

Integración de cuerpos colegiados de investigación educativa en el nivel superior: una perspectiva holístico-constructivista

MANUEL VILLARRUEL FUENTES

Instituto Tecnológico de Ursulo Galván, SEP-DGEST, México

Introducción (planteamiento del problema)

Uno de los mayores retos que enfrentan las instituciones de educación superior es la integración y consolidación de cuerpos académicos colegiados. El problema se agudiza cuando dichos grupos de trabajo deben girar en torno a la labor de investigación, la cual se considera una actividad altamente especializada, de compleja estructura organizativa y de resultados siempre debatibles, dado su demandante rigor científico. Pese a ello, los nuevos enfoques educativos señalan como prioritario contar con los escenarios adecuados que propicien la construcción del conocimiento, los aprendizajes significativos y la cognición situada, trilogía que debe derivar en la autorregulación del aprendizaje, así como en el desarrollo de habilidades metacognitivas en los estudiantes, a la vez que promuevan la integración de colectivos académicos que deriven en la promoción de dichas metahabilidades por parte de los maestros, ahora facilitadores. Sin embargo, la labor de formación que subyace a esta empresa formativa presenta una problemática aparte, específica, que encuentra serias resistencias naturales, derivadas de la incertidumbre interna, de las vivencias previas a la experiencia académica, así como de la ansiedad. Esta última suele ser la causa de las ambivalencias que surgen de las modificaciones repentinas de papeles, lo cual deriva en distorsiones, percepciones equivocadas y falta de comunicación (Bennis y Shepard, 1987), que suelen ser el denominador común de los continuos fracasos en la integración de grupos o colectivos de investigación. Bajo estas premisas se planteó el objetivo de ejecutar y evaluar un programa para la formación de investigadores educativos en un sistema de educación abierta, bajo el supuesto de que con un adecuado modelo que incluya el diseño instruccional y las dinámicas de trabajo apropiadas, es posible integrar un cuerpo de investigadores, aprovechando su formación multidisciplinaria y experiencia docente.

Diseño de la investigación (método y técnicas)

El programa se desarrolló dentro del cuerpo colegiado de la academia técnico-pedagógica del Sistema Abierto de Educación Tecnológica Agropecuaria (SAETA) en Veracruz, México, durante el periodo 2005-2006. Dicho sistema de educación media superior depende de la Dirección General de Educación

Tecnológica Agropecuaria (DGETA). El grupo se integró por un promedio de 24 docentes (± 5) del nivel medio superior, con distintos perfiles profesiográficos y experiencia docente (entre 5 y 25 años). Se contó con la asesoría de dos profesores, quienes en su calidad de investigadores y por su formación en las ciencias educativas coordinaron cada etapa del trabajo. Buscando evitar imponer a los asesores dentro del grupo, así como lograr que su capacidad y experiencia fuera reconocida por el cuerpo colegiado, éstos interactuaron previamente con el colectivo, asistiendo a tres reuniones de trabajo, sensibilizando a cada integrante del grupo en torno a su rol dentro del programa (López, 2000), impartiendo tres conferencias magistrales donde hicieron propuestas de mejora, comprometiéndose así con el proyecto académico en ciernes. Dado lo complejo del proceso, cualquier signo de rechazo o inconformidad del grupo fue tomado en cuenta, procediendo a corregir de inmediato la anomalía, modificando las acciones sin alterar las estrategias. En este sentido se mantuvo la asistencia de los participantes del "grupo base" a las reuniones. Previendo cualquier complicación en este sentido, se estableció un convenio con el Enlace Operativo Estatal, instancia administrativa de la Secretaría de Educación Pública y de la Dirección General de Educación Agropecuaria, a fin de que los Directores de los planteles educativos enviaran a los mismos docentes a todas las etapas. Los colectivos se efectuaron en distintas sedes estatales, con base en la distribución geográfica de los planteles (zona norte, centro y sur del estado), los cuales se eligieron mediante consenso al final de cada etapa. La duración de las jornadas osciló entre 1 y 2 días, en función de la carga de trabajo y los avances alcanzados en cada sesión; la jornada diaria de trabajo empezó a las 10:00 am., y se prolongó hasta terminar las actividades programadas previamente (entre 8:00 y 9:00 pm). En todas las reuniones se contó con la asistencia y supervisión de los directores de cada plantel anfitrión, quienes proporcionaron todos los recursos y apoyos logísticos necesarios, mismos que fueron programados y solicitados con una semana de anticipación. Es importante destacar que el 80% de los integrantes de la academia del SAETA habían cursado un Diplomado como asesores en educación abierta, con duración de 160 horas. En total se realizaron 10 reuniones en modalidad Taller, con 86 horas efectivas de trabajo inter y multidisciplinario, más 30 (± 6) de trabajo individual y por equipo extra-aulas, desarrolladas dentro de las vertientes denominadas tareas didácticas y prácticas pedagógicas. Las estrategias incluyeron la integración voluntaria de tres subgrupos de trabajo, los cuales se mantuvieron a lo largo del proceso. A fin de evitar la creación de círculos viciosos y de membresías marginales (Rodney y Matti, 2000), se realizaron dos reuniones plenarios diariamente en cada etapa. Los enfoques educativos del modelo fueron: Pedagógico: Pedagogía Sistémica; Didáctico: Constructivista; Social: Sociolingüista; Psicológico: Aprendizajes significativos-Gestión de los Aprendizajes; Evaluativo: Por Unidades de Competencia y Complementariedad ; Modalidad: Curso-Taller Participativo. Las etapas del proceso, así como el diseño instruccional del programa se pueden apreciar en las figuras 1 y 2.

