia. Manifestaron expresiones como “tabúes”, para realizar actividades de esta naturaleza.

2.¿Qué ocurrió como consecuencia del programa de entrenamiento?

Cambios iniciales, posteriores o colaterales en los Docentes:

- **Consigo mismo.** Participantes: la mayoría de los participantes demostró cambios en su conducta y actitud. Algunos expresaron impactos en el núcleo familiar respecto a algunos valores que sostenían como: autoridad, libertad y respeto.
- **Con sus pares.** Participantes. La mayoría de los participantes reconoció que obtuvieron mayor respeto por parte de sus pares, cuando compartieron su vulnerabilidad.

- **Con sus Subalternos.** Más seguros
- **Con sus Superiores.** Más participativos
- **INDICADORES:**
 - Comunicación verbal y no verbal; Liderazgo, decisiones, autoestima.
 - Congruencia e incongruencia: conductas nutritivas y defensivas.
 - Clima de la Institución: Valores organizacionales

Lista de eventos

Conexiones entre los eventos: **¿Cómo, cuándo y cuáles**

Los eventos:

- Decisiones de las autoridades de la Escuela para el manejo de la investigación.
- Utilidad de la investigación en el aula
- Necesidad de cooperación de los docentes para resolver situaciones problemáticas.
- Se presentaron en los trabajos de grupo conformados por docentes interdisciplinarios y de distinta categoría académica. Estas situaciones surgieron en las primeras sesiones vinculadas con el trabajo específico relativo a la investigación acción. Se detectó que los docentes intentaron ser leales a los valores del conocimiento impartido por el área de la especialidad, respecto a la manera de abordar la investigación como un hecho científico. Así mismo manifestaron lealtad con respecto a los sentimientos de filiación y pertenencia a la Universidad, considerando una actitud del Modelo I de la Teoría de acción, consistente en eludir situaciones enojosas, con personas ajenas a la universidad. En éste caso algunos de los observadores externos.

MATRIZ 4.

Fases de crecimiento.

- **Dependencia de los líderes naturales** ¿Quiénes?

Profesores de alta calificación académica.

- **Interdependencia:** Alianzas entre pares ¿Entre quiénes?

Misma área de especialidad.

- **Contradependencia:** Redefinición de Liderazgo. ¿Quiénes?

Docentes de formación positivista.

¿Qué tipo de conflictos? Concepción de la ciencia

-**Independencia:** Definición de nuevos líderes. ¿Quiénes?

Nuevos profesores. ¿Qué tipo de liderazgo? Nutritivo.

EFFECTOS DEL PROGRAMA.

1- ¿Qué hacen en sus horas laborales para relacionarse con sus jefes, pares y subalternos? Comunicarse cara a cara.

2.- ¿Para qué lo hacen?

-Para su propio beneficio __X5__

-Para beneficiar al grupo __X5__

Para si y para el grupo __X15__

1. ¿Cómo lo hacen?

Alegres__X17___ Disgustado_____ InseguroX2

Seguro__X17_____ Miedoso__X1_____

4. ¿Con cuánta frecuencia lo hacen?

Siempre__X___ A veces_____ Nunca_____

5. ¿Sus cuerpos reflejan lo que expresan verbalmente?

___SI_____

6. ¿Hubo algún cambio en su conducta después del taller?

_____SI_____

7. ¿El Taller influye en ese cambio?

_____SI_____

8. ¿Aprenden algo del cambio?

Sí, se dieron cuenta de los valores personales y de sus limitaciones para enfrentar situaciones nuevas.

9. ¿ Quiere agregar algo más que no haya sido expresado aquí?

Los talleres deben continuar por iniciativa del mismo grupo, aún después de terminar el trabajo de investigación y, para ello, contar con la asesoría de la investigadora y del grupo de observadores.

2.4.9 Validación de las Matrices

La elaboración de las matrices iniciales correspondió a Machado (1990), quien se apoyó en el trabajo realizado por Vivas (1988). En fecha 1990, ocurrió su primera validación, la cual se realizó mediante la Técnica “Know Groups”. Para ello se seleccionó un grupo de 4 Expertos, de altos conocimientos respecto a la comunicación efectiva, aplicación de la observación participante y la Investigación Cualitativa, quienes aplicaron las matrices en trabajos de grupos, todos Docentes de la Universidad Pedagógica Libertador, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez y UNESCO respectivamente, quienes aprobaron su estructura sin modificaciones.

Dicho proceso se realizó, para efectos de su utilización en la Investigación realizada por Machado “Efectos de la Aplicación del Programa Niño a Niño en Escolares de la ciudad de Caracas”. (1990).

En años sucesivos y dada la utilidad y claridad de este material su utilidad ha sido nacional referente, como instrumentos de recolección de información en aspectos relativos a la investigación cualitativa, para registrar patrones comunicacionales; así como otros elementos de la realidad, mediante la Observación Participante, en varias universidades del país.

En cada oportunidad como en el caso de la presente investigación, los resultados coincidieron con los ya conocidos, por lo que se aceptó su validez, siguiendo a Sierra Bravo (1985) Hernández y Sampieri (1998) y Córdova (1997).

En el caso de este estudio, se aplicó la Triangulación y al encontrar los Observadores coincidencia en la recolección de

información, se consideró que tales hechos constituyeron la validez de estas herramientas, toda vez que esta técnica constituye un prueba de validación, según lo señala Serrano. (Machado:2000).

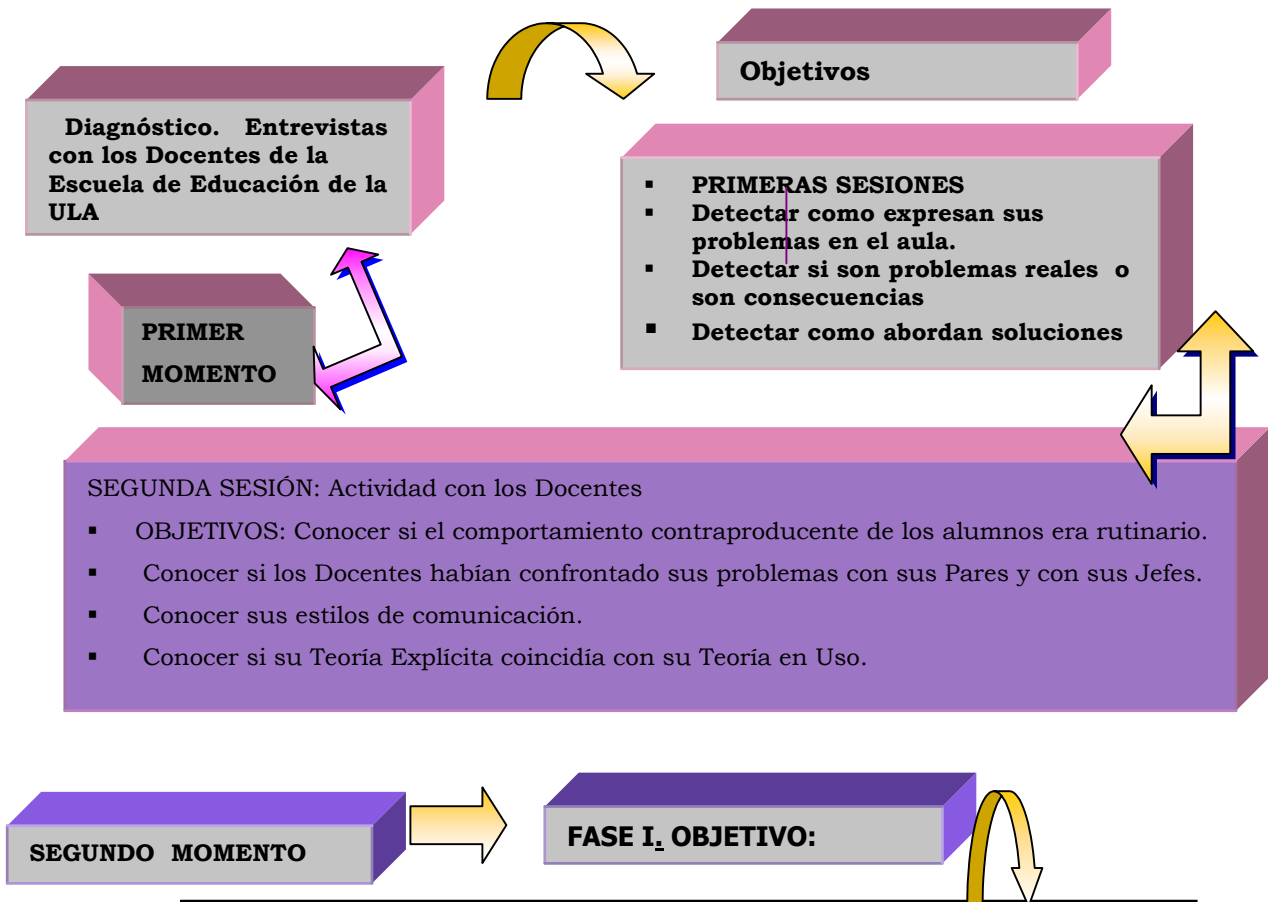
El Procedimiento previo a la aplicación para efectos de este estudio, se realizó siguiendo las pautas de la creadora de estas matrices; consistió en dar significado a cada uno de los términos empleados para cada categoría, señalando en cada caso los “valores críticos, esto es aquellos que se consideraron insoslayables para definir la conducta observada”. Una vez entrenado el personal en el significado de las categorías en cada Matriz, establecida la cultura de los observadores, se procedió a la aplicación, por parte de los expertos, tal como se señaló con anterioridad.

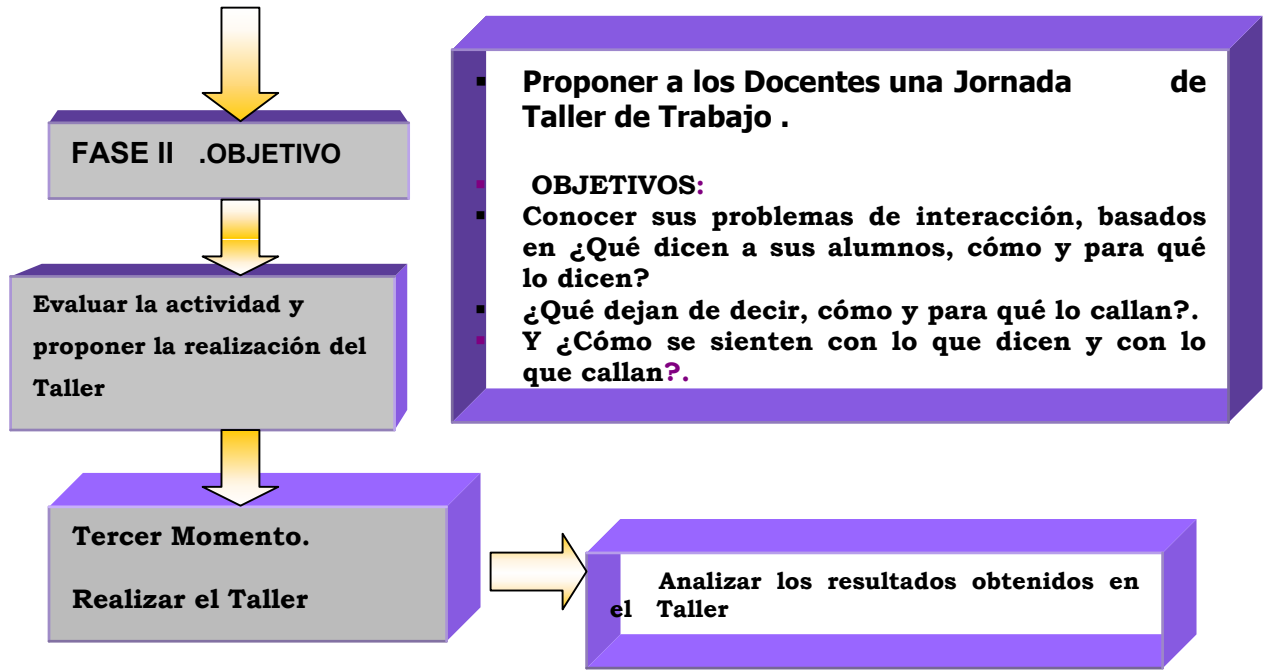
Todos los datos organizados en el desarrollo de la investigación conllevan a un Cuarto momento, que pretende analizar las relaciones teórico prácticas del modelo y elaborar un análisis crítico del proceso y se presenta en el próximo capítulo.

A efectos de resumir el contenido del capítulo IV y V, se elaboró el siguiente Gráfico 12

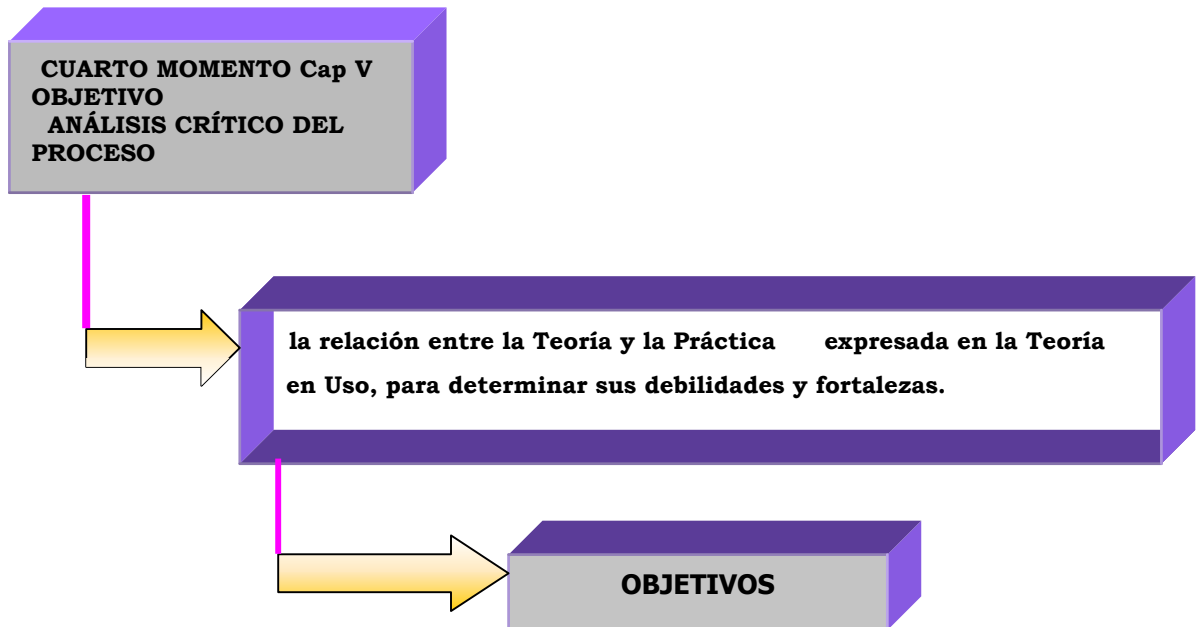
Gráfico 12

Representación de los momentos de la investigación.





(Cont.)





- **Seleccionar los conceptos que sirvieran de base para conformar la estrategia crítica para el estudio.**
- **Seleccionar los aspectos tratados por Argyris respecto a la relación de verdad y validez de una afirmación, la acción y su sentido.**
- **La cultura de la Comunidad de Práctica.**
- **Seleccionar los patrones comunicacionales utilizados por los Docentes que sirvan para confrontar el Modelo aplicado con tales conceptos.**

“El conocimiento de la vida es el conocimiento de la vida misma. La frontera que nos separa de los otros seres vivientes no es una frontera natural: es una frontera cultural, que no anula la vida sino que la abre al desarrollo del espíritu expresado en lenguajes...Penetrar la madeja de la vida en sus inconmensurables dimensiones exige de un método basado en la interdisciplinarietà y la multiculturalidad, para encontrar la unidad de la diversidad...”

Morin (1999:67)

CAPITULO V ANÁLISIS CRÍTICO DEL PROCESO

| | |
|--|------------|
| 1. Cuarto momento: Resultados | 287 |
| 2. Acciones desarrolladas | 288 |
| 2.1 Posición crítica del autor estudiado: Epistemología de la Ciencia acción | 288 |
| 2.2 La aplicación de la Teoría de Acción de Argyris | |
| En la comunidad de Práctica | 296 |
| 2.2.1 La conversación como estrategia | 296 |
| 2.2.2 La Escalera de Inferencias | 298 |
| 2.2.3 La aplicación de la Escalera de Inferencias en la comunidad de práctica | 300 |
| 2.2.4 La Columna de la Izquierda | 303 |
| 2.2.5 Resumen de la aplicación de la Columna de la izquierda | 309 |
| 2.2.6 Observación participante | 311 |
| 2.2.7 Análisis derivado de la aplicación | |

| | |
|--|------------|
| del Modelo de Argyris | 311 |
| 2.2.8 Análisis del proceso de Grupo | 313 |
| 2.3 El planteamiento teórico del modelo comunicacional | 314 |
| 2.3.1 Diferencias entre modelos | 315 |
| 2.3.2 Respecto a los participantes | 316 |
| 2.3.3 Respecto a los miembros de la comunidad de Investigación | 316 |
| 2.3.4 La aplicación del Modelo Complementario | 318 |
| 2.3.5 Consecuencias de la aplicación del Modelo Complementario: Hallazgo de Investigación | 323 |
| 2.3.6 Respecto al rol de Asesor | 325 |
| 2.4 Comparación de los elementos de la ciencia acción | 327 |
| 2.4.1 En relación con la instrumentación | 329 |

CAPITULO V

ANÁLISIS CRÍTICO DEL PROCESO

1. Cuarto momento: Resultados

Los resultados obtenidos de la aplicación de la Entrevista y de la Encuesta, reflejaron por parte de los docentes que conformaron la comunidad de práctica, que **si bien conocían la política educativa orientada a destacar la investigación, como una función importante en el desempeño del docente, en su mayoría, este grupo humano, desconocía las bondades que pudiera tener la investigación acción** como una modalidad investigativa viable, que pudiera aplicarse para resolver situaciones problemáticas en el aula. Asimismo **expresaron su interés en conocer su metodología, técnicas y procedimientos, basados en el paradigma emergente, como expresión de su disposición al cambio**, permitiendo la innovación en la búsqueda de soluciones a los problemas educativos. Este interés quedó manifiesto **mediante su actitud al querer participar en un programa de formación en investigación acción.**

Los resultados indujeron a la búsqueda de un modelo de investigación acción para sustentar dicha formación. En tal sentido se seleccionó la Teoría de Acción de Chris Argyris.

La acción se orientó en dos sentidos: **En primer lugar:** Realizar una revisión analítica de la teoría de Argyris, con el propósito de ubicarla en la perspectiva teórica de los modelos de la Investigación-Acción. **En segundo lugar**, una vez analizada la naturaleza de su estudio, detectar la viabilidad de su aplicación como una estrategia en la formación del rol de docente investigador, en los profesores de la Escuela de Educación de la

Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes (ULA), de la ciudad de Mérida; quienes tienen como misión la formación profesional de los futuros docentes del Sistema Educativo del país.

Para cumplir con **el segundo propósito**, se analizó la aplicación de la metodología de Argyris en la comunidad de práctica, a fin de determinar sus fortalezas y debilidades en el proceso desarrollado y, para detectar el comportamiento laboral de la membresía. Para lo cual se aplicó la **Columna de la Izquierda, la Escalera de Inferencias y la Observación Participante**.

2. Acciones desarrolladas

En primer lugar: Se hizo la revisión teórica del Modelo seleccionado. Seguidamente se analizó la estrategia aplicada a la comunidad de práctica y como una actividad complementaria a la Teoría de Acción en estudio, se usó el método de Satir, centrado en la verificación de la comunicación efectiva. Para efectos de la validación, se aceptó la palabra, como prueba empírica de la teoría. Tal como lo expresó el propio Argyris.

La adición del método Satir fue sugerida por el asesor, considerando la importancia de la comunicación como el elemento base en cualquier proceso de reflexión.

2.1 Posición crítica del autor estudiado: Epistemología de la Ciencia Acción

Previamente es necesario aclarar que este apartado, para el lector puede considerarse como parte de lo mismo que se viene desarrollando, pero se hace necesario referirlo debido a que la sustentación teórica,

permite entender claramente los postulados y los resultados de la investigación y las acciones implícitas.

Partiendo de la experiencia vivida en la Comunidad de Práctica y tomando como marco de referencia la Teoría de Argyris, los aportes de Habermas y Satir, se consideró oportuno ir reflexionando de manera crítica sobre los planteamientos de cada autor, estableciendo relación con los resultados de la investigación, por cuanto esto permite clarificar el sentido y aplicación del modelo en la generación de nuevos aprendizajes, reflexiones y acciones a partir de la investigación, dejando ver los acuerdos y contradicciones que puedan existir entre las interpretaciones dadas por la investigadora y los actores del proceso.

Del análisis teórico se entiende que, Argyris como investigador, distingue teóricamente entre **la ciencia pura y la ciencia acción**; esta diferencia se extrae de la expresión referida a la teoría que contribuye a la práctica y a la teoría responsable de los criterios de la ciencia pura. A **la primera**, le señala como **propósito explicar la acción en situaciones concretas; y a la segunda, verificar la teoría en general**.

La propuesta, basada en el nuevo paradigma, que sustenta el autor, pretende dirimir con los representantes de la corriente principal de la Ciencia Social, representada por el Empirismo crítico o el Racionalismo crítico, como también se le conoce, el cual proviene del Positivismo Lógico; cuya postura consiste en definir la teoría científica, como un sistema deductivo orientado a explicar y predecir las regularidades de lo escrito. Este hecho, marcaría las diferencias o la separación entre teoría práctica, teoría empírica y teoría normativa.

En este **planteamiento respecto a la posición normativa, Argyris coincide con la postura de las ciencias de la conducta, pues, éstas reconocen que su práctica tiene una dimensión normativa**

basada en la teoría crítica propuesta por la Escuela de Frankfurt, entre cuyos representantes se encuentra Habermas, (1988) lo cual conduce a explorar las posibles coincidencias entre sus conocimientos, expuestos en el marco teórico referencial de este estudio y los postulados teóricos de la Teoría de Acción.

En la revisión de la propuesta teórica de Argyris,(1993) **se asume que, su teoría pareciera fundamentarse en la crítica comunicativa**, porque acepta que la ínter subjetividad y la comunicación conforman el pilar donde sustenta su pensamiento. Ello se evidencia cuando propone a los sujetos **el cambio de sus comportamientos desde sumiso, alienado y miedoso correspondientes al Modelo I al comportamiento abierto, seguro e independiente asociado al Modelo II.**

En el planteamiento citado, el autor pareciera reflejar la creencia de que **es posible lograr que una comunidad, asuma comportamientos tendentes a la práctica de la libertad, de cambiar el dominio, la autoridad social y el poder que se practica mediante la educación**, a través de la mitificación del personal Directivo, tal afirmación se extrae del comentario puntual que realiza el autor, en los siete errores que generan conductas defensivas.

El autor expone que **la razón, la libertad y la humanidad**, son valores que conforman **la dimensión histórica del conocimiento**; por ende, Argyris asume que las personas tienen el derecho de **vencer sus conductas defensivas**, para lograr transformar su **“incompetencia competente”**. Su afirmación genera las siguientes interrogantes:

¿ Hasta que punto, esta concepción crítica expresada por Argyris, representa una posibilidad realmente liberadora para el sujeto?.

¿ Esta posibilidad liberadora con que cuenta la persona, será capaz de transformar de manera significativa, sus condiciones personales u organizacionales?.

¿Lograría tal posibilidad liberadora cambiar la perspectiva del mundo que tenga una persona, desde una perspectiva Modelo I a una perspectiva Modelo II?.

Se acepta que desde el punto de vista teórico, el alcance de la Teoría en Uso, contemplaría en su extensión esta postura, resumida en la siguiente expresión: **los hábitos del comportamiento humano y organizacional de los sujetos son defensivos y que en virtud de ello, recrean su mundo de forma particular.** Por consiguiente, **requieren la mediación del científico social en la comunidad, para ayudarles a comprender por qué son de esa manera; su percepción del mundo y sus conductas defensivas.** Y cómo la mediación utilizando el lenguaje como herramienta general y la comunicación en particular, puede cooperar para determinar los aspectos específicos que les permitan realizar un cambio real.

La conclusión arriba expresada coincide con Machado (2000:110) cuando analiza la posición de Argyris respecto a la libertad o autonomía e inquiriere:

¿ La postura de Argyris está orientada al logro de la responsabilidad, de la autonomía crítica?. ¿ Coincidiría entonces, con la nueva teoría crítica de Habermas?.”.

Al explorar en la búsqueda de respuestas a la interrogante supra, se encuentra que, Habermas, refiere **la necesidad de la racionalización**, de separar la comunicación de la formación institucional. Tal afirmación lleva implícita en la persona, los siguientes supuestos:

- **Que sea consecuente con el conocimiento que tenga, referente a cómo operan en su vida su sistema de valores y sus normas.**
- **Que sea consciente de la manera como jerarquiza sus valores y sus normas, en relación con su propia experiencia y en la sociedad donde se inserta.**

De tal razonamiento se deriva que **la autonomía para la persona, implicaría, dentro de su propia dialéctica comprender su cultura,** y desde esa perspectiva, **construir su ambiente vital y separar su propia identidad, del grupo donde se inserta;** solo entonces, él podría decidir su rol como sujeto y encontrar su lugar en la Institución donde vive y donde labora; lo cual le daría oportunidad de evaluar su condición de participante en esa institución que a la vez, deriva del diseño de la sociedad en general.

Según el razonamiento expuesto, Argyris sugiere **que el sujeto como persona, utilice su razonamiento productivo para que sea capaz de aprehender la realidad y cambiarla.** Con tal afirmación coincide con otros científicos sociales, tratados en este trabajo, respecto al propósito de la Investigación-Acción.

Como complemento de la afirmación antes citada, Argyris (1987:87) expresa: *“El concepto de explicación pragmática, basada en la acción, encaja en la concepción de probar las creencias a través de la experimentación”*

La posición sería sustentada por Elliot (2000:19) representante de la Investigación Acción, como una estrategia del cambio educativo, cuando afirma que *“la práctica lleva implícita la teoría y que, la elaboración teórica, en lo que consiste es en organizar esas teorías tácitas, sometiéndolas a crítica, mediante el discurso profesional libre y abierto”*.

Otro aspecto relevante de esta explicación de Argyris, que coincide con los científicos de la Investigación Acción, se refiere a **la importancia que este científico social, atribuye a la palabra.**

En tal sentido, expone que ésta constituye un dato del primer peldaño de **la Escalera de Inferencia** y en consecuencia, destaca que **la conversación es la vía por la cual es posible inferir la conducta real de las personas;** por cuanto éste la percibe según su cultura, ésto es, según se la defina en su idioma.

En esta afirmación, el autor coincide con Habermas (1988) y Apple (1987), quienes sostienen que **el proceso de conocer es hermenéutico dialéctico, lo cual implica que además de comprender es necesario explicar.** De allí que tiene coherencia lo antes expuesto respecto a que **entender el significado, involucra entender la cultura donde ocurren los hechos.**

El autor citado también afirma, que **la efectividad de las acciones personales, es determinada por la Teoría en Uso,** de la cual **la conversación** es su conducta más frecuente. Igualmente coincide con Habermas (1988), cuando este último comenta en su Teoría de la Racionalidad Comunicativa, los requisitos de validez del lenguaje humano, y expresa que **éstos se construyen de manera implícita por el discente, pero que también pueden hacerse explícitos.**

El planteamiento remite a los **dos modelos expuestos por el autor seleccionado** y, sobre los cuales describe ambos tipos de conocimientos: **Conocimiento tácito y conocimiento explícito.** Habermas agrega que, éstos pueden ser **contingente o falible.** Estos requisitos a los que se refiere son: **(a) Lo que digo es inteligible. (b) Su contenido proposicional es verdadero. (c) Estoy justificando lo que digo y (d) Estoy actuando sinceramente.**

La Teoría de la Acción Comunicativa y de la relación entre los juicios de validez y la interpretación, **sitúa la epistemología en un contexto histórico y dentro de una comunidad determinada, entonces, para entender la relación entre ella y la validez moral de una afirmación, el investigador tendría que considerar sus actos desde el punto de vista del participante;** lo cual significa que los supuestos ontológicos, morales y prácticos de cada expresión suya le son propios a su comunidad. (Machado 2000).

Habermas (1988), se refiere a **la comunicación cotidiana de los actores que participan en una comunidad que comparte creencias y culturas de las cuales dependen las relaciones humanas propuestas en ese contexto. En el caso del observador que se colocara como intérprete de estas acciones, si no tuviera ideas claras de las razones implícitas que tengan los participantes, tampoco podría tener ideas claras respecto a la semántica de sus expresiones, independientemente del contexto donde éstas se realicen.**

Con esa explicación, derivada de Habermas, entonces se complementaría el sentido de la propuesta de Argyris, referente a la necesidad de que **el observador tenga experticia para ubicar los tipos de conocimiento que utilizan las personas para construir sus explicaciones pragmáticas y el tipo de pensamiento que utilizan (mapas mentales) para orientar su comportamiento,** en y desde su misma realidad de la acción en su comunidad laboral.

Argyris expone que los participantes, **siempre están dispuestos y se interesan en revisar sus valores y creencias, para garantizar el aprendizaje organizacional.** Según dicha afirmación, surgen en el investigador expectativas referidas al tipo de acciones que involucra este aprendizaje y en cómo lograr establecer la relación efectiva, que deba

existir entre el investigador y los miembros de la comunidad de práctica, para validar el aprendizaje.

El presente análisis generó ciertas definiciones relativas a la postura **epistemológica encontrada en la Teoría en Uso** y se resumen a continuación:

- Se encontró **analogía** entre el planteamiento teórico planteado por Argyris y los enfoques críticos y, cognitivos referidos al conocimiento de la acción.
- Se entiende que **existe coincidencia** con el enfoque sistémico de la Escuela Humanista de Satir, Bandler y Grinder (1983). respecto a los patrones de **comunicación efectiva**, que facilitan la comprensión del significado, desde el punto de vista del discente.
- Para concluir, se consideró entonces, que **el trabajo de Argyris** se centra en **la predicción del comportamiento individual y grupal respecto al aprendizaje de las personas y las organizaciones**; ello implica que **mediante su aplicación, es posible determinar cómo aprenden las personas**. Así mismo, contribuye a que el investigador pueda determinar **si efectivamente estos sujetos aprenden**.

