



Investigación y Postgrado

ISSN: 1316-0087

revista.investigacionypostgrado@est.upel.edu.

ve

Universidad Pedagógica Experimental

Libertador

Venezuela

Rodríguez, Ana; Sánchez Álvarez, Mari Sol; Rojas de Chirinos, Blanca
La mediación, el acompañamiento y el aprendizaje individual
Investigación y Postgrado, vol. 23, núm. 2, mayo-agosto, 2008, pp. 349-381
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Caracas, Venezuela

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65815752013>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

LA MEDIACIÓN, EL ACOMPAÑAMIENTO Y EL APRENDIZAJE INDIVIDUAL

Ana Rodríguez

acrilp@hotmail.com

Mari Sol Sánchez Álvarez

marisolsanchez@intercable.net.ve

Blanca Rojas de Chirinos

brojasch51@hotmail.com

profblancarojasde@gmail.com

(UPEL-IPB

RESUMEN

El propósito de esta investigación consistió en generar interpretaciones sobre los significados que los docentes de la Unidad Educativa Nacional “Emperatriz Agüero”, Municipio Jiménez, estado Lara, asignan a la mediación y el acompañamiento en aprendizajes individuales y organizacionales. Se apoyó en las Teorías Cognitiva Sociocultural de Vigotsky (1997) y en la del Cambio de Argyris y Schön (1978). Esta investigación de campo, cualitativa, es de carácter interpretativo, apoyada en el método fenomenológico. Comprende seis fases: descripción del fenómeno, búsqueda de múltiples perspectivas del fenómeno, captación de las estructuras, construcción de significados, suspensión de los juicios y extracción de significados. Se concluye que la mediación es entendida como un proceso vinculado a las necesidades de capacitación del personal de la institución y da origen a dos tipos de mediación: profesional e interpersonal. En el acompañamiento el docente decide aceptar la intervención de otro profesional en el aula para favorecer de manera conjunta el cambio. Ambos procesos favorecen tanto al aprendizaje individual y como al organizacional.

Palabras clave: mediación; acompañamiento; aprendizaje organizacional; aprendizaje individual.

Recibido: 21/01/08

Aprobado: 26/03/08

ABSTRACT

MEDIATION, SUPPORT AND INDIVIDUAL LEARNING

The purpose of this research was to generate several interpretations on the meaning that the teachers at the National Educational Unit *Emperatriz Agüero* (Jiménez district, Lara state) assign to mediation and support in individual and organizational learning. The research was based on the Socio-cultural Cognitive Theory of Vigotsky (1997) and in the Change Theory of Argyris & Schön (1978). This qualitative field study had interpretative character and was based on the phenomenological method. It had six phases: i) description of the phenomenon, ii) search for multiple perspectives of the phenomenon, iii) identifying the structures, iv) construction of meanings, v) suspension of judgments, and vi) extraction of meanings. The conclusion reached shows that mediation is understood as a process linked to the capturing needs of the institution's personnel and that two types of mediation take place: professional and interpersonal. In the support exercise the teacher accepts other teacher's intervention in the classroom to encourage change. Both processes, mediations and support, help individual and organizational learning.

Key words: mediation; support; organizational learning; individual learning.

RÉSUMÉ

LA MÉDIATION, L'ACCOMPAGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE INDIVIDUEL

Le propos de cette recherche a consisté à générer des interprétations sur les significations que les enseignants de l' *Unidad Educativa Nacional "Emperatriz Agüero"*, de la Municipalité de Jiménez, dans l'État de Lara, donnent à la médiation et à l'accompagnement dans les apprentissages individuels et organisationnels. On s'est appuyés sur la Théorie Cognitive Socioculturelle de Vigotsky (1997) et sur la Théorie du Changement d' Argyris y Schön (1978). Cette recherche de champ et qualitative, centrée sur la méthode phénoménologique, a un caractère interprétatif. Elle comprend six phases : description du phénomène, recherche de perspectives multiples du phénomène, captage des structures, construction de signifiants, cessation de jugements et extraction de signifiants. On conclut que la médiation est comprise en tant que processus lié aux besoins de captage du personnel de l'établissement et entraîne deux types de médiation : professionnel et interpersonnel. Dans l'accompagnement, l'enseignant décide d'accepter l'intervention d'un autre professionnel dans la salle de classe pour favoriser le changement. Les deux processus jouent en faveur de l'apprentissage tant individuel qu'organisationnel.

