

Desarrollo organizacional y unidades de tecnología instruccional en proyectos educativos.

Longo, L., Cristalino, F.

Resumen

El propósito de la investigación consistió en analizar la relación entre la cultura organizacional de las Unidades de Tecnología Instruccional (UTIs) y los procesos de desarrollo organizacional en el marco de proyectos educativos. El tipo de investigación fue correlativa, explicativa y de campo, predominó la orientación cualitativa y se utilizaron datos cuantitativos, que complementaron el análisis de la información tomada de 11 escuelas públicas del estado Zulia. Los resultados develaron que los proyectos educativos no responden a una estrategia de desarrollo organizacional. Los asesores de las Unidades de Tecnología Instruccional demuestran poco conocimiento y escasamente impulsan procesos de cambio planificado en los proyectos educativos. Su cultura organizacional se caracteriza por un nivel de aprendizaje organizacional de recorrido simple. Su estilo comportamental es Modelo 1. Se recomienda asumir los proyectos educativos como estrategia válida para la promoción del aprendizaje organizacional y la revisión constante de la cultura organizacional. A la Universidad del Zulia, retomar las Unidades de Tecnología Instruccional como centros de implementación de las prácticas profesionales y de esta manera actualizarlas en los enfoques de vanguardia sobre tecnología educativa, y a su vez, retroalimentar con la realidad observada las reformas curriculares.

Palabras clave: Desarrollo y Aprendizaje Organizacional, Tecnología Educativa. Proyectos Educativos y Unidades de Tecnología Instruccional.

Recibido: 11.07.03 Aceptado: 20.11.03

Organizational development and instructional technology units in educational projects.

Abstract

The purpose of this research was to analyze the relationship between the organizational culture of Instructional Technology Units (UTIs in Spanish) and the process of organizational development in the framework of educational projects. The research was correlative, explanatory and field-based, with a qualitative orientation and the use of quantitative data to complement the analysis of information from eleven (11) public schools in the state of Zulia. The results reveal that educational projects are not the result of an organizational development strategy. The advisors of Instructional Technology Units show a lack of knowledge and rarely promote planned change processes in educational projects. The organizational culture is characterized by a very simple level of organizational learning and a Model 1 behavior style. It is recommended that educational projects be assumed as a valid strategy for the promotion of organizational learning and constant revision of organizational culture. The University of Zulia needs to resume Instructional Technology Units as centers for the implementation of professional teaching practicum so as to update them to the newest trends in educational technology and to provide feedback from observed reality in curricular reforms.

Key words: Organizational Development and Learning, Educational Technology, Educational Projects, Instructional Technology Units.

Introducción

La puesta en marcha de la reforma educativa en Venezuela ofrece la oportunidad de investigar una serie de hechos que obstaculizan su instrumentación con el objeto de elevar sus posibilidades de éxito. Los Proyectos Educativos (P.E.) como estrategia de descentralización y participación del sistema educativo, son una alternativa de gestión autónoma de plantel que no ha sido abordada en su totalidad.

El apoyo brindado por las autoridades educativas en el proceso de implementación no ha respondido suficientemente a las necesidades de los docentes, igualmente, carece de un debido seguimiento y sistematización de la experiencia. Este vacío oficial frena y socava los cimientos del Proyecto Educativo y dibuja un panorama desalentador. De allí que los Proyectos Educativos, como herramienta de planificación, no hayan cobrado fuerza dentro de las comunidades escolares; esto debido entre otras razones a falta de información o al inadecuado asesoramiento por parte de las autoridades competentes.

La instrumentación de Proyectos Educativos enmarcados en un modelo de Desarrollo Organizacional (D.O.) ofrece la posibilidad de concebir la planificación del cambio en la cultura escolar no deseada, generadora de un aprendizaje organizacional perdurable, que tiene en el cambio mismo el motor de ese aprendizaje.

Este estudio busca correlacionar dimensiones sobre los procesos organizacionales, modificación de conducta hacia una cultura organizacional de significados compartidos mediante una estrategia de cambio planificado colectivo, abierto y comprometido con el aprendizaje organizacional de las escuelas a través del desarrollo de Proyectos Educativos

mediado por los asesores de las Unidades de Tecnología Instruccional como agentes de desarrollo organizacional. El estudio de estas tres dimensiones arrojaría una aproximación de: a.- el camino recorrido por los P.E. su diseño y desarrollo; b.- si se aplica alguna estrategia de cambio planificado; y e.- cómo es la participación de esas unidades en la planificación del cambio escolar.

Proyectos educativos

El modelo educativo venezolano comenzó a dar muestras de desgaste a finales de la década de los años setenta. De forma progresiva, el sistema educativo ha dejado de representar el canal apropiado para incidir en la calidad de vida y movilidad social, al disminuir su potencial socializador y formativo. La escuela ha servido poco de soporte a los procesos de construcción social, su obsolescencia pedagógica conformó un ser social apático e indiferente. La realidad social puso en evidencia la pérdida de vigencia del proyecto educativo venezolano, e instó a redefinir su rumbo con una nueva visión en la relación Estado, educación y sociedad. Urgía un Proyecto de reforma educativa, en respuesta a las diversas demandas económicas, sociales, culturales y políticas, a una formación ciudadana capaz de impulsar y realizar un proceso de reconstrucción social frente a la tendencia de desintegración de la sociedad. Era imperante incorporar los cambios para crear condiciones y mejorar el saber, los aprendizajes empíricos en múltiples condiciones y las habilidades del pensamiento como expresión del desarrollo humano.