Según lo expuesto, se entiende **que teóricamente, esta Teoría de Acción, coincide con la Investigación Acción Crítica, en tanto que, se percibe centrada en un campo limitado de datos, relativos al comportamiento de las personas participantes de la comunidad de práctica**, que les permite aprender a diseñar sus modelos de la realidad.

Entendida así, entonces se acepta en ella, una evolución de la Teoría inicial de la ciencia de la acción, (1974) en lo atinente a tres elementos que el mismo autor reconoce y describe. Ellos son:

1. En cuanto a que **los métodos de la ciencia de la acción** pueden ser utilizados en la vida real **para producir conocimientos** mediante los cuales se imprimen cambios duraderos en la situación.
2. En cuanto al concepto de **Causalidad**, dado que presenta un modelo más explícito de la causalidad de diseño de acción y
3. En cuanto a **la metodología de la práctica**, porque a través suyo se ejemplifica **“como la teoría puede ser corroborada por los profesionales al implementarla en su práctica cotidiana”**. (Argyris 1993:16).

2.2. La aplicación de la Teoría de Acción de Argyris en la Comunidad de Práctica

El análisis, tal como se comentó, se basó, en el propio planteamiento del autor objeto de estudio. De manera que se utilizó su ejemplo de intervención a los efectos de evaluar su metodología de aplicación ó, como él la llamó: **“estrategia de intervención”**

Se hizo **referencia**, por igual motivo, **a cada uno de los instrumentos y estrategias que el autor utiliza en sus programas** de adiestramiento, lo cual permitiría detectar las debilidades y fortalezas, que se derivaran del ejercicio en la comunidad de práctica.

Se presentan a continuación los Instrumentos, utilizados por Argyris para implementar su práctica y ellos son: **La Conversación, la Escala de Inferencias, La Columna de la Izquierda, Los Mapas, La Observación y la función del investigador o asesor en la intervención.**

2.2.1 La Conversación como estrategia

Argryis coincide con Pfeefffer (1992) y con Eccles y Norhia(1992) citados por él mismo, en su publicación: “Conocimiento para la Acción” (1999:99.) cuando afirma que: *“la conversación constituye el aspecto central para entender la realidad y operar efectivamente dentro de ella”* De su afirmación se explica que **según la percepción de la realidad que tienen las personas, ella tiene consonancia con el idioma que utiliza.**

De la afirmación precitada se deduce que, **según sea la corrección con que las personas, empleen las palabras, así será la corrección de sus acciones;** por tal razón, la efectividad de las acciones de las personas es entendida según la teoría en uso, que ella emplee.

En ese hilo de pensamiento, Argyris argumenta que, **la conversación además de constituirse en datos en el primer nivel de la Escalera de Inferencias, también constituye un dato confiable,** para que sus lectores puedan asumir **la validez de sus deducciones y sus análisis.**

La referencia descrita anteriormente concerniente a la utilidad de la comunicación, se considera **congruente con su afirmación, de que la ciencia de la acción corresponde al campo de la interpretación.**

Como una vía para dar sentido práctico a su afirmación referente a la comunicación, el autor destaca **la importancia que le atribuye a las grabaciones y al comentario, como recurso de recolección de información.**

Para validar sus argumentos respecto al presente tópico, Argyris presenta en sus publicaciones científicas, ejemplos de conversaciones y acciones extraídas de la participación de los sujetos que conforman su comunidad de práctica en la investigación, con el propósito de

suministrar a los lectores información válida para actuar, si decidieran aplicar su procedimiento de intervención.

Por lo expuesto se consideró útil aceptar su sugerencia y por tal razón, se decidió aplicar el modelo de intervención, en la comunidad de práctica, siguiendo sus pautas. En este sentido, **se acepta que, el uso de la conversación como estrategia de aplicación de la investigación acción, implica la necesidad de que el investigador tenga conocimientos hermenéuticos, para interpretar, describir y explicar los significados que aportan los sujetos en las comunidades de práctica, con el fin de validar o rechazar sus teorías acerca de cómo construyen o diseñan sus acciones.**

La propuesta supone que **el investigador que aplique este modelo de Investigación Acción, tendría necesidad de adquirir destrezas para diseñar su modelo de intervención basado en la comunicación;** con el propósito de contar con un recurso, que le permitiera establecer las categorías de los elementos intervinientes en el proceso e igualmente establecer el concepto respecto a los valores y la cultura de esa comunidad de práctica.

Para estos efectos, **se entienden como valores, la conducta esperada de la organización estudiada, que incorpora en su sistema creencias, hábitos, actitudes, normas y conductas que refuerzan su identidad para obtener logros.**

Con tal expectativa, entonces, se remite al primer instrumento de interpretación utilizado por Argyris :

2.2.2. La Escalera de Inferencias

Para el autor, este instrumento se define como “*un modelo hipotético del desarrollo de una conjetura*”,. (1993:39). Consiste en lo siguiente:

En el **Primer Nivel:** El sujeto **percibe un dato**, que puede ser una conversación.

En el **Segundo Nivel:** El sujeto **razona** respecto al significado de las palabras que escuchó, sin considerar si comparte o no el mensaje.

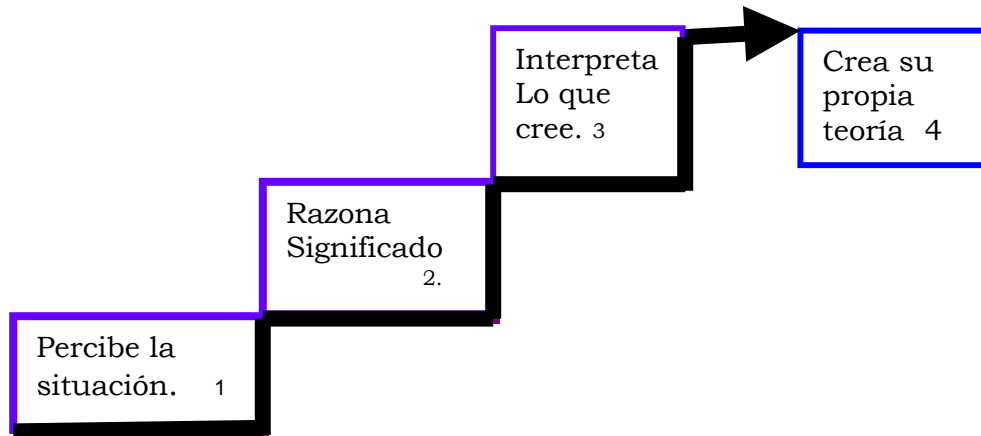
En el **Tercer Nivel:** El Sujeto seguidamente realiza una **interpretación propia** de lo que cree que la otra persona dijo.

En el **Cuarto Nivel:** El Sujeto **incorpora nuevos significados** según su interpretación y cuyo juicio será coherente con las propias teorías en uso referidas a la acción eficaz. Esto significa que crea su propia teoría.

El Modelo se considera útil, **para ayudar al sujeto a identificar el tipo de razonamiento que usa para determinar las situaciones que lo afectan.** Seguidamente procedería a darles significado para confrontar su propia visión con la que cree tienen los demás, y así, arribar a una conclusión que satisfaga su creencia de lo que cree le es efectivo.

Gráfico 13

Los Niveles de Inferencia



Fuente: elaboración propia (datos Argyris 1993)

2.2. 3. La aplicación de la Escalera de Inferencia en la Comunidad de Práctica.

Con el propósito de validar la estrategia, propuesta por el Autor estudiado, en el Taller que se realizó en el mes de Julio, de 2002, con la comunidad de Práctica, la facilitadora del mismo, que en éste caso fue asumida por la asesora externa, solicitó al grupo, que expusieran sus inferencias respecto a una situación, que les generara conflictos.

Se esperaba con este ejercicio, que **los sujetos se chequearan, respecto a darse cuenta si ellos estiman que sus creencias son “la verdad”**, y si fundamentan su creencia de que es así, porque se basan en datos reales, y por ello son verificables. Es decir que **la práctica se abordó para que los sujetos aplicaran la Escalera de Inferencias como “un camino mental de creciente abstracción que conduce a creencias erróneas si comienza por los datos observables”**. (Senge y otros 2000).

A continuación se transcribe los resultados de un caso registrado en video, de los presentados en la sesión, del día dos de Julio de 2002. Hora:10.55, Aula B-2 Edificio B, Facultad de Humanidades. Intervienen dos profesores de la comunidad de práctica, uno ejerciendo el rol de Docente (P.10) y otro como la nueva Directora (P.18). El Docente expresa su malestar hacia la Directora, para ello se describe su proceso de razonamiento.

P.10--Docente:- “La Directora cree que soy ignorante y puede mandarme a hacer cosas como éstas, sin preguntar a los demás su opinión”

P.10--“Me siento mal porque se lo he dicho varias veces y no me presta atención cuando le hablo o doy mi opinión de cómo podría realizar esos cambios. No le voy a decir nada para evitar conflictos.”

El análisis del **Docente** en primer lugar, señaló **como dato observable** que: **la Directora no parece tomar en cuenta sus aportes para solucionar la tarea que ella le encomendó.**

En segundo lugar seleccionó **detalles de la conducta de la Directora**

P.10 ” Cuando le hablo sencillamente se pone a escribir y no me ve a la cara”.

En tercer lugar **proyectó su propio sentimiento:**

P.10--- “Cree que yo no sé gerenciar”.

Por último **elaboró su propia conclusión:**

P.10_“Me cree ignorante”

P.18 Directora

Cuando la **Docente** prosiguió su intervención en la reunión sobre el mismo asunto, se dio cuenta que, la **Directora había redactado el memorándum considerando las observaciones.** Entonces, **¡sí había tomado en cuenta sus sugerencias!**

Asimismo, una vez finalizada la interacción, se dio cuenta que, sus conclusiones, **no estuvieron basadas en datos observables;** ya que al final le habría demostrado que si le estaba oyendo.

El proceso de **razonamiento descrito** se ajusta a la descripción de Argyris respecto a **La Escalera o escala de Inferencias,** porque le permitió al Docente describir **el proceso de reflexión que utilizó para darse cuenta que si actuó bajo supuestos.**

Para la realización del análisis de este proceso, Argyris sugiere que, como en el caso presentado; las personas sean cautas, cuando un dato parece obvio, porque a su entender este tipo de comunicación no es fácil.

Como se puede observar **la escalera de inferencias, constituye una herramienta para señalar a los demás los pasos del razonamiento que ha seguido una persona para tomar una postura, independientemente de que los otros lo compartan o no...**, Si el sujeto construye su conocimiento, es decir que no lo copia de un modelo prefabricado por el asesor, **esta construcción consistirá en la elaboración personal de atribuir significados a las experiencias vividas, según las relaciones pertinentes que establezca con los demás.** En consecuencia, *“ su actividad se orientaría a adquirir*

conocimientos que convenientemente relacionados le permitan determinar cómo realiza sus acciones y cómo asume sus consecuencias por lo que integraría sus actitudes y sus valores”. (Machado,2000:122)

De lo expuesto se deduce que el propósito de Argyris referente a la aplicación de los niveles de inferencia, exigiría del sujeto tener consciente cuáles son los elementos intervinientes en la formulación de su inferencia. Ello podría depender de los mapas personales del propio sujeto, soportado en la plataforma de sus valores, sus creencias, respecto a sí mismo y respecto a su ambiente.

Se considera que esta estrategia constituye **una fortaleza, porque, la persona, cuando lo aplica, relaciona los datos relativamente observables, con el sentido cultural y el significado que le asigne el oyente.**

2.2.4. La Columna de la Izquierda

Se acepta, para efectos de este estudio, que **la Columna de la Izquierda, constituye un complemento de intervención de la Escalera de Inferencia, debido a que su propósito consistiría en ayudar al participante a generar soluciones a un problema; a la vez, que la persona, se de cuenta de sus intenciones implícitas y de sus estrategias de acción declaradas, para lograr su propósito;** este proceso solo lo podría alcanzar, si ha comenzado por conocer **cómo piensa y cómo razona,** a fin de detectar el tipo de razonamiento que utiliza con más frecuencia: **sí es defensivo o es productivo.**

Para lograr tales fines el autor propone la estrategia escrita, el texto, serviría para rediseñar la situación y aportar una solución válida. También, es útil la grabación o el video de la discusión y el texto, para efectos de establecer la coherencia entre las acciones descritas y los valores del Modelo OI. **Cuando este proceso se aplica en la Comunidad**

de Práctica, Argyris plantea que podría encontrarse, coincidencia con una causa de las políticas organizativas, tal como problemas de funciones o de funcionamiento de un área determinada.

A continuación se transcribe el diálogo de dos participantes de la comunidad de práctica, entre un supuesto Jefe de Departamento de la Escuela de Educación y un Docente adscrito al Departamento que el gerencia, recordemos que este ejercicio permite manifestar los pensamientos y sentimientos que surjan durante el diálogo pero que por alguna razón no se comunica a su interlocutor; resultados de la aplicación de **la columna de la izquierda**, actividad realizada en pareja durante el desarrollo del Taller en Julio,2002.

Se transcribe el resultado del ejercicio desarrollado por una pareja de participantes P.8 (Jefe) y P.12,(Docente) en el aula B2, Edificio B, Facultad de Humanidades y Educación, el día tres de Julio de dos mil dos a las 9.12 a.m.

| | |
|---|---|
| <p>PENSAMIENTOS Y SENTIMIENTOS</p> <p>(no expresados, no comunicados)</p> | <p>DIÁLOGO</p> |
| <p>P.12 DOCENTE:</p> <p>Como se nota que este señor no sabe lo que es la investigación, ni tiene idea del tiempo que exige ese tipo de proyectos. Siempre se basa en chismes,</p> <p>¿Por qué no será capaz de decirme directamente lo que piensa de mi?</p> | <p>P.8 JEFE:</p> <p>Ya veo que no te agradó la comunicación enviada en horas de la mañana, yo trato de ser justo, no quiero tener preferencias por ningún docente, todos tienen la obligación de cumplir un número determinado de horas de docencia. Me dicen que existen comentarios sobre privilegios que se le dan a algunos integrantes de este Departamento</p> |

| | |
|---|--|
| <p>P.12 DOCENTE:</p> <p>No cambia, ni cambiara su manera de</p> | <p>P.12 DOCENTE:</p> <p>Me gustaría saber cuáles son los privilegios que tienen algunas personas. Usted sabe, por los informes de Comisiones que trabajamos inclusive fuera del horario normal para cumplir con las otras obligaciones que exige la Universidad.</p> <p>P.8JEFE:</p> <p>Estoy de acuerdo, pero debo mantener un equilibrio en los horarios, justificar de la mejor manera la dedicación a la Universidad, sin embargo tú das muy pocas horas de docencia y el resto de tiempo dices que haces investigación.</p> |
|---|--|

| | |
|--|--|
| <p>pensar, no tiene idea de la relación investigación, docencia extensión, sigue pensando que la docencia solo se hace en el aula de clases y en las horas que el diga, qué equivocado está.</p> <p>P.12 Docente:</p> <p>Estoy segura que ni lee los informes que le enviamos, la verdad es que nunca habíamos tenido un jefe tan deficiente.</p> | <p>P.12 DOCENTE:</p> <p>Si lees con cuidado los informes, notarás que atiendo tesis de pregrado de ésta Universidad y de otras, reviso proyectos para su aprobación y asisto a seminarios de investigación</p> |
|--|--|

| | |
|--|---|
| <p>P.12 DOCENTE</p> <p>¡Este si es un vivo!, ahora quiere que yo le resuelva sus problemas, ¿cuándo me habrá ayudado a resolver los míos?, ahora que vea como se las arregla.</p> | <p>P.8 JEFE:</p> <p>Bueno, seguiremos hablando luego, por ahora me gustaría que me asesorara en algunos aspectos relativos a investigación, tengo algunas dificultades para asesorar alumnos, estoy complicado, hay poco personal.</p> <p>P.12 DOCENTE:</p> <p>Claro, cuando disponga de tiempo seguro que le ayudaré a planificar las asesorías para que resuelva su problema.</p> |
|--|---|

| | |
|---|---|
| <p>P.12 DOCENTE:</p> <p>El mismo “manda más” de siempre, nunca hace nada y pretende que uno también pierda el tiempo ayudándolo a él.</p> | <p>P.8 JEFE:</p> <p>No olvide sus obligaciones, me hace sentir mal que mi Departamento no cumpla con las exigencias de la Dirección</p> |
|---|---|

2.2.5 Resumen de la aplicación de la Columna de la Izquierda

Del análisis de esta estrategia que presenta Argyris como válida para alcanzar los fines propuestos, surgieron las siguientes interrogantes respecto a, si sólo sería válida la experiencia escrita. Desde luego que el autor presenta su argumento de por qué es así, lo cual ya fue expuesto en la presentación del instrumento en el Capítulo II de este documento. Sin embargo, se pregunta **si la dificultad que tengan las personas para expresar públicamente su malestar ó, el respeto a la autoridad, concebida como poseedora del poder formal, obedece a la cultura, que necesariamente es válida para cada Organización.** El mismo autor en sus obras destaca **la importancia del diálogo,** para que los sujetos establezcan **la validez de sus creencias y de sus sentimientos**

Para tal efecto se realizó la experiencia en pareja, en este caso se solicitó a los participantes describieran **“un conjunto diferente de conductas” para que idearan una conversación y plantearan una solución.**

La Comunidad de Práctica reflejó que cuando **participaron en ejercicios destinados a plantear situaciones problemáticas, y sus posibles soluciones,** en la práctica, coincidieron con Argyris, respecto a que **utilizaron inicialmente, sus programas defensivos, para expresar resultados de las situaciones donde habrían participado.**

Lo que se obtuvo en el ejercicio, es que **ocurrieron sesgos en la participación de los sujetos, debido a que se colocaron en otros, en un caso en los estudiantes y /o en las autoridades, la responsabilidad del estado emocional.** Enseguida de la exposición, los participantes obtuvieron información respecto a que, cuando alguien utiliza esta expresión de **“él me hace” o “por su culpa me siento”,** tales expresiones les obligarían a preguntarse cómo específicamente una persona, logre tener responsabilidad para direccionar los sentimientos del otro.

Respecto a la intervención, Argyris expresa que: **(a)** el científico de la acción es un experto, que pretende ayudar al **“sistema-cliente”,** mediante la creación de condiciones que satisfagan a la investigación y al aprendizaje en el mundo del comportamiento donde éste se ubique. De allí que por su intervención mediante la provisión de frases que él llama constructivas, **intenta que el sujeto tome conciencia que sólo él es responsable de lo que siente. (b)** El Investigador supone que el sujeto **piensa, razona y actúa** en consecuencia, cuando las explicaciones pragmáticas pertenecientes a la acción, no son confirmadas. Por ende la modelación por parte del investigador, **le ayuda a confirmarlas (c)** En la aplicación de la columna de la izquierda, los sujetos le asignan significado

a las situaciones, en este sentido las contextualiza y determina los elementos significativos para él. Y luego actúa según su teoría en uso.

Además de los instrumentos descritos, el próximo al que se refiere Argyris es:

2.2.6 La Observación Participante

El proceso de observación según el autor **está basado en el contenido y en la forma cómo los sujetos de investigación, expresan sus valores.** Sin embargo, no se encontró evidencia de lo que el investigador designa como forma. Argyris sostiene que debe haber coherencia entre ambos. Es decir, que si las repuestas se elaboran de un modo coherente con el Modelo I, entonces, su contenido debe ser coherente con el mismo modelo. Dado que, en los textos en donde expone la aplicación de su estrategia, de forma exhaustiva, tales como en sus obras, “Conocimiento para la Acción” (1990) y en “Cómo Vencer las Barreras Organizativas” (1993), no se evidencian explicaciones respecto a **cómo registrar la información derivada del proceso de observación,** se planteó elaborar **y/o aplicar matrices que permitieran dicha recolección, según las categorías establecidas por el investigador,** de tal forma que sus resultados pudieran ser verificables. En efecto se seleccionaron y adaptaron, con permiso del autor, según el interés del presente estudio, las matrices elaboradas por Machado (2000).

2.2.7 Análisis derivado de la aplicación del Modelo de Argyris

En el desarrollo de las acciones, durante la aplicación de la investigación, tanto en las Entrevistas y la Encuesta, como en el Taller, se utilizaron métodos empíricos coherentes con la Escala de Inferencias y demás estrategias señaladas por Argyris, que permitieran según lo expresara el autor “explicar con precisión cómo los individuos atribuyen

causas ó razones para las acciones de los demás y evalúan la efectividad de las acciones para manejar sus vidas”. (Argyris, 1993:326).

En la aplicación del taller dirigido a los docentes de la Unidad de Análisis, se recolectaron datos referentes a, que las personas fueran explícitas respecto a sus valores y objetivos; mediante la aplicación de las técnicas expuestas con anterioridad. Para ello se ordenó la información para el análisis, según categorías correspondientes al **Modelo I y al Modelo II**.

En base al análisis de los resultados de la observación y las entrevistas iniciales, se realizaron las siguientes predicciones:

1. Si el investigador en su intervención, **destaca el razonamiento defensivo de los participantes, y les ayuda a darse cuenta de su acción, entonces, ellos cambiarían sus Teorías en Uso, Modelo I y practicarían conductas asociadas con el Modelo II.**

2. Se deduce que **probablemente, los sujetos no logren establecer, de forma permanente, aprendizajes de doble recorrido.** Salvo que éstos manejen **técnicas de comunicación efectiva, eleven su autoestima y practiquen la motivación al logro, en su rutina diaria.**

Si en la intervención el participante, con la ayuda del investigador respondiera por sí mismo las interrogantes, que le surjan entonces, crearía sus propias soluciones; **de manera que si decide cambiar, modificaría también sus acciones y sus valores.** Con esta acción, el investigador, estaría logrando el cambio de razonamiento propio de un Sujeto Modelo I a un Sujeto Modelo II. Ya que para alcanzar tales decisiones habrá pasado por **un proceso de auto reflexión,** donde habría realizado un análisis de sus representaciones sociales.

Para efectos de asumir este Modelo como base para la formación del rol de investigadores en un modelo específico como es la investigación acción, se consideran oportunas las observaciones siguientes, respecto a que :

La Investigación Acción presupone la necesidad de **autonomía y autorrealización en las personas**. En consecuencia, **tal paradigma supone que el investigador se convierte en un asesor que presta ayuda a la organización para que los participantes se involucren en el cambio y se identifiquen con sus fines**. En este sentido, Argyris, argumenta que: *“La investigación que produce tal conocimiento necesariamente debe ser participativa y debe combinar la reeducación de individuos con el cambio en las unidades sociales en que estos participan”* en Machado: 2000: 150).

Se realizó el análisis entre teoría y práctica, mediante la observación participante; porque se comparte el criterio de (Habermas,1988) respecto a que **la fuerza de los argumentos, no depende solo del cumplimiento de ciertas condiciones pragmáticas de la comunicación, sino también de las convicciones compartidas entre los sujetos**, respecto al mundo objetivo, social y organizacional, implicados en la verdad o validez de tales argumentos.

2.2.8 Análisis del proceso del Grupo

En el desarrollo de las actividades donde los participantes del estudio enfrentaron situaciones, **la mayoría mantenían conductas propias del Modelo I**.

Argyris describe la conversación como una vía para validar los datos, **si se le suministrara al personal, práctica en las herramientas**

de comunicación efectiva, éste tendería a realizar acciones del Modelo II, que modificarían las conductas Modelo I que sintiera desfavorables para sí mismo y/o para su desempeño en la organización. Porque al evolucionar el Modelo y alterar su comportamiento, se produciría la retroalimentación de la Teoría en Uso Modelo II.

Al coincidir con tal postulado, se planteó en el Taller lograr cambios en el proceso del grupo. Para ello, se planificó aplicar el Modelo de Argyris con la adición de un modelo complementario comunicacional que contribuiría al logro de los principios señalados por el autor. lo cual permitió probar las predicciones .La acción para el desarrollo de este proceso, se centró en explorar la búsqueda de este método complementario, siguiendo las siguientes características:

- Que coincidiera con la postura teórica de Argyris.
- Que con su teoría, contribuyera al logro de los sujetos para entender su condición y las de los demás.
- Que proveyera herramientas para que los sujetos pudieran aceptar sus expresiones basadas en el conocimiento del contexto donde ocurrieran los hechos.

2.3 El planteamiento teórico del modelo comunicacional

El planteamiento teórico del modelo comunicacional propuesto en éste trabajo fue tomado de Satir Bandler y Grinder (1983) y es referido al **Modelaje de los Procesos Humanos.**

A continuación se presentan las coincidencias entre los planteamientos teóricos de: (Argyris y Satir Bandler y Grinder)

- El Modelo de comunicación propuesto, como “Complementario” presenta **semejanzas con la Teoría en Uso de Argyris**, en cuanto

- a los **elementos de la conducta que el sujeto utiliza para enfrentar la realidad**, la cual es representada por Argyris en los **Modelos I y II**, como **conductas observables en su Teoría en Uso**.
- Tal situación se presenta en la explicación relativa a las tres formas de modelación humana: **la Supresión, la Generalización y la Distorsión**, mediante los cuales los sujetos se enfrentan a su mundo: “lo mejor que pueden y con el conocimiento que poseen”.
 - También **se encuentra coincidencia entre Argyris y estos autores**, cuando los últimos plantean que en **los sujetos existe una disposición al cambio si se les provee de los medios necesarios para hacerlo**.
 - Ambos autores consideran relevante a **la comunicación como la vía para lograr obtener datos observables de la conducta del sujeto**. Satir y otros (ibid) señalan que el punto básico para analizarla, **es la retroalimentación**, con lo cual coinciden una vez más con Argyris.

2.3.1 Diferencias entre modelos

La diferencia entre estos modelos de intervención para lograr el cambio, se muestra en que:

Los terapeutas **enfatan la estructura del lenguaje**. Opinan que los filtros neurológicos, constituyen el primer paso, para que las personas distingan su mundo (Territorio) de la representación personal de ese mundo (mapas); Por su parte, **los filtros sociogenéticos son las pautas sociales; de dichas pautas, el lenguaje es una modalidad**. Estas pautas provocan en el sujeto que la representación de su experiencia **pueda ser confundida por la estructura del lenguaje**.

Las **estrategias de intervención** facilitan la autorealización, en las diferentes tipologías que Satir y otros, señalan como **coherentes con las pautas de comunicación y los estilos de acción que asumen los participantes en su cotidianidad**, según sean sus valores personales y sociales.

Se consideró que tal selección fortalecería la carencia encontrada en la Teoría en Uso, para objetivar el análisis, durante la recolección de información en la comunidad de práctica, en los aspectos inherentes a la conducta laboral de sus miembros.

2.3.2 Respeto a los Participantes

Ubicar en los participantes, sus formas de Modelación Humana: **Generalización, Distorsión o Supresión**, según sus expresiones, las cuales reflejarían, según la teoría, su percepción del mundo.

Reconocer sus sistemas de representación: **Auditivo, visual o Kinestésico y los patrones de comunicación disfuncional (incongruente)** que utilizaran: La Nominalización, la Pieza Faltante, La Mala Formación Semántica; La Equivalencia Compleja y Los Operadores Modales, **lo cual coincidiría con las características del sujeto que asume conductas defensivas representadas por Argyris en el Modelo I**

2.3.3 Respeto a los Miembros de la Comunidad de

Investigación

Se consideró oportuno y adecuado utilizar como estrategia de intervención, para ayudar a los sujetos a desarrollar patrones de comunicación efectiva, las herramientas señaladas por los autores precitados, las cuales se presentan enseguida:

- **Las Hipótesis Verbales.**

- **Los Postulados de conversación.**
- **Las preguntas Implícitas.º**
- **La Dinámica del Grupo.**
- **Las fases del movimiento grupal.**

Estas estrategias serían usadas por el investigador, para eliminar **los patrones de comunicación disfuncional**, que Argyris tipifica como las **conductas elusivas y defensivas del Modelo I**.

Se estima que en lo que respecta al modelo de intervención así como a las tipologías coherentes con la comunicación y la acción de los participantes, este modelo **contribuiría en la práctica, a suministrar información para el investigador en la Comunidad de Práctica**, en los aspectos inherentes a la **cultura de los Participantes**. Asimismo se acepta que la aplicación del Modelo, contribuye con la comprensión del significado de **las acciones de la membresía y su contexto**; con el fin de determinar sus intenciones y el control que puedan ejercer las personas para obtener logros, según la percepción del mundo donde se ubicaran.

Con esta acción, el investigador, propicia el cambio de razonamiento propio de un **Sujeto Modelo I a un Sujeto Modelo II**.

Por otra parte, la rama de la Teoría de las Relaciones Humanas, en el **comportamiento organizacional**, en donde se ubica Argyris, implica la **autonomía y autorrealización en las personas**. En consecuencia, tal paradigma supone que la ayuda a la Comunidad por parte del asesor consiste en que los participantes **se involucren en el cambio y se identifiquen con sus fines**. Argyris exhorta a las organizaciones a desarrollar los seres humanos para que éstos funcionen completamente y aspiren a la excelencia (Argyris 1987)

2.3.4 La aplicación del Modelo Complementario

La predicción: La selección de un modelo complementario basado en la comunicación efectiva, fortalecería la carencia encontrada en la aplicación en la Comunidad de Práctica de la Teoría en Uso, por cuanto contribuiría a objetivar el análisis, durante la recolección de información en tal comunidad, en los aspectos inherentes a la conducta laboral de sus miembros.

En el análisis de la situación actual de los sujetos de la Comunidad de Práctica utilizada en el presente estudio, se realizaron ambas experiencias.

Siguiendo la técnica empleada por el autor objeto de estudio, se aplicó nuevamente el ejercicio de **la Columna de la Izquierda para evaluar el sentimiento negativo que generan en los diálogos ciertas premisas, cuando éstos no se reconocen ni se expresan.** Para ello se siguieron las indicaciones de Argyris, respecto a la aplicabilidad, partiendo del diagnóstico situacional.

El mapa de diagnóstico elaborado por la investigadora, como se indicó, permitió identificar las acciones de los sujetos participantes en los sub grupos.

La investigadora procedió a desarrollar los siguientes objetivos:

- **Agrupar en clases los patrones de comunicación que usaron los sujetos en sus interacciones.**
- **Centrar la atención en el proceso cualquiera que fuera el contexto.**
- **Analizar los patrones para direccionar el asesoramiento.**

Del mismo modo, les invitó a participar en otra experiencia basada en el modelo complementario citado. Tal práctica permitiría a los participantes reconocer el tipo de comunicación que utilizaron en el ejercicio.