Mots clés: médiation; accompagnement; apprentissage organisationnel; apprentissage individuel.

Introducción

La mediación y el acompañamiento constituyen procesos de interacción social entre dos o más personas que cooperan en una actividad conjunta, con el propósito de producir conocimiento. En el ámbito educativo, el mediador interactúa con los actores de la escuela y de la comunidad para lo cual requiere del empleo de habilidades para identificar potencialidades, intereses, visiones y recursos, llegando a apropiarse de la comprensión y de la significación como factores fundamentales de aprendizajes.

Santrock (2000) destaca que a través de la mediación, las personas pueden adquirir una serie de habilidades del pensamiento que son indispensables para el aprendizaje y la asimilación favorable de cada experiencia, que más adelante puede llegar a sufrir cambios. La mediación constituye una estrategia de carácter sociocultural que se ajusta al propósito de sistematizar la diversidad de opiniones y acciones del colectivo e implica cambios en la metodología de análisis de las situaciones.

La mediación escolar enfoca sus esfuerzos en la producción de energías sistémicas dirigidas a hacer de la escuela una comunidad de aprendizaje, en donde la cultura esté continuamente en desarrollo. Para ello, las metas gemelas del desarrollo individual y organizacional continuamente cambian, se redefinen y se mejoran, como resultado de aprendizaje desde la experiencia. En este sentido, las instituciones educativas, entendidas como organizaciones formales de aprendizaje, conforman espacios apropiados para el intercambio permanente entre los actores del hecho educativo, donde se entrecruzan valores, motivaciones e intereses en la búsqueda de mejoras, sobre la base del aprendizaje individual, grupal y organizacional.

En esta línea de trabajo, el proyecto de investigación “La Universidad va a la Escuela” (LUVE) ha desplegado su acción, incursionando en una muestra de escuelas básicas venezolanas con el propósito de promover

cambios en su cultura escolar. Uno de los escenarios seleccionados por el proyecto es la Unidad Educativa Nacional “Emperatriz de Agüero”, escuela ubicada en el municipio Jiménez del estado Lara, que atiende una población estudiantil con una calidad de vida dependiente de la actividad agrícola y con insuficiente preparación para aprovechar los recursos, particularmente, los beneficios que se derivan del Sistema Hidráulico Yacambú-Quíbor.

Los actores de esta institución educativa, desde el año de 1998, se plantearon el reto de proporcionar una atención integral que facilite al alumno la permanencia, prosecución y culminación de sus estudios. Con miras a lograrlo, ajustaron los programas educativos y promovieron la participación comunitaria. En este contexto de reconversión educacional, la contribución del Proyecto LUVE ha sido decisiva en la construcción de una cultura escolar a través de la mediación y el acompañamiento. No obstante, en los resultados reportados por los investigadores involucrados en la reconversión educativa de esta escuela, se evidencian variantes e involuciones en los cambios o aprendizajes individuales y organizacionales.

En este sentido, se hace perentorio generar construcciones sociales sobre la mediación y el acompañamiento en aprendizajes individuales y organizacionales, desde la perspectiva de los actores sociales. La idea es que ellos como partícipes de esos cambios generados en la cultura escolar, puedan clarificar, reportar y representar las experiencias vividas, así como los aportes significativos que les han permitido reorientar sus prácticas, con la intención de fortalecer los procesos de mediación y acompañamiento, desarrollados por el equipo de investigadores del Proyecto LUVE. Otra idea es crear un espacio de revisión teórica, análisis de las prácticas y de las experiencias vividas, sustentado en la participación, la reflexión, la explicación y el contraste de opiniones entre los actores sociales. Surge así esta investigación que se orientó al logro de los siguientes objetivos:

Objetivo general

Generar interpretaciones sobre los significados que los docentes de la Unidad Educativa Nacional “Emperatriz Agüero”, Municipio Jiménez, estado Lara, asignan a la mediación y al acompañamiento de aprendizajes individuales y organizacionales.