En este contexto y ante la necesidad de establecer una verdadera correspondencia entre las exigencias de la sociedad venezolana y la educación ofrecida por el sistema educativo, emerge la Reforma Educativa de 1994, con la finalidad de convertir la educación en centro de los procesos de cambios sociales. La Reforma Educativa desarrolla y ensaya propuestas basadas en el método de proyectos, con el propósito de rescatar la función pedagógica de las escuelas y promover la toma de decisiones a nivel de plantel. Los proyectos educativos (en la instancia de plantel) restablecen la categoría social del trabajo docente, promueven la formación docente en la práctica, contextualizan los contenidos curriculares, elevan la eficiencia de la escuela mediante la gerencia y el funcionamiento participativo, y obtienen una formación más integral y reflexiva de los alumnos (Manterola y González, 2000). No obstante, la realidad demuestra que los proyectos educativos implementados sin un debido proceso de sensibilización y negociación, se toman ajenos a los actores de la institución, poco pertinentes e intervencionistas. Mientras no haya un proceso interno democrático, participativo, consciente y comunitario. si el cambio no va desde dentro hacia fuera, no habrá un aprendizaje organizacional.

Al involucrar a los destinatarios, según Herrera y López (1998), en la discusión del problema y sus soluciones, se consideran a sí mismos como promotores y no víctimas de una implantación de cambio, Ninguna escuela cambiará si sus integrantes no desean transformar sus prácticas. La percepción de los problemas por parte de los actores es más amplia y lúcida, permite elaborar soluciones de mejor calidad, compatibles con los recursos y limitaciones de la organización y sus integrantes, lo que garantiza la factibilidad del proyecto.

La construcción de proyectos educativos sobre la base de recetas y formulismo verticalistas, contradice sus principios internos de autodeterminación, al ignorar la contingencia y los actores. Conseguir la construcción de un proyecto vivo, alega Orbegozo (1995), amerita la existencia de un propósito personal y colectivo relacionado con lo humano, es decir, lo ético. Para lo cual. es necesario motivar, formar a docentes y directivos a fin de asumir el proceso y el

compromiso conscientemente, lo que constituye la clave del éxito; enfocado así, desde una visión postmoderna, el proyecto educativo es más horizontal y autónomo en su gestión.

Desarrollo organizacional y proyectos educativos

El Desarrollo Organizacional en el marco de un P.E., busca un cambio planeado en la organización escolar con miras a satisfacer las demandas internas y externas: éste considera a todos los actores como fuerzas vivas. El cambio se orienta mediante un proceso sistemático y antropocéntrico, focalizado en los procesos y relaciones entre individuos como causa de los problemas. bajo el estudio de la cultura organizacional.

El D.O. crea condiciones estructurales (trabajo en equipo, flujo de información, toma de decisiones descentralizadas, desarrollo del personal, transformación organizacional, relación con el entorno y otros) que facilitan o fomentan el Aprendizaje Organizacional (A.O.). Entendido este último como un proceso de generación colectiva de nuevas competencias en los miembros de una organización (más o menos profundas y perdurables), que modifican la gestión y la situación misma en mejora de sus acciones, fundamentadas en la experiencia.

Ahora bien, para que en la organización se produzca un Aprendizaje Organizacional socialmente construido con miras a transformar sus cogniciones adquiridas en la acción, es necesario que ocurran modificaciones conscientes en su comportamiento con resultados relativamente permanentes (Nicolini y otros citados por Bolívar. 2000). Este aprendizaje, que pasa primero por ser individual y luego colectivo, es interferido por la racionalidad humana, por el carácter inestable y la dinámica cambiante de la realidad, por lo que es necesario concienciar a los individuos acerca de su conducta para lograr el cambio. Esta meta representa una visión digna de esfuerzo que se concretaría mediante la implementación de los Proyectos Educativos apoyados en un programa de Desarrollo Organizacional.

Las escuelas podrían verse como organizaciones en procesos de constante reconstrucción y desarrollo. Es indispensable, señala Whitaker (1998), confiar en el cambio de las escuelas por sí mismas; de lo contrario, será necesario largos períodos de intermitencia, de gasto de energía y de presupuesto en tratar de atrapar o detener el cambio. Es imposible agotar su dinámica intrínseca de modificación.

El cambio de la cultura organizacional en la escuela, centrada sobre los aspectos que se relacionan fundamentalmente con lo humano del sistema, es esencial para el cambio de la racionalidad de los actores educativos. Sus estructuras básicas y hábitos impiden generalmente el Aprendizaje Organizacional y amortiguan las propuestas de cambio. Así lo corrobora Sánchez (2000), la cultura organizacional de los docentes en Venezuela no favorece el Aprendizaje Organizacional, tiende al aislamiento (individualidad profesional), estimula el conformismo y a preservar normas, costumbres y tradiciones que se han establecido con pocas posibilidades de cambio. De la misma manera, declara Cristalino (1999), la cultura organizacional de las instituciones educativas desfavorece la implementación de la gestión autónoma de plantel. En este sentido, un proceso de D.O. podría ser una vía para promover una comunidad de aprendizaje que logre desplazar la cultura de la individualidad de la escuela.