- El proceso de intervención permitió que los sujetos se dieran cuenta de cuáles eran sus patrones de comunicación, reconocieran sus mensajes verbales y no verbales, así como a ubicar en la tipología correspondiente: Congruente o disfuncional, las respuestas del grupo.
- La aplicación del modelo, permitió fortalecer la debilidad de la propuesta de Argyris, dado que facilitó a los participantes colocar la “pieza faltante”, entre lo que pretendían decir al comunicarse entre sí y al resultado de esta comunicación.

A continuación se presenta como **ilustración del proceso**, la interacción ocurrida entre la Investigadora (I) y un Docente (P.19). Se transcribe la experiencia recogida en video, en el aula B2-Edificio B Facultad de Humanidades y Educación, fecha 4 de Julio de dos mil dos, Hora 11, 05 a.m.

Esta se inició cuando la investigadora preguntó, si algún miembro del grupo quería expresar si había sentido malestar por alguna situación específica .

Una Docente, expresó:

D-P.19: “ Sí, Yo”.

Es una persona profesional universitaria, con Postgrado, de lenguaje culto, sonriente, afable de ademanes suaves.

Cuando intervino para expresar su decisión de comunicar malestar, Su mirada estaba fija en la investigadora. En el diálogo se identifica con la “D” al participante P.1 y la Investigadora con la letra “.I”

La Investigadora y Asesora dirige su atención a la Docente y le pregunta:

I.- “¿ A qué específicamente te quieres referir?”

D-P.19 Mira a la investigadora y luego al grupo con quien quiere interactuar y responde en alta voz.

D-P.19 “Yo, me siento mal, (Su tono de voz ahora es un poco más bajo.) cuando los alumnos que he llevado a un sitio para hacer la práctica docente se expresan tan mal que hasta dicen “ibanos” en vez de “ibamos”.

I.- “¿ para qué te sirve expresar tu sentimiento de malestar?”

D-P.19 Para quitarme este nudo en el estómago

I.- ¿Cómo es éso? .La investigadora, invita a “D” a describir su sensación.

D-P.19 Bueno, que me doy cuenta que me siento mal físicamente cuando tengo estas situaciones y ellos actúan como sin importarles?

I.- “A quiénes te refieres específicamente?”. La asesora precisa la omisión que hace “D”, respecto a los “Alumnos”

D-P.19 Me refiero a los “Alumnos”.

Luego contesta:

D-P.19- “No estoy acostumbrada a que me descalifiquen, es decir que no estoy lista para quedar mal (pausa). Así me educaron

Con esta expresión “D” señala que los “Alumnos”, quebrantan las normas y por ende el tenor de la comunicación de “D”; quien se refiere a las pautas de validez del mensaje, que interpreta de los “Alumnos a través”, de su conducta observable.

Entonces, “D”....

D. P.19” Voltea a mirar al grupo y dice:

D-P.19“ Yo sé que eso no es solo mi responsabilidad sino la de todos”

I.¿Quiénes son todos?

D-P.19 “Todos los docentes”.

Interviene otro participante y expresa:

P.16- “Eso es un problema que viene de atrás, de la casa, de la escuela y el Liceo”.

Con esta afirmación niega la validez de la afirmación de “D-P.19” y así manifiesta su incomprensión al sentido que “D” dio a su postura.

En este momento de la intervención, la Investigadora solicita a “P.16” para que le dé contenido a su expresión:

Para comprender si la acción de “P.6” hacia “D”, es una postura anunciada durante la conversación y/o es una afirmación compartida por los participantes, la investigadora confronta al grupo:

I.- ¿ Es real para ustedes que el lenguaje inapropiado de los alumnos, es responsabilidad de otros y no de Ustedes?

P16.- No, lo que pasa es que estamos acostumbrados a que los alumnos son deficientes

(P.16 reconoce la deficiencia de los alumnos”, como una postura de rutina correspondiente al Modelo I de Argyris)

La intervención de “P.16”, sirve para aclarar que en la cultura organizacional, los Docentes creen que actúan correctamente. De esa conducta de los alumnos, se derivan en los docentes, sentimientos de rechazo y de culpa, como lo expresó “D-P.19” .

Durante el desarrollo del proceso, el rol de la investigadora fue de **intérprete**, para orientar a los ponentes, a colocar contenido en sus expresiones y así lograran cambiar patrones de **comunicación disfuncional a patrones de comunicación retroalimentada**.

De esta manera se logra que los sujetos propongan sus razones dentro del contexto, den solución a problemas prácticos, y que sus argumentos respondan a su manera de actuar, por ello serán ontológicas y no lógicas, tal como lo exige la Investigación Acción.

2.3.5 Consecuencias de la Aplicación del Modelo de Argyris y el modelo de comunicación complementario: Hallazgo de Investigación

El resumen de las actividades e interacciones ocurridas en las actuaciones de los participantes permitieron arribar a lo siguiente:

Dado que la actividad se planificó y ejecutó con el fin de producir consecuencias intencionales, la actuación de la investigadora se centró en observar la conducta de los sujetos y su interacción con el mundo empírico; basada en pruebas válidas, derivadas del análisis de sus conductas en la realización de tareas y en sus teorías de acción.

En la relación establecida inicialmente, (Fase I) esto es en las primeras sesiones de trabajo, **el grupo mantuvo sujeción a las normas establecidas por la Investigadora, lo cual coincide con la afirmación de Argyris, referente a que las organizaciones mitifican a sus Directivos.** Sin embargo, en la medida como el grupo fue tomando conciencia de sus valores, **sus acciones fueron más autónomas y surgieron distintos tipos de liderazgo, demostrados en el Taller desarrollado en los días dos, tres y cuatro de Julio 2002, considerado la fase final del trabajo de campo.** Algunas de estas intervenciones originaron liderazgos, ubicados dentro de las categorías siguientes: Lider Nutritivo, Lider Super razonable y, Lider sobre protector, conductas registradas en video en los tres días de intervención, se identifican con símbolos alfanuméricos para garantizar la confidencialidad:

P.17 Lider Nutritivo. Participa activamente, se somete al liderazgo de otros, según lo haya decidido el grupo. Su tono de voz es suave, su postura corporal es relajada y refleja atención. Es directa en su comunicación. Manifiesta sentido del humor. Acepta críticas. Su conducta recurrente es coherente con los valores asociados al **Modelo II.**

P.7 Lider Super razonable: en las primeras sesiones, mantuvo esta conducta que no permitía ver sus sentimientos, con el proceso aplicado, cambió hacia el **liderazgo nutritivo**; lo cual expresó mediante acciones explícitas y conductas observables. Aceptó los liderazgos generados por el grupo. Su tono de voz siempre fue suave. Sus ademanes igualmente. Muestra preocupación por obtener el logro y ayuda a lo demás para conseguirlo. Fue receptiva a la crítica, adoptó posturas reflexivas, basadas en el razonamiento productivo, para ejercer la autoridad. Hasta hoy se manifiesta abierto a la crítica y al aprendizaje de la teoría **Modelo II.** Sus acciones mayoritariamente son coherentes con este modelo.

P.14 Líder Sobre protector: Establece buena relación con sus compañeros de equipo, muestra disposición a prestar ayuda sin que se lo soliciten, manifiesta buen humor, se expresa abiertamente en las áreas profesionales, se preocupa por el bienestar de los demás. Su teoría en uso se manifestó claramente observable, cuando algunas personas rechazaron el café frío y ella se trasladó a un tercer piso de otro edificio, para calentarlo y traerlo de nuevo al grupo. Su conducta se asocia al efecto positivo del **Modelo I**, que aplica sus experiencias normativas derivadas de la rutina para solucionar una situación específica.

De los hallazgos sobre el liderazgo se deriva la siguiente reflexión:

La detección de tales actitudes reflejan lo expresado referente al liderazgo, en la aplicación del **razonamiento productivo**, propuesto por Argyris, en la Teoría en Uso. Sin embargo, se observa que en sus postulados, el autor no es explícito respecto a ello, él no tipifica los tipos de líderes ni sus roles, ni destaca el rol del liderazgo en el comportamiento organizacional, por lo cual se aplicó la tipificación señalada en el modelo complementario,

2.3.6 Respecto al rol del Asesor

Cuando se analizó la función del asesor surgieron igualmente interrogantes derivadas de la aplicación del modelo complementario que establece explícitamente los tipos de intervención del asesor y ellos son:

a) **el rol de Coordinador.** Cuando el investigador ejerce esta función, determina el estado deseado (**lo que se persigue**) y la situación actual (**lo que está pasando**). También determina los patrones de comunicación que utilizan los miembros del grupo. Lo que en Argyris se entiende como el **Primer Momento de la Investigación: Entrevista y Observación** (b) En **el rol de Intérprete**, determina el ciclo de comunicación disfuncional; ofrece una perspectiva del proceso. Lo que en

Argyris significa **el Segundo Momento**: Ordenar las conclusiones para el aprendizaje. Elaboración de Los Mapas. Y un **Tercer Momento** que es la Consolidación de los Cambios, lo que Argyris llama la **Retroalimentación Significativa**.

Para los creadores de la Neurolingüística,(1986) el principio de la intervención consiste en que **el investigador o asesor**, como ellos lo denominan, **ayuda a que las personas generen nuevas conductas**, a partir del **conocimiento de lo que hacen las personas**. La actividad del asesoramiento se orienta **a eliminar y/o cambiar las conductas y no a soslayar o encubrir acciones comprometedoras**, propias del Modelo I, según las características que le señala Argyris.

Por su parte Argyris sostiene que en un **primer lugar**, los agentes y los consultores deben **enfrentar el reto de la racionalidad reflexiva referente a valores y aspectos complejos**. En un **segundo lugar** afirma que, **en la ciencia acción, están sujetos a la discusión pública y son guiados por reglas**. En **tercer lugar** afirma que, **la discusión pública es un proceso para aprender a actuar efectivamente**.

De ello se entiende que las acciones del sujeto generadas por reglas y teorías tácitas, **como su lenguaje**, permitirían validar cómo es que **construyen sensaciones**. De allí que, cuando sus argumentos personales **no sean asertivos**, éstos pueden ser probados **mediante la interpretación de otros datos**. Esa labor correspondería al asesor, quien funge de investigador en la comunidad de práctica donde se desempeña. Argyris, **sugiere las comunidades de práctica para legitimar públicamente las acciones**, que permiten la intersubjetividad y **la crítica a los patrones y modelos comunicacionales** que esta comunidad utilice para describir el engaño y el encubrimiento en las esferas de control de las relaciones de dominación.

Concluida la primera fase del análisis, referente a la postura teórica de Argyris, las debilidades y fortalezas que presenta el modelo de intervención y la aceptación de la aplicación del Modelo comunicacional se procedió a cumplir el segundo objetivo el cual consistió en explorar los posibles enfoques de la Investigación Acción, sobre los cuales se asienta el modelo en estudio. A lo cual se hace referencia seguidamente:

2.4 Comparación de los elementos de la ciencia acción

La construcción de la Taxonomía referida por Goyette y Lessard (1.988), respecto a las dimensiones de la Investigación – Acción, permiten estructurar el análisis correspondiente a las funciones principales, y ellas son: **a nivel de investigación; a nivel de la acción y a nivel de la formación y sus fundamentos ideológicos y epistemológicos, así como a la caracterización de sus métodos, instrumentos y herramientas, según el enfoque donde se sustentan.**

La exploración de las finalidades y funciones de la Investigación – Acción, permiten expresar que hubiera coincidencia en el planteamiento que al respecto hace(Lewin,1948) y la postura de (Argyris, 1999) ya expuesta en este mismo Capítulo y en el Capítulo II referido al Marco Teórico referencial. Este autor consideró que **la investigación, la formación y la acción**, se correspondían con una tríada por lo que disociar estos elementos de los otros dos, comprometía los restantes. Asimismo se encontró coincidencia con otros autores tales como Tremblay (1.974). y el grupo de Investigación e intervención sobre los sistemas de actividades humanas quienes al propio tiempo persiguen finalidades de investigación de orden teórico y finalidades de acción (intervención / formación): *“Una apropiación de los procesos de compromiso por los*

individuos y colectividades afectadas” (Boudidar y otros., 1.984, en Machado 2000).

Estos autores como Argyris opinan que la metodología utilizada tienen **los elementos del proceso aprendizaje**, lo cual se evidencia en la aplicación de la conversación; columna de la izquierda; niveles de inferencia y entrevista profunda.

De la **función se deriva que la Investigación – Acción** es un **proceso flexible y abierto** que se orienta a encontrar estructuras para problemas aparentemente no estructurados, para llegar a una solución o al menos proporcionar una forma ordenada de abordar la solución. En este debate epistemológico, **la función crítica de la Investigación – Acción, se centra en enfocarla como un instrumento global de reflexión sobre la ciencia del hombre, sobre sus productos y sus procesos relativos a la Metodología de Investigación.**

Como se muestra en este estudio, **la aplicación de la Investigación-Acción asociada al perfeccionamiento de los participantes, tiene entre sus principios producir teorías con alcance práctico que establece un nexo entre el aprendizaje personal y el surgimiento de un nuevo saber.**

Argyris también coincide en este punto con Morin (1.984), cuando éste describe que la Investigación – Acción construye el saber entre el polo objetivo y el subjetivo, lo cual conduce al enfoque hermenéutico; toda vez que se acepta, que dicho enfoque se refiere a modelos teóricos relacionados con la actividad humana, en lo que respecta a sus elementos más concretos como es la comunicación.

Entonces, se acepta que, como plantea Argyris el investigador en este **proceso de Investigación – Acción, se concibe como un sujeto**

implicado en la acción o relacionado con un objeto de investigación formulado a partir de un problema vivido en la acción.

2.4.1. En relación con la instrumentación

Se entiende por Instrumentación el conjunto de medios con los que cuenta el investigador para alcanzar sus objetivos.

Dentro de esta postura se señalan: La observación, la encuesta y el análisis documental; éstas participan en la investigación e influyen en su desarrollo. Dada sus características, esta investigación tiende más a ser cualitativa, por lo que la información recogida en la encuesta se convierte en feed – back, participativa o concienciadora.

Argyris acogiéndose a la flexibilidad metodológica, cuando interviene a un grupo de personas, selecciona métodos, técnicas e instrumentos de forma predeterminada, como se mostró en el Capítulo IV, de este Informe.

Con base en los criterios aquí expuestos, entonces se acepta que **el instrumento que utiliza dicho autor para recabar información inicial o diagnóstica, sobre lo cual elabora el mapa, es una encuesta feed-back.** Mismo instrumento utilizado en la Comunidad de Práctica de la Universidad de Los Andes (ULA), con el propósito de sensibilizar a los docentes sobre su propia situación respecto al conocimiento, habilidades y destrezas que tuvieran relacionadas con la ejecución del rol del docente investigador y específicamente la práctica de la Investigación – Acción.

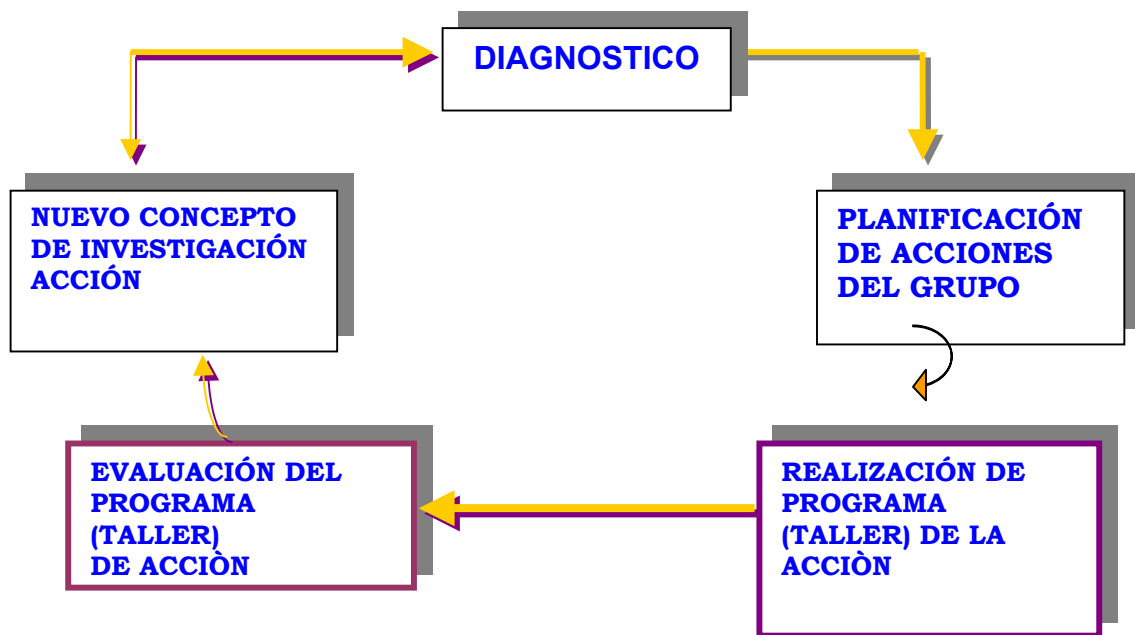
Los resultados dieron lugar al desarrollo del taller, cuyos objetivos se centraron en modificar la situación percibida como insatisfactoria y

proceder a la aplicación del modelo del Argyris, como un medio para que los docentes adquirieran destrezas respecto a esta metodología, basados en su propia experiencia.

La solución del problema se encaró con un conjunto de fases organizadas en un proceso cíclico, el cual se muestra a continuación.

Gráfico 14

Fases de la solución del problema



Fuente: elaboración propia (2003)

Las fases se cumplieron **siguiendo el modelo de Argyris**, que a su vez como se demostró, **se sustentan en el modelo crítico de la Investigación – Acción.**

Realizada la evaluación del Modelo de Argyris y los Conceptos Generales de la Investigación – Acción, se acepta que el mismo se acerca al concepto, funciones, estrategias, métodos e instrumentos planteados por tal metodología.

Respecto a su concepción filosófica, epistemológica, práctica y empírica, el autor comulga con otros investigadores sociales, mencionados oportunamente en el desarrollo de este análisis, lo cual no indica que sea producto de un estudio epistemológico acabado, toda vez que el mismo rebasa los objetivos de la presente investigación, misma reseña se hace sobre la Investigación – Acción.

Sin embargo, se considera útil plantear las siguientes reflexiones, que se derivan del estudio epistemológico, filosófico y de la práctica y experticia del Equipo de Investigación y de la Investigadora autora de este estudio, en particular. A continuación lo expresado:

1. ¿Si la Investigación – Acción, construye una diversidad de concepciones y prácticas de investigación. Entonces, se requeriría en la formación de docentes investigadores, una formal preparación previa, respecto a los fines, funciones y fundamentos, sobre los cuales se sustenta cada paso?.

2. De ser así ¿Ello implicaría la necesidad de adiestrar a los docentes respecto a la noción de Investigación – Acción que favorezca un marco conceptual común más que características específicas comunes, con el propósito de tener un punto de vista que relaciones las posible contradicciones que surjan entre la investigación, acción e investigación pura?

3. En tercer lugar ¿ Se requiere que el investigador maneje adecuadamente, el macro concepto, la organización de acciones, las interacciones entre investigadores y entre éstos y los actores, con el propósito de conocer sus debilidades actuales y potenciales para la práctica?

4. ¿Según lo explorado conceptualmente se requiere que el investigador analice la Investigación – acción a la luz del concepto de sistema de la comunicación efectiva; de la interpretación del discurso?

Las respuestas a estas preguntas derivan otras relacionadas con métodos, técnicas, procedimientos y elaboración de instrumentos que necesitaría el asesor en cada caso de aplicación.

En todo caso como se evidenció en este estudio, **se requiere un investigador preparado para que estas personas tengan el conocimiento que les permita realizar acciones tendentes a producir consecuencias intencionales en la membresía.**

Pero, si como se concibe la Investigación bajo este paradigma se requiere que el investigador centre su atención en el comportamiento de los sujetos, ello implica que tenga competencias para centrar su atención en las conductas de los sujetos que estén inhibidas de significados por los individuos cuando interactúan en el mundo empírico.

Por lo expuesto, se comparte el criterio de Argyris, que **la acción no se refiere solamente al descubrimiento o el desarrollo de nuevas ideas o nuevas políticas; para implementar éstas o evaluarlas.** (Argyris1999).

La Acción estaría orientada más bien a detectar **las conductas amenazantes** que las personas aprenden a temprana edad y que no logran producir acciones efectivas para los sujetos.

Si bien esta acción tiene que ver con el investigado, también el investigador requiere conocer el modo como los investigadores producen el conocimiento que es utilizado por los profesionales. Este conocimiento requiere que al ser generado, su uso constituya una prueba válida de la teoría de Acción contenida en esa producción de conocimiento.

- **La reflexión permite inferir que el investigador deba ir más allá del conocimiento técnico, como las teorías relativas a asuntos contables o mensurables.**
- **Requiere la destreza de ahondar exhaustivamente en la validez de las Teorías Humanas, como las interacciones, la motivación o la cultura organizacional.**

Las reflexiones expuestas conducen a la necesidad de aprendizajes específicos por parte del asesor. En tal sentido se comparte con Argyris (1999) que el aprendizaje es acción, en tanto que “podemos hacer realidad lo que decimos que hacemos” (Ob cit:19), para producir propuestas acerca de la acción humana, que cuando se implementan pueden ser utilizados como pruebas empíricas, sólo que se necesita especificar las acciones.

La **complejidad de la temática** es otro de los aspectos que se perciben coincidentes entre los autores explorados lo cual conduce a la siguiente reflexión:

Si es un **mandato de Ley formar docentes investigadores y la práctica de la investigación en el ámbito universitario, se esperaría que estos docentes, tuvieran el adiestramiento necesario para realizar tal actividad de forma amplia; es decir, sin que se inhiba en**

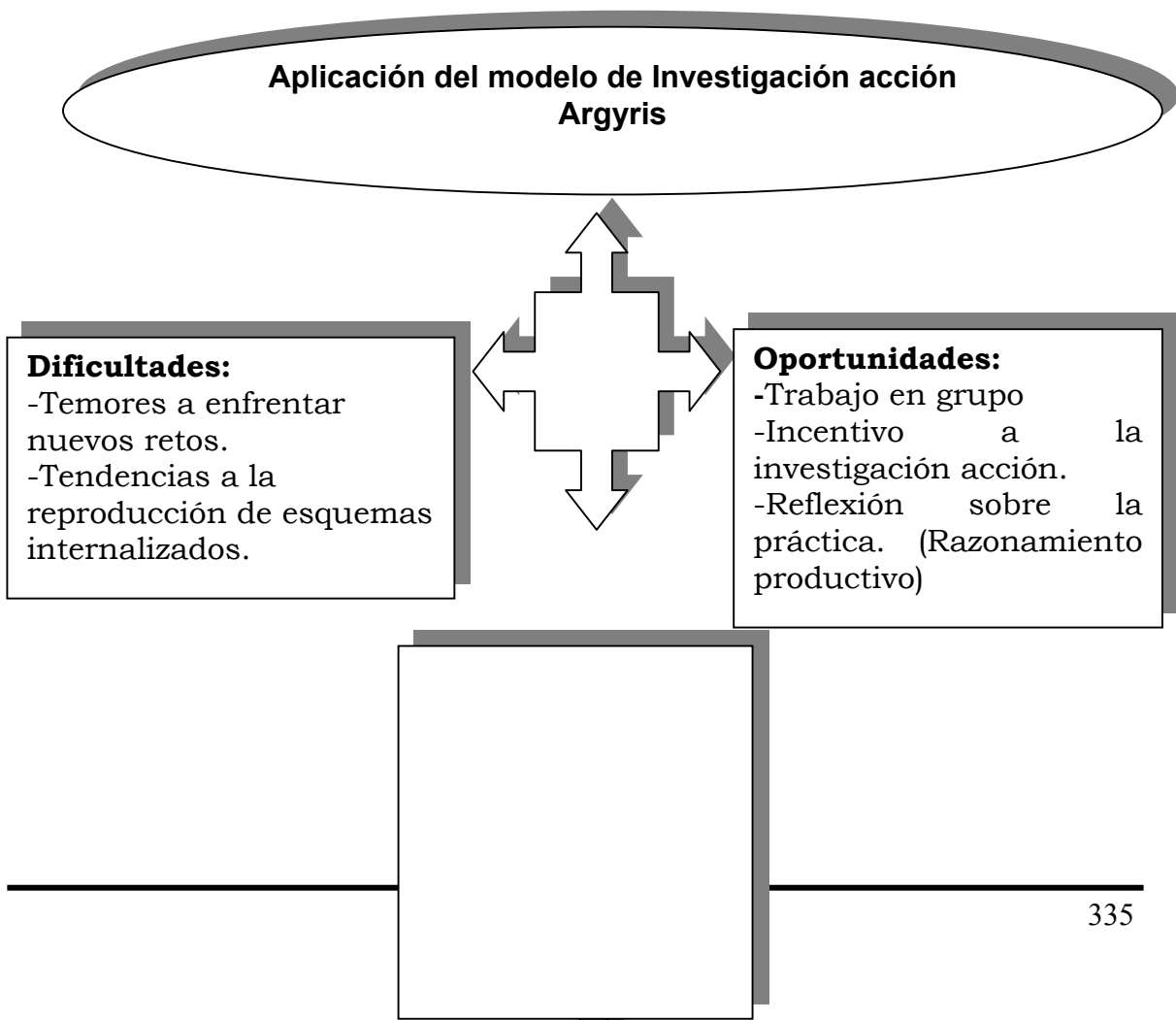
la práctica de investigaciones orientadas en el paradigma emergente. Por lo que sería útil que su proceso de sensibilización para esta práctica, pudiera ser evaluada en base a su propia experiencia.

El modelo de **Argyris** , aplicado en este estudio, **contribuyó al logro del objetivo, en tanto que los docentes que participaron de la experiencia, demostraron interés en desarrollar proyectos de Investigación - Acción en el aula.** Sin embargo, también dejaron constancia de **la necesidad de proponer un cambio curricular orientado a proveer a los estudiantes de herramientas necesarias para cumplir efectivamente el propósito de aplicación, con resultados verificables por sí mismos y por otros.**

En razón del proceso vivido, se consideró también de importancia para la producción de saberes y el aprendizaje significativo por descubrimiento, tomar en consideración los procesos comunicativos auténticos, transparentes que según el enfoque Habermasiano se traduce en la nueva racionalidad comunicativa, que promueve la comunicación libre, la relación dialógica, la expresión espontánea de ideas, el debate y la confrontación, el consenso entre los grupos; todo ello conduce a la cultura del debate, la reflexión, la autocrítica y la autonomía, componentes de gran valor cuando se trata de abarcar la investigación desde la acción.

En tal sentido consideramos conveniente, elaborar una proposición de aplicación del modelo estudiado como vía para formar y mejorar la formación de docentes investigadores, el cual se presentará como Propuesta en el Capítulo VII.

Gráfico 15
Hallazgos de la investigación



“ Las ciencias sociales y educativas se encuentran, hoy día, en esta disyuntiva histórica: por una parte el agotamiento de la hegemonía del paradigma positivista, y por la otra, el surgimiento de paradigmas en los cuales lo cualitativo y lo humano, con todo lo que ello supone, reclaman un espacio vital.”

Delgado,F (2001:35)

CAPITULO VI CREDIBILIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

| | |
|--|------------|
| 1. Búsqueda del rigor científico | 338 |
| 1.1 Credibilidad | 338 |
| 1.1.1 La observación perseverante | 340 |
| 1.1.2 El juicio crítico de otros investigadores | 340 |
| 1.1.3 La utilización de material referencial | 341 |
| 1.1.4 La comprobación con los participantes | 342 |
| 1.1.5 La triangulación | 342 |
| 2. La congruencia y adecuación con los objetivos propuestos | 347 |

CAPITULO VI

CREDIBILIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

1. Búsqueda del rigor científico

1.1 Credibilidad

Al terminar la investigación uno de los elementos de mayor importancia es demostrar la credibilidad del trabajo realizado, para ello se han hecho revisiones bibliográficas de varios autores que han referido argumentos de forma apropiada y concordante con el tipo de investigación.

Entre ellos podemos nombraremos a Guba, E. (1983), Guba, Lincoln (1982), Goetz y Le Compte (1988) y más recientemente Rodríguez y otros (1996), Tejada, J. (1997), Buendía, L. (1999) y Carrasco, J y Calderero (2000).

Guba (1983) plantea cuatro criterios base para el análisis del trabajo investigativo:

- Credibilidad
- Transferibilidad
- Dependencia
- Confirmabilidad.

Guba, y Lincoln (1982) proponen criterios como:

- El valor de la verdad
- La aplicabilidad
- La consistencia
- La neutralidad.

Tejada (1997) propone la realización de preguntas que sirvan de guía cuando se analiza una investigación “**¿Qué pretende esta**

investigación?, ¿Es plausible la metodología?, ¿Está claramente mostrada?, ¿Es útil para el avance de los conocimientos en el campo de estudio?”.

Buendía (1999) plantea algunos requisitos necesarios para garantizar la rigurosidad científica de la investigación los cuales son:

- La credibilidad
- La aplicabilidad
- La consistencia
- La neutralidad
- La triangulación.

También Rodríguez y otros (1996:75) señalan que es *“preciso asegurar el rigor de la investigación. Para ello debemos tener en cuenta los criterios de suficiencia y adecuación de los datos. La suficiencia se refiere a la cantidad de datos recogidos, antes que al número de sujetos. (...)La adecuación se refiere a la selección de la información de acuerdo con las necesidades teóricas del estudio y el modelo emergente”*

Carrasco y Calderero (2000) nos plantean las estrategias que deben seguirse para llegar a conseguir la credibilidad como garantía de veracidad cuando investigamos temas educativos, ellos son:

- La observación perseverante del investigador
- El juicio crítico de otros investigadores
- La utilización de material referencial
- La comprobación con los participantes
- La triangulación.

Tomando en consideración el modelo de investigación, se han seleccionado los aportes de Carrasco y Calderero (2000), por pensar que

son los que más se adaptan, en tal sentido se siguen los criterios expresados por los autores antes señalados:

1.1.1 La observación perseverante

Tal como lo refieren (Carrasco y Calderero, 2000:105), *debe hacerse “durante todo el tiempo que se considere necesario, a fin de garantizar un alto grado de veracidad y penetrar con más intensidad en los aspectos pertinentes”* en éste caso, la observación participante de la investigadora, el asesor y los observadores externos, desde el comienzo hasta el final del trabajo de campo, (Enero 2002 a Julio 2002), han dado testimonio de las diferentes acciones realizadas en los grupos de trabajo (Enero a Marzo), jornadas (28 y 29 de Mayo), talleres (2,3,4 de Julio 2002) , sus resultados se registraron en Matrices y mapas de acción elaborados para tal fin, así como en notas recogidas al final de las actividades que los mismos miembros de la comunidad de práctica elaboraron, sirviendo luego para confrontar los resultados en reuniones posteriores a cada actividad.

