

**LA "VISION COMPARTIDA" COMO TENSORA DE UN
COMPORTAMIENTO PROPICIADOR
DE APRENDIZAJES ORGANIZACIONALES**

Gilberto Picón Medina

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

RESUMEN

Los conceptos teóricos de **aprendizaje organizacional** (Argyris, 1988; Schön, 1992), **mediación cognitiva** (Costa y Garmston,1994) y **tensión psicológica** (Lewin, en Marrow, 1969; Senge, 1990) y los conceptos empíricos **visión compartida, diagnóstico y estrategias de acción**, son examinados desde el punto de vista de su afinidad epistemológica y de su potencial explicativo, heurístico y práctico para la construcción de una Tecnología Social de Mediación (TSM). Dicho examen permite dar respuesta a interrogantes sobre el compromiso de los actores cuando hacen frente a situaciones que demandan cambios profundos en su comportamiento en tanto agentes de la institución escolar. El análisis se apoya en las ideas de Bagozzi y Phillips (1982) y en el Método Comparativo Continuo (Glaser y Strauss,1970; Strauss y Corbin, 1998). Este trabajo, que forma parte de un proyecto colectivo de largo alcance -"La Universidad va a la Escuela" (Picón, Fernández y otros, 1997)- pone de manifiesto la utilidad de estos conceptos, cuando se combina su poder explicativo, heurístico y orientador de la acción, para fundamentar una TSM destinada a promover en las escuelas las competencias que le permitirán funcionar como una organización inteligente.

Palabras Claves: Aprendizaje Organizacional, Mediación Cognitiva, Tensión Psicológica, organizaciones inteligentes.

ABSTRACT

The theoretical concepts of organizational learning (Argyris, 1988; Schön,1992), cognitive coaching (Costa y Garmston,1994) and psychological tension (Lewin, in Marrow,1969; Senge, 1990), and the empirical concepts of shared vision, diagnosis and action strategies, are examined from the view point of their epistemological congruence and their explanatory, heuristic and practical power as instruments used in the collective building of a Mediating Social Technology (MST). This examination allows the researcher to answer a set of questions related to the commitment of school actors when facing the challenge of profound changes in their behavior. The inquiry follows partially the ideas of Bagozzi and Phillips (1982), the procedures and rules of the Constant Comparative Method (Glaser and Strauss,1976; Strauss and Corbin, 1998), and the postulates of a long-term project "The University Goes to School" (Picón, Fernández et al, 1997). Results show the strength of these concepts when used in ways that combine their explanatory, heuristic and practical potency for the grounding of a MST useful to promote in a school the competencies to function as an intelligent organization.

Key words: Organizational learning, cognitive coaching, psychological tension, intelligent organizations.

INTRODUCCIÓN

“La utopía tensa desde el futuro,
un ahora
amarrado en el pasado”
Wagensberg (1994)

En el presente artículo se analizan los principales componentes teóricos de una investigación educacional con la cual se persiguen dos objetivos complementarios: por un lado, la promoción de la autonomía institucional y el incremento de la calidad y efectividad social de los procesos educativos en un conjunto de escuelas del sistema escolar venezolano, y por el otro, la construcción de una Tecnología Social de Mediación (TSM) que responda a las características deseables de la cultura escolar y sirva a la Misión que la sociedad venezolana le asigna a la Escuela¹.

Con este análisis se busca dar respuesta, entre otras, a las siguientes interrogantes ¿Qué conceptos teóricos ofrece la literatura científica del área para explicar y comprender los datos que se elaboran a partir del comportamiento de los actores y de los rasgos de la cultura escolar? ¿Cuáles de estos conceptos resultan más pertinentes para apoyar las interacciones que se dan entre el investigador y dichos actores?; ¿Qué conceptos teóricos y empíricos podrían orientar más eficazmente la empresa de promover cambios consensualmente acordados, incrementar la autonomía de acción de la institución escolar y construir una TSM generalizable?

Al término de un ciclo de cuatro años de esta investigación en la cual participaron tres universidades venezolanas (UNESR, UPEL y LUZ), cuatro investigadores principales, veinticinco tesis y los actores (alumnos docentes, directivos, padres y otros miembros de la comunidad) de diez escuelas dispersas en el territorio venezolano, se siente la necesidad y la obligación de compartir los resultados teóricos, metodológicos y prácticos de una empresa que, por definición, continúa abierta al análisis, al debate y a la experimentación. El foco del presente artículo está en la discusión del apoyo que proviene de la vertiente teórica, sin perder de vista que la postura crítica del investigador implica el compromiso de poner esa teoría al servicio de la acción humana.

El Método

La metodología general del Proyecto LUVE combinó tres vías principales: el estudio de antecedentes innovativos venezolanos y foráneos, el análisis de teorías consideradas pertinentes para los objetivos del Proyecto, y la investigación empírica realizada en una “muestra” de diez escuelas ubicadas en diferentes regiones del país. Esta última vía, del tipo investigación educacional crítica, se materializó en un proceso de interacción entre los investigadores universitarios y los actores del conjunto de escuelas, en el intento de construcción de la TSM antes mencionada.

