



Revista Arbitrada Venezolana
del Núcleo Costa Oriental del Lago



mpacto *Científico*

Universidad del Zulia

Junio 2020
Vol. 15 N° 1

ppi 201502ZU4641
Esta publicación científica en formato digital
es continuidad de la revista impresa
Depósito Legal: pp 200602ZU2811 / ISSN:1856-5042
ISSN Electrónico: 2542-3207

 **Impacto Científico**

**Revista Arbitrada Venezolana
del Núcleo LUZ-Costa Oriental del Lago**

Vol. 15. N°1. Junio 2019. pp. 139-154

Aportes teóricos-prácticos de los colectivos de investigación en educación básica desde una acción pedagógica crítica y reflexiva

José Marín y Nohelia Gutiérrez

Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt"

Cabimas, estado Zulia. Venezuela

josemarin_1907@hotmail.com

Resumen

El propósito de la investigación es contribuir con la formación teórico-práctica de los colectivos de investigación que accionen la formación permanente de los maestros de educación básica". Las teorías que fundamentan la acción transformadora son la teoría crítica (Young 1990), la teoría de la acción comunicativa (Habermas 1990), el enfoque constructivista (Rivas 1996) y la teoría de la motivación (Soto 2003). La investigación es crítica reflexiva con la metodología de investigación acción tomando el modelo Kemmis y McTaggart (1998) el cual permitirá planificar, actuar, observar y reflexionar sobre la información. La recolección de la información se realizará a través de entrevistas, fotografías e informes diarios del investigador. Dentro de las técnicas cualitativas se hará uso de la observación participante, la entrevista no estructurada, fotografías, grabaciones, en la sistematización de la información se realiza una interpretación crítica de la experiencia, realizado a través del análisis cualitativo y crítico de la experiencia, esto evidenció la concepción de una acción pedagógica en el colectivo de investigación desde la acción dentro de un escenario que suscitó procesos de participación e interacción.

Palabras clave: Colectivos de investigación, formación docente, pedagogía crítico-reflexiva.

Practical theoretical contributions of research groups in basic education from a reflexive critical pedagogical action

Abstract

The purpose of the research is to contribute to the theoretical and practical training of collective research that trigger the continuous training of teachers of basic education. "The theories underlying the transforming action are critical theory (Young 1990), the theory of communicative action (Habermas 1990), the constructivist approach (Rivas 1996) and the theory of motivation (Soto 2003). Research is critical reflexive action research methodology taking Kemmis and McTaggart (1998) model which will allow plan, act, observe and reflect on the information. The collection of information is done through interviews, photographs and daily reports of the investigator. Among the qualitative techniques make use of participant observation, unstructured interviews, photographs, recordings, systematization of information a critical interpretation of the experience, realized through qualitative analysis and critical experience is done, this He evidenced by the conception of a pedagogical action in the collective research from action within a scenario that gave rise to processes of participation and interaction.

Keywords: Collective research , teacher training, teaching critical-reflexive

Introducción

Las organizaciones educativas venezolanas ante el momento histórico (1998-2015) que atraviesa nuestro país, están llamadas a ser protagonistas y asumir de manera contundentes el rol de transformación de la sociedad, por ello es fundamental que los docentes de todos los niveles educativos estén conscientes de su intencionalidad pedagógica y promuevan experiencias que generen aprendizajes significativos en los estudiantes.

En este sentido, se debe asumir la cotidianidad pedagógica como una reflexión permanente y sistemática en y sobre la acción. El docente debe reflexionar acerca de las dificultades, limitaciones y potencialidades en su práctica diaria y en consecuencia diseñar estrategias para mejorar y/o transformar su acción educativa.

Para realizar estos cambios en la práctica pedagógica se hace necesario un docente crítico-reflexivo, conocedor de los sustentos teóricos que orientan su acción. Por ello, es importante que los educadores realicen una revisión y análisis de los fundamentos teóricos implícitos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este aspecto los colectivos pedagógicos juegan un papel importante, dado que los encuentros permiten revisar y reflexionar sobre las teorías actuales y modelos normativos y curriculares establecidos para el momento.

Desde el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2000-2015) se está impulsando un proceso de formación permanente para los docentes, lo cual es un aspecto fundamental para el desarrollo de la educación bolivariana, a los fines de impulsar una nueva ética en el marco del humanismo social y democrático, con miras a la consolidación del proceso de transformaciones por el que hoy transita Venezuela, América Latina y el Caribe. Este proceso ha de incidir en el mejoramiento de la calidad de la educación para continuar con el desarrollo de la política de universalización o inclusión de todas y todos, con la finalidad de erradicar la pobreza. En este sentido, se requiere la participación democrática y protagónica de todos los sectores de la población, especialmente los docentes, cada vez con más alto grado de conciencia social y con el conocimiento de los referentes teórico - prácticos pedagógicos, didácticos, curriculares e investigativos, los cuales deben reflejarse en el desempeño de sus funciones para una educación emancipadora.