1.1.2 El juicio crítico de otros investigadores

En opinión de los autores citados, es de importancia que **el proceso seguido, las interpretaciones realizadas e incluso las conclusiones obtenidas han de estar avaladas por el juicio crítico de otros investigadores**, en el caso que nos concierne se puede notar:

-La presencia de un asesor externo, experto en investigación cualitativa y en especial en el modelo de investigación aplicado, en el que ha elaborado un análisis crítico, con experiencia en otras Universidades del país que llevan a cabo el trabajo en esta línea de investigación, confirma la credibilidad del trabajo realizado, igualmente

el juicio crítico de otros investigadores, cuya misión se enmarco en el rol de observadores externos.

-El juicio crítico de los compañeros del doctorado, compañeros de faena en el Departamento de Preescolar, Departamento de Psicología y Departamento de Pedagogía de la Universidad de Los Andes y de otras personas interesadas en el problema de la formación del docente a través de la indagación constante del trabajo que se realizaba es una evidencia de que se concretó en el contexto referido y con los sujetos descritos.

-La participación y asesoría constante del Director de la Tesis, Dr. Vicente S. Ferreres Pavía, quien siempre mantuvo el contacto con la investigadora para aclarar dudas utilizando como recurso el correo electrónico y las asesorías que el mismo llevó a cabo personalmente en la ciudad de San Cristóbal y Mérida, durante los años 2000-2002, y en Tarragona 2002-2003, representan una prueba más de la efectividad del trabajo realizado.

1.1.3 La utilización de material referencial

En éste caso el modelo aplicado siguiendo todas las pautas establecidas por el autor en cada momento y el uso de elementos de registro como el video, la fotografía y la grabación que tal como lo refiere Erickson (1979), en (Wittrock,1997:361) “ *cuando se realizan registros audiovisuales, el investigador puede utilizar una reproducción instantánea para demostrar la fiabilidad de la descripción, ...este procedimiento brinda al investigador cualitativo la oportunidad de hacer pública la base de datos*” que posteriormente son transcritos en el análisis del proceso; en el caso que nos compete las transcripciones de algunas entrevistas y conversaciones tomando en consideración que la técnica utilizada con mayor frecuencia fue la observación participante y

la comunicación efectiva, partiendo del criterio de Argyris (1999) de que en la investigación acción, la palabra constituye la fuente de datos.

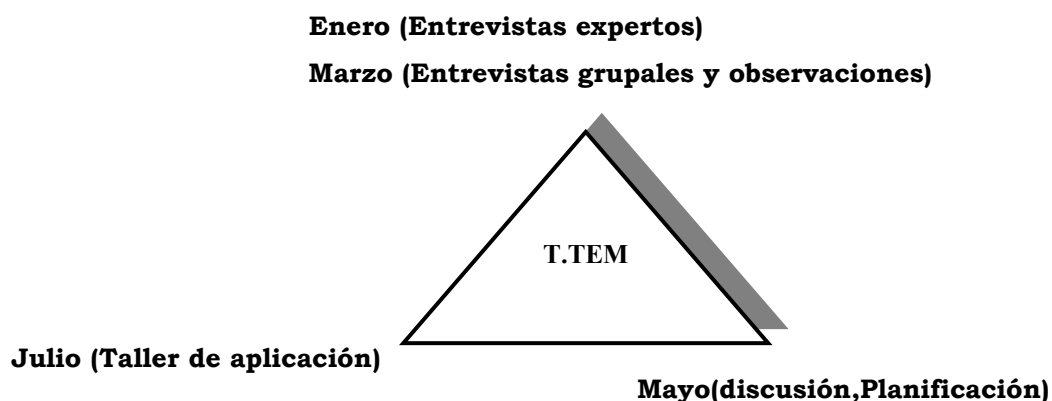
1.1.4 -La comprobación con los participantes

Esta estrategia se refiere a la posibilidad de contrastar permanentemente con los participantes los datos e interpretaciones formuladas, fundamento que de acuerdo con la dinámica de la investigación, constituye el elemento clave, debido a que en todos los momentos se mantuvo la evaluación constante de lo acontecido, ejemplo de ello, la presentación de mapas de acción para su aprobación por parte de la Comunidad de Práctica, igualmente la reflexión continua de cada ejercicio, favoreciendo en este caso el feedback, entendido como retroalimentación, a modo de que el mensaje verbal o no verbal se envíe al receptor y éste de nuevo al emisor, siempre en la búsqueda de la reacción, la reflexión y adecuación a la realidad y en la intención de mejorar el aprendizaje.

1.1.5 La triangulación

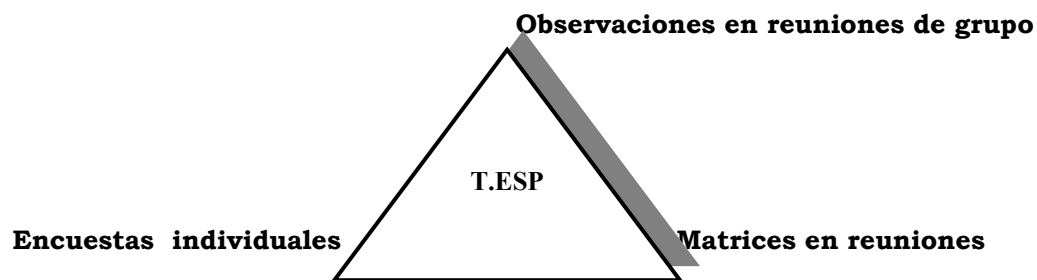
En la opinión de los autores seleccionados consiste en *“recoger datos en distintos momentos de una situación o aspecto desde diversos ángulos o perspectivas para comprobarlos y contrastarlos”* (Carrasco y Calderero, 2000:105), se trata de una triangulación a diferentes niveles:

- **Temporal:** Consiste en recoger datos en distintos momentos para comprobar cuáles son constantes, fundamentos, que se han visto presentes en los trabajos de grupo: círculos de estudio, entrevistas, jornada y taller, realizados en diferentes lapsos.



| Momentos | Actividades | Constantes |
|---------------|---------------------------------------|---|
| Enero a Marzo | Entrevistas grupales Observaciones | -Interés por la investigación acción -Necesidad de formación -Manifestación de problemas con los estudiantes en cuanto a rendimiento. -Poca comunicación con Directivos. -Poca investigación |
| Mayo | Discusión y Planificación | -Interés por la investigación acción. -Tendencias a manifestar conductas relacionadas con el modelo I de la Teoría en Uso Argyris -Poco tiempo para investigar -No se comunican los problemas a superiores |
| Julio | Taller de aplicación | -Tendencias al Modelo I de la Teoría en Uso -Interés por nuevos paradigmas de Investigación -Contradicciones en comunicación -Sesgos en presentación de problemas |

- **Espacial:** se analizan los datos en diferentes circunstancias, situaciones, etc., para ver las coincidencias, tal como se acotó en el apartado anterior: en el momento de conversaciones, intercambios de ideas, planteamiento de problemas, dinámicas de grupo.

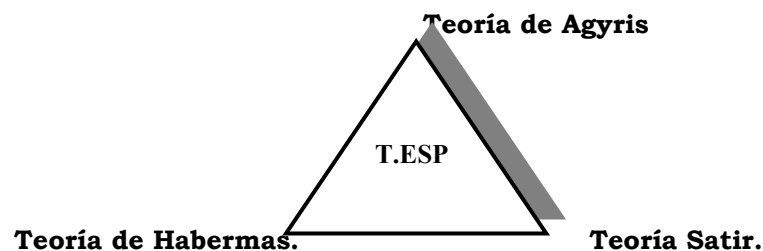


Momentos y circunstancias

Valores dominantes

| | |
|--|---|
| <p>-Observaciones directas en conversaciones, intercambios de ideas, discusiones, planteamientos de problemas.</p> <p>-Encuestas aplicadas en forma individual.</p> <p>-Registros en matrices, durante reuniones, jornadas, taller</p> | <p>-Investigación actividad importante para la formación docente</p> <p>-Necesidad de preparación en nuevos paradigmas.</p> <p>-Estudiantes pocos motivados</p> <p>-Institución ajena a la investigación en el aula</p> |
|--|---|

- **Especulativa:** se examinan los datos obtenidos a la luz de las teorías alternativas para que no quede ninguna cara oculta, en este caso la relación teoría-práctica del modelo seleccionado, llevó a elaborar un análisis crítico, sustentado en cada una de las experiencias vividas.

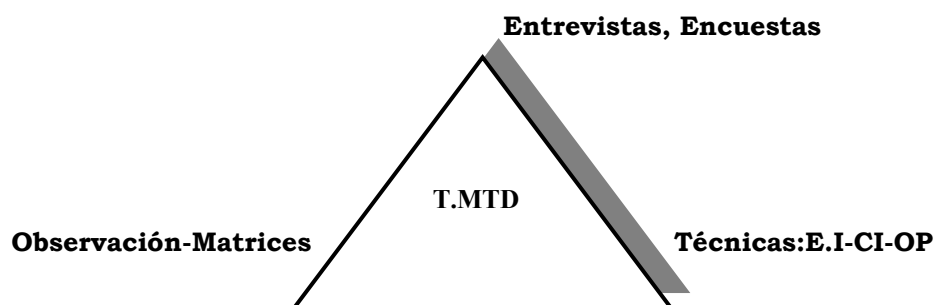


Fundamentos de las Teorías que sustentan la investigación

Elementos comunes

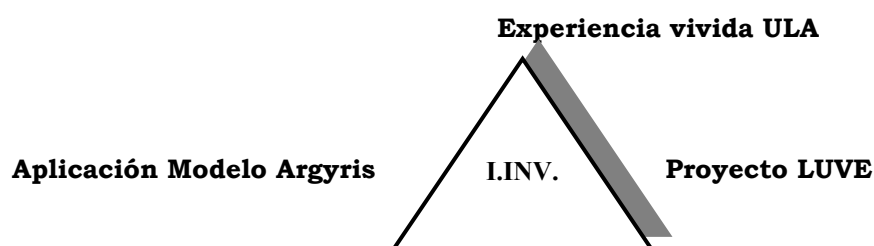
| | |
|--|--|
| Teoría de Argyris (Crítica comunicativa) | -Reflexión de cada acontecimiento |
| Teoría de Satir (Comunicación como proceso de reflexión) | -Valores y creencias dominantes en la cultura |
| Teoría de Habermas (Teoría de racionalidad comunicativa) | -Autonomía para solucionar problemas -Autorrealización del participante -Procesos de aprendizaje -Lenguaje e interpretación |

- **Metódica:** los datos y los resultados se obtienen mediante la utilización de varios métodos, para que, al contrastarlos se aprecien las coincidencias; en este caso las entrevistas, la encuesta, la escalera de inferencias, la columna de la izquierda, la observación participante; representan el testimonio válido de las opiniones y actuaciones llevadas a cabo durante el proceso.



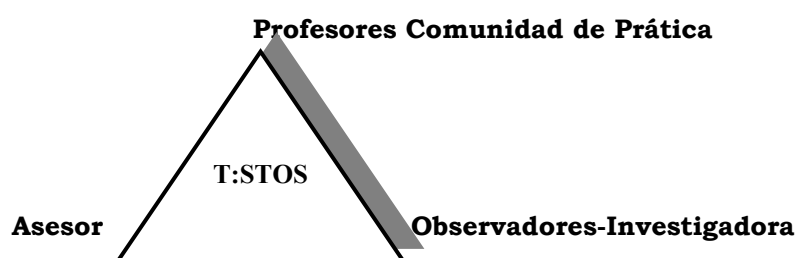
| Métodos de recolección de información | Coincidencias |
|---|--|
| Entrevistas, Encuestas, Observaciones, Técnicas: Escalera de Inferencias, Columna de la Izquierda, Observación participante | -Preocupación por rendimiento estudiantil -Conductas defensivas -Conciencia de necesidad de preparación para asumir nuevos retos -Sentimientos negativos hacia alumnos y superiores -Tendencias en la organización de equipos de trabajo |

- De investigadores:** se comparan los datos y los resultados obtenidos por otros investigadores en la misma investigación, para analizar los desacuerdos y coincidencias dentro del proceso; la comparación de experiencias obtenidas por el autor del modelo Argyris, en Empresas, (1986) la adición de otros modelos complementarios dentro de la investigación que han dado buenos resultados en trabajos desarrollados en otras universidades del país “Efectos de la aplicación del programa niño a niño en escolares de la ciudad de Caracas (1990)y, la experiencia de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez con el proyecto LUVE, (2000) “La Universidad va a la escuela” permiten expresar acuerdos con respecto al modelo aplicado,



| Experiencias | Coincidencias |
|-----------------------------------|------------------------|
| Experiencias de Argyris | -Conductas manifiestas |
| Proyecto LUVE | -Comunicación |
| Experiencia Comunidad de Práctica | -Valores |
| | -Aprendizaje |
| | -Reflexión |

- **De sujetos:** a pesar de que los autores seleccionados no hacen referencia de ella, (Guba,1983) le da importancia a éste tipo de triangulación, en este caso han participado profesores de la Universidad de Los Andes, ejecutando el rol de asesor, observadores y participantes, cada uno de ellos manejando criterios propios y confrontados entre sí, actividad realizada constantemente durante el desarrollo de la investigación.



2. La congruencia y adecuación con los objetivos propuestos

Desarrollar este apartado, supone retomar en el Capítulo III, los objetivos propuestos en la investigación y así poder especificar el cumplimiento o no, de cada uno de ellos, representando una fuente más de credibilidad de lo que pretendimos hacer en la trayectoria de esta investigación.

2.1 El Objetivo General

Analizar críticamente, si los elementos definitorios del modelo de investigación acción, serían útiles como vía para un programa de formación del rol o papel de investigador en los docentes de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes.

Como se ha podido especificar en el Capítulo V, llegar a elaborar un análisis crítico en congruencia con las actividades desarrolladas desde el primer momento de la investigación es una prueba fehaciente de que se concretó el objetivo general de la investigación.

2.2 Los Objetivos concretos

1.- Describir los elementos esenciales de la Política Educativa referente al rol del docente investigador.

Se logra mediante la aplicación de la encuesta en sus items nueve (9), diez (10), once (11), doce (12) y trece (13) cuyos resultados se evidencian en las tablas de frecuencias presentadas en el Capítulo IV.

2.- Diferenciar los elementos teóricos constitutivos del rol del docente y del rol del investigador.

Se logra mediante la aplicación de la encuesta en su item catorce(14), sus resultados fueron los esperados, por la omisión demostrada a la hora de responder.

3.-Asociar los elementos teóricos constitutivos del rol de docente investigador y los elementos teóricos curriculares, de la Escuela de Educación, respecto a la formación de investigadores

Aunque se trató de indagar en el ítem quince(15) de la encuesta no se logró por la omisión demostrada por los encuestados a la hora de responder.

4.- Explorar el conocimiento de los docentes respecto a la aplicación de metodologías distintas a la investigación positivista en la investigación educativa

Se logra mediante la aplicación de la encuesta en sus ítems 16 al 22, cuyos resultados se presentan en la tabla de frecuencia presentada en el Capítulo IV.

5.-Ubicar a la luz de la Teoría de Acción de Argyris, los nudos críticos de la Teoría en Uso de los docentes de la Escuela de Educación en el desempeño del rol de investigador

Se logra en diferentes momentos mediante la observación y las entrevistas planteadas como encuentros de cortesía, donde los docentes dan a conocer su forma de actuar, de enfrentar problemas y buscar la solución a ellos.

6.- Establecer los procesos intervinientes en la praxis comunicativa de los docentes, consigo mismo y con los demás docentes de la organización

Se logra mediante la observación en diferentes momentos, sus resultados son registrados en las Matrices específicas para tal fin,

así como en los procesos prácticos que se realizaron en la actividad del Taller, donde la esencia principal era la comunicación efectiva.

7.-Analizar si la Teoría en Uso de los Docentes de la Escuela de Educación es congruente con su teoría explícita, respecto al desempeño del rol de investigador

Se logra mediante las observaciones y discusiones en grupos de trabajo con la comunidad de práctica, donde se analizan situaciones vislumbradas y manifestadas por los mismos participantes Además de las evaluaciones constantes realizadas por la investigadora, asesora y observadores externos después de cada actividad.

8.- Interpretar la acción de los docentes que conforman la unidad de análisis, respecto al logro de aprendizajes referentes a la investigación y los elementos que ayudan y/o, que obstaculizan su aprendizaje

Se logra mediante la observación de las actuaciones posteriores a la presentación del modelo, donde se ve manifiesta la reflexión, crítica y análisis de sus propias acciones; registradas en el análisis crítico de este documento.

9.-Determinar las debilidades y las fortalezas de los docentes en el desempeño del rol de investigador

10.- Identificar los elementos relevantes que contribuyan a eliminar, minimizar o transformar sus debilidades en fortalezas para el desempeño del rol.

Estos dos objetivos se logran mediante los encuentros en los grupos de trabajo, las participaciones permitieron determinar las debilidades y fortalezas, las cuales se sometieron a discusión y

fueron plasmadas en los mapas de acción, como vía para abordar posteriormente otras acciones; igualmente el análisis basado en la teoría y la práctica, permitió determinar e identificar todos estos elementos que luego sirvieron de base para alcanzar la última intención.

11.- Proponer un modelo de Investigación acción, como vía para reforzar el programa de formación del rol del investigador, en los docentes de la Escuela de Educación (ULA)

Después de analizar e interpretar los resultados de la puesta en práctica del modelo de investigación acción basado en los postulados de Argyris, así cómo demostrar la confiabilidad de la presente investigación, el paso siguiente para lograr el objetivo propuesto se concreta en la elaboración de una propuesta de formación en investigación para los docentes en la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes.

Con la finalidad de registrar los objetivos alcanzados diseñamos una tabla que permite establecer relación entre los objetivos de la investigación, los instrumentos de recolección de datos y los datos arrojados, tal como se puede observar en la Tabla 30.

Tabla 30
RELACIÓN ENTRE OBJETIVOS, INSTRUMENTOS Y DATOS
ARROJADOS

| Objetivos concretos | Instrumento | Datos arrojados |
|----------------------------|-----------------------------------|--|
| Objetivo 1 | Encuesta: Items. 9-10-11-12-13 | -Conocimiento de Políticas Educativas -Se comparte el criterio del ejercicio de la investigación para los docentes -La Política Educativa propende a la difusión de la ciencia, la tecnología y las ciencias humanísticas -La Política Educativa no tiende a aislar el componente de investigación del componente docencia |
| Objetivo 2 -3 | Encuesta: Item 14 | -Se desconocen los elementos constitutivos del docente investigador y los elementos del curriculum de la facultad (no se respondieron) |
| Objetivo 4 | Encuesta : Items 16 al 22 | -Consideran que para tener disposición al cambio debe haber: una actitud flexible, innovación en búsqueda de soluciones y aceptación de paradigmas emergentes, comunicación efectiva y énfasis en que los estudiantes activen su potencialidad en construcción de conocimientos. -No se conoce la Ciencia Acción como metodología de Investigación -Se considera conveniente aplicarla. -La mayoría considera la investigación acción como científica -A algunos les interesa conocer y aplicar la metodología de la investigación-acción -Algunos estarían dispuestos a participar en un programa de formación en investigación acción de forma voluntaria. -Algunos consideran que es una alternativa en la formación del profesor investigador. |
| Objetivo 5 | Entrevistas. Observaciones | -Sus teorías en Uso son compatibles en la mayoría de los casos con el modelo I de |

| | | |
|----------------|------------------------------|---|
| | | Argyris. -Necesitan cambios de estrategias en su dinámica con los estudiantes. -Desconocen el uso de la Investigación acción -La Institución no se interesa por la investigación en el aula |
| Objetivo 6 | Observación | Praxis Comunicativa: Basada en las categorías expuestas en las matrices de registro de Observación notándose comunicación Congruente Nutritiva asociada al modelo II e Incongruente Disfuncional asociada al modelo I. |
| Objetivo 7 | Observaciones | Resultado de los trabajos en equipo, conversaciones y formas de resolver los problemas, utilizando las técnicas de Argyris |
| Objetivo 8 | Observaciones | -Reflexiones sobre su actuación personal. -Reflexiones sobre su actuación laboral -Análisis de situaciones específicas en el aula, en la institución y otras. |
| Objetivos 9-10 | Observaciones Entrevistas | -Se adjudican las responsabilidades a otros entes: alumnos, Institución, otros docentes. -Comparar teoría.práctica en el análisis crítico del modelo, permite crítica-reflexiva |
| Objetivo 11 | Propuesta | - Actualización docente - Conocimiento de nuevo paradigma - Formación Epistemologica y Filosófica de la acción - Comunicación efectiva - Análisis de situaciones problemáticas - Estrategias metodológicas en la investigación acción - Rol del investigador. |

Fuente: elaboración propia (datos recogidos durante la investigación)

Tal como se habían planteado las intenciones de ésta investigación, al final se centraron las bases para elaborar una propuesta de formación que conlleve a estimular la investigación educativa y formar al docente bajo la acción crítica y reflexiva, en busca de mejorar la calidad educativa.

Las conclusiones y la propuesta están elaboradas, sin pretender que sea un trabajo acabado en su totalidad, quedan caminos abiertos para seguir investigando.

De tal manera, que se puede comprobar, que hemos conseguido hacer una investigación que cumple con el rigor científico que debe orientar este tipo de trabajos y sus resultados pueden considerarse como verdaderos.

“ Una formación continua del profesorado significa la integración coherente de informaciones y experiencias en un proceso permanente de reflexión sobre el saber que se enseña, las capacidades que se potencian y los procedimientos y métodos que se utilizan. Es o debería ser un proceso permanente de reflexión y de investigación sobre la acción”

(Ferrerres,V. 1997:13)

"De una razón monológica centrada en el sujeto a una razón dialógica o comunicativa".

(Ferrerres,V.1999:78)

CAPITULO VII LA PROPUESTA

| | |
|---|------------|
| 1. Exposición de motivos | 357 |
| 2. Plan de estudio para el curriculum en la Formación de Investigadores en investigación- acción. Basado en el Modelo de Chris Argyris | 358 |
| 3. Formación docente investigador (representación gráfica) | 362 |
| 4. La evaluación | 362 |
| 5. Consideraciones finales_ | 363 |

CAPITULO VII

LA PROPUESTA

PROPUESTA DE UN MODELO DE PROGRAMA DE FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARA REFORZAR EL ROL DEL DOCENTE INVESTIGADOR EN LA ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES (ULA)

1. Exposición de motivos

Nuestras universidades hoy más que nunca necesitan cambios, en consecuencia no se pueden seguir recurriendo a las ideas frecuentemente admitidas, el cambio significa deshacer rutinas, mirarse así mismo, quebrantar el silencio que muchas veces nos convierte en seres sumisos, dependientes y temerosos de enfrentar nuevos retos, en donde no existe la verdadera libertad de decir lo que se siente o de hacer lo que en realidad creamos va en beneficio de nosotros y de la institución para la cual laboramos.

La necesidad de implementar estrategias para la formación de docentes investigadores, se orienta hacia la provisión de herramientas que permitan a estos profesionales realizar otros tipos de investigaciones y a otras formas de acciones basadas en la demanda del cambio, bajo una dialéctica del conocimiento y de la acción, en lugar de aplicar el conocimiento existente.

La concepción de este nuevo paradigma, orienta la investigación a plantear y solucionar situaciones concretas, vividas en la dimensión espacio temporal de los sujetos y del investigador. Lo expresado implica que un Programa de Investigación Educativa para formar profesores

investigadores, tendría que orientarse en dos sentidos: (a) Proveer a los docentes de una parrilla teórica para sustentar la formación Epistemológica y Filosófica que les permita adquirir un concepto teórico, para desarrollar en la práctica una teoría pedagógica, mediante la reflexión sobre objetivos y valores implícitos en las definiciones que utilice. (b) Desarrollar investigación en el aula, para diseñar y comprobar hipótesis prácticas respecto a problemas identificados, que les permitan adquirir vivencias para resolver problemas más generales.

En ese contexto, se presenta la siguiente propuesta, con el ánimo de generar teoría respecto a la aplicabilidad de un modelo sustentable, que permita formar docentes para el desarrollo del rol de investigadores, mediante la práctica del programa en cursos regulares y de extensión.

Asimismo el programa podría ser aplicado para investigadores y tutores de investigaciones cualitativas. También podría ser aplicado como parte del currícula de los estudiantes de Educación, en la Facultad. Sin contar que podría ser ofrecido a otras Facultades interesadas en este tipo de investigación, dada la amplitud de su teoría. Con la seguridad de haber cumplido con el objetivo, a continuación se presenta la citada propuesta.

2. Plan de estudio para el curriculum en la Formación de Investigadores en investigación- acción. Basado en el Modelo de Chris Argyris

FORMACIÓN: DOCENTE INVESTIGADOR

AREA DE CONOCIMIENTO: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

CONTENIDO:

PRIMER NIVEL:

- Contenido:

-La Epistemología. Conocimiento para la Acción.

-Las líneas del pensamiento.

- Evolución de la Ciencia Acción en relación con el desarrollo científico social.

Objetivos:

- Explorar las líneas de pensamiento y las tendencias investigativas orientadas al estudio de la ciencia para el terreno de la Educación.

- Ubicar las tendencias investigativas orientadas a la descripción, explicación y entendimiento del discurso y su implicación en la cultura.

- La Teoría Crítica. El Constructivismo. La Hermenéutica y la Dialéctica.

Actividad:

Desarrollar el contenido mediante estrategia de Dinámica de Grupo, en una acción de Seminario o Taller

Extensión: Un Semestre.

Duración: Treinta y dos(32) horas.

Frecuencia: Dos (2) horas continuas semanales.

Modalidad: Taller

SEGUNDO NIVEL:

Contenido: Comunicación Efectiva.

Objetivo:

1-Desarrollar estrategias de comunicación efectiva que permitan al Estudiante comprender sus limitaciones y sus capacidades de interacción.

Actividad: Aplicar el modelo de comunicación de Bandler, Ginger y Satir, en la modalidad de Taller.

Extensión: Un semestre.

Duración: Treinta y dos(32) horas.

Frecuencia: Dos (2) horas continuas semanales.

Modalidad: Taller

TERCER NIVEL

Contenido: Análisis de situaciones problemáticas.

Objetivos:

Desarrollar habilidades para: detectar situaciones problemáticas.
Diferenciar el problema real.

Actividades

Explicar técnicas para jerarquizar problemas.

Elaborar diagnósticos situacionales.

Elaborar Mapas. Formular Hipótesis: Causa-consecuencia.
(Modelo Argyris).

Elaborar tablas de Categorías para jerarquizar causas y consecuencias.

Extensión: Un (1) Semestre

Duración: Cuarenta y ocho (48) horas

Frecuencia: Tres (3) horas semanales continuas

Modalidad: Taller

CUARTO NIVEL

Contenido: Estrategias de Intervención en la Comunidad de Práctica. Modelo de Investigación – Acción

.Objetivos:

Propiciar la selección adecuada del Método Empírico. La Observación Participante, Las predicciones. Ordenar las conclusiones para el aprendizaje y la acción, según Modelo de Investigación – Acción seleccionado.

Las estrategias y sus consecuencias de acción.

Valores dominantes según Modelo de Investigación Acción.

Actividad:

Identificar los elementos de un Mapa según la Teoría de Uso de Argyris y de otros modelos que se seleccionen. La Encuesta Feed Back

La retroalimentación en el grupo. La Columna de la Izquierda. Los niveles de Inferencia

Facilitar el cambio y la evaluación del desempeño de la investigación y de los participantes.

Extensión: Un (1) Semestre.

Duración: Cuarenta y ocho(48) horas.

Frecuencia: Dos (3) horas semanales continuas

Modalidad: Trabajo en equipo.

QUINTO NIVEL

Contenido: El Rol del Asesor -Investigador.

Objetivos:

El rol del investigador.

Propiciar el cambio en el docente investigador.

Los dilemas experimentados por el docente investigador en la aplicación del estudio en el aula.

El rol de la investigación en el aula como una estrategia de transformación con respecto a la cultura profesional en la escuela.

Elaborar Proyectos de Investigación de aplicación en el aula.

Extensión: Un (1) Semestre

Duración: Cuarenta y ocho (48) horas

Frecuencia: Tres (3) horas semanales, continuas.

Modalidad: Taller

Para apreciar mejor la propuesta se recomienda leer el siguiente gráfico.

tendrían como soporte teórico la propia teoría de acción. De lo cual se deriva que hará énfasis en la comunicación efectiva, el feed back y la evaluación procesal.

La cuantificación se ajustará a la escala utilizada en la Universidad. Dado que el diseño está conformado en un nivel progresivo de complejidad, el curso será privativo de avanzar si no se alcanza el dominio del nivel anterior, por cuanto las asignaturas deberán ser prelativas.

A excepción del primer semestre, todos los demás deberán contar en su evaluación con la práctica supervisada del facilitador (es). Tal como se expresó en la Exposición de Motivos, el Programa descrito se insertaría en el curriculum y el facilitador o facilitadores que tengan la misión de aplicarlo, tendrían en su formación académica que ser expertos en el área de la Investigación – Acción. Misma exigencia sería válida para los Programas de extensión, con esta finalidad.

Adicionalmente, se considera que el Programa podría ofrecer por lo menos una vez al año, encuentros con otras Universidades que contemplen en sus curriculum diseños de Investigación – Acción, con el propósito de enriquecer su experiencia, validar instrumentos y sensibilizar a otras Escuelas de la Facultad a la práctica de esta modalidad, así como a las Cátedras de Investigación, de otras Facultades, cuyas áreas del conocimiento, propicien cambios internos y externos en la sociedad.

5. Consideraciones finales

Se espera que en fecha próxima, la flexibilidad de los investigadores cualitativos marque la pauta, para que sea realidad, la

teoría explícita de quienes sostienen este esquema y fundamentan su metodología en la concepción humana, del hombre sujeto-objeto de su realidad.