¹ Se trata del Proyecto “La Universidad va a la Escuela” (LUVE); investigación de carácter interinstitucional patrocinado por la UNESR, UPEL y LUZ, y cofinanciado por CONICIT/FONACIT (Picón, Caraballo, Inciarte, Magro, 1997).

En esta oportunidad se aborda un aspecto particular del análisis teórico: aquél que se relaciona más directamente con los principales componentes de la TSM y con el objetivo de incrementar la autonomía institucional de las escuelas. Dicho análisis consiste en un examen comparativo de los fundamentos epistemológicos y del potencial heurístico y práctico de tres conceptos teóricos que se consideraron útiles para la construcción de la TSM -*aprendizaje organizacional, mediación cognitiva y tensión psicológica*- en su relación con tres componentes claves de la TSM- *la Visión Compartida, el Diagnóstico y las Estrategias de Acción*-, así como su contrastación con los rasgos de la cultura escolar y con el complejo proceso que se generó en la interacción Universidad-Escuela.

TRES CONCEPTOS TEÓRICOS DENTRO DE UNA PERSPECTIVA COGNITIVISTA

De acuerdo con el enfoque de la teoría fundamentada y su Método Comparativo Constante (MCC) (Glaser y Strauss,1967; Strauss y Corbin, 1998; Pandit, 1996), la revisión bibliográfica puede plantearse como una indagación semejante a la que tiene lugar en los casos de la investigación empírica: una exploración que tiene lugar en un área específica del conocimiento en busca de conceptos, postulados y teorías que ofrezcan orientación o apoyo para el trabajo de campo. Esta indagación dio como resultado los conceptos teóricos que se presentan a continuación.

Aprendizaje Organizacional

El concepto de aprendizaje organizacional se deriva de la Teoría de Acción que sirve de apoyo general al Proyecto LUVE. Esta Teoría sostiene que el comportamiento intencional de un actor cualquiera está gobernado o condicionado por la teoría de acción que éste ha construido a lo largo de su historia individual². De esta teoría se deduce una definición de Aprendizaje que lo concibe como **el proceso de construcción, prueba y reconstrucción de un cierto tipo de pensamiento que constituye la teoría de acción del individuo**, conocida también como pensamiento práctico, pensamiento tácito, lógica tácita o principios epistémicos de la acción. Se afirma que un actor ha logrado un aprendizaje, cuando ha modificado en alguna forma -superficial o profunda- ese pensamiento tácito o teoría de acción de una manera relativamente perdurable. Por extensión, se entiende por APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL el proceso de construcción, prueba y reconstrucción de la teoría de acción que gobierna o condiciona el comportamiento de una organización. Esta definición se aplica por igual a un actor individual, cuando actúa como agente de la organización, a un grupo de la misma o a la organización como un todo.

Lo importante de esta teoría para los propósitos del Proyecto LUVE reside en la relación que ella establece entre el tipo de comportamiento del actor -Modelos I y II de Teoría en Uso- y su capacidad para lograr aprendizajes de diferentes niveles de profundidad: el Modelo I se asocia a los aprendizajes instrumentales o de recorrido simple, en los cuales se modifican sólo las estrategias de acción sin alterar otros componentes básicos de la teoría de acción del actor -más de lo mismo; el Modelo II se asocia a los aprendizajes profundos o de doble recorrido en los cuales la teoría de acción del actor es alterada en sus componentes nucleares como son los valores, los supuestos y las creencias -cambios profundos, de carácter cualitativo, en el comportamiento del actor (Más adelante se volverá sobre este aspecto).

² Se usan mayúsculas para la Teoría como construcción científica, y minúsculas para la teoría individual de un actor.

Mediación Cognitiva

La mediación cognitiva constituye un constructo que presenta una cierta complejidad por su carácter de concepto puente entre un apoyo teórico fundamental como es lo cognitivo y el papel de instrumento orientador de las acciones e interacciones del investigador crítico. La Mediación Cognitiva puede definirse, a partir de la idea original de Costa y Garmston (1994), como una acción de acompañamiento y apoyo que se brindan dos o más actores para “moverse” desde una situación o estado en el que se encuentran, hacia otro en el que desean o necesitan estar. Este concepto puede ser complementado con el de “Zona de Desarrollo Próximo” de Vygotsky (en Newman, Griffin y Cole, 1998) el cual, aplicado al caso específico de la capacidad mental de los niños, fue definido por este autor como la diferencia entre el nivel de dificultad de los problemas que el niño puede afrontar de manera independiente y el de los que pudiera resolver con ayuda de los adultos. En forma más general, se refiere a un sistema interactivo en el que varias personas se ocupan de problemas que, al menos una de ellas, no podría resolver por sí misma. Esto por lo que respecta a la mediación. La otra dimensión del concepto, lo cognitivo, a la cual se le asigna un papel tan importante en el Proyecto LUVE, hace alusión a los procesos mentales, psicológicos y psico-sociales que el actor emplea para “...(a) la extracción de información del mundo exterior, (b) la aplicación de conocimiento previo a la información recientemente percibida, (c) la integración de ambas para crear nuevos conocimientos, (d) el almacenaje de la información en la memoria para, subsiguientemente, poder recuperarla y usarla, y (e) la evaluación continua de la calidad y coherencia lógica de los procesos y productos mentales...” (González, 1993-1996).