El proceso de cambio planificado que se traduce en un Aprendizaje Organizacional, amerita de un gerente o agente de cambio que promueva las competencias de aprendizaje para detectar nuevas manifestaciones de la organización y el entorno, así como la elaboración de respuestas a dichas manifestaciones, la cual será más eficiente si presenta una alta capacidad

para promover dicho aprendizaje. Las escuelas generalmente adolecen de esta figura, ausencia que pudiera ser parcialmente causa de confusión, desaire y fracaso en muchos Proyectos Educativos.

Unidades de Tecnología Instruccional

Ante esta realidad, las Unidades de Tecnología Instruccional (UTIs) se presentan como alternativa válida e integradora del compromiso de los docentes y directivos, piezas fundamentales para el desarrollo del P.E. Estas unidades en la actualidad brindan apoyo a alumnos y docentes, con el fin de mejorar la calidad de la labor pedagógica mediante asesorías académicas, elaboración, diseño, producción y resguardo de recursos instruccionales, además de capacitación docente con base en las necesidades de los docentes y alumnos, investigación del proceso educativo y promoción de la Generación de Tecnología Educativa.

Las UTIs, según Govea (1999), han demostrado su capacidad de liderazgo en los proyectos oficiales ensayados bajo las propuestas del gobierno local y nacional, entre los que se destacan: *Escuela para la Dignidad, Escuela Activa, Plan Lector, Actualización del Docente en la aplicación de Recursos para el Aprendizaje (ADAR)*. Laboratorios de Computación de FLNDACITE. Matemática Interactiva, Proyectos de Aula de Plantel, entre otros. Algunos de ellos implementados bajo presión y .in seguimiento. han sido retomados interna y responsablemente por las inidades en cuestión. En tal sentido. se ha demostrado que el asesor de las CTIs, denominación que se le otorga al profesional en tecnología educativa iue coordina este espacio. cumple en casi el 60% funciones de subdirector debido a la realidad presentada por las instituciones.

Dichas competencias le podrían facultar para ejecutar procesos de cambio planificado en las escuelas mediante los Proyectos Educativos. Las IJTIs cumplen las funciones de planificación, coordinación, evaluación, eromoción socio-pedagógica, gerencia de recursos humanos e investigación, as cuales son afines con los procesos de Desarrollo Organizacional.

Con esta investigación, se pretendió estudiar al asesor de las UTIs como agente intemo para el cambio, el cual podría representar una fortaleza para la escuela, dado que este recurso humano existe dentro de la organización y contempla competencias para el desempeño de este rol. De confirmarse el liderazgo de las UTIs en los Proyectos Educativos, se podrían recomendar elementos para el rediseño de las Unidades de Tecnología Instruccional y la incorporación de esos elementos al perfil de formación del egresado de la mención Ciencia y Tecnología Educativa de la Escuela de Educación de LUZ, a propósito de la próxima reforma curricular.

Estudiar la contribución de las UTIs a los procesos de Desarrollo Organizacional en escuelas con P.E. y el impulso que estas imprimen al Aprendizaje Organizacional, ratificaría formalmente el liderazgo que, en procesos similares, han demostrado las Unidades de Tecnología Instruccional de forma aislada. Podría ser igualmente importante para la escuela en lo referente al aspecto epistemológico que plantea la Reforma Educativa, puesto que considera el proceso reflexivo como vía para desencadenar cambios en la producción de conocimientos, aplicables en su contexto inmediato, y para la búsqueda de innovaciones en su quehacer pedagógico, semejantes a las de Generación de Tecnología Educativa (G.T.E.) que debería ser promovida en las unidades como función rectora. Para ello nos planteamos los objetivos siguientes:

Objetivo General:

Determinar la relación entre la Cultura Organizacional de las Unidades de Tecnología InstruccionaI y el Desarrollo Organizacional en escuelas con Proyectos Educativos.

Objetivos Específicos:

- Analizar los procesos de Desarrollo Organizacional que se suceden en las Unidades de Tecnología InstruccionaI con Proyectos Educativos.
- Caracterizar la cultura organizacional de las Unidades de Tecnología InstruccionaI en relación con los procesos de Desarrollo Organizacional.
- Describir la concepción de Tecnología Educativa de la Unidades de Tecnología InstruccionaI y su pertinencia con procesos de D.O..