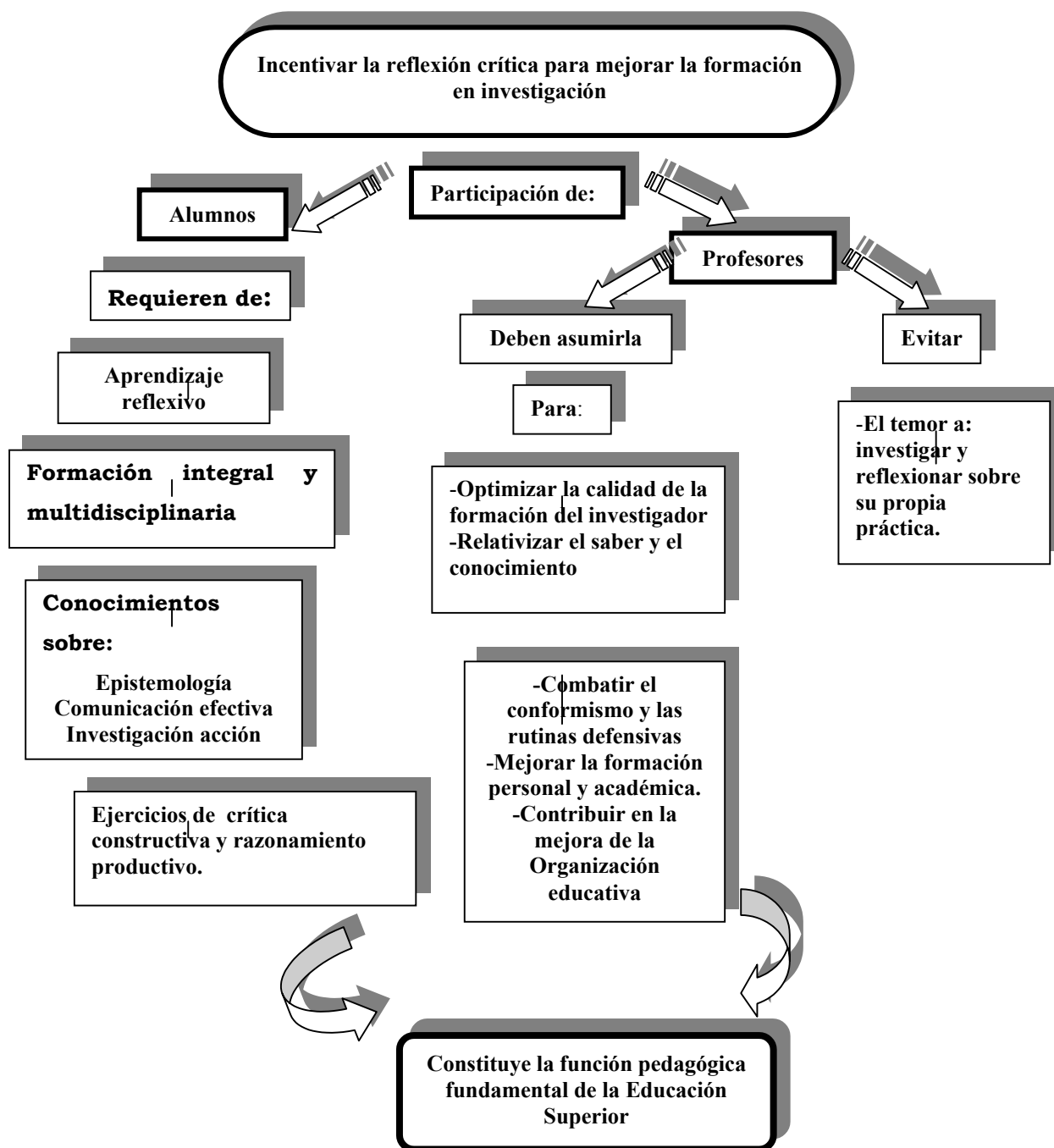
Necesitamos favorecer un nuevo liderazgo en la docencia, que tenga como características esenciales la integración de la divergencia y la convergencia, con una visión futurista, capaz de llevar a cabo un razonamiento productivo en vez de un razonamiento defensivo, con una cultura de excelencia académica crítica, reflexiva, que no se quede en el imitar sino en el producir para mejorar, argumentos que conllevan a pensar en lo que (Flores,1998:12) refiere: “*en el fluir diacrónico de los tiempos ha habido siempre dos clases de hombres: los que crean y los que imitan*” es por ello que la acción es lo que da sentido a la vida y conlleva a la creación, la motivación, el entusiasmo y la evaluación de nuestras propias acciones.

No podemos conformarnos con “tratar” esto solo es un proceso mental, lo demás es “hacer”, la palabra es una acción y, cuando se habla de investigación acción, comenzamos por la comunicación, el diálogo induce al desarrollo de procesos educativos para actuar de un modo más adecuado, para transformar el presente y producir un futuro diferente.

Por último, la Propuesta de formación en Investigación-acción, basada en el modelo descrito, puede considerarse válida para la formación en pregrado y la actualización del docente en ejercicio, mediante el programa de “Perfeccionamiento y actualización docente” que se dicta en la Escuela de Educación, de la Facultad de Humanidades en la Universidad de Los Andes (ULA).

Gráfico 17

Importancia de la formación en investigación crítica reflexiva



Fuente: elaboración propia, (2003)

“La innovación educativa hace referencia a la modificación de un aspecto concreto de la práctica cotidiana, teniendo en cuenta que el cambio en un aspecto exigirá un replanteamiento en otros aspectos, con lo que se pretende mejorar y/o perfeccionar dicha práctica en general. Consideremos que la práctica está determinada no sólo por objetivos, contenidos y estrategias utilizadas, sino también y sobre todo por las ideas, concepciones que de la educación tenga el profesor”

Barrios,Ch.1997:65

CAPITULO VIII CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES

FINALES

| | |
|---|------------|
| 1.Conclusiones_ | 368 |
| 1.1 Las derivadas de la teoría | 368 |
| 1.2 Las derivadas de la experiencia empírica | 369 |
| 1.3 Consideraciones finales | 370 |

CAPITULO VIII

CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES

1. Conclusiones

1.1 Las derivadas de la teoría

1.- Se asume que la Modalidad de Investigación – Acción, contribuye al cambio de la Educación y sus estrategias de intervención en el aula, toda vez que su ejecución propende al cambio del objeto de investigación, para convertirlo en sujeto y constituye una alternativa de formación permanente para el desarrollo de la cultura de la investigación.

2.- El basamento epistemológico del modelo aplicado en la investigación, se reconoce como apegado a las líneas del pensamiento humanístico crítico y constructivista.

3.- La aplicación práctica de un Modelo de Investigación – Acción, constituyó en sí misma, una validación de la teoría, respecto a que, esta emerge de los datos que se obtienen de la práctica.

4.- La aplicación de la Investigación – Acción, apunta a la instauración de Modelos de Gestión participativa, sustentada teóricamente en los autores consultados en este estudio.

5. La aplicación aportó el aprendizaje de trabajar en equipo, saber escuchar, analizar y reflexionar; descubrir problemas comunes y notar que la organización no representaba para ellos

un canal viable para superar los problemas con respecto a la investigación.

1.2 Las derivadas de la experiencia empírica

1.- La conclusión más relevante extraída de la experiencia empírica se tradujo en la petición de los docentes que constituyeron la comunidad de práctica, para que se considerase la posibilidad de elaborar una propuesta de Formación, que sirviera como otra alternativa de investigación, que rompiera el paradigma tradicional de la enseñanza de la Metodología de Investigación, representada básicamente por el Positivismo Lógico; de donde se derivó el Objeto General del presente estudio.

2.- La segunda conclusión de esta naturaleza, coincidió con las expectativas de la investigadora respecto a la disposición para la acción que tuvieron los participantes, durante el desarrollo del estudio, lo cual dio lugar a ratificar su disposición al cambio de paradigma personal y laboral.

3. De aceptar la relevancia de la teoría en los cambios personales y profesionales, se acepta que, los planteamientos teóricos expuestos impulsan la formación de un docente que se basa en la reflexión y la acción, como parte del proyecto social donde participa, generando teoría, como resultado de sus conocimientos, de sus intervenciones y de su experiencia.

4. De aceptar la Universidad y concretamente la Facultad de Humanidades y Educación, este concepto de investigación, le supone un cambio de existencia en su unidad académica, que estaría entonces orientada al análisis permanente de la realidad,

aplicando procesos de comunicación efectiva, que le permitan alcanzar sus objetivos y metas.

5. La Investigación realizada favoreció los vínculos de pertenencia de la Comunidad de práctica una vez que éstos, decidieron constituirse en grupo de estudio, para adquirir destrezas en el manejo de otras metodologías de aplicación en la Investigación/ Acción

6. La experiencia que se presenta como resumen de Investigación se consideró como la fase inicial de un proceso transformador en el ejercicio docente toda vez que las personas que participaron de la experiencia coincidieron en que este estilo de comunicación que se establece en la indagación de las situaciones, les son útiles también para resolver situaciones problemáticas de tipo familiar y personal.

7. Finalmente, se expresa que la experiencia empírica se consideró como una vía válida para observar, analizar, explicar y entender la cultura grupal; así como para determinar sus debilidades y fortalezas para abordar los procesos de investigación . Asimismo se acepta que el presente estudio no constituye un estudio acabado de los beneficios que pueda ofrecer esta metodología pero, que los resultados encontrados sí, podrían constituir un punto de partida para ahondar en el estudio de esta modalidad.

1.3 Consideraciones Finales

Considerando que los tiempos actuales en el campo educativo venezolano, reclaman la formación permanente del docente,

basado en el rol de investigador, como forma de tomar posesión de los problemas reales dentro de sí mismo y su entorno, así como la forma de buscar alternativas válidas de solución, basados en producir o descubrir nuevos recursos, técnicas y métodos que favorezca el aprendizaje significativo tanto para el docente en su formación personal, como para la institución, en este contexto de trabajo hemos podido notar la necesidad de llevar a cabo proyectos innovadores que se ajusten a cumplir con las exigencias legales y el desarrollo autógeno del docente.

No cabe duda de que la formación tradicional se encuentra aún radicada en muchos docentes, las ideas, las creencias, los valores y forma de actuar, elementos que en muchos casos afecta a la hora de tener que afrontar y comprender sus propios problemas, a la vez que lo convierte en un reproductor del sistema, temeroso a los cambios y a las innovaciones, elementos que hemos podido observar, a pesar de existir una marcada disposición para el trabajo innovador, aún se ve presente en algunos casos, la reacción esquiva a la apertura de otras formas de actuar.

Para la investigación social y educativa, el sujeto que interesa es el sujeto mismo, con relación al entorno donde se desenvuelve, construido por una serie de significados que los relaciona con las otras personas, mediado por el lenguaje; la experiencia vivida concretó las carencias en este sentido, que no solo se reflejan en el ámbito laboral, sino que también repercuten en cualquier acción social.

Existen muchos puntos débiles que a la hora de emprender experiencias a favor de la formación, no escapan en los contextos

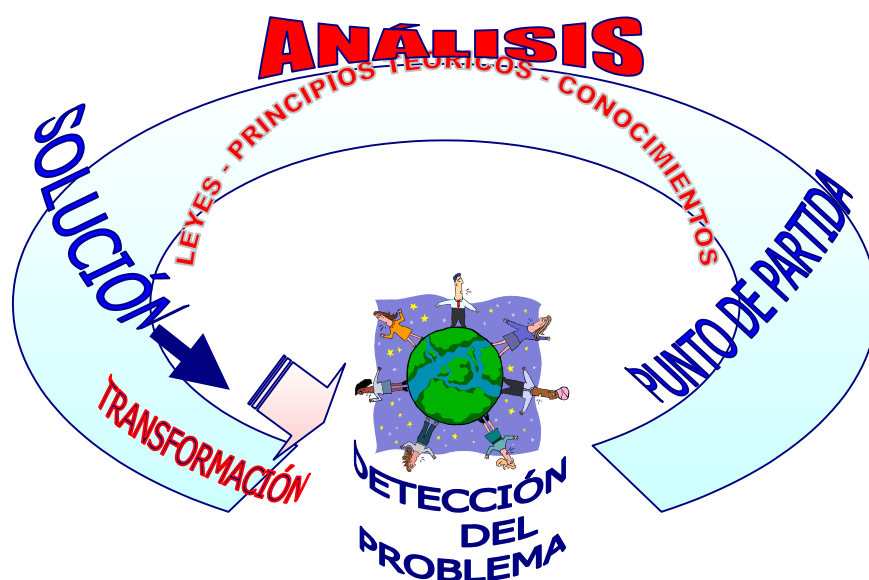
educacionales, en éste caso expresadas por los participantes tales como: Falta de tiempo por las diversas tareas que cumplir dentro de la Institución, poca cultura de investigación basada en otros paradigmas que dificultan la comprensión y aplicación de la investigación acción.

Otra de las experiencias que nos ha dejado este trabajo, se circunscribe en la necesidad de conocer a las personas en todas sus dimensiones, como seres que piensan, reflexionan, interpretan, planifican y actúan, con una clara visión humana e interesados en mejorar la calidad de su formación y la de sus alumnos.

La experiencia personal y del equipo de investigación, acogidos a esta práctica desarrollamos, cada uno el rol correspondiente, a la experiencia traducida en la presente investigación. Es de significar que no es posible traducir en hechos concretos, la riqueza de esta experiencia que se basó no solo en la objetividad de la tarea sino también en la ínter subjetividad derivada de la interacción humana, de sus sentimientos y acciones.

Al respecto se ha de considerar que a las Instituciones de Formación Docente a Nivel Superior, se les plantea el reto de diseñar modelos curriculares capaces de preparar a un Educador Investigador que adquiriera la formación de un científico y de un técnico social.

Gráfico 18
Preparación para el cambio



Si aprender es cambiar, plantearse ideas nuevas, asimilar experiencias e incorporarlas a la vida, entre otras cosas ese aprendizaje debe ser de carácter dinámico, participativo, inventivo, que promueva en el educando la construcción de su propio conocimiento, partiendo de sus intereses, necesidades y de los problemas reales, dentro del contexto político, económico, social y natural, en el que vive y en el que le corresponderá actuar como ente social. Se pretende que el educando “aprenda a aprender” de una manera autónoma, reflexiva y permanente.

Cabe preguntarnos si estamos en condiciones de asumir todas estas exigencias y abocarnos a la tarea de romper con los esquemas que durante tanto tiempo han direccionado nuestra acción; si en verdad estamos dispuestos a cambiar los paradigmas tradicionales que sustentan nuestra educación.

Sin embargo, para alcanzar esos resultados satisfactorios, es preciso que toda acción de reforma encuentre su materialización en la actuación del docente, por esta razón se hace necesario, en el Siglo XXI, implementar para los actores del proceso educativo, mecanismos de actualización, sensibilización, adaptación y compromiso que modifiquen el perfil de competencias acordes con las exigencias del momento. Dichos mecanismos merecen ser tomados en consideración a corto plazo para el beneficio de los jóvenes, futuro de Venezuela.

“La experiencia del hombre parte de su vida interior, de sus percepciones y de su conciencia. Percibe su realidad exterior a partir de su realidad personal, determinada por sus necesidades, intereses, valores, sentimientos y motivaciones”

(Anzola,1994)

CAPITULO IX LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

| | |
|------------------------------------|-----|
| 1. Líneas futuras de investigación | 377 |
|------------------------------------|-----|

CAPITULO IX LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

1. Líneas futuras de investigación

El entusiasmo que conlleva haber vivido una experiencia, en este caso la aplicación del modelo de investigación acción de Argyris, que puede tener influencias positivas para el docente y la organización educativa, implica plantearse de nuevo incógnitas con respecto a lo que convendría seguir haciendo para mejorar, en consecuencia se sugieren posibles líneas de investigación a las que se pueden adscribir docentes y estudiantes dentro de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes.

1.- Implementar **la investigación acción crítica, dentro los curricula de las menciones a las que opta el Licenciado en Educación de la Universidad de los Andes**, considerando que en los actuales momentos, urge preparar al docente dentro de nuevos paradigmas de investigación, como alternativa para mejorar su formación en investigación. Tomando en consideración que en la medida en que se forme al hombre críticamente y se haga consciente de su problemática, éste podrá organizarse y generar acciones de lucha conjunta y transformar su modo de actuar en cualquier ámbito de la vida y a su vez llegar a solucionar problemas dentro de la sociedad.

2.- Abrir espacios dentro de la rutina diaria del docente, para continuar con **investigaciones dentro del marco de la investigación-acción, que permitan analizar la práctica educativa y reflexionar a favor de sí mismo y la institución**, tomando como base el modelo aplicado, no sólo para vencer la resistencia al cambio, sino para convertir esa resistencia pasiva en una oposición activa, que cambie la concepción de “educación sin investigación” que hasta ahora se ha hecho presente en muchos centros educativos y que profundiza la transmisión de conocimientos, instrucción, domesticación e imposición.

3.- Integrar al docente, alumno e institución educativa en la **búsqueda de aprendizajes complementarios respecto al elemento de comunicación efectiva**, con el fin de compartir activamente la información y sentimientos que conllevan a resolver obstáculos, molestias y frustraciones a las que en reiteradas ocasiones nos vemos sometidos.

4.-Establecer un departamento o unidad de asesoría dialéctica entre teoría, método y tipo de investigación en relación con la praxis socio-educativa, con el fin de **analizar las corrientes contemporáneas en relación con el docente investigador y su incidencia en la concepción que él asume para investigar**; así como evaluar algunas consideraciones acerca de la investigación en las Universidades Venezolanas.

5.- Insistir en la importancia de un acercamiento mayor del docente al estudiante, para ello **fomentar el trabajo en equipo, como estímulo a la cultura en investigación educativa** y, con miras a crear más confianza y autonomía para resolver problemas de su misma formación personal y profesional.

Todas estas necesidades surgidas de la experiencia realizada, conllevan a sintetizar líneas específicas de investigación centradas en:

- El análisis de las formas de actuar el docente en su campo específico de acción.
- La búsqueda de nuevas alternativas de investigación en la formación inicial del docente
- La generación de conocimiento útil para la acción educativa concebidos a partir de la propia práctica.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- ADLER, A.** (1998). *Investigación Superior*. Mexico: Trillas
- ALLPORT, G.** (1966). *La personalidad. Su configuración y desarrollo*. Barcelona: Herder
- ANZOLA, D y RUÍZ, E.** (1994). *La educación preescolar un modelo para la acción educativa*. Valencia-Venezuela: Codecih.
- APEL, J** (1994). *Teoría y práctica de la Educación del Maestro*. Revista Educación. Vol. 49-50. Tubingen-Alemania: Instituto de Colaboración Científica.
- APPLE, M.** (1987). *Educación y poder*. Madrid: Paidós
- APPLE, M.** (1989). *Maestros y Textos*. Barcelona: Paidós
- ARGYRIS, C.** (1970). *Intervention theory and method*. Reading, MA: Addison Wisley
- ARGYRIS, C.** (1972). *The Applicability of organizational sociology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ARGYRIS, C.** (1974). *Science Action*. USA: Addison Wisley
- ARGYRIS, C.** (1976). *La Dirección y el desarrollo organizacional: el camino de XA y YB*. Buenos Aires: El Ateneo
- ARGYRIS, C.** (1978) *Is capitalism the culprit: Organizational Dynamics*.
- ARGYRIS, C.** (1979). *El individuo dentro de la Organización*. Barcelona: Herder
- ARGYRIS, C.** (1980). *Inner contradictions of rigorous research*. San Diego: Academic Press
- ARGYRIS, C.** (1982). *Reasoning, learning and action: individual and organizational*. San Francisco: Jossey-Bass

- ARGYRIS,C.** (1985). *Strategy, change, and defensive routines*. Boston: Pitman
- ARGYRIS,C.** (1986). Skilled incompetence. Harvard: Business Review,
- ARGYRIS,C.** (1987). *Action science*. San Francisco: Jossey-Bass
- ARGYRIS,C.** (1990). *Overcoming Organizational defense: Facilitating Organizational Learning*. Needham, MA: Allyn & Bacon.
- ARGYRIS,C.** (1993). *Cómo vencer las barreras organizativas* (Traductor José Manuel Criado Fernández) Madrid: Diaz de Santos
- ARGYRIS, C.** (1998). *Reason Learning*. USA: Addison Wesley
- ARGYRIS, C.** (1999). *Conocimiento para la Acción*. Madrid: Diaz Santos.
- ARGYRIS, C.** (2000). *Flawed advice and the management trap: how managers can know when they're getting good advice and when they're not*. Oxford: University Press.
- ARGYRIS,C Y SCHÖN,D.** (1978). *Organizational Learning*: MA USA: Addison Wesley
- ARGYRIS, C. Y SCHON, D** (1990). Two conceptions of causality: The case of Organizational theory and behavior. Working paper, Harvard Business School and Department of Urban Planning, MIT, Cambridge, MA.
- ARVELO,L.** (1995) *Una aproximación diagnóstica de la Problemática de las Memorias de Grado de Preescolar*. I Jornadas de Estudio de las Memorias de Grado de la Mención Preescolar. Mérida.
- ARVELO. L.** (1999). *La Investigación en el pregrado de la escuela de educación*. Mérida: Educere
- AVIED.** (1986). *Reflexiones sobre Investigación Educativa*. Maracaibo-Venezuela: Maracaibo
- BARRAES, y OJEDA.** (2001) Proyecto de reestructuración de las Universidades Venezolanas. Caracas: OPSU.
- BARRERA,J.** (1999). *Mitos y Verdades acerca de la formación de investigadores en Venezuela*. Caracas: Fundación Sypal

- BARRIOS, Ch.** (1997). *La formación permanente y los grupos de trabajo en el desarrollo profesional del docente en Secundaria. Tesis Doctoral.* Tarragona: URV.
- BARRIOS, Ch.** (2000). *Proyecto docente. Formación y actualización en la función pedagógica. Desarrollo y promoción profesional del docente.* Tarragona:URV.
- BARTOLOME, M.**(1992). *La investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar?* En revista de Investigación Educativa. No 20. Barcelona.Pp:7-37
- BEST.** (1980). *Como investigar en educación.* España. Morata
- BISQUERRA, R.** (1989). *Métodos de Investigación Educativa.* España;CEAC
- BOLIVAR, A.** (1993a). *Culturas profesionales en la enseñanza.* Cuadernos de Pedagogía, n° 219,nov.Pp:68-72.
- BOLIVAR, A.** (2000). *Los Centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y Realidades.* Madrid: La Muralla.
- BOUCHARD.** (1984). *Las intervenciones sociales y educativas.* París. . (Group de rechrech, intervention, sur. N° 1
- BUENDIA,L,** (1999) *Influencia de las concepciones del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje.* En Peñafiel ,González, Amezcua. *La intervención en Psicopedagogía.* Granada: Grupo Editorial Universitario.
- BUENDIA,L, COLÁS y otros.** (2001). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía.* Madrid: McGraw-Hill
- BUSOT, A.** (1985). *El método naturalista en la investigación educacional.* Maracaibo-Venezuela. LUZ.
- CANDIDUS.** (2000). *El docente venezolano.*Valencia-Venezuela: Cerined
- CANESTRARI.** (2001). *Investigación y docencia.* . (Debate Abierto) Caracas. UCV
- CARRASCO,J y CALDERERO,J.** (2000). *Aprendo a Investigar en Educación.*Madrid: Rialp,S.A.

CARR, W Y KEMMIS,S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación en la formación profesoral.* Barcelona: Martínez Roca.

CONTRERAS, J. (1997). *La autonomía del profesorado.* Madrid: Roca

CONSEJO NACIONAL DE UNIVERSIDADES. (2000). *Formación del profesor universitario y su incidencia en la problemática universitaria. Programa de Investigación. Núcleo de Vicerrectores académicos.* Maracaibo. Ediluz.

CONSEJO NACIONAL DE UNIVERSIDADES. (2002). *Políticas y estrategias para el desarrollo de la educación superior en Venezuela, para un lapso de cinco años, comenzando en el 2002.*Caracas-Venezuela: OPSU.

CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA.(1999).*Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, N° 36860.*Diciembre 30

CÒRDOVA, V. (1997). *Hacia una Sociología de lo vivido.* Caracas: Tropikos.

DELGADO, F. (2001). *El retorno del sujeto en la investigación educativa. Una aproximación crítica.* Revista Ágora. Año 4-N°8: CDCHT

DEL RINCÓN, D. (1995).*Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales.* Madrid:Dykinson.

DE LA TORRE,S. (2001).*La comunicación didáctica: modelos y pautas para la acción.* En Sepúlveda, F., Rajadell, N (coord). *Didáctica General para Psicopedagogos.* Unidad Didáctica. UNED.Pp. 101-151

DEWEY,J (1964).*Experiencia y Educación.* Buenos Aires: Losada

DÍAZ,B y otros (1993). *Metodología de diseño curricular para educación superio.* México: Trillas.

DÍAZ, J. (1998). *Pedagogía de los saberes. Ideas para el debate educativo* .Caracas: CNE.

DRUCKER,P. (1993). *Gerencia para el futuro.* Bogotá -Colombia: Normesa

DUPLÁ, F. (1999). *La Educación en Venezuela.*Caracas-Venezuela:

Fundación Centro Gumilla.

- EBBUTT, D ,y ELLIOTT, J.** (1985)¿Por qué deben investigar los profesores? En: *La Investigación acción en Educación*. Colecciones Pedagogía (manuales) Madrid: Morata
- ELLIOTT, J. y OTROS.** (1986). *La investigación acción en el aula*. Valencia: Generalitat Valenciana
- ELLIOTT, J.**(1990). *La Investigación acción en Educación*. Madrid: Morata.
- ELLIOTT, J.**(1991). *Actuación profesional y formación del profesorado*. *Cuadernos de Pedagogía*, 191,57-58
- ELLIOTT, J.** (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata
- ELLIOTT, J.** (2000). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid. Morata
- ESCUADERO, J.** (1992). *Innovación y desarrollo organizativo de los centros escolares*. II C.I.O.E. Sevilla.
- ESCUADERO, J.** (1987). *La Investigación Acción en el Panorama Actual de la Investigación Educativa: Algunas tendencias Innovación e Investigación Educativa*: Murcia: ICE.
- ESCUADERO, J.** (1998). *Consideraciones y propuestas sobre la formación permanente del profesorado*. Revista Educación, N° 317. Madrid: S.P. del MEC.
- FERNÁNDEZ DE C, M y PICÒN, G.** (1996). *Organizaciones que aprenden*. Taller Sexto encuentro venezolano para la motivación. Mimiografiado. Mérida. ULA
- FERNÁNDEZ, I.** (2000). *Diccionario de investigación Holística*. Caracas-Venezuela: Sypal.
- FERRÁNDEZ, A.** (1992). *Roles y funciones en el Desarrollo Organizacional* II. C.I.O.E. Sevilla.
- FERRÁNDEZ, A.** (1998). *La función del docente, en: El perfil del formador de formadores*. Investigación del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona

- FERRERES, V.** (1992b). *Proyecto Docente*. Acceso a Cátedra. Tarragona. Universidad de Barcelona.
- FERRERES, V.** (Coord.) (1997). *El desarrollo profesional del docente*. Evaluación de los Planes Provinciales de Formación. Barcelona: Oikos-tav.
- FERRERES,V.** (1999).*Currículo y Enseñanza*.Madrid.
- FERRERES, V, E IMBERNON F.** (1999) *Formación y actualización para la función pedagógica*.Barcelona: Siatesis Educaciòn.
- FERRERES, V y MOLINA,E** (1995) *La preparación del profesor para el cambio en la Institución Educativa*. PPU. Barcelona
- FLORES,O.** (1998) *Dos discursos para la Universidad*. San Cristóbal: Apula.
- FREIRE,P** (1972). *Estudios sobre la Educación de adultos..* Tanzania: Inéditos
- FREIRE,P** (1988). *La educación como práctica de la Libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- FUENMAYOR,T** (2001) *Debate abierto*. Caracas: OPSU
- GAIRÍN,J,yANTUNEZ.** (Coords.) *Organización Escolar. Nuevas aportaciones*. Barcelona: PPU.
- GAIRÍN,J.** (2000).*Cambios de cultura en las Organizaciones que Aprenden. En Liderazgo y Organizaciones que aprenden. III Congreso Internacional sobre dirección de Centros Educativos* .Bilbao:ICE de la U. de Deusto.
- GAIRIN, J; JIMENEZ, B y otros** (1997). *El Desarrollo Profesional del Docente* .Barcelona: Industrias Gráficas Montserrat.
- GARCIA,C.**(1991). *Nuevas exigencias a la Educación Superior en América Latina*” Revista Educación Superior y Sociedad. Vol 1 N°1.Cresalc-Unesco.
- GARCIA,G.** (1996) *Situación y principales dinámicas de transformación de la Educación Superior en América Latina* . Cresalc: Unesco
- GAY,L.** (1982). *Educational research*. Ohio: Cerril
- GIMENO, S.** (1990) *Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores en Jornadas sobre modelos y estrategia en la*

formación permanente del profesorado en los países de la CEE,BCN:UB
(material policopiado)

GIMENO, S. (1991). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata

GIMENO, S. (1997) *Docencia y cultura escolar, Reformas y modelo educativo*. Buenos Aires: Instituto de estudios y acción social

GIROUX, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Madrid. Ed. Siglo XXI

GOETZ, J.P y LECOMPTE, L (1988). *Etnografía y diseño cualitativo de la investigación educativa*. Madrid: Morata

GOYETTE, M, y LESSARD, H. (1988). *La investigación acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. Barcelona: Laertes

GONZALEZ, A.P (1996) “Estrategias de Investigación didáctica en el aula.” *Del programa de doctorado Investigación i Desenvolupament Curricular (1995-1997)*. Tarragona:URV

GONZÁLEZ, S.A coord.)(1989). *Estrategias didácticas para la innovación*. Madrid:UNED

GONZÁLEZ, B (1989) *Actitud de profesores y estudiantes de la Escuela de Educación hacia la enseñanza de la metodología de la investigación*. Trabajo de ascenso. Universidad de Los Andes. Mérida-Venezuela.

GONZÁLEZ, P. (2001). *Formación del docente investigador en las Universidades Venezolanas* .Caracas: UCV.

GOYETTE, M y OTROS. (1988). *La investigación acción. Sus funciones, su fundamentación y sus instrumentos*. Barcelona: Laetes.

GUBA, E. (983). “Criterios de Credibilidad en la Investigación naturalista” en

GIMENO y PÉREZ, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*: Akal: Madrid.