Tríadas de las ciencias

Al hacer ciencia en educación existen las tríadas: ontológicas, epistemológicas y metodológicas, estas teorías-prácticas son referentes que se fusionan al entrar al escenario de este estudio. Como investigador desde el método de exposición, ontológicamente observo a partir de una naturaleza relativista, construida mentalmente como consecuencia de la interacción entre el indagador-indagado, en un contexto afectado por ambos. En este sentido, las realidades son múltiples, concebidas en permanente movimiento y versionadas en diferentes maneras, por lo tanto el conocimiento es construido por el hombre, de carácter mutable orientado hacia la emancipación de los actores sociales (Márquez, 2000).

Asimismo, epistemológicamente, parto de una naturaleza subjetivista, en el sentido de que los valores son fundamentales para la investigación, así que tiene una dimensión ideológica de gran importancia. Donde, los hallazgos y acciones son compartidos entre equipo en acción, de modo que no existe separación entre ambos, aquí todos son partícipes de la investigación. Aún cuando al actuar como un miembro más del equipo debo interactuar para confrontar opiniones, ideas y experiencias.

Metodológicamente para la búsqueda del conocimiento debo proceder de manera dialógica y transformativa, así el ideal es la emancipación, además de alternar una concepción evolutiva en progreso. Porque el equipo mueve metodologías participativas que introducen en esta investigación educativa la historia, la axiología y la ética. De modo que la producción de conocimiento es la producción de valores, sustentados en la intersubjetividad humana. En consecuencia atendiendo a las consideraciones expuestas, se puede decir que la postura epistemológica que se adoptó en el equipo desde el método de investigación en todo momento es: crítico-reflexivo, al saber que todo conocimiento se construye a partir de un aprender a aprender, el cual permite la apropiación creativa del saber, con inteligencia humana para construir ciencias con conciencia desde los colectivos investigativos, al reflexionar permanentemente para

actuar de forma asertiva, frente a situaciones apiréticas (confusas) que se presentan en el quehacer docente.

Teorías que fundamentan la acción transformadora

Teoría Crítica

Es evidente asumir en este estudio la Teoría Crítica de la Educación de Young (1993), quien “trata de mostrar como la escolaridad puede ser educativa en el sentido más pleno; fomentando la capacidad de resolver problemas de los docentes en forma evolutiva”. Esta idea la toma de la teoría crítica de Habermas (1990), quien la sustenta desde la lingüística educativa crítica: “un habla franca y sin trabas puede ayudarnos a pensar críticamente”. Es un hecho conocido que gran parte de nuestras actividades sociales se basan y dependen de la comunicación, proceso en el cual el lenguaje desempeña un rol fundamental como vehículo de expresión de nuestra cultura en la que se intercambian informaciones y pensamientos que conducen a construir nuestra cognición y en muchos casos a resolver problemas educativos.

Para Young (1993), Habermas criticaba la idea predominante del conocimiento científico no sólo por ser una idea mezquina de la ciencia, sino también por su tendencia a suponer que el conocimiento científico es la única forma de conocimiento, despreciando la lingüística, el conocimiento natural y sus creencias, cuando en realidad la investigación en educación debe partir de las categorías interpretativas del docente que incluye sus propios valores culturales y sociales, de tal manera que permite fundamentar la forma de vida social, eliminando las condiciones estructurales que obstaculizan el cambio.

La teoría crítica, también contribuye con esta investigación porque integra teoría-práctica, donde los involucrados (equipo en acción) participan en una acción social transformadora, que permite informar y guiar las prácticas de los docentes, indicando cuales acciones debe emprender si quieren superar sus problemas y eliminar sus dificultades. De modo que el docente se vea a sí mismo y ante situaciones inesperadas, reflexione y en consecuencia redimensione su saber hacer.

Ahora bien, esta teoría crítica en el caso educativo, no solo contempla en esta investigación el criterio emancipador, sino que va más allá; es decir a la búsqueda de un colectivo de investigación que forme docentes como investigador crítico ante el entorno que lo rodea, donde ellos lo transformen y humanicen. Para esto es necesario también que el investigador asuma en sus prácticas dialógicas la teoría de la acción comunicativa de Habermas, la cual como se viene observando es complemento directo que permea esta disertación.

Teoría de la Acción Comunicativa

En la teoría de acción comunicativa, Habermas (1990) construye y reconstruye dialécticamente las aportaciones de Durkheim, Marx, Weber entre otros, en un intento de elaborar una teoría sociológica de la acción que permita discriminar las diferentes formas de los procesos de racionalización. La sociedad se muestra desde la perspectiva del actor participante como mundo de la vida, y desde la perspectiva del observador como sistema. La teoría crítica articula estos dos niveles y presenta un concepto de sociedad en términos de sistema y mundo de la vida. Así mismo para el autor, la teoría de la acción comunicativa es el principio explicativo de una teoría de la sociedad fundada en una teoría del lenguaje y en el análisis de las estructuras generales de la acción.

Para realizar este análisis Habermas, apela a la estructura dialógica del lenguaje como fundamento del conocimiento de la acción, como resultado extrae el concepto de acción comunicativa donde la racionalidad está dada por la capacidad de entendimiento entre personas capaces del lenguaje y acción, mediante los actos del habla, cuyo trasfondo es un mundo de vida de creencias e intereses de los seres humanos que se desenvuelven dentro de una misma cultura, para este caso educativa.