Objetivos específicos

1. Describir las estructuras subyacentes desde las experiencias de los actores sobre los aprendizajes logrados en el proceso de mediación.
2. Develar las concepciones de los docentes sobre mediación, acompañamiento, aprendizaje individual y organizacional.
3. Interpretar los significados que los docentes asignan a la mediación y al acompañamiento en aprendizajes individuales y organizacionales.

Marco teórico

La mediación, el acompañamiento y el aprendizaje individual y organizacional han sido objeto de interés en diferentes estudios realizados por el equipo de investigación del proyecto LUVE, a nivel nacional. A continuación se identifican y explicitan brevemente, en orden cronológico, una selección de investigaciones que guardan relación con el tema.

Chávez y Fernández (2000), desarrollaron una investigación de tipo cualitativo, sustentada en la investigación acción que permitió la construcción cooperativa de una Tecnología Social de Mediación, con la cual se logró desarrollar algunas competencias en miembros del personal, en particular, en algunos directores cuyo liderazgo e impulso hacia la autorrealización fueron características resaltantes del comportamiento.

Entre los hallazgos relevantes se destaca lo que se espera del director como mediador, pues sus interacciones con los actores de la escuela deben apuntar hacia la consecución efectiva de las finalidades

de la educación venezolana; es convertirse en un agente catalizador de los cambios en el equipo institucional y que estos sean proyectados desde la escuela hacia otros ámbitos sociales.

Magro, Fernández y Chávez (2001), del proyecto LUVE, llevaron a cabo una investigación acción-participante y crítica, denominada “Una concepción de mediación y el proceso de formación de mediadores educativos”, cuyo propósito fue revisar las concepciones que presentan elementos coincidentes con la postura de LUVE en cuanto a mediación. Entre las conclusiones, destacan el reconocimiento de la Tecnología Social de Mediación (TSM) como una estrategia que orienta los procesos de cambio generados desde y hacia la escuela y la necesidad de formar supervisores, directivos y docentes como mediadores naturales de los cambios en la cultura escolar en la dirección de la visión consensualmente acordada con los actores de la escuela.

Sánchez (2001), realizó una investigación titulada “Construcción de una Estrategia de Mediación (ESM) propiciadora de cambios en la cultura de la Escuela Básica rural venezolana”. Entre los hallazgos se destaca que la ESM que se construyó progresivamente, con la participación de los actores comprometidos con la acción educativa de la Escuela Básica Rural “La Vigía”, se diferencia de la desarrollada por el proyecto LUVE en que: a) se introduce la secuencia visión-análisis de la situación actual, en sustitución de la secuencia situación actual-visión, pues esta última evita que los actores se centren en el análisis de limitaciones y problemas y focalicen sus esfuerzos en sueños e ilusiones, desarrollando su capacidad creativa e innovadora; (b) mantiene como eje transversal impulsor de cambios, la motivación, el estímulo, la comunicación y la interacción permanente, lo cual facilitó la detención de líderes naturales; (c) incorpora estudiantes y pasantes, un ayudante de investigación y la cátedra Educación Comunitaria y, (d) sustituye el término tecnología por el de estrategia, para adecuarlo al campo educativo.

Prevalece la participación de la investigadora con los actores de manera crítica y dinámica, en el diseño de una vía de interacción para develar las relaciones intrínsecas en la situación actual de la escuela. En este proceso, simultáneamente, se generaron diversos tipos de aprendizajes, así como la validación de ciertos términos, conceptos, y estrategias de trabajo investigativo que variaron de acuerdo con el contexto. Esta interacción crítica y compleja se le denominó Estrategia de Mediación, en la cual la mediación constituyó el eje de intervención y referencia para abordar la investigación.