La perspectiva epistemológica adoptada y el carácter crítico de la investigación, implica trabajar con los conceptos de reflexión y metarreflexión. Este último guarda una estrecha relación con el de metacognición, entendida como el “...conocimiento o conciencia que uno tiene acerca de sus propios procesos y productos cognitivos, como al monitoreo (supervisión sobre la marcha), la regulación y ordenación de dichos procesos en relación con los objetos cognitivos, datos o información sobre los cuales ellos influyen, normalmente al servicio de un objetivo o meta relativamente concreta.” (Flavell, 1976, en González, Op. cit.)

La Mediación Cognitiva convenientemente instrumentada y aplicada puede servir eficazmente a tres objetivos principales: establecer un clima de confianza recíproca, facilitar el aprendizaje mutuo, entendido como los cambios en las percepciones y procesos mentales superiores, e incrementar un tipo de autonomía individual que es compatible con la capacidad para actuar en forma interdependiente con el grupo (Costa y Garmston, Op cit.).

Tensión Psicológica

La tensión psicológica es un concepto que fue elaborado por Kurt Lewin en 1927 y sometido a prueba experimentalmente por sus alumnos y seguidores, hasta que adquirió suficiente consistencia y legitimidad científica (Marrow, 1977).

El término “tensión” en el lenguaje popular sugiere una situación de tirantez desagradable y perturbadora. Sin embargo, el concepto creado por Lewin denota un estado valioso, deseable, porque incrementa la propensión de una persona hacia la búsqueda de una determinada meta. Lewin sostiene que las tensiones surgen cuando la persona experimenta una necesidad o un deseo y que su

esfuerzo por satisfacer esa necesidad o ese deseo suministra la energía necesaria para la actividad mental. Las fuerzas postuladas por Lewin se encuentran en el campo psicológico, no en el físico, por lo que para explicar o comprender el comportamiento de una persona se requiere trabajar con las tensiones psicológicas que operan en su campo psíquico. Estas tensiones se definen como un estado de predisposición o preparación para la acción. (Op. cit. p. 30)

El concepto de tensión psicológica guarda estrecha relación con los de *disonancia cognitiva* (Festinger, en Kuhl y Beckmann, 1985) y *desequilibrio* (Piaget, en Wadsworth, 1996) con los cuales comparte la misma base epistemológica, al incluir la dimensión cognitiva entre los factores que determinan o condicionan el comportamiento y el aprendizaje humanos. La disonancia cognitiva propuesta por Festinger en 1957, se define como la inconsistencia producida por dos creencias o valores que entran en conflicto. Esta noción se apoya en el supuesto según el cual el ser humano prefiere y persigue la consistencia en su pensamiento y en sus acciones, por lo cual tiende a rechazar la inconsistencia; a lograr un estado de balance o armonía en sus creencias y actitudes y a valorar esta armonía también en los otros. La falta de esta consistencia da lugar a la tensión que origina, a su vez, la acción o la reorganización cognitiva destinadas a procurar un nuevo balance.

Piaget (en Wadsworth, Op. Cit.) sostiene también una teoría cognoscitivista y constructivista según la cual el ser humano elabora estructuras cognitivas o mentales -esquemas- mediante las cuales organiza intelectualmente las relaciones con su entorno. Esta teoría de Piaget ofrece tres importantes conceptos: asimilación, acomodación y equilibración. Asimilación es el proceso cognitivo mediante el cual una persona integra nuevo material perceptual, motor o conceptual a los esquemas mentales o patrones de comportamiento que posee. La asimilación agrega algo nuevo a los esquemas ya existentes, sin modificarlos. Se trata aquí de un crecimiento cuantitativo.

La acomodación, en cambio, consiste en la creación de un nuevo esquema o en la modificación de un esquema existente para resolver situaciones nuevas de carácter perceptual, motor o conceptual. Esto tiene lugar cuando los esquemas existentes resultan insuficientes para enfrentar situaciones nuevas. En ambos casos las acciones dan lugar a un cambio en la estructura cognitiva correspondiente. Se trata aquí de un cambio cualitativo, del tipo que Argyris y Schön (1978) denominan aprendizaje de doble recorrido.

El crecimiento y el desarrollo cognitivo requieren un balance entre la asimilación y la acomodación. La sólo asimilación haría al individuo incapaz de percibir y manejar diferencias; mientras que la acomodación sola haría al individuo incapaz de detectar semejanzas y de llegar a generalizaciones. Se arriba así a los conceptos que nos interesan: equilibrio y equilibración. El equilibrio es un estado de balance entre la asimilación y la acomodación, mientras que el desequilibrio es un estado de imbalance entre estos dos procesos. La equilibración es el proceso de búsqueda del equilibrio. Se trata de un proceso autorregulatorio que utiliza como instrumentos la asimilación y la acomodación y permite que el individuo incorpore la experiencia externa a sus estructuras cognoscitivas (esquemas).