Habermas (1990), profundiza los conceptos de “el” mundo objetivo representado por los objetos físicos que demandan criterios de verdad y “nuestro” mundo subjetivo, representado por los estados de conciencia o mentales referidos a las interacciones sociales o disposiciones comporta mentales para la acción que demanda criterio de rectitud normativa y “mi” mundo social representado por el producto de la mente humana y que se refiere a los estados internos que demanda criterios de veracidad. Estos mundos no deben confundirse en el mundo de la vida, puesto que este constituye el trasfondo de la acción comunicativa; estos tres mundos vienen a ser el sistema de referencia que el equipo en acción en el proceso de interacción tiene en común.

El primer aspecto considerado por esta teoría de acción comunicativa es el reconocimiento de la acción, específicamente humana como una unidad de comportamiento y sentido. El segundo aspecto es la clasificación de las acciones según su sentido, construida a partir de dos oposiciones; acción social versus interacción y acción orientada hacia el éxito versus acción orientada hacia la comprensión, que lleva a Habermas considerar tres tipos de acción: la acción instrumental que sigue las reglas técnicas, la estrategia que sigue los medios y discursos más adecuados; y la comunicación orientada hacia el dialogo y el consenso como fundamento del conocimiento y la acción, por lo que permite el entendimiento. En el cuadro 1 se relacionan los diferentes tipos de acción con respecto a su orientación.

Cuadro 1. Clasificación de las Acciones

| Orientación de la Acción | Acción Orientada al éxito | Acción Orientada al entendimiento |
|--------------------------|---------------------------|-----------------------------------|
| No social | Acción Instrumental | |
| Social | Acción Estratégica | Acción Comunicativa |

Fuente: Habermas (1990)

En función de lo descrito, se puede decir que a efectos de la investigación se considerará la acción comunicativa cuya situación es social y en la cual prevalece el diálogo y el entendimiento entre los actores sociales, a través de un habla franca y sin trabas. A su vez se partirá de interacciones en las cuales los participantes se encuentran para entenderse respecto a algo, denominada por Habermas (1990) “acciones comunicativas”. En otras palabras, la acción comunicativa estará orientada a un proceso intersubjetivo en el que se pone en cuestión las pretensiones de verdad, la rectitud normativa y la veracidad de las emisiones lingüísticas. De modo que para el docente a través de sus práctica en este caso investigativo pueda generar conocimientos críticos y reflexivos, desde su visión del mundo (perspectiva cognitiva) y de cómo se proyecta en los actos del habla (acción docente).

Igualmente Habermas señala los intereses rectores del conocimiento: el técnico orientado a la manipulación técnica, interés que denomina la orientación de la objetivación necesaria de la realidad, el saber que resulta es un saber instrumental que adopta la forma de explicación científica. Interés práctico es el rector del conocimiento de las ciencias del espíritu, está dirigido a salvaguardar la intersubjetividad de una comprensión, generando conocimiento en forma de entendimiento interpretativo, capaz de informar y guiar el juicio de lo práctico. Interés emancipatorio que tiene como meta la realización de la reflexión, que considera como humano y básico para la autonomía racional y la libertad, donde se dan comunicaciones sin ningún tipo de alienación, a fin de alcanzar un conocimiento emancipador acerca del marco referencial donde se produce la comunicación y la acción social, generando así un entendimiento interpretativo de la realidad estudiada

Se produce un tipo de racionalidad que es producto de los procesos de interacción social que establecen las personas involucradas. Así por ejemplo en los colectivos investigativos están presente la acción comunicativa habermasiana al investigar la forma en que los docentes involucrados hacen uso de los actos del habla para comunicar al investigador sus valores en el proceso de reflexión en y durante la acción. Quienes de esta manera mejorarán su práctica educativa, pues gracias a la emancipación tendrá plena libertad para reconstruir, reevaluar y redimensionar sus acciones personales y profesionales.

Enfoque de la complejidad

Para Morín, la complejidad es el desafío, no la respuesta. Se encuentra en la búsqueda de una nueva manera de pensar que trascienda la complicación, las incertidumbres y las complicaciones, reconociendo lo irreductible. Afirma que la “complejidad es la unión de la simplicidad y de la complejidad; es la unión de los procesos de simplificación que implican selección, jerarquización, separación reducción, con los otros contra-procesos que implican la comunicación, la articulación de aquello que está disociado y distinguido y es el escapar de la alternativa entre el pensamiento reductor que no ve más que los elementos y el pensamiento globalista que no ve más que el todo.”

Morín se pasea por el estudio del universo a través de la física apoyado en Einstein, Podolsky, Rose, Bohm, J.P.Vigier, D’Espagnat y Costa de Beauregard, argumentando que desde el punto de vista de la complejidad, en el trans-mundo no hay ni complejidad ni simplicidad, ni orden ni desorden ni organización, por la tanto la esencia del mundo es inconcebible. “La complejidad es la dialógica orden/desorden/organización. Pero, detrás de la complejidad, el orden y el desorden se disuelven, las distinciones se esfuman. El mérito de la complejidad es el de denunciar la metafísica del orden. Como lo dijera muy bien Whitehead, detrás de la idea de orden hay dos cosas: la idea mágica de Pitágoras de que los números son la realidad última y la idea religiosa todavía presente, tanto en Descartes como en Newton, de que el entendimiento divino es el fundamento del orden del mundo.

