

*Edgar Emiro Silva*

*Investigación Acción.  
Metodología  
Transformadora*



Universidad Nacional  
Experimental "Rafael María Baralt"  
UNERMB

Fondo Editorial UNERMB  
Universidad Nacional Experimental  
"Rafael María Baralt"  
UNERMB

*Colección Un profesor, un libro*

***Investigación Acción.***

*Metodología Transformadora.*

© **Edgar Emiro Silva, 2005**

*1era. edición.*

© **Edgar Emiro Silva, 2010**

*2da. edición, corregida y ampliada.*

**Depósito legal:** lf 5362006001291

**ISBN:** 980-6792-01-7

**Fondo Editorial UNERMB**

Coordinador: MSc. Jorge Luis Barboza

**Portada:** Fondo Editorial UNERMB

**Diagramación:** Fondo Editorial

UNERMB **Impreso en:** Imprenta de la  
UNERMB

Tlf.: 0264 9342900

Santa Rita, Edo. Zulia, Venezuela.

Correo electrónico: [fondoeditorialunermb@gmail.com](mailto:fondoeditorialunermb@gmail.com)

**Prólogo a la Primera Edición**

La investigación acción, desde su promotor Kurt Lewis, a

mediados del siglo XX, ha representado una forma de investigación que incorpora la acción social, buscando el avance teórico y el cambio social de forma simultánea y en un diálogo constructivo. La investigación acción plantea un modelo sobre fases de trabajo para el cambio social que se organiza metódicamente en: identificación de insatisfacción con el actual estado de cosas, identificación de un área problemática, identificación de un problema específico a ser resuelto mediante la acción, formulación de varias hipótesis, supuestos o principios de investigación; selección de una hipótesis, principio o supuesto a ser abordado, ejecución de la acción en la realidad y de forma participativa y co-responsable, análisis de los efectos de la acción, propuestas de líneas de trabajo para darle continuidad al proceso de cambio, y puede llegar a generalizaciones o explicaciones. Se establece así una danza entre la realidad y los actores, en la que el investigador, sin abandonar su intención de generar conocimiento, se convierte en un actor más.

Las teorías de la acción indican la importancia de las perspectivas comunes, como prerrequisito de las actividades compartidas en el proceso de investigación; el conocimiento práctico se convierte en parte del comienzo de la investigación. Se vive en el proceso un descubrimiento permanente que se transforma en la base del compromiso de la transformación; así mismo lleva a desarrollar el sentido de hacer que los actores sean consciente

*4 Edgar Emiro Silva*

de su papel, de los problemas y, lo más importante, de su potencialidad transformadora, es decir promueve el darse cuenta "de". Esta es una de las ideas centrales y metas de la investigación acción, tanto en la producción de conocimientos como en

las experiencias concretas de acción social.

Este tipo de investigación-acción no consiste sólo en la comprensión de los aspectos de la realidad existente, sino también en la identificación de las fuerzas sociales y de las relaciones que están detrás de la experiencia humana, además de desarrollar un verdadero sentido transformador y crítico que augura una ciencia pertinente en lo social y lo humano.

La verdad se construye en discusiones cuidadosas sobre informaciones y experiencias específicas, para ello los actores de la realidad estudiada son co-investigadores, de allí que permite la generación de nuevos conocimientos al investigador y a los grupos involucrados; así mismo permite la movilización y el reforzamiento de las organizaciones de base y finalmente, el mejor empleo de los recursos disponibles con base al análisis crítico de las necesidades y las opciones de cambio.

Los hallazgos y las explicaciones se construyen y prueban en la realidad, haciendo contribuciones para la comprensión de los procesos históricos. Se comienza un nuevo proceso de la investigación-acción cuando los resultados de la acción común se analizan y discuten en los escenarios de donde surgieron.

La investigación-acción brinda la oportunidad de construir categorías científicas para la comprensión y mejoramiento de la organización, partiendo del trabajo colaborativo de los propios actores.

En este enfoque de investigación-acción, resaltan un conjunto de rasgos. Entre ellos:

- a. Analiza acciones humanas y situaciones sociales, las que pueden ser inaceptables en algunos aspectos, susceptibles de cambio, y que requieren respuestas.

*Investigación Acción. Metodología Transformadora* 5

- b. Busca profundizar en la comprensión del problema, evi

tando en lo posible las posturas y las definiciones previas.

- c. Difiere los propósitos teóricos de cambio mientras el diagnóstico no esté concluido.
- d. Explica “lo que sucede” sobre la situación y sus actores, relacionándolo con su contexto. En principio es una narración y no una teoría, por ello los elementos del contexto se integran a las visiones de los actores, en consecuencia es más un intento de comprensión de la realidad.
- e. Los resultados son una interpretación más que una explicación dura.
- f. La investigación-acción se construye en la subjetividad y como ésta se expresa en el lenguaje de los participantes, como vía para la intersubjetividad. La subjetividad no es el rechazo a la objetividad, es la intención de captar las interpretaciones de la gente, sus creencias y significaciones. El documento con el informe se redacta en un lenguaje de sentido común.
- g. Se origina bajo el enfoque llamado cualitativo, sin embargo en sus interpretaciones de la realidad puede manejar elementos cuantitativos.
- h. Implica un proceso de autorreflexión sobre sí mismos, los demás y la situación, de allí que debe facilitar un diálogo sin condiciones restrictivas ni punitivas.
- i. Constituye un proceso continuo, una espiral, donde se van dando los momentos de problematización, diagnóstico, diseño de una propuesta de cambio, aplicación de la propuesta y evaluación.

Tal como puede observarse, se plantea una manera de investigar con la comunidad y para la comunidad, en función de ir generando procesos de transformación crítica y reflexiva, en la que la comunicación es la base para una verdadera praxis que

conduce a generar conocimiento comprometido.

*6 Edgar Emiro Silva*

Esta visión de la investigación adquiere significación especial en la obra “INVESTIGACIÓN-ACCIÓN. METODOLOGÍA TRANSFORMADORA”, pues aborda un proceso social con inmensas posibilidades de contribuir al desarrollo humano y social, como lo es la educación además lo hace desde un escenario prodigioso: la escuela. En su intención más general busca la transformación de la escuela, desde sus propias contradicciones y con el aporte de sus actores fundamentales. Un aspecto que resalta en esta obra es la promoción de la esencia de la escuela como realización comunitaria.

El estudio se fundamentó en una trama conceptual que le da consistencia y argumentos a los planteamientos y que han sido articulados de forma tan especial que en muchos casos se tocan con la estética y simplicidad del lenguaje que invita a compartir. En lo metodológico integra procesos reflexivos, constructivis

tas y del enfoque cualitativo, de forma tal que se convierte en un modelo a ser estudiado en la formación de investigadores sociales. Un aspecto muy importante, parte de la significación que tiene para diversos ámbitos y procesos educativos, tanto el proceso, como los resultados de este estudio: en la formación de políticas educativas, en el desarrollo de proyectos de relación escuela-comunidad, en la formación del docente como promotor social-pedagógico, en la orientación metodológica para la conformación de equipo de acompañamiento para la escuela, en la promoción de la participación comunitaria y otros que el mismo lector podrá descubrir en su tránsito por la obra.

A pesar de la densidad de sus planteamientos, esta obra se presenta como inacabada, busca superar las condiciones de vida y dar respuestas a inquietudes humanas, esa búsqueda es

per manente. Ya este planteamiento, intención manifiesta por el autor, nos invita a su lectura y acompañamiento en el esfuerzo por comprender los procesos sociales, desde una perspectiva más humana, inclusiva, constructiva y sobretodo inspiradora de una acción pedagógica comprometida.

*Investigación Acción. Metodología Transformadora 7*

Hay compromisos que representan retos importantes para el crecimiento académico y personal, haber sido seleccionada por el Dr. Edgar Silva para prologar su obra: "INVESTIGACIÓN ACCIÓN. METODOLOGÍA TRANSFORMADORA" ha representado un reto significativo. No hubo dudas en aceptar, puesto que en esta obra se conjugan inquietudes compartidas, ámbitos transitados en compañía de investigadores respetados y creativos que han invertido su inteligencia y corazón en hacer aportes a la transformación de nuestras realidades educativas problematizadas, pero con potencialidades de un mañana mejor. Re conozco en el Dr. Silva uno de ellos, riguroso, comprometido, alegre, constructivo y con la generosidad propia de quien decide dedicar su corazón a construir una vida mejor para sí y los demás.

Las experiencias compartidas en el Programa de Doctorado en Ciencias Humanas de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia, así como la interacción con su grupo de investigación en la Universidad Rafael María Baralt, tiene hoy un testimonio en su libro, que es un aporte para todos los que compartimos sueños por una mejor educación, para una mejor vida.

**Alicia Inciarte González**

Maracaibo, noviembre de 2005

## Presentación a la Segunda Edición

Presentar un libro cuando se ha tenido la oportunidad de facilitarlo a una gran cantidad de colegas y de investigadores en formación, a estudiantes que comparten a diario con nosotros inquietudes, coincidencias, y discrepancias resulta una tarea fácil porque después de haberlo consultado en tan reiteradas ocasiones hay que afirmar lo que todos esperan que diga, es un excelente material de consulta y de guía para un tipo de abordaje de la investigación, como lo es la investigación acción.

Este libro, *Investigación Acción. Metodología Transformadora*, fue elaborado con la experiencia del autor al realizar una tesis doctoral en una comunidad que todos los días podemos abordar y palpar el fruto de una verdadera transformación, proviene de un trabajo en equipo de índole cooperativo verdaderamente encomiable y a todas luces exitoso. Trabajo como el que tienen en sus manos resaltan los criterios que el Ministerio del Poder Popular para las Ciencias y las Tecnologías que exige para las investigaciones, en este caso en particular, la pertinencia social.

Se trata de un texto que aún con la amenaza de la proliferación de publicaciones sobre la investigación acción y en particular de la investigación cualitativa, es de uso recomendado por su sencillez y la forma de presentar una experiencia en donde los actores cobran vida en cada párrafo y nos dejan una invitación a abordar este tipo de investigación. La investigación cualitativa desde hace dos décadas aproximadamente, en el ámbito de las ciencias sociales ha evolucionado como un nuevo enfoque para la generación de conocimientos, dejando en el ambiente

la necesidad de profundizar más en su metodología de manera de no contraponerla a la metodología cuantitativa conocida y trabajada por todos nosotros, sino para no dejar sin estudiar situaciones que necesariamente necesitan de una profunda transformación, la cual es solicitada por las personas que hacen vida en esa comunidad.

En esta obra se percibe una visión integradora que se traza como un propósito y un logro la construcción de una escuela con un batallón de voluntades y de acción, cuando se capta la conformación de un gran equipo que se logró instituir, no con personas con esa sola misión, sino con las personas que integran la comunidad, entre otros los docentes, los directivos, los representantes, los estudiantes, las autoridades y fuerzas vivas de la ciudad no queda de otra, sino querer involucrarse en la metodología de la investigación acción para dejar de tener paredes llenas de títulos y grados que exhibir pero poca transcendencia en la comunidad.

Otro aspecto relevante que se manifestó fue la transformación profesional y personal de los docentes que propició beneficios a los estudiantes y a la comunidad en general, debido a los procesos de reflexión vivenciados por los docente, lo que nos lleva a citar a Paulo Freire, en Cartas a quien pretende enseñar, donde plantea que “El aprendizaje del educador, al enseñar, no se da necesariamente a través de la rectificación de los errores que comete el aprendiz. El aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida en que el educador humilde y abierto se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, revisar sus posiciones; en que busca involucrarse con la curiosidad del alumno y los diferentes caminos y senderos que ella lo hace recorrer. Algunos de esos caminos y algunos de esos senderos que a veces recorre la curiosidad casi virgen de los alumnos están cargados de sugerencias, de preguntas que

el educador nunca había percibido antes. Pero ahora al enseñar, no como un burócrata de la mente sino reconstituyendo los caminos de su curiosidad – razón por la que su cuerpo consciente, *Investigación Acción. Metodología Transformadora* 11

sensible emocionado, se abre a las adivinaciones de los alumnos, a su ingenuidad y a su criticidad – el educador que actúe tiene un momento rico de su aprender en el acto de enseñar, pero también aprende a enseñar al enseñar algo que es reaprendido por estar siendo enseñado.”

El paradigma abordado en el presente trabajo conduce a la crítica reflexiva en los diferentes procesos de conocimiento como construcción social donde está presente el diálogo como actividad intersubjetiva que proporciona el intercambio de experiencias vivenciales y que le dan sentido a las relaciones sociales y al reconocimiento pleno de la construcción del propio ser de docentes y estudiantes captando las interpretaciones de la gente, sus creencias y sus significaciones.

Por todo lo anterior, se debe reconocer la gran labor del Dr. Edgar Silva, cuando al presentar este trabajo focalizado en un humanismo social caracterizado por la gestación, la reproducción y el desarrollo de la vida humana, en el que se toma en cuenta el pleno desarrollo de las potencialidades del hombre que se despliegan en el devenir histórico caracterizado por el compromiso social y donde el autor se muestra como un gran maestro al vivificar el paradigma crítico reflexivo dentro de su experiencia de vida y su quehacer diario; pregonando que hay que dejar hacer al otro y acompañarlo en sus logros, nos conlleva a reflexionar sobre la posibilidad de contribuir al desarrollo humano y social dentro de un escenario tan prodigioso como lo es la escuela para una mejor educación y mejor vida, rescatando valores colectivos como la solidaridad, la conjunción de esfuer

zos y la cooperación aunado a unas cualidades humanas que caracterizan al autor como son el compromiso social y la voluntad para alcanzar los logros.

Dr. Luis López Duno

12

## Aclaratoria para la Segunda Edición

**E**sta segunda edición del libro **INVESTIGACIÓN ACCIÓN:**

**METODOLOGÍA TRANSFORMADORA**, surge en los espacios académicos gracias a varios elementos que se entrelazaron para hacer realidad una exigencia de un numeroso grupo de participantes del Programa Posgrado en la UNERMB, así como la petición de colegas no sólo de la universidad sino, también en el estado Zulia y a nivel nacional que "exigen" a gritos (Expresión literalmente hablando) la nueva publicación. Pero, además realizaron una casi generalizada petición: "No puedes agregar otras técnicas, herramientas o, por lo menos ejemplos que ayuden y abran el espectro en la difícil tarea del abordaje en los espacios del quehacer educativo (salones de clases, laboratorios, canchas deportivas o cualesquiera otro)". La respuesta siempre es: Claro que hay muchas y desde esta perspectiva se incluyen otras herramientas de carácter creativo que median en el proceso de aprendizaje y contribuyen a la construcción del conocimiento.

De manera tal que en esta nueva publicación se han corregido algunos detalles de impresión y de erratas cometidas en el primer alumbramiento y, se han incluido unas nuevas herramientas de carácter creativo para satisfacer la demanda de colegas y participantes; entre otras se ubican algunos elementos de Ed

ward De Bono como **los seis sombreros para pensar** y las herramientas difundidas en la década de los ochenta y emanadas del Ministerio de Educación para la época y del extinto Ministerio

14 *Edgar Emiro Silva*

de la Inteligencia, a través de una **GUÍA DEL DOCENTE PARA LA APLICACIÓN DEL MÉTODO “APRENDER A PENSAR”**. Aquí se tratan, entre otras existentes: El **PNI** (Lo Positivo, lo Negativo y lo Interesante), el **CTF** (Considerar Todos los Factores), **C y S** (Consecuencias y Secuelas), los **PMO** (Propósitos, Metas y Objetivos), las **APO** (Alternativas, Posibilidades y Opciones) y los **OPV** (Otros Puntos de Vista).

El autor considera pertinente aclarar que si bien estas herramientas no fueron utilizadas durante la investigación génesis de este texto, ellas si han sido aplicadas en los distintos talleres que sobre creatividad imparte, así como en sus trabajo docente cuando laboró en educación básica y media diversificada. De allí que se da fe de su valor en la construcción de los aprendizajes.