El tipo de investigación se catalogó como un Estudio de Caso, ya que se trató de una descripción y análisis detallado de una unidad social o entidad educativa, lo que supuso a su vez una comprensión profunda de la realidad singular, cuyo valor estriba en su capacidad para generar hipótesis y descubrimientos, así como su flexibilidad y aplicabilidad a situaciones naturales (Serrano, 1994). Con base en esta perspectiva metodológica la técnica empleada para recabar datos fue la Observación Participante y el Análisis Situacional, siendo el foco de estudio el Colectivo Académico del Sistema Abierto de Educación Tecnológica Agropecuaria en el Estado de Veracruz, México. Con la finalidad de reducir las fuentes de invalidez propias de este tipo de estudios, se consideró cada etapa del proceso como una medición y se llevaron Bitácoras de Trabajo y Guías de Observación.

Resultados y discusión

El modelo demostró que se puede avanzar sin contratiempos y con calidad manteniendo al menos un 80% del "grupo base" en cada reunión. Esto facultó la indispensable interacción y con ello la cohesión del grupo (Sport, 1975, citado por López, 2000), así como la adecuada atmósfera o clima grupal (González, 1994). Un aspecto relevante fue que el cuerpo colegiado se integró por Jefes de Departamento, Presidentes de Academia del SAETA, y facilitadores de cada plantel. Como es posible corroborar, se trató de un ciclo virtuoso (figura 1), donde una vez finalizada la presentación pública de los resultados (dentro del Congreso Estatal de Investigación de la DGETA en Veracruz), las etapas se repiten, dando así secuencia al proceso, el cual debe ser ininterrumpido, con la finalidad de institucionalizarlo, generando así una verdadera cultura (López, 2006). El cambio de sedes permitió fortalecer el sentido de pertenencia y aceptación, ya que se involucraron todas las escuelas y sus cuerpos académicos, con lo cual las metas comunes fueron ampliamente aceptadas, elevándose el desempeño de los participantes (Erez, Earley y Hulin, 1985). El "Diplomado" se entendió como un requisito para poder alcanzar el grado de compromiso y formación que se requirió para operar un programa de formación de investigadores (Rojas, 2005). Se destaca la continua retroalimentación experimentada en el grupo, la cual fue descriptiva, conductual, inmediata y positiva. Los problemas que se derivaron de la modificación de papeles (Figura 3), así como los sentimientos de duda sobre el propio desempeño, se logró mitigar y superar mediante la rotación continua de los liderazgos, lo cual se dio de manera natural, en la medida en que se otorgaron créditos a las iniciativas y propuestas individuales, hecho que supuso el ceder voluntariamente los espacios de autoridad propios del control de un asesor-facilitador tradicional. Por otra parte, dentro del grupo se percibió desde el inicio que algunos de los integrantes aparentaban escuchar con atención y seguir el rumbo de las disertaciones y opiniones, incluso simulaban asumir posturas objetivas; sin embargo, al paso del tiempo se detectó que dichos protagonistas estaban "eliminando" de manera sistemática la información y saberes aportados por otros, en la proporción en que éstos saberes se contravenían con los propios. Este hecho tiene dos ejes de interpretación: 1) en ocasiones las personas sobreestiman su posición en una supuesta jerarquía que de antemano suelen establecer; 2) en otros casos, se sienten minimizados ante los nuevos escenarios, mostrando una tolerancia limitada ante la ambigüedad (Boulton y Smith, 1990). Como es obvio, ambas situaciones