Pérez (2001), llevó a cabo un trabajo investigativo titulado: “Coaching en equipos de trabajo para organizaciones que aprenden: propuesta”. Como resultado, presenta una propuesta para el desarrollo de equipos de trabajo en organizaciones que deseen avanzar y progresar con mayor rapidez, empleando el coaching. Estructura su investigación en dos fases: una de formación y otra, de puesta en práctica de lo aprendido, mediante el acompañamiento de un coach. Uno de los supuestos fundamentales indica que los equipos son la unidad clave para desarrollar el aprendizaje en las organizaciones y que cada uno de sus integrantes tiene una capacidad infinita de aprendizaje y, por lo tanto, de transformación.

Noguera (2003), desarrolló un estudio enmarcado en la modalidad de proyecto especial, denominado “Estrategias para la aplicación de la Ley Orgánica para la Protección del niño y el Adolescente (LOPNA), dirigida a los docentes de Educación Inicial”, atendidos por el proyecto LUVE, en el Municipio Jiménez, sustentada teóricamente en la mediación como estrategia de aprendizaje. En el diagnóstico realizado, reporta lo visto en su rol de observadora participante del contexto escolar y, hace referencia a que durante el acompañamiento en la implementación de planes vacacionales y el desarrollo de propuestas de investigación, pudo evidenciar que los docentes estaban desasistidos y poseían escasos conocimientos sobre el tema en estudio. El trabajo incluyó un taller dirigido a ellos, sobre la aplicación de la LOPNA y de la mediación y el acompañamiento, como procesos de formación y canalización de los conflictos en las instituciones educativas.

Rosales (2004), realizó una investigación de campo, de naturaleza cualitativa, de tipo acción-participante, de carácter reflexivo, crítico, denominada: “La interacción social como estrategia para minimizar el comportamiento agresivo: una experiencia en la primera etapa de Educación Básica”, cuyo propósito consistió en validar un conjunto de estrategias para canalizar y disminuir el comportamiento agresivo que afectaba el proceso enseñanza aprendizaje en los educandos.

Entre sus hallazgos destaca que las Estrategias de Interacción Social comprenden una gama de factores de tipo psico-social que surgen del proceso como producto de la participación de los individuos en una situación de enseñanza en la cual tienen, inevitablemente que entrar en contacto con otras personas. Entre los factores que favorecen el comportamiento agresivo y afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela se encuentran: el entorno, los medios de comunicación y la falta de estrategias de mediación, entre otros. Tal señalamiento refuerza la valoración de la mediación en el proceso educativo, pues el mismo puede impulsar cambios favorables.

En el área de aprendizaje organizacional, y relacionado con la cultura educativa de la escuela básica rural, Pavón (2002), realizó una investigación de campo de naturaleza cualitativa que tuvo como propósito evaluar el impacto de los estilos de liderazgo predominantes en los actores de la Escuela Básica Rural “la Vigía”, en el proceso de transformación de su cultura educativa, del municipio Jiménez, estado Lara. Como resultado se reporta que el estilo de liderazgo predominante es el democrático, lo cual ha favorecido el desarrollo del aprendizaje individual y organizacional y que la mediación, como proceso formativo, favorece el clima de la organización.

Particularmente sobre este tema, Picón (1992) llevó a cabo un estudio acerca del cambio organizacional en la Universidad venezolana, sustentado en la Teoría de la Acción y del cambio de Argyris y Schön (1976). Dicha investigación empírica, devela el patrón de comportamiento (pensamiento-acción) de cinco (5) grupos de académicos de diferentes universidades venezolanas, para inferir

el modelo de aprendizaje organizacional. Los resultados reportados indicaron que las estrategias de acción, los supuestos y valores que guiaban los esfuerzos de los grupos estudiados, en su evolución dentro de la Universidad, revelaron una Teoría de Acción internamente consistente, una congruencia entre las teorías explícita y en uso y una capacidad para lograr aprendizajes profundos que se traducen en la práctica en un incremento de su autonomía como grupo.

