
APORTACIONES TEÓRICAS DE KURT LEWIN AL APRENDIZAJE Y LA INVESTIGACIÓN SOCIO-EDUCATIVA



MARLENE OLIVA M*
farle01@yahoo.es

Recibido: 06/07/2015

Aceptado: 28/10/2015

Resumen

El presente artículo tiene como propósito realizar un arqueo documental sobre los principales aportes teóricos del científico social Kurt Lewin al aprendizaje fundamentados en el proceso pedagógico y la investigación- acción, a nivel del contexto social y educativo. Para ello, se configuró una arquitectura discursiva cimentada en cuatro pilares fundantes: 1) el grupo operativo de aprendizaje y el aprendizaje grupal en el contexto educativo. 2) Importancia de la teoría del campo en el aprendizaje. 3) La Investigación Acción, en el devenir histórico, sus métodos y el plano teleológico develado en sus intencionalidades más trascendentes, y 4) las reflexiones finales, donde se tejen significados sobre la necesidad de transformar los espacios vitales de lo humano, como lo es la institución educativa y comunitaria.

Palabras Clave: Teoría del Campo, Aprendizaje, Investigación Acción, Kurt Lewin

KURT LEWIN'S THEORETICAL CONTRIBUTIONS TO LEARNING AND SOCIO-EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

This paper aims to make a documentary arching on the social scientist Kurt Lewin's main theoretical contributions to learning in the educational process and the action research in the social and educational context. For this, a discursive architecture was built on four founding pillars: 1) the learning task group and the learning group in the educational context. 2) Importance of field theory in learning. 3) Action Research in the historical development, methods and the teleological level unveiled at its most transcendent intentions, and 4) the final reflections, where meanings about the need to transform the human living spaces are woven, as the education and community institution is.

Key Words: Field Theory, Learning, Action Research, Kurt Lewin

*Magister. en Educación. Mención Orientación y Asesoramiento
Universidad de Carabobo



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 9 N° 17. Julio- Diciembre 2015/ pp.48-64.
ISSN Versión electrónica 2443-4442, ISSN Versión impresa 1856-9153
Aportaciones teóricas de Kurt Lewin al aprendizaje y la Investigación socio-educativa

Marlene Oliva M

El grupo operativo de aprendizaje y el aprendizaje grupal en el contexto educativo

El psicólogo social Kurt Lewin inicia sus trabajos en el campo grupal a partir de 1934 siendo sus aportes más emblemáticos la consolidación de las técnicas de laboratorio social y la Investigación-Acción. Al respecto, Mora (2006), señala que la conceptualización de lo grupal en su devenir histórico ha tenido diversas variantes, por ejemplo, en el movimiento de la Escuela Nueva no se elabora una conceptualización de lo grupal, el interés se centra exclusivamente en el trabajo grupal como forma de organización social. De igual manera, en la Pedagogía Liberadora e Institucional, incluidas en el Movimiento Autogestionario de concepción humanista predomina un enfoque social, donde el grupo constituye un medio de emancipación, reivindicación, y búsqueda de ideales democráticos. Por su parte, Castellanos (1999), distingue varias propuestas grupales sustentadas por la Teoría de Grupos Operativos y la pedagogía de orientación marxista, con solidez teórico-metodológica, inspiradas en importantes concepciones psicológicas, dentro de la cual está la Concepción Operativa de Grupos; además del Psicoanálisis, el Enfoque Histórico Cultural y la Teoría de la Actividad

También es importante resaltar, lo dicho por Rodríguez (1998), quien destaca que en el contexto educativo se ubica la Didáctica Crítica, la cual rescata para el proceso de enseñanza- aprendizaje el carácter social de producción del conocimiento,

posibilitando la obtención de información, de experiencias, la confrontación de estilos de aprendizaje, entre otros, para procesar y articular en una síntesis grupal enriquecedora para todos y cada uno de los miembros del grupo. Basado en las aseveraciones anteriores, se considera a un grupo, como un conjunto finito de personas, que están en movimiento e interactúan entre sí, durante un tiempo y ámbito afín, articulados por un motivo que conduce a la satisfacción de ciertas metas, mediante la realización de una tarea. En otras palabras, el grupo constituye una integración o categorización compartida, sujeto y vía de aprendizaje, de desarrollo que converge en alguna tarea, que los lleva a interactuar, comunicarse, abordar una problemática, llevar a cabo una actividad y movilizarse conjuntamente, para cumplir funciones (emocionales o instrumentales), solucionar un problema, satisfacer necesidades comunes y transformar en alguna medida la realidad.

En este sentido, Adamson (2000), menciona en su teoría la subjetividad, el aprendizaje y el grupo operativo como medio potencializador y transformador de la realidad. La subjetividad es vista como proceso de internalización de objetos y relaciones, reconstrucción de la realidad externa, del sistema vincular en el que el sujeto emerge a través del aprendizaje como mayéutica grupal y, donde cada uno elabora su propio saber, rescata la experiencia junto a ese saber y experiencia del otro, y aprehende en grupo configurado por la tarea y la mutua representación interna como esce-

nario del sistema social-vincular. Para Pichón Riviére (1980 citado por Mora (2006; p.45), la mutua representación interna constituye el proceso de internalización recíproca, o inscripción intrasujeto de la trama interaccional donde se constituye el vínculo como tal, y esa trama o red vincular más compleja es el grupo. El vínculo se define como una estructura compleja que incluye un sujeto, un objeto y su mutua interrelación con procesos de comunicación y aprendizaje.

Asimismo, en el vínculo, entendido como estructura dialéctica se da un reconocimiento de sí mismo y del otro, en un barrido en espiral, ya que cada sujeto reconoce al otro como diferenciado de sí, a la vez que articulado con él; diferenciación y articulación que se da en el proceso de comunicación, de aprendizaje, de realimentación recíproca y que se va constituyendo en indicador de crecimiento o desarrollo personal en ese escenario vincular. Esta concepción Pichoneana, define al sujeto conformado en un sistema vincular-social; lo que conduce al análisis de la intersubjetividad, que deviene del análisis de la relación causas internas-condiciones externas, mundo interno-mundo externo, que opera en la constitución del sujeto.