Ahora bien cuando uno ha retirado el entendimiento divino y a la magia de los números ¿qué queda? ¿las leyes? ¿una mecánica cósmica autosuficiente? ¿es la realidad verdadera? ¿es la naturaleza verdadera? A esa visión débil, yo opongo la idea de la complejidad.”, es decir, la esencia del quehacer cotidiano del maestro es una constante donde la dialéctica en la dialógica permite que el mismo este siempre a la expectativa de las nuevas experiencias en la institución educativa, en la comunidad adyacente y hasta a la espera de nuevos lineamientos del Estado venezolano, pero la diatriba del día a día por lo general no le permite observar detenidamente como se producen los cambios en el quehacer educativo es más convierte su didáctica en un proceso mecanicista, donde un desorden se convierte en orden, sin ser procesado ni concienciado como tal.

Enfoque Constructivista

El constructivismo como enfoque epistemológico se opone a las teorías racionalistas que suponen un individuo, quien al nacer, viene dotado de ciertas estructuras cognoscitivas que le permiten hacer esa elaboración con independencia de la realidad. Así mismo rechaza las teorías empiristas que afirman que el conocimiento es una copia de la realidad, producida por intermediación de los sentidos. Es decir, se sitúa entonces en una posición intermedia respecto a ambas teorías, debido a que el individuo realiza elaboraciones mentales que le permite interpretar lo que observa en la naturaleza.

Este enfoque es vital en una investigación acción participativa y así como muchas otras teorías del aprendizaje, posee múltiples raíces en la óptica tanto filosófica como psicológica, especialmente en los trabajos de Piaget y Vygotsky. Por su parte Piaget (1978) sostiene que la construcción del conocimiento se da como una interpretación de la realidad que el individuo realiza internamente al actuar sobre ella gracias a los procesos de asimilación, donde se integran los nuevos conocimientos a la estructuras anteriores y el de acomodación, en el que se reformula y elabora estructuras nuevas como consecuencias de la incorporación precedente. Mientras Vygotsky (1987) señala el conocimiento es inseparable del medio cultural, teniendo lugar en un sistema interpersonal, mediante un proceso de internalización de procesos externos que se transforman en una representación interna. Dicho proceso de internalización permite redimensionar los conocimientos adquiridos a lo largo del desarrollo cultural del individuo, esto se puede visualizar en la imagen 2

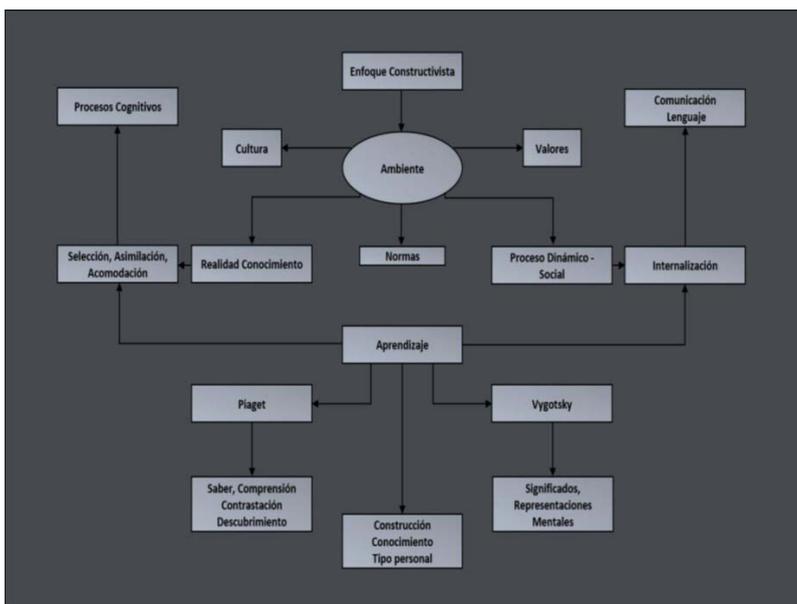


Imagen 2. Proceso de Interaprendizaje Constructivista. **Fuente:** Casanova (2003).

Estrategias para el Aprendizaje Crítico-Reflexivo

En relación a la conceptualización de las estrategias para el aprendizaje, existe una diversidad de definiciones. Para efectos del presente estudio se tomará como base lo señalado por Monereo y Otros (1993) que consiste en “uso reflexivo de los procedimientos que se utilizan para realizar una determinada tarea”; es decir, en este caso la estrategia se considera como una guía de secuencias integradas de actividades, que se llevan a cabo con el fin de facilitar la adquisición, almacenamiento, recuperación

y uso del conocimiento. Por consiguiente, no es de extrañarse que del uso adecuado o inadecuado que se haga de ellas dependerá el aprendizaje que se produzca.

