

LA TEORÍA DE ACCIÓN Y SU INCIDENCIA EN LOS NIVELES DE APRENDIZAJE DE LA ORGANIZACIÓN Y DE LOS ACTORES EN LA ESCUELA BÁSICA RURAL VENEZOLANA

Dra. Mari Sol Sánchez Álvarez,
Dra. Blanca Rojas de Chirinos
UPEL-Barquisimeto

Resumen

Esta investigación de campo, cualitativa etnográfica tuvo como propósito estudiar la incidencia de la Teoría de Acción en los niveles de aprendizaje de la organización y de los actores en una escuela básica rural venezolana. El marco teórico lo constituyó la Teoría de Acción de Argyris y Schön (1978), Argyris, Putman y Maclain (1987), Picón (1994). Metodológicamente no se partió de un diseño preestablecido, sino se configuró a partir del análisis y la observación de la realidad. Para el tratamiento de los datos se usó el Método Comparativo Constante, lo cual permitió identificar los incidentes, codificarlos en categorías, e integrar estas últimas en las subdimensiones: procesos organizacionales, procesos pedagógicos y procesos de relaciones humanas, que estaban en correspondencia con las dimensiones: Teoría Explícita y Teoría en Uso que constituyen la teoría de Acción de los actores y de la organización.

Palabras clave: Teoría de Acción, Teoría Explícita, Teoría en Uso, Aprendizaje Organizacional, Escuela Básica Rural.

Abstract

This field research, ethnographic qualitative, was about to study the incidence of Action Theory on both organization learning level and actors at Venezuelan rural school. The theory framework was constituted by Argyris and Schon Action Theory (1978), Argyris, Putman and Maclain (1987), Picón (1994). Methodologically, this work was not planned from a predetermined design, it started from an analysis and observation of reality. The constant comparative method was used for data analysis, which permitted to identify the incidents, to code them into categories and to integrate these last ones into subdimensions: organizational processes, pedagogical processes and human relations processes that are in correspondence with the dimensions: explicit theory and theory in use that constitute the action theory of actors and organization.

Key words: Action Theory, Explicit Theory, Theory in Use, Organizational Learning, Rural Basic School.

Recibido: 26/11/2004

Aceptado: 05/04/2005

Introducción

Venezuela demanda a sus ciudadanos actitudes y prácticas solidarias que procuren la formación de una conciencia de cambio. Esta aseveración plantea también la reconstrucción de la escuela básica, eje y motor de desarrollo de las comunidades.

En este sentido, Argyris y Schön, (1978); Argyris, Putnam y McLain, (1987), sostienen que los actores sociales construyen una teoría para sus acciones intencionales, y que el comportamiento desplegado, responde, por tanto, a esas construcciones, que en las personas son

modelos mentales, mientras que en las organizaciones son los compromisos colectivos expresados en sus propósitos, funciones y actividades organizacionales.

La Teoría de Acción concibe al hombre como un ser que construye sus acciones, las ejecuta y evalúa sus consecuencias, adopta sus diseños cuando los efectos responden a sus intenciones y las modifica o trata de modificarlas, cuando los resultados le son adversos. Dicha concepción, requiere entender el comportamiento como algo constituido por los significados y por las intenciones de los actores; cada vez que éstos actúan, lo hacen considerando el modelo de acción adoptado para esa situación.

La teoría parte del supuesto de que la manera como las personas se comportan tiene una base cognitiva y que toda acción profesional puede ser informada por su Teoría de Acción, puesto que la conducta puede ser observada y registrada; es decir que las teorías de acción son las responsables de la manera como se comporta el ser humano.

Con el propósito de estudiar la incidencia de la Teoría de Acción en los niveles de aprendizaje de la organización y de los actores a partir de la descripción de los factores propiciadores e inhibidores de aprendizajes individuales y organizacionales de simple y de doble recorrido, surge la presente investigación que se inscribe en el episteme de la investigación social; específicamente en el paradigma cualitativo interpretativo por cuanto estuvo orientada a descubrir las estructuras significativas que dan razón del comportamiento de los actores de la Escuela Básica Rural " La Vigía", entendido como lo que esta gente dice y hace, siente y piensa y es resultado del modo como definen su mundo desde su propia perspectiva. De igual forma, se indagó sobre el comportamiento de la organización.

Constituyó no sólo un intento por describir y explicar los hechos observados en la comunidad y la escuela, sino por buscar la comprensión de los mismos, profundizando acerca del sentido que tenían para los sujetos que los protagonizaron; además se buscó entender los motivos, supuestos, valores y creencias que estaban detrás de las acciones de los actores..

El estudio se centró fundamentalmente en interpretar el fenómeno estudiado a partir de sus relaciones con el contexto social más amplio y no sólo en función de sus relaciones internas, razón por la cual este estudio corresponde a una investigación de campo, cualitativa bajo un enfoque etnográfico, partiendo de que el etnógrafo hace algo más que describir el comportamiento de los actores sociales, intenta comprender por qué una conducta tiene lugar y bajo cuáles circunstancias.

Revisión Conceptual

La Teoría de la Acción y el Cambio tiene implicaciones para estudiar el aprendizaje individual y organizacional, necesario para lograr una mayor efectividad de acción; por tanto constituye el soporte conceptual del presente estudio. Se parte de la premisa según la cual toda conducta tiene una base cognitiva y que los actores sociales (individuos u organizaciones) elaboran teorías (construcciones, modelos o mapas mentales) para orientar sus acciones (carácter normativo). Por tanto, el comportamiento que despliegan responde a dichas teorías conformadas por estrategias de acción, supuestos y valores, que en los individuos se manifiestan en sus conductas, actitudes y creencias, mientras que en las organizaciones se expresan en la misión, los objetivos, las políticas y las estrategias que comprometen al colectivo (Picón, 1994).