Perspectiva epistemológica

La perspectiva adoptada en la presente investigación hace énfasis en la modalidad de investigación cualitativa, asumiendo la pluralidad metodológica como estrategia de complementariedad, sin caer en el desorden y confusión metodológica. Esto permitirá una visión más global y holística del objeto de estudio. Los métodos cuantitativos dan excelentes resultados cuando son aplicados en sintonía y adecuación a la naturaleza de su objeto de estudio (Martínez. 1991); de allí que la incorporación del enfoque cualicuantitativo pudiera dar respuesta a aspectos concretos. Ambas son formas de aproximación a la realidad educativa no excluyentes, sino integrables (Wilcox. citado por Rodríguez y otros, 1996). No se conciben los enfoques en cuestión como posiciones encontradas, ni como polos opuestos. Aunque históricamente han polarizado el pensamiento científico, los mismos se complementan. La investigación educativa suele identificar dos posiciones opuestas: un poio objetivista y otro subjetivista. Cada enfoque por separado presenta debilidades e insuficiencias y, aunque opuestos, son susceptibles de articulación e integración. En este estudio se eluden las posiciones dogmáticas y unilaterales puras.

La realidad es concebida como humanista, la cual busca significado en el carácter histórico-concreto de los fenómenos. La relación de interacción entre sujeto y objeto anula la antigua dualidad y proporciona el concepto de intersubjetividad, dado por la dialéctica horizontal, dinámica e interactiva de los actores. La modalidad cualitativa transforma al investigador en un sujeto dialógico y claramente humano.

En este contexto, se plantea el estudio de procesos de participación, pertinencia, compromiso, trabajo en equipo, la reflexión y cambio en los actores y la organización escolar, el cual requiere de un enfoque multimetódico que aborde la totalidad de las relaciones de la realidad.

Lineamientos metodológicos de la investigación

La perspectiva asumida significó la integración de los enfoques cualitativos y cuantitativos sobre la base de la “consistencia”, considerada como la aplicación variada de métodos, con propósito de fortalecerse mutuamente y brindar percepciones que por separado sería imposible conseguir. En tal sentido, la integración permite la triangulación y la convergencia de los métodos, posibilitando el uso y aplicación de diferentes procedimientos metodológicos, epistemológicos y teorías pertinentes con el estudio.

Este estudio fue de tipo correlacional, cuyo propósito fue describir el grado de relación que existe entre las dimensiones presentadas y cómo se comportaban en relación con otras dimensiones (Hernández y otros, 1991). La investigación fue explicativa, ya que la búsqueda de correlación en alguna forma tiene valor explicativo y va más allá de la descripción de conceptos, en la medida que se sabe de la relación entre dimensiones se aporta cierta información explicativa. Es sincrónica porque las categorías objeto de estudio fueron medidas en una sola oportunidad. El diseño fue de Campo, puesto que los datos se obtuvieron de la realidad, de primera fuente sin intermediarios (Chávez, 1994).

El proyecto se desarrolló en escuelas públicas de Educación Básica del Municipio Maracaibo, pertenecientes a la Secretaría de Educación del Estado Zulia que poseen unidades de Tecnología Instruccional con Proyectos Educativos, La población estuvo constituida por 11 Unidades de Tecnología Instruccional (E.B. Delia Huerta, E.B. Carraciolo Parra L., E.B. Andrés Eloy Blanco, U.E. Luis Arrieta, E.B. José Ortín Rodríguez, E.B. 23 de Enero, E.B. Egidio Montesinos, E.B. Eugenio Bustamante, U.E. Joaquín Esteva, E.B. Marco Tulio Andrade, E.B. Carlos Rincón Lugo), con un total de 14 asesores que las coordinan, 387 docentes y 11 directores (titulares y encargados).

Las características para la selección de la unidad de análisis estuvieron signadas por Unidades de Tecnología Instruccional que funcionan en escuelas públicas de Educación Básica del Municipio Maracaibo, adscritas a la Secretaría de Educación del Estado Zulia, donde se desarrollaban Proyectos Educativos.

Con el propósito de recabar la información, se elaboró un sistema de dimensiones y categorías que orientó la recolección de la información y su posterior análisis.

La muestra de docentes se cubrió con una encuesta muestral tipo cuestionario, el cual fue estructurado para ser aplicado a la muestra poblacional de docentes de las escuelas que reunían los criterios según la investigación. Las preguntas se realizaron de forma clara, comprensible y con un lenguaje adaptado al grupo investigado.

A través de la *observación no participante* se obtuvieron significados de la realidad del quehacer de las UTIs; para determinar su Cultura

Organizacional, se registraron datos, acontecimientos generadores de significado, que proporcionaron elementos. Para ello se utilizó el registro o cuaderno de campo contentivo de acontecimiento, categorías e interpretación, lo cual orientó y facilitó la observación, a objeto de plasmar los sucesos, acciones y otros aspectos de interés investigativo, para darles interpretación bajo un proceso sistemático de codificación, análisis e interpretación, auxiliados por la grabación de comentarios del investigador y emitidos inmediatamente después del evento, para ayudar a la acuciosidad de la observación. El registro contiene observaciones, sentimientos, reacciones, interpretaciones y explicaciones personales, que transmiten la sensación de estar participando. Se asentaron manifestaciones y retrospectivas que ayudan a reconstruir lo ocurrido, las cuales luego podrán ser utilizadas como instrumento reflexivo para el análisis.