representan un obstáculo que tuvo que superarse propiciando la valoración colectiva y la coevaluación, promoviendo el reconocimiento al trabajo del grupo sobre el propio, de tal forma que eliminaran estas distorsiones de la realidad, lo cual se interpretó, para este caso en particular, como un comportamiento derivado del propio desarrollo a lo largo de la vida y experiencias previas en el ámbito de la investigación (análisis transaccional). Con todo ello se alcanzó en el corto plazo un adecuado esquema de deconstrucción y reconstrucción de saberes, de intensa negociación cognitiva, conductual y axiológica, necesaria en todo proyecto de carácter constructivista. El principio teórico-conceptual que operó en la práctica fue el de asumir que todos los participantes eran depositarios de una herencia psicosocial, determinista por necesidad, la cual podía ser aprovechada en beneficio del colectivo. Para ello, de manera continua se abrieron y cerraron las sesiones señalando los productos favorables obtenidos, los avances alcanzados, minimizando así las problemáticas vigentes, siendo éstas analizadas y resueltas en el seno de los coordinadores del programa, a fin de rediseñar las acciones y tomar las medidas remediales. Se mantuvo a la vez una actitud positiva, exaltando permanentemente los valores del grupo, manteniendo entre etapas una comunicación activa, a través del correo de voz y electrónico, estimulando tanto el trabajo individual como el autoaprendizaje (figura 2).

En lo que concierne a las estrategias empleadas, estas se fueron adaptando a las circunstancias de cada etapa de trabajo. Se partió de la idea de un "diseño creativo", donde se evitaron los enfoques rutinarios y estereotipados, dejando que el curso de las actividades fuera lo más natural posible; esto es, el abordaje de las tareas y solución de problemas fue tan simple o complejo como el grupo lo decidió, con base en su nivel de mediación y compromiso. Esto llevó a que cada integrante asumiera una responsabilidad para con sus compañeros, lo cual se reforzó al delegar las decisiones en cada subgrupo. Los materiales de apoyo didáctico fueron socializados atendiendo a la naturaleza y tipo de material, no permitiendo que las reuniones se diluyeran en una lectura tediosa o en una exposición verbalista tradicional. Cualquiera podía tomar las riendas de la actividad, e incluso aportar sus recursos y materiales didácticos. Siempre bajo la discreta supervisión de los asesores, quienes intervinieron sólo para no dejar que el objetivo de la tarea se perdiera o que la divagación cayera en el exceso, lo que llevaría al grupo a entrar en discusiones retóricas.

Tomando en cuenta que el concepto de grupo tiene que ver más con una estructura (intermediaria entre lo personal y social), donde se requiere consolidar no sólo canales de comunicación, sino también códigos lingüísticos, es que se prestó particular atención a la constitución de constructos cognitivos, afectivos, axiológicos, e incluso morales, mientras se alcanzaba la necesaria pertinencia (identificación con los otros), llegando a eliminar la competencia interna y las fronteras psicológicas que de manera normal se suelen imponer las personas. Esto llevó a acuñar un "estilo de comunicación", no siempre racional, necesario para clarificar los mensajes y para agilizar los trámites en cada tarea. Esto permitió la interacción sistemática, entendida como el reacomodo de conductas (Contreras y col., 1998), al repensar lo expresado en la cotidiano, reacomodando al grupo con base en la nueva realidad, siempre cambiante en cada sesión.