Pero retomando el primer párrafo, se hace necesario puntualizar que la petición de los usuarios no fue la única en lograr que esta nueva edición se hiciera realidad; con ello se conjuga la disposición de otros actores como: El Dr. Luis López Duno, actual director, quien dio su apoyo incondicional junto al equipo de coordinadores en el Programa Posgrado de la UNERMB. El colega López Duno basó su apoyo en la experiencia vivida utilizando el libro en las asignaturas que administra como profesor en Metodología de la Investigación (Metodología, Diseño de Proyectos, Tesis I y Tesis II). De igual manera ocurrió con los coordinadores de Maestrías y los de sedes foráneas (Coro, Maracaibo, Dabajuro, Los Puertos de Altagracia, Bachaquero, Valera y Trujillo).

Otro elemento importante en la publicación está presente en

la participación activa de FUNDAUNERMB, personificada en su Presidente Ing. Omar Oberto; quien respaldó el Proyecto desde cuando tuvo conocimiento y colaboró también en su financiamiento y futura comercialización a través del Pre, Posgrado y la propia Fundación en la UNERMB encargada, además, del nuevo bautizo y la presentación a luz pública en el momento del alumbramiento académico y literario.

## DEDICATORIA

MADRE Y PADRE DE MADRES Y PADRES  
MADRE Y PADRE A LA VEZ.

A la santa memoria de mi madre: MARÍA ENCARNACIÓN  
SILVA PADRÓN

Se despidió sin despedirse la tía Cana o Canacha para unos  
mientras que para otros: “La catira” o en fin cualquier apodo  
de cariño,  
de vida, de presencia.

Los que mueren por la vida no merecen llamarse muertos  
escribió el eterno Alí.

Y cantó. Y, también, es eterno. Todos son eternos.

Aquellos que vivieron en el sacrificio, en la  
búsqueda, en el alimento, en el hormigüear para vivir  
la vida, en los barrios, en el alma. La vida no la  
muerte.

En todos los barrios de la del sol amada.

A todos los hijos de la madre amada.

La madre de la magia para el alimento, el vestido, los estudios  
y los los ...

En el parir, criar, vestir, alimentar, joder. Nojoda.

16 *Edgar Emiro Silva*

Hay magia en el hacer en grande.

Nos dejó todos los recuerdos de la mujer que descubrió su

propio valor,

su sufrimiento, su coraje, su alegría, sus parrandas familiares,

su vida,

su valor para la gente y para Dios.

Con tu estilo tan personal,

con tu propia identidad,

con tus dones,

tus defectos,

con ese estilo tan personal,

con sus ganas de ver al Dr. Silva. A su hijo con otra

graduación. Enero de 2001. Chao.

Hasta luego.

¿Existe Dios?

No sé. Pero, vives madre eterna. Gracias.

Gracias y gracias por hacerme vivir en el in-vivir. Gracias

por ser Madre y Padre de unas Madres y unos Padres que,

también, han sido Padres y Madres,

Y unos hijos que sintieron al Padre con la Madre como cuestión

normal

De la esperanzada sociedad venezolana, sobretodo la del

barrio.

Edgar, en Maracaibo, febrero de 2001

**A G R A D E C I M I E N T O**

- A mi madrina intelectual, la profesora, mediadora, al paradigma de la docencia. A quién no escatima tiempo ni esfuerzo para construir aprendizajes. A María Elena, como la llaman todos los que forman parte de sus cursos. A la capaz e incansable Doctora María Elena Febres-Cordero Briceño. Gracias, por siempre.

- A mi esposa, hijos, hijas, nietos, hijas e hijos políticos: quienes han soportado la inclemencia del tiempo no dedicado a ellos. Sin embargo, esto será compensado. También, gracias por tanta comprensión y respeto.

- A mi yerno, Carlos Vidal. No soy el único que se desvela para hacer realidad una ilusión. Una utopía. Muchas de las gráficas y diseños son producto de su creatividad, su inventiva, su ingenio. Igualmente, *graciasssss*.

- A toda esa legión de nuevos amigos y amigos no sólo de la escuela Francisco de Miranda; sino, además, para los habitantes de ese pujante barrio. Ellos y su generosidad humana han permitido hacer más fácil el camino. Sin estas brillantes personas la realidad es otra. Los quiero y agradezco su desprendimiento y don de seres humanos.

- Para el Dr. Alvaro Márquez, profesor, amigo y padrino intelectual. Un gran ejemplo de estudio, investigación, conocimientos y, sobretodo, de ser humano donde sobresale una pasmosa humildad. Eterno agradecimiento, hacia un ejemplo a seguir.

*18 Edgar Emiro Silva*

- A las doctoras y amigas: Blanca de Villegas, Reina Valbuena y Alicia Inciarte. Dignifican la academia y representan una referencia de la excelencia y calidad en el Doctorado en Ciencias Humanas de la Facultad de Humanidades y Educación en LUZ. Conocen perfectamente cuanto han contribuido en la construcción de aprendizajes de todos y cada

uno de los participantes en postgrado.

- Al Dr. Luis Beltrán Mata Guevara, el bip-bip, el corre caminos. El particular, creativo y atípico tutor. Espérame un momento mientras voy a Trujillo, Lara, Falcón o cualquier otro estado del País; regreso en dos, tres o máximo cuatro horas. Resaltan sus palabras de viajero permanente por todos los caminos de Venezuela y el exterior.

- Finalmente, a dos seres humanos que lamentablemente se fueron de la vida terrenal, pero dejaron constancia de su amistad, compadrazgo y, sobretodo, hermandad. Me refiero al compadre Hénder Parra quien tuvo a su cargo la edición, el diseño y la comercialización, a través de la publicación, de mi primera inquietud literaria: CUADERNOS DE MATEMÁTICA para quinto año del Ciclo Diversificado. Y al colega Nolberto de Jesús Piña, hermano en las luchas políticas, gremiales e inquietudes académicas. Dios los tenga en la gloria.

## INTRODUCCIÓN

*“Pero el presente es esta crisis que me atañe, me dispersa, me atraviesa” (Morin, 1999; 37)*

Estas palabras de Morin (1999) reflejan que, en las últimas

décadas del siglo XX, la palabra crisis parece haberse convertido en el término de moda. Mato (1997; 97) con anterioridad ilustró esta realidad expresando: “En la actualidad en innumerales discursos se afirma que la sociedad está en crisis, que la economía está en crisis, que la ciencia, que el sistema educativo... y así, todo está en crisis. Así el concepto de crisis deviene un obstáculo epistemológico”. Continúa el autor manifestando que, entre los diversos discursos que mencionan reiteradamente la crisis, se

encuentran los discursos deliberadamente políticos, así como los de las ciencias educativas.

Como puede observarse, la educación no escapa a la crisis generalizada, y quizá, por una parte, la Universidad, como institución formadora de profesionales de la docencia, “no parece estar aportando en el presente respuestas oportunas, factibles y transformadoras que satisfagan las grandes inquietudes y problemas que aquejan al sector educativo” (Pérez, 1998; 31); mientras que, por otra parte, el Estado, a través del ministerio de Educación, parece que se ha dado cuenta de la magnitud del problema y establece: “se busca la manera de responder a la necesidad de actualizar a los docentes a partir de la realidad en la cual desarrollan su actividad” (ME, 1998; 16). Es decir, parece que ni las universidades ni el Estado, a pesar de estar conscien-

20 *Edgar Emiro Silva*

tes de tal situación, han abordado las transformaciones necesarias en lo estructural y conceptual para salir de la crisis. En consecuencia, la educación constituye un factor clave para salir de la crisis general y lograr la transformación nacional hacia una sociedad con mayor calidad de vida, más justa, sólida y comprometida en lograr la efectiva inserción de amplios sectores del país en la búsqueda del conocimiento y la difusión, mediante la información, pero que al mismo tiempo centre su propósito en la dignificación del ser humano. Sin embargo, quizá el principal obstáculo ha residido “en una concepción de la educación sustentada en la transmisión de conocimientos, a cargo de docentes que consideran su misión ser guardias y custodios del saber” (Faure, 1979; 32).

Sobre la base de estos aspectos, se hace necesario aclarar que el autor, egresado de los estudios doctorales en la facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia (LUZ), a través de la marcada influencia de cinco seminarios que allí

cursó (Constructivismo, Epistemología de las Ciencias Sociales, Didáctica de la Matemática, Sistemas Humanos e Investigación Cualitativa) decidió, en primera instancia, enfocar su Tesis Doctoral hacia el estudio del constructivismo y el potencial creativo de los docentes que laboran en el municipio escolar Cabimas. Pero lo detectado, en el campo de las situaciones, llevó a una reflexión sobre la práctica y, con las bases específicas de las realidades encontradas en el contexto donde se desarrolló la investigación, finalmente determinó que la investigación abordara la transformación de la Escuela Básica Nacional Francisco de Miranda, ubicada en la ciudad de Cabimas, estado Zulia. En consecuencia, para el logro de este propósito se desarrollaron: la sustentación y aprobación del anteproyecto, así como cuatro investigaciones libres, ya finalizadas, y que llevaron en primera instancia a lograr la inserción del investigador en la realidad del escenario y del conocimiento de los actores involucrados en el proceso de investigación. Luego, en segundo término, se derivó la posibilidad de profundizar en un marco referencial

*Investigación Acción. Metodología Transformadora 21*

en la búsqueda del conocimiento necesario para la culminación de la Tesis Doctoral. Así, se indagó sobre el enfoque constructivista de Vigostky (1936), sobre todo en lo referido a la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), lo cual llevó a realizar una propuesta sobre un seminario con aplicaciones de estrategias dentro de esta perspectiva del aprendizaje; de igual manera, se buscó profundizar en la Transposición Didáctica (LTD) de Chevallard (1986), buscando su operacionalización mediante estrategias creativas; para que luego se analizara la teoría de la Acción Comunicativa de Habermas (1982) que, como elemento básico, sirve de soporte a los aspectos críticos sociales que convergen en la acción educativa. Este acopio teórico-práctico sirvió de camino y norte de la investigación; tal cual alfombra tejida

sobre la base de tres madejas de hilo, entrelazadas y acariciadas a través de acciones creativas, con la suficiente textura y color, que resaltan como una imagen de la bandera transformadora; en la búsqueda, quizá, de la solución a la crisis manifiesta.

De allí que, cual ganchillo artístico, se buscó una buena cantidad de tridalia super N° 5, color gris, para que sirviera de base sustentadora en el tejido de la alfombra. “El gris sugiere la materia gris y las células grises del cerebro... la forma de actuar se relaciona con la exploración, la investigación y la reunión de evidencias. El propósito de la acción es conseguir información” (De Bono, 1992; 34). Con esto se apoyan el pensamiento, las ideas y la información para conjugar la Acción Comunicativa de Habermas, con la actividad investigativa, como firme cimiento de la alfombra. Teniendo claro que “la información no sustituye a las ideas ni al pensamiento” (De Bono, 1992; 57).

Luego, se toma una buena cantidad de mercer crocher N° 40, color marrón, con la intención de darle firmeza a la acción comunicativa en la práctica educativa, y usarlo para continuar el tejido, por “ser práctico y cómodo... usándose en el trabajo duro. Así que su modo de actuar está relacionado con lo práctico y lo pragmático... Resuelve el problema mientras usa la iniciativa, el comportamiento práctico y la flexibilidad” (De Bono, 1992;

*22 Edgar Emiro Silva*

35). En este sentido, se continúa la fabricación de la alfombra sobre las bases ciertas del enfoque vigostkiano del aprendizaje. Así comienza a dársele forma al tejido, para que, finalmente, se utilice una buena dosis de hilo rosado, del tipo cordoncillo fino de dos cabos, proporcionando la calidez y la ternura necesarias al interactuar con otras personas. El rosado “es un color convencional... que recuerda al hogar, la vida doméstica y la

comodidad. Es un color amable. Así que la forma de actuar... sugiere ternura, compasión y atención a los sentimientos y sensibilidades humanas" (De Bono, 1992; 35). De esta manera, asido del tejido, se construyó el soporte teórico y práctico que proporcionan; por un lado, la teoría crítica social a través de la acción comunicativa y, por el otro, el enfoque constructivista del aprendizaje y la operacionalización de un docente mediador en la construcción de aprendizajes mediante la transposición di dáctica con la aplicación de técnicas creativas para el desarrollo armónico del potencial creativo de los seres humanos inmersos en la investigación.

Desde esta perspectiva, es necesario resaltar que el paradigma crítico- reflexivo posee en sus bases conceptuales aportes de las distintas áreas del conocimiento y con diversidad de criterios; entre ellos son fundamentales los planteamientos realizados en la Escuela de Frankfurt, especialmente uno de sus máximos exponentes, Jürgen Habermas, quien sostiene como fin de la ciencia social crítica la emancipación de las personas de la dominación en el pensamiento de la realidad objetiva positivista, mediante sus propios entendimientos, actos y la búsqueda de la libertad y la autonomía personal. En otras palabras, la teoría crítica social es un proceso de reflexión, que exige la participación del investigador en la acción social que se estudia, en la que los "investigados" se convierten en investigadores, tal como se refleja en la siguiente declaración: "Entrevemos la posibilidad de transformar los círculos viciosos en ciclos virtuosos, que lleguen a ser reflexivos y generadores de un pensamiento complejo" (Morin, 1999; 32).

*Investigación Acción. Metodología Transformadora 23*

En consecuencia, la complejidad de los procesos sociales requiere aproximaciones metodológicas que permitan dar significado y esencia a las acciones. De esta forma, se puede observar

como, al abordar una realidad educativa en cualesquiera de los niveles, tanto en lo macro (sistema educativo en general) como en lo meso (instituciones educativas en lo específico) y en lo micro (aulas, canchas, laboratorios o cualquier escenario donde se realice un acto educativo), es importante, también, rechazar las nociones positivistas de la racionalidad, objetividad y verdades absolutas, proponiendo una visión dialéctica como otra forma de racionalidad. Por consiguiente, frente a la posición de un investigador positivista (consideración objetiva del conocimiento) y de un investigador crítico-reflexivo (entendimiento subjetivo y relativista en la interpretación de la realidad educativa), se reafirma la posición de un investigador inmerso en un paradigma crítico, según la cual, y mediante la acción, se intenta determinar qué condiciones subjetivas y objetivas limitan las situaciones y cómo podrían cambiar unas y mejorar otras.

Lo antes expuesto implica un proceso participativo, colaborador, autorreflexivo y transformador, que se materializó en la comunidad investigada y comprometida con el mejoramiento de la calidad en la educación. Sobre las bases de estas consideraciones, se trabajó, indagó y profundizó en los planteamientos realizados por Habermas en lo que a la teoría de la acción comunicativa se refiere, en especial al intervenir el lenguaje como elemento fundamental de la acción comunicativa, tal cual es el caso que se requiere para lograr el acercamiento a una realidad, de seres humanos, desconocida por el investigador y donde tuvo que perdurar y convivir, estableciendo diálogos permanentes, durante tres años y cuatro meses.

Es necesario aclarar que el problema del lenguaje no es el único en una situación de diálogo; entre otros pueden señalarse, además, la intención y el interés de los grupos dominantes en los poderes político, económico y social para que esa situación se mantenga, por la conveniencia de perpetuarse en el domi

nio, así como pensar que los actores “no se han dado cuenta” de esta realidad y continuarán siendo un medio para los fines de los que poseen el poder. Sin embargo, la intención original radicó en lograr un diálogo con los integrantes de la comunidad investigada, a través del consenso planteado por Habermas, en la Acción Comunicativa.

Se evidencia entonces que lo anteriormente expresado se sustenta sobre la base de los elementos que contribuyen, no sólo en el sentido del discurso de los actores en educación (cualquiera que sea el nivel: preescolar, básico, medio diversificado o superior) sino, también, para buscar la construcción de aprendizajes significativos, a través de otra concepción epistemológica de la educación, de la didáctica y del acto de comunicarse.