Lo que llama Vygotsky la zona del desarrollo próximo y que permite a la persona que aprende superar los obstáculos que se le presentan ante la internalización de un nuevo conocimiento. De modo que el investigador debe mantener una clara delimitación entre él mismo y el objeto de estudio (contenidos culturales) que comunica al equipo en acción; dicho en otras palabras debe mantenerse abierto ante nuevas incertidumbres que se plasman en la naturaleza del conocimiento que se está estudiando en el colectivo de investigación; para lo cual debe actuar según ciertos elementos relativamente constantes que él pueda aportar ante una situación problemática, como son: un conocimiento socializado, un sistema apreciativo en función de la de la perspectiva cognitiva de ambos actores sociales (docente y estudiante) y una postura epistemológica subyacente en la reflexión desde la acción. Ello permitiría establecer los cimientos de un aprendizaje crítico-reflexivo relacionado con la práctica educativa enmarcada en la vida cotidiana de las personas involucradas en el proceso de aprendizaje.

En consecuencia cuando la persona se hace consciente de los marcos conceptuales en los que se desenvuelve, se cuenta con la posibilidad de considerar vías alternativas de comprender la realidad dada o determinada. En tanto que aprecia los valores que fortalecen al equipo en acción y puede encarar las múltiples y conflictivas ideas que puedan presentarse al ejercitar un aprendizaje crítico-reflexivo.

Sin duda alguna, cuando se rechaza la visión tradicional de obtener aprendizajes en forma mecánica y repetitiva y de paso al reconocimiento que toda persona pueda convertirse en algún crítico y reflexivo, se está reconociendo que el proceso de aprendizaje desencadena situaciones académicas que requieren de la acción de los que aprenden, en este caso personas ávidas de saber, dispuestos a comprender su mundo y transformarlo según la concepción de una nueva educación que enaltece una clara motivación por el cambio, combinando teorías, imaginación y técnicas que permiten desarrollar destrezas y competencias para el manejo de contenidos académicos y para reflexionar críticamente sobre los fines y consecuencias de la práctica educativa.

Teoría de la motivación

La motivación es uno de los factores internos que requiere mayor atención. Sin embargo de manera amplia, motivar es aquello que impulsa a una persona a actuar de determinada manera o por lo menos, que origina una propensión hacia un comportamiento específico. Este impulso al actuar puede provocarlo un estímulo externo (que proviene del ambiente) o puede ser generado internamente en los procesos mentales del individuo. En este aspecto, la motivación se asocia con el sistema de cognición del individuo. La motivación se explica a través de las reacciones de los docentes dentro y fuera de la institución, abarcando el grado de entusiasmo que tanto el directivo y el docente transmite en dicho organismo, demostrando así: creatividad, sentido de pertenencia, unificación de criterios, para obtener resultados satisfactorios

en función de la armonía y el buen funcionamiento de la cultura organizacional de la escuela (Soto, 2003).

El paradigma aprender a aprender en el colectivo de investigación. Es importante recordar que el aprender no es un proceso individual, a pesar que cada una de las personas aprende de forma diferente también es cierto que sus capacidades para entender y asimilar los contenidos académicos se dan en un entorno donde el sujeto que aprende se ve motivado por las condiciones y el momento que lo rodean además de la necesidad que tenga este de dar respuesta a ciertas interrogantes que se le presentan en el instante de la reflexión. Tal como lo explica Rosso (1994) con el aprender a aprender se aspira a penetrar en un mundo que ha cambiado en su totalidad las formas de conocer.

Es por ello, que dentro del colectivo de investigación, el docente se constituye en un agente del aprendizaje que ayuda al descubrimiento y al fomento de lo novedoso, de lo posible en las ideas. Así mismo, a dejar caminar, a reconocer sus errores y a permitir visiones de mundos diferentes de los que él tiene (Villar, 2011). Es por ello que tomando en consideración lo anterior, estas permitieron que en los encuentros del equipo en acción haya una formación en los docentes pues cada una de las experiencias que tiene ellos en la práctica educativa, sirvió de aporte a los demás y así se dio respuesta a sus necesidades en el momento dado.

El aprender a aprender en los colectivos de investigación responde como proceso de la educación a la inquietud planteada por todos los que hacen vida en el mismo; en este sentido, traduce la síntesis que unifica la imaginación, la creatividad y el riesgo durante la práctica docente, debido a que es él que a través de su arte se toma la libertad de tomar decisiones y desarrollar los mejores procesos para transformar el medio ambiente donde está inmerso.

Por lo tanto, la construcción del conocimiento será más efectivo debido a que el equipo en acción utilizó y, al mismo tiempo, originaron conocimiento colectivo, en este caso, el conocimiento que fue recibido por todos los miembros del colectivo de investigación, además que este conocimiento puede ser difundido por medio de máquinas, redes y objetos.