Durante el proceso se presentó un caso especial de "resistencia", el cual se atribuye en parte al efecto "halo", (Nisbett y Wilson, 1978), así como una inseguridad manifiesta, atribuida a situaciones inéditas que el protagonista no pudo comprender ni controlar. Su conducta reflejó en gran medida lo que se denomina "error de atribución", al asumir que las acciones del grupo eran el reflejo de las actitudes particulares de los miembros individuales, y no de la rica interacción alcanzada por el cuerpo colegiado. La estrategia de mejora consistió en "sitiarlo", sin ningún tipo de violencia (ni siquiera simbólica), al no permitir que el colectivo se dejará llevar por su papel de retroalimentador negativo; por el contrario, se buscó incorporarlo de manera directa a las tareas, convirtiéndose al final en un acompañante neutral del proceso.

En lo que compete a los factores externos, principalmente los de carácter administrativo, se manifestó la influencia de los estereotipos, lo cual afectó la aceptación social del grupo dentro del subsistema educativo estatal, al favorecer la discriminación expresada por algunos directivos, mismos que llevaron a afirmaciones pueriles, al asegurar que "si piensan y hacen las mismas cosas, seguramente son todos iguales". Llegando incluso a pretender identificar el proceder de todos los miembros, en el comportamiento anómalo de alguno de ellos dentro de sus planteles de adscripción, (Quattrone y Jones, 1980). Esto significó el mayor inconveniente a resolver, el cual fue solucionado mediante el establecimiento de canales de comunicación directa entre el Presidente de la Academia Técnico-Pedagógica del Sistema Abierto y el Responsable Administrativo del propio sistema en el estado, rindiendo informes parciales ante las instancias oficiales, abriendo el diálogo y el posible debate, estando presentes los que integraron el colectivo en formación. En este punto se enfatiza en la presencia permanente de una supervisora, responsable del área técnica de la instancia administrativa dentro del estado, quien levantó las minutas de trabajo y dio testimonio de los avances alcanzados dentro de cada jornada de trabajo.

En una primera instancia los resultados (evidencias del desempeño) fueron estructurados para su presentación pública bajo la modalidad de "artículo científico", los cuales fueron sometidos a un acucioso análisis y revisión en el seno del colectivo académico y de investigación. En su última etapa, dichos documentos fueron presentados en un Congreso Estatal de Investigación, con la finalidad de cerrar el círculo virtuoso propio de todo proceso de investigación científica. Esto permitió, además del entrenamiento necesario, el someter la calidad de los productos al juicio de un comité de especialistas e investigadores experimentados.

Finalmente, el poder contar con asesores-facilitadores que desarrollan investigación educativa facilitó la recreación de escenarios y situaciones de aprendizaje significativo, así como una teorización desde la práctica, modelando los ejemplos y ejercicios con base en trabajos publicados por los mismos. Dicho esquema de trabajo refiere de manera genérica muchas de las premisas de la investigación-acción, al desarrollarse en una espiral de ciclos sucesivos que incluyeron la realización de un diagnóstico previo a cada sesión, seguido de una planificación de las tareas, una coordinación de las acciones, la observación sistemática de los hechos, para finalmente concluir con una reflexión sobre la propia práctica realizada y su consecuente evaluación (Lewin, 1973; Kemmis y Mac Taggart, 1988).

En estos resultados descansó gran parte del éxito obtenido dentro del grupo, destacando la asertividad alcanzada, dando lugar a un proceso de mejora individual (pero sobre todo colectiva), en el ámbito educativo, conformándose un grupo que propende a la continua revisión de su quehacer, mejora, ajustes y revisiones sucesivas (Rincón y Rincón, 2000).

Conclusiones

El modelo desarrollado dentro del programa fue eficiente y eficaz, al concretarse todas las etapas del proceso, lo cual llevó a integrar una Red de Investigación Educativa dentro del Sistema Abierto de Educación Tecnológica Agropecuaria, la cual cuenta ahora con académicos que poseen la formación científica necesaria (teórica y operativa) para organizar las líneas de investigación dentro de sus planteles. Adicionalmente se cuenta con una base de datos válida y confiable del 100% de los planteles que imparten la modalidad SAETA en Veracruz, así como de sus estudiantes, lo cual derivó en los primeros diagnósticos formales en torno a la función de los asesores y la calidad del servicio educativo que se brinda, que se define como apropiada en términos del Nuevo Modelo Educativo vigente en el Subsistema Tecnológico Agropecuario en México. La calidad de los productos de investigación presentados en el congreso (seis artículos científicos en total, sobre las temáticas: Deserción-Reprobación, Valores y Práctica Educativa del Facilitador), así como la intervención de los noveles investigadores, fue avalada por los asistentes y participantes del evento.