Asimismo, la investigación se desarrolló sobre la base de la metodología utilizada por la investigación-acción, basada en el enfoque cuali-cuantitativo, donde se privilegian las técnicas cualitativas para recoger la información, pero no se descartó la utilización de la estadística descriptiva para la presentación de tablas y gráficos, que permiten visualizar algunas situaciones detectadas.

Sobre las bases de estas consideraciones surge este libro, sustentado en dicha investigación, el cual se redactó sobre la base de seis aspectos, a saber: En el primero llamado: De la intuición, la visión y el escenario; se presentan la idea inicial y los propósitos del investigador; asimismo, se describe el escenario de los acontecimientos y se delimita la investigación. En el segundo aspecto titulado: Del acercamiento, la inserción y los equipos de acción; están descritos: el acercamiento a la realidad, el plan de acceso, la formación de equipos para la acción transformadora y los objetivos de cada equipo. El tercero se reservó para establecer los fundamentos conceptuales donde se basó el investi

gador y se tituló: Los aspectos sustentadores En este sentido, se describen: la teoría crítica, de la acción comunicativa, sobre los fundamentos habermasianos (1987-1988) y los aspectos educativos críticos de Paulo Freire (1980) y los de Carr y Kemmis *Investigación Acción. Metodología Transformadora* 25

(1996); además, el enfoque constructivista desde el punto de vista socio-histórico-cultural de Vigostky, las estrategias constructivistas en educación, la Transposición Didáctica, sustentada por Chevallard (1985) y operacionalizada por Brousseau (1986), y algunos elementos sobre la creatividad, de Guilford (1967), de Perkins(1981), de Edward De Bono (1986), de Tony Buzán (1974) y de Rogers (1977) y Buzán (1974), finalizando con la estrategia del superaprendizaje de Lozanov (1971) y operacionalizada por Jasmín Sambrano(1998) . De la acción es el nombre asignado al cuarto aspecto, allí se especifica el desarrollo de la acción investigativa, comenzando con el paradigma asumido, con sus supuestos ontológico, gnoseológico, epistemológico y método lógico. Dentro de este último, se detallan el tipo de investigación y su diseño, así como los instrumentos para obtener la información y las herramientas donde se registró la misma. En la misma acción, se establecen consideraciones sobre la validez y confiabilidad en este paradigma, mediante la categorización y procesamiento de la información a través de la multiangulación. Luego se interpreta dicha información como análisis de las evidencias registradas. El quinto aspecto trata de las experiencias y las transformaciones. Luego, el sexto aspecto está reservado para las reflexiones finales generadas en el investigador durante todo el proceso investigativo y están registradas las conclusiones y recomendaciones que desde los puntos de vista teórico, educativo y práctico derivaron de las transformaciones logradas en la Escuela Básica Nacional

Francisco de Miranda. Finalmente, se insertan las referencias bibliográficas.

Como se ha podido observar en el discurso introductorio, el libro es un reflejo de la Tesis Doctoral presentada por el autor en La Universidad del Zulia (LUZ) y fue merecedora de la calificación cuantitativa de veinte puntos, además el jurado decidió, por unanimidad, darle la mención publicación. Desde esta perspectiva, se cumplió su primera edición con la finalidad de servir como guía teórica y práctica para docentes investigadores que deseen sumergirse en las profundas aguas de la investiga

26 Edgar Emiro Silva

ción acción como metodología. Sin embargo, para los fines estéticos del libro se tomó la decisión de no incluir los veintiséis (26) anexos de la Tesis Doctoral y, además, en esta segunda edición se agradece la valoración a través de las críticas positivas manifestadas por los usuarios.

## DE LA INTUICIÓN, LA VISIÓN Y EL ESCENARIO

### IDEA INICIAL

*“Me he vuelto una especie de andarín de lo obvio. En este andar vengo aprendiendo también cuán importante es tomar lo obvio como objeto de reflexión crítica y, adentrándonos en ello, en ocasiones, no es tan obvio como parece” (Freire, 1998; 123).*

**A**ctualmente el Estado venezolano ha enmarcado su política educativa sobre la base de un Proyecto Educativo Comunitario (PEC), mediante el desarrollo de Proyectos Pedagógicos

en todos y cada uno de los planteles educativos (PPP), sustentados en la teoría del aprendizaje constructivista (¿piagetiano? tal vez!!!), y preocupa la operacionalización de este enfoque, pues parece que se ha convertido en una innovación o especie de paradigma educativo utilizado indistintamente, sin haber profundizado en los aspectos teóricos-conceptuales y la consecuente aplicación en la práctica de la concepción constructivista del aprendizaje.

Paralelamente a esa intención del organismo gubernamental (ministerio de Educación, Cultura y Deportes), las evidencias conducen a inferir que se ha tratado de didactizar y pedagogizar el constructivismo de una manera demasiado interesada, quizá tratando de justificar alguna solapada actitud. En este sentido, se comparte la expresión:

*28 Edgar Emiro Silva*

Existe la sospecha de que el constructivismo ha sido didactizado y pedagogizado en forma demasiado rápida,... más que convidar a un esfuerzo teórico epistemológico, da la impresión de que se ha convertido en una palabra de referencia, en una mera etiqueta, con el fin de justificar una serie de intenciones que no pasan de ser deseos de reconocimiento que buscan obtener financiación para los proyectos. (Gallego-Badillo, s/f; 12-13).

Esta situación generó y alimentó la idea para la Tesis Doctoral, es decir, una inquietud en el sentido de tener pertinencia el preguntarse: ¿Conocen los educadores venezolanos los fundamentos teóricos del Constructivismo? ¿Los estadios, subestadios y etapas del aprendizaje, según Piaget, se adaptan a la evolución biológica del estudiantado venezolano? ¿Conocen los maestros y profesores otros enfoques de índole constructivista? ¿Vygostki, por ejemplo? ¿Utilizan los fundamentos socio-históricos y sus aportes, en especial la Zona de Desarrollo Próximo

(ZDP)? ¿Cuáles estrategias utilizan los docentes en su práctica educativa? Y así, surgen un sinnúmero de interrogantes, que lleven a una gran reflexión: ¿Está preparado el docente venezolano para desarrollar, en la práctica, los conceptos y principios del enfoque constructivista del aprendizaje?

De allí que el propósito fundamental de la investigación doctoral radicó en indagar y poner en el tapete la permanente discusión de las ideas sobre el tema, para que se puedan esgrimir los diferentes discursos, permitiendo así la necesaria argumentación, en aras de la búsqueda de una propia identidad del sistema educativo venezolano. En consecuencia, después de realizado el acercamiento al escenario de los acontecimientos y, por supuesto, a los actores involucrados en la investigación, fue necesario desarrollar acciones que permitieron las transformaciones y, además, el proporcionar al personal docente de la Escuela Básica Nacional Francisco de Miranda los medios adecuados que conllevaron a la actualización profesional.

Por otro lado, el Proyecto Pedagógico Plantel (PPP), instrumentado por el ministerio de Educación, ha propiciado, en su *Investigación Acción. Metodología Transformadora* 29

operacionalización, el desarrollo de proyectos regionales, estatales, municipales, y así sucesivamente. Todo esto, en primera instancia, llevó a concebir la Tesis Doctoral, con la intención de detectar si los docentes que laboran en la primera etapa del sistema educativo nacional (educación básica, primero a sexto grados), conocen herramientas básicas del constructivismo: mapas conceptuales, V de Gowin, el portafolio, las asesorías, la simulación; así como también redimensionar la evaluación formativa en su carácter de elemento fundamental en la construcción de aprendizajes significativos.

Estas premisas apuntan hacia la base cierta de generar espacios para el intercambio de experiencias, en el sentido de

conocer si en la práctica educativa se desarrollan actividades congruentes con los principios, las bases teóricas del Constructivismo, y se realizan acciones mediante estrategias con secuentes con los basamentos teóricos. Lógicamente, también, surgen nuevas interrogantes generadoras de otras inquietudes; entonces vale la pena preguntarse, en el caso específico de esta investigación: ¿Conocen los docentes de la Escuela Básica Nacional Francisco de Miranda (EBNFM) los basamentos teóricos y prácticos del enfoque constructivista para el aprendizaje? ¿Desarrollan dichos docentes las actividades educativas sobre las bases sustentadoras de Jean Piaget? ¿Acaso utilizan el enfoque socio-histórico-cultural de Lev Vigostky? En definitiva, todas estas interrogantes llevaron a una pregunta central: ¿Será necesario emprender, entonces, la transformación general en todo el ámbito de la EBNFM? He aquí la interrogante principal que alimentó la idea impulsora, y cuya respuesta proporcionó una base reflexiva sobre la práctica educativa y, en consecuencia, la episteme que se asumió.

Estas son, entre muchas, las inquietudes generadoras de la idea impulsora para puntualizar el estudio de la Tesis Doctoral sobre la base de una transformación en la Escuela Básica Nacional Francisco de Miranda, ubicada en el municipio escolar Cabimas, del estado Zulia, Venezuela.

*30 Edgar Emiro Silva*

## **PROPÓSITOS DEL INVESTIGADOR**

Asumiendo lo planteado por Hurtado (1998; 79) con relación a los propósitos en una investigación: "Permiten explicar la importancia del tema seleccionado y de la investigación que se realizará, en términos de la relevancia social, la utilidad y los posibles aportes".

Se hace necesario resaltar que se delinearon varios propósi

tos, donde se estableció lo que desea alcanzar el investigador, antes de realizar la investigación. Es decir, son aspiraciones a largo plazo, “que trascienden la investigación, pero las consecuencias y aportes derivados del estudio contribuirán de una u otra manera a que esas aspiraciones estén más cercanas, o partes de ellas sean cubiertas” (Hurtado; 1998, 79).

En consecuencia el investigador no se planteó, en principio, objetivos sino propósitos, que no necesariamente podían ser alcanzados en su totalidad. Esto es congruente con la metodología asumida, donde se está en permanente reflexión, revisión y evaluación del proceso, para ratificar acciones o cambiar estrategias, según se estén presentando situaciones no previstas y que puedan encauzar la investigación hacia otras necesidades del grupo donde se investiga.

De allí que los propósitos del investigador fueron: • Realizar una investigación sobre las bases teóricas con ceptuales del paradigma crítico-reflexivo mediante una metodología de la investigación acción.

- Desarrollar la investigación en el contexto de una escuela básica en el municipio escolar Cabimas.
- Transformar la realidad encontrada en la institución educativa objeto de estudio.
- Sustentar teórica y conceptualmente las acciones que se realizaron en la búsqueda de los cambios.

*Investigación Acción. Metodología Transformadora 31*

## **OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

Después de efectuado el contacto inicial con la realidad investigada, y establecidas las prioridades, surgieron objetivos concretos con la finalidad de lograr la transformación planteada en la idea inicial. En este sentido, se tienen el

siguiente objetivo general y los consecuentes objetivos específicos:

### **Objetivo general**

Transformar la Escuela Básica Nacional Francisco de Miranda, a través de las categorías emergentes de las necesidades detectadas en el diagnóstico: en la Infraestructura, lo cognitivo, lo comunicacional y lo operacional.

### **Objetivos específicos**

- Realizar actividades que proporcionen un diagnóstico, en la comunidad educativa objeto de estudio, para comenzar la acción grupal de investigación.
- Trazar los objetivos grupales, para emprender la acción transformadora de la realidad detectada.
- Realizar una indagación bibliográfica sobre las bases conceptuales del paradigma crítico-reflexivo, en las teorías sustentadoras del aprendizaje constructivista; así como en las que estudian el desarrollo del potencial creativo y de la transposición didáctica.
- Desarrollar los medios necesarios (talleres, seminarios, conferencias, charlas, entre otros) que permitan el logro de los objetivos grupales propuestos.
- Proponer la conformación de grupos de reflexión y acción que permitan el continuar la indagación bibliográfica y la profundización transformadora del ámbito de trabajo.

*32 Edgar Emiro Silva*

## **DESCRIPCIÓN DEL ESCENARIO**

La investigación doctoral se desarrolló en el estado Zulia (ubicado en la parte occidental del país), específicamente en la ciudad de Cabimas (situada en la Costa Oriental del Lago de

Maracaibo - COLM), conocida en el ámbito mundial como “la capital petrolera de Venezuela”, y concretamente en el municipio escolar Cabimas, dentro del sector público, en una institución educativa donde se imparten clases desde el primer grado de educación básica hasta el sexto. Se abordó la descripción del escenario con base en algunas consideraciones sobre la Costa Oriental del Lago de Maracaibo (COL), la ciudad de Cabimas como caso puntual y, específicamente, la Universidad Experimental Rafael María Baralt (UNERMB) y la Escuela Básica Nacional Francisco de Miranda (EBNFM).

La ubicación de Cabimas le permite fácil comunicación con el resto de las ciudades y poblaciones del estado, a través de la vía lacustre, y además con todos los países del mundo siguiendo por el golfo de Venezuela hacia al mar Caribe y los océanos Pacífico y Atlántico.

Asimismo, puede comunicarse por vía terrestre mediante la avenida intercomunal, que une la mayoría de los centros poblados de la COLM. Por otra parte, a través de la vía transversal conocida como la Williams, se accede a la cercana carretera Lara-Zulia para la circulación hacia el estado Falcón, al norte, los estados Trujillo y Lara, al este, y de los tres nombrados estados hacia gran parte del territorio del país. En las cercanías de la población se halla también el aeropuerto Oro Negro, que está reiniciando los vuelos comerciales.

En lo que respecta a los aspectos sociales, la ciudad experimentó un crecimiento demográfico muy acelerado, desordenado y anárquico, como consecuencia directa de la falta de una política gubernamental de planificación del desarrollo urbano. Tal fenómeno urbanístico tuvo su origen alrededor del año 1916, a raíz del inicio de actividades en la zona de la empresa petrolera Venezuelan Oil Concessions (VOC), cuando comenzaron a lle

gar de otras regiones del país y del mundo trabajadores atraídos por las oportunidades de empleo en la naciente industria, la mayoría de los cuales se quedaron y formaron familias, contribuyendo así no sólo a incrementar sustancialmente la población en la pujante ciudad del oro negro, sino a mejorar los niveles culturales, tecnológicos y económicos en el municipio Cabimas.

### **La situación educativa del municipio**

Desde esta perspectiva, es necesario puntualizar que en el municipio escolar Cabimas se encuentran registrados 166 (ciento sesenta y seis) planteles, tanto públicos como privados, que comprenden todos los niveles educativos: preescolar, básica, media diversificada; así como las modalidades de educación especial y de adultos; todo ello distribuido en nueve parroquias escolares, atendidas por una Secretaría Municipal de Educación (dependiente de la Alcaldía de Cabimas y de la Secretaría de Educación Regional) y 19 (diecinueve) supervisores. Asimismo, hay en la actualidad 1.464 (un mil cuatrocientos sesenta y cuatro) docentes, con los siguientes niveles académicos: **Cuadro 1**

**Niveles académicos en el municipio Cabimas**

Licenciados en educación	851 (ochocientos cincuenta y uno).
Bachilleres docentes	355 (trescientos cincuenta y cinco).
Maestros normalistas	48 (cuarenta y ocho).
Técnicos superiores	96 (noventa y seis).
No graduados	114 (ciento catorce).
<b>Total</b>	<b>1.464</b>

**Fuente:** Municipio Escolar Cabimas

En lo que a educación superior se refiere, es importante destacar que el municipio cuenta con: la Universidad del Zulia en los núcleos Humanístico, Económico e Ingeniería, y con la Uni

*34 Edgar Emiro Silva*

versidad Nacional Experimental Rafael María Baralt, con sede principal en el Barrio Los Laureles, y las menciones de Educación, Gerencia Financiera e Ingeniería de Mantenimiento, así como posgrados en Educación y Gerencia. También existe el Instituto Universitario Tecnológico de Cabimas. Estas tres instituciones son órganos para la prestación del servicio de educación pública y gratuita de esos niveles en el municipio. Por otra parte, en el ámbito privado se han solidificado instituciones como: el Colegio Universitario Monseñor de Talavera, el Instituto Politécnico Santiago Mariño, el Colegio Juan Pablo Pérez Alfonso, el Instituto Universitario de Tecnología (READIC) y, a partir del año 1999, el posgrado del Instituto Fermín Toro (con sede central en Barquisimeto).