Bases teóricas

Concepciones sobre mediación y acompañamiento

La mediación, desde la perspectiva cognitiva, es concebida por Serrano (1996), como un proceso integrador lógico que surge o se usa cuando se despliega una discordancia, un estado de incomodidad o una tensión producida por la afluencia de dos elementos cognoscitivos equivalentemente aceptados por el actor y que llevan a los sujetos afectados a realizar algún esfuerzo por devolver la consonancia. Adicionalmente, recalca su importancia e indica que la mediación es apropiada sólo si un individuo, grupo u organización sufre una situación de alteración cognitiva (opinión, creencia, valor) y requiere la concordancia o impulsar una integración.

Desde esta perspectiva, la mediación actúa para restablecer sistemas de orden derivados de conflictos cognitivos o afectivos, que surgen o se estructuran en el diverso acontecer de los actores; es decir, es útil cuando existe la necesidad de generar enlaces a través del consenso, permitiendo reorganizar el grupo cada vez que sea necesario.

Desde la óptica comunicacional y como salida a las crisis presentes en los contextos educativos, Díaz y Tapia (1999) argumentan que en la mediación el discurso es la vía expedita que inicia la interacción y por ello los mediadores deben manejar estrategias comunicacionales apropiadas, pues esa es la forma en que se puede ayudar a la gente. Ello indica que es necesario asignar importancia a lo que se dice y a la manera cómo se dice.

Dentro de la misma perspectiva, autores como Grün (1999), Floyer (1993) y Monjo (1999), conciben la mediación como una manera de solucionar el conflicto y la entienden como un proceso complejo cuya evolución no puede conocerse totalmente ni puede predecirse con certeza. Para Grün, la solución del conflicto en la mediación nace de la confrontación y armonización de los valores y necesidades de los actores en conflicto, no de los valores sustentados por el mediador y deberá permitir la reconstrucción de un espacio de socialización que impliquen la distribución de los roles y, en consecuencia, del poder. Para Monjo, la mediación es una forma alternativa de resolución de conflictos hasta llegar a una solución consensuada, satisfactoria, mutuamente aceptada (p. 3) y, el conflicto es consustanciado con la naturaleza humana y no tiene porque ser considerado negativo.

Magro, Fernández y Chávez (2001), presentaron una recreación del concepto de la mediación escolar que implica un modelo de ayuda a la comunidad educativa. Esta recreación, permite analizar y resolver conflictos desde perspectivas constructivistas, atentas, respetuosas de los sentimientos e intereses de los otros, además de constituir un trabajo preventivo y formativo tanto a nivel individual como organizacional.

El modelo de mediación que aparece en estas últimas décadas está vinculando con el cambio de paradigma que se manifiesta en una visión sistemática de la realidad y, por ello, deberá permitir la reconstrucción de un espacio de socialización que implique la distribución de los roles y, en consecuencia, del poder.

El acompañamiento es una forma de tutoría que como método ha sido conocido desde la antigüedad. Meuler (1988), sostiene que quien se deja acompañar sabe a donde quiere ir, aunque haya pausas y rodeos. Desde el punto de vista técnico, el acompañamiento es un elemento indirecto de control sobre las acciones de trabajo de las personas. En lo referente a actitudes y procesos de relación interpersonal, hace énfasis en el desarrollo de seguridad, confianza y mejoramiento de la autoestima del acompañado. Aquí se pone en práctica, la enseñanza de

los métodos de empatía y comunicación para que, tanto el acompañante como el acompañado aprendan a conocer con mayor precisión, las interacciones personales más adecuadas para desarrollar su trabajo.