Es necesario, asimilar por el equipo en acción que el proceso de aprendizaje colectivo, posee factores que lo potencian así como también la emergente naturaleza de las prácticas colaborativas que se debe dar entre los docentes para la construcción del conocimiento permite en el colectivo de investigación planificar, estructurar y gestionar este tipo de prácticas a fin de (1) generar más conocimientos; (2) reducir la brecha entre la formación académica formal y el mundo laboral y (3) aprovechar mejor el conocimiento de los docentes con más experiencia para que los que apenas comienzan en esta tarea desarrollen competencias. Dentro del paradigma de aprender a aprender se debe centrar el trabajo de los colectivos de investigación en escenarios más reales con una práctica que consolide la integración de la teoría y la práctica dentro de un mismo proceso, lo que implica que los docentes que integran éste sean considerados

como participantes activos en el proceso de investigación y la construcción colectiva de significados que acontecen en el entorno, dentro de procesos intersubjetivos en que las conciencias se dialectizan, se enfrenten y se promuevan hacia el proceso histórico de hominización

Volviendo la mirada a lo descrito se puede decir que en el escenario educativo, la realidad es una construcción humana que depende de las interacciones entre los estudiantes para la transformación del contexto, el respeto a las diferencias en una relación horizontal que favorece la inteligencia cultural, la creación de sentido, la igualdad y la transformación. Se trata entonces del reconocimiento del yo que no sólo se piensa en su mismidad, sino en el encuentro entre dos subjetividades que se reconocen, acercan y toman distancia en una comunidad determinada desde una centralidad vital que lo impulsa a la acción.

Desde el punto de vista investigativo es posible, apoyándose en el trabajo en Freire, proponer cuatro actividades que responden a otras cuatro preguntas de investigación: Describir: ¿qué hago?, informar: ¿qué significa lo que hago?, confrontar: ¿cómo he llegado a ser lo que soy?, reconstruir: ¿cómo puedo hacer las cosas de modo distinto? Ahora bien, ¿no son estas las tareas cotidianas que el docente debe enfrentar en el aula? Evidentemente lo son, por tanto la acción pedagógica crítica-reflexiva dentro de la función investigativa pasa por contribuir en la preparación que permita dar respuestas a estas interrogantes a través de la investigación acción.

Colectivos de formación para la práctica docente

A lo largo de la historia moderna, prácticamente en todas las naciones se ha considerado a la educación como la base del progreso y el fundamento mismo del desarrollo, es decir, el eje de toda evolución social, Kliksberg (2003:03), señala

La educación es cada vez más como una de las inversiones que mejores beneficios reditúa y se le ha dado cada vez mayor importancia, se le ha generado mayor cantidad de investigación en las aulas y se ha escrito innumerable artículos, conferencias, libros y paginas en internet sobre avances, propuestas y soluciones.

Sin embargo, están lejos de ser alcanzados los estándares educativos esperando la calidad que se desea, cuando se compara en términos educativos a América Latina, en lo que respecta a niveles de justicia social y armonía de los pueblos de hoy, se percata de lo mucho que aún hay que hacer, como aprender a aprender para aplicar los proyectos educativos y el proyecto de aprendizaje que demanda la sociedad.

Ahora bien, la educación es proceso continuo, sistemático e integral dirigido hacia una solidaridad social que tendrá que enfocarse en los sistemas políticos, económicos, sociales que perfilan el contexto en que se da el fenómeno educativo, definiendo las posibilidades y alcances de la educabilidad. En otras palabras los defectos y virtudes de la educación, siempre estarán determinados por el contexto económico y político donde se inscribe, lo que sintetiza el significado de colectivos de formación e investigación.

Todos los miembros de una organización, en todos los niveles incluyendo al nivel educativo, aprenden a involucrarse y tener una visión de todo el proceso comprometiéndose con las acciones del mejoramiento continuo en las instituciones correspondientes. Las personas aprenden mediante el trabajo conjunto y trabajan juntas mediante el aprendizaje, se promueven organizaciones que son capaces de mantener su propio desarrollo. Para ello se debe invertir, ayudar y educar a la organización para que aprenda en ese sentido.

El sector de educación básica en los países de América Latina incluyendo al caso Venezuela tiene grandes reto; entre ellos, los cambios tecnológicos y el proceso globalizador para mejorar la formación de sus futuros profesionales, elevar el nivel de formación de los docentes, desarrollar programas de promoción. Es imperativo elevar el nivel educativo de los pueblos como parte de las estrategias para alcanzar el desarrollo científico, humanístico, tecnológico, social, económico y aunado a esto hacer valer los derechos humanos.

Dentro de este esquema, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2011), está impulsando un proceso de formación permanente para los docentes, el cual es fundamental para el desarrollo de la educación en todos sus niveles, a los fines de impulsar una nueva ética en el marco del humanismo social y democrático, con miras a la convalidación del proceso de transformación por los que hoy atraviesa Venezuela.

Por ello uno de los aspectos puntuales de esta investigación es la promoción de un docente investigador de su práctica, reflexivo de la pedagogía y conectado con su realidad educativa. Es fundamental que los docentes de educación básica estén conscientes de su intencionalidad pedagógica y promuevan experiencias que generen cambios significativos en los procesos de gestión que se dan en la escuela. De este modo se debe asumir la cotidianidad pedagógica como una reflexión permanente y sistemática en y sobre la acción. El docente debe reflexionar acerca de las dificultades, limitaciones y potencialidades en su práctica diaria y en consecuencia aplicar estrategias para mejorar y/o transformar su entorno.

En consecuencia para realizar estos cambios en la práctica pedagógica se hace necesario un docente reflexivo, conocedor de los sustentos teóricos que orientan su acción. Por ello, es importante que los educadores realicen una revisión y análisis de los fundamentos teóricos implícitos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este aspecto los colectivos pedagógicos juegan un papel importante, dado que los encuentros permiten revisar y reflexionar sobre las teorías actuales y modelos normativos y curriculares establecidos para el momento.