En el caso específico de instituciones educativas básicas (primero a sexto grados), el municipio cuenta con 75 instituciones: 62 ubicadas en el área urbana y 13 en el sector rural. Este grupo de escuelas depende administrativamente de la Secretaría de Educación del Estado Zulia, la Secretaría Municipal de la Alcaldía y la Jefa del Municipio Escolar Cabimas; están clasificadas 33 de carácter nacional, 20 de dependencia estatal, 4 de nivel oficial combinado y 18 en el sector privado.

Es importante destacar que los escenarios específicos donde se realizó la investigación son la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt y la Escuela Básica Nacional Fran

cisco de Miranda, situadas en la ciudad de Cabimas; la primera en la calle El Rosario y la segunda, como sede principal, se encuentra ubicada en un barrio de Cabimas reconocido con el mismo nombre de la escuela y que no escapa a la realidad socio-histórica-cultural descrita; es decir, un barrio catalogado de marginal por la división de catastro en la Alcaldía de Cabimas. A continuación se reseñan estos escenarios:

### **Escenarios Específicos**

Para los efectos de darle viabilidad a la investigación, se tomaron dos escenarios que están directamente involucrados, a *Investigación Acción. Metodología Transformadora* 35

saber:

a) La Universidad Experimental Rafael María Baralt (UNERMB), por ser la institución donde labora el investigador como profesor ordinario, a dedicación exclusiva y con clasificación de titular. En consecuencia, era necesario que las autoridades de la Universidad estuvieran al tanto de las actividades desarrolladas y, además, pudieran proporcionar la ayuda administrativa y académica para el desarrollo y culminación de la investigación. b) La Escuela Básica Nacional Francisco de Miranda (EBNFM), como la institución educativa donde se realizó la investigación. Este otro escenario, que forma parte de la delimitación de la investigación, lo representa la EBNFM y se detallará a continuación.

**Escuela Básica Nacional Francisco de Miranda (EBNFM)** El primero de octubre de 1971 inició sus actividades la Escuela Básica Nacional Francisco de Miranda, en el barrio del mismo nombre, calle Los Teques, perteneciente a la parroquia Germán Ríos Linares del municipio autónomo Cabimas. Desde ese momento, comparte una edificación con la Unidad Educativa

Arístides Urdaneta, venida del sector Amparo, también de Cabimas.

Enfocando la perspectiva socio-histórica, no puede pasar in advertido que el barrio Francisco de Miranda se fundó el 20 de agosto de 1945, esto es, en la época en la cual Cabimas, por un lado, vivía la efervescencia del boom petrolero y por el otro, al igual que el resto Venezuela vislumbraba los acontecimientos políticos de la llamada Revolución de Octubre.

Para la fecha de su fundación, el barrio Francisco de Miranda era un caserío alejado de la orilla del Lago y de los sectores donde funcionaban las empresas petroleras. Allí se fue concentrando un grupo de personas, (individualmente o en familias), que en primer lugar tenían pocos o ningunos recursos económicos, no conseguían trabajo en la industria, se veían forzados, entre otras penurias, a aprovisionarse de agua comprándosela a los

*36 Edgar Emiro Silva*

vendedores que la transportaban en “latas” (recipientes metálicos) cargadas en burros o a hombros de jóvenes y adultos (mujeres y hombres) mediante una vara resistente, para equilibrar la carga. Es decir, el barrio nació, parafraseando a Marx “como de una clase social paupérrima”; porque, además, las primeras viviendas eran simples chozas, bohíos, ranchos, que carecían de los más indispensables servicios públicos.

Sobre esa realidad se levantó la población. Pasaron los años y la dictadura encabezada por el general Marcos Pérez Jiménez (1948-1958) no fue generosa con sus pobladores. La llegada de la democracia, el 23 de enero de 1958, generó esperanzas; sin embargo, éstas comenzaron a desvanecerse y la situación prácticamente se mantuvo igual. Tal realidad planteaba el problema dialéctico: la prosperidad y vida aceptable para los trabajadores petroleros y empresarios (el buen vivir) con viviendas urbanizadas (con todos los servicios públicos y comodidades sociales,

educativas y deportivas), mientras que, fuera de ese mundo, el otro con las limitaciones, las necesidades, el desamparo y la desidia convertidas en realidad.

Pero cuando comenzaron a construir la avenida intercomunal (que pasa por un lado del barrio en la entrada de Cabimas, por la vía desde Maracaibo y la calle "F" que va hacia la Lara Zulia) y los terrenos adquirieron mayor valor, algunos de los habitantes originales vendieron sus propiedades. Así comenzaron a surgir casas y quintas (clase media) y mejoraron las condiciones de habitabilidad en las viviendas; renacieron las esperanzas, mas no los servicios; continuaron con calles sin asfaltar, sin aguas blancas ni cloacas, ni mucho menos teléfonos.

Tras una vida de estrecheces, en la cual habían nacido has tados generaciones, hace veinte años se logró la apertura de una escuela, a la cual se le asignó el mismo nombre del estoico barrio. Surgieron de nuevo las esperanzas; se acometió la instalación del servicio de aguas blancas, las cloacas, el asfaltado de las calles; en fin, una realidad después de cincuenta y siete años de fundado el barrio. ¡Cuánta razón tuvo Lanz, C (1994) cuando *Investigación Acción. Metodología Transformadora* 37

tituló uno de sus libros EL PODER EN LA ESCUELA! Sin embargo, todo fue una ilusión vana para la mayoría de los habitantes del barrio: solamente hubo aguas blancas, cloacas y asfalto para los residentes en la calle donde está la escuela y su perpendicular, hasta la plaza. El resto de los pobladores continuaron pasando calamidades, con calles embarrialadas, pozos sépticos en vez de cloacas, agua comprada a camiones cisternas, carencia de teléfonos; aunque es necesario reconocer que, des pués de cincuenta años de olvido, se está efectuando la acome tida de las cloacas a todo el barrio (comenzó en julio de 2000) y está previsto asfaltar todas las calles al concluir el tendido de la red para aguas residuales. Todo esto, gracias al

empeño puesto por los habitantes del sector a través de la junta de vecinos y, por supuesto, por la receptividad del anterior alcalde de Cabimas, Dr. Noé Acosta y la continuidad dada a los trabajos por el actual burgomaestre, economista Hernán Alemán. Renace **EL PODER DE LA ESCUELA**.

Por otra parte, la edificación escolar (originalmente prevista para la EBNFM) se le asignó a un liceo, traído de otro sector de Cabimas, y la escuela quedó como arrimada (caso frecuente entre las acciones administrativas de autoridades incompetentes y/o deshonestas). Entonces comenzó una nueva y titánica lucha: vecinos, representantes y maestros se abocaron a conseguir la construcción de un local propio. Para este fin, en el año 1990 consiguieron con la Alcaldía de Cabimas la donación de un terreno, y la construcción comenzó en 1991, no sin haber tenido que superar grandes dificultades para obtener de los organismos gubernamentales los fondos requeridos para la obra. Al tratar de dotarse a la Escuela Básica Nacional Francisco de Miranda de una sede propia, se puso una vez más de manifiesto el poder reivindicador de la escuela, hecho valer, en este caso mediante

la unidad monolítica de la comunidad educativa del plantel.

Sin embargo, la construcción se detuvo el mismo año, quedando lo poco edificado en completo abandono. La comunidad continuó con la lucha, pero la desidia y desatención de los or

*38 Edgar Emiro Silva*

ganismos competentes llevaron a una frustración general: la inclemencia del tiempo fue deteriorando el único módulo medio construido y la maleza y el monte hicieron del espacio educativo un lugar para albergar delincuentes.

Luego, una nueva iniciativa sirvió de incentivo para motivar a la comunidad: en el año 1999 se reiniciaron las acciones para

lograr la definitiva conclusión de la obra En el cuarto aspecto (los aspectos metodológicos), específicamente en las acciones por el subgrupo para la infraestructura, se detallan las actividades desarrolladas y que condujeron a la terminación (en más de un 90 %) de los trabajos de construcción de la nueva sede de la EBNFM, lo cual permitió la mudanza, del sitio donde el plantel compartía con el Liceo Arístides Urdaneta, para la estructura de la esperanza y de las utopías. En primera instancia se trasladaron (septiembre de 2000) ocho secciones, para laborar en el único módulo terminado (tres aulas y un salón de usos múltiples) para la fecha, y posteriormente (abril de 2001) se realizó la mudanza definitiva. Es así como, en el año escolar 2001-2002, la EBNFM culmina sus actividades en un local propio. En la gráfica 1 se observa la ubicación exacta de la EBNFM en el barrio Francisco de Miranda. El barrio comienza territorialmente en la intersección de la carretera F de Cabimas y la avenida intercomunal, específicamente desde la estación de servicio para vehículos que hace esquina en dicha intersección, y se extiende hacia la carretera Lara-Zulia, abarcando las diez primeras cuadras que limitan con la intercomunal.

En la misma gráfica 1 se indica, además, el sitio donde se está concluyendo la edificación para la sede definitiva de la escuela, pero que hace años se paralizó, y en la actualidad, como consecuencia de las luchas emprendidas por la Asociación de Vecinos, la Sociedad de Padres y Representantes, los docentes, directivos, empleados administrativos, obreros y estudiantes, está casi totalmente construida la planta física.

*Investigación Acción. Metodología Transformadora 39*



**Gráfica 1:** La Escuela en el barrio Francisco de Miranda

Fuente: División de Catastro. Planoteca. Alcaldía de Cabimas (1996) 13

Es importante recalcar que se cuenta (hasta el presente, julio de 2002) con tres módulos académicos; el primero (entregado a la Dirección de la Escuela el 29 de julio de 2000), posee tres salones, una amplia biblioteca e instalaciones sanitarias para varones y hembras. Los otros dos módulos tienen cinco salones de clases cada uno. Está construido también un módulo administrativo, con oficinas para: la dirección, la subdirección, salón de reuniones, de recursos instruccionales y un depósito, y se tiene pautada la terminación del cuarto módulo académico (con cinco salones de clases) para entregarlo entre enero y febrero de 2003. Además, están construidos otra serie de sanitarios, la

usos múltiples, un patio central (divide el módulo administrativo de los módulos académicos) y el estacionamiento totalmente asfaltado. Surge, entonces, una nueva edificación escolar para la comunidad del barrio Francisco de Miranda.

Es importante resaltar que, por decisión de la comunidad (autoridades, maestros, estudiantes, representantes y vecinos), en septiembre de 2001 se procedió a trasladar la escuela para el primer módulo recibido, habiéndose habilitado los tres salones de clases y la biblioteca para funcionar en dos turnos (mañana de 7 a.m. hasta las 12:15 p.m. y desde las 12:30 p.m. hasta las 5:45 p.m.). Aquí se trabajó conjugando dos secciones por curso. La amplitud de la biblioteca permitió que se habilitaran: otro salón de clases, la dirección, la subdirección y la oficina de reproducción; todo esto previo acuerdo con las autoridades educativas del municipio escolar

Después de terminados los dos nuevos módulos para actividades docentes con cinco aulas cada uno (febrero de 2002), se procedió a redistribuir los cursos. De igual manera, se ocupó el módulo administrativo, con alternancia de los directivos y personal de secretarías, para cumplir el horario establecido.

Las características de la escuela son: dependencia nacional, con clasificación de graduada y de primera categoría, con dos turnos de lunes a viernes, utilizando un horario de 7 a.m. hasta las 12 m. durante las mañanas y de 12:30 p.m. hasta las 5:30 p.m. por las tardes. Es de mencionar que el ministerio de Educación, Cultura y Deportes, a través de la Región Educativa del Estado Zulia, tiene previsto convertir la EBNFM en una escuela bolivariana a partir del año escolar 2002-2003.

Finalmente, y para los propósitos de la investigación, es im

portante precisar que el barrio donde funciona la institución es considerado por la comisión de catastro de la Alcaldía como ubicado en zona urbana marginal, con la mayoría de las calles no asfaltadas, no obstante que las vías de acceso a la escuela si lo están; y por otra parte, sin servicio de aguas negras en más de la mitad de las viviendas, siendo de hacer notar que el sector que

*Investigación Acción. Metodología Transformadora 41*

rodea al plantel sí cuenta con los servicios de cloacas y de agua, pero este último con la misma problemática de insuficiencia de toda la Costa Oriental del Lago de Maracaibo.

Resulta interesante resaltar que para la fecha de la publicación de esta nueva edición del libro (mayo 2010). La Escuela está concluida en su totalidad, es bolivariana, se construyó además la cocina y el comedor (aparte de la edificación escolar pero en el mismo terreno, tiene cancha deportiva y un patio techado que hace las veces de Salón de usos múltiples (hasta como auditorio), estacionamiento para veinte vehículos y funciona como institución ejemplo del municipio escolar Cabimas.

**Cuadro 2**  
**Personal que labora en la EBNFM**

NOMBRE Y APELLIDO	CÉDULA	CARGO FUNCIONES	TÍTULO	ANTIGÜEDAD (EN AÑOS)
Haydee de Díaz	3.352.167	Directora	Licenciada	29
María Carrión	5.174.858	Subdirectora	Profesora	16
Soraya Marcano	8.386.177	Subdirector	Licencia	17

		a	da	
Edgar Carrizo	5.726.992	Subdirector (e)	Profesor	16
Morela Romero	7.676.975	Maestra de aula	Bachiller docente	16
Haydee Alcalá	5.709.839	“	“	16
Camila de Salas	4.103.134	“	“	11
Yurenis García	7.836.003	“	“	10
Carmen de Lugo	7.671.071	“	Profesora	13
Hilda Torres	3.638.670	“	“	08
Dessire Díaz	13.401.522	Secretaria	Graduada	02
Diamary Urdaneta	5.711.118	“	“	19

42 Edgar Emiro Silva

**Cuadro 2.** (continuación)

NOMBRE Y APELLIDO	CÉDULA	CARGO FUNCIONES	TÍTULO	ANTIGÜEDAD (EN AÑOS)
Heribel Bracho	5.712.477	“	Bachiller docente	07
Zoreida Prieto	7.842.613	“	“	13
Amarys de Mejías	7.967.924	“	“	11

Carmen Rosillón	4.742.713	“	“	18
Yazmiriam Carrizo	7.733.159	“	“	14
Ivonne Acedo	5.180.194	“	“	09
Zonia Vásquez	5.723.664	“	Profesora	20
María Falcón	5.172.259	“	Bachiller docente	13
Nancy Jiménez	5.719.393	“	Profesora	14
Marina Barrera	5.179.862	“	Bachiller docente	12
Sonia Casasola	7.665.978	“	Bachiller docente	17
Olga Más y Rubí	5.715.537	“	Profesora	20
Aura Benitez	3.371.904	Maestra de aula	“	20
Celis García	3.453.029	Maestra de aula	Profesora	15
Maritza Cedeño	4.519.884	Maestra de aula	“	07
Daniel Chirinos	7.835.492	Educ. Física	Profesor	05
Marisela de Nava	4.061.071	Secretaria	Graduada	13
Yajaida Cañango	4.742647	Bibliotecaria	Profesora	16

Jorge L Molero	4.988.886	Bibliotecario	Bachiller	04
Rafael Morillo	10.450.303	Jardinero	No graduado	14
Eudomar Rivero	4.703.039	Aseador	Bachiller	14

*Investigación Acción. Metodología Transformadora 43*

**Cuadro 2.** (continuación)

NOMBRE Y APELLIDO	CÉDULA	CARGO FUNCIONES	TÍTULO	ANTIGÜEDAD (EN AÑOS)
Jasmín Guidicci	7.962.067	Obrera	No graduada	14
Zulay Roó	7.841.577	“	“ “	07
Belkis Martínez	7.838.576	“	“ “	02
Magali Hernández	5.711.638	“	“ “	02
Yanelis Lugo	6.982.298	“	“ “	02
María Balza	7.870.816	“	“ “	02

**Fuente:** Proyecto Pedagógico Plantel año 2001. (EBNFM).

**Personal adscrito:**

Para el momento del proceso investigativo, en la escuela la boraba un personal ejerciendo las funciones descritas en el cuadro 2, en el cual se puede observar que:

1. El personal lo integraban 39 personas, pero el profesor de educación física sólo cumplía 10 horas (por contrato con el ministerio de Educación). Además, la docente María Falcón estaba asignada administrativamente a la Escuela Básica Isaías Medina Angarita, del municipio Lagunillas; asimismo, la docente Olga Más y Rubí estaba en la nómina de la Escuela Básica Los Laureles, en el municipio Cabimas y, la obrera Zulay Roó era contratada por la Alcaldía del municipio Cabimas.
2. Habían otros cuatro docentes que aparecen en nómina de la escuela, pero se encuentran trabajando en otras dependencias del Ministerio.
3. La mayoría eran profesionales graduados, con un cincuenta por ciento de cuarto nivel, y dos son magíster en educación; también en ese momento tres estaban cursando el postgrado en docencia para Educación Superior y dos estudiaban la licenciatura en educación integral de la UNERMB.