Es importante enfatizar en el hecho de que saber enseñar no significa saber investigar. Sin embargo, la experiencia con la que contó el grupo, así como la formación docente alcanzada a través del diplomado, fueron elementos torales en el proceso de formación. Fue la combinación de ambos componentes lo que sirvió de sustrato cognitivo y conductual, derivando en una amplia disposición para el trabajo colaborativo, la autorregulación (autoaprendizaje) y gestión de los aprendizajes, lo que se complementó con el aprendizaje guiado.

Aunado a lo anterior, cabe concluir que las metas de una organización, por claras y precisas que sean, no son suficientes para alcanzar el éxito esperado. La integración de colectivos académicos no deben ser sólo un buen pretexto para desplegar diferentes tareas, por el contrario, deben ser vistos como contextos de formación integral, como nichos de desarrollo humano y social, los cuales pueden aportar experiencias tanto positivas como negativas, por lo que deben ser cuidadosamente organizadas y conducidas. Como en este caso, deben representar una opción efectiva para la mejora de la empresa o institución, pero a su vez, deben ayudar a satisfacer las necesidades de sus integrantes (reconocimiento, logros académicos, autoestima, sentido de pertenencia, entre otros). El éxito de este programa no radicó exclusivamente en el logro de las tareas-productos, sino en el nivel de relaciones interpersonales alcanzado, en los flujos de energía que se vertieron dentro de cada actividad, y en la dedicación y compromiso que se logró en cada etapa del proceso. Es así como cada persona logró experimentar la confrontación de sus ideas, valores y percepciones desde el marco del respeto y la tolerancia, viendo cómo se construían las propuestas a partir de su siempre necesaria intervención, logrando consolidar una mayor confianza en su trabajo, lo cual seguramente se verá reflejado en su desempeño dentro de cada institución.

Bibliografía

- BENNIS, W. G. y SHEPARD, H. A. (1987): A theory of group development. En: *análisis de grupos*. Editado por Gibbard G. S., Hartman, J. J. y Mann, R. D. Jossey-Bass, San Francisco.
- BOULTON, M. J. y SMITH, P. K. (1990): "Affective bias in children's perceptions of dominance relationships". In: *Child development*, 61. pp. 221-229.
- CONTRERAS, A., LAFRAYA, S., LOBILLO, J., SOTO, P. y RODRÍGO, C. (1998): "Fundamentos de los grupos de trabajo". Documento de trabajo. *Colectivo de participación rural*. Valencia, España. 13 p.
- EREZ, M., EARLEY, P. C., y HULIN, C. L. (1985): "The impact of participation on goal acceptance and performance": A two-step model, en *Academy of Management journal*, 28, n.º 1, pp. 50-56.
- GONZÁLEZ, N. J. de J. (1994): *Dinámica de grupos. Técnicas y tácticas*. Edit. Pax. México. pp. 12-45.
- KEMMIS, S. y MAC TAGGART, R. (1988): *Cómo planificar la investigación-acción*. Edit. Alertes. Barcelona, España.
- LEWIN, K. (1973): "Action research and minority problems". En: Lewin, K. (201-216): *Resolving Scoail Collicts: Selected Papers on Group Dynamics* (ed. G. Lewin). London, Souvenir Press.
- LÓPEZ, C. M. (2000): *Dinámica de grupos en el aula*. Edit. Trillas. México. pp. 33-34.
- (2006): *Una filosofía humanista de la educación*. 2.º ed. Edit. Trillas, México. 376 p.
- NISBETT, R. E. y Wilson, T. D. (1978): Newsletter, Institute of social research, Universidad de Michigan, p. 4.
- PÉREZ, S. G. (1994): *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Métodos, Madrid. pp. 10-45.
- QUATTRONE, G. y JONES, E. (1980): "The perception of variability within in-groups: Implications for the law of small numbers". In: *journal of personality and social psychology*, 38. pp. 529-537.
- RINCÓN, I. y RINCÓN, B. (2000): "Revisión, planificación y aplicación de mejoras". *Revista interuniversitaria del profesorado*. 39, 51:73.
- ROJAS, S. R. (2005): *Formación de investigadores educativos*. 11.º ed. Edit. Plaza y Valdez S.A. de C.V. 252 p.
- RODNEY, W. N. y MATTI, K. G. (2000): *Grupos: teoría y experiencia*. 4.º ed. Edit. Trillas, México. 414 p.