El desequilibrio impulsa al individuo hacia la búsqueda del equilibrio; activa el proceso de equilibración. El equilibrio puede ser visto como un estado precario de balance cognitivo, puesto que las estructuras cognitivas están constantemente sometidas a presiones y estímulos que tienden a romperlo. Puede ser concebido también como un estado de conflicto cognitivo que se produce

cuando las expectativas o predicciones del individuo no son confirmadas por su experiencia. (Wadsworth, Op cit. p. 19).

Estos conceptos teóricos, como ha sido dicho, tienen en común el supuesto de una dimensión cognitiva del comportamiento humano y suministran una explicación de carácter constructivista sobre los mecanismos psicológicos y sociales que impulsan la acción y el cambio -aprendizaje- en el ser humano.

Tres conceptos empíricos orientadores de la acción

Dentro de la estructura de la TSM destacan los siguientes componentes que sobresalen como los pilares fundamentales para organizar las acciones resultantes de la compleja interacción universidad-escuela: la Visión Compartida, el Diagnóstico y las Estrategias de Acción.

La Visión Compartida

En la práctica investigativa del Proyecto LUVE, la Visión Compartida se define como una formulación que expresa el futuro deseado, norte o utopía hacia la cual habrán de orientarse las acciones del colectivo. Esta visión se elabora con una variedad de estrategias tratando de que ella refleje las ideas y aspiraciones de todos o del mayor número posible de actores -alumnos, docentes, padres, directivos y otros- y se reconstruye periódicamente en función de las metas que se van alcanzando o de nuevas situaciones y demandas del entorno. La clave se encuentra en procurar la efectiva participación de todos los actores en la formulación de la Visión, de modo que ésta introduzca o reafirme el sentimiento de grupo, la unidad de propósito, la confianza mutua y brinde, por tanto, un timón para mantener el rumbo de los procesos de aprendizaje (Senge, 1990; Levin,1993; 1994).

La experimentación de campo y el análisis de antecedentes señalan la conveniencia de recoger esta Visión Compartida en un doble registro: uno, con el carácter de un documento de consulta donde se recojan en detalle las propuestas acordadas por el colectivo; el otro, constituido por un documento breve, atractivo para ser difundido por todos los medios posibles con el propósito de que los miembros de la escuela y de su comunidad se apropien de los conceptos, metas, parámetros y valores que ella contiene.

El Diagnóstico

Ha sido definido en la TSM del Proyecto LUVE (Picón et al, 2002) como una acción permanente destinada a establecer en forma consensual la realidad presente de la escuela en los ámbitos curricular-instruccional, organizacional y en el de las relaciones con la comunidad circundante y demás entornos. Para este fin se emplea una variedad de estrategias e instrumentos y se trata de lograr un inventario lo más completo posible de las fortalezas y debilidades de la escuela, así como una definición de las áreas problemáticas. Este diagnóstico debe realizarse igualmente de manera que permita la más amplia participación de los actores y brinde a éstos la oportunidad de ejercitar sus competencias y satisfacer intereses y expectativas tanto personales como profesionales.

El diagnóstico puede considerarse como un proceso de investigación acción con el que se busca no sólo conocer e interpretar la realidad de la escuela sino también echar las bases para su transformación; en él, los miembros de la escuela pueden identificar elementos de la realidad que contradicen la finalidad de la educación (Izquierdo et al, 1998)

Las Estrategias de Acción

La profundización del diagnóstico va dando lugar a la delimitación de las áreas problemáticas, a la definición y jerarquización de problemas específicos y a la formación de grupos de trabajo. Comienzan a perfilarse entonces las estrategias de acción que permitirán avanzar desde la situación presente hacia la Visión Compartida. Estas estrategias pueden variar con cada escuela y está en la filosofía del proyecto el respeto a la diversidad de ambientes y de estilos. Sin embargo, la teoría y la práctica han confirmado la conveniencia de prestar atención a los siguientes aspectos: definición de áreas problemáticas y de fortalezas; identificación de líderes; conformación de grupos de trabajo alrededor de las áreas problemáticas definidas y de los líderes identificados; iniciación del proceso de *indagación* (investigación) que conducirá a la delimitación y selección de los problemas más importantes de la escuela; a la identificación de los factores condicionantes y de las posibles consecuencias asociadas a ellos, así como al diseño de las acciones que colectivamente se acuerden para buscarles solución.

El proceso de indagación es la oportunidad para satisfacer los intereses, expectativas y necesidades de los actores y promover en ellos competencias y actitudes para la investigación (Picón, 2000,2001). Este proceso responde a uno de los postulados centrales del Proyecto LUVE: el intento por convertir comunidades de práctica social -las escuelas- en comunidades de investigadores de los procesos educativos en los cuales ellos participan (Argyris, Putnam y Maclain, 1987).

El Análisis

La TSM en su versión actual es el resultado de un trabajo de campo de cuatro años, realizado en diez escuelas básicas oficiales, con la participación de seis investigadores universitarios y más de veinte tesis de postgrado(LUVE, Informe Final, 2002)³. Durante el proceso de su construcción, estos conceptos fueron siendo incorporados progresivamente tanto al marco de referencia teórico que orientaba en general el Proyecto, como a los conceptos empíricos (Bagozzi y Phillips,1982) más directamente relacionados con el trabajo de campo. Esta incorporación estuvo precedida de reflexiones individuales y colectivas en las cuales el análisis teórico y la investigación empírica se fueron entrecruzando y nutriendo mutuamente en un proceso que no es ni exclusivamente inductivo ni puramente deductivo sino que se realiza con base en una lógica abductiva (Kelle, 1997) y mediante la aplicación de los principios y reglas del MCC (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1998).