En educación, se afirma que el acompañamiento es exitoso únicamente cuando el maestro se mantiene abierto para aprender de los encuentros y vivencias y que sólo se transforman en experiencias gracias a la reflexión. En consecuencia, el acompañamiento debe acreditarse en forma práctica, de modo permanente y de una manera reconocible y criticable. Desde esta óptica se concibe al profesional de la enseñanza como un aprendiz experimentado, quien, en muchos aspectos, tiene todavía que progresar y, por ello tiene comprensión frente a los intereses de aprendizaje de sus alumnos y puede aportar experiencias sin imponerlas. El acompañamiento es exitoso únicamente cuando el maestro se mantiene abierto para aprender de los encuentros y vivencias, que sólo se transforman en experiencias gracias a la reflexión.

Durante el acompañamiento se espera que tanto la actitud del aprendiz como la del que enseña cambie. Ello implica renunciar a creencias tales como: a) omnipotencia del experto; y, b) la obligación del experto de responder a todas las interrogantes que le formule el aprendiz. Para Meuler, sólo quien admite su propia debilidad y la somete a discusión, puede desarrollar nuevos aprendizajes, por tanto el acompañamiento será exitoso únicamente cuando el docente se mantiene abierto para aprender de los encuentros y vivencias, que se transformarán en experiencias significativas gracias a la reflexión.

El aprendizaje

Los teóricos cognoscitivistas como a Bruner (1960), Gagné, (1974, 1975, 1985) y Ausubel (1963), citados por Sánchez (2001), comparten nociones básicas acerca del aprendizaje y la memoria, pero de ninguna manera concuerdan con la idea de un solo modelo de aprendizaje. Al respecto, consideran que el aprendizaje es el resultado de nuestros intentos por darle sentido al mundo y para esto, el individuo usa todas

sus herramientas mentales. La forma en que pensamos acerca de las situaciones, además de nuestras creencias, expectativas y sentimientos, influyen en lo que aprendemos y en cómo lo aprendemos.

Esta tendencia va en oposición al aprendizaje sin sentido, memorístico o mecánico. Según los autores, si el individuo tiene conceptos relevantes, adecuados e inclusivos, claros y disponibles en la estructura cognitiva, nuevas ideas e informaciones podrán ser aprendidas y retenidas. Los primeros conceptos servirán de anclaje a otros nuevos y el aprendizaje así adquirido se dice significativo, constituyéndose el mejor mecanismo humano para adquirir y retener informaciones de un cuerpo de conocimientos.

Bandura (1977) y Kelly (1978), citados por Sánchez (2001), generan una semejanza entre la conducta intencional cotidiana del hombre y la labor del científico. Tanto uno como el otro, se encuentran inmersos en un proceso de observación, interpretación, predicción y control. Cada persona construye para sí un modelo representativo del mundo, que le permite diseñar el curso de su conducta en relación con dicho mundo.

Este modelo está sujeto a cambios a través del tiempo, ya que las construcciones de la realidad son constantemente sometidas a prueba y, eventualmente, modificadas para permitir mejores predicciones en el futuro. De este modo, el cuestionamiento, la exploración, la revisión y reemplazo a la luz del fracaso predictivo, característico de la teorización científica, es precisamente lo que el hombre común realiza en sus intentos por anticipar los eventos (Pope, citado por Picón 1992).

Bandura, Adams y Beyer (1977), citados por Sánchez (2001), ilustran el aprendizaje en el individuo desde una perspectiva amplia que ellos han designado como concepción cognitiva social. El comportamiento humano se explica mediante un modelo de reciprocidad triádica en el que la conducta, los factores personales, cognitivos y de otro tipo, y los acontecimientos ambientales actúan entre sí como determinantes interactivos.

Los autores citados identifican cuatro capacidades que les permiten explicar el aprendizaje humano a saber: la capacidad simbolizadora, la capacidad de previsión, predicción o anticipación mental de las consecuencias probables de sus acciones; la capacidad vicaria, de aprender mediante la observación de la conducta de otras personas y de las consecuencias que tal conducta produce; y, la capacidad autorreguladora, que hace referencia a que el hombre no sólo se adapta a las preferencias de los demás, sino que gran parte de su conducta está motivada y regulada por criterios internos y reacciones autoevaluatoras que condicionan su conducta posterior.