FIGURA 1
Programa para la integración de cuerpos colegiados de investigación educativa

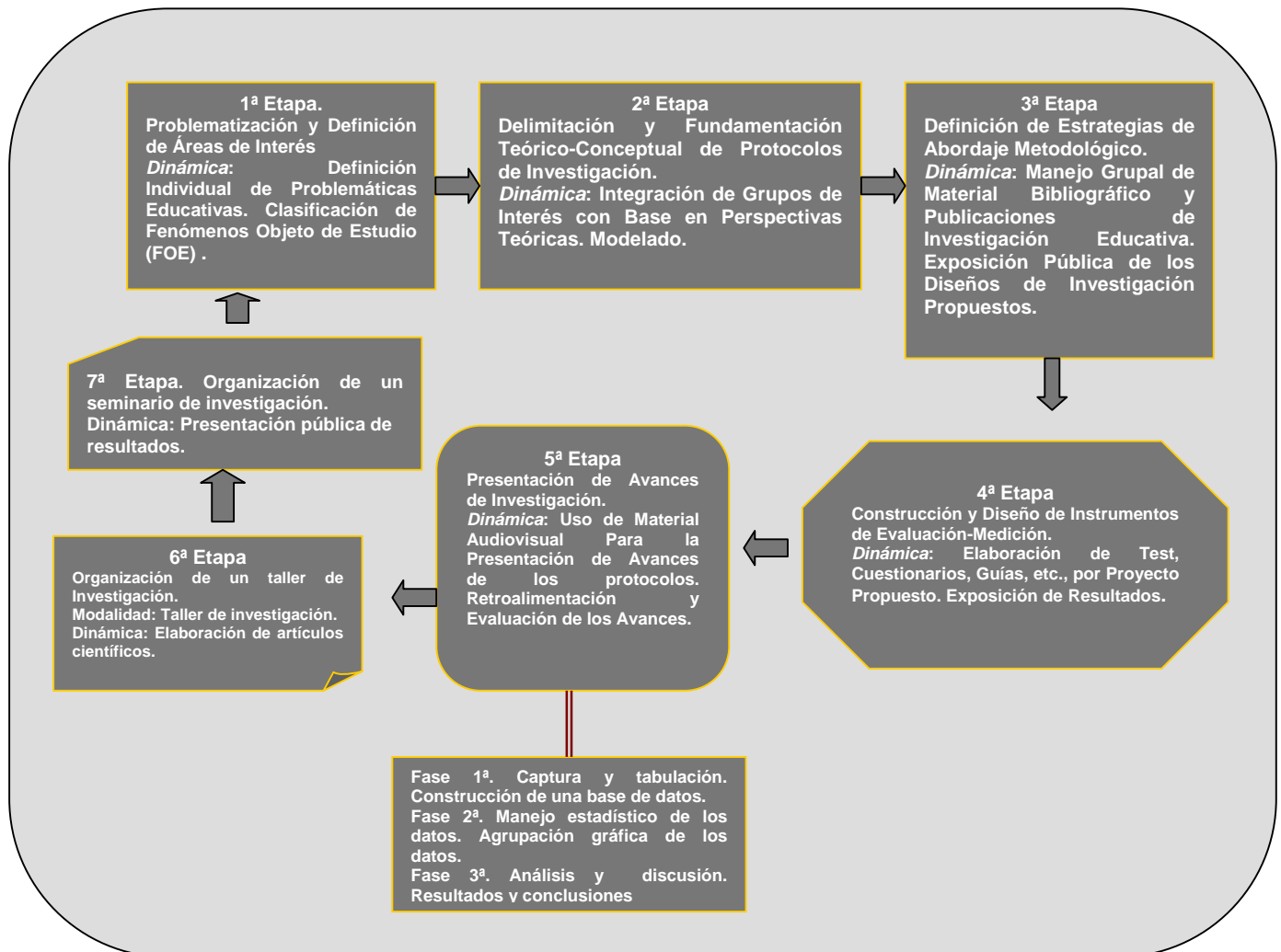


FIGURA 2
Diseño Instruccional empleado durante la integración de un cuerpo colegiado de investigación educativa