GUBA, E. Y LINCOLN, Y (1982). *Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry*. ECTJ, v.30.4,

HABERMAS, J. (1979). *Legimitation crisis*. Londres: Beacon

HABERMAS, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Tauros

- HABERMAS, J.** (1988). *Teoría de la racionalidad comunicativa*. Madrid. Morata.
- HABERMAS, J.** (1989). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Cátedra: Madrid
- HALL, B.** (1981). "Participatory research, popular knowledge and power: a reflection", en *Convergence*. Rev. XIV, N°3
- HERNANDEZ, R.** (1995). *El Coeficiente de Proporción de Rangos (CPR) Una alternativa para determinar la validez de contenido y la concordancia entre jueces en escalas Likert*. Mérida: ULA
- HERNÁNDEZ, SAMPIERI y OTROS.** (1998). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw-Hill.
- HUERTA, A.** (1997). *Formación de formadores: fundamentos para el desarrollo de la investigación y la docencia*. México: Trillas
- HURTADO, J** (1999). *Mitos y Verdades acerca de la formación de investigadores en Venezuela*. Caracas-Venezuela: Sypal
- HURTADO, J** (2000). *Retos y Alternativas en la formación de investigadores*. Caracas-Venezuela: Sypal-Fundacite Anzoátegui. **ARGYRIS, C.** (1985).
- HUSSERT, (** 1992). *Invitación a la fenomenología*. Barcelona: Paidós
- IMBERNON, F.** (1989) *La formación del profesorado. El reto de la reforma*. Barcelona: Laia. Cuadernos de Pedagogía
- IMBERNON, F.** (1994). *La formación y el Desarrollo Profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Col. Biblioteca de Aula. Barcelona: Graó
- IMBERNON, F.** (1997). *La formación y el desarrollo del profesional. Hacia una nueva cultura profesional*. Col. Biblioteca de aula Barcelona: Graó.
- IMBERNON, F.** (coord.) (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó
- IRANZO, P.** (2002). *Formación del profesorado para el cambio: desarrollo profesional en cursos de formación y en proyectos de asesoramiento en centros*. Tesis Doctoral. Tarragona: URV.

- KEMMIS,S.** (1988). *Como planificar la investigación-acción*. Barcelona: Alertes
- KEMMIS,S.** (1999). *La investigación-acción y la política de la reflexión*. En Pérez Gómez, Barquín, Angulo (edts.) *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- LANZ, C.** (1997). *El proceso educativo transformador*. Maracay-Venezuela: Invedecor.
- LATORRE,B.** (1992). *El Profesor Reflexivo: Un nuevo modelo del profesional de la enseñanza*. *Revista de Investigación Educativa*, 19,51-68
- LATORRE,B Y OTROS.** (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado ediciones.
- LEY DE UNIVERSIDADES.** (1970). *Gaceta Oficial de la República de Venezuela* 1429 Extraordinaria) Autor.
- LEY DE UNIVERSIDADES** (Proyecto) (2001). Educere. N°5. Mérida. ULA.
- LEY ORGANICA DE EDUCACIÓN.** (1980). *Gaceta oficial de la República de Venezuela* 2635 Extraordinaria. Autor.
- LEWIN,K.** (1946). *Action Research and Minority Problems*. En *Journal of social Issues*, vol 2 N°4
- LEWIN, K.** (1948). *Action research and minority problems*, En *resolving social conflicts*. NY: Harper and Row.
- MACHADO,M.** (1990). *Efectos de la aplicación del Programa Niño a Niño en escolares de la ciudad de Caracas*. Caracas: Tesis Magister.
- MACHADO,M** (1994). *La capacitación en la formación académica*. Caracas: Upel
- MACHADO, M.** (2000). *Análisis crítico de la estrategia de aplicación de la teoría de Chris Argyris, en su dimensión de teoría en uso. modeo i modelo ii*. Caracas. UNESR. Tesis Doctoral.
- MARCELO G,** (1995). *Estrategias de análisis de datos en investigación cualitativa*. En VILLAR.L:M (Coord). *Manual de Entrenamiento: Evaluación de procesos y Actividades Educativas*. Barcelona: PPU.p.39.

MARCELO,C. (1995). *La formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB

MARTINEZ, M. (1989). *Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación*. México: Trillas.

MARTINEZ,M, (1991). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Caracas: Texto

MASLOW,A. (1995).*El hombre autorrealizado*. Barcelona: Kairos

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES. (2001). *Políticas y estrategias para el desarrollo de la educación superior en Venezuela*. Autor.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1999) *Políticas Curriculares*. Caracas: Educere.

MORIN, A. (1984) *De quelques conditions essentielles pour une recherche-action en sciences de l'éducation*. Québec.

MORIN, E. (1999). *La Educación del futuro*. (Traducción de A.Rota, Bogota), Paris: UNESCO

MULLER,M. (1997). *Orientación, Educación y Tutoría:Docentes-Tutores*; Buenos Aires-Argentina:Bonum.

MURCIA, J. (1992). *Investigar para cambiar*. Cúcuta-Colombia:Magisterio

OLIVARES,M. (1987). Algunas reflexiones sobre el proceso de formación docente en América Latina. *Innovación educativa y Formación de docentes*,10-120.

ORTA,A. (1999). *El desarrollo curricular como proceso dinámico de acción docente* .Caracas-Venezuela: Fedupel

PADRÓN,J. (1993) *Organización-Gerencia de Investigaciones y estructuras investigativas*. Caracas: Decanato Postgrado USR.

PEREZ,G. (1998). *Investigación cualitativa retos e interrogantes*. Madrid: Muralla

PÈREZ L,Y SANCHEZ,C. "Proyecto de Ley de Educación" *Revista Educere* .Nº.8 ,Merida: 1999: 38-41

- PÉREZ,S.** (1990). *Investigación-Acción: Aplicaciones al campo social y Educativo*. Madrid: Dykinson
- PÉREZ,S.** (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. II. técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla
- PICÒN, G.** (1994). *El proceso de convertirse en universidad*. Caracas: Fedeupel.
- POPKEWITZ, T.** (1998). *Paradigma e Ideología en Investigación Educativa*.Madrid: Matéu Cromo Artes Gráficas S.A. **GUBA,E.** (1983).
- PRESAS, y PINO.** (1998). *La educación superior y la investigación* (Debate abierto) Caracas. UCV
- RAMÍREZ,T. y BRAVO,L.** (1998) *La docencia, Investigación, Política y Pedagogía*. Caracas-Venezuela: Panapo
- REGLAMENTO DE COLEGIOS E INSTITUTOS UNIVERSITARIOS.** (1995). Gaceta Oficial de la República de Venezuela. Esxtraordinario. Octubre 31. Autor.
- RINCÓN ,B.** (2000). *La investigación en la formación del licenciado de preescolar: Análisis y propuestas*. San Cristóbal: Tesina.
- RODRÍGUEZ, N** (1986) *Investigación acción: Una vía para cambiar la rutina escolar*. Caracas: UCV.
- RODRIGUEZ,G. y OTROS.**(1996).*Metodología de la investigación cualitativa* .Málaga :Aljibe
- ROMERO,S.** (1993) “*La distribución social de responsabilidades y actuaciones en el desarrollo futuro de la educación en América Latina*”.Revista Iberoamericana de Educación: Estado y Educación (1) 13-33.
- SALCEDO, H.** (1998). Ponencia: *Perfeccionamiento integral y evaluación del profesor universitario*. Caracas. (Agenda Universitaria. Nº 5: 177).
- SMITH, E.** (1997)
- SANTOS G, M.** (1993). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de Centros Escolares*. Madrid: Akal.
- SATIR, V,** (1980). *Psicoterapia familiar conjunta*. México: Pax México.

SATIR, V. (1986). *Relaciones Humanas en el Nucleo Familiar*. México: Science and Behavior Book.

SATIR, V. (1991). *Ejercicios para la comunicación*. México: Pax México.

SATIR, V. (1994) *Relaciones humanas en el núcleo familia*. México: Science and Behavior Book.

SATIR, V., BLANDER, R, Y GRINDER, J (1983). *Cómo superarse a través de la familia*. México: Trillas

SCHÓN, D. (1983). *The reflective practitioner : How Professionals Think in Action*, Londres. Temple Smith.

SCHON, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: (toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass

SCHON, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós

SCHON, D. (1993) *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia de lla práctica professionale*. Bari: Dedalo

SCHWAB, J (1970). *Un enfoque práctico para planificación del currículo*. Buenos Aires: El Ateneo

SENGE, P. (1990). *La quinta disciplina. El arte y la práctica del aprendizaje organizacional*. N.Y.: Doubleday Currency.

SENGE, P. (1992). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica.

SENGE, P y OTROS. (2000). *School that learn. A fifth discipline fieldbook for parents, educators, and everyone who cares about education*. Nueva York: Doubleday-Currency.

STAKE, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata

STENHOUSE, L (1968). *The Humanities Curriculum Project. Journal of Curriculum. Studies*, Vol.23, N°1

STENHOUSE, L (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

- STENHOUSE, L** (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata
- SUÁREZ ,N.** (2001). *El problema de la tesis o la tesis como problema*. Mérida-Venezuela:C.D.C.H.T-ULA.
- TEJADA,J** (1997). El proceso de investigación científica. Barcelona:Fundació la Caixa/Escola d'Infermeria "Sta Matrona".
- TREMBLAY, R (1974)**. *La activité d'investigation scientifique, en Le groupe optimal*. Montreal:du CIM Cahier III,
- USECHE, J.** (1999). *El docente con éxito*.Caracas-Venezuela:Fedupel
- USECHE, J y ORTA,A.** (2000). *Currículum*. Caracas-Venezuela: Fedupel
- USLAR, P.** (1989). *Valores Humanos y Educación*. Caracas: Monte Avila
- UNIVERSIDAD DE LOS ANDES.** (1985). Reglamento de Memoria de Grado. Escuela de Educación, Mención Preescolar . Mérida: ULA.
- UNIVERSIDAD DE LOS ANDES.** (2001). *Memoria y Cuenta*. Mérida. Universidad de los Andes
- UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL SIMON RODRÍGUEZ.**(1995) *Investigación Universitaria*. Caracas: Unesr
- VILLAR,L.** (1990).*El profesor como profesional: Formación y desarrollo personal*. Publicaciones Universidad de Granada.
- VILLAR,L.** (1992). *El profesor como práctico reflexivo en una cultura colaborativa*. Acceso a Cátedra. Granada
- VILLAR,L.** (coord.) (1995). *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategias para el diseño curricular*. Bilbao: Mensajero
- WALKER,R.** (1983). *La realización del estudio de casos en Educación: Ética, Teoría y Procedimientos*. En nuevas reflexiones sobre investigación educativa. Madrid:Narcea
- WITTROCK, M.** (1989). *La investigación de la enseñanza, II: Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona.Paidós
- WITTROCK,M.** (1997). *La investigación de la Enseñanza, I: Enfoques, Teorías y Métodos*.Barcelona:Paidós

YOUNG, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. España Paidós. Traducción: Eloy Fuente Herrero.

ZABALZA, M. (1991). *Los diarios de clase. Documento para estudiar cualitativamente*

ANEXOS

ANEXOS

| | |
|---|------------|
| Anexo 1. Carta a expertos para la validación de instrumento (Guión entrevista) | 396 |
| Anexo 2. Guión de entrevista a expertos | 397 |
| Anexo 3. Validación por Juicio de Expertos | 399 |
| Anexo 4. Respuestas de los entrevistados en la Preinvestigación. | 400 |
| Anexo 5. Carta envío de Encuesta | 406 |
| Anexo 6. Modelo de Encuesta | 407 |
| Anexo 7. Carta solicitud validación de Encuesta | 412 |
| Anexo 8. Cálculo de validación de Encuesta | 414 |
| Anexo 9. Modelos de Matrices registro de observaciones | 415 |
| Anexo 10 Modelo registro Comunicación Efectiva | 422 |
| Anexo 11. Modelo registro Efectos del Programa | 424 |
| Anexo 12.Registros de sesiones de trabajo | 426 |
| Anexo 13. Entrevista | 434 |
| Anexo 14. Registros de Videos | 437 |
| Anexo 15. Observaciones de Videos | 440 |
| Anexo 16. Documentos de Validación de Instrumentos | 441 |

ANEXO 1

Carta dirigida al Profesorado para la Validación de la Entrevista Ciudadano (a)
Profesor
Su Despacho:-

De mi mayor consideración.

Me dirijo a usted con la finalidad de solicitar su colaboración en el proceso de estimación de la validez de contenido del instrumento titulado: **Entrevista dirigida a Profesores de la Escuela de Educación, seleccionados como expertos en el área de Investigación-Acción, a fin de conocer las estimaciones relacionadas de acuerdo con la experiencia en dicho ámbito;** la cual será de utilidad únicamente para sostener los planteamientos de un trabajo de investigación conducente al Doctorado en Innovación y Sistema Educativo.

En este sentido, el instrumento necesita ser convalidado a través del Método de Juicios de Expertos, quedando establecido para si el contenido de cada ítem, el contenido de todo el instrumento y el grado de concordancia entre los jueces mediante el cálculo del Coeficiente de Proporción de Rangos (C.P.R.).

Por tanto le sabré agradecer su colaboración,

Atentamente

Profesora: Belkys Rincón de Villalobos

ANEXO 2

GUIÓN DE ENTREVISTA DIRIGIDA A PROFESORES EXPERTOS EN EL ÁREA DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

1.-¿Qué lo (a) motivó a trabajar con el paradigma de la Investigación- Acción?

2.- ¿Considera necesario formar al profesional de la docencia en la modalidad de Investigación-Acción? Explique su respuesta

3.- ¿Qué elementos le preocupan en cuanto a la “formación de formadores” en el ámbito de la Investigación –Acción?

4.-¿ A través de sus experiencias, qué podría recomendar para llevar a cabo un programa de formación para los docentes universitarios en Investigación-Acción?.

5.-¿Considera usted que existen suficientes profesores universitarios críticos y reflexivos de sus clases, preparados para asumir el reto de la Investigación-Acción? Explique su respuesta.

6.-¿Considera Usted que mediante esta modalidad de investigación se genera un mejor aprendizaje en cualquier disciplina? Explique su respuesta

7.- ¿Considera Usted, que la práctica de la Investigación-acción, motiva al futuro profesional de la docencia a investigar y formarse permanentemente?
Explique su respuesta.

8- ¿Cuáles cree usted, sean las estrategias más apropiadas para mejorar la formación en investigación del futuro Lic. en Educación?

9.- ¿Considera Usted, que el proceso de investigación-acción, se convierte en proceso de aprendizaje innovador para el desempeño directo de la práctica docente? Explique su respuesta.

10..-Exponga por favor sus ideas, necesitamos docentes críticos, reflexivos, investigadores, innovadores, con apertura a los cambios y con un gran espíritu de trabajo.

INTRUCTIVO PARA EL LLENADO DEL INSTRUMENTO

De la información que se presenta en el anexo, utilice la siguiente escala:

| RANGO | SIGNIFICADO |
|-------|---|
| 1 | Descriptor no adecuado y debe ser eliminado |
| 2 | Descriptor adecuado pero debe ser mejorado |
| 3 | Descriptor óptimo para su aplicación |

Como elemento base para utilizar los rangos de la escala, se debe tomar en consideración los siguientes criterios:

- Vocabulario ajustado al nivel académico de los entrevistados.
- Claridad en la redacción
- Cualquier sugerencia que se considere pertinente para ampliar la información y llevar a cabo proyectos factibles y bien concebidos para la formación del docente investigador

Por su valiosa colaboración

Gracias

Anexo 3

Validación por Juicio de Expertos – Guión de Entrevista a expertos

CPR CALCULADO PARA 10 ITEMS

| NUMERO DE ITEMS | JUECES | | | Σr_i | Pr_i | CPR_i | P_e | CPR_{ic} |
|--------------------|--------|---|---|--------------|--------|---------|-----------------------------------|------------|
| | 1 | 2 | 3 | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 3 | 8 | 2,67 | 0,88889 | 0,03704 | 0,851852 |
| 2 | 3 | 3 | 3 | 9 | 3,00 | 1,00000 | 0,03704 | 0,962963 |
| 3 | 3 | 3 | 3 | 9 | 3,00 | 1,00000 | 0,03704 | 0,962963 |
| 4 | 3 | 3 | 2 | 8 | 2,67 | 0,88889 | 0,03704 | 0,851852 |
| 5 | 3 | 2 | 3 | 8 | 2,67 | 0,88889 | 0,03704 | 0,851852 |
| 6 | 3 | 3 | 2 | 8 | 2,67 | 0,88889 | 0,03704 | 0,851852 |
| 7 | 3 | 3 | 3 | 9 | 3,00 | 1,00000 | 0,03704 | 0,962963 |
| 8 | 3 | 3 | 3 | 9 | 3,00 | 1,00000 | 0,03704 | 0,962963 |
| 9 | 2 | 3 | 2 | 7 | 2,33 | 0,77778 | 0,03704 | 0,740741 |
| 10 | 2 | 3 | 3 | 8 | 2,67 | 0,88889 | 0,03704 | 0,851852 |
| | | | | | | | Sumatoria CPR_{ic} | 8,851852 |
| | | | | | | | CPR_t | 0,885185 |
| | | | | | | | CPR_{tc} | 0,848148 |

Rango de confiabilidad aceptable: .80

ANEXO 4

Respuestas de los entrevistados en la Preinvestigación

ENTREVISTA DIRIGIDA A PROFESORES EXPERTOS EN EL ÁREA DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

RESPUESTAS POR LOS ENTREVISTADOS, A LAS PREGUNTAS EFECTUADAS.

01.- ¿Que le motivó a trabajar con el paradigma de la Investigación-Acción?

SP: El hecho de que se pueda ir a la par, comprobando en la práctica lo que se investiga, produce un efecto de satisfacción en el trabajo y la seguridad de que lo que se investiga conduce a un resultado con un bajísimo rango de error. Los resultados que arroja son verdaderos.

PT: Su adecuación al acercamiento personal y profesional en los docentes y niños, sujetos y objeto de la investigación.

MP: Considero que debe ser importante para contextualizar los problemas en el ámbito educativo.

MS: El área que investigo se caracteriza por un alto contenido de datos cualitativos, se trata de aspectos en proceso de pensamiento y de valoraciones, que desde la subjetividad social deben derivar en posibilidades de interpretación de una cultura, de manera que acudimos a la observación estratégica como instrumento para obtener descripciones vivas, de dinámicas socio-culturales observables desde un presente continuo; es decir, un presente hecho de historias y ésta a su vez de la memoria.

02.- ¿Considera necesario formar al profesional de la docencia en la modalidad de Investigación-Acción? Explique su respuesta

SP: El docente es la persona con mayor responsabilidad en la acción de facilitador del educando, por lo cual debe estar muy bien preparado y tener un alto nivel de certeza en sus investigaciones. Por lo tanto opino que es imprescindible que sea formado en esta modalidad de Investigación- Acción.

PT: Obviamente porque ello amplía la cosmovisión pedagógica del docente al ver la educación en los marcos sociales, económicos, históricos y culturales, situación que la pedagogía instrumentalista vigente, ha dedicado un didactismo tecnicista de visión escolarizante.

MP: Si creo que resultaría beneficiosos para el docente conocer este tipo de investigación ya que ampliaría la forma de analizar y enfocar un problema al estudiar.

MS: Es fundamental porque: la investigación coloca al investigador como eje central del proceso de investigación. De allí que al practicarla se forma no solamente en la destreza y habilidad, sino también en el pensamiento y en la reflexión, en fin se pueden formar profesionales portadores de criterios.

03.- ¿Qué elementos le preocupa en cuanto a la “formación de formadores” en el ámbito de la Investigación-Acción?

SP: Que es poco el personal entrenado para entrenar en esta modalidad de investigación y por lo tanto no hay manejo de recursos adecuados y poco presupuesto para llevarla a cabo.

PT: La ausencia de un desarrollo académico en las aulas que no privilegia ningún tipo de investigación “*in situ*”, particularmente la investigación-acción que es interacción permanente con los sujetos-objetos y con la información recavada. Además la investigación se enseña investigando, no hay otra forma de hacerlo. La academización de la información es informándose de ella a través de libros, textos y otras modalidades, sólo refuerza la verbalización discursiva nada más.

MP: El elemento que me preocupa más en el sentido de abordar el paradigma de la investigación-acción es la sub-jetividad, ya que hay

que definir con suficiente claridad el problema objeto de estudio para no caer en ella.

MS: Así como se puede y debe formarse investigadores autónomos y reflexivos; se corre el riesgo de caer en la falta de precisión y captación de los elementos relevantes de las realidades a investigar. Es decir, darle mayor peso a la opinión de quien investiga, puede traer especulación y ausencia de rigurosidad.

04.-¿ A través de su experiencia que podría re-comendar para llevar a cabo un programa de formación para los docentes universitarios?

SP: Pienso que aprovechar los programas de actualización docente (PAD), para impartir cursos de investigación-acción de modo que el profesor que se inicia en sus labores, adquiera conocimientos que pueda poner en práctica cuando comience a realizar sus trabajos de ascenso.

PT: Que la práctica docente en sus diversos niveles estuviese “transversada” por éste paradigma y que la materias o asignaturas dispongan de un espacio para su reflexión y *praxis*.

MP: La investigación acción se puede llevar a través de talleres , y fundamentalmente haciendo seguimiento en las investigaciones que puedan surgir de la implementación de estos talleres.

MS: 1.- Incorporar talleres de investigación-acción en el *pensum* de la carrera.

2.- Crear materias optativas monográficas en la especialidad.

3.- Crear una dependencia administrativa, (unidad, departamento o grupo), que planifique, organice y coordine proyectos de investigación-acción.

05.-¿Considera usted que existen suficientes profesores universitarios críticos y reflexivos de sus clases, preparados para asumir el reto de la investigación? Explique su respuesta.

SP: El educador de nuestra universidad confronta un problema que es la masificación estudiantil. Por lo que el profesor dedica todo el tiempo a impartir docencia y si le queda tiempo hace investigación. Lo cual ha sido muy criticado pero nunca resuelto. Yo pienso que si se cumplieran las normas dictadas por (APULA) de no tener más de 15 alumnos en un salón de clase, se podría hacer

investigación-acción efectiva y se avanzaría mucho en el campo de la investigación; mientras no se resuelva este problema la investigación queda rezagada a un segundo plano.

PT: No lo anteriormente expresado es el correlato de su ausencia. Además de que “los profesores investigadores” realizan en su mayoría.

MP: Este tipo de investigación ha tenido una demanda aceptada en el ámbito universitario creo que sería difícil caracterizar la cantidad de profesores que la utilizan, en el campo de la lectura y la literatura son numerosas las experiencias.

MS: No me atrevería a evaluar la categoría de suficiencia, pues desconozco el contexto en el que se desarrollan; pero si puedo afirmar: que todos los docentes deben ser sino investigadores activos, por lo menos deben asumir la investigación como parte de su oficio, como forma de ser y pensar.

06.- ¿Considera usted que mediante esta modalidad de investigación se genera un mejor aprendizaje en cualquier disciplina? Explique su respuesta.

SP: Es indiscutible que mientras una investigación se lleve de una manera más ordenada, progresiva y con verificación constante; Los resultados serán más exactos y seguros. Lo cual facilita un mejor aprendizaje de cualquier disciplina.

PT: La investigación-acción es una práctica indagatoria que responde a un paradigma alternativo al modelo hipotético-deductivo”, proveniente de las ciencias fácticas o experimentales a razón de ello no es un sustituto sino una manera diferente de abordar la realidad, aquella que le está “vedada” al modelo cuantitativo es decir a la complejidad de la realidad social-afectiva, (donde se ubica la educación como fenómeno humano y social) donde la predicción y la proyección no es susceptible de hacerse “con los valores de la ciencia en su sentido ortodoxo”.

MP: Al actuar directamente sobre el campo de estudio, son muchos los aspectos que se logran observar mejor, esto determinará efectivamente en cuanto a la calidad del aprendizaje.

MS: Definitivamente sí; pues aquí de lo que se trata es de formarse con criterio disciplinario, reflexivo y cuali-tativamente, no hay en el

pensamiento científico actual ninguna disciplina que sea ajena a estos criterios.

07.- ¿Considera usted que la práctica de la investigación-acción, motiva a futuro profesional de la docencia a investigar y formarse permanentemente?

SP: Sí, porque el mismo paradigma lleva a una investigación dinámica, que permite investigar al tiempo que forma al profesional.

PT: Podría ser, no obstante la asimilación de la cultura investigativa en el docente es producto de una práctica sistemática en la formación universitaria y de haberla hecho parte de su rutina. No hay que olvidar que la formación académica universitaria es básicamente docentista centrada en el docente como parte de la información principal.

MP: Creo que sí, el docente debe tener como meta, la investigación y conocer a través de su práctica lo transformará en un experto a futuro.

MS: Es una consecuencia lógica, ya que se estaría formando como investigador, es decir, como observadores críticos de la realidad que lo rodea. No podría escapar a la tentación de preguntarse de su realidad social; ahora bien, lo que no sabríamos es si contamos con los recursos humanos, técnicos y teóricos, para hacerlo en su espacio laboral.

08.- ¿Cuáles cree usted, sean las estrategias más apropiadas para mejorar la formación en investigación del futuro Lic. En Educación?

SP: Creo que lo más importante es incorporar dentro de los programas donde se imparte metodología de la investigación, todo lo concerniente al conocimiento, ventajas, método y forma de aplicación del paradigma Investigación-Acción. Otra manera importante de valorar los resultados de la enseñanza del método, es la aplicación del mismo por parte del educando en el momento de realizar sus tesis o cualquier otro trabajo de investigación.

PT: 1.- Incorporarla al plan de estudio en la mayoría de las asignaturas.

2.- Considerarla como eje transversal en la práctica docente en sus diferentes niveles.

3.- Concebirla como el eje de indagación de la docencia.

MP: Especificar las líneas de investigación con las que trabajan los grupos de investigación, para involucrarlos directamente a esos grupos, y de esta manera incidir en su formación investigativa.

MS: Lecturas cualitativas; deben hacerse lectores activos, observándose críticas. Deben dominar el lenguaje y la escritura. Luego, la vocación debe evaluarse al nivel vocacional.

09.- ¿Considera usted que el proceso de investigación-acción, se convierte en proceso de aprendizaje para el desempeño directo de la práctica docente? Explique su respuesta

SP: En educación existe un principio que dice “la mejor manera de aprender es haciendo”, por lo tanto la investigación-acción refuerza esta tesis de: la mejor manera de aprender.

PT: No contestó.

MP: Cuando se investiga se aprende, por lo tanto, este tipo de investigación ayuda a fortalecer los procesos de enseñanza aprendizaje.

MS: Si es innovadora, pero no es fácil introducir el paradigma en realidades cerradas. El discurso dominante ha producido agentes pasivos en el aprendizaje, de manera que habrá que adaptarse en los contextos en los que se desempeña el docente.

10.- Exponga por favor sus ideas, necesitamos docentes críticos reflexivos, investigadores innovadores, con apertura al cambio y con gran espíritu de trabajo.

SP: Estas cualidades del profesor son vitales, en la formación de futuros profesionales luchadores por defender sus derechos, sus principios y para lograr siempre mejoras en el campo en el cual serán empleados, por lo tanto todo lo que se emprenda con el fin de lograr esta meta, redundan en beneficios tanto para el profesor como el alumno en el ciclo enseñanza-aprendizaje.

PT: Este es discurso centrado en el norte de lo ideal, lo deseable, entrañable y conveniente. Se podrá ubicar en el llamado debe ser. En este plano es inobjetable que no admite discusión. El asunto está en que el “proceso de formación universitaria” no se compadece en semejante afirmación. Hay docentes críticos, reflexivos, porque hubo escenarios y situaciones en la escuela, el liceo, y la universidad que generan estímulos y oportunidades para producir tales docentes.

MP: Esta debe ser la meta del docente, la pasividad en cualquier aspecto de la vida no nos permite cuestionarnos, por lo tanto, resulta imperioso formar un docente con estas características, para que su trabajo responda a la dinámica impuesta por la cultura y la sociedad.

MS: Lean mi librito, en la introducción expongo esas ideas que de paso las comparto.

GRACIAS POR SU VALIOSA COLABORACION

ANEXO 5

Estimado Profesor (a):

A continuación le presentamos una Encuesta con el propósito de conocer su valioso aporte referido a los ítems que se exponen, relacionados con la formación del rol de docente investigador en la Facultad. Por favor responda en cada situación, según las opciones que se le presentan. Sus respuestas son consideradas indispensables, para el desarrollo y los resultados de la Investigación que se lleva a cabo, con el doble propósito de: obtener el grado de Doctor en la honorable Universidad de “Rovira i Virgili” en Tarragona España y facilitarle a la Facultad de Humanidades de la Universidad de Los Andes, un Modelo de Investigación-Acción como vía para reforzar el programa de formación del rol de investigador, en los docentes de la Facultad.

Gracias por su colaboración

Prof: Belkys Rincón de Villalobos.

Anexo: Encuesta.

Mérida - Venezuela

Anexo 6

ENCUESTA

Por favor lea con atención y responda las siguientes cuestiones .Si tiene alguna duda consulte con el investigador. Emita su opinión personal. Su criterio será considerado, más no evaluado ni enjuiciado. Responda todas las preguntas.
Muchas Gracias.

I IDENTIFICACIÓN DENTRO DE LA UNIVERSIDAD:

Marque con una X la opción que corresponda

Profesión:_____Escuela de la

Facultad a la cual está adscrito:_____

1.-Cuál es su Categoría académica Actual: Titular__

Asociado__Agregado__Asistente__

2.-Cuál es su dedicación actual a la Universidad:Dedicación

Exclusiva__ Tiempo Completo__ Convencional__

3.-Cuál es su nivel de Postgrado:

Doctorado__ Magíster__ Especialista__ Ninguno__

II. EN RELACIÓN CON SU EXPERIENCIA DOCENTE:

Marque con una X la opción que corresponda:

4.- Su experiencia docente es de:

Más de 15 años__ entre: 5-15 años__ entre: 5-1 años __

5.- Usted tiene Experiencia Investigativa: Si_____ NO_____

6.- Su experiencia en investigación es de:

Más de 15 años__ entre: 5-15 años__ entre: 5-1 año__

7.- Ud. practica investigación en:

Pregrado: Si_____ No_____ Postgrado: Si_____ No _____

8.- El cargo que Ud. ocupa actualmente es:

Docente_____ Investigador_____ Jefe de Unidad_____

III. CONCEPCIÓN SOBRE POLÍTICA EDUCATIVA:

Marque con una x la opción que corresponda:

9.- Conoce Usted la Política Educativa Universitaria, referida a la

Investigación: Si_____ No_____

10.- Comparte el criterio de la Ley de Universidades cuando plantea como de obligatorio cumplimiento: el ejercicio de la investigación, para los docentes.