La teoría de acción de cualquier actor presenta una dimensión explícita que éste predica y es consistente con su formación intelectual y sus convicciones, y una dimensión en uso que el actor

lleva a la práctica y en momentos conflictivos, dilemáticos o embarazosos se refleja con mayor intensidad. Ambas pueden ser, y generalmente son, diferentes y hasta opuestas entre sí, con el agravante de que sólo en muy contadas ocasiones el actor se percata de esta diferencia. En este sentido, Kuhl y Becmann, (1985), citados en Picón (Ob.cit) , afirman que:

El estudio del proceso de construcción, prueba y reconstrucción del conocimiento que el hombre utiliza para guiar su conducta intencional cobra mayor importancia si se toma en cuenta que la relación entre el pensamiento y la acción es menos confiable de lo que podría esperarse, porque el ser humano no actúa siempre en forma congruente con sus creencias, valores actitudes e intenciones. (p. 24)

Ocurre además con mucha frecuencia que las personas "no toman conciencia de las incongruencias que eventualmente se dan entre la teoría que construyen para orientar su comportamiento y la teoría que en definitiva gobierna sus acciones", (Picón, 1994; 124) y el mayor peligro que amenaza el cambio de paradigma es el mantenerse con lo que se denomina, dentro de la Teoría de Acción, el Modelo I (Argyris y Schön, 1978, 1989; Picón, 1994; Rivas, 1996).

Argyris y Schön (1978, 1989) distinguen dos dimensiones en la teoría de acción: la Teoría de Acción Explícita y la Teoría de Acción en Uso. La primera, es la que un individuo expresa que posee para actuar de determinada manera ante una eventualidad, es decir, la que explica su actuación presente o futura, de acuerdo con su criterio o percepción individual. Es la teoría que éste "predica o enuncia y que es consistente con su formación intelectual y sus convicciones" (Picón 1994, p. 59).

Es la que un individuo nos comunica cuando le preguntamos cómo se comportaría en determinadas circunstancias o por qué se comportó de determinada manera en una situación dada. Sus respuestas constituyen la teoría de acción que él adopta como explicación de su comportamiento (ob cit, p. 125).

Sin embargo, "la teoría que realmente gobierna su conducta es la teoría de acción en uso, que es la que un observador puede inferir de sus acciones concretas, y que puede o no coincidir con la teoría explícita" (Ob. cit. p. 126), es decir, la que el actor lleva a la práctica y que en momentos conflictivos, dialécticos o embarazosos puede ser, y generalmente es, diferente y hasta opuesta a la primera, con el agravante de que sólo en muy contadas ocasiones el actor se percata de esta incongruencia (LUVE – Lara, 1999).

Argyris y Schön (1978) sostienen que algunos tipos de cambios en la Teoría de Acción en Uso, relacionados con los aprendizajes logrados, son más importantes que otros y que los más centrales incluyen cambios en las variables imperantes en la teoría. A estos les llaman aprendizajes de doble recorrido y se distinguen del aprendizaje de simple recorrido, en que en este último se modifican no sólo las estrategias sino también los valores de la teoría en uso. En este particular, la hipótesis de los autores es que:

Dados los modelos prevalecientes de las teorías en uso, el aprendizaje que involucra el cambio en las variables imperantes de una teoría en uso, sólo ocurre a través de dilemas, es decir, del descubrimiento del individuo de que él está confrontando un conflicto cada vez más intolerable con los elementos centrales de su teoría en uso (p.5).

Esto permite inferir que el ser humano puede funcionar con dos teorías de acción diferentes:

“una teoría que predica, conformada por los fines, los supuestos y los valores que según lo que la persona dice, guían su conducta; y otra que practica, conformada por los supuestos implícitos que en realidad guían la conducta observada” (Argyris y Schön, en Shein 1982 citados por Picón, 1994, p. 126).

La Teoría de Acción tiene carácter normativo; le indica al sujeto lo que debe hacer si quiere lograr los resultados que se propone; es decir, sirve para predecir el comportamiento y es la evidencia de una conducta humana inteligente (Inciarte, 1998). De acuerdo con Picón (1994), desde el punto de vista *subjetivo*, es una teoría de control que el individuo utiliza para dirigir sus acciones; y, desde el punto de vista *objetivo*, puede tener carácter explicativo y hasta predictivo cuando otra persona observa el comportamiento del sujeto e infiere a partir de lo percibido una teoría de acción que puede coincidir o no con la del sujeto observado.

Cabe destacar que las organizaciones también tienen sus teorías de acción y se representan en sus propósitos, funciones y actividades organizacionales. En este sentido, se considera conveniente incluir en una investigación relacionada con el área temática, cuatro categorías fundamentales: planificación y políticas, estructura, técnica, y mundo de la conducta; con el fin de poder recopilar información relativa a la teoría en uso de la organización (Schön, 1986).

Adicionalmente, la Teoría de Acción discrimina comportamientos del ser humano, denominados Teoría en Uso Modelo I y Teoría en Uso Modelo II. El Modelo I (Ver Cuadro 1), permite el logro de un tipo de aprendizaje como los cambios de estrategias e incluso normas de acción: sin embargo, la presencia de dicho modelo tiende a impedir e inhibir el logro de aprendizajes de mayor profundidad y persistencia en el ser humano, como los relacionados con los cambios de creencias, principios y valores que fundamentan su acción (Méndez, 2000, Sánchez 2001).

Cuadro 1. Teoría en Uso, Modelo I

Valores o Variables	Estrategias de Acción	Consecuencias para el Aprendizaje Organizacional
a) Fijación y empeño en lograr los propósitos tal como los concibe el actor (en este caso, la organización escolar). b) Intención de ganar y tener siempre la razón. Juego de gana – pierde. c) Restricción de la expresión de los sentimientos negativos. d) Búsqueda de la racionalidad a ultranza.	a) Control unilateral del ambiente y de las tareas. b) Diseño y manejo del entorno tratando de mantener el control sobre los factores relevantes para el actor. c) Apropiación y control de las tareas	a) Procesos inhibidores del aprendizaje b) Razonamientos y relaciones defensivos, tanto entre individuos como entre los grupos. c) Comportamientos defensivos. d) Tendencia hacia aprendizajes de recorrido simple. e) Poca confrontación pública de las teorías de acción y limitación para la comprobación pública de las ideas o inexistencia de este proceso.

	<p>d) Protección unilateral de si mismo y de los demás, lo cual conduce a un control unilateral sobre los otros.</p>	<p>f) Limitaciones en la libertad para decidir y una reducción en la producción de información válida.</p> <p>g) Los errores tienden a multiplicarse y a permanecer encubiertos.</p> <p>h) La capacidad de la organización para resolver problemas y ejecutar acciones eficaces tiende a decrecer.</p>
--	--	--

Fuente: Argyris y Schön (1974, 1978, 1989) y Picón (1994)

En este Modelo I el actor, unilateralmente, establece las metas y controla la situación, la información y las decisiones; se mantiene en un juego de gana – pierde en su relación con los demás; evita o minimiza la expresión de sentimientos negativos y trata de lograr las metas mediante una racionalidad a ultranza (Argyris y Schön 1978, Picón, 1994, Méndez 2000)

La Teoría en Uso Modelo II (Ver Cuadro 2) , se caracteriza por un tipo de comportamiento cualitativamente diferente y el empleo de información que es validada públicamente; por decisiones y controles compartidos; y, por la ausencia de coerción, “lo que permite la iniciación de decisiones y actividades por cualquier miembro del grupo y conduce a una responsabilidad causal” (Picón, 1994; 58).