Los directores y asesores de las UTIs suministraron su perspectiva del objeto de estudio, mediante entrevistas a profundidad. El guión como instrumento fue elaborado sobre la base de las categorías presentadas en la investigación, atendiendo las recomendaciones dadas al respecto por Rodríguez y otros (1999) en relación con: 1.- explicación de motivos; 2.- explicación de las preguntas cuando fuere necesario; 3.- con base en una conversación libre; 4.- la reiteración, vía para indagar significados; 5.- expresión de interés e ignorancia verdadera; 6. cooperación y confianza entrevistado-entrevistador.

Finalmente, para determinar la Teoría Explícita se recurrió al análisis documental como base para la construcción de los mapas conceptuales en el estudio de la Teoría Explícita y en Uso. En el cuadro se describe la relación entre los elementos de Diseño Metodológico.

Análisis de la Información

Los cuestionarios fueron procesados a través del tratamiento estadístico descriptivo de frecuencias con la ayuda del programa SPSS 7.5, utilizado para el análisis en las ciencias sociales. La primera fase describirá los datos, valores o puntuaciones obtenidas por cada categoría. Posteriormente, se procedió a la distribución de la frecuencia. Para el análisis de las entrevistas se elaboró un registro de categorización, a fin de ubicar por categorías las respuestas e interpretarlas. Igualmente, se construyeron mapas conceptuales o representaciones mentales de los fines y metas, políticas o tecnologías de la organización, pertinentes con las dimensiones de estudio. En la construcción de los mapas, se utilizaron los elementos de la Teoría Acción de Argyris y Schön (1978), como herramienta heurística que describe, según Picón (1994), un conjunto de componentes: valores, identifican los principios rectores o variables gobernantes que orientan el comportamiento desde un nivel más abstracto o trascendente; estrategias, acciones que los individuos conciben y despliegan con el fin de conseguir sus metas; y supuestos o premisas, que soportan las estrategias, que guían y limitan los tipos de interacción que pueden tener lugar entre los actores de una organización, y representan una abstracción de los elementos del sistema cultural como reguladores conformadores del patrón cultural.

De la misma forma, en el análisis se utilizaron los modelos comportamentales Modelo I y Modelo II de la Teoría en Uso y los registros de comportamiento de aprendizaje simple y de doble recorrido, para determinar o develar la consistencia interna en la Teoría de Acción. Estos modelos son asumidos como herramientas heurísticas para contrastar los elementos culturales de la realidad organizacional e interpretar la capacidad para lograr aprendizajes profundos, como competencia cooperativa para aprender y desaprender en forma permanente, los cuales proporcionaron la explicación del estatus de la Cultura y su Aprendizaje Organizacional.

Argyris y Schön (1978) concibieron un prototipo ideal que delinea los rasgos de una Teoría en Uso inhibidora del aprendizaje de doble recorrido. Encontraron, estos investigadores, que la Teoría explícita de personas u organizaciones varía considerablemente y que su Teoría en Uso se mantiene prácticamente inalterable. Afirman que la gran mayoría de las Teorías en Uso está enmarcada en Modelo I. Este prototipo tiene gran variabilidad según la importancia que los individuos le asignan a sus valores

Cuadro 1. Relación diseño metodológico

Determinar la relación entre la Cultura Organizacional de las Unidades de Tecnología Instrucciona y el Desarrollo Organizacional en escuelas con Proyectos Educativos

CUADRO

governantes y las estrategias de acción que emplean. Algunos de los valores que caracterizan este Modelo I están dados por el empeño en lograr objetivos frontalmente, el juego de ganar siempre, la supresión de los sentimientos negativos, la búsqueda de lo racional a ultranza. Sus consecuencias incluyen relaciones defensivas, limitaciones de la libertad y reducción de la información validada públicamente. En lo organizacional, sus consecuencias negativas evidencian que la comprobación pública de las ideas está limitada n no existe. los aprendizajes

están dentro del límite de lo aceptable (*Recorrido Simple*), los errores se multiplican y permanecen encubiertos y a capacidad para resolver sus problemas disminuye (Ciclos Inhibidores). El encubrimiento y la supresión de los problemas, como política o acción que previene las causas, originan los *Ciclos Inhibidores* denominados también Rutinas Defensivas.

La contraparte del prototipo propuesto por la Teoría de Acción es el Modelo II, que refuerza la validez y el aprendizaje organizacional. Sus valores gobernantes incluyen: información validada públicamente, decisiones libres, compromiso interno. Sus consecuencias contemplan la acción de las rutinas defensivas, amplia libertad para asumir riesgos, incremento de las posibilidades de lograr aprendizajes de doble recorrido y eficiencia organizacional.

Para develar la Teoría Explícita de las UTIs, se utilizó la técnica del Análisis de Contenido, con el objeto de contrastar el contenido que se argumentaba con las hipótesis, según refiere Callelo y Neuhaus (1985), y hacer inferencias válidas y confiables de datos obtenidos en el estudio de la comunicación de una manera objetiva y sistemática (Berelson citado por Hernández Sampieri, 1991), para lo cual se estudiaron documentos, tales como Manuales Operativos para los controles administrativos, Planes anuales y Proyectos de las Unidades de Tecnología Instruccional, así como las investigaciones recientes de Govea (1999) y Méndez (1998), que aportaron elementos normativos a la conformación de la Teoría Explícita de las UTIs.