Totalmente de acuerdo____ De acuerdo _____ En total desacuerdo_____

11.- Usted considera que la Política Educativa en materia de Investigación propende a la difusión de la ciencia, la tecnología y las ciencias humanísticas.

Totalmente de acuerdo____ De acuerdo _____ En total

desacuerdo_____ Razone brevemente su respuesta:

12.- Usted considera que la Política Educativa, en materia de Investigación, tiende a aislar el componente de investigación del componente de docencia:

Totalmente de Acuerdo ____ De acuerdo ____ En total desacuerdo ____

Razone brevemente su respuesta _____

13.- Conoce Usted sobre cuál eje curricular, se adscribe la investigación Universitaria.

Si ____ No ____

14.- Según su criterio, por favor enumere 5 elementos constitutivos del docente investigador y los elementos del currículo de la Facultad, que

correspondan a esta formación. Docente Investigador:

Elementos Teóricos del Currículo:

A. _____

B. _____

C. _____

D. _____

E. _____

a. _____

b. _____

c. _____

d. _____

e. _____

15.- A su criterio enumere 5 condiciones que, deban contemplar los programas de formación profesoral para elevar la calidad de su producción investigativa:

| | |
|----------------------|---------|
| A.- _____ | D _____ |
| B _____ | E _____ |
| C _____ | |
| Razone brevemente su | |
| respuesta: _____ | |
| _____ | |
| _____ | |

IV CONCEPCIÓN SOBRE NUEVOS PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN.

Marque con una X la opción que corresponda

16.- Por Favor considere la siguiente propuesta y emita su criterio

profesional:

Usted considera que la evaluación de la Función de Investigación deba tomar en cuenta las siguientes categorías y que los que se enuncian

sean sus indicadores:

Agregue en los apartados de D.E.F los que crea convenientes:

| | |
|-------------------------|--|
| CATEGORÍA: | INDICADORES:A. |
| Disposición al Cambio | |
| Actitud flexible: | |
| Si ___ No___ | Innovación en búsqueda de soluciones: Si___ No___ |
| Aceptación de Paradigma | Emergente: Si___ No___ |
| Comunicación Efectiva | Lenguaje preciso y fluido |
| Si___ No___ | C. Habilidad para estimular la la Participación cognitiva de los estudiantes |

Énfasis en que los estudiantes activen su potencialidad en construcción del conocimiento.

Si___ No___

17.- Conoce Usted la Ciencia Acción como Metodología de Investigación

Si___ No___

18.- Considera conveniente la aplicación de esta Metodología:

Si_____ No____

Razone brevemente su respuesta. _____

19.- Cuál es su opinión respecto a que: La investigación acción supone un método de observación sistemática del medio, más que una experimentación en laboratorio, de variables construidas o aisladas.

A su juicio la definición anterior es:

Científica _____ Pseudo científica. _____ Empírica _____.

20.- Le interesaría conocer y aplicar esta metodología de investigación: Mucho _____ Un poco _____ Nada _____

21.-De qué manera participaría Usted en un Programa de formación de Investigación Acción.

De forma:

Totalmente Voluntaria _____ En horas extra cátedra _____ De forma Totalmente Obligatoria _____ En horario lectivo _____.

22.- Cree Usted que la Investigación acción pueda ser considerada como una alternativa para la programación de Profesores Universitarios en el rol de investigador:

Absolutamente necesaria _____ Necesaria _____ Innecesaria _____

ANEXO 7.

Carta solicitud validación de la Encuesta

Ciudadano (a)
Profesor
Su Despacho:-

De mi mayor consideración.

Me dirijo a usted con la finalidad de solicitar su colaboración en el proceso de estimación de la validez de contenido del instrumento titulado: **Encuesta dirigida a Profesores de la Escuela de Educación, seleccionados en la comunidad de práctica, a fin de conocer la identificación dentro de la universidad; su experiencia docente; concepción sobre política educativa y concepción sobre nuevos paradigmas de investigación;** la cual será de utilidad únicamente para sostener los planteamientos de un trabajo de investigación conducente al Doctorado en Innovación y Sistema Educativo.

En este sentido, el instrumento necesita ser convalidado a través del Método de Juicios de Expertos, quedando establecido para si el contenido de cada ítem, el contenido de todo el instrumento y el grado de concordancia entre los jueces mediante el cálculo del Coeficiente de Proporción de Rangos (C.P.R.).

Por tanto le sabré agradecer su colaboración,

Atentamente

Profesora: Belkys Rincón de Villalobos

INTRUCTIVO PARA EL LLENADO DEL INSTRUMENTO

De la información que se presenta en el anexo, utilice la siguiente escala:

| RANGO | SIGNIFICADO |
|--------------|--|
| 1 | Descriptor no adecuado y debe ser eliminado |
| 2 | Descriptor adecuado pero debe ser mejorado |
| 3 | Descriptor óptimo para su aplicación |

Como elemento base para utilizar los rangos de la escala, se debe tomar en consideración los siguientes criterios:

- Vocabulario ajustado al nivel académico de los entrevistados.
- Claridad en la redacción
- Cualquier sugerencia que se considere pertinente para ampliar la información y llevar a cabo proyectos factibles y bien concebidos para la formación del docente investigador

Por su valiosa colaboración

Gracias

ANEXO 8

CALCULO DE VALIDACIÓN DE LA ENCUESTA

COEFICIENTE DE PROPORCION DE RANGO

| NUMERO DE ITEMS | JUECES | | | ΣR_i | PR_i | CPR_i | P_E | CPR_{ic} |
|-----------------|--------|---|---|--------------|--------|---------|------------------------|-----------------|
| | 1 | 2 | 3 | | | | | |
| 1 | 3 | 3 | 3 | 9 | 3,00 | 1,00000 | 0,03704 | 0,962963 |
| 2 | 2 | 3 | 2 | 7 | 2,33 | 0,77778 | 0,03704 | 0,740741 |
| 3 | 3 | 3 | 2 | 8 | 2,67 | 0,88889 | 0,03704 | 0,851852 |
| 4 | 3 | 2 | 3 | 8 | 2,67 | 0,88889 | 0,03704 | 0,851852 |
| 5 | 3 | 3 | 3 | 9 | 3,00 | 1,00000 | 0,03704 | 0,962963 |
| 6 | 3 | 3 | 2 | 8 | 2,67 | 0,88889 | 0,03704 | 0,851852 |
| 7 | 2 | 3 | 3 | 8 | 2,67 | 0,88889 | 0,03704 | 0,851852 |
| 8 | 3 | 3 | 3 | 9 | 3,00 | 1,00000 | 0,03704 | 0,962963 |
| 9 | 3 | 3 | 3 | 9 | 3,00 | 1,00000 | 0,03704 | 0,962963 |
| 10 | 2 | 3 | 2 | 7 | 2,33 | 0,77778 | 0,03704 | 0,740741 |
| 11 | 2 | 3 | 3 | 8 | 2,67 | 0,88889 | 0,03704 | 0,851852 |
| 12 | 3 | 3 | 2 | 8 | 2,67 | 0,88889 | 0,03704 | 0,851852 |
| 13 | 3 | 3 | 2 | 8 | 2,67 | 0,88889 | 0,03704 | 0,851852 |
| 14 | 3 | 3 | 2 | 8 | 2,67 | 0,88889 | 0,03704 | 0,851852 |
| 15 | 3 | 3 | 3 | 9 | 3,00 | 1,00000 | 0,03704 | 0,962963 |
| 16 | 3 | 3 | 3 | 9 | 3,00 | 1,00000 | 0,03704 | 0,962963 |
| 17 | 3 | 3 | 3 | 9 | 3,00 | 1,00000 | 0,03704 | 0,962963 |
| 18 | 3 | 3 | 2 | 8 | 2,67 | 0,88889 | 0,03704 | 0,851852 |
| 19 | 3 | 3 | 1 | 7 | 2,33 | 0,77778 | 0,03704 | 0,740741 |
| 20 | 3 | 3 | 3 | 9 | 3,00 | 1,00000 | 0,03704 | 0,962963 |
| 21 | 3 | 3 | 3 | 9 | 3,00 | 1,00000 | 0,03704 | 0,962963 |
| 22 | 3 | 3 | 2 | 8 | 2,67 | 0,88889 | 0,03704 | 0,851852 |
| | | | | | | | Sumatoria CPRic | 19,407407 |
| | | | | | | | CPRt | 0,882155 |
| | | | | | | | CPRtc | 0,845118 |

Rango de confiabilidad aceptable: .80

ANEXO 9

Matrices de registro de observaciones en diferentes momentos de la investigación

MATRIZ 1. RESUMEN TEÓRICO DE IDEAS Y CÓDIGOS Y LAS RELACIONES QUE EMERGEN A MEDIDA QUE EL INVESTIGADOR ANALIZA EL ESTUDIO. (Adaptado de MM. 1990)

Fecha del Evento: _____.

Sede: _____.

Investigador: _____.

Personas presentes: _____.

Observador Externo: _____.

- Comentarios respecto al hecho que

ocurre: _____

—

- Hipótesis. (Mapas):
-

- Explicaciones.

- Reporte de Observadores.

Desacuerdos. _____

- Próximos pasos para la recolección de información.

- Acciones. Preguntas de Seguimiento.

- Actualización de esquemas y códigos.

M/M/a.g.

MATRIZ 2. Reunión de análisis en el sitio: Comunidad de Investigación.

Tiempo:

Fecha: _____

¿Qué está pasando?: _____

¿Quiénes intervienen? _____

¿Cuál es su argumento? _____

¿Para qué lo hacen, lo dicen o lo callan?

¿Cómo participan? _____

¿Cuánto es su recurrencia? _____

¿Cómo logran el consenso? _____

¿Cuáles son las normas de la comunidad en este suceso?

M/M/a.g.

MATRIZ 3. Efectos ocurridos en el primer momento de la investigación

En las reuniones con los Docentes:

¿Qué ocurrió?: _____

¿Cómo y cuándo?: _____

¿Qué lo desencadenó?: _____

¿Para qué,? : (Mapa).

2. En el Tercer Momento:

¿Qué ocurrió como consecuencia del programa de entrenamiento?.

2-1. _____

2.2. _____

2.3. _____

- **Cambios iniciales, posteriores o colaterales en los Directivos, en los Gerentes, Técnicos y en el Personal de Base.**
- Consigo mismos. _____
- Con sus Pares. _____
- Con sus Superiores. _____

1. 2 Indicadores

- Comunicación verbal y no verbal; incongruente: conductas defensivas.
- Razonamiento defensivo Minimizar las emociones. Aprendizaje Simple.
- Liderazgo; decisiones; autoestima. Valores personales.

- Motivación al Logro. Aprendizaje de doble recorrido.
- Comunicación verbal y no verbal, congruente. Razonamiento productivo.

Lista de eventos

Conexiones entre los eventos:

¿Cómo, cuándo y cuáles fueron los procesos que desencadenaron los eventos?.

M.M/a.g.

Matriz 4. Fases del Crecimiento del Grupo.

- Dependencia de los Líderes naturales. ¿ Quiénes?:

- Interdependencia: Alianzas entre Pares. ¿Entre quiénes?:

- Contradependencia: Redefinición de liderazgo.

¿Quiénes?: _____

- ¿Qué tipo de líderes? _____

- Independencia: Definición de nuevos Líderes. ¿ Quiénes, qué tipo de liderazgo?.

M.M/a.g

Matriz 5. Modelo de Registro Inicial. Actividades y Conductas de los Actores durante la implementación del entrenamiento.

Observaciones _____ Eventos _____

M/M/a.g.

ANEXO 10

MODELO REGISTRO COMUNICACIÓN EFECTIVA

Comunicación Efectiva. Razonamiento Productivo. (Modelo II)

1. **Postura:** Tensa Relajada Distante Cercana
Atenta Indiferente Suplicante Autoritaria

2. Tono de Voz:

| | Bastante | Normal | Regular | Nada |
|-------------|----------|--------|---------|-------|
| Alto | _____ | _____ | _____ | _____ |
| Bajo | _____ | _____ | _____ | _____ |
| Amable. | _____ | _____ | _____ | _____ |

2. Tipos de comunicación Verbal y no verbal

Congruente: Nutritiva. (Modelo II) .

Escucha:_____ Clarifica_____ Mira a quien
habla_____ Retroalimenta _____ Presta
Ayuda_____

Coincide lo que expresa corporalmente con lo que dice

Describe su sentimiento referente a la conducta del otro. _____

Incongruente: (Disfuncional). Modelo I.

Interrumpe _____

Atiende a la expresión verbal o no verbal, según su experiencia _____

No ayuda _____ Castiga _____ Ignora _____ Enjuicia _____ Valora _____

ANEXO 11

MODELO REGISTROS EFECTOS DEL PROGRAMA.

¿ **Qué hace** en sus horas laborales para expresar a sus jefes, pares y alumnos, sus pensamientos y/o sentimientos?: _____

2. ¿ **Para qué lo hace?**.

Para agradar a su Jefe ___ Para su propio beneficio ___

Para beneficiar al grupo ___ Para evadir sus tareas ___

Para molestar al grupo ___

3. ¿ **Cómo lo hace?** :

Alegre ___ Disgustado ___ Inseguro ___ Seguro ___ Miedoso

4. ¿ **Con cuánta frecuencia lo hace?**

Siempre _____ A veces _____ Nunca _____

5. ¿ **Su cuerpo refleja lo que expresa verbalmente?**. _____

6. ¿ **Hubo algún cambio en su conducta y en sus valores después del entrenamiento que le permiten expresar sus pensamientos y sentimientos?**

7. ¿ **Lo que aprendió en el taller, respecto a sí mismo influyó en ese cambio?**

8. ¿ Toma en cuenta lo que otros le dicen respecto a su modo de decir o hacer sus tareas; expresar sus opiniones ó sentimientos?

9. Agregar algo más que no haya sido expresado aquí:

_M.M/a.g.

ANEXO 12

REGISTRO DE SESIONES DE TRABAJO

Registro N° 1

Fecha: 5 de Marzo 2002

Aula B2. Edificio B. Facultad de Humanidades y Educación

Hora: 2.30 p.m.

Asistentes 20 profesores.(Comunidad de Práctica)

Saludo por parte de la investigadora, asesor y observadores, como personas que integrarían un solo grupo de trabajo, presentación de cada integrante e información sobre el trabajo en grupo.

Se sugirió que para comenzar la actividad de grupo, ellos mismos expusieran la manera de organizarse, después de un momento de discusión, decidieron organizarse en equipos de trabajo, se les respetó la forma como cada quién seleccionó su equipo, de inmediato surgió la idea de nombrar a un participante para que tomara nota de lo que allí sucediera, quedando seleccionado P18, en ése momento pero para los encuentros sucesivos se rotarían en forma voluntaria, de inmediato se realizó el cronograma de encuentros, quedando establecido para los días martes en horario de 2.30 p.m a 5.30, durante el mes de marzo, P8 argumentó que no disponían de más tiempo, por los horarios de clases y P13 es época de evaluación, que además no todos asistirían todos los días seleccionados. El objetivo de esta entrevista consistió en conocer como expresaban los docentes sus problemas con respecto a las experiencias en sus labores de aula y el desempeño del rol de investigador, si conocían la investigación acción.

Luego de una lluvia de ideas sobre las inquietudes que afectaban al grupo con respecto a sus experiencias en el aula, P1 se intenta que los estudiantes mejoren el lenguaje, se llegó a concretar que la inquietud mayor se centraba en el rendimiento de los alumnos, la poca motivación para la construcción del conocimiento, el desinterés por la investigación; en tal sentido se plantearon una serie de interrogantes con respecto al tópico de la investigación, las cuales fueron anotadas en el pizarrón por el participante P6, quien voluntariamente se ofreció para hacer las anotaciones sobre ¿Por qué a los estudiantes de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes se les dificulta realizar la investigación?

¿Por qué los estudiantes y egresados de la Escuela de Educación carecen de cultura investigativa?

¿Por qué los profesionales de la docencia sienten temor al abordar el rol de investigador?

Preguntas que generaron a la vez cierta inquietud por buscar alternativas que pudieran mejorar situaciones de este tipo, puesto que consideraban que se hacían esfuerzos por mejorar la formación y no se lograban los resultados deseados, se observó en algunos participantes cierto nerviosismo al exponer los problemas en sus aulas de clases, así como en algunos indiferencia por lo que allí pudiera ocurrir y en otros expectativas hacia lo que pudiera pasar. Después de una discusión donde todos hablaban a la vez, se les pidió organizar las ideas, se llegó a inferir la necesidad de reflexionar sobre lo que estaba aconteciendo con los alumnos, si era problema de los alumnos o de los docentes. Por motivos de tiempo la discusión queda allí planteada para la próxima sesión. Los participantes señalaron que se había pasado el tiempo muy rápido y ya tenían que retirarse, después de un refrigerio se dio por concluida la primera sesión de trabajo a las 5.30 p.m.

Balance de la Actividad:

El equipo, conformado por la investigadora, el asesor y los observadores nos reunimos para triangular nuestras observaciones, registros y puntos de vista, llegando a la elaboración del presente resumen:

Se parte del uso de una pregunta con el fin de generar una lluvia de ideas sobre los problemas que más afectan a los docentes en su hacer diario, esto permitió conocer que la investigación era uno de los problemas más relevantes, puesto que se argumentaba que el estudiante todo lo quería hecho. Se observó que los participantes interactuaban con el fin de buscar consenso en su problemática, sin embargo ninguno hasta el momento manifestó la necesidad de hacerse una autoevaluación y siempre se sesgó la culpa a los estudiantes.

Registro N° 2

Fecha: 12 de marzo de 2002

Aula B2. Edificio B. Facultad de Humanidades y Educación

Asistentes 18 Profesores de la Comunidad de Práctica

Para esta sesión se recomendó que se grabaría la participación de los asistentes, sin que esto representara un obstáculo para la libre expresión, los participantes fueron llegando poco a poco y ubicándose en los sitios que cada quien había seleccionado, la sesión se inició a las 2,45 p.m. en espera de los participantes que no llegaron.

Se partió de la inquietud planteada en la sesión anterior, reflexionamos sobre si el problema era realmente de los alumnos o de los docentes en el desempeño del rol de investigadores, sobre el conocimiento de otras alternativas de investigación como vía para el desempeño en el aula. Si en realidad no se hacía investigación en el aula por desconocimiento del docente o del alumno, todas estas reflexiones, llevaron a establecer una autoreflexión sobre la práctica del docente en investigación, se hicieron algunas acotaciones aisladas de la realidad, otras se centraron en la necesidad de un cambio de estrategias para acabar con la rutina y mejorar la dinámica con los estudiantes y poder llevar a cabo el rol de investigador, de ellos mismos surgió la idea de buscar otras alternativas, P17 interviene para asomar la posibilidad de la investigación acción, he leído algo y me llama la atención, mientras P3 manifiesta desconocer por completo de qué se trata, P12 la verdad es que nosotros sólo hacemos investigación para los trabajos de ascenso en la forma tradicional, P15, manifiesta necesidad de conocer otra forma de investigación que pueda favorecer la formación de los estudiantes. P6 no tenemos ni idea de que se trata. P19 Tengo la idea y me parece interesante, P11 lo he intentado pero no me ha dado resultado, no creo en resultados útiles, P4 yo motivo a la investigación en mi aula. P17 en mi formación de pregrado nunca se trabajó con ese Paradigma. (siguen las intervenciones casi todas enfocadas hacia la misma inquietud de buscar otras alternativas...). Se propuso en la próxima sesión llevar información sobre la investigación acción, puesto que un gran porcentaje de los asistentes se motivó hacia otro paradigma de investigación. La discusión se tornó con entusiasmo habían algunos participantes que anteriormente habían colaborado en grupos de estudio y realmente se manifestaron muy interesados. La sesión concluyó a las 6p.m.

Balance de la actividad

En reunión posterior a la sesión, se evaluaron las entrevistas y se llegó a la conclusión de que en algunos existía disposición para el trabajo, más desconocimiento de paradigmas emergentes que pudieran facilitar la formación en investigación, necesidad de dar a conocer en forma general de que se trataba la investigación acción, en algunos interés por mejorar la formación de los alumnos, otros se evadieron responsabilidades y las adjudicaban a los estudiantes por el poco interés en investigar.

La necesidad esencial se centró en transformar la actividad docente en una práctica reflexiva, autónoma, dialéctica que forme al docente para la investigación acción.

Registro N°3

Fecha: 20 de marzo de 2002 (cambio de fecha de planificación inicial)

Lugar: Aula:B2-Edificio B Facultad de humanidades y Educación

Asistentes:19

Dentro de esta sesión se dispuso trabajar con los docentes la parte teórica de la investigación –acción solicitada por ellos, de uno de los participantes surgió la necesidad de aclarar lo que es “investigación acción”.algunos profesores hablan de esa modalidad pero no la conocemos y nos interesa

Se abrió un espacio de preguntas en torno al problema de la IA donde las respuestas eran dadas por todos y no solamente por el líder.

Algunas preguntas que surgieron: ¿qué es investigación acción? ¿en qué se diferencia de la investigación tradicional? ¿hemos hecho alguna vez IA, de manera no consciente o empíricamente? ¿en el caso nuestro, cuál sería el problema, acaso el contenido de la materia o los problemas personales de los alumnos? ¿en IA, la investigación culmina cuando se resuelve el problema? ¿cuál es la aplicabilidad de la IA en el aula? ¿se usa apoyo bibliográfico en IA, para la solución del problema?

Durante la discusión propusimos leer la parte introductoria de uno de los materiales sobre IA, para buscar respuestas a nuestras interrogantes.

Algunas de las conclusiones que alcanzamos fueron las siguientes:

La IA, es una forma de investigación cualitativa.

La IA, no culmina con la obtención de resultados.

En IA se trabaja en grupo, en equipo.

En IA, se parte de diagnósticos, de problemas reales, concretos que el investigador junto con la comunidad detectan.

Luego finalizando ya la sesión los participantes se llegaron a establecer algunas deducciones: P.14 La modalidad de la investigación que estamos llevando a cabo, es la Investigación –tradicional, siempre dentro del positivismo. Casi nunca tenemos como estrategia la discusión, el análisis del problema y el trabajo en equipo para la búsqueda de soluciones, nos cuesta reflexionar sobre la práctica, además el P.5 los Directivos de la Institución poco se interesan por elevar el nivel de los estudiantes y de los docentes en cuanto a la investigación P. 12 éste paradigma de investigación conlleva al análisis y reflexión teórica, exploración para el acercamiento a la realidad y confrontación del ser con el deber ser.

Balance de la actividad:

Luego de realizar la sesión de trabajo, el grupo facilitador se reunió para establecer comparaciones de las apreciaciones obtenidas a través del desarrollo de la sesión, se infiere ciertas dificultades en algunos participantes para asumir cambios., posturas defensivas, sin embargo hay personas interesadas en cambiar y ser líderes en la investigación acción.

Registro 4

Fecha: 26 de Marzo de 2002

Lugar: Aula B2. Edificio B, Facultad de Humanidades y Educación

Asistentes: 17

En ésta sesión se pretendió recapitular con el grupo y abordar los problemas manifestados por los participantes y detectados durante la observación, más adelante utilizando la entrevista grupal, se hicieron algunas reflexiones. para profundizar en ellos, Se le pidió voluntariamente la participación de dos de los asistentes para llevar a cabo una entrevista, en el lugar de trabajo de aula.(con el fin del investigador concretar si en realidad ellos han tratado de solucionar sus problemas haciendo partícipe a otros docentes o a los superiores: Jefes de Departamento, Director, además si la teoría explícita de los docentes coincidía con su teoría en Uso.) éste objetivo no se le dio a conocer a los participantes. El participante 16 y el 12 manifestaron estar dispuestos para atender a la entrevista, Se concretaron los días 9 y 10 de abril del 2002 y en las aulas B6 y B9 del Edificio B. Así mismo quedamos de acuerdo para establecer otra Jornada de Trabajo y evaluar lo que en estos primeros encuentros había sucedido. Todo se llevo en un clima de camarería y entendimiento, la mayoría de los participantes agradecieron la participación del grupo de investigación y manifestaron estar atentos al nuevo encuentro.

Balance de la actividad:

Luego de la sesión de trabajo el grupo de investigación se reunió para analizar lo que allí había pasado a través de las diferentes percepciones

de los observadores, llegando a concretar que en el grupo de la comunidad de práctica existían varios grupos con distintos intereses:

- Actitud reacia hacia los cambios
- Desconocimiento del Uso de la Investigación Acción
- Algunos no tienen mayor interés en participar
- Algunos manifiestan necesidad de cambio
- Algunos necesitan se les forme bajo el paradigma de la investigación acción.

ANEXO 13

Entrevista N°1 (grabada)

Fecha : 09 Abril 2002 Hora: 11 a.m
P.16

I.-¿Qué opinión tienes con respecto a la forma como llevas a cabo tu práctica en el aula después de haber tenido la oportunidad de compartir en los encuentros de la Comunidad de Práctica?

P. Bueno, la verdad es que se trató de una experiencia interesante, casi nunca tenemos la oportunidad de plantear las necesidades, todo lo guardamos para si mismo, quizás por no molestar, por no quedar mal , no se... pero si le puedo decir que nos favoreció para descubrir que la responsabilidad no debe ser sólo del docente, también debe ser de la Institución para la que laboramos... es necesario trabajar en equipo, además nunca nos planteamos cambios y es de importancia hacerlo, la rutina mata, todos los días lo mismo, hay que hacer conciencia de la necesidad de asumir riesgos...sin embargo creo que en gran medida el Sistema Educativo Venezolano es responsable de la actitud pasiva del alumno y de los docentes... esto es algo que debe cambiar. A veces pienso que no es lo mismo diez años de experiencia docente; que un año repetido diez veces.

I.Entonces qué crees debes hacer para cambiar?

P. Bueno...es que no estamos preparados para cambiar, a veces sentimos temor por lo desconocido, por lo menos en este caso que pretendemos abordar nuevos paradigmas de investigación, ya que en mi opinión, considero que somos competentes para investigar siguiendo la línea de lo que aprendimos en nuestros años de preparación en pregrado, pero necesitamos formarnos más en y para la investigación acción, la verdad es que yo no la he practicado,...además el tiempo para estudiar, porque hay que estudiar para actualizarse,... es limitante...se va en preparar clases...no nos podemos engañar.

I. ¿ Por qué dices que sólo queda tiempo para preparar clases?

P. Claro...nos atrapa la cotidianidad, cumplimos con los horarios de clases, nos actualizamos en el área específica de trabajo, comisiones de trabajo, si tenemos que hacer los trabajos de ascenso pues tenemos que dedicar un poco de tiempo... atención a los alumnos en horas extracátedra....bueno, pienso a lo mejor que es una excusa,.. no es que uno no tenga interés por cambiar o mejorar pero se tienen tantas obligaciones que hay veces uno se ve complicado para inventar cambiar las rutinas....claro no es que esto sea malo, pero el tiempo, otra cosa que veo importante es que muy pocas veces la dirección programa actividades grupales como las que hemos tenido en estos días, quizás trabajando en grupo uno se entusiasme más...nos está matando la individualidad, si supiera que me parece bueno estos encuentros... así uno se obliga a evaluar lo que hace, investigarse a uno mismo,... nos cuesta un poco , no tenemos esa cultura. ..hemos perdido el sentido y el disfrute y la perspectiva de que trabajando en equipo podemos lograr cosas de mayor transcendencia....quizás nos gusta mucho el protagonismo.

I. A qué se refiere con el protagonismo?

P. Bueno casi siempre nos gusta lucirnos solos, nos mata la competencia, eso muchas veces nos impide manifestar a otros los problemas que tenemos con los estudiantes en el trabajo cotidiano, ocultamos las fallas, nos cuesta reflexionar, ser autocríticos...pero esto necesita de prepararse... no es fácil,... siempre creemos que lo estamos haciendo bien, espontáneamente nos cuesta saber que tanta responsabilidad tenemos en lo que estamos haciendo...por eso investigar es importante, más si se hace en el aula con los estudiantes ..pero lamentablemente no se hace, hay limitaciones personales y académicas.

I. Hablas de limitaciones Académicas, a que te refieres?

P. Me refiero a las necesidades de una mejor formación tanto de los estudiantes que vienen deficientes cuando ingresan a la universidad...y eso pues entorpece cualquier cosa que uno quisiera emprender, por lo menos en éste caso concreto hacer investigación en el aula, ...y reconozco que uno mismo.. necesita buscar nuevas alternativas ..habrá que crear ciertas condiciones y de esta manera poder mejorar.

I. ¿Quieres aportar algo más?

P. Creo que éste momento, no.

Balance de la entrevista:

Necesidad de cambio, Conductas defensivas, Poca comunicación con los pares y jefes.