Cuadro 2. Teoría en Uso, Modelo II

Valores o Variables	Estrategias de Acción	Consecuencias para el Aprendizaje Organizacional
<p>a) Información comprensible y validada públicamente.</p> <p>b) Decisiones libres y basadas en información comprensible y validada públicamente.</p> <p>c) Compromiso interno con las funciones y tareas.</p> <p>d) Veracidad</p> <p>e) Ausencia de coerción</p> <p>f) Justicia</p> <p>g) Juego de ganar – ganar</p> <p>Estos son los rasgos de los mundos alternativos que la Ciencia de la Acción propicia y ayuda a crear (Picón, 1997)</p>	<p>a) Prácticas en las cuales se comparte el control con quienes tienen competencias para el diseño y la implementación de las acciones.</p> <p>b) Combinación de la defensa de los principios con la discusión pública de los mismos.</p> <p>c) Manejo de información directamente observable.</p> <p>d) Establecimiento de normas con base en los valores a), b) y c).</p> <p>e) Atribuciones y evaluaciones ilustradas con datos observables en forma relativamente directa.</p> <p>f) Estímulo al planteamiento de los conflictos para facilitar la discusión pública de los mismos y de sus causas.</p>	<p>a) Lo no discutible se torna públicamente discutible.</p> <p>b) Los supuestos son sometidos a pruebas y de ser necesario corregidos.</p> <p>c) Reducción de relaciones y de razonamientos defensivos.</p> <p>d) Libertad para asumir riesgos.</p> <p>e) Reducción de tabúes y camuflajes</p> <p>f) Capacidad para detectar y corregir "errores"; y lograr aprendizajes organizacionales y de recorridos (Simples y Dobles).</p> <p>g) Capacidad para resolver problemas de modo permanente. Incremento de la capacidad para resolver problemas futuros: COMPETENCIA.</p> <p>h) Normas iguales para todos, independientemente de su jerarquía: JUSTICIA.</p> <p>i) Las dinámicas disfuncionales intra e intergrupales tienden a reducirse y los juegos de camuflaje y engaño se tornan innecesarios.</p>

Fuente: Argyris y Schön (1974, 1978, 1989) y Picón (1994)

Los aprendizajes relacionados con los cambios de creencias, principios y valores que fundamentan la acción humana y que indican transformación personal, son facilitados por comportamientos relacionados con la presencia del Modelo II y conducen a desarrollar la capacidad de "aprender a aprender". Las consecuencias de un comportamiento de este tipo

representan para quien lo desarrolla la reducción de razonamientos y comportamientos defensivos, un compromiso intrínseco con los roles y tareas asumidas y un incremento de la efectividad.

En cuanto a los aprendizajes organizacionales, existen diferentes tipos de factores que tienden a favorecerlos o inhibirlos. Entre otros, se ha creído conveniente referir los indicados por Katz y Kahn (1985), quienes los agrupan en los tipos siguientes: técnicos, ecológicos, organizacionales y psicosociales. Cada uno de éstos, incluye un conjunto de elementos que se interrelacionan entre sí en una dinámica muy particular.

Los factores *técnico* son los “responsables del tipo de información necesaria para el alcance de los objetivos organizacionales” (Rodríguez de L. 1994, p.92), e incluyen la disponibilidad en la organización de equipos automatizados para el procesamiento de la información, así como de laboratorios, equipos de archivos que guarden la memoria y equipos reproductores y sistemas de información.

Los factores *ecológicos* señalan la importancia de la ubicación geográfica de la organización y su facilidad para el intercambio con otros entes que provean información, de manera tal que el intercambio entre las fuentes de insumos y el mercado de sus productos sea el más adecuado y facilite información pertinente al buen desarrollo de la organización. Además, la buena ubicación geográfica garantiza el acceso a las fuentes de información y a los centros de divulgación y difusión, provee las facilidades para la formación de recursos humanos y facilita el acceso a las fuentes de financiamiento.

Los factores *organizacionales*, se refieren a: las características del sistema de tareas y su armonía y adecuación a los objetivos de la organización y a los intereses de sus miembros. Son entendidos como la estructuración de un sistema integrado de papeles o roles que permite el desarrollo armónico de las tareas. Dentro de los factores organizacionales, indica Serrano (1992), están los relacionados con las normas, políticas, fines, estructura administrativa, planificación, valores y estrategias de acción; y todos ellos se encuentran asociados a la introducción de cambios y a aprendizajes organizacionales que ayudan a mantener un equilibrio en la organización.

Otro grupo de factores que favorecen o entorpecen el aprendizaje organizacional son los de tipo *psicosocial* que tienen una alta incidencia sobre la capacidad de la organización para aprender. Los problemas de comunicación, las relaciones humanas, la alta rotación del personal, los conflictos internos de origen político, pueden desestabilizar a la organización, desviar los cursos de cambio hacia direcciones no previstas.

Kast y Rosenzweig (1979), por su parte, en lugar de factores, hablan de ciertas condiciones organizacionales que favorecen el cambio organizacional, y de hecho, el aprendizaje de la organización. Esas condiciones, son: (a) la organización debe estar integrada por dirigentes de pensamiento liberal, altamente creativos, poco convencionales y con perspectivas muy frescas; (b) los dirigentes de la organización deben estar expuestos a la acción de agentes especializados, creativos, competentes y flexibles; (c) la organización debe ser estructuralmente compleja, descentralizada y flexible; y, (d) la organización debe funcionar dentro de un marco de referencia cambiante, moderno y organizado, en donde es posible la agrupación con otras organizaciones cosmopolitas que le puedan brindar apoyo y legitimidad.

De igual forma, Vogeler (1996) aporta otra clasificación e indica que existen factores de tipo psicosocial presentes en una organización, los cuales representan pautas motivacionales de

importancia respecto a la capacidad de la organización para introducir y enfrentar los cambios. Entre estos factores, se encuentran: la comunicación, las relaciones humanas, la rotación del personal y los conflictos internos de origen político. Todos ellos pueden generar discrepancias y conflictos internos y ser factores desfavorables para el aprendizaje.