³ Se omiten aspectos y detalles de la TSM, una estrategia que en su estado actual de desarrollo presenta una cierta complejidad. Una versión completa puede verse en "LUVE. Informe Final para el FONACIT" (2002); véase también Magro, M., Fernández de C., M. y Meza Ch. M. (2002). Una Concepción de la Mediación y el Proceso de Formación de Mediadores Educativos. *Paradigma*, XXIII (1), 31-58.

El concepto de aprendizaje organizacional constituyó desde un comienzo la categoría central para los análisis teóricos que condujeron al marco de referencia inicial y a la primera versión de la TSM; alrededor de esta categoría “sol” (Pandit, 1996), se fueron integrando, como conceptos teóricos, los modelos de Teoría en Uso (I y II), pensamiento sistémico y cultura escolar, y con el carácter de conceptos empíricos organizadores de la acción, fueron integrados los de Diagnóstico, Estrategias de Acción y Visión Compartida, extraídos del estudio de antecedentes (Izquierdo et al,1999). Posteriormente se introdujo el concepto de Mediación Cognitiva (Costa y Garmston, op. cit) junto con el de Zona de Desarrollo Próximo; por último, se incorporó el concepto de Tensión Psicológica tomado de Lewin, Senge (antes citados) y Wagensberg,1994). El concepto empírico de Visión Compartida fue enriquecido con la inclusión de las categorías *misión* y *valores* de la institución.

Senge (Op. cit.), afirma que la “...yuxtaposición entre lo que deseamos (visión) y una clara imagen de la realidad actual (donde estamos en relación con donde deseamos estar) genera la “tensión creativa”: una fuerza que busca unir ambos puntos, causada por la tendencia natural del hombre a resolver los estados de tensión” (p.182). Por su parte Wagensberg (Op. cit.), al hablar de “la complejidad del mundo” afirma que “Luchar por una utopía es la adaptación a una idea; y la emergencia de una nueva utopía (la propuesta de una nueva idea) es la autoorganización que surge detrás de la catástrofe...la crisis productora de una nueva utopía -la catástrofe- resultará sin duda como consecuencia de una tensión insostenible entre el sistema y el resto del mundo...” (pp. 145-146)

Siguiendo la lógica abductiva antes mencionada, en ocasiones, los datos elaborados a partir de la observación de los hechos fueron explicados o interpretados mediante su inclusión en los conceptos que ofrecía la teoría; en otros momentos, los conceptos teóricos fueron contrastados con la realidad que ofrecían las escuelas y con los conceptos empíricos, aplicados durante la construcción de la TSM en las diez escuelas escogidas como muestra. El MCC permitió este juego de elaboración de datos, conceptos, categorías y proposiciones (Pandit, 1996), en una sucesión de acciones, reflexiones, vuelta a las acciones y otra vez a las reflexiones y metarreflexiones, a partir tanto del análisis de teorías como de la investigación-acción en escenarios reales.

Para mostrar qué puede ocurrir cuando los protagonistas de una organización no alcanzan un estado de Disonancia Cognitiva que los impulse hacia la acción, se muestran seguidamente dos eventos a manera de ilustración:

Las autoridades educativas del Estado, como parte de una política de desarrollo de bibliotecas escolares, suministraron la dotación completa -unas diez cajas de libros y los estantes correspondientes- para las bibliotecas de una escuela rural (no incluida en la “muestra” LUVE). Al cabo de un año, sin justificación alguna, estos materiales no habían sido utilizados, ni siquiera tocados: permanecían todavía en sus cajas, ocupando parte de un salón de reuniones.

La entrega a un grupo de maestros, después de una sesión de “inducción y motivación”, de unos flamantes ejemplares de los programas del “Nuevo Currículo para la Educación Básica”, hizo pensar a los mediadores externos que estos maestros procederían sin demora y con mucho entusiasmo a utilizar estos materiales en su

docencia. Al cabo de cuatro meses, cuando los mediadores volvieron a la escuela; al preguntar por los programas, recibieron esta respuesta: -“Todavía no hemos tenido tiempo de leerlos... los tenemos en nuestras casas, porque si los traemos a la escuela se pueden perder”.

En estos y otros eventos similares se aprecia claramente que la acción de los promotores no generó ninguna tensión psicológica. Que ni en la primera escuela ni en el grupo de docentes de la segunda se sobrepasó el umbral necesario para que se originara un estado de desequilibrio o una disonancia cognitiva capaz de desencadenar la esperada acción. Las reflexiones posteriores se centraron en un análisis de estas situaciones para buscar los factores asociados a estas inacciones. Eso por el lado práctico del problema. Para satisfacer intereses teóricos, se compararon estos sucesos con casos en los cuales resultó notoria la presencia de una tensión psicológica; como ejemplo, se presentan las siguientes dos ilustraciones:

En una pequeña escuela rural, los docentes incluyeron en la Visión Compartida la vieja aspiración de lograr su elevación a la categoría de Graduada. Como quiera que la escuela no podía justificar una solicitud en este sentido con base en un incremento de la matrícula, que no la había; decidieron presentar los proyectos innovativos existentes en la escuela, incluyendo el Proyecto LUVE, como una demostración de su mejoramiento cualitativo, y destacar la posibilidad de definirla como un centro experimental con cierta proyección hacia el Municipio. Esta aspiración así planteada, desencadenó una variedad de acciones, incluyendo la elaboración del documento de solicitud, las cuales se mantuvieron por cerca de un año escolar, venciendo innumerables dificultades, hasta que se logró la aprobación de la graduación de la escuela por parte de las autoridades regionales.