En cuanto al mundo externo, las relaciones reales determinan al sujeto, mientras que el mundo interno es su reconstrucción o su reflejo. El sujeto a su vez opera en la realidad e interpreta sus vínculos desde modelos que en su historia se inscribieron en su mundo interno. Mundo externo y mundo

interno están en relación dialéctica en realidad y lucha. Lo externo se hace interno, pero a su vez esa dimensión intrasujeto obrará en la intersubjetividad. La relación entre el sujeto y trama vincular en la que las necesidades cumplen su destino social es de gratificación o frustración. En el análisis que hace Castellanos (ob.cit) de la estructura del vínculo a partir de la relación dialéctica entre necesidad y satisfacción, es la necesidad de carácter interno, individual, el principio determinante de la subjetividad, a lo que incorpora el destino social de su satisfacción o frustración. La necesidad se manifiesta como el registro subjetivo de un desequilibrio, de un movimiento de desestructuración que emerge a partir de transformaciones internas del sujeto y su relación con el medio. En el seno de la necesidad, se halla entonces la contradicción que se despliega en múltiples interjuegos de contrarios. Se oponen en ella lo previo, lo poseído, lo estructurado, lo nuevo, lo no tenido y lo necesitado. Es decir, aquello que implicará un nuevo equilibrio inevitablemente destinado a entrar en crisis y ser superado. Las necesidades remitirán a su contraparte, como la satisfacción; el desequilibrio al equilibrio; la desestructuración a nuevas estructuraciones y así sucesivamente.

Evidentemente, vínculo y grupo se interpreta en un hacer, en una tarea, sea ésta explícita o implícita consciente o inconsciente; por lo que el grupo, en esencia, es una estructura de acción, de operación. La solución de tareas y la determinación de

asignaciones comunes, ambas están directamente vinculadas con la categoría: Actividad, planteada por el Enfoque Histórico Cultural. Esta constituye el punto de partida y el criterio objetivo para la constitución del grupo, y se examina en su inseparable vínculo con la actividad, constituyendo esta última la condición necesaria, el punto de partida, elemento estructurante y organizador de la existencia, evolución y desarrollo del grupo. Para Vygotski (1982), en el trabajo grupal toda acción orientada hacia una actividad, está condicionada por alguna necesidad, las acciones conjuntas posibilitan su satisfacción en el logro de objetivos; en tanto permiten, desde lo diferente, fortalecer las estrategias de que dispone cada cual para abordar la realidad y desarrollar las que se encuentran en vías de información.

En este orden discursivo, hay que partir de las necesidades existentes en los sujetos, tomar en cuenta sus potencialidades afectivas, y abrir el camino para el desarrollo de nuevas necesidades, motivos, intereses. El éxito de esta dirección radica en ubicar al objeto dentro del sistema de relaciones (o tareas) que permita revelar, no sólo su contenido y valor social, sino sus implicaciones desde el punto de vista personal y su relación. En toda actividad, siempre está presente la necesidad, hay que hacerla consciente, por lo que la actividad se debe estructurar de forma tal que posibilite la satisfacción de la necesidad, y su encuentro con el objeto que la satisface.

En correspondencia con lo anterior, Quiroga (1992; citado por Mora, 2006; p.46), haciendo referencia a Pichón Rivière, establece que el motor de toda actividad orientadora, significativa, y transformadora del sujeto o grupo, en una relación dialéctica, es la necesidad. Su planteamiento es que el sujeto humano es un ser de necesidades que sólo se satisfacen socialmente en las relaciones que lo determinan, ya que nada hay en él que no sea resultante de la interacción entre individuos, grupos y clases. Ese movimiento del sujeto sobre su mundo, ese movimiento hacia los objetivos y hacia los otros, no es casual, está motivado, fundado en la interioridad del sujeto y tiene una causa interna a la que se denomina necesidad, la cual impulsa el proceso de aprendizaje mediante la construcción de hábitos y desarrolla la personalidad del sujeto y consolida el grupo como sujeto grupal

Seguidamente, la contradicción que se expresa entre la necesidad y su satisfacción promueve la relación con el mundo externo, en la búsqueda de su gratificación. La satisfacción o gratificación de esta necesidad implica la experiencia con el otro, por lo que es eminentemente social-vincular. La necesidad se dirige al objeto, y en la experiencia y el acto de su satisfacción, la necesidad se objetiviza. En la experiencia con el otro, donde se resuelve la contradicción básica necesidad- satisfacción, el objeto se circunscribe en el sujeto, se transforma en objeto interno interpretando la necesidad, configurando su interioridad, por lo que no sólo se

transforma la necesidad, sino también el sujeto. Necesidad, sujeto y objeto se transforman a través del vínculo.

En la relación dialéctica sujeto-objeto, el proceso de aprendizaje promueve el encuentro con el objeto. Este encuentro, es impulsado a partir de la necesidad, la cual pasa por una serie de transformaciones para que el sujeto construya en una actividad interna, el objeto externo de sus relaciones. Cuando se da esa construcción, se afirma que el sujeto ha aprendido. El sujeto inicia la actividad práctica, la acción direccional sobre el mundo, a partir de la necesidad; en ella reside el impulso motor por el cual el sujeto explora lo real, aquello que se le presenta, para que entre en contradicción, puesto que se le expone y se le opone. Si la necesidad es el fundamento de la exploración real, el objeto de conocimiento se recorta como tal cuando está ligado a la necesidad. Esas alternativas de presencia-ausencia y exposición-oposición, tan intensamente significativas desde la necesidad, son las que dan lugar al proceso de conocimiento de aprendizaje, y, el sujeto y objeto no constituyen una relación sino una unidad de contrarios, propios de la dialéctica. Uno de los indicadores de la necesidad es el desequilibrio, el cual promueve no sólo un movimiento interno sino una unidad de contrarios, propio de la dialéctica con la realidad, de la situación del sujeto en función de necesidad. Si el hombre es un ser de necesidades, si es un ser en el mundo, en relación dialéctica con la realidad, transformándola y transformándose, se puede

decir, que el sujeto es un ser esencialmente cognoscente. El ser sujeto del hacer, praxis y consecuencia del conocer, le es un rango tan especial como el ser sujeto de la necesidad, sujeto social.