Metodología

Enfoque

La presente investigación se inscribe en el paradigma cualitativo interpretativo por cuanto su propósito consistió en descubrir las estructuras significativas que dan razón del comportamiento de los actores de la Escuela Básica Rural "La Vigía", entendido como lo que esta gente dice y hace, siente y piensa y es resultado del modo como definen su mundo desde su propia perspectiva.

Modalidad

Este estudio se enmarca en una investigación de campo de carácter interpretativo, dado que la información recabada emergió del contexto real, estudiando (desde la escuela, en un mundo de relaciones y de conflictos que busca develar y conocer) durante largos períodos de tiempo situaciones naturales con el propósito de descubrir las estructuras significativas que dan razón de la actuación o comportamiento de los actores sociales de la Escuela Básica Rural "La Vigía" en dos dimensiones: la Teoría Explícita y la Teoría en uso.

Tipo de investigación

Esta investigación corresponde a un estudio cualitativo etnográfico, dado que su propósito estuvo orientado a comprender e interpretar el comportamiento de los actores de la Escuela Básica Rural "La Vigía". Tal como lo plantea Buendía (1997):

La etnografía se interesa por describir y analizar culturas y comunidades para explicar las creencias y prácticas del grupo investigado, con el objeto de descubrir patrones o regularidades que surgen de la complejidad. Por tanto la cultura es la temática central. Entendiendo por cultura todo lo que los humanos aprenden y que se plasma en patrones de y para la conducta (p. 233).

Diseño de la investigación

Metodológicamente no se partió de un diseño preestablecido, sino que se empezó con una exploración que permitió a los investigadores adquirir conocimientos del lenguaje, así como de la organización social y lingüística antes de formular las metas específicas de la investigación. El diseño se configuró a partir del análisis y la observación del comportamiento de los actores en su ambiente natural de trabajo y se procedió de la forma siguiente: abordaje del contexto, revisión de los documentos producidos en la escuela, realización y transcripción de las entrevistas, observación participante sobre la actuación o comportamiento de los actores, clasificación y análisis de la información, construcción de los mapas de teoría en uso de los actores y de la escuela.

Variable núcleo del estudio

La variable núcleo del estudio fue el comportamiento de los actores sociales del Escuela Básica Rural "La Vigía", estudiada a partir de dos dimensiones: La Teoría Explícita y la Teoría

en Uso. Asumiendo la primera como la concepción teórica de la práctica educativa de la Escuela Básica Rural venezolana que expresa el Ministerio de Educación y Cultura, a través de documentos (Ley Orgánica de Educación con su respectivo Reglamento; Currículo Básico Nacional, CBN, Currículo Básico Regional, CBR; y de la práctica educativa de la escuela, asentada en los diversos documentos elaborados, y expresada en la información aportada por los actores. La segunda dimensión: La Teoría en Uso, se asume como la concepción teórica de la práctica, que se manifiesta en la actuación o comportamiento de los actores de la escuela en un período de tiempo específico y obtenida a través de la observación y entrevistas en profundidad a los informantes claves.

Actores sociales

Los actores de la investigación estuvieron representados por un grupo de 99 personas, conformado por docentes, estudiantes, obreros, directivos y miembros de la comunidad educativa de la Escuela Básica Rural, "La Vigía", del Municipio Jiménez, Estado Lara.

Técnicas e Instrumentos de recolección de información.

A partir de la definición de las dos dimensiones establecidas, se orientó el proceso de obtención de la información con la aplicación de un conjunto de técnicas, entre las cuales se destacan la observación participante (que caracteriza el estudio etnográfico y es vital para un trabajo efectivo, porque permite reflejar mejor la naturaleza del discurso y las relaciones entre el investigador y los miembros del grupo que se investiga); el análisis documental y la entrevista en profundidad; así como el manejo de variados instrumentos de registro (grabadoras y cámaras de video) que permitieron obtener información acerca de las palabras habladas y escritas y sobre los comportamientos de los actores comprometidos con el proceso educativo.

Técnicas de análisis de datos

Para el análisis de los datos, haciendo uso del Método Comparativo Constante: (1) Se identificaron los incidentes; (2) Cada incidente fue codificado en su respectiva categoría; (3) Se integraron las categorías y sus propiedades en las subdimensiones: procesos organizacionales, procesos pedagógicos y procesos de relaciones humanas las cuales estaban en correspondencia con las dos grandes dimensiones extraídas del marco teórico de la investigación: Teoría Explícita y Teoría en Uso que constituyen la Teoría de Acción de los actores y la organización.

Con el propósito de explorar dicha teoría, de reconstruirla e interpretarla, esta investigación se apoyó en dos instrumentos básicos de análisis, como son: los Modelos I y II de la Teoría de Acción y los Mapas. Estos permitieron describir la teoría de acción, explícita y en uso de los actores y de la organización, así como identificar el modelo con el cual aprenden. Fue de interés observar las estrategias de acción que los actores de la escuela concibieron como efectivas y pusieron en práctica para alcanzar las metas establecidas; los supuestos o premisas en los cuales se apoyaron dichas estrategias, las normas explícitas o implícitas que marcaron los parámetros de su acción y los valores (principios rectores o variables gobernantes) que orientaron su comportamiento.

A fin de poder determinar la Teoría de Acción en uso de la organización se recurrió a los criterios sugeridos por Argyris y Schön (1978) y LUCE (2000), los cuales permitieron identificar los elementos básicos de la misma (Ver Cuadro 3).

Cuadro 3. Elementos Básicos de la Teoría de Acción en Uso de la Escuela y de los

Informantes Clave por Subdimensiones.

Subdimensiones	Elementos	Informantes claves
B1. Procesos Organizacionales	Principios Rectores	Director (A), Docentes (B), Estudiantes (C), Personal de Servicio (D) y Comunidad Educativa (E)
B2. Procesos Pedagógicos	Estrategias de Acción	
B3. Procesos de Relaciones Humanas	Supuestos	

Para establecer la incidencia de la Teoría de Acción en Uso en los niveles de aprendizaje de la organización y de los informantes claves, se consideraron los criterios sugeridos por los autores citados previamente, los cuales permitieron definir los elementos de análisis a considerar (Ver Cuadro 4).