ANEXO 14
REGISTRO DE VIDEOS

Cuadro 1

| <p>VIDEO: N° 1</p> <p>TIEMPO: 1.hora</p> <p>LUGAR: Aula B-2 Edificio B Facultad de Humanidades Escuela de Educación</p> <p>FECHA: 2 de julio de 2002</p> <p>HORA: 9 a.m - 12m</p> <p style="text-align: center;">1° MOMENTO</p> <p style="text-align: center;">DESARROLLO DEL TALLER DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN</p> | |
|--|---|
| ACTIVIDADES | AUTORES |
| -Presentación de la actividad | (Investigadora y Facilitadora) |
| -Conformación de grupos. | (Facilitador -Participantes.Investigador) |
| -Espectativas de trabajo | (Investigadora- Participantes) |
| -Mapas de acción ¿Por qué vine) ¿Qué espero? | (Participantes) |
| -Conversación como estrategia. | (Investigadora-Facilitadora Participantes) |
| -Estrategia de investigación: | (Facilitadora- Investgaadora) |
| - Escalera de Inferencia | (P.10 -P.18) |
| - Liderazgos | (P.17) (P.7) (P.14) |

REGISTRO DE VIDEO

Cuadro 2

| | |
|---|--|
| <p>VIDEO: N° 2</p> <p>TIEMPO: 2 horas</p> <p>LUGAR: Aula B-2 Edificio B Facultad de Humanidades Escuela de Educación</p> <p>FECHA: 3 de julio de 2002</p> <p>HORA: 9 a.m. a 12m.</p> <p style="text-align: center;">2° MOMENTO:</p> <p style="text-align: center;">DESARROLLO DEL TALLER DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN</p> | |
| ACTIVIDADES | AUTORES |
| <p>-Estrategia de Investigación: . (Columna de la Izquierda)</p> <p>-Reflexiones colectivas</p> <p>- Teorías de Acción (Argyris) Experiencias de trabajo en aula</p> <p>-Análisis Crítico de Teorías</p> <p>-Liderazgos</p> | <p>(Investigadora y Facilitadora) Diálogos: (P.8- P.12) (P.6-P10) (P.1-P3) Trabajos de grupo</p> <p>(Investigadora--Facilitadora- Participantes)</p> <p>Trabajos de grupo (Participantes)</p> <p>Participantes-Facilitadora- Investigadora</p> <p>(P.17) (P.7) (P.14)</p> |

REGISTRO DE VIDEO

Cuadro 3

| <p>VIDEO: N° 3</p> <p>TIEMPO: 1. hora</p> <p>LUGAR: Aula B-2 Edificio B Facultad de Humanidades Escuela de Educación</p> <p>FECHA: 4 de julio de 2002</p> <p>HORA: 9a.m. a 12.</p> <p style="text-align: center;">3° MOMENTO:</p> <p style="text-align: center;">DESARROLLO DEL TALLER DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN</p> | |
|---|---|
| ACTIVIDADES | AUTORES |
| <p>Estrategia de Investigación -(Comunicación efectiva)</p> <p>-Reflexiones colectivas</p> <p>-Dinámica de grupo (Creencias, Valores, Hábitos)</p> <p>Evaluación de la actividad -Liderazgos</p> | <p>(Facilitadora-Investigadora- Participantes) (P.19) (I) (P.16)</p> <p>(Facilitadora-Investigadora- Participantes)</p> <p>(Participantes-Investigadora- Participantes)</p> <p>Todos los integrantes (P.17) (P.7) (P.14)</p> |

ANEXO 15

Cuadro 4 OBSERVACIONES DE VIDEOS

- Condiciones de los actores dentro del contexto**
- Empatía entre los participantes**
- Interés manifiesto por la actividad desarrollada**
- Vinculación entre lo que se dice y lo que se hace**
- Estrategias para lograr el consenso**
- Interpretación de normas según los significados**
- Argumentos de supuestos y realidad**
- Valores dominantes en la comunidad de Práctica**
- Procesos de Comunicación**
- Procesos de reflexión**
- Solución de problemas**
- Desarrollo de estrategias de investigación acción.**

ANEXO 16

DOCUMENTOS DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS



**UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA
DOCTORADO INNOVACIÓN Y SISTEMA EDUCATIVO.
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA**

***PROPUESTA DE APLICACIÓN DEL MODELO INVESTIGACIÓN
ACCIÓN DE ARGYRIS, EN LA FORMACIÓN DEL ROL DE
INVESTIGADOR EN LOS DOCENTES***

**DIRECTOR : Dr. VICENTE S. FERRERES PAVIA
BELKIS RINCÓN DE VILLALOBOS.**

Tarragona, abril 2003

PILARES DE LA EDUCACIÓN PARA EL SIGLO XXI

1. **“Aprender a conocer”**: Curiosidad, deseos de conocer permanentemente.
2. **“Aprender a hacer”**: Adquirir competencias para enfrentar situaciones nuevas y facilitar el trabajo en equipo.
3. **“Aprender a ser”**: Desarrollar la creatividad y la capacidad de innovación.
4. **“Aprender a convivir”**: Aceptar la diversidad y solidaridad.

UNESCO 1995

AGRADECIMIENTOS

A Dios: Luz de mi vida

A Dr. Vicente S. Ferreres Pavia: quien me acompañó en el camino de la búsqueda del saber, siempre con paciencia y gran espíritu de trabajo.

A Drs. Angel P.González Soto y Bonifacio Jiménez Jiménez, quienes han compartido sus conocimientos, para beneficio de mi formación.

A Dr. Adalberto Ferrández, en su memoria, “Maestro de Maestros”.

A la Dra. Migdalia: quien colaboró plenamente en este laborioso andar.,

A los Profesores de la Facultad de Humanidades y Educación: en especial al **equipo de trabajo del Departamento de Preescolar,** quienes no escatimaron esfuerzos para prestar su colaboración en todos los momentos que lo necesité.

A Universidad de Rovira i Virgili y Universidad de Los Andes, en especial a la Profesora: Esperanza Moret, por ofrecerme esta oportunidad.

A todos Gracias

DEDICATORIA

A Octavio: mi inseparable y fiel compañero, apoyo en todos los momentos de mi vida y en el trayecto de mis metas profesionales.

A mis hijos, nueras y nietos: por quienes he hecho este esfuerzo, como estímulo para que luchen intensamente y obtengan satisfacciones.

A la memoria de mi viejito: quien nunca me desampara.

A mi viejita: para quien siento gran respeto y admiración.

A Gladys: por su constante solidaridad.

TABLA DE CONTENIDO

| | | Pág. |
|---------------------------|--|------|
| | EPÍGRAFE | II |
| | AGRADECIMIENTOS | III |
| | DEDICATORIA | IV |
| | TABLA DE CONTENIDO | V |
| | RESUMEN | XII |
| | INTRODUCCIÓN | XIII |
| <u>CAPÍTULO I</u> | <u>EL PROBLEMA.</u> | 3 |
| | 1. Consideraciones previas. | 3 |
| | 1.1 La investigación en la cultura Universitaria Venezolana. | 4 |
| | 1.2 La actividad de investigación en la formación profesional del docente. | 11 |
| | 1.3 Investigación y currículo. | 17 |
| | 2. Definición del problema. | 25 |
| <u>CAPÍTULO II</u> | <u>MARCO TEÓRICO REFERENCIAL.</u> | 29 |
| | <u>A. La investigación dentro de la cultura de las organizaciones educativas.</u> | 29 |
| | 1. Consideraciones previas. | 29 |
| | 2. Conceptos relativos a la Investigación Educativa. | 34 |
| | 3. Evolución histórica de la investigación educativa: Carr y Kemmis. | 36 |
| | 4. El Paradigma Tradicional. | 38 |
| | 5. El Paradigma del Realismo. | 40 |
| | 6. El Paradigma Crítico. | 41 |
| | 7. Teoría Crítica de Habermas. | 42 |
| | 8. Teorías de Acción Social. | 47 |
| | 9. Corriente del Empirismo. | 50 |
| | 10. El Paradigma Emergente. | 51 |
| | 11. Métodos Heurísticos de Investigación. | 52 |
| | 11.1 Método Hermenéutico Dialéctico. | 53 |
| | 11.2 Método Fenomenológico. | 56 |
| | <u>B. La investigación - acción en el ámbito educativo.</u> | 60 |
| | 1. Antecedentes Históricos. | 60 |
| | 2. Aproximación Conceptual. | 62 |
| | 3. Finalidad de la Investigación – Acción. | 65 |
| | 4. Métodos de la Investigación – Acción. | 74 |
| | 5. La investigación – acción participativa. | 76 |
| | 6. La investigación – acción crítica reflexiva. | 78 |
| | <u>C. Hacia una nueva educación.</u> | 81 |
| | 1. Aproximación Conceptual. | 82 |
| | 2. Investigación y desarrollo profesional en la docencia. | 86 |
| | 2.1 El rol del docente como investigador. | 86 |
| | 2.2 La práctica curricular en los docentes. | 90 |
| | 2.3 Las distintas perspectivas de la investigación curricular. | 93 |
| | 2.4 La intervención del docente investigador en las situaciones que estudia. | 96 |
| | 2.5 El trabajo curricular con los docentes: Formación para la investigación. | 97 |
| | 3. La formación docente y de investigación en la realidad venezolana actual. | 100 |

| | |
|---|-----|
| 4. La Teoría de Acción de Argyris: Un modelo de investigación – acción, para la formación de docentes investigadores. | 106 |
| 4.1 La Teoría en Uso de Chris Argyris. | 109 |
| 4.2 La perspectiva Teórica de la Teoría en Uso. | 110 |
| 4.3 Acción y Aprendizaje. | 111 |
| 4.4 Las Teorías de Acción. | 112 |
| 4.5 Los Modelos OI y OII de la Teoría en Uso. | 113 |
| 4.5.1 Las Características del Modelo OI. | 113 |
| 4.5.2 Las Características del Modelo OII. | 115 |
| 4.6 Los Valores Sociales que Sustentan los Modelos I y II. | 117 |
| 4.7 Consecuencias de la aplicación del Modelo I en la Organización. | 118 |
| 4.8 Valores del Modelo II. | 119 |
| 4.9 Consecuencias de la aplicación del Modelo II. | 119 |
| 5. La puesta en práctica de la Ciencia Acción. | 124 |
| 5.1 La validación de las acciones. | 124 |
| 5.2 El Lenguaje. | 125 |
| 5.3 Los Datos. | 126 |
| 5.4 Escalera de Inferencia. | 127 |
| 5.5 El Rol del Investigador. | 129 |
| 5.6 La Columna de la Izquierda. | 135 |
| 6. El modelo de comunicación según los postulados de Satir, Bandler y Grinder (1983). | 140 |
| 6.1 El Modelo de Aplicación. | 141 |
| 6.2 Valores Sociales. | 141 |
| 6.3 Estrategias. | 142 |
| 6.4 Bases Teóricas del Modelo. | 143 |
| 6.4.1 Primera Fase: Determinación del Estado Deseado. | 143 |
| 6.4.2 Información Referente al Estado Actual de la Organización. | 144 |
| 6.4.3 Segunda Fase: Transformación del Sistema. | 145 |
| 6.4.4 Tercera Fase: Consolidación de los cambios. | 146 |
| 6.5 Sistema de Representación. | 148 |
| 6.6 Patrones de comunicación verbal. | 148 |
| 6.7 Evaluación del modelo. | 149 |
| D. El Contexto Normativo de la Investigación Educativa Venezolana actual. | 150 |
| 1. La Política Educativa. | 150 |
| 1.1 La Carta Magna. | 150 |
| 1.2 Políticas y Estrategias: Ley de Universidades | 152 |
| 1.3 La Ley Orgánica de Educación. | 154 |
| 1.4 La Ley de Universidades. | 155 |
| 2. La Investigación Científica, Humanística y Tecnológica en la Universidad de Los Andes (ULA). | 157 |
| 2.1 En la Universidad de Los Andes (ULA) Nivel Pregrado. | 159 |
| 2.2 Los Estudios de Postgrado en la Escuela de Educación de la (ULA). | 163 |
| 2.3 Áreas de Especialidad en la Escuela de Educación. | 164 |
| 2.4 El rol del tutor y su labor orientadora en la Universidad de Los Andes. | 167 |

| | | |
|---------------------|---|-----|
| | 2.4.1 Normas para el Profesor Tutor aprobadas por el Consejo Universitario (21/08/85) Universidad de Los Andes (ULA). | 174 |
| CAPÍTULO III | DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN. | 181 |
| | 1. La planificación inicial. | 181 |
| | 1.1 Consideraciones preliminares. | 181 |
| | 2. Objetivos de la investigación. | 188 |
| | 2.1 Objetivo General. | 188 |
| | 2.2 Objetivos Concretos. | 188 |
| | 3. ¿Quién definió el punto central de la investigación?. | 190 |
| | 4. Alcances de la Investigación desde diferentes puntos de vista. | 191 |
| | 4.1 Punto de vista teórico. | 191 |
| | 4.2 Punto de vista personal. | 192 |
| | 4.3 Punto de vista profesional. | 192 |
| | 4.4 Punto de vista social. | 193 |
| | 4.5 Punto de vista socio académico. | 193 |
| | 5. La selección de la sede de aplicación. | 195 |
| | 5.1 Criterios de selección de la Unidad de Análisis. | 195 |
| | 5.2 Sede de aplicación. | 195 |
| | 5.3 Sujetos participantes. | 198 |
| | 6. Lapsos de ejecución. | 198 |
| | 7. Estrategias de investigación y selección de instrumentos. | 200 |
| | 7.1 Tipos de procedimiento. | 206 |
| | 7.2 Validación de instrumentos. | 206 |
| | 8. Control de los datos. | 207 |
| | 9. Validación de la Investigación. | 209 |
| | 10. Momentos de la Investigación. | 210 |
| | 10.1 Fase inicial denominada en esta caso Preinvestigación. | 210 |
| | 10.2 Momentos de aplicación en la Comunidad de Práctica. | 210 |
| | 10.2.1 Primer momento: Primera sesión diagnóstico. | 211 |
| | 10.2.2 Segundo momento: Organizar la información. | 211 |
| | 10.2.3 Tercer momento: Aplicación del Taller a la Comunidad de Práctica. | 211 |
| | 10.2.4 Cuarto momento: Análisis Crítico del Proceso. | 211 |
| | 11. Asesor y Observadores externos. | 212 |
| | 12. Consideraciones finales. | 212 |
| CAPÍTULO IV | DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN | 219 |
| | 1. Fase de Preinvestigación. | 219 |
| | 1.1 Entrevistas a profesores investigadores. | 219 |
| | 1.2 Grupos de Estudio. | 225 |
| | 2. Desarrollo de la Investigación. | 226 |
| | 2.1 Primer Momento: El procedimiento y las Técnicas para el Diagnóstico. | 226 |
| | 2.2 El procedimiento de Investigación. | 227 |
| | 2.2.1 Respecto al primer aspecto. | 227 |
| | 2.2.2 Resultado de las entrevistas. | 230 |
| | 2.2.3 La Encuesta. | 232 |
| | 2.2.4 La validación de la Encuesta. | 232 |
| | 2.2.5 Mapa de categorías para el análisis. | 232 |
| | 2.2.6 Los resultados de la Encuesta. | 237 |
| | 2.3 Segundo Momento: Organizar la información. | 252 |
| | 2.3.1 Valores Dominantes. | 252 |
| | 2.3.2 Relaciones Interpersonales. | 253 |

| | | |
|---------------------|--|-----|
| | 2.3.3 Control de los datos. | 254 |
| | 2.3.4 Mapa de acción de los docentes. | 255 |
| | 2.4 Tercer Momento: Aplicación del Taller a la Comunidad de Práctica. | 259 |
| | 2.4.1 Objetivos del Taller. | 259 |
| | 2.4.2 La estrategia de acción. | 260 |
| | 2.4.3 La evaluación del proceso. | 261 |
| | 2.4.4 Instrumentos utilizados para la recolección de la información. | 262 |
| | 2.4.5 La participación de Observadores Externos. | 262 |
| | 2.4.6 Modelo para realizar la observación participante. | 263 |
| | 2.4.7 Técnicas de Proceso Grupal. | 266 |
| | 2.4.8 Las Matrices. | 269 |
| | 2.4.9 validación de Matrices. | 279 |
| CAPÍTULO V | <u>ANÁLISIS CRÍTICO DEL PROCESO.</u> | 287 |
| | 1. Cuarto momento: Resultados. | 287 |
| | 2. Acciones desarrolladas. | 288 |
| | 2.1 Posición crítica del autor estudiado: Epistemología de la Ciencia Acción. | 288 |
| | 2.2 La aplicación de la Teoría de Argyris en la Comunidad de Práctica. | 296 |
| | 2.2.1 La conversación como estrategia. | 296 |
| | 2.2.2 La Escalera de Inferencia. | 298 |
| | 2.2.3 La aplicación de la Escalera de Inferencias en la Comunidad de Prácticas. | 300 |
| | 2.2.4 La Columna de la Izquierda. | 303 |
| | 2.2.5 Resumen de la aplicación de la Columna de la Izquierda. | 309 |
| | 2.2.6 Observación Participante. | 311 |
| | 2.2.7 Análisis derivado de la aplicación del Modelo de Argyris. | 311 |
| | 2.2.8 Análisis del Proceso del Grupo. | 313 |
| | 2.3 El planteamiento teórico del modelo comunicacional. | 314 |
| | 2.3.1 Diferencias entre modelos. | 315 |
| | 2.3.2 Respecto a los participantes. | 316 |
| | 2.3.3 Respecto a los Miembros de la Comunidad de Investigación. | 316 |
| | 2.3.4 La aplicación del Modelo complementario. | 318 |
| | 2.3.5 Consecuencias de la aplicación del Modelo complementario: Hallazgo de investigación. | 323 |
| | 2.3.6 Respecto al rol del Asesor. | 325 |
| | 2.4 Comparación de los elementos de la ciencia acción. | 327 |
| | 2.4.1 En relación con la instrumentación. | 329 |
| CAPÍTULO VI | <u>CREDIBILIDAD DE LA INVESTIGACIÓN.</u> | 338 |
| | 1. Búsqueda del rigor científico. | 338 |
| | 1.1 Credibilidad. | 338 |
| | 1.1.1 La observación perseverante. | 340 |
| | 1.1.2 El juicio crítico de otros investigadores. | 340 |
| | 1.1.3 La utilización del material referencial. | 341 |
| | 1.1.4 La comprobación con los participantes. | 342 |
| | 1.1.5 La triangulación. | 342 |
| | 2. La congruencia y adecuación con los objetivos propuestos. | 347 |
| CAPÍTULO VII | <u>LA PROPUESTA</u> | 357 |
| | 1. Exposición de motivos. | 357 |

| | | |
|-----------------------------|--|-----|
| | 2. Plan de estudio para el curriculum en la Formación de Investigadores en investigación acción. Basado en el Modelo de Argyris. | 358 |
| | 3. Formación docente investigador. | 362 |
| | 4. La Evaluación. | 362 |
| | 5. Consideraciones finales. | 363 |
| <i>CAPÍTULO VIII</i> | <i>CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES.</i> | 368 |
| | 1. Conclusiones. | 368 |
| | 1.1 Las derivadas de la Teoría. | 368 |
| | 1.2 Las derivadas de la experiencia empírica | 369 |
| | 1.3 Consideraciones finales. | 370 |
| <i>CAPÍTULO IX</i> | <i>LINEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN.</i> | 376 |
| | 1. Líneas futuras de investigación. | 377 |
| | <i>BIBLIOGRAFÍA.</i> | 379 |
| | <i>ANEXOS.</i> | 393 |

LISTA DE TABLAS

| | | Pág. |
|----------|--|------|
| Tabla 1 | Etapas del Método Fenomenológico | 57 |
| Tabla 2 | Fases de la Investigación Acción | 68 |
| Tabla 3 | Mapa de acción | 133 |
| Tabla 4 | La autonomía profesional, según tres modelos de Profesorado: Dimensiones de la profesionalidad del docente | 162 |
| Tabla 5 | Escuela de Educación ULA: Grupos de Investigación | 165 |
| Tabla 6 | Escuela de Educación ULA: Líneas de investigación | 166 |
| Tabla 7 | Niveles del Tutor | 170 |
| Tabla 8 | Dificultades para la Acción de Tutoría | 172 |
| Tabla 9 | Distribución de Profesores de la Escuela de Educación según categoría académica | 197 |
| Tabla 10 | Cronograma del proceso | 199 |
| Tabla 11 | Instrumentos de recolección de datos | 204 |
| Tabla 12 | Datos académicos de profesores entrevistados Expertos en Investigación. | 221 |
| Tabla 13 | Comparación de opiniones emitidas por expertos Investigadores con respecto a la Investigación Acción. | 223 |
| Tabla 14 | Mapa de categorías para el análisis | 233 |
| Tabla 15 | Respuestas esperadas en la encuesta | 235 |
| Tabla 16 | Identificación dentro de la Universidad –Profesión que poseen | 237 |
| Tabla 17 | Categoría académica actual | 238 |
| Tabla 18 | Dedicación actual a la Universidad | 239 |
| Tabla 19 | Nivel de Postgrado | 239 |
| Tabla 20 | Experiencia docente | 240 |
| Tabla 21 | Experiencia investigativa | 241 |
| Tabla 22 | Tiempo de experiencia en investigación | 241 |
| Tabla 23 | Práctica en investigación | 242 |
| Tabla 24 | Cargo que ocupa actualmente | 243 |
| Tabla 25 | Concepción sobre política educativa | 244 |
| Tabla 26 | Concepción sobre nuevos paradigmas | 246 |
| Tabla 27 | Nuevos paradigmas (continuación) | 248 |
| Tabla 28 | Nuevos paradigmas (continuación) | 250 |
| Tabla 29 | Variables de la teoría en Uso | 255 |
| Tabla 30 | Relación entre objetivos, instrumentos y datos arrojados | 352 |

LISTA DE GRÁFICOS

Pág.

| | | |
|------------|--|-----|
| Gráfico 1 | Triángulo de la Investigación acción | 69 |
| Gráfico 2 | Rasgos que definen la Investigación acción | 81 |
| Gráfico 3 | Obstáculos que impiden a los docentes asimilar cambios | 84 |
| Gráfico 4 | Plan de estudio de un currículo con énfasis en la formación del investigador | 99 |
| Gráfico 5 | Aprendizaje simple | 112 |
| Gráfico 6 | Aprendizaje doble recorrido | 116 |
| Gráfico 7 | Teoría de Acción de Argyris | 122 |
| Gráfico 8 | Conducción de acciones | 138 |
| Gráfico 9 | Contexto Legal para la investigación | 176 |
| Gráfico 10 | Diseño Inicial de la Investigación | 185 |
| Gráfico 11 | Relaciones entre las interrogantes de la investigadora y la derivación de posibles respuestas al problema de investigación | 214 |
| Gráfico 12 | Representación de momentos de la investigación | 282 |
| Gráfico 13 | Los niveles de inferencia | 300 |
| Gráfico 14 | Fases de la investigación del problema | 330 |
| Gráfico 15 | Hallazgos en la investigación | 335 |
| Gráfico 16 | Propuesta de formación del investigador en investigación Acción | 362 |
| Gráfico 17 | Importancia de la formación en investigación crítica reflexiva | 365 |
| Gráfico 18 | Preparación para el cambio | 373 |

Director: Dr. Vicente S. Ferreres Pavia

Belkis Rincón de Villalobos.

***PROPUESTA DE APLICACIÓN DEL MODELO INVESTIGACIÓN ACCIÓN DE ARGYRIS,
EN LA FORMACIÓN DEL ROL DE INVESTIGADOR EN LOS DOCENTES***

RESUMEN

El estudio se realizó con el propósito de analizar la Investigación Acción como una estrategia válida para reforzar el programa de formación del rol de investigador en los docentes de la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela. Para ello se plantearon como Objetivos: Analizar críticamente, si los elementos definitorios del Modelo de Investigación Acción, serían útiles, para tales fines; asimismo se consideró describir los elementos esenciales de la Política Educativa referente al rol del docente, a objeto de diferenciar los elementos teóricos constitutivos del rol del docente y del investigador, para asociar sus elementos teóricos curriculares, referentes a la formación del rol de investigador. Seguidamente se procedió a analizar la teoría de Acción expuesta por Chris Argyris, en su dimensión de Teoría en Uso y la crítica que de tal teoría se hiciera con la adición del Método comunicacional de Satir, Bandler y Grinder y un modelo de observación basado en Habermas, como un enfoque válido de Investigación Acción, a los fines de detectar a la luz de sus conclusiones, los nudos críticos de la Teoría en Uso de los docentes de la Comunidad de Práctica, en el desempeño del rol de investigador. Con los resultados obtenidos en el estudio se procedió a elaborar una propuesta de programa de formación de docentes investigadores, a los fines de que pueda ser estudiado por las autoridades respectivas, como una vía para cumplir tal misión. La Investigación se realizó como un estudio cualitativo basado en la práctica. Asimismo, se estima que la metodología utilizada contribuya a solucionar los nudos críticos planteados por los organismos competentes, respecto a la búsqueda de soluciones, para reforzar los programas de formación del rol de investigador en los docentes venezolanos,. Se espera que los resultados obtenidos de este estudio, contribuyan a estudiar la dimensión de su aplicabilidad en otras Instituciones.

Descriptores: Investigación- Acción. Comunidad de Práctica. Teoría en Uso.

INTRODUCCIÓN.

Por mucho tiempo, ha prevalecido la idea del docente como una persona con una "vocación especial" para "enseñar" y, dedicarse a un servicio social a su comunidad. Si bien esta percepción estuvo reforzada en la realidad con docentes cuya bondad y acatamiento se proyectaba sólo a la clase magistral y a servir de modelo a las nuevas generaciones, con el avanzar del tiempo la visión ha cambiado, hoy en día, ser docente no involucra un solo rol, sus funciones van más allá, se estimulan a ser complementadas con la investigación educativa, incluyendo su propia práctica y los problemas que atañen a la sociedad; en tal sentido la practica profesional del docente de hoy, necesita orientarse a ser transformadora, innovadora, crítica, reflexiva, comunicativa.

Hablamos con mucha frecuencia de mejor educación y, de utilizar la investigación para el cambio, lo hacemos en la búsqueda de una sociedad más razonable y un profesorado más autónomo, sin menospreciar lo que habitualmente se ha realizado, pero las exigencias del mundo moderno reclaman otras funciones que permitan una nueva visión y por consiguiente una preparación acorde con las necesidades actuales, elementos que se comprenden mediante la cultura de la investigación educativa, que como lo acota (Latorre y otros, 1996:36), al hablar de investigación educativa “ *trata las cuestiones y problemas relativos a la naturaleza, epistemología, metodología y objetivos en la búsqueda de progresiva de conocimiento en el ámbito educativo*”.

Enmarcado en el área del conocimiento de la Investigación Educativa, el estudio que se expone tiene la intención de hacer un análisis crítico de los elementos definitorios de un modelo de Investigación-Acción, con el intento de determinar si éste puede considerarse como una táctica

válida para un programa de formación, del rol de investigadores, en los docentes de la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, con sede en Mérida-Venezuela

Las reflexiones anteriores llevaron a considerar que una investigación de esta naturaleza, contribuiría de manera efectiva en la solución de la reiterada problemática universitaria venezolana, referida a la presión social que le demanda calidad académica de su personal docente; así como proveerla de contribuciones efectivas científicas y humanísticas; lo cual demuestra la preocupación democrática de la sociedad, de aspirar formar ciudadanos con exacta valoración de su potencial humano, que sean capaces de enfrentar críticamente los problemas socio educativos y darles respuestas de transformación de esas realidades, con el propósito de alcanzar beneficios sociales.

La idea social, insinuada a través de las demandas citadas, vislumbran y explican una nueva cultura basada en la creencia de la naturaleza del hombre y su rol sociocultural, que delimita otros modos de concebir y configurar la educación en general y el sistema educativo en particular y. que convierten a la escuela, en todos sus niveles, en el principal instrumento de la sociedad para lograr su transformación, tal como lo expresa Ferreres (1997).

Esta visión de investigación, se apoya en la creencia Posmodernista de un nuevo paradigma basado en la integración dialéctica de ejercer la investigación en las comunidades sociales, en donde actúa para decidir qué es un problema, manejar el conocimiento adecuado para solucionarlo y demostrar cómo adquirir tal conocimiento; lo cual genera teorías basadas en las creencias y valores de la comunidad investigada. Por lo tanto se puede señalar que un modelo investigativo orientado en este paradigma, de implementarse en la Universidad satisfecería la cultura organizacional de la institución, es por ello que dicha investigación se

plantea como propósito: Analizar críticamente si los elementos definitorios de un Modelo de Investigación-Acción, serían una estrategia útil, para el programa de formación del rol de investigador, en los docentes de la Facultad de Humanidades y Escuela de Educación de la Universidad de los Andes.

En nuestro caso, se considera de importancia, la aplicación de constructores teóricos de Argyris y Shön, (1974-2000); tomando en consideración que dentro de la investigación la ciencia acción, en su aplicación nos provee de condiciones para intervenir en prácticas educativas y examinar el origen de comportamientos que rodean a la sociedad y conduce a resultados no deseados, dentro del desarrollo personal y organizacional.

Se busca con ello contrastar dichos principios con los que predominan en la comunidad de práctica del contexto donde se realizan estudios. Además su teoría suministra una fundamentación para el trabajo, admitido para interpretar los comportamientos y predecir estrategias para fomentar acciones que produzcan cambios favorables para el sujeto y la institución, donde se busca alcanzar comportamientos y actitudes deseadas; en el campo de la investigación aprovisiona de instrumentos y criterios de competencias para examinar valores e intereses individuales, grupales y organizacionales.

Todo esto aunado a dos elementos de aplicación: la Nueva Teoría Crítica de Habermas (1988), quien apela a la estructura dialógica del lenguaje como fundamento del conocimiento y de la acción; basado en la teoría de acción comunicativa que es para el autor citado el principio explicativo de una teoría de la sociedad; y sustentado además con la aplicación del modelo de observación de Machado (2000), todo con el fin de dar la importancia debida al proceso de observación como procedimiento

que emana conocimiento al establecer una conexión válida con aquello a lo que llamamos realidad.

Para la elaboración y desarrollo de la presente tesis doctoral se consideró útil, la aplicación de la estructura en Capítulos los cuales se titulan así:

Capitulo I. El Problema. Allí se explicita la situación problemática, esto responde a la interrogante: ¿Qué está pasando, en el área del conocimiento en el cual se inscribe el estudio?. El Capítulo II. Marco Teórico Referencial o Estados del Arte. Se presentan los Modelos, Enfoques y Teorías que contribuyen a sustentar el estudio, desde el punto de vista Teórico Filosófico, Epistemológico, Práctico y Empírico, y que contribuyen a la búsqueda de soluciones al Problema. El Capítulo III. Diseño de la Investigación, se presenta los Objetivos de Investigación, los cuales responden al ¿Para qué? . Luego la Justificación y Alcance del estudio, lo que da respuesta al “Por qué” del estudio. Se presenta el diseño de la investigación y el resumen de la Metodología empleada para realizar el estudio, señalando: Tipo de investigación, Selección de la Sede de Aplicación, Unidad de Análisis: Numero de participantes y condiciones exigidas por el investigador para su participación. El Capítulo IV responde al desarrollo de la investigación, el Procedimiento de investigación realizado, se presenta en fases, para contribuir a su comprensión. El Capítulo V. Análisis crítico del proceso vivido durante la aplicación del estudio a la comunidad de práctica, siguiendo el modelo teórico seleccionado; en el Capítulo VI se expone la credibilidad de la Investigación. El Capítulo VII recoge la Propuesta de un Programa de investigación-acción, para formar y reforzar el rol de docente investigador. El Capítulo VIII presenta el cuerpo de Conclusiones y Consideraciones finales, derivadas del estudio teórico y de la experiencia de intervención realizada en la Unidad de Análisis. En un último Capítulo IX se presentan

las posibles líneas de investigación provenientes de la Investigación efectuada. Seguidamente Corresponde a la Bibliografía, en la que se señalan los autores consultados y reseñados en el estudio y además se incorporan como anexos los modelos de instrumentos aplicados y registros de información.