44 *Edgar Emiro Silva*

4. Tenía una directora y dos subdirectores, también dos secretarías y un total de ocho obreros (jardinero y aseadores).
5. Con 23 docentes de aula.
6. La profesora Soraya Marcano aparecía como subdirectora, sin embargo no ejerció ese cargo ya que estaba ocupando la coordinación de las escuelas bolivarianas en la zona educativa del estado Zulia. La subdirección de la escuela la ejerce el profesor Edgar Carrizo en carácter de encargado.
7. Para la fecha (mayo 2010) la Dirección está a cargo de la MSc. Aura Benítez, quién fue la informante clave en los parámetros metodológicos de este tipo de investigación. Lamentablemente algunos descansan en la paz del Señor y sabemos que están en

los reinos, por su espíritu de trabajo y don de buenas personas; otros se encuentran jubilados y existe una inyección de nuevas caras que se han contagiado en el trabajo mediante equipos hasta el punto que han rescatado la publicación del periódico “EL MIRANDINO” que había de caído, por razones ajenas a los miembros de la comunidad.

## DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La idea inicial y los objetivos planteados llevan a delimitar el objeto de estudio, según lo indicado por Lanz, C. (1993; 42), donde se responden cuatro interrogantes básicas: ¿qué se investigará? ¿a quiénes se investigará? ¿dónde se realizará la investigación? ¿cuándo se desarrollará? Además, el investigador se permite ampliar las interrogantes hasta el referente teórico asumido y delineado por el diagnóstico realizado (referido en el segundo aspecto), esto es, plantearse: cuáles son las teorías y los enfoques que sustentarán la propuesta. Sobre la base de estas consideraciones, se tiene:

**Con relación al *qué* (acción social)**, transformar la realidad existente en la EBNFM a partir de cuatro categorías emergentes en el diagnóstico: Infraestructura, Actitudinal (comunicacional), Operacional y Cognitiva. Estas categorías surgieron del diag

*Investigación Acción. Metodología Transformadora 45*

nóstico, y en el segundo aspecto se especifican con más detalles, que incluyen hasta los objetivos trazados por cada subgrupo de acción.

**En torno a *quiénes* (sujeto social)**, los treinta y un (31) docentes que laboran en las aulas de la Escuela Básica Nacional Francisco de Miranda recibieron el beneficio directo de la actualización y mejoramiento profesional. Están además otros acto

res, como: la supervisora jefa del municipio escolar Cabimas y el equipo municipal asesor (cinco personas), así como los cinco integrantes (directiva) de la Sociedad de Padres y Representantes y los seis (6) directivos de la Asociación de Vecinos del barrio Francisco de Miranda. Se toman como autores involucrados directamente en la investigación y participantes en el grupo primario, incluyendo, por supuesto, al investigador.

**Dónde (dimensión espacial):** En el municipio escolar Cabimas, Costa Oriental del Lago de Maracaibo, estado Zulia, Venezuela.

**El cuándo (ámbito temporal):** Desde enero de 1999 hasta junio de 2002.

### **Aspectos relacionados con el referente teórico (dimensión teórica).**

La delimitación, en este sentido, ubica la propuesta sobre las bases sustentadoras de:

- La teoría Crítica Social a través de la Acción Comunicativa de Jürgen Habermas (1987-1988), donde se establece el consenso como elemento fundamental para lograr acuerdos que coadyuven a establecer comunicaciones claras y transparentes, en aras de lograr un diagnóstico y buscar el apoyo para el futuro desarrollo del anteproyecto.
- El enfoque Constructivista del aprendizaje, mediante el criterio socio-histórico-cultural de Lev Vygostki (1936) y sus aplicaciones en el ámbito educativo; sobre todo, al considerar la palabra como unidad fundamental para el lenguaje y la acción mediadora del docente en la Zona de

*46 Edgar Emiro Silva*

Desarrollo Próximo (ZDP) en la búsqueda de la interiorización para la construcción de aprendizajes significati

vos.

- La Transposición Didáctica (LTD) de Yuri Chevallard (1986) donde se relaciona la acción educativa a través de la mediación en la ZDP y se operacionaliza mediante: el investigador, el estudiante, el docente y la transposición didáctica.
- El desarrollo del potencial creativo, sobre las bases teóricas y prácticas de Edward de Bono (1986), Tony Buzán (1974), Rogers (1977), Perkins (1981), Guilford (1967) y las técnicas del superaprendizaje de Lozanov (1971), desarrolladas por Jasmín Sambrano (1998) a través de respiración, relajación, musicoterapia y aromaterapia).

## DEL ACERCAMIENTO, LA INSERCIÓN Y EQUIPOS DE ACCIÓN

### INSERCIÓN EN LA COMUNIDAD

*“Muchas personas no le dan la debida importancia a la clarificación del problema, y proceden a elaborar y ejecutar un plan de acción para luego darse cuenta de que, lo que habían identificado como problema, era apenas un síntoma de otro problema, que hubieran podido definir si le hubieran dedicado tiempo a recoger evidencias y a realizar un análisis previo. También puede suceder que al recoger evidencias encontremos otros elementos o temas de preocupación, que llegan a desplazar al problema originalmente considerado”. (López, H; 1997, 35)*

**A** cercarse a una comunidad para investigarla es una actividad en la cual deben tomarse en cuenta muchas situaciones. La mayoría de los autores reseñan en la literatura escrita que debe tenerse bastante cuidado y extremado tacto al establecer contacto con los pobladores de las comunidades, ya que

cualquier error puede cambiar las buenas intenciones del investigador. Pero sobre todo si el acercamiento pretende la inserción del investigador en la realidad, para establecer relaciones de convivencia por un tiempo prolongado. Tal es el caso que ocupa la caracterización de esta investigación.

Sin embargo, debe tenerse mucho cuidado al tratar de lograr un acercamiento a grupos humanos, puesto que la realidad vivida por investigadores de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) llevan a reflexionar sobre esta fase

*48 Edgar Emiro Silva*

y a tener mucho cuidado, porque puede entorpecer el futuro de la investigación. Tal es el caso señalado por Blanco (1996,6): “Cuando fuimos a conversar en los barrios del oeste de la ciudad de Barquisimeto, para concertar las actividades de los pasantes del Pedagógico, literalmente salimos con las tablas en la cabeza: a pedrada limpia, los pobladores no permitieron nuestra entrada”. Esto, como consecuencia del mal trabajo desarrollado el año pasado por los estudiantes, quienes desvirtuaron la esencia de la investigación-acción y en el acercamiento cometieron errores, como prometer cuestiones que de hecho se sabía no podían cumplir, y peor aún, realizar actos no éticos y reñidos con la moral de los habitantes del sector.

Tomando todas las precauciones del caso, enarbolando las banderas de la moral a través del respeto a las diferencias individuales en los seres humanos, logrando un consenso para desarrollar actividades en conjunto, y ganándose las personas para intervenir en un proceso de actualización, mejoramiento y cambio (transformaciones), el investigador se propuso el siguiente plan de acción.

**Plan de acceso:**

- I. Conversaciones con la secretaria de Educación del municipio escolar Cabimas, para darle a conocer los alcances del proyecto y buscar el apoyo necesario para permitir la realización de la investigación. Asimismo, indagar respecto a las vías posibles en la intención de lograr el acercamiento con los docentes que laboran en el municipio escolar Cabimas.
- II. Reunión con las personas autorizadas de la Alcaldía de Cabimas, para plantearles los propósitos y alcances del proyecto, con la idea central de lograr el apoyo de los organismos competentes.
- III. Reunión con la supervisora jefa del municipio escolar Cabimas, licenciada. Maglobis Piña, a fin de ponerla al tanto de la investigación a realizar, lograr su permiso y el acceso a los supervisores del sector.
- IV. Coordinar con los supervisores del sector educativo en el municipio Cabimas la visita a las instituciones educativas de la zona.
- V. Seleccionar la institución educativa que sería objeto de estudio. Ello correspondió a la Escuela Básica Nacional Francisco de Miranda, por petición expresa de la secretaria municipal de Educación, Mg. Soraya Marcano de Marín.
- VI. Elaborar comunicación dirigida a los directivos del plantel seleccionado, para pedir una entrevista con la intención de exponer los propósitos y las ideas centrales del proyecto, teniendo como norte el proporcionar el incentivo suficiente para motivarlos a colaborar con la investigación planteada, y poder lograr:
  - La primera reunión con los docentes de la institución

educativa.

- Contacto con los líderes sindicales, gremiales y estudiantiles.

• Reunión con la sociedad de padres y representantes. El objeto principal de estas reuniones fue plantear la idea central del proyecto y, literalmente hablando, “ganárselos” para la activa participación en el trabajo de campo.

VII. Elaborar el informe del anteproyecto y entregarlo a las autoridades del Doctorado en la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia; luego, disponerse a sustentarlo ante el jurado designado por el Comité Académico del Doctorado.

VIII. Realizar los correctivos a que hubiere lugar y continuar el proceso investigativo a través de la acción de cada uno de los subgrupos, para proporcionar los insumos necesarios y acometer los elementos a transformar, y en consecuencia, a solucionar.

IX. Elaborar el informe escrito del proyecto de investigación.

*50 Edgar Emiro Silva*

X. Entregar el proyecto a las autoridades del Doctorado en Ciencias Humanas de LUZ.

XI. Elaborar el informe final de la investigación y entregarlo a las autoridades del Doctorado, previa corrección de las sugerencias aportadas por el jurado evaluador y en acuerdo con el tutor

XII. Preparar la sustentación final para obtener el Título de Doctor en Ciencias Humanas, mención Docencia. A continuación, un cronograma en el que se resumen las actividades y pueden observarse algunos aspectos relacionados con las acciones programadas por el investigador.

Allí se observa que, entre otras cuestiones, resaltan: a) Las conversaciones con la secretaria del municipio escolar Cabimas comenzaron desde finales de 1998 y se mantuvieron constantes y en los momentos necesarios. b) La conversación con la Secretaría de Educación de la Alcaldía y los supervisores del Municipio se realizó en enero de 1999. Allí se seleccionó el plantel (Escuela Básica Nacional Francisco de Miranda).

c) Los contactos con los directivos, docentes, dirigentes y representantes de la comunidad seleccionada comenzaron en abril de 1999; a partir de ese mes, las actividades fueron permanentes. Las conversaciones con la supervisora jefa del municipio escolar eran constantes a partir de febrero de 1999. Asimismo, se mantuvo trato directo con cada uno de los jefes del municipio escolar que han dirigido las políticas educativas de la región; así se tiene que luego ocupó el cargo la licenciada Zoraida Santianello y en la última etapa el profesor Marcos Domínguez.

d) Se tomaron los meses de marzo, abril y julio de 2001 para elaborar el informe del anteproyecto.

e) En el mes de septiembre se entregó el informe final del anteproyecto; el cual se sustentó en diciembre de 2001; así mismo, se continuó con las actividades en la comunidad

*Investigación Acción. Metodología Transformadora 51*

objeto de la investigación.

**Cuadro 3**  
**Cronograma de Actividades**

LAPSOS	I II III	IV V VI	VII VIII IX X XI XII
--------	----------	---------	----------------------

Año 1998	X		
Enero 1999	X x	X	
Febrero “	X x	X x	
Marzo “	X x x	X x	X
Abril “	X x	X	
Mayo “	X x	X	
Junio “	X x	X	
Julio “	X x	X	
Agosto “	X x		
Sept. “	X x	X	
2000			XX x
2001 (No viembre)			XX x
Enero-Abri l 2002			X x
Mayo 2002			X x
Junio 2002			X x
Septiembre			X x

Fuente: Silva (1999).

- f) Se tomaron los meses de enero hasta abril de 2002 para realizar los arreglos sugeridos por el jurado del anteproyecto, para presentar el informe final del proyecto en junio de 2002.
- g) Se tomó el mes de junio de 2002 para entregar el informe final de la Tesis Doctoral y continuar la preparación para la sustentación definitiva.
- 52 Edgar Emiro Silva*
- h) La preparación para la sustentación definitiva de la Tesis Doctoral se comenzó desde el mismo momento que se dio inicio a la preparación para la sustentación del anteproyecto.

## **LA FORMACIÓN DE EQUIPOS Y LAS NEGOCIACIONES**

Al poner el investigador en desarrollo el plan elaborado, y realizadas las conversaciones con las autoridades competentes, se programaron, en primera instancia, reuniones por separado con todos los sectores involucrados; primero se llevó a cabo la reunión con todos los docentes que laboran en la Escuela Básica Nacional Francisco de Miranda, a la cual también asistieron los tres bedeles y la única secretaria para la fecha.

Es necesario resaltar que en esta primera reunión estuvo presente la jefa del municipio escolar Cabimas, licenciada Maglobis Piña, la secretaria de Educación de la Alcaldía de Cabimas, Mg. Soraya Marcano de Marín, y un representante del Municipio, licenciada Zoraida Santianello.

Explicado el propósito del investigador, presentada la propuesta de actualización y mejoramiento profesional para los educadores, y habiéndose detallado la manera de abordar la investigación; se escucharon los planteamientos de los participantes en la reunión. En éstos se observó la disposición a con

tribuir, cooperar y colaborar con la investigación. En la reunión se establecieron acuerdos o aspectos negociados contribuyentes a señalar el camino del respeto a las diferencias individuales, a saber:

- 1) Evitar el “reunionismo” (reuniones a cada momento); realizarlas solamente cuando se consideraran necesarias o si algunos de los sectores involucrados las desearan. En cualquiera de los casos, deberían evitarse las constantes suspensiones de clases.
- 2) Fijar las actividades de talleres, seminarios o conferencias en días alternos de la semana, utilizando la biblioteca a partir

*Investigación Acción. Metodología Transformadora 53*

de las 3 p.m.

- 3) Participar a la jefa del municipio escolar y a la supervisora del plantel todas y cada una de las actividades planificadas. 4) Incorporar en el grupo a representantes y vecinos de la comunidad y llamar al grupo equipo de acción primaria o macrogrupo.
- 5) Para los efectos de grabaciones en audio o video, debería participarse con antelación a las personas seleccionadas para entrevistas u observaciones. De igual manera, para los videos de cada clase que se considerara grabar.

Posteriormente se realizó la reunión con los representantes, previa invitación por parte de la dirección del plantel. El investigador procedió de manera parecida a la reunión con los docentes, en la cual se les participó de los acuerdos con el personal que labora en la escuela. Los representantes manifestaron su apoyo, su disposición a colaborar, y designaron a la presidenta de la sociedad de padres y representantes, señora Celia Lafón, y a la secretaria de finanzas, señora Mariela Albarrán, para que asistieran a las

reuniones con los docentes.