Cuadro 4. Niveles de Aprendizaje Organizacional

Niveles de Aprendizaje	Elementos
Aprendizaje de simple recorrido	Supuestos y estrategias de acción
Aprendizaje de recorrido doble	Supuestos, estrategias de acción, normas y cambios de doble recorrido registrados
Deutero aprendizaje o aprendizaje de triple recorrido	Cambios de simple y de doble recorrido, con base en la experiencia

Resultados

La información obtenida en las entrevistas se analizó mediante el Método Comparativo Constante que permitió identificar los incidentes que posteriormente fueron codificados en categorías e integrados en sub-dimensiones en correspondencia con las dos grandes dimensiones: La Teoría Explícita y la Teoría en Uso que constituyen la Teoría de Acción de los actores de la organización. En el [Cuadro 5](#) se presenta la conceptualización de estas dos grandes dimensiones con sus respectivas subdimensiones y categorías que emergieron del análisis de los datos

Cuadro 5. Dimensiones, Subdimensiones y Categorías Construidas.

T1 (1997 – 1998) ; T2 (1998 – 1999) ; T3 (1999 – 2000)		
Dimensiones	Subdimensiones	Categorías
<p>Teoría Explícita:</p> <p>Concepción teórica de la práctica educativa de la Escuela básica rural que expresa el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, a través de documentos (Ley Orgánica de Educación con su Reglamento; CBN; CBE; otros); y de la práctica educativa de la Escuela Básica Rural "La Vigía", asentada en los diversos documentos elaborados; y expresada en la información aportada por los actores.</p>	A1: Procesos Organizacionales	A1.1: Planificación A1.2: Organización A1.3: Administración
	A2: Procesos Pedagógicos	A2.1: Planificación A2.2: Ejecución A1.3: Evaluación
	A3: Procesos de Relaciones Humanas	A3.1: Interacción
<p>Teoría en Uso</p> <p>Concepción teórica de la práctica, que se manifiesta en la actuación o comportamiento de los actores de la escuela en un período de tiempo específico y obtenida a través de la observación y entrevistas a profundidad de los informantes claves.</p>	B1: Procesos Organizacionales	B1.1: Planificación B1.2: Organización B1.3: Administración
	B2: Procesos Pedagógicos	B2.1: Planificación B2.2: Ejecución B1.3: Evaluación
	B3: Procesos de Relaciones Humanas	B3.1: Interacción

El Cuadro 6 presentado a continuación, resume la conceptualización de las subdimensiones y categorías.

Cuadro 6. Conceptualización de las Subdimensiones y sus Categorías

Subdimensiones	Categorías
<p>B1: Procesos Organizacionales:</p> <p>Entendida como la asignación de funciones y responsabilidades a los integrantes de la organización</p>	<p>B1.1. Planificación:</p> <p>Proceso permanente y continuo que prevé, a través de un plan escrito, el desarrollo de actividades y gestión de recursos en función de las necesidades requeridas por la organización y con la filosofía y política del Estado; incluye la definición de metas, el establecimiento de estrategias y el desarrollo de planes para coordinar actividades y es entendida como la capacidad de darle direccionalidad a la gestión y elaborar instrumentos que coadyuven al logro de los objetivos de la organización</p>
	<p>B1.2. Organización:</p> <p>Proceso que implica determinar qué tareas han de realizarse, quién las va a hacer, cómo se van a agrupar, quién reporta a quién y dónde se tomarán las decisiones.</p>
	<p>B1.3. Administración:</p> <p>Actos que ejecuta la persona que actúa como administrador, en este caso el director de la escuela, mediante los cuales maneja, dirige, controla o supervisa el uso del patrimonio (fines, materiales) de la escuela y que tiene por objeto la satisfacción directa e inmediata de las necesidades de los miembros de la comunidad escolar.</p>
Subdimensión	Categorías
<p>B2: Procesos Pedagógicos:</p> <p>Conjunto de actividades ejecutadas por el docente y sus alumnos, bajo la supervisión del ente respectivo, con la finalidad de crear las mejores condiciones para el logro del aprendizaje.</p>	<p>B2.1. Planificación:</p> <p>Representa el conjunto de actividades por las cuales se prevé, selecciona y organizan los elementos de cada situación de aprendizaje. Implica prever los resultados que los alumnos deben alcanzar, los requisitos previos para adquirir tales resultados; la elaboración del Proyecto Pedagógico de Plantel (PPP) y de un plan de clase o Proyecto Pedagógico de Aula (PPA) que oriente la acción.</p>
	<p>B2.2. Ejecución:</p> <p>Fase del proceso de enseñanza en la que se ponen en práctica todos los aspectos previamente planificados e implica el uso de estrategias y la realización de actividades por parte del docente y de los alumnos. Es la concreción de acciones para el mejoramiento del proceso académico y los aprendizajes contemplados en la Misión de la escuela.</p>

	<p>B2.3. Evaluación:</p> <p>Proceso por el cual docentes y alumnos juzgan en forma constante si el proceso de aprendizaje se desarrolla en la forma prevista y si los resultados logrados por el estudiante se acercan o no a los esperados.</p>
Subdimensiones	Categorías
<p>B3: Procesos de Relaciones Humanas:</p> <p>Conjunto de acciones orientadas a la obtención de un comportamiento organizacional. Incluye la comunicación, motivaciones y la dirección, y conduce a un clima de control que busca que toda la interacción se oriente al logro de sus fines, Misión, Visión y Valores y al incremento de comportamientos convenientes, relacionadas con el desempeño por parte de los miembros de la organización.</p>	<p>B3.1. Interacción:</p> <p>Intercambio de acciones entre varias personas o actores que muestra las relaciones interpersonales, la capacidad de relacionarse asertivamente y la efectividad para resolver problemas. Incluye liderazgo, motivación, comunicación, autoestima y toma de decisiones.</p>

En los Cuadros 7, 8, 9, y 10 que se muestran a continuación, se ilustran cuatro mapas de la teoría en uso de la escuela, de un total de 14 elaborados, considerando las sub-dimensiones y categorías que emergieron y los elementos que forman la teoría: principios rectores, estrategias de acción y supuestos.