En otra escuela, un conjunto de acciones entre las cuales sobresalen el modelaje de un líder interno, la lectura casual de un artículo de uno de los mediadores por parte de otro líder, observaciones de clases, reflexiones grupales sobre la planificación por proyectos y la entrega, a título de ejemplos, de dos “Proyectos de Aula” elaborados por docentes de otra escuela, despertó un interés generalizado y dio lugar a una serie de actividades relacionadas con los Proyectos Pedagógicos de Aula y, en general, con el mejoramiento de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Cabe mencionar que la planificación por proyectos había sido incluida en la Visión como una de las aspiraciones de los docentes y que el Diagnóstico había puesto de manifiesto la ausencia casi total de planificación pedagógica.

En estos dos últimos casos, y en otros similares, se aprecia una movilización del colectivo escolar hacia diversas metas intermedias que se relacionan, por un lado con los intereses de los actores y, por el otro, con contenidos de la Visión Compartida.

El conjunto integrado por las categorías Misión-Visión-Valores, incorpora a la TSM un referente que es a la vez normativo, afectivo, y ético. La Misión incorpora una dimensión predominantemente normativa: “lo que por mandato de la sociedad estoy llamado a realizar”; la Visión, una predominantemente afectiva: “la forma como idealmente deseo cumplir esa misión”; y los Valores, una dimensión predominantemente ética: “lo que por imperativo moral debo realizar”;

para configurar un referente que promueve y le otorga sentido al comportamiento de los actores: orienta sus indagaciones, acciones, reflexiones y metarreflexiones.

El concepto de metacognición, antes señalado, pone el énfasis en el conocimiento y manipulación de los procesos cognitivos de carácter intelectual y en la adquisición de información, mientras que la metarreflexión tal como se utiliza en el Proyecto LUVE, pone el acento en la competencia del actor para explorar a profundidad su teoría en uso y tomar conciencia de uno o varios de sus componentes –creencias, valores, normas, estrategias de acción, supuestos y otros- ; con la exigencia adicional de una actitud o disposición para compartir estas indagaciones con interlocutores válidos y actuar en forma cooperativa hacia el logro de las metas, al tiempo que se promueven aprendizajes colectivos.

La clarificación de la Misión mediante ejercicios grupales de análisis de la normativa vigente, por ejemplo, se ha revelado como un aspecto esencial dentro de la TSM, porque hace posible una toma de conciencia del rol que la sociedad le asigna a la escuela y a cada uno de sus diversos actores. Esta clarificación debe realizarse en el momento que se considere más oportuno dentro del proceso y adoptando las más variadas modalidades y estrategias. Para el éxito de este paso, se considera importante el uso, didácticamente ameno y creativo, de los documentos oficiales que norman el funcionamiento de la escuela: La Constitución Nacional, la Ley Orgánica de Educación y su Reglamento, el Reglamento de la Profesión Docente, la Ley Orgánica de Protección del Niño y del Adolescente, entre otros.

El análisis precedente se apoya en: (a) los postulados onto-epistemológicos adoptados para la investigación (Humanismo, Cognoscitivismo, Constructivismo y Carácter Crítico); (b) los principios rectores que orientan al Proyecto LUVE; y (c) en una teoría normativa representada por el Modelo II de la Teoría en Uso (Picón, 1994).

Considerados desde esta perspectiva, los conceptos teóricos y empíricos seleccionados guardan entre sí afinidad epistemológica y se complementan para el doble propósito de orientar la búsqueda de explicaciones e interpretaciones de una realidad compleja como son los procesos educativos, y de impulsar acciones tendentes a elevar la calidad y la efectividad social de dichos procesos.

Tratándose de una investigación crítica -que persigue promover cambios en el comportamiento de los actores y en los procesos que estos generan- se trabaja no sólo con una epistemología que cuestiona la validez de la teoría, sino también con una epistemología de la práctica, que somete a prueba las pretensiones de validez de las acciones que se utilizan, frente a acciones alternativas (Habermas, 1989; Schön, 1992; Argyris, et al, 1987).

Esta crucial operación de someter a prueba una acción frente a posibles acciones alternativas permite ilustrar más claramente la fuerza que alcanza el empleo combinado de los conceptos que se analizan. En efecto, uno de los focos de la Mediación -la indagación- incluye aquellas decisiones que demandan el uso de procesos mentales superiores -metacogniciones-, en acciones grupales que utilizan la reflexión y la metarreflexión con el fin de explorar niveles profundos de la teoría en uso de los participantes y promover los aprendizajes individuales, grupales y organizacionales, que les permitirán avanzar hacia la Visión Compartida (Costa y Garmston, 1994 ; González, 93-96; Argyris y Schön, 1978).