En consecuencia, la necesidad produce el motivo vital que hace al individuo o al grupo, sujeto del hacer. Esta modalidad hacedora, lo construyen los grupos operativos que constituyen un instrumento de intervención, una técnica (conjunto de reglas y procedimientos que ordenan y dan cierta forma a la acción, a la operación) para apoyar solidariamente a los miembros de un grupo, a partir de sus necesidades, a enfrentar los conflictos y las resistencias al cambio. El rasgo esencial de la técnica de grupo operativo es su condición de centrarse en la tarea, en el para qué de esa relación, dentro de ese sistema, en función del para qué analiza el cómo y el porqué, generado estrategias de acción. La técnica procedimental del grupo operativo implica siempre reflexión, análisis, pero nunca separado de un hacer. Lo rige el concepto de tarea como praxis; por lo que se plantea entonces, un intercambio verbal en función de los objetivos y las necesidades de cada integrante.

De igual manera, esta técnica no está centrada en el individuo, aunque reconoce su lugar en la configuración del proceso grupal. Nunca deja de lado el nivel del sujeto, de lo individual, de su mundo interno, pero lo aborda en virtud de la estructura relacional organizada con respecto a la tarea. Asimismo, dicha técnica no está centrada tampoco en el análisis del grupo, sus vínculos ni toma al grupo

como totalidad o entidad, sino en el sistema de relaciones en el que se articulan sus integrantes, analiza los vínculos de acuerdo a la tarea, e induce a trabajar centrando a los integrantes en el grupo como objeto. Es así como, la situación grupal como experiencia se convierte en un fin en sí mismo, que consiste en la indagación sistemática de las contradicciones, que surgen y se despliegan expansivamente tanto en el texto como en el contexto de esa tarea.

Bajo esta perspectiva, el educador y el orientador educativo vocacional dentro del ámbito educacional, son los encargados de coordinar el aprendizaje grupal con significado (qué, para qué, cómo) y sentido (por qué), para superar la contradicción que impide el salto cualitativo en el logro del objetivo de las tareas, en tanto, optimiza los medios y esfuerzos del grupo para lograr el objetivo de la actividad a través de la acción grupal sobre el objeto de conocimiento, mientras despierta en el grupo, niveles de conciencia de los contenidos ocultos, como la evocación de los temores y ansiedades que pasan a ser discutidos y comentados abiertamente, lo cual hace manifestar en el plano externo sus emociones y resistencias, ya que dichas ansiedades son resistencias de carácter afectivo; por ejemplo, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la matemática, física o química, hay momentos en que el docente se considera a sí mismo frustrado en la enseñanza de un concepto u operación abstracta, por lo que su escenario habitual en este proceso vincular, entra en crisis y con

ello su modo de pensar, sentir estético y actuar en los diferentes ámbitos.

Dicho esto, un formador sea docente u orientador educativo que entra en crisis (desequilibrio) no está fracasado como tal y es muy importante que no se sienta un fracaso, Estar en crisis significa, que lo viejo ha muerto (o está en su proceso de desvanecimiento) y lo nuevo no ha emergido aún. Esto es, si se tiene conciencia que los modelos con los que se pensaba y operaba en la realidad son deficientes, pero no se posee nada aún para reemplazarlos. Es en esos momentos cuando se privilegia la intervención, ya que la coyuntura de la crisis es el trance en que el sujeto más necesita un procesamiento de los cambios que ha sufrido y la posibilidad de un reposicionamiento subjetivo o empoderamiento frente a las nuevas circunstancias que le permita una recuperación de su perspectiva profesional; al igual que, una estrategia de adaptación activa a la realidad que posee la direccionalidad de sus deseos. El aprendizaje es, por lo tanto, un proceso de transformación, que requiere pasar de un momento inicial arcaico a un momento de apertura, donde se posibilite la apropiación de los nuevos conocimientos, habilidades, hábitos y modos de actuación. Es un proceso en espiral que se produce mediante la realización de la tarea, pero éste no es lineal o simple, por el contrario, es un proceso lleno de contradicciones, de desintegración e integración en el que el grupo transita desde lo que sabe y puede hacer sólo, hasta un nivel de desarrollo que era incapaz de hacer sin el apoyo

solidario del docente u orientador educativo.

Importancia de la teoría del campo en el aprendizaje

Para el año de 1936 del siglo XX, Kurt Lewin en su teoría topológica de la personalidad utilizó un modelo matemático para explicar el campo psicológico de la persona y empleó el concepto de campo, extraído de la física, para analizar y comprender la conducta humana. El campo psicológico lo constituye la totalidad de hechos coexistentes e interdependientes. Los individuos existen en un campo psicológico de fuerzas que determina su conducta. Este componente psicológico circunda a cada individuo y se llama espacio vital (life space), que es un espacio subjetivo o diferenciado, que está referido a la forma en como cada individuo percibe el mundo, sus metas, sus esperanzas, sus miedos y sus experiencias pasadas. Pero además de tener el campo componentes subjetivos, tiene también aspectos objetivos como las condiciones ambientales físicas y sociales, que actúan limitando el campo psicológico. La percepción social (manera particular como el individuo interpreta las acciones, las intenciones de los otros individuos y las situaciones de la vida) encauzan el comportamiento.