Cuadro 7: Mapa de Teoría en Uso de la Escuela. Subdimensión: Procesos Organizacionales. Categoría Planificación

Principios Rectores	Estrategias de Acción	Supuestos
<ul style="list-style-type: none"> • Anarquía • Apatía • Resistencia al cambio Pasividad • Indiferencia Sumisión • Falta de compromiso • Poca motivación • Individualismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Informalidad y desacato sobre la planificación en la educación. • Desconocimiento de las directrices del Estado. • Ausencia de planes escritos. • Uso esporádico de los programas oficiales como herramienta orientadora de los procesos de aprendizaje, • Mecanización del proceso de enseñanza, concebido como información de contenidos, cuentas, dictados y copias. • Ausencia de planificación de las actividades de la escuela. • Indiferencia ante la falta de programación cultural o deportiva en la escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> • El docente es autónomo en su cátedra. • Si no existe control ni supervisión no vale la pena planificar. • La planificación es una pérdida de tiempo. • Quien debe planificar es el maestro. • La planificación debe hacerse en la escuela. • Si no se programan actividades en la escuela es mejor, porque no tengo que venir. • No hace falta planificar porque yo se lo que tengo que hacer. • La planificación es un proceso fundamental e importante en la labor educativa, pero no hace falta elaborar los planes. • Yo tengo los planes en la cabeza. • La planificación de las actividades de la escuela, es un proceso inherente al director. • No existe control acerca de la planificación.

La información reportada en este cuadro, evidencia que la teoría en uso de la escuela no era homogénea en cuanto a la categoría planificación para unos actores era interpretada como un proceso permanente y continuo, que prevé el desarrollo de actividades y gestión de recursos en función de las necesidades.

Cuadro 8: Mapa de Teoría en uso de la Escuela. Subdimensión: Procesos Organizacionales.

Categoría Organización

Principios Rectores	Estrategias de Acción	Supuestos
<ul style="list-style-type: none"> • Autoritarismo • Toma de decisiones unilaterales • Falta de compromiso • Apatía • Individualismo • Ausencia de controles • Anarquía • Liderazgo dejar hacer dejar pasar • Improvisación • Descoordinación • Poca colaboración con la escuela • Desinterés • Desintegración • Poco sentido de pertenencia. 	<ul style="list-style-type: none"> • No se cumplen las funciones • No se asumen responsabilidades • No existe registro de reuniones • Ausencia de los integrantes de la comunidad educativa en las actividades organizadas por la escuela. • Inasistencias a las reuniones de trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> • El Director es la máxima autoridad en la escuela y por tanto de la Comunidad Educativa. • Al director le corresponde tomar las decisiones. • Lo que decida la mayoría está bien. • Mis responsabilidades personales son más importantes. • Las reuniones son una pérdida de tiempo. • El director habla mucho y al final no decide nada • Cada uno que cumpla con lo que le corresponde. • En la escuela no existe control ni supervisión. • El docente es autónomo en su cátedra.

La información reportada en el Cuadro 8 evidencia que no se le daba la importancia real que tenía la organización: "Lo que decida la mayoría está bien"; "Cada uno que cumpla con lo que le corresponde".

Cuadro 9: Mapa de Teoría en Uso. Subdimensión Procesos Organizacionales. Categoría: Administración

Principios Rectores	Estrategias de Acción	Supuestos
---------------------	-----------------------	-----------

<ul style="list-style-type: none"> • Descoordinación • Uso del poder • Anarquía • Improvisación • Evasión de responsabilidades. • Ausencia de Registros y controles. • Interferencia en la comunicación • Supervisión fiscalizadora 	<ul style="list-style-type: none"> • Asignación de los grados a los docentes al inicio del año sin criterios técnicos y sin tomar en cuenta la opinión del maestro. • Improvisación en las reuniones • Manejo inadecuado de la información • Ausencia de control y seguimiento a las actividades planificadas en la escuela. • Ausencia de reuniones de coordinación con los docentes y los miembros de la comunidad para la ejecución del trabajo en la escuela • Interferencia en la asunción de funciones previamente delegadas a los docentes. • Ausencia de registros y controles en el manejo de recursos. • Centralización en el manejo de los recursos financieros. • Convocatorias a reuniones sin agendas previamente establecidas. • Suspensión de reuniones sin previo aviso. • Se delegan responsabilidades y se entorpece la gestión de la persona a quien le ha sido delegada. 	<ul style="list-style-type: none"> • De gerencia no tengo nada que aprender • La escuela debe responder a las exigencias de las autoridades competentes. • El director tiene el derecho de supervisar a los maestros y de entrar a las aulas cuando quiera. • Los maestros deben hacer las cosas como dice la supervisión.. • El director está facultado para manejar los recursos • No hace falta rendir cuentas sobre el uso de los recursos porque la comunidad debe confiar en la honradez del director. • El director está justificado de no cumplir con sus responsabilidades por problemas de salud. • El Director es quien manda en la escuela.
---	--	---

Cuadro 10. Mapa de Teoría en Uso. Subdimensión: Procesos Pedagógicos. Categoría: Ejecución

Principios Rectores	Estrategias de Acción	Supuestos
<ul style="list-style-type: none"> • Ausencia de compromisos • Irresponsabilidad • Baja motivación • Baja autoestima • Poca identificación con la escuela y la comunidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inasistencia, poco interés, interrupción y suspensión reiterada de actividades • Preferencia por actividades del contexto: agrícolas, artesanales, otras. • Presencia de actividades de enseñanza tradicionales, dictado, copias y cuentas. • Bajo rendimiento académico • Conducta pasiva o agresiva e indisciplina • Receptividad, participación y colaboración en actividades realizadas por otros actores . • Disposición, interés y apertura al cambio, cuando se cambia al docente o a la estrategia de enseñanza. • Deficiencias en lectura, escritura, ortografía y manejo de operaciones aritméticas fundamentales. • Incumplimiento del horario • Ausencia de normas de trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> • No me gusta venir a la escuela, me aburro. • Los alumnos lo que necesitan es aprender a leer, escribir y sacar cuentas. • La forma que utilizamos para explicar fue la que nos enseñaron. • Los docentes y la escuela rural tienen pocas oportunidades de actualización • La escuela no cuenta con los recursos apropiados.

En la información reportada en los Cuadros 7, 8, 9 y 10 se aprecia que la teoría de Acción en uso de la escuela se corresponde con la presencia del Modelo I. Esto se puede deducir al observar detenidamente los principios que rigen la actuación de los actores y los supuestos que la orientan. Ello permite indicar que estos elementos constituyen las estructuras significativas que dan razón al comportamiento de los actores y por ende de la organización y son responsables de su práctica diaria, la cual se ve reflejada en las estrategias de acción utilizadas.