Cornejo (1999) afirma que se requiere que los educadores profesionales sean personas que actualizan permanentemente sus conocimientos disciplinares y pedagógicos; que posean competencias didácticas para investigar y capacidad de reflexión y aprendizaje a partir de la experiencia y que asuman un sentido ético de compromiso social en el ejercicio de la profesión. Es fundamental promover en las

instituciones educativas espacios para la discusión y reflexión, para la participación, en consecuencia, en un proceso de formación.

Colectivos de formación e investigación

Es importante subrayar, que un colectivo de formación permanente e investigación se asume como el equipo interdisciplinario conformado por docentes de una institución que se reúne con el propósito de reflexionar, discutir y construir saberes inherentes a la acción pedagógica. La actualización y reflexión de la acción pedagógica ha sido motivo de debate permanente. La formación docente es una temática que ocupa y preocupa a expertos en educación, a investigadores de áreas afines y académicos en general, por parte de quienes existe una invitación continúa a revisar la labor pedagógica para mejorarla o transformarla.

Los encuentros en los colectivos de formación e investigación no fueron clases magistrales de disertación dadas por un experto; por el contrario, se desarrollaron en un proceso de construcción y reconstrucción colectiva a partir de diálogos y de reflexión de la praxis y revisiones teóricas teniendo en cuenta sus necesidades y las de su contexto. De esta manera, tomando en consideración las ideas precedentes, dentro de la presente investigación se busca contribuir con la formación de colectivos de investigación dentro de las escuelas para mejorar así las prácticas en los procesos de investigación a través de la integración de docentes.

Referencialidad de los colectivos de investigación

La referencialidad de este contexto se asume desde tres aspectos que conjugan y conforman el proceso de reflexión. El primero, referido a la formación docente, el segundo a los colectivos pedagógicos y el tercero a la investigación-acción participativa y transformadora. En la actualidad es relevante la formación permanente de los docentes dado que las posturas paradigmáticas se reconstruyen día a día y los contextos sociales, culturales y tecnológicos avanzan rápidamente.

En este marco de referencia, los conceptos de actualización y capacitación docente van adquiriendo peso progresivo en el desarrollo profesional y la formación permanente del mismo. Pérez (2008) expresa que para generarse un verdadero conocimiento, la persona debe pasar por tres etapas: la de captación del estímulo exterior, la formación de la imagen perspectiva y el reconocimiento del contenido (conciencia).

Así si se considera tal planteamiento significa que es necesario enseñar a pensar, permitiendo que los estudiantes relacionen, conecten, construyan conceptos y resuelvan problemas para que la inteligencia se fortalezca.

Así mismo Rodríguez (2008), asume que el concepto de desarrollo profesional se sustenta en el principio de que ninguna formación profesional se agota o es susceptible de darse de manera completa y acabada en las escuelas, en cuya instancia se recibe

una parte de la formación, pero la otra, quizás, la más decisiva, es la que ofrece la práctica. La formación de los docentes es un proceso que exige ciertas condiciones sobre las cuales debe existir un alto grado de consenso además debe darse prioritaria y fundamentalmente al interior de las instituciones educativas con un proyecto construido y aceptado por el equipo docente y con el compromiso efectivo y afectivo de todos los integrantes.

Desde esta perspectiva se asume la concepción de formación docente desde Colectivos de investigación como un proceso mismo de investigación-acción. El saber hacer del docente se elabora desde el trabajo pedagógico diario, que le permite aprender y desaprender cada día y lo lleva a introducir cambios para mejorar su práctica, adaptándola a las necesidades del contexto sociocultural, económico y político.

El docente va reflexionando sobre su acción y en esta reflexión es importante compartir con sus pares y apoyarse en referentes teóricos que orienten su práctica y fortalezcan sus concepciones. Este aspecto es fundamental para la formación permanente del docente en los colectivos de investigación. Elliott (2000), uno de los más fieles exponentes y representantes de la investigación acción, sostiene que en “la forma de entender en profundidad la enseñanza, es necesario la problematización de la práctica a partir del cuestionamiento o análisis de las actividades educativas”. Este autor asume que la investigación-acción favorece el desarrollo profesional de los docentes y, en consecuencia, promueve el cambio.

En este sentido define a los docentes como investigadores que reflexionan sobre su acción cotidiana con sus pares en los mismos lugares de trabajo. Carr y Kemmis (1988:21), señalan que “los profesores necesitan de un cierto apoyo, el trabajo de pasar del análisis crítico a la actuación, exige un esfuerzo sostenido que requiere la colaboración entre ellos, con los formadores de profesores y con otras personas interesadas”

Esta aseveración apoya la utilidad de los colectivos de investigación en las escuelas a todos los niveles con la participación de formadores de formadores, por ejemplo, la presencia de docentes de universidades como casas formadora de profesionales en todas las ramas de conocimiento y sobre todo a nivel humanístico y la presencia de investigadores adscritos a líneas de investigación como mediadores. Los autores mencionados buscan reconceptualizar la IAP y consideran que ésta no puede entenderse únicamente como un proceso de transformación de las prácticas individuales de los docentes sino sobre todo como un proceso de cambio social que se construye colectivamente.