Por ejemplo, refiere Lewin (1948; citado por Diéguez, 2002; p.35), las personas que viajan en un tren, tienen objetivos diferentes, destinos distintos y el paisaje tiene diversas significaciones para ellos. Si no hay cambios en el campo psicológico, no habrá cambios en la conducta de las personas y

viceversa. El comportamiento humano debe ser visto en su totalidad y no puede ser analizado por partes. El fundamento del dinamismo conductual se encuentra en las necesidades y la relación existente entre el individuo y los objetos, es el punto de partida dinámico de la conducta. Después de Lewin se sabe que la asociación como tal no tiene efecto de activación o fuerza motivante. Una iniciativa es apropiada por un individuo, cuando la persona se ha comprometido en ella (ego-involvement). Para los sujetos alcanzar el fin que se han propuesto, adquiere una importancia personal, ya sea por prestigio o incentivo intrínseco. Existe una tendencia en los individuos a no abandonar lo que le interesa personalmente y en lo que está comprometida su propia iniciativa o tendencia a su desarrollo.

Sobre la fijación de metas y objetivos, depende en gran medida de las normas del grupo. De las experiencias realizadas en la reeducación de alcohólicos y delincuentes, Lewin y sus colaboradores encontraron que resultaba menos complejo modificar hábitos sociales en un pequeño grupo tratado como un todo, que haciéndolo con individuos aislados. La conducta es para Kurt Lewin el resultado de los procesos que se dan en la vida de los grupos. Asimismo un liderazgo autoritario, democrático o laissez-faire, determina el desempeño del grupo. Este extraordinario científico social descubrió tres variedades de conflicto conductual que generan frustración. El conflicto acercamiento-evitación, el acercamiento-acercamiento y evita-

ción-evitación. El primero ocurre cuando el objetivo es deseado e indeseado al mismo tiempo. En el conflicto acercamiento-acercamiento se desean realizar dos objetivos que son mutuamente incompatibles. El conflicto evitación-evitación, se presenta cuando las consecuencias previstas, son ambas indeseables y llevan a la tentativa de abandonar el campo.

Respectivamente, las tensiones o necesidades, proceden de conflictos internos y de frustraciones sufridas al perseguir objetivos que actúan como fuerzas motivadoras. Estas fuerzas orientan a la persona hacia acciones que alivien o reduzcan necesidades. En tal sentido, Lewin (1935), sostiene que del nivel de necesidades, funcionamiento y autodesarrollo surgen fenómenos de saturación, los cuales tienden a producir traslaciones a actividades similares (cuasi-necesidades). Las motivaciones pueden influir en el presente, por lo que se hace necesario analizar cómo se dan en ese momento actuante, en relación con la persona y con el contexto social. De allí surgen elementos prácticos a tener en cuenta para la acción comunitaria, por ejemplo: el de mantener objetivos al alcance de las personas, con el propósito de reducir la frustración, es decir mantener un nivel realista de aspiraciones evitando las soluciones fantasiosas o apoyando a las personas a alcanzar objetivos que razonablemente se encuentren a su alcance o puedan materializarse sin obstáculo alguno.

Para Lewin (ob.cit), la teoría de campo, como todo enfoque científico de la psicología, es conduc-

tista, si esto significa proveer definiciones operacionales (síntomas verificables) para los conceptos utilizados. Muchos psicólogos, particularmente aquellos que seguían la teoría del reflejo condicionado, confundieron este requisito de definiciones operacionales con la exigencia de eliminar las descripciones psicológicas. Insistían en definir los estímulos superficialmente, en función de la física. Una de las características básicas de la teoría de campo en psicología, es el requisito de que el campo que influye sobre un individuo se suscriba no en términos fisicalistas objetivos, sino de la manera en que éste existe para la persona en ese momento. Así por ejemplo un maestro nunca tendrá éxito al impartir la orientación correcta a un niño, si no aprende a comprender el mundo psicológico en el que ese niño vive. Por tanto, describir objetivamente una situación en psicología significa en realidad describir esa situación como una totalidad de aquellos hechos, y solo de aquellos, que configuran el campo de ese individuo. Sustituir el mundo del sujeto por el mundo del maestro, del físico o de cualquier otro no significa ser objetivo, sino estar equivocado.

Sigue argumentando Lewin (ob.cit), que una de las tareas básicas de la psicología es encontrar los constructos científicos que permitan la representación adecuada de las constelaciones psicológicas de manera que pueda así deducirse la conducta del individuo. Esto no debilita la exigencia de definiciones operacionales de los términos usados en psicología, pero destaca el derecho y la necesidad

de emplear conceptos psicológicos. Las propiedades del espacio vital del individuo dependen en parte de su condición como producto de su historia, en parte de su entorno no psicológico (físico o social). La relación de este último con el espacio vital es similar a aquella que tienen las condiciones limítrofes con un sistema dinámico. La teoría de la Gestalt enfatizó en sus orígenes ciertas similitudes entre la estructura percibida y la estructura objetiva de los estímulos. Esto no significa, empero, que sea permisible tratar los estímulos como si fueran partes internas del espacio vital (más que condiciones limítrofes), un error común del conductismo fisicalista o Behaviorismo.

Con respecto al aprendizaje, Kurt Lewin lo enmarca en un origen popular y le refiere una concepción vaga, pues para 1910 se enseñaba a los estudiantes de psicología a explicar cualquier cambio en la conducta por medio del aprendizaje (que significaba mejoría en velocidad o calidad), de la fatiga (que significaba disminución en velocidad o calidad) o de una combinación de ambos. Realmente el término aprendizaje concentra una multitud de fenómenos distintos. Para Lewin (ob.cit), la proposición: “La democracia tiene que aprenderse; la autocracia es impuesta a la persona”, se refiere a un tipo de aprendizaje. Si se dice que el niño espástico (rígido) tiene que aprender a relajarse, habla de un tipo diferente de aprendizaje. Ambos tipos probablemente tienen muy poca relación con aprender vocabulario francés, y este tipo a su vez tiene poco que ver con aprender a

gustar de la espinaca o brócoli. La teoría de la asociación y su sucesora, la teoría del reflejo condicionado, habla de asociación respecto de todo tipo de procesos psicológicos y supone que las leyes de asociación son independientes del contenido psicológico. Esta práctica ha robustecido la tendencia al uso amplio del término aprendizaje. Algunos psicólogos identifican aprendizaje con cualquier cambio. Para su tiempo Lewin tenía la esperanza de que la teoría psicológica llegaría a un punto álgido de progreso como en la física moderna, que con unas pocas fórmulas generales permitirían la deducción de la mayoría de los fenómenos psicológicos. Sin embargo, una ciencia no puede alcanzar este estado sin antes haber desarrollado leyes más específicas que representen la naturaleza de ciertos tipos de procesos.