Teoría de Acción explícita de la escuela

Fue examinado en función de la comparación entre los lineamientos contenidos en los documentos encontrados en la escuela y los documentos que contienen la normativa legal del Estado, en materia educativa. Ello con el propósito de determinar si la escuela asumía la fundamentación histórica, legal y doctrinaria y las bases filosóficas y psicológicas de la educación básica. También para precisar cómo se estaba llevando la administración del currículum educativo en la primera y segunda etapa de educación básica.

Las visitas a los salones de clase evidenciaron la presencia de un currículo tradicional, basado en clases expositivas, dictados, copias y resolución de operaciones matemáticas básicas, sustentado en la actividad (exposición) del docente y la pasividad del estudiante. De esta forma se evidenció que la teoría de acción explícita de la escuela no respondía a los lineamientos emanados del Estado. Ello permitió detectar ilegitimidad y falta de sustentación en la relación de la escuela con su ambiente social de apoyo mayor, es decir, con el sistema educativo venezolano.

Factores Favorecedores e Inhibidores del Aprendizaje

Los factores que favorecen o inhiben el aprendizaje individual y organizacional en los actores y la Escuela Básica Rural "La Vigía" que se encontraron corresponden a las siguientes clases: técnicos; ecológico; organizacionales y psicológico.

En el orden *técnico*, se contó con la modalidad de liderazgo ejercido por el director, quien limitó todo tipo de iniciativa, por lo que entorpeció el logro de aprendizajes organizacionales. De igual forma, la escasa dotación de la escuela, especialmente en lo referido a los equipos, materiales de oficina, mobiliario, recursos o medios de enseñanza y personal, constituyó un factor limitante. Esto dificulta el aprendizaje organizacional. Se consideró además, que no se efectuaba la gestión oportuna correspondiente, a pesar de contar la escuela con un equipo de computación y un laboratorio para el aprendizaje de las ciencias. La heterogeneidad en cuanto a la formación profesional de los informantes clave, con títulos de tercero y cuarto nivel, es considerado un factor de tipo técnico que favorece el aprendizaje organizacional en la escuela.

Otros factores de orden organizacional que limitan el aprendizaje, son: atención prioritaria del director y los docentes a tareas administrativas; escasa participación del director en actividades de la escuela; ausencia de supervisión permanente; priorización de la problemática personal del docente en detrimento de la labor de en la escuela; ausencia de criterios para la selección de proyectos y para la elaboración de la planificación; desconocimiento de estrategias, diferentes a la convocatoria escrita, para estimular la participación de todos los integrantes de la escuela en las actividades planificadas; uso del poder para el control de la actividad de los actores (estilo autocrático del director y coordinadores); control unilateral de la información y uso de la técnica del rumor; informalidad en el comportamiento del director o líder; y, estilo *laissez faire* y permisivo del director y de los coordinadores.

En el orden *ecológico*, se encontraron limitaciones para el aprendizaje organizacional, derivadas de la separación o distancia que existente entre la escuela y el organismo inmediatamente superior que toma las decisiones de dotación de recursos o definición de las políticas educativas. Recuérdese que la escuela objeto de estudio, es una institución rural.

Los factores *psico-sociales* y *motivacionales* son limitantes en el logro de aprendizajes organizacionales, porque la institución no cuenta con un sistema de recompensas, que estimule las conductas o actuaciones de los actores para el logro de estos aprendizajes; por otro lado, los problemas de comunicación y de relaciones humanas, los conflictos internos de origen político y de lucha de poderes, desestabilizaban la organización y desviaban su curso hacia metas no

planificadas. La presencia de factores de este tipo en una organización, favorece o entorpece el aprendizaje organizacional ya que genera discrepancias y conflictos internos.

Entre los factores encontrados en la escuela y que tendieron a *favorecer* el aprendizaje, se reportan los siguientes: disposición permanente de los actores para aceptar sugerencias, recomendaciones y para participar en las actividades de la escuela y la comunidad; presencia de un personal docente y de servicio con más de diez años en la escuela; porcentaje alto de personal docente con título de cuarto nivel; creación e implementación de la biblioteca general y de aula; construcción y funcionamiento del comedor escolar; presencia de una comunidad educativa electa democráticamente en asamblea de padres y representantes y con asistencia permanente en la escuela; liderazgo positivo, liberal, altamente creativo y poco convencional de la representación gremial de los docentes (delegada gremial), quien ejerce el cargo de coordinadora académica en la escuela y lidera los procesos de cambio en la misma y del presidente de la comunidad educativa y el de la junta comunal.

Otros factores que favorecieron el aprendizaje organizacional fueron: disposición y participación espontánea de los actores en actividades de capacitación y actualización; acatamiento y respeto a las decisiones tomadas en asambleas y registradas en actas; con pocas excepciones; cumplimiento de las actividades administrativas; reconocimiento de las debilidades o deficiencias académicas, por parte de los actores: estrategias de enseñanza inadecuadas, procedimientos de evaluación no acordes con las exigencias actuales, ausencia de planificación; dotación de materiales bibliográficos y documentales acerca de la reforma educativa venezolana y sobre lineamientos educativos actualizados en forma general; dotación de mobiliario y de recursos de enseñanza a la escuela; comunicación bidireccional y multidimensional; estímulo y reconocimiento al desempeño de los actores; y, reserva de líderes proactivos, electos democráticamente.

Discusión de Resultados

De esta forma se evidenció que la teoría de acción explícita de la escuela no respondía a los lineamientos emanados del Estado. Ello permitió detectar ilegitimidad y falta de sustentación en la relación de la escuela con su ambiente social de apoyo mayor, es decir, con el sistema educativo venezolano.

Dichos resultados coinciden con los reportados por Inciarte (1992), quien indica que la generación de tecnología se ve desfavorecida por la falta de relación entre la teoría y la práctica, por el desconocimiento del contexto en el que se realiza la acción docente y por las condiciones ambientales – organizacionales imperantes en la escuela; y, por Tavarez (1997), quien reporta que las acciones organizacionales relativas a normas, valores y estrategias de acción no se registraban en los archivos, lo cual le permitió tener una idea más clara del sistema y la discrepancia en la teoría de acción.