Se considera prudente mencionar, sin incluirlo en el presente análisis, que el marco teórico resultante de esta investigación, el cual, por la filosofía misma del Proyecto LUVE tendrá siempre un carácter provisional, se aviene y se incluye en macro-categorías tales como las de cultura organizacional, visión sistémica y ecología organizacional, y se aproxima a nuevos paradigmas científicos que tienen entre sus ingredientes las teorías de la complejidad, de la catástrofe y del caos, las cuales se avizoran como posibilidades y retos para los investigadores de los procesos sociales en una época signada por la incertidumbre y la turbulencia social, política y económica.

Conclusiones

Los conceptos teóricos adoptados para orientar la investigación, enmarcados en la perspectiva onto-epistemológica y en la teoría normativa señaladas, así como los conceptos empíricos y los principios rectores utilizados para organizar las acciones e interacciones, permitieron superar las múltiples dificultades surgidas en la interacción Universidad-Escuela, hacer aportes de alguna significación para el mejoramiento de las escuelas integrantes de la "muestra" y arribar a una versión de la TSM que muestra un "...apreciable grado de aproximación a la cultura escolar venezolana... y (que constituye) un modelo semi-estructurado con suficientes espacios para que los actores puedan tener una genuina participación y la cultura de cada escuela pueda ser captada sin distorsiones, con todas sus fortalezas y debilidades" (LUVE, Informe Final, 2002).

El concepto de Mediación Cognitiva, conjuntamente con el concepto de Zona de Desarrollo Próximo, permite establecer reglas claras para la interacción entre el investigador/mediador y los actores de la escuela, a fin de garantizar la participación de estos últimos y funcionar con la máxima de que "el que sabe un poco más, enseña al que sabe un poco menos" y el principio de "ir a la escuela no sólo a investigar y enseñar, sino también a aprender".

El concepto de Tensión Psicológica, tal como ha sido definido, permite explicar, comprender y promover el compromiso, la dedicación y la perseverancia de actores de la organización escolar frente a las metas y objetivos de un proceso de cambio. Este concepto resulta útil también para explicar la ausencia de compromiso y de propensión a la acción por parte de los actores de dicha organización.

Una estrategia general de interacción que busque establecer relaciones entre la realidad que arroja el diagnóstico de la escuela y un norte o utopía representado por la Visión Compartida, contribuye a configurar un escenario propiciador de aprendizajes organizacionales profundos en la dirección señalada por dicha visión.

La clarificación de la Misión junto con la formulación de la Visión y los Valores, configuran un marco de referencia que plantea una variedad de retos a los actores, según la historia personal y profesional de cada quien. Unos se encontrarán relativamente próximos y consustanciados con las exigencias de ese marco "normativo", mientras que otros podrán sentirse a una considerable distancia del mismo. Para algunos, lo planteado por el conjunto Misión-Visión-Valores demandará sólo una *adaptación*, mientras que para otros, podrá exigir un aprendizaje de doble recorrido (Argyris et al, 1987) lo que equivale a un "...cambio brusco, estructural, una *catástrofe* o bifurcación" (Wagensberg, 1998, pp.48,49).

El carácter complejo de la TSM, tal como se encuentra en su versión actual, establece un escenario de múltiples factores condicionantes que configuran una diversidad de campos tensionales capaces de generar un incremento en la autonomía de los actores y de la institución escolar.

La TSM, en tanto estrategia general persigue, justamente, crear campos tensionales mediante la incorporación de desequilibrios (conflictos o disonancias cognitivas) como forma de promover acciones hacia la Visión Compartida. Entre estos campos tensionales sobresalen los que se supone serán generados por la interacción dialéctica entre el diagnóstico y la Visión/Misión/Valores; entre la Misión y la Visión; y entre los actores que en un momento dado desempeñen el papel de mediadores y quienes reciben el beneficio de la mediación. La relación dialéctica con el mediador de la Universidad, en tanto agente externo y temporal, propicia el desarrollo de competencias organizacionales para una interacción mutuamente nutritiva con el entorno. Este aprendizaje será más profundo, mientras mayor sea la aproximación del mediador a un comportamiento Modelo II (Picón et al, 2002).

La diversidad de campos tensionales convierte a la escuela en algo equivalente a lo que Levin (1993) denomina una “escuela acelerada” que si logra, además, monitorear y ajustar sus acciones a partir de una Visión Compartida, también ajustable a la luz de la evaluación de los resultados de dichas acciones, podrá convertirse en lo que se conoce como una “organización inteligente” o una organización capaz de aprender a aprender. A todo esto se alude en el Proyecto LUVE cuando se habla de una **organización autónoma**.