Es importante destacar que la capacidad de autorreflexión o de autoconocimiento, le permite al ser humano analizar sus experiencias y reflexionar sobre sus procesos mentales. Este examen de su pensamiento le sirve de base para predecir acontecimientos, juzgar si sus ideas son adecuadas o no, y modificarlas según los resultados obtenidos.

La teoría constructivista social de mediación de Vygostky

Vygotsky (1997), plantea que para conocer el desarrollo del niño, es necesario comprobar primero el nivel efectivo y real, que consiste en el “nivel de desarrollo de las funciones psicointelectivas que ha conseguido como resultado de un específico proceso de desarrollo, ya realizado” (p. 33). Luego se analiza el nivel de zona de desarrollo próximo o potencial, que genera un adelanto que cambia los procesos intelectuales del individuo.

Este último nivel permite estimar la diferencia entre el nivel real de desarrollo, entendido como la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado mediante la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o de otro actor mediador; así la mediación está vinculada con el concepto de “zona de desarrollo próximo”. Este concepto ha tenido importante trascendencia en el campo educativo, constituye la base

teórica de un principio pedagógico general: la única buena enseñanza es la que precede al desarrollo. En este sentido, se plantea el principio de la educación que desarrolla.

La mediación, como proceso para lograr el avance del desarrollo, actúan como apoyo, interponiéndose entre el niño/a y su entorno para ayudarle(a) a organizar y a ampliar su sistema de pensamiento. De esta manera facilita la aplicación de las nuevas capacidades a los problemas que se le presenten. Si el/la aprendiz/a aún no ha adquirido las capacidades para organizar lo que percibe, el mediador le ayuda a resolver la actividad que se le plantea, tomando en cuenta sus propias competencias intelectuales.

La Teoría Constructivista Social de Mediación de Vygostky (1997), pone énfasis en los mecanismos de influencia educativa donde la dimensión social del aprendizaje es un aspecto esencial para el autor. Considera que los alumnos construyen el conocimiento individualmente, pero al mismo tiempo junto con otros. La ayuda de los otros, cumple una función socializadora. Este proceso de socialización personal permitirá formar personas, similares a los demás pero, al mismo tiempo, diferentes.

La teoría también señala que el conocimiento es distribuido entre la gente y el medio ambiente, que incluye objetos, herramientas, libros y las comunidades donde vive la gente. Esto refleja, en especial, que el funcionamiento cognitivo tiene orígenes sociales. Una de las ideas únicas del autor en su concepto de zona de desarrollo próximo se refiere al máximo alcance cognitivo que tiene al individuo, y que lo adquiere con la mediación de otra persona.

Para Vygostky (*op. cit.*), diversos sujetos ante una misma situación van a construir conocimientos diferentes. Es así, como a través de interacciones constructivistas con objetos de su medio, pero sobre todo con otras personas, el individuo se va desarrollando como un ser autónomo, moral e intelectualmente. Este proceso de interacción de los seres humanos con su entorno va a estar mediatizado, desde

que nace por la cultura, y esta mediación va a permitir el desarrollo de los procesos psicológicos superiores que caracteriza la especie pensamiento, memoria, lenguaje, anticipación del futuro, entre otros.

En el gráfico 1 se ilustra las ideas esenciales de la teoría sociocultural de Vygostky. El autor postula que al establecer relaciones interpersonales con los agentes mediadores, el ser humano desarrolla los procesos psicológicos superiores, lo cual implica que a través de la educación se promueve el desarrollo individual de los miembros del grupo y la asimilación y producción de la cultura del grupo.