La triangulación persigue la confirmación necesaria que aumente el crédito de la interpretación, comprobándola mediante la medición en diferentes circunstancias. La triangulación es un método de contrastación para establecer relaciones entre distintos tipos de pruebas. En el presente estudio, se utilizaron dos tipos: La triangulación metodológica, por una parte, donde se empleó métodos cuantitativos y cualitativos, posteriormente confrontados. Por la otra, la triangulación de informantes y sujetos, con la que se realizó el análisis triangular de perspectivas, opiniones y juicios ofrecidos por los principales núcleos de información implicados (asesores, docentes y directores), a fin de contrastar sus puntos de vista.

Conclusiones

Los hallazgos y conclusiones más significativos de este estudio revelan, en la práctica, que el Proyecto Educativo no se presenta como una oportunidad para resolver problemas organizacionales y afrontar los cambios profundos, más allá de lo físico, lo administrativo y lo pedagógico. Tal cual como es presentado por las autoridades, no favorece los cambios profundos en la cultura escolar y la adquisición del compromiso necesario para una escuela exitosa, por cuanto no busca el cambio en la racionalidad de sus actores. Los docentes confían poco en el P.E. como herramienta para el cambio. Es considerado superficialmente como un diseño de soluciones sin compromiso por parte de los actores, que no responde como estrategia a la implementación verdadera de una gestión autónoma y participativa de plantel.

La escuela no conoce ni asume el Desarrollo Organizacional como herramienta transformadora de la cultura organizacional escolar a través el Proyecto Educativo, dada la ausencia de análisis, tratamiento y modificación de comportamientos de los actores escolares en forma aogramada, proceso básico para el cambio de Cultura Organizacional y la consolidación del Aprendizaje Organizacional.

Los supervisores, escasamente han hecho cumplir la normativa vigente correspondiente a la modificación hecha al artículo 67 del Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación,

publicada en gaceta Dficial No. 36787. de fecha miércoles 15 de septiembre de 1999, donde se contempla la presentación por parte del director del Proyecto Educativo a a comunidad educativa en el mes de septiembre. Habida cuenta que un 63% no traspasa los hmites de la planificación, sólo el 36% ejecuta su proyecto e igual porcentaje no lo elabora ni ejecuta.

Las escuelas que con antelación han sido objeto de implementación de proyectos pilotos, habiéndoseles brindado capacitación y seguimiento, ejecutaron sus Proyectos Educativos con cierta facilidad y éxito. Igualmente, guarda relación con directores comprometidos y el profesional de la Tecnología Educativa formado de forma particular para el cambio. Ese tercio de escuelas que efectivamente ejecutan el P.E., asumen procesos democráticos de gestión reflejados en la marcha del plantel. Los planteles en cuestión poseen elementos comunes, tales como (a) una gerencia dinámica y comprometida; (b) la elaboración, seguimiento y evaluación efectiva del P.E.; (c) la concientización del trabajo en equipo; y (d) el compromiso real de los actores.

La ausencia o la inadecuada fase de sensibilización de los actores escolares y el desarrollo del sentido de pertinencia, previa a la elaboración del documento o planificación del Proyecto Educativo, trae como consecuencia un escaso compromiso y la no concreción del mismo. La fase en cuestión tiene el propósito de conseguir el consenso sobre la formación como equipo de trabajo, comunicación de los beneficios, acuerdos sobre responsabilidades y condiciones que regirán el desarrollo y la ejecución del P.E.

Vistas desde la perspectiva de la Teoría de Acción, las Unidades de Tecnología Instruccional se ubican en las organizaciones con un nivel de aprendizaje de *recorrido simple*, con inclinaciones hacia el *doble recorrido*, puesto que han buscado solucionar la problemática mediante modificaciones en las estrategias de acción, permaneciendo sus prácticas habituales. No obstante, existe el planteamiento de la problemática de forma abierta y con inclinaciones al cambio, que no terminan en la transformación de los valores y supuestos de acción, razón por la cual no han experimentado una evolución profunda como Organización que Aprende.

Las UTIs exhiben en su Teoría en Uso un Modelo comportamental 1, debido a que no han logrado cambiar o renovarse. Sus integrantes tienen poca conciencia de la responsabilidad que debe asumirse para solventar las amenazas y los cambios, es decir, adaptan las respuestas a su forma de pensar para conservar su estado de equilibrio, lo cual crea ciclos inhibidores que impiden el Aprendizaje Organizacional. Su característica como organización participativa y democrática que valida ocasional y públicamente la búsqueda de soluciones consciente a su situación, disminuye ciertas rutinas defensivas y proporciona libertad a sus integrantes para asumir riesgos, confiriéndole algún matiz de Modelo II.

El tipo de organización que caracteriza las unidades, según Swieringa y Wierdsma (1995), es la Prescriptiva, puesto que pertenece a una organización de gran magnitud, centralizada y verticalista, fundamentada en la cultura de los roles, que comparte valores de racionalidad y de controles. Pero la búsqueda pública y abierta de soluciones a su situación, da paso a la posibilidad de un aprendizaje consciente y colectivo.