En este hilo discursivo, el intento de hallar las leyes del aprendizaje en este sentido amplio parece comparable con el químico que desarrolla una fórmula para todo el material utilizado en un edificio, en lugar de agrupar los diferentes materiales según su composición físico-química y hallar las propiedades para cada tipo por separado. De igual forma, el término aprendizaje, en el sentido amplio de hacer algo mejor que antes, implica un significado práctico que se refiere a una variedad de procesos que el psicólogo deberá agrupar y tratar según su naturaleza psíquica. Dentro del aprendizaje, se distinguieron los siguientes tipos de cambios: 1) El aprendizaje como cambio en la estructura cognitiva (conocimiento); 2) El aprendizaje

como cambio en la motivación (aprender lo que agrada o desagrade); 3) El aprendizaje como cambio en la pertenencia, grupo o ideología (éste es un aspecto importante en una cultura); y 4) El aprendizaje entendido como control voluntario de la musculatura del cuerpo (aquí entra la adquisición de habilidades, tales como el habla o el auto-control).

En su devenir, la historia de la psicología ha hecho confundir aún más esta situación. En el caso de la teoría clásica de la asociación, tal como la formuló el reconocido experimentalista G. E. Mueller, basándose en el siguiente teorema: Si dos experiencias (o acciones) A y B ocurren juntas con frecuencia o en contigüidad directa, se establece entre ellas una asociación, que se define operacionalmente como la probabilidad de producir A B, si A ocurre sola. La fuerza de esta asociación está en función del número de repeticiones. Originariamente, el asociacionismo se interesó en la conexión entre ideas; en otras palabras, con el conocimiento o procesos intelectuales. Sin embargo, el asociacionismo avanzó tanto que se vanaglorió de poder al explicar con una ley, no sólo el proceso del aprendizaje de memoria sino cualquier clase de proceso intelectual, hábitos de conducta, valores y particularmente acciones dirigidas. En otras palabras, se supuso que la asociación explicaba tanto la motivación como la cognición. Se puede deducir que, el asociacionismo y su intento de abarcar todos los tipos de procesos psicológicos con una sola ley recibieron la influencia

de consideraciones filosóficas de carácter metafísico y de una tentativa teleológica al deducir la conducta presente a partir del futuro. El deseo de reemplazar esa explicación por otras de índole causal condujo a la tendencia de derivar la conducta del pasado. Este énfasis sobre el pasado contribuyó en gran medida a aumentar en exceso el énfasis puesto sobre el problema del aprendizaje.

Asimismo, el aprendizaje como cambio en la estructura cognitiva, tiene que ver con todo campo de la conducta. Cada vez que se habla de un cambio en el significado, ha ocurrido un cambio en esa estructura cognitiva, donde han tenido lugar nuevas conexiones o separaciones, diferenciaciones o indiferenciaciones, de áreas psíquicas. Por ejemplo, comenta Lewin (ob.cit) sobre la obra: La Vida en el Misisipí, de Mark Twain, los pasajeros del barco disfrutaban del escenario, pero para el piloto la forma en V de las dos montañas, que un pasajero admira, significa una señal para dar la vuelta rápidamente, y las hermosas olas en el medio del río significan rocas peligrosas. La conexión psicológica de estos estímulos con las acciones ha cambiado y, por consiguiente, también el significado.

Por otro lado, es correcto que ocurra un cambio en la estructura cognitiva en ocasión de una experiencia repetida. Sin embargo, es importante advertir que no es la repetición en sí, sino el cambio en la estructura cognitiva el elemento esencial para el aprendizaje. Según Krechevsky (citado por Lewin,

1936; p.7), aun los animales aprenden un laberinto por una serie de cambios en la estructura cognitiva, llamados hipótesis. Esto comprende por qué el hecho de lograr suficiente distancia psicológica del problema y obtener una visión total de un área amplia es habitualmente más útil para la creación de ese cambio de la estructura cognitiva para la solución de una tarea, que la repetición reiterada de los mismos ensayos. Los experimentos demuestran que aun en el aprendizaje de memoria el número de repeticiones es de importancia secundaria. La sola repetición, lleva a la desorganización e indiferenciación que son síntomas típicos de lo que se ha denominado saciedad psicológica. Como resultado de la saciedad, lo significativo pierde significado y lo que se sabe puede desaprenderse.

La investigación-acción: antecedentes, métodos e intencionalidades

Antecedentes Históricos

Comenta López (s/f), que el término Investigación Acción, existe desde hace mucho tiempo, pero es a Kurt Lewin a quien se le atribuye la paternidad y patria potestad del mismo. De profesión psicólogo e investigador centrado en la psicología experimental y de la forma, trabaja en Alemania hasta que emigra a los Estados Unidos de Norteamérica en 1933. Este cambio repentino le va a llevar a interesarse por los fenómenos sociales, y piensa que una forma de aproximarse a ellos es interviniendo en la vida de los hombres y sus relaciones sociales. Así es como Lewin pondrá la investiga-

ción al servicio de la acción política, económica y militante de la época, ya que quiere avanzar en el sentido de una ciencia práctica. Entre sus investigaciones dos merecen ser tomadas en cuenta, ya que de ellas van a desprenderse las bases esenciales que sostienen hoy en día el concepto de Investigación Acción. La primera, hace referencia a los tres climas de autoridad, de donde saldrán las técnicas y conceptos fundamentales de la dinámica de grupo. Tras su muerte, los discípulos: Benne, Bradford y Lippitt ponen en funcionamiento el Training Group.