En la revisión documental respecto a la categoría planificación, no se encontraron evidencias escritas de la manera como se realizaba, por lo que se presumió que los acuerdos del personal de la escuela para el logro de los objetivos, la aplicación de métodos y estrategias, la cooperación para organizar la estructura funcional, y el establecimiento de jerarquías necesarias para la distribución del trabajo escolar en función de las capacidades del personal, no se consideraban.

El análisis de la información recabada permitió comprender que la teoría explícita de un alto porcentaje de los informantes claves es incongruente respecto a su teoría en uso y la misma

impide aprendizajes de doble recorrido. Por tanto el patrón de comportamiento organizacional en la teoría de acción en uso de la escuela fue caracterizado, de acuerdo con Argyris y Schön (1974), como **modelo I**, el cual sólo permite aprendizajes organizacionales de recorrido simple.

La teoría de Acción Explícita de la Escuela Básica Rural "La Vigía" es incongruente con respecto a la teoría de acción explícita del sistema educativo venezolano y tenía marcada incidencia en el fortalecimiento de aprendizajes de recorrido simple, en los actores de la escuela y en la organización. La teoría explícita de los informantes clave es incongruente respecto a su teoría en uso y la misma impide aprendizajes de doble recorrido.

Referencias

- Argyris, Ch. y Schön, D. (1974). The applicability of organizational: Theory of Action. Chicago: The Dryden Press. [[Links](#)]
- Argyris, Ch. y Schön D. (1978). Organizational Learning: A Theory of Action Perspective C.A. Chicago: The Dryden Press. [[Links](#)]
- Argyris, Ch. y Schön D. (1989). Participatory Action Research and Action Science Compared: A Commentary. American Behavioral Scientist, 32(5): 612-623 [[Links](#)]
- Argyris, Ch., Putman, R. y McLain, D. (1987). La Ciencia de la Acción: Promoción del Aprendizaje para la Acción y el Cambio. San Francisco, C.A.: The Jossey Bass Inc. Traducido por Ernestina Gil de Piña, UNERS. Septiembre, 1993. [[Links](#)]
- Buendía, H. (1997). El Método Etnográfico, Fundamentos Filosóficos. Salamanca: Sígueme. [[Links](#)]
- Inciarte, A. (1998). El Hacer Docente y el Proceso de Generación de Tecnología Educativa. Maracaibo – Venezuela: Universidad del Zulia. [[Links](#)]
- Katz, D. y Kahn, R. (1985). Psicología Social de las Organizaciones. México: Trillas. [[Links](#)]
- Katz, F. y Rosenzweig, J. (1979). Administración en las Organizaciones: un enfoque de sistemas. México: Mc.Graw – Hill. [[Links](#)]
- Méndez, R. (2000). La Escuela Básica Rural Venezolana ante los requerimientos de un entorno cambiante. Tesis Doctoral. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas. [[Links](#)]
- LUVE Lara (1999). Propuesta Educativa Valle de Quíbor. Informe presentado a FUNDACITE Lara. Barquisimeto, Estado Lara. [[Links](#)]
- LUVE Lara (2000). Segundo Informe Técnico de Avance. Material mimeografiado. [[Links](#)]
- Picón, G. (1994). El Proceso de Convertirse en Universidad. Aprendizaje Organizacional en la Universidad Venezolana. Serie Investigaciones Educativas. Caracas: FEDUPEL. [[Links](#)]
- Rivas, C. (1996). Un Nuevo Paradigma en Educación. Cuadernos LAGOVEN. Caracas:

- Editorial Arte. [[Links](#)]
- Rivas, C. (1996). Un Nuevo Paradigma en Educación. Cuadernos LAGOVEN. Caracas: Editorial Arte. [[Links](#)]
- Rodríguez de L., A (1994). Aprendizaje Organizacional en un Equipo Universitario de la Investigación. Revista Notas de Investigación del Centro de investigación en Educación y Ciencias Humanas. Año 1, N.º 0, Junio. [[Links](#)]
- Sánchez, M. (2001). Construcción de una Estrategia de Mediación (ESM) propiciadora de cambios en la cultura de la Escuela Básica Rural venezolana. Tesis Doctoral. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Barquisimeto. [[Links](#)]
- Serrano, L. (1992). El Aprendizaje Organizacional en una Experiencia de Autogestión desarrollada por la Comunidad de Chirgua, Estado Mérida. Tesis de Maestría. Universidad Simón Rodríguez. Caracas. [[Links](#)]
- Schön, D. A. (1986). Deutero – Learning in Organizations: learning for increased effectiveness. Organizational Dynamics. [[Links](#)]
- Tavarez, M.E (1997). Aplicación de estrategias social de mediación para el desarrollo de la cultura escolar. Resumen. Revista Horizonte Científico, 6(2), Abril, Junio, 175, 198. Universidad Javaniana. Bogotá. [[Links](#)]
- Vogeler, T. (1996). Memorias EVEMO V. Adaptación a la apertura económica en organizaciones del Estado Venezolano: Lecciones acerca de la motivación hacia la privatización. [[Links](#)]

LOS AUTORES

Dra. Mari Sol Sánchez Álvarez

UPEL-IPB. Profesora de Ciencias Experimentales, Mención Química. Magíster en Educación, Mención Supervisión Educativa. Doctora en Educación. Profesora titular de la UPEL-IPB, adscrita al Departamento de Ciencias Naturales. Docente y tutora de Postgrado. Adscrita al Programa de Promoción al Investigador (PPI). Investigadora activa de las líneas de Investigación: Aprendizaje Organizacional, Gerencia, Contaminación Ambiental y Elaboración de Materiales a bajo Costo. marisolsanchez@icnet.com.ve

Dra. Blanca Rojas de Chirinos

Profesora de Ciencias Naturales, Mención Biología. Magíster en Educación, mención Investigación Educativa. Doctora en Educación. Profesora a Dedicación exclusiva adscrita al Departamento de Formación Docente de la UPEL-IPB. Docente y tutora en postgrado. Profesor adscrita al Programa de Promoción al Investigador (PPI). Investigadora adscrita a la Línea de Investigación: Pedagogía, Currículo y Formación docente. Miembro activo del Centro de Investigaciones Históricas y Sociales. brojasch@e.ipb.upel.edu.ve

Datos de la Edición Original Impresa

Sánchez Álvarez, My Rojas de Chirinos, (2005, Junio). La teoría de acción y su incidencia en los niveles de aprendizaje de la organización y de los actores en la escuela básica rural venezolana. *Paradigma*, Vol. XXVI, N° 1, Junio de 2005 / 137-168