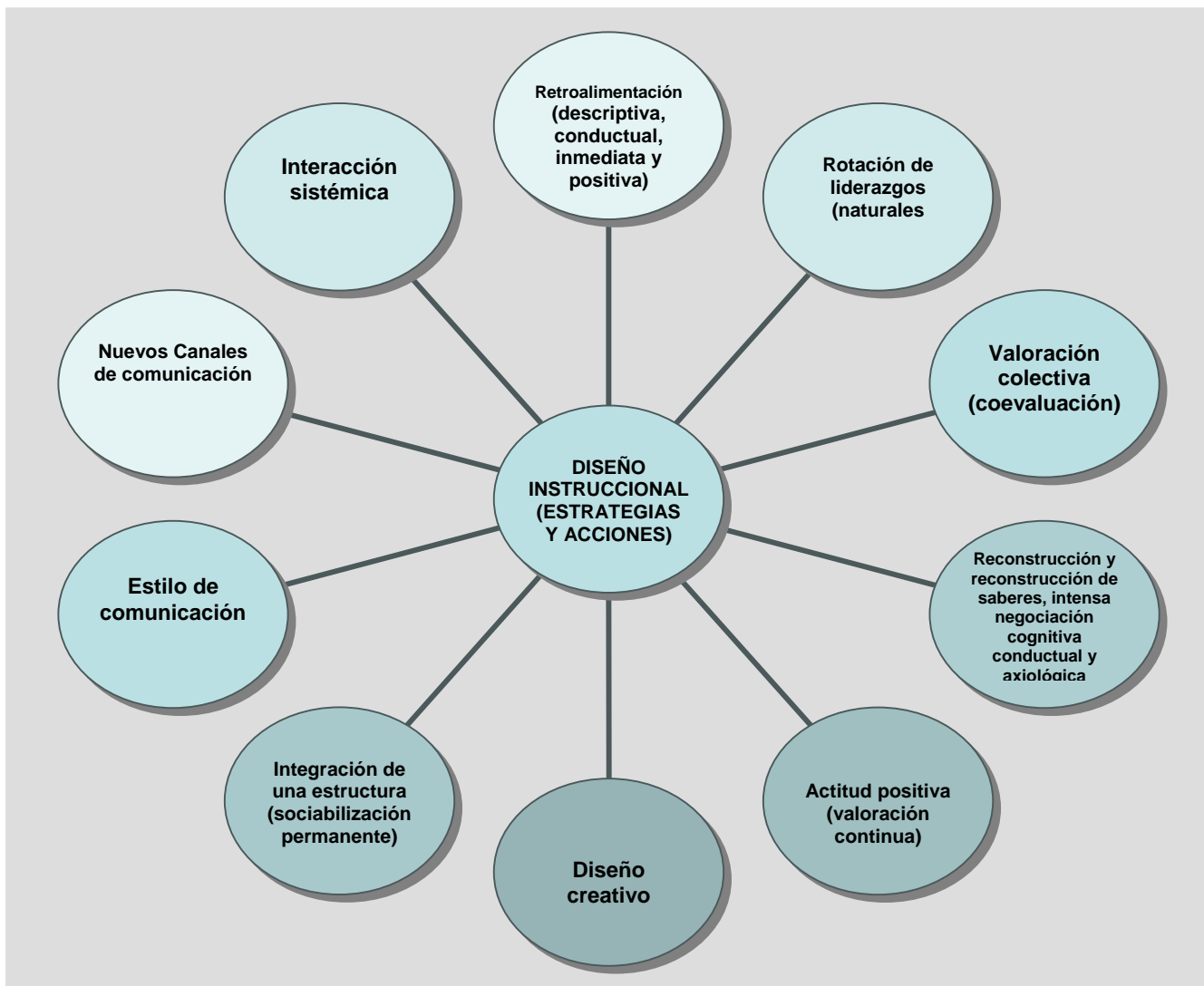


FIGURA 3
Círculo problemático enfrentado durante la integración de un cuerpo colegiado de investigación educativa