Sobre la segunda investigación, la misma se orientó hacia el cambio de hábitos alimentarios de los americanos y a estudiar la situación de precariedad de ciertos alimentos debido a la guerra, lo que obliga a replantearse en los ciudadanos el aprovechamiento de vísceras (corazón, hígado e intestinos), que no se comían en tiempos de paz; para ello, había que cambiar los hábitos alimentarios de los americanos. Llevar a cabo este tipo de investigación, implicaba desarrollar un conjunto de roles en el investigador, por un lado tenía que situarse como observador, analizador y diagnosticador (estudiar el comportamiento que las amas de casa tenían con respecto a la compra de diversos productos, detectando múltiples contradicciones). Por otro lado, tiene que construir dispositivos que le permitieran validar o invalidar científicamente algunas de las hipótesis emitidas. Como conclusión sostuvo que el investigador debe intervenir directamente en las poblaciones para modificar su

comportamiento, para ello buscó medios de publicidad, organizó conferencias invitando especialistas en dietética y cocina, alentando las discusiones en grupo. Kurt Lewin desarrolla otras investigaciones hasta que muere en 1947, y describe la Investigación Acción como el análisis, la concreción de hechos y la conceptualización de los problemas, planificando para ello programas de acción, la ejecución de los mismos, y una nueva evaluación de los hechos con los que se repite otra vez la espiral cíclica. Las investigaciones Lewinianas se encuadran dentro de un contexto político específico, en donde las ciencias sociales estaban integradas al aparato militar americano en la segunda guerra mundial (1939-1945 del siglo XX), defendiendo el discurso patriótico contra la amenazante Alemania Nazi. También es importante destacar, que desarrolló una manera muy original, donde se adentraba en el contexto social para buscar resultados, tantos teóricos como prácticos, confrontando el problema para su tiempo, sobre las implicaciones del investigador en el fenómeno de estudio.

Métodos de la investigación-acción

Para Rincón de Villalobos (2003), apunta que la investigación-acción, encierra y propone una nueva visión del hombre y de la ciencia. La Investigación acción, representa un proceso por medio del cual los sujetos investigados son auténticos co-investigadores, participando muy activamente en el desarrollo de la misma, razón que impulsa a una mejor preparación y profesionalización de los implicados en la acción. En este orden de ideas, exis-

ten según lo refiere Machado (2000), distintos métodos para aplicar la investigación acción. A partir de los distintos niveles de descripción, éstos se categorizan de la siguiente manera:

En el ámbito general:

- Según su lenguaje y su paradigma: Algunos autores la situarán en relación con el enfoque analítico, el enfoque sistémico, el enfoque comprensivo o el enfoque fenomenológico.
- Según el tipo de datos recogidos: La situarán como cuantitativa o cualitativa. Aquí cabe destacar, que la investigación-acción contempla el uso de técnicas cuantitativas, sin embargo para diseñar una investigación acción participativa en sus líneas generales, en la mayoría de los casos, se sustenta en la metodología cualitativa, con énfasis en el método etnográfico (sobre todo), aunque también se recurre al fenomenológico, hermenéutico y endógeno; siendo las técnicas que se vislumbrarán como más adecuadas, la observación participante, con registros en diarios de campo, la entrevista semiestructurada en profundidad, cordial y amistosa, y un diálogo coloquial abierto y franco, sin negar la posible utilidad y uso también de técnicas cuantitativas a través de encuestas, cuestionarios, con sus descripciones estadísticas más simples y tabulaciones apropiadas.

En el ámbito específico:

- Según los modos de investigar: se inscriben a lo largo de un continuo en función del conjunto de datos que utilizan: estudio de casos, el estudio multicaso o análisis comparativo, la experimenta-

ción sobre el terreno, la experimentación en el laboratorio y la simulación. La flexibilidad metodológica que ofrece la investigación acción, permite que el investigador seleccione el método, los instrumentos y las técnicas. Mercier y Milstein; citados por Machado (2000; p.90), opinan que: “Los investigadores no tienen que ofrecer un método completo de evaluación, sino un modelo, una experiencia y un conjunto de herramientas para utilizar a la hora de responder a las necesidades de los programas de intervención”.

Por otra parte, Rincón de Villalobos (ob.cit) sigue señalando que la Investigación Acción, puede ser vista como Investigación Acción Participativa (IAP) e Investigación Acción Crítica Reflexiva (IACR). Por lo tanto, la Investigación Acción Participativa se puede decir que es una corriente dentro de la Investigación-Acción, su característica fundamental se basa en el trabajo de equipo, en el cual todos sus miembros tienen como fin único la mejora o solución de problemas sociales, en un trabajo constante que busca conocimientos, nuevos modelos de actuar y mejorar la acción dentro y fuera del escenario educativo, se trata de un aprendizaje permanente que implica un proceso de cambio personal, así como el compromiso de aceptar responsabilidades dentro de las acciones del grupo. Iniciarse como investigador y fortalecerse como tal, no es fácil, es un proceso de aprendizaje que casi siempre ocurre cuando se comparte un ambiente académico, donde la investigación forma parte del hacer diario, en conse-

cuencia amerita un cambio de los esquemas tradicionales arraigados en las aulas de clases de las universidades venezolanas, significa pasar de la teoría a la acción, estar dispuesto para aprender de nuevo, y estar conscientes de que el aprendizaje es un continuum humano, donde las opiniones, apreciaciones, sentimientos y puntos de vista de los participantes son importantes para interpretar lo que sucede. En este marco referencia, la Investigación Acción Participativa, viene a ser una combinación triádica de educación-aprendizaje-acción, que parte de una motivación colectiva hacia el cambio, condicionada por el deseo de conocer más intensamente una realidad social y buscar los medios más convenientes para transformarla. Todas estas acotaciones se hacen efectivas siempre y cuando en los educadores de oficio exista una apertura para el cambio, de otra manera representa un trabajo mayor, quizás hasta una pérdida de tiempo a la que muchos no están acostumbrados a enfrentar, casos que es frecuente ver en las máximas casas de estudio donde la investigación se hace para cumplir con un requisito de pre y postgrado, con el fin de obtener un título, o en el caso de algunos profesores que sólo la desarrollan con el fin de acatar un requerimiento de ascenso.