La Teoría en Uso de las UTIs es incongruente con la Teoría Explícita expresada en los documentos, en lo referente a la investigación y la Generación de Tecnología Educativa. Declara la importancia para mejorar el proceso educativo, no obstante, la gran mayoría no genera investigación, ni reflexiona sistemáticamente sobre su quehacer. Existe la confusión entre documentación bibliográfica e investigación; igualmente, confunden una investigación académica y la reflexión que debe existir para elevar la calidad educativa. No están relacionados

con los conceptos y la aplicación de Generación de Tecnología Educativa como proceso sistemático para analizar su quehacer docente y producir conocimiento aplicable en el contexto donde se desenvuelven, razón por la cual existen escasos aportes de las UTIs en el aspecto epistemológico que plantea la reforma educativa.

Los escasos procesos de reflexión sobre su acción le alejan de un análisis profundo y le desvinculan de la realidad y sus demandas, impiden el desarrollo, renovación y cambio de la unidad y la escuela donde está adscrito. El acompañamiento en la reflexión con los docentes acerca de sus estrategias enseñanza, mayormente no implica un procedimiento formal y tecnológico que mejore el proceso educativo.

Las Unidades de Tecnología Instruccional tienen una doble misión:

1) la de promocionar la Tecnología Educativa y (2) la de generarla en el plantel, basándose en las competencias del asesor de la unidad, como investigador de la realidad educativa.

La Secretaría Regional de Educación promueve poco el desarrollo académico y organizacional de las UTIs; escasamente asume la Tecnología Educativa como disciplina que impulsa la calidad del proceso educativo. La ausencia de una División o Departamento con competencias sobre Tecnología Educativa: falta de personal, ausencia de trabajo en equipo, supervisión,

-entido de pertenencia, visión de futuro, apoyo gerencial y logístico, la exclusión de la capacitación para la implementación de la reforma educativa a que ha acometido a título personal a fin de cumplir con su función de acompañamiento pedagógico), la eliminación de los auxiliares, decretos como vuelta al aula” y la ausencia o falta de aplicaciones de los convenios institucionales con la Universidad del Zulia, entre otros, inhiben el desarrollo como organización. Esta indiferencia y la consiguiente falta de apoyo de las autoridades, estarían justificadas por el escaso impacto que las unidades han causado en el sistema educativo regional.

Más de dos tercios de los asesores de las Unidades de Tecnología Instruccional, según su discurso y acción, asumen una tendencia reductista instruccionalista de la Tecnología Educativa, exhibida en la casi total dedicación a la planificación de la labor docente dentro del aula. Refuerza este enfoque una evidente inclinación en funciones y tiempo al resguardo y préstamo de materiales instruccionales. Posición “Aparatológica” o de Ferretería Pedagógica” que limita el desarrollo hacia una visión avanzada reflexiva sobre su quehacer como profesional de la Tecnología Educativa, que abarca el hecho educativo como un todo integral. A su vez, esta concepción inhibe la participación protagónica en los Proyectos Educativos afecta el desarrollo del asesor como agente de Desarrollo Organizacional. poco dominio de las definiciones de Tecnología Educativa y Generación Tecnología Educativa, demuestra que no se ha determinado un concepto claro que oriente el proyecto organizacional de las Unidades de Tecnología Instruccional, tanto por parte de las autoridades educativas como por las mismas UTIs.

La falta de actualización del asesor trae como consecuencia el desfase con respecto a los últimos adelantos teórico-prácticos sobre Tecnología Educativa, que aunado al poco apoyo de las autoridades crea un círculo vicioso que impide el desarrollo de estas dependencias. Los asesores que coordinan los Proyectos Educativos exitosamente poseen formación de cuarto nivel, a los cuales se les ha reconocido con un mayor espacio físico para su labor y apoyo del tren directivo, de forma casi incondicional. Se destaca que una buena labor del director impulsa la unidad y demanda su creatividad e innovación. Las características de un profesional de la Tecnología Educativa, según este trabajo, son: (1) poseer conocimientos teóricos de última generación, lo cual exige su actualización constante; (2) apertura y preparación manifiesta para

el cambio y su aplicación; (3) concepción amplia de la Tecnología Educativa, que trasciende la concepción de “Aparatología” de las UTIs; (4) liderazgo activo, que impulse el trabajo en equipo; (5) planificación ajustada a las necesidades del contexto de los actores educativos; (6) facilitación de nuevos conocimientos y su puesta en práctica; (7) orientación de esfuerzos hacia lo organizacional, la escuela como un todo.

La universidad, institución formadora, está poco relacionada con la realidad escolar, y las Unidades de Tecnología InstruccionaI escasamente han formado al profesional de la Tecnología Educativa para el cambio y la gerencia de su unidad; el asesor ha sido un empírico en su ejercicio. Existe una carencia teórica en la formación inicial en el área de Generación de Tecnología Educativa. No existe el vínculo y la retroalimentación en ambos sentidos para palpar la realidad, mejorar la acción del asesor, implementar los conocimientos y proporcionar insumos para las reformas curriculares. Esta realidad adversa es propicia para la erradicación progresiva de las Unidades de Tecnología InstruccionaI del ámbito escolar.