Bauselas (2004) asume que entre los puntos clave de la investigación-acción hay que destacar las siguientes características: (a) no se puede reducir al aula, porque la práctica pedagógica tampoco está reducida a ella; (b) es una forma por medio de la cual los docentes pueden construir su saber pedagógico unidos a la práctica, sus problemas y necesidades; (c) no puede ser una tarea individual sino un trabajo cooperativo que demanda un contexto social de intercambio, discusión y contrastación; (d) hace que

se posibilite el diálogo con sus pares y con otros conocimientos; (e) necesita de unas condiciones laborales que hagan posible una práctica docente reflexiva, investigativa y de colaboración y planificación conjunta con el equipo acción.

Resultados

Reflexionar sobre las reacciones posibles del equipo en acción y sus consecuencias en el escenario escolar, siempre cauteloso en el ser, hacer y convivir junto a ellos, estuve centrado en la solución de problemas de toda índole sin perder de vista el propósito de la IAP.

El proceso de la IAP se replanificó, en cuanto a que los integrantes del equipo en acción solicitaron profundizar solo en los talleres de: Modalidad de trabajo en los colectivos, hacer ciencia con conciencia y aprender a aprender, pero la idea general se conservó: contribuir con la formación teórico-práctica de los colectivos de investigación

En la práctica se valida la teoría crítica Young (1993), pues permitió informar y guiar esta práctica investigativa del equipo en acción, ya que indicó las acciones a emprender para superar la problemática y eliminar las dificultades latentes. Y como docentes reflexionábamos y en consecuencia se logró entender en el colectivo que la racionalidad crítica, tanto la teoría como la práctica, son construcciones sociales que se llevan a cabo en contextos concretos, su articulación es dialéctica, la teoría se origina en la práctica y apunta a la mejora de esta.

Al construir conocimiento (IAP) este es inseparable del medio cultural (escenario, lenguaje e ideas) y facilitó el proceso de internalización que permitió redimensionar la formación de los colectivos, asumiendo conocimientos adquiridos a lo largo del desarrollo cultural (Vygostky: 1987) de los involucrados. Cuyo principal hallazgo fue el hecho de que los maestros internalizaran que la articulación teoría-práctica no solo persigue la comprensión y la interpretación, sino también la toma de conciencia de las condiciones reales y de los contextos, que posibilitaron la acción para el cambio, como establece Elliot (1990), en un proceso dialéctico de generación de práctica a partir de la teoría y de teoría a partir de la práctica.

Otro hallazgo muy significativo durante este ciclo resultó ser el hecho de que los maestros que formaron el colectivo de investigación asumieron el proceso de formación desde una acción pedagógica crítica reflexiva, socialmente construido y contextualizado socio-históricamente, cargada de valores como la responsabilidad, el trabajo cooperativo y el respeto, por lo que se vivificó desde los significados. Condicionantes e intereses que la determinaron, en este caso particular aceptando y reconociendo que las prácticas sociales responden a intereses no siempre racionales, sino que están condicionados por aspectos socio-políticos que los sobredeterminan. En este caso desde una pedagogía crítica emancipadora y liberadora en donde los maestros fueron integrando supuestos, creencias, teorías implícitas y científicas. Así por ejemplo se evidenció que en el proceso de reflexión-acción los maestros volvieron

a pensar sobre los conocimientos del abordaje de la realidad social, que en esta investigación estaba signado por experimentar in situ y a pensar más allá en tanto a una epistemología recursiva que conduce a aprender mediante la acción con apertura, creatividad y responsabilidad.

Referencias bibliográficas

- Beltrán, J. (1993). Procesos Estrategias y Técnicas para el Aprendizaje. Editorial Síntesis. España.
- Bauselas, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. Revista Iberoamericana de Educación Disponible: http://www.une.edu.ve/uneweb2005/servicio_comunitario/investigacion-accion.pdf [Consulta 2015, junio 3]
- Carbonell, R (2007). Aprender a aprender. Intermedio editores Ltda. Colombia.
- Carr & Kemmis (1998). Teoría Crítica de la Enseñanza. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Coll, C. (1990). Aprendizaje Escolar y construcción del conocimiento. Editorial Paidós. España.
- Cornejo, J. (1999). Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina.
- Revista Iberoamericana de Educación. Santiago de Chile. Chile.
- Corey, S (1953) Hábitos de la gente eficaz. Ediciones Poidos S.A. Barcelona. España
- De Miguel M (2000). “La evaluación de programas sociales: fundamentos y enfoques teóricos”. Revista de Investigación Educativa, 18 (2), Madrid, España.
- Del Rincón et al (1995) técnicas de investigación en ciencias sociales Madrid.
- Elliott, J (1993). El cambio educativo desde la investigación acción, editorial Morata Madrid.
- Elliott, J (1990). La investigación acción en el aula, editorial Morata Madrid.
- Escurero, (1987) Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. Editorial: MC Graw- Hill/ Interamericana de España SAU. Aravaca (Madrid).