Hubo también la aceptación de los acuerdos logrados con los docentes y empleados, quienes solamente agregaron la siguiente consideración: que les participaran por intermedio del mismo representado, cuándo y a qué hora se realizarían las actividades de mejoramiento; esto con la finalidad de tomar las previsiones necesarias, pero, sobre todo, para conocer el momento cuando saldría cada estudiante.

Luego se realizó la reunión con los directivos de la asociación de vecinos. Los propósitos fueron los mismos, y siguiendo la misma metodología de las reuniones con los otros sectores, nombraron al presidente, señor Enrique Fainette y a un vocal, señor Carlos Piña, para que los representara en el equipo primario. Asimismo, se mostraron de acuerdo con las negociaciones establecidas por los otros involucrados.

54 *Edgar Emiro Silva*

Después se realizó con todos los integrantes del grupo primario una reunión, cuyo objetivo fundamental radicó en aplicar la técnica del *brainswriting* (ideas escritas) para detectar los problemas apremiantes de la escuela (el desarrollo de la técnica se describe en el cuarto aspecto) y, además, se aplicó un cuestionario con preguntas abiertas para responderlas de manera individual, y luego, en equipos, intercambiaran opiniones para escoger las apreciaciones coincidentes.

Detectados los problemas de la escuela, se procedió a ubicarlos según las características. De esa manera se clasificaron en cuatro grandes bloques (el proceso de categorización se detalla en el quinto aspecto): el primero, referido a todo lo relacionado con la infraestructura (construcción de la escuela, salas sanitarias, salones adecuados y otros); otro enfocado hacia los problemas relacionados con las relaciones interpersonales, los cuales se situaron en el bloque comunicacional (actitudinal); luego

los que tocan las estrategias instruccionales y recursos para el aprendizaje, clasificados como aspectos operacionales, y finalmente aquellas situaciones que aspiran a la actualización teórica-conceptual, fueron agrupadas en el bloque cognitivo.

### **Equipos para la acción**

El acercamiento a la realidad permitió tener una primera impresión de la problemática, y con esa percepción, se estructuraron los equipos de acción. Sin embargo, antes de detallar cada uno de los equipos (llamados subgrupos o comisiones por el equipo primario), el investigador cree oportuno resaltar algunas apreciaciones sobre los criterios teóricos que sustentan la integración de equipos de trabajo.

Uno de los objetos de estudio de la psicología social es el describir la interacción existente entre el individuo y la sociedad. Al respecto, señala Allport (1987) que la tarea de esta rama de la psicología consiste en entender y explicar cómo la presencia real, imaginada o implícita, de otros seres humanos, influye en el pensamiento el sentimiento y la conducta de los individuos.

*Investigación Acción. Metodología Transformadora 55*

Sobre la base de esta premisa, se trabajó para la conformación de los equipos de acción; tarea reforzada conceptualmente en la definición del grupo como una formación social integrada por un conjunto de personas con un objetivo común, en torno al cual se establecen relaciones de interdependencia y una organización interna. En este sentido, se consideró a las personas integrantes de la comunidad (asociación de vecinos, docentes, directivos, obreros, personal administrativo, sociedad de padres y representantes, supervisora jefa del Municipio y el investigador), como grupo primario (macrogrupo).

Reunidos con el propósito de elaborar los objetivos del grupo,

formar las comisiones de trabajo (subgrupos de acción) y planificar las estrategias a seguir, se procedió entonces, a partir del macrogrupo, a formar otros cuatro equipos (subgrupos) integrados por voluntarios del grupo primario, para buscarles soluciones a las situaciones problemáticas comunes, las cuales se caracterizaron por:

- A) Necesidad de una infraestructura para el funcionamiento de la Escuela Básica Nacional Francisco de Miranda (EBNFM), ya que tenía veinte años funcionando en el local de otra institución educativa.
- B) Actualización del personal docente con relación a los nuevos aportes en torno a los distintos enfoques del aprendizaje constructivista, en especial el aporte socio-histórico-cultural de Vygostki y, además, en el desarrollo del potencial creativo a través de los aportes de Guilford, Rogers, Perkins, De Bono, Buzán y utilización de técnicas del superaprendizaje (Sambrano); así como en lo relacionado con la Transposición Didáctica de Chevallard.
- C) Mejoramiento profesional y conocimiento de nuevas estrategias instruccionales en torno a los enfoques descritos en el punto B.
- D) Realizar actividades que conlleven a mejorar las relaciones interpersonales dentro de los integrantes del grupo primario

*56 Edgar Emiro Silva*

rio y, en consecuencia, hacía cada subgrupo de acción, que coadyuven a establecer una comunicación permanente, sincera y fluida.

### **Plan de acción del equipo primario**

Efectuadas las reuniones con los distintos sectores que actúan en la comunidad educativa de la EBNFM, se formó el macro grupo, donde intervinieron los 23 docentes, la directora,

la sub directora, la responsable de la biblioteca, un representante del personal obrero, una secretaria, dos directivos de la sociedad de padres y representantes (presidenta y secretaria de finanzas), dos directivos de la asociación de vecinos (presidente y un vocal) y el investigador, lo que representa un total de 32 personas en el grupo primario. Asimismo estaban invitadas, en forma permanente, la jefa del municipio escolar Cabimas, la secretaria de Educación de la Alcaldía de Cabimas, los representantes del equipo pedagógico del Municipio y la supervisora del sector; personalidades que asistieron, alternativamente, a las reuniones programadas; esto es, todas en la primera; pero en las siguientes la única que asistió asiduamente fue la secretaria de Educación de la Alcaldía, coordinadora de las escuelas bolivarianas en el estado Zulia para ese momento, mientras que las otras autoridades educativas asistían según los compromisos de trabajo.

### **Objetivos del equipo primario**

- Realizar todas las acciones pertinentes a lograr la finalización de la construcción de la Escuela.
- Lograr la actualización de los docentes en teorías del aprendizaje, sobre la base del enfoque constructivista de Vigostky, el desarrollo del potencial creativo a través del pensamiento divergente de D'Bono, Rogers, Perkins, Guilford, Buzán y las técnicas del superaprendizaje (Sambra no); así como la instrumentación de la teoría de la Transposición Didáctica (LTD) de Chevallard.

*Investigación Acción. Metodología Transformadora 57*

- Desarrollar el mejoramiento profesional mediante la aplicación de estrategias de y para el aprendizaje, congruentes con los enfoques mencionados.
- Trabajar en conjunto (padres, representantes, vecinos, di

rectivos, docentes, y personal obrero y administrativo) en aras de mejorar las comunicaciones y, en consecuencia, las relaciones interpersonales.

- Operacionalizar la elaboración de proyectos educativos, tanto en el ámbito del aula, como del plantel y del Municipio.
- Establecer relaciones con las instituciones de educación superior de la COLM, a fin de lograr permanente apoyo a través de las prácticas profesionales, especialmente con el programa de profesionalización docente de la UNERMB.
- Dirigirse a los organismos competentes, tanto locales como regionales y nacionales, en función de buscarle solución a los problemas de la EBNFM.
- Conformar, a partir del equipo primario, subgrupos de acción para buscar la solución de los problemas detectados.

### **Formación de subgrupos**

Como ya se detalló, para el logro de los objetivos propuestos se llegó a la conclusión de formar equipos de acción según las necesidades; de esta manera se estructuraron cuatro grupos, que atendieron a las siguientes denominaciones: Cognitivo (actuali

zación teórica y conceptual), Operacional (mejoramiento profesional en estrategias de y para el aprendizaje), Comunicacional (instrumentación de las relaciones interpersonales) y de Infraestructura (en el empeño por la construcción de la Escuela). Los subgrupos de Infraestructura y Comunicacional celebraron reuniones por separado, en primera instancia, mientras que los subgrupos Cognitivo y Operacional realizaron las reuniones en conjunto, ya que el número de integrantes así lo permitió y, además, las prioridades en los problemas requirieron que las ac

ciones, de Infraestructura y Comunicacional comenzaran de inmediato. En la primera reunión de cada subgrupo se estableció como propósito fundamental: elaborar los objetivos, planificar las actividades para lograr dichos objetivos y buscar los medios y recursos necesarios para la solución de los problemas planteados, esto es, algo como establecer la misión de cada uno.

## **Misión y objetivos de cada subgrupo**

### **Subgrupo de acción cognitivo**

Este grupo tuvo como finalidad: la actualización teórica-conceptual, para los docentes de la EBNFM, en áreas del conocimiento humano que, en el caso puntual del aprendizaje, han evolucionado en los últimos tiempos, específicamente en lo referido al constructivismo, la creatividad, la Transposición Didáctica y la investigación-acción como forma metodológica de resolver los problemas sociales, y por lo tanto, educativos.

### **Objetivo del subgrupo Cognitivo**

El subgrupo elaboró el siguiente objetivo grupal. •

Desarrollar talleres, cursos, conferencias y seminarios para la actualización del personal docente de la EBNFM, en las siguientes áreas del conocimiento:

- \* Aprendizaje constructivista.
- \* Aspectos referidos al desarrollo del potencial creativo.
- \* La Transposición Didáctica para el aprendizaje. \* La investigación-acción en las ciencias sociales.

Sin embargo consideraron, en primera instancia, que para utilizar los medios en el logro de tan anhelados propósitos, era necesario desarrollarlos en actividades posteriores a las que están programadas por otros grupos. En consecuencia, se comen

zaron a desarrollar las actividades a partir del mes de octubre del año 1999.

Para la búsqueda de este objetivo, se propusieron las acciones reflejadas en el cuadro 4, allí se indican las actividades pro *Investigación Acción. Metodología Transformadora* 59

puestas, la estrategia que se siguió para desarrollarlas, así como los entes y sitios involucrados, con los respectivos responsables de cada actividad.

**Cuadro 4**  
**Plan de acción del subgrupo cognitivo**

ACTIVIDAD	ESTRATEGIA	ENTES Y SITIO	RESPONSABLE
Buscar financiamiento para seminarios y talleres	Contactos personales y comunicaciones a entidades pertinentes.	Alcaldía, Secretaría de Educación y otros	Equipo Cognitivo . Docente Investigador.
Elaborar invitación ubicar conferencista y local.	Conferencia: La investigación acción en las comunidades .	Biblioteca EBNFM	Equipo Cognitivo . Mg. Edgar Silva.
Elaborar invitación ubicar conferencista y local.	Foro: La investigación acción como metodología.	Biblioteca EBNFM	Equipo cognitivo. Varios invitados.

Inscripción en el posgrado de la UNERMB	Seminario (64 horas): El constructivismo en la praxis educativa.	Posgrado UNERMB Biblioteca	Equipo Cognitivo. Mg. Edgar Silva.
Desarrollar talleres sobre creatividad	Taller de 24 horas	Posgrado UNERMB Biblioteca EBNFM	Equipo Cognitivo.. Mg. Luiggi Perozzi.

Fuente: Reuniones equipo cognitivo.

### Subgrupo de acción operacional

La misión de este equipo de acción radicó en lograr el mejoramiento profesional de los docentes adscritos a la EBNFM, a través de talleres donde se pusieran en práctica estrategias acordes con las teorías del aprendizaje constructivista, el trabajo

*60 Edgar Emiro Silva*

mediante grupos creativos, en la búsqueda del desarrollo potencial del cerebro humano, y la operacionalización de la Transposición Didáctica. Para lograr este propósito, hubo estrechas relaciones con las actividades del equipo cognitivo, y en este sentido también se considero pertinente comenzar a realizar las actividades a partir de octubre del año 1999; pero, además, se acordaron objetivos como los planteados a continuación.

### Objetivos del subgrupo Operacional

El equipo se trazó los siguientes objetivos:

1. Conocer nuevas estrategias de y para el aprendizaje e instru

mentarlas en la aplicación concreta, en las aulas y ante los estudiantes.

2. Mejorar profesionalmente en las estrategias de y para el aprendizaje ya conocidas y aplicadas hasta el presente por los docentes de la EBNFM.
3. Desarrollar actividades que coadyuvaran en la elaboración de proyectos pedagógicos del plantel y en el aula (PPP y PPA).
4. Lograr la adquisición de los conocimientos necesarios para la aplicación de la transversalidad en el currículum de la Escuela Básica.
5. Operacionalizar la Transposición Didáctica.
  6. Para el logro de estos objetivos, se planificaron una serie de actividades; pero, como se expresó con anterioridad, se comenzaron a desarrollar a partir del año escolar 1999-2000. En el cuadro 5 se detallan cada una de las acciones previstas.

### **Subgrupo comunicacional (actitudinal)**

El propósito primordial del grupo comunicacional radicó en establecer los medios necesarios para lograr unas relaciones interpersonales, entre todos los involucrados en la investigación, *Investigación Acción. Metodología Transformadora* 61

**Cuadro 5**  
**Plan de acción del subgrupo operacional**

OBJETIVOS	ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES	RESPONSABLES
1 y 2	Taller (16 horas): El docente	Elaborar y entregar invención	Equipo de acción. Prof. Edgar Silva

	mediador de aprendizajes.	hora y fecha.	
3	Taller(24 horas): Elaborar proyectos pedagógicos	Elaborar y entregar invitación. Ubicar hora y fecha.	Equipo de acción. Lic. Francisco Battle
4	Taller(4 horas): La transversalidad del currículum.	Elaborar y entregar invitación. Designar hora y fecha.	Equipo de acción. Invitados de LUZ.
5	Taller(4 horas): La transposición didáctica.	IDEM	Equipo de acción. Prof. Edgar Silva.

**Fuente:** Reuniones subgrupo operacional.

acordes con el respeto a la persona y a los criterios de cada individualidad; todo ello sobre la base de exaltar los valores esenciales para la convivencia humana, así como resaltar los principios morales y las buenas costumbres, que deben prevalecer en toda comunidad. Con estas premisas como estandarte, el equipo se planteó desarrollar medios para el logro de los siguientes objetivos:

1. Mejorar las relaciones personales entre los miembros de la comunidad educativa (directivos, personal docente, obrero y administrativo, así como con los padres, representantes y

comunidad en general).

2. Trabajar en equipo, y de manera mancomunada enfrentar las actitudes que posiblemente generaran ambientes de hostilidad e inconformidad en la manera de laborar. 3. Lograr la definitiva integración de la escuela con la comuni-

62 *Edgar Emiro Silva*

dad.

**Cuadro 6**  
**Plan de acción del subgrupo comunicacional**

<b>OBJETIVOS</b>	<b>ESTRATEGIAS</b>	<b>ACTIVIDADES</b>	<b>RESPONSABLE</b>
1, 2 y 3	Elaboración y entrega de cartas pidiendo colaboración.	Contactar per sonas para facilitar talleres.	Equipo de acción. Docente Inves tigator.
1, 2 y 3	Taller(08 horas): Trabajan do con equipos triunfadores.	Elaborar y entregar invi tación. Facilitar apoyo logís tico.	Equipo de acción. Mg. Lucía Rojas.
1, 2 y 3	Taller (08 horas): Autoes tima y motiva ción de logro.	Elaborar y entregar invi tación	Equipo de acción . Mg. Edy Urda neta.

1, 2 y 3	Taller (16 horas): Solución de situaciones antagónicas en las instituciones.	Elaborar y entregar invitación	Equipo de acción. Dr. Freddy Arévalo.
1, 2 y 3	Taller (16 horas): Trabajo con equipos creativos.	Elaborar y entregar invitación	Subequipo de acción. Mg. Edgar Silva.