En el caso de la Investigación Acción Crítica Reflexiva, la misma surgió como una vía para cambiar la rutina escolar, la práctica reflexiva sobre lo que se realiza en el aula permite que el docente y sus alumnos actúen en la acción para alcanzar aprendizajes significativos, cuando se reflexiona y

se actúa sobre los procesos académicos se produce desarrollo curricular, el cual se nutre con la investigación acción, en una búsqueda continua de soluciones al desarrollo académico en acción. La investigación y la reflexión constituyen un binomio, a ser incorporado con argumento serio y consciente dentro de las actividades del quehacer diario de la docencia, para lograr lo que en tantas oportunidades se ha reclamado de las universidades en el sentido de la necesidad de maximizar los esfuerzos sobre investigación para mejorar las metodologías, construir teorías, poner a prueba soluciones, analizar cambios, evaluar resultados y contrastar innovaciones. Al respecto es importante señalar lo acotado por Romero (1993; P.14), cuando manifiesta que la investigación y la reflexión son necesarias en lo que respecta a la educación, cuya misión es preparar a los individuos y a las colectividades para vivir y actuar en escenarios que, ciertamente, tendrán una configuración distinta de los presentes, dotándolos de las capacidades básicas indispensables no solamente para comprender los cambios frente a los cuales se encontrarán y para manejarse en ellos, sino para seguir generándolos en busca de niveles satisfactorios de humanidad y de calidad de vida.

Intencionalidades de la Investigación Acción

Sobre este aspecto, Rincón de Villalobos (ob.cit), plantea que hace mucho tiempo que se viene planteando la necesidad de que los docentes participen en la realización de tareas de investigación como una forma de mejorar la calidad del trabajo o de

su práctica pedagógica, es decir que el centro de reflexión, atención y acción estaría sustentado en la actividad misma del docente, convirtiéndose de esta manera en un procedimiento para su propia formación permanente, sin embargo se puede referir que el trabajo escolar en la mayoría de las aulas del Sistema Educativo Venezolano, se observa rutinario, a lo que hay que superar partiendo de una formación investigativa del formador. En numerosos casos, se teme enfrentar nuevos retos, no existe apertura al cambio debido al temor de tener que abordar aspectos teórico-prácticos del diseño investigativo, es por ello que en las Universidades y otras Instituciones encargadas de formar docentes se hace necesario abordar aspectos, que favorezcan dicha formación y, en consecuencia, la puesta en práctica de la cultura de la investigación-acción.

A propósito de todo esto, Elliott (1991), producto de la revisión de numerosos trabajos de investigación en las escuelas, identifica diferentes problemas de la realidad educativa tales como: Dificultades para animar a los profesores a criticar la propia práctica profesional y dificultades para recoger datos. Los investigadores en las escuelas tienden a optar por métodos cuantitativos para la recolección de datos, porque los métodos cualitativos implican situaciones personalizadas en las que los docentes y estudiantes encuentran obstáculos para separar su posición individual e investigativa de su papel dentro de la escuela. El problema del tiempo, es visto como un dilema entre la enseñan-

za y la investigación, que es resuelto siempre a favor de la primera. Teniendo en cuenta estos aspectos, la intencionalidad principal de la Investigación-Acción consiste en enfatizar la implicación de los problemas de clase de los profesores y, en efecto, su objetivo está centrado en el mejoramiento profesional del docente, mediante el feedback, donde el investigador forma parte de la comunidad de práctica. Dicho proceso, tendría como características: (a) La actividad grupal, para cambiar las circunstancias, fundamentada en el sistema de creencias y valores humanos, y (b) La práctica reflexiva, entendida como una praxis social; ya que no existe diferencia entre investigador e investigado, donde además, la teoría está implícita en la práctica.

Reflexiones finales

Son indudables los grandes aportes teóricos que ha hecho Kurt Lewin al aprendizaje, a la dinámica de grupo y, en especial a la investigación socio-educativa. De esta última, se desprende que, los cambios eran más efectivos cuando los miembros de un grupo de investigación se integraban, formando parte de las decisiones, acciones y cambios oportunos en ésta. De este modo, se abre paso a la idea que los sujetos investigados son co-participes de las acciones sociales y no los peritos investigadores profesionales. Aunque estas ideas de Lewin tuvieron acogida en el contexto educativo, tiempo después fueron desplazadas por enfoques investigativos tradicionales que volvían a separar la investigación de la acción. Sin embargo, en los años

70 del siglo XX, los Británicos John Billiot y Lawrence Stenhouse conciben la Investigación Acción no como técnica investigativa, sino como la traducción de las ideas educativas a la práctica más significativa. Por tanto, la investigación estaba centrada en ser coherente en la práctica con determinados principios pedagógicos.