Los asesores coordinan los Proyectos Educativos en un 28%, integran comisiones coordinadoras en un 36% y no integran ni han realizado el P.E. en un 36%. La inclinación de los directores es delegar la conducción del proyecto a una comisión coordinadora, que tiene como líder a los profesionales de la Tecnología Educativa.

Los asesores de las unidades están poco preparados en Desarrollo Organizacional (no manejan teorías, ni modelos de cambio planificado), tampoco realizan intervenciones de cambio planificado y diagnostican poco las demandas internas de su entorno (los diferentes grados). Las unidades, en su mayoría, no tienen el cambio como valor; de allí que estén desincorporadas de los procesos de desarrollo, no generen investigaciones, ni realicen diagnósticos del entorno, palanca que posibilita la renovación de sistemas abiertos.

Las Unidades de Tecnología InstruccionaI afrontan, como gran problema inhibitor del Aprendizaje Organizacional, la incongruencia o no relación de su Teoría en Uso (la que practica cotidianamente en su quehacer docente y organizacional) con la mayoría de los elementos de su Teoría Explícita (la que dice: valores, supuestos y estrategias). Por lo cual, se hace necesario confrontar estas dos teorías en un proceso íntimo de develación de su Teoría de Acción, involucrando de forma consciente los actores de las UTIs.

Las Unidades de Tecnología InstruccionaI ameritan de forma urgente una intervención interna profunda. para iniciar un proceso de Aprendizaje Organizacional, que debería ser impulsado por las autoridades competentes, a fin de consolidar una nueva Cultura Organizacional sobre bases teóricas, acorde con los avances y las necesidades del entorno, renovadora de su acción dentro del sistema educativo.

Bibliografía

- ARGYRIS Y SCHÓN, D. A. (1978). **Organizational Learning: A Theory of Acción Perspective**. Massachusetts, edit. Addison-wesley.
- BOLÍVAR, ANTONIO (2000). **Centros Educativos como Organizaciones que Aprenden: Promesas y Realidades**. Madrid-España. Editorial La Muralla.
- CALLELO, H. y NEUHAUS, S. (1985). **La investigación ciencias humanas**. Caracas. Edit. Trópykos.
- CARBAJOSA, Diana (1991). **Ética y Subjetividad. Epistemología y Educación**. Universidad Nacional Autónoma de México. México. (Mimeografiado).

- CHÁVEZ, Nilda (1994). **Introducción a la Investigación Educativa**. Maracaibo-Venezuela. ARS Gráfica.
- CRISTALINO, Flor (1999). **Factores que Intervienen en el Aprendizaje Organizacional de un Proyecto Educativo**. Trabajo de Ascenso. LUZ. Maracaibo-Venezuela.
- ELLIOTT, John (2000). **El cambio Educativo desde la Investigación- Acción**. Madrid.España. Ediciones Morata.
- GOVEA, Violeta (1999). **Desarrollo Organizacional para las Unidades de Tecnología Educativa de Educación Básica**. Trabajo de Grado.LUZ. Maracaibo.
- HERNÁNDEZ SAMPIER1, R. y otros (1991). **Metodología de la Investigación**. México. Editorial McGraw-Hill.
- HERRERA, M., LÓPEZ. M. (1998). **Los Proyectos Pedagógicos de Plantel en Venezuela**. Caracas-Venezuela. CICE.
- MANTEROLA, C. y GONZÁLEZ. H.(2000). **Proyecto Pedagógico de Plantel (P.P.P)**. Una línea de trabajo. UCV. Caracas-Venezuela.
- MARTÍNEZ. Miguel (1991). **La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación**. Manual Técnico-Práctico. Venezuela. Editorial Texto.
- MARTÍNEZ. Miguel (1998). **La Nueva Ciencia; Su Desafío, Lógica y Método**. México. Editorial Trinas.
- MÉNDEZ, Marisela (1998). **La Tecnología Educativa y el Aprendizaje Significativo**. Tesis Doctoral. URBE. Maracaibo-Venezuela.
- ORBEGOZO. Jesús (1995). **Propuesta Educativa Fe y Alegría**. Revista Movimiento Pedagógico. Año 111. # 7. 9-20. Septiembre. Venezuela. Edit. Centro de Formación “Padre Joaquín”.
- QUERO y otros (2000). **Medios didácticos para la construcción de saberes en el Aula**. UPEL- Núcleo Aragua. Maracay. Graphics de Venezuela.
- REPÚBLICA DE VENEZUELA (1991). **Reglamento de Ejercicio de la Profesión Docente**, Gaceta Oficial #4338 del 19 noviembre 1991.
- RODRÍGUEZ, G.y otros (1996). **Metodología de la investigación cualitativa**. Málaga- España. Ediciones Aljibe.
- SÁNCHEZ, Elsa (2000). **La participación autónoma de los docentes de la Educación Básica Venezolana**. Trabajo de Grado. LUZ. Maracaibo.
- SWIERINGAY. yWIERDSMAA. (1995). **La Organización que Aprende**. USA. Editorial Addison Wesley Iberoamericana.
- WHITAKER. Patrick (1998). **Cómo Gestionarlos Cambios en Contextos Educativos**. Madrid-España. Narcea Ediciones.