REFERENCIAS

- Argyris, Ch., Putnam, R. and McLain, D. (1987). *Action Science*. Francisco: Jossey – Bass.
- Argyris, Ch., and Schön, D. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. USA: Addison-Wesley.
- Bagozzi, R. Y Phillips, L. (1982). Representing and Testing Organizational Theories: A Holistic Construal. *Administrative Science Quarterly*. Vol. 27, N° 3, 459-489.
- Costa, A. y Garmston, J. (1994). *Cognitive Coaching*. N. Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Fernández de C., M., Meza Ch., M. y Magro R., M. (2000). La Mediación como Instrumento de Cambio de la Cultura Escolar [Resumen]. En *L Convención Anual de AsoVAC* (p. 293) Vol. 51-Suplemento 2. Miranda: Universidad Simón Bolívar.
- Glaser, B.G. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine Pub. Co.
- González, F. (1993-1996). Acerca de la Metacognición. *Paradigma*, XIV al XVII (1-2), 109-135
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la Acción Comunicativa*: Tomo I. Argentina: Taurus.
- Izquierdo T., M., Inciarte, A., Sánchez, E. e Inciarte, N. (1998). El Diagnóstico Escolar como Herramienta para el Cambio. *OMNIA*, Año 4, N° 1, junio, 79-90.

- Izquierdo T., M., Inciarte, A., Inciarte, N. Y Sánchez, E. (1999). Factores Asociados a la Calidad y Efectividad de Proyectos Educativos. *Encuentro Educativo*. Vol. 6, N° 2, 159-177.
- Kelle, U. (1997) Theory Building in Qualitative Research and Computer Programs for Textual Data. *Sociological Research on Line*, Vol.2.N° 2, <<http://www.socresonline.org.uk/socresonline/2/2/1.html>>
- Kuhl, J. y Beckmann, J. (1985) *Action Control: From Cognition to Behavior*. Berlin: Springer-Verlag.
- Levin, H.M. (1993). *Learning from Accelerated Schools*. Trabajo no publicado. USA: Stanford University.
- Levin, H.M. (1994). *Accelerated Schools After Eight Years*. Trabajo no publicado. USA: Stanford University.
- Magro, M., Fernández de C., M., Meza Ch., M. (2002). Una Concepción de la Mediación y el Proceso de Formación de Mediadores Educativos. *Paradigma*, XXIII (1), 31-58.
- Marrow, A. (1977). *The Practical Theorist: The Life and Work of Kurt Lewin*. N.Y.: Teacher College Press. Columbia University.
- Newman, D., Griffin, P. y Cole, M. (1998) *La Zona de Construcción del Conocimiento*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Pandit, N. R.,(1996) The Creation of Theory: A Recent Application of the Grounded Theory Method. *The Qualitative Report*, Vol.2, N° 4 <<http://www.nova.edu/ssss/QR/QR2-4/Pandit.html>>
- Picón M., G. (1994). *El Proceso de Convertirse en Universidad. Aprendizaje Organizacional en la Universidad Venezolana*. Caracas: Fedupel.
- Picón M., G. (2000). Un Enfoque Holístico para la Formación de un Docente Investigador. *Investigación y Postgrado*, Vol. 15, N° 2, 9-20.
- Picón M., G. (2001). El Comportamiento y el Cambio en las Organizaciones Educativas: Vías para una Investigación Educativa Crítica. *Investigación y Postgrado*, Vol.16, N° 2, 25-52.
- Picón M., G., Fernández de C., M., Magro, M. e Inciarte, A. (1997). *Proyecto La Universidad va a la Escuela (LUBE)*. Caracas: UNESR, UPEL y LUZ.
- Picón M., G., Fernández de C., M., Magro, M. e Inciarte, A. (1999). *Primer Informe Técnico de Avance del Proyecto LUBE para el CONICIT*. Caracas: UNESR, UPEL y LUZ.
- Picón M., G., Fernández de C., M., Magro, M. e Inciarte, A. (2000). *Segundo Informe Técnico de Avance del Proyecto LUBE para el CONICIT*. Caracas: UNESR, UPEL y LUZ.
- Picón M., G., Fernández de C., M., Magro, M. e Inciarte, A. (2002) *Informe Final del Proyecto LUBE para el FONACIT*. UNESR, UPEL, LUZ-

- Schön, D. (1975). "Deutero Learning in Organizations: Learning for Increased Effectiveness". *Organizational Dynamics*. Summer, 42-58.
- Schön, D. (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos. Hacia un Nuevo Diseño de la Enseñanza y el Aprendizaje en las Profesiones*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Senge, P. (1990) *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday Currency.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basic of Qualitative Research: Technique and Procedures for Developing Grounded Theory*. London: Sage Publications.
- Wadsworth, B. J. (1996) *Piaget's Theory of Cognitive and Affective Development*. New York: Longman Pub.
- Wagensberg, J. (1994) *Ideas sobre la Complejidad del Mundo*. Barcelona (Esp.): Tusquet Editores.

EL AUTOR

Gilberto Picón Medina
Profesor jubilado del Instituto Pedagógico de Caracas.
Profesor de Doctorado de distintas universidades venezolanas.
Miembro de Programa de Promoción al Investigador (PPI-FONACIT)

E-mail: gpicon@unesr.edu.ve

Datos de la Edición Original Impresa

Picón Medina, P. (2003, Junio). La "Visión compartida" como tensora de una comportamiento propiciador de aprendizaje organizacionales. *Paradigma*, Vol. XXIV N°1, Junio de 2003 /37-60