No obstante, la perspectiva de los Británicos antes referidos encontraron un problema de difícil solución, ya que los estudiantes no siempre podían llevar a cabo esos cambios que percibían como necesarios, si actuaban como solitarios dentro de la estructura institucional donde estaban inmersos. Más aun esa estructura era tan envolvente y persistente que en muchas ocasiones no eran conscientes de esos cambios, dando por natural y normal la presión que ejercen los hábitos, las tradiciones y las coacciones asentadas en el funcionamiento del sistema educativo, el cual es correlacional con el contexto social en un sentido más genérico. Esta es fundamentalmente la dificultad que detecta Stephen Kemmis, a partir de la cual busca junto a Wilfred Carr, y el equipo de la Universidad de Deakin en Australia, a comienzo de los años 80, una reconceptualización de la Investigación-Acción, considerando que la misma no puede entenderse como un proceso de transformación de las prácticas individuales del profesorado, sino como un proceso de cambio social que se emprende colectivamente. Se puede decir, que la Investigación Acción se dirige a transformar la práctica, tanto de sus cualidades internas como de las

condiciones en que ésta ocurre; aquí es evidente, que es en esta pretensión de contribuir a la mejora de la práctica socio-educativa como un factor clave, que la diferencia de la investigación tradicional, preocupada solo por acumular conocimientos. Finalmente, en palabras de Rincón de Villalobos (ob.cit), la Investigación-Acción metódicamente rompe el etnos positivista, que considera el análisis científico inaplicable a asuntos relacionados con los valores, e incluye supuestos filosóficos sobre la naturaleza del hombre y sus relaciones con el mundo físico y social, es indicada cuando el investigador no sólo quiere conocer una realidad o un problema específico y su solución teórica, sino que va más allá, los problemas se resuelven en la práctica del aula. Es fácilmente admitida, cuando va dirigida a intervenciones sociales, psicológicas y socioeducativas, que pretenden asegurar una mejor adaptación o integración de los individuos a su entorno y una mayor cohesión, eficacia y lucidez a las instituciones en la persecución de sus objetivos.

Asimismo, la investigación-acción en más de medio siglo de existencia, se ha enfocado básicamente en dos vertientes: una sociológica desarrollada principalmente a partir de los trabajos de Kurt Lewin, y Fals Borda, y otra específicamente educativa, inspirada en las ideas y prácticas de Paulo Freire, Hilda Taba, L. Stenhouse y John Elliott. Ambas vertientes han sido ampliamente exitosas en sus aplicaciones. La orientación sociológica, en sentido amplio, se distingue por su énfasis en el

pensamiento crítico, la concientización y el desarrollo de la capacidad emancipatoria. Este concepto y su práctica, evolucionó en el campo de la sociología de la intervención, mediante los trabajos de Lewin, Elliott, Jaques y su investigación socioanalítica. La orientación educativa presenta una tendencia a reconocer el campo de la investigación educacional en términos más participativos y con miras a evidenciar el origen de los problemas, los contenidos programáticos, los métodos didácticos, los conocimientos significativos y la comunidad de docentes, impulsándose principalmente desde las mismas universidades, sobre todo, en Inglaterra y Australia y, desde los Centros de Investigación, oficiales y privados, en casi todos los demás países de mundo. En muchas partes, se ha aplicado con formatos metodológicos semejantes, pero sin darle expresamente el nombre de Investigación-Acción, sino otros parecidos, que hacen énfasis en la participación de los sujetos investigados. Sus tópicos de estudio se han relacionado especialmente con las complejas actividades de la vida del aula, desde la perspectiva de quienes intervienen en ella, a través de un proceso de reflexión cooperativa y una orientación del análisis conjunto de medios y fines, los modos de participación, los procesos de enseñanza-aprendizaje; todo ello, con el propósito de aumentar la eficiencia de los educadores y de las instituciones educativas.

Referencias

- Adamson, G. (2000). Conferencia Abierta dictada en la Universidad Luis Amigo. Medellín, Colombia.
- Castellanos A. (1999). *El Sujeto Grupal en la Actividad de Aprendizaje. Una Propuesta Teórica*. Tesis de Doctorado en Ciencias Psicológicas. CEPES. Universidad de La Habana. La Habana, Cuba
- Diéguez, A. (2002). *Metodologías de Intervención Socio-Educativas*. Disponible en: www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000207.pdf [Consultado: 03/05/2014]
- Elliot, J. (1991). Actuación Profesional y Formación del Profesorado. *Revista Cuadernos de Pedagogía*.
- Lewin, K. (1935). *Una Teoría Dinámica de la Personalidad*. New York: McGraw
- Lewin, K. (1936). *Principios de la Psicología Topológica*. New York: McGraw-Hill.
- Lewin, K. (1948). *La Resolución de los Conflictos Sociales. Trabajos Seleccionados en la Dinámica de Grupo*. Gertrude W. Lewin (Ed.) New York: Harper & Row
- López, I. (s/f). *Algunas Reflexiones sobre la Investigación Acción. Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación*. Universidad de Sevilla, España. Disponible en: institucional.us.es/revistas/cuestiones/4_5/art_10.pdf [Consultado 07/05/2014]
- Machado, M. (2000). *Análisis Crítico de la Estrategia de Aplicación de la Teoría de Chris Argyris, en su Dimensión de Teoría en Uso. Modelo I. Modelo II*. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Caracas, Venezuela. Tesis Doctoral no publicada
- Mora, A. (2006). *El Trabajo Grupal en la Enseñanza. El Grupo Operativo de Aprendizaje de E. Pichón Riviére*. Universidad Nacional Experimental de Guayana. Bolívar, Venezuela. Disponible en: kaleidoscopio.uneg.edu.ve/numeros/k07/k07_art04.pdf [Consultado 03/05/2014]
- Rincón de Villalobos, B. (2003). *Propuesta de Aplicación del Modelo Investigación de Argyris, en la Formación del Rol de Investigador en los Docentes*. Tesis Doctoral en Línea. Disponible en: www.tdx.cat/bitstream/10803/8901/2/capituloIIfebrero.pdf [Consultado: 07/05/2014]
- Rodríguez R. (1998). *Hacia una Didáctica Crítica*. Colección Aula abierta. Vigotsky, L.S. (1982). Pensamiento y lenguaje. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Romero, S. (1993). La Distribución Social de Responsabilidades y Actuaciones en el Desarrollo Futuro de la Educación en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación: Estado y Educación*
- Vygotski, L. (1982). *Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores*. La Habana: Editorial Científico Técnica.