**Fuente:** Reuniones subgrupo comunicacional.

Se logró, mediante solicitudes por escrito, la colaboración desinteresada de destacados profesionales de la docencia egresados del postgrado de la UNERMB en Docencia para la Educación Superior, y personal adscrito a esa casa de estudios, en el dictado de talleres para mejorar el componente actitudinal de los docentes que laboran en la EBNFM. Entre esos talleres están: Trabajando con Equipos Triunfadores, moderado por la magís

*Investigación Acción. Metodología Transformadora 63*

ter Lucía Rojas; Autoestima y Motivación al Logro, a cargo de la magíster Edy Urdaneta; Solución de Conflictos Antagónicos, dirigido por el doctor Freddy Arévalo, El Trabajo Mediante Equipos Creativos, impartido por el propio investigador, Mg. Edgar Silva; Estrategias Creativas para el Aprendizaje, facilitado por el Mg. Luigi Perozzi, docente adscrito a la Facultad de

Ingeniería de la Universidad del Zulia (LUZ) en el núcleo de la ciudad de Cabimas.

## Subgrupo de infraestructura

Cuadro 7

### Plan de acción del subgrupo infraestructura

ACTIVIDAD	ESTRATEGIA	DESARROLLO	RESPONSABLE
Elaborar un informe con una exposición de motivos y detalle de lo realizado hasta la fecha.	Revisión bibliográfica y registro de experiencias.	En varias fechas (según la recaudación de información). Biblioteca UENFM.	Equipo de acción Docente Investigador.
Elaboración de cartas para instituciones y organismos competentes.	Entrega personal de cada una de las comunicaciones.	En varias fechas Biblioteca de la EBNFM.	Equipo de acción Docente investigador
Realizar reuniones con los organismos que concedan audiencias	Entregar el informe elaborado y realizar exposición de la necesidad de construir	Varias fechas (según fechas de audiencias) Sitios designados por los	Comisión disponible Docente investigador.

	la planta física.	organismos.	
--	-------------------	-------------	--

64 *Edgar Emiro Silva*

ACTIVIDAD	ESTRATEGIA	DESARROLLO	RESPONSABLE
Realizar asambleas con los entes involucrados	Asambleas en la actual sede y visitas a la construcción detenida.	Varias fechas (según disponibilidad de las autoridades)	Equipo primario.

**Fuente:** Reuniones equipo de infraestructura.

Todos los sectores coincidieron en señalar que éste era el punto álgido dentro de los problemas que aquejaban a la comunidad escolar. En este sentido, se ubicó como objetivo central de la comisión: el realizar las actividades necesarias que permitan el lograr la construcción de una nueva edificación para la escuela.

Lo anterior indica el norte de la misión de este equipo de trabajo: lograr la definitiva construcción de la sede para el funcionamiento de la Escuela Básica Nacional Francisco de Miranda. Con miras a la consecución de este objetivo, se planificaron las actividades descritas en el cuadro 7; pero la problemática se acentuó no sólo por lo descrito en el punto referido a la EBNFM, en el primer aspecto tratado en el libro, sino por los desilusionados que se encontraban los padres, representantes, alumnos, docentes, directivos, vecinos y todos los relacionados con la institución, por sentirse impotentes ante el engaño a

través de 20 años de falsas ilusiones y 11 años de promesas no cumplidas, sentimiento que tenía minado el espíritu de lucha de cada uno de los pobladores.

## DE LOS ASPECTOS SUSTENTADORES MARCO REFERENCIAL (Bases teóricas y conceptuales)

*“El conocimiento aislado que ha obtenido un grupo de especialistas en un campo estrecho no tiene en sí valor de ninguna clase. Sólo tiene valor en el sistema teórico que lo reúne con todo el resto del conocimiento, y solamente en que contribuya realmente, en esta síntesis, a responder a la pregunta: ¿Qué somos nosotros?” (Schrödinger en Morin, 1999; 20).*

El proceso de la investigación y las bondades de la investigación-acción permitieron que se pudieran ubicar elementos teóricos que, entrelazados, dan apertura a un accionar en la práctica educativa, de manera tal que ocurra el aprendizaje. En este sentido, se buscó tejer la alfombra sustentadora sobre las bases de la teoría crítica-social habermasiana, del enfoque constructivista de los aprendizajes, según Vigostky, y la operacionalización docente del acto educativo a través de la Transposición Didáctica de Chevallard, vista como una actividad para mediar en la zona de desarrollo próximo, donde se privilegian las estrategias para el aprendizaje de carácter constructivista y que contribuyan a desarrollar el potencial creativo del factor humano involucrado en la investigación.

En consecuencia, resulta importante puntualizar tres aspectos para la complementación de elementos coincidentes que pueden conducir al abordaje de una manera distinta de practicar la docencia, esto es:

- 1) El docente debe interiorizar su función mediadora y elaborar un discurso argumentativo cuyo interés básico radique en “la intención” que tanto él como el alumno (a través del diálogo) aprenden mediante un consenso; cuestión que le da un sentido de validez a la acción comunicativa (Habermas, 1987; 184). De allí la pertinencia de lo siguiente: “Estableciendo los propósitos del diálogo en estos términos, se puede efectuar la comprensión de nuestros actos educativos, no sólo en el nivel mismo de la pragmática lingüística (dominio prelocucionario de los actos de habla), sino igualmente en el nivel de pragmática comunicativa, o sea el logro de consenso por vía del argumento” (Márquez, 1997; 121).
- 2) Los estudiantes son inteligentes, poseen aprendizajes y tienen potencial capacidad para continuar construyendo nuevos aprendizajes; en el sentido de expresarlo Vigostky.
- 3) Los discursos escritos en los libros no son elaborados para los alumnos; por lo tanto, el docente debe mediar en la construcción de aprendizajes a través de una Transposición Didáctica (Chevallard, 1985; 23). En este sentido, debe elaborar material de apoyo que, sin perder el rigor científico, pueda ser interpretado y, en consecuencia, entendido por los estudiantes. En el logro de este propósito, resaltan elementos creativos en el accionar docente.

Sobre la base de estas consideraciones, se detallan aspectos relacionados con la teoría crítica, el constructivismo y la creatividad con las estrategias estudiadas en los seminarios y los talleres que luego fueron aplicadas con los estudiantes, para que finalmente se ubique la Transposición Didáctica como elemento ejecutor de la acción docente.

## LA TEORÍA CRÍTICA

El paradigma crítico-reflexivo posee en sus bases conceptuales aportes de las distintas áreas del conocimiento y con diversidad de criterios; entre ellos son fundamentales los planteamientos realizados en la escuela de Frankfurt del Main, la cual surgió en torno al Instituto de Investigaciones Sociales (1923) en Alemania. Entre sus más connotados representantes sobresalen Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Erick Fromm, Theodor Adorno, y especialmente uno de sus máximos exponentes, Jürgen Habermas, quien sostiene como fin de la ciencia social crítica la emancipación de las personas de la dominación en el pensamiento de la realidad objetiva positivista, mediante sus propios entendimientos, actos y la búsqueda de la libertad y la autonomía personal. En otras palabras, la teoría crítica-social es un proceso de reflexión, que exige la participación del investigador en la acción social, donde los “investigados” se convierten en investigadores.

Uno de los propósitos de estos investigadores consistió en revisar de una manera crítica el marxismo y el psicoanálisis. En esta búsqueda retoman la vieja preocupación aristotélica de vincular la teoría con la práctica, mediante la cual el pensamiento y la acción se construyen permanentemente. Asimismo, critican la racionalidad instrumental del positivismo y el entendimiento subjetivo de los interpretativos. Tratan entonces de trabajar en trelazando las acciones prácticas del pensamiento clásico con el rigor y poder explicativo de la ciencia moderna. De allí que su “misión central sea emancipar a las personas de la dominación del pensamiento positivista mediante sus propios entendimientos y actos y la búsqueda de la libertad y la autonomía personal” (Benedito, 1988 en Carr y Kemmis, 1998; 13).

Además, plantean que en la producción del conocimiento social debe buscarse la interpretación racional de los involucrados, mediante procesos autorreflexivos, que permitan superar los problemas productos de las condiciones históricas-culturales. En consecuencia, se plantea entonces la búsqueda de un conocimiento emancipador.

Desde este punto de vista, la complejidad de los procesos sociales requiere aproximaciones metodológicas que permitan dar significado y esencia a las acciones. De esta forma, se puede ob

68 *Edgar Emiro Silva*

servar como, al abordar una realidad educativa en cualesquiera de los niveles, tanto en lo macro (sistema educativo en general), como en lo meso (instituciones educativas en lo específico) y, en lo micro (aulas, canchas, laboratorios o cualquier escenario donde se realice un acto educativo), es importante desvincularse de las nociones positivistas de la racionalidad, objetividad y verdades absolutas; proponiendo una visión dialéctica como otra forma de racionalidad. Frente a la posición de un investigador positivista (consideración objetiva del conocimiento) y de un investigador crítico-reflexivo (entendimiento subjetivo y relativo en la interpretación de la realidad educativa), se reafirma la posición de un investigador inmerso en un paradigma crítico, según la cual, y mediante la acción, se intenta determinar qué condiciones subjetivas y objetivas limitan las situaciones y cómo podrían cambiar unas y otras.

Lo antes expuesto implica un proceso participativo, colaborador, autorreflexivo y transformador, que se materializó en la comunidad investigada y comprometida con el mejoramiento de la calidad en educación. Sobre las bases de estas consideraciones, el investigador indagó en los planteamientos realizados

por Habermas (1987), en lo que a la teoría de la acción comunicativa se refiere, para desarrollar los aspectos inherentes a la Tesis Doctoral, en especial al intervenir el lenguaje como elemento fundamental en la acción comunicativa; tal cual es el caso que se vivió para lograr el acercamiento a una realidad de personas desconocidas por el investigador, y donde tuvo que compartir a través de diálogos permanentes, enalteciendo los valores y actuando con sentido ético.

Es necesario aclarar que el problema del lenguaje no es el único en una situación de diálogo; entre otros, pueden señalarse la intención y el interés de los grupos dominantes en el poder político, económico y social para que esa situación se mantenga, por la conveniencia de perpetuarse en el poder; así como pensar que los actores “no se han dado cuenta” de esta realidad y conti-

nuarán siendo un medio para los fines de los que poseen ese poder.  
*Investigación Acción. Metodología Transformadora* 69

der. Sin embargo, la intención original radicó en lograr un diálogo con los integrantes de la comunidad investigada, mediante el consenso planteado por Habermas, en la acción comunicativa.

Habermas (1987) plantea otros elementos básicos en su teoría, tales como rechazo a la creencia positivista de la unidad lógica y metodológica de las ciencias naturales y las ciencias sociales, llamándolo cientificismo, o en sus propias palabras, “la fe de la ciencia en sí misma” (Carr y Kemmis, 1998; 147); Otro aspecto es considerar el saber como un resultado de la actividad humana motivada por necesidades naturales e intereses. De allí que el saber humano se construya en virtud de tres intereses constitutivos del saber: el técnico (control técnico sobre los objetos natu-

rales), el práctico (realiza interpretaciones capaces de informar y guiar el juicio práctico) y el emancipatorio (exige condiciones intelectuales y materiales dentro de las cuales deben darse comunicaciones e interacciones no alienadas).

La intencionalidad manifiesta en el proceso investigativo apuntó a tener como norte los basamentos sustentadores de la teoría crítica, y para el logro de esa intención, ha surgido en la práctica la idea de vincular la acción comunicativa de Jürgen Habermas (1987) con la concepción constructivista del aprendizaje planteada por Lev Vygostki (1936) y, además, operacionalizar la acción educativa a través de la Transposición Didáctica enfocada por Ives Chevallard (1980); esto es, lograr consenso durante el acto educativo mediante la utilización de la Zona de Desarrollo Próximo en el proceso de mediación de los aprendizajes, ejecutando una transposición del conocimiento generado por los investigadores hacia la zona potencial de cada uno de los estudiantes. Se entiende que “quizá” esto represente un abuso en el lenguaje, o más aún, una osada idea para conjugar a estos tres autores, sobre la base de elementos coincidentes que contri buyan, no sólo en el sentido del discurso de los actores en educación (cualesquiera que sea el nivel: preescolar, básico, medio diversificado o superior) sino, también, para buscar la construcción de aprendizajes a través de otra concepción epistemológica

*70 Edgar Emiro Silva*

de la educación, de la didáctica y del acto de comunicarse entre las personas, como caso particular.

Claro está que algunos lectores puedan asombrarse ante tan arriesgada intención y se pregunten: ¿Qué ha escrito Habermas para la educación? Verdaderamente que es muy poco, pero se asumen las siguientes palabras:

La obra filosófica y sociológica de Jürgen Habermas ha obtenido en los últimos años un rango de privilegio en el terreno de las ciencias humanas. La pedagogía, o en su caso la teoría de la educación, no ha querido ser menos, y han surgido una serie de estudios dedicados a la aplicación de la teoría crítica habermasiana a la comprensión y normativa de los procesos y acciones pedagógicos. Este informe se limita a presentar en forma esquemática el pensamiento de este autor y a presuponer las consecuencias pedagógicas que se derivan de una de sus obras más recientes, la teoría de la acción comunicativa. (Colom y Mélich, 1995; 117).

Además, es importante destacar que sobre las bases teóricas habermasianas, Wilfred Carr y Stephen Kemmis en 1996 comienzan a desarrollar la plataforma para aplicar una propuesta sobre la teoría crítica de la enseñanza. Los autores amplían “los aspectos teóricos prácticos con aportes de Karl Marx (Crítica ideológica) y Paulo Freire (Proceso de concienciación) para elaborar el núcleo firme de la propuesta, en la que son conceptos claves el compromiso, la transformación de la educación y el análisis crítico permanente” (Benedito en Carr y Kemmis, 1998; 13).

A propósito de Freire, es importante señalar que ha sido considerado como uno de los mayores críticos, en las últimas décadas, del sistema educativo de América Latina. Fue este connotado investigador social el de la educación bancaria en la pedagogía del oprimido; en todo momento contribuyó con la educación a través de una permanente investigación-acción. La muerte del ilustre luchador y escritor ocurrió en mayo de 1997. Ahora, a cinco años de su siembra, la vigencia de su pensamiento cobra mayor significación, a partir de las ideas en un trabajo titulado “EDUCACIÓN Y PARTICIPACIÓN COMUNITARIA”,

*Investigación Acción. Metodología Transformadora 71*

presentado por Freire en el Congreso Internacional Nuevas Perspectivas Críticas de la Educación, celebrado en Barcelona (España) en junio de 1994. En la conferencia, Freire planteó una interrogante fundamental: ¿Cómo pueden los educadores convocar en el educando la curiosidad crítica necesaria en el acto de conocer, su gusto al riesgo de la aventura creadora, si ellos mismos se encuentran ligados a una “guía” con la que debemos transferir a los educandos los contenidos tenidos como “salvadores”?

La magnitud de esta pregunta origina por sí sola una cadena de inquietudes, entre las cuales vale la pena expresar: ¿en esa “guía” se toma en cuenta al sujeto que aprende? ¿el objeto del conocimiento es compartido según las necesidades del contexto? ¿se practica el principio de la directividad en educación? ¿los métodos, estrategias y técnicas aplicadas son infalibles, únicas y aplicables a todos los estudiantes por igual? . En fin, toda una gama de complejidades que fluctúa en el quehacer educativo. Pero, para darle respuestas a éstas y otras interrogantes, es obligado pasearse por los cuatro literales indicados por Freire, cuando detalla: A) **Presencia del sujeto**. El sujeto que enseña aprende y el sujeto que aprendiendo enseña. B) **Contenidos**: objeto de conocimiento o que el profesor debe enseñar y que los alumnos tienen que aprender. C) **Objetivos**: mediatos e inmediatos a que se destina o se orienta la práctica educativa. Es exactamente esta necesidad de ir más allá de su momento actuante o del momento cuando se realiza (directividad de la educación) que no permite la neutralidad de la praxis educativa, exige al educador el imperativo de decidir, por lo tanto de romper y, de optar por un sujeto participante y no por un sujeto manipulado. D) **Lo instruccional**: métodos, procesos, técnicas de enseñanza, materiales didácticos, que deben estar en coherencia con los objetivos, con la opción política, con la utopía, con el sueño del que está impregnado de un proyecto

pedagógico.

72 *Edgar Emiro Silva*

Estas premisas reflejan la plena vigencia del pensamiento y la práctica educativa de Paulo Freire (1994); además, reafirman una visión de la educación como una posición histórica que no puede ser neutra ni sin crítica y alejada del contexto educativo y de la sociedad en general, claro está, con una misión de cambio. En este sentido están allí esos cuatro elementos para el análisis y la reflexión, sobre todo, en la relación educador-educandos contenidos-objetivos-directividad de la educación.

Es justo, entonces, reconocer la coincidencia con el autor al llevarnos a reflexionar sobre la práctica educativa (la operacionalización en coherencia con los propósitos), generando la inquietud de ejecutar nuevas concepciones y objetos de estudio, los cuales tendrán que bajarse en una cercana y próxima parada para reconstruir y construir nuevos aprendizajes y, así en permanente acción reflexiva, continuar el viaje hacedor de nuevos hombres. Es decir, la visión y la misión que del mundo, sociedad, ambiente, educación y del ser humano se está adquiriendo, posee unas dimensiones difíciles de pronosticar. Está coque teando con un compromiso militante ante la vida, con una posición filosófica, teórica, y epistemológica y metodológica ganada para las transformaciones y necesarios cambios que la sociedad en general demanda y, por supuesto, en la educación como pilar fundamental de esa nueva concepción.

Sobre la base de estas premisas, entonces se conjugó la teoría crítica con la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y todo esto con la Transposición Didáctica (LTD). La idea radicó en darle homogeneidad a los aspectos teóricos y prácticos de la investigación. En este sentido, es interesante resaltar que en la pro

ducción literaria de Jürgen Habermas (1987) se puede observar el énfasis puesto en los intereses de acción como una resultante de la comunicación, y sobre esa base plantea, como algo axiológico, la TEORÍA DE LA ACCIÓN COMUNICATIVA, donde interpreta al mundo desde la perspectiva del ser a través del lenguaje. En consecuencia, asume la presencia de quién existe y el deber del ser en preguntarse, al asumir la acción comunicativa: ¿cómo pienso cuando hablo, escucho o cuando establezco un consenso?

## EL CONSTRUCTIVISMO

Partiendo de la premisa de que el sujeto aprende a través de un proceso que se realiza mediante la construcción, y no sobre la base del descubrimiento, se aborda la teoría socio-cultural planteada por Lev Vigostky (1936), donde se profundiza sobre los aspectos históricos, sociales y culturales del contexto comunitario, su influencia en las costumbres del factor humano que allí habita y la relación existente con el proceso de la construcción de aprendizajes.

**Lev Semenovich Vygotki (enfoque socio-histórico-cultural)**  
Nació el 17 de noviembre de 1896 en Orsha, Bielorrusia, de la antigua Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). De ascendencia judía e inquietudes intelectuales innatas, estudió medicina, pero se graduó en Leyes en 1917. Recibió además formación en Filosofía, Psicología y Literatura, inclinándose más hacia la Filosofía. Desarrolló su vida con la influencia del contexto histórico político de la época, esto es, la soviética post-revolucionaria, sobre las bases teóricas del materialismo histórico de Marx y el trabajo humano y uso de herramientas proporcionado por Engels. Se casó y tuvo dos hijas. Trabajó como profe

sor de psicología en el Congreso Prusiano de Psiconeurología, y en el Instituto de Psicología de Moscú desarrolló labores en dificultades del aprendizaje y retardo mental. Un legado de tres importantes obras dejó como reflejo de sus investigaciones e inquietudes intelectuales: el Desarrollo de Procesos Psicológicos Superiores (1931), Lectura de Psicología Escolar (1934) y Pensamiento y Lenguaje (1934) Estando en la plenitud de su desarrollo como filósofo, investigador y escritor, las circunstancias aceleraron su muerte, y muy joven (38 años) dejó de existir en 1934. La tuberculosis acabó con la vida de un preclaro educador e investigador, que dejó plasmado su trabajo a través de obras

*74 Edgar Emiro Silva*

tangibles que han trascendido a la humanidad.

### **Aportes del enfoque vygostkiano**

Reig, D y Gradoli, L (1992; 8), al analizar el enfoque teórico de Vygostki, apuntan tres aspectos resaltantes y que interpretan sobre la base del contexto social en que vivió su autor, cuestión que se comparte. Estas tres ideas se resumen en:

1. Procesos psicológicos con origen en los procesos sociales.
2. El lenguaje mediador en los procesos mentales.
- 3.

Creencia total en un método genético y evolutivo.

Estos aspectos se interrelacionan, e interdefinen elementos característicos, como:

Con relación al primer aspecto, resaltan los eventos particulares interpretados desde la perspectiva social y que la vida mental debe ser concebida como la expresión individual y subjetiva de la vida social. Luego, en la segunda idea subyace el habla como de un origen social, así como el lenguaje precede al pensamiento racional e influye en la naturaleza del mismo, y

que el lenguaje ayuda a planear la resolución de problemas; para que finalmente, en la tercera idea, se aglutinen aspectos integradores de un método vygoskiano en el aspecto evolutivo, donde señala:

- Los procesos psicológicos humanos deben estudiarse utilizando un análisis genético que examine los orígenes de estos procesos.
- La génesis de los procesos psicológicos humanos implica cambios cualitativamente revolucionarios, así como cambios evolutivos.
- La progresión y los cambios genéticos se definen en términos de instrumentos de mediación. Son éstos los que muestran el estado psicológico de los sujetos.
- Los ámbitos genéticos deben examinarse, con el fin de elaborar una relación completa y cuidada del proceso mental humano.

*Investigación Acción. Metodología Transformadora 75*

- Las diferentes fuerzas del desarrollo, cada una en su propio juego de principios explicativos, operan en los diferentes dominios genéticos.

Se evidencian además, en estas tres ideas, las implicaciones educativas que generan. En este sentido, se pueden mencionar cuatro elementos de orden educacional, a saber:

- El aprendizaje es previo al desarrollo, y la labor docente radica en potenciar ese desarrollo, o, cómo plantea Feuerstein (1979), citado por Ertmer, P y Newby, T (1996;4), que “el docente constructivista es un mediador del cambio conceptual de sus alumnos, ya que, conocidas las ideas previas o preconceptos del estudiante, su tarea consiste en plantear interrogantes o situaciones imposibles de resolver a partir de esas preconcepciones, a fin de incitarlos

a buscar, a construir otro concepto que les permita darles un significado más complejo”.

- Resalta el papel de la imitación en el aprendizaje. Al imitar se está simulando la solución de una problemática que debe resolverse dentro del ámbito escolar y supone varias alternativas a la solución de la situación en la vida real.
- Implementa en la práctica el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), donde el docente debe:
  1. Conocer en el ser humano sus limitaciones, características y potencialidades de su nivel.
  2. Promover el cambio, su interiorización, presentándole actividades e integrándolo a experiencias que estén a su alcance y a un nivel más alto de complejidad.
  3. La ZDP permite aumentar la efectividad y utilidad de la aplicación de diagnósticos de desarrollo mental en los procesos educacionales.

Ahora bien, a propósito de esta situación dentro del campo educativo específico, resulta interesante resaltar tres elementos que forman parte de la columna vertebral en los aspectos teóricos – conceptuales y metodológicos de la teoría de Vygotski.

*76 Edgar Emiro Silva*

Ellos son: la Zona de Desarrollo Próximo, la interiorización y la formación de conceptos.

## **Otros aportes de Vygotski**

### **Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)**

Vygotski la considera como “la distancia” entre el nivel de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial de terminado a través de la resolución de un problema, bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero con

mayor capacidad. Esto es, la ZDP define las funciones que todavía no han madurado pero que están en proceso.

En definitiva, Vygostki plantea que el buen aprendizaje es aquél que precede al desarrollo, y de allí la importancia de mediar en la ZDP. Esta situación se puede representar mediante una gráfica donde el objeto que desea aprenderse y aprehender se está en la zona real, por una parte, mientras que la zona de desarrollo potencial está en el individuo que quiere construir un nuevo conocimiento; entonces, esa “distancia” es la zona llamada la del buen aprendizaje y titulada Zona de Desarrollo Próximo, por Vygostki. En la gráfica 2 se plantea esta situación.

Puede observarse, además, que en la Zona de Desarrollo Próximo ocurre un proceso muy parecido al descrito en la acción comunicativa, y se reafirma cuando plantea: “El intérprete tiene que suponer que el texto recibido, pese a que inicialmente le resulte incomprendible, representa una manifestación racional, es decir, una manifestación que puede fundamentarse en determinadas presuposiciones” (Habermas, 1987;186). Esto re presenta, también, lo llamado por Chevallard (1980): Transposición Didáctica, la cual se detallará más adelante.

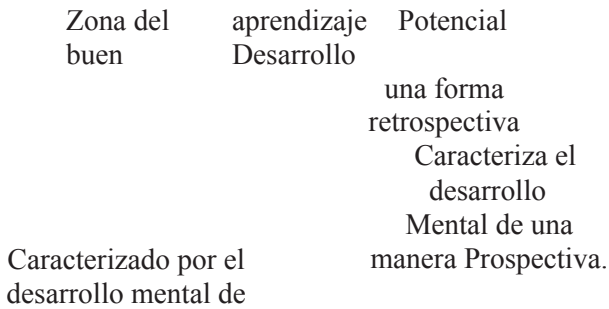
## **La Interiorización**

De una manera determinante y perfectamente entendible establece la definición de interiorización al considerarla como la reestructuración interna de una operación externa, esto es, que

*Investigación Acción. Metodología Transformadora 77*ZONA DE

## **DESARROLLO PRÓXIMO**

Desarrollo  
Real



**Gráfica 2:** La Zona de Desarrollo Próximo. **Fuente:** Vigostky (1936).

**Diseño:** Silva (julio, 2002)

mediante la interiorización ocurre una transformación, y ésta se debe a algunos aspectos metodológicos, como:

- Es un proceso interpersonal que implica un proceso intra personal.
- Es una operación que representa actividad externa, se re construye y comienza a ocurrir internamente.
- Todos esos procesos son resultados de prolongadas series de sucesos evolutivos. Esto define la llamada Ley de Do ble Función, que Reig, D y Gradoli, L (1992;9), conciben como “un proceso único que lleva a cabo la persona en la formación de sus funciones psicológicas, lo cual implica una interacción social, y de la mediación interna a través de la cual va constituyéndose la estructura cognitiva”.

### **Formación de conceptos**

Para Vygostki, la unidad de análisis fundamental es la pala bra.

La concibe como la mínima unidad de comunicación y del pensamiento generalizado; se encuentra además en el origen de

*78 Edgar Emiro Silva*

la formación de conceptos, y en la medida en que la palabra se

interioriza, se convierte en un signo mediador del proceso. Se distinguen dos tipos de palabras en el desarrollo del individuo: las internas y las externas; las primeras son aquéllas que se hace el individuo a sí mismo, aquéllas que piensa y procesa en su Zona Potencial, y que, consecuentemente, tiene la libertad de elegir si las expresa públicamente o las deja en su interior, esto es, las palabras internas mantienen un proceso de autorregulación, mientras que las otras son las formas primitivas de la palabra, aquéllas que vienen del exterior y, lógicamente, es casi imposible poder regularlas. Como ejemplo de esta situación, Vygostki plantea que los niños se inician en el aprendizaje de palabras cuando entran en contacto con otras personas, generalmente adultos (padre, madre, tíos u otros) o niños más maduros (hermanos, primos y vecinos). Allí comienzan a interiorizar sus primeros diálogos, de manera tal que esas palabras iniciales representan el significado que guía la construcción de su propia conducta, pensamiento y aprendizaje; donde muchas veces comenzará como un aprendizaje vicario o imitativo, propio de un niño. Si escucha a su padre decir “Esto no va aquí, lo pondré en otro lugar”, entonces el niño podría imitar esa expresión; sin embargo, gradualmente la usa para modelar su conducta en ése u otros escenarios.

Se ha observado que existe una secuencia gradual en el desarrollo de la expresión oral en cada individuo, Cuando está solo, muy niño, tiende a expresar lo que él ha realizado; después, de ejecutar una actividad; luego él expresa cómo trabaja; finalmente se habla a sí mismo antes de ejecutar una tarea; por último, él interioriza su expresión oral (Mata, 2000; 73).

En consecuencia, las palabras internas que la persona posee lo inician en el diálogo con otros, y es el más importante elemento que participa en la autorregulación, planificación y aprendizaje de conceptos; de allí que:

Las palabras (internas y externas) contribuyen entonces a

espontáneos se distinguen por las siguientes características: se adquieren por interacción social, y además son una actividad consciente del sujeto que se orienta hacia los objetos, pero también el sujeto es consciente de sus propios conceptos; mientras que los científicos son considerados como los verdaderos conceptos, que se adquieren en el espacio de la instrucción, que son provocados por causas distintas, y también, que la conciencia dirige al propio concepto al acto del pensamiento" (Silva y Ávila, 1998;40).

Además, es interesante resaltar que cuando se le exige a una persona resolver un problema o ejecutar una tarea difícil, las palabras internas salen al exterior. Mejor dicho, cuando un individuo se presenta ante una situación problemática, habla consigo mismo (palabras internas) y su pensamiento puede ser escuchado por otras personas. Tales expresiones externas de lo interno son las generalmente observadas.

En este sentido, Vygostki observó que las personas, cuando interactúan en la ejecución de tareas comunes, tienden a regirse entre si. Desde esta perspectiva, Forman y Carden (1986), citados por Mata (2000; 73) reportaron que cuando los estudiantes trabajan juntos en tareas complejas, se asisten unos a otros, de la misma manera que los adultos asisten a los niños. En tales tareas, el diálogo consiste en una regulación compartida. De allí que juntos resuelven el problema; separados, nunca.

La palabra contribuye entonces a la formación de conceptos espontáneos y científicos; los espontáneos se distinguen por las siguientes características: se adquieren por interacción social; además, es una actividad consciente del sujeto, que se orienta hacia los objetos, pero, también, el sujeto no es consciente de sus propios conceptos; mientras que los científicos son

considerados como los verdaderos conceptos: se adquieren en el espacio de la instrucción, son provocados por causas distintas, y también, la conciencia dirige al propio concepto al acto del pensamiento.

80 *Edgar Emiro Silva*

### **El mediador constructivista**

Una persona mediadora en la construcción de aprendizajes debe reunir una serie de características, y en este sentido, el investigador comparte plenamente algunas consideraciones (Silva y Ávila, 1998; 80) como: “Un docente constructivista, más que formular la repetición de conceptos, datos y fórmulas, debe orientar a los estudiantes hacia la creación, el descubrimiento y la formación de nuevos conceptos”. Debe ser considerado, además, como un mediador que propicia en los estudiantes el descubrirse a sí mismos como seres humanos responsables, con sentido ético y con el valor de saber lo que implica la propia existencia y razón de ser como entes presentes, tal como lo describe la expresión: “No exprese ni abrigue dudas acerca de la capacidad de los alumnos para dar una solución razonable al problema”. (Flórez, 1997; 239)

El mediador constructivista debe facilitar el aprendizaje a través de una práctica indeterminista interpretando esta actividad como: “El indeterminismo es la actitud científica compatible con el progreso del conocimiento del mundo” (Wagensberg, 1989; 82), en contraste con el determinismo, que representa una actitud científica compatible con la descripción del mundo. Desde esta concepción, un docente ubicado dentro de una práctica constructiva estará, permanentemente, creando círculos virtuosos, para ello simulará ser y será un poeta hacedor que proporcione las herramientas necesarias en el logro de los aprendizajes significativos., aclarando que:

...el círculo es vicioso cuando el punto de llegada

coincide exactamente con el de partida, cuando la definición en sayada no logra enriquecerse en ningún sentido. Se trata entonces de un movimiento circular perfecto y por ello condenado a la eterna y boba rotación trivial. Un círculo virtuoso, en cambio, no se cierra. El punto de llegada es el principio de otro círculo ligeramente desplazado. Se forma una espiral, hay precisión, hay virtud. Hay ciencia (Wagensberg, 1989; 14).