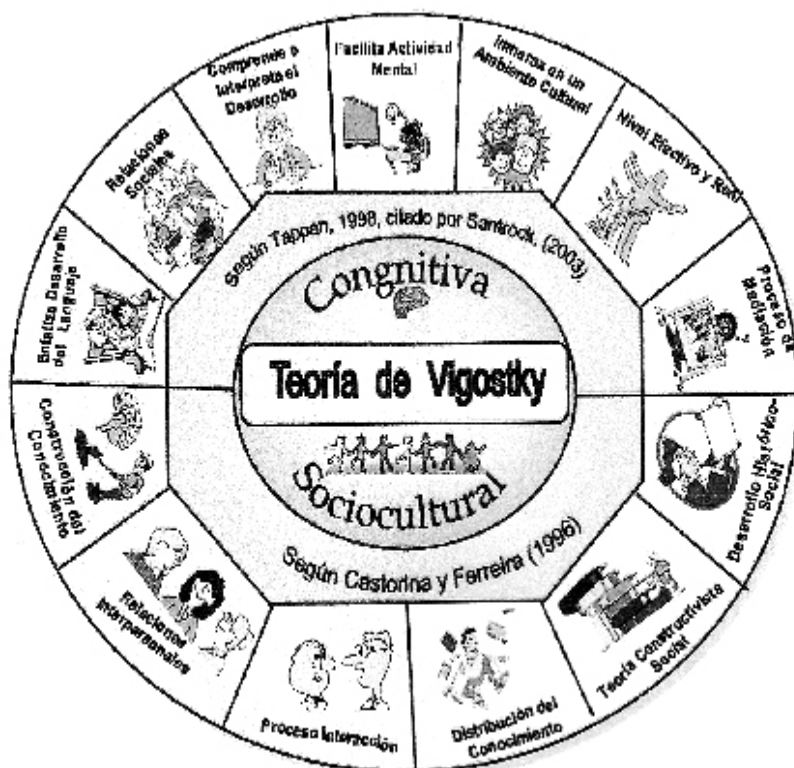


Gráfico 1. Mandala de la teoría cognitiva sociocultural de Vygostky. La ilustración se adaptó a las preposiciones expuestas en el libro *la Psicología de la Educación*. Santrock, J. (2000), pp. 40-47.

La teoría de la acción y del cambio Argyris y Schön

La teoría de la Acción y del Cambio propuesta por Argyris y Schön (1978), permite el estudio del proceso de construcción, prueba y reconstrucción del conocimiento que el hombre utiliza para guiar su conducta intencional. Dicha teoría cobra mayor importancia si se toma en cuenta que la relación entre el pensamiento y la acción del individuo es menos confiable de lo que podría esperarse, porque el ser humano no actúa siempre en forma congruente con sus creencias, valores, actitudes e intenciones (Jul y Beckmann, 1985 citado por Picón 1992). Ocurre además, con mucha frecuencia, que el hombre no toma conciencia de las incongruencias que eventualmente se dan entre la teoría que construye para orientar su comportamiento y la teoría que en definitiva gobierna sus acciones.

La base fundamental de la teoría propuesta por Argyris y Schön (1978), producto de diversos estudios y validada en Venezuela por el grupo de investigadores del proyecto LUVE, es la distinción de dos dimensiones en la Teoría de Acción: la teoría explícita y la teoría en uso. Ello indica que el ser humano puede y tiende a funcionar con dos teorías de acción diferentes: una que predica, conformada por los fines, los supuestos y los valores que según lo que la persona dice, guían su conducta; y otra que practica, en uso, conformada por los supuestos implícitos que en realidad guían la conducta observada. Como se ha dicho, el individuo puede no estar consciente, y éste es generalmente el caso de una eventual incongruencia entre las dos dimensiones de acción.

Los supuestos de la Teoría de Acción pueden ser aplicados al estudio del comportamiento de las organizaciones. Éstas tendrían también una teoría de acción para dar sentido a sus funciones y a su comportamiento. Dichas organizaciones tienen teorías explícitas que anuncian al mundo, y teorías en uso que un espectador puede inferir mediante la observación de su comportamiento. Así, lo que en el individuo son sus creencias, valores, normas, supuestos y estrategias de acción, en las organizaciones estarían representados por las imágenes o microteorías que los actores construyen en sus mentes para guiar

su conducta como agentes de dicha organización, y por los mapas o representaciones colectivos correspondientes a la misión o a los fines de la organización, o a sus políticas, sus estructuras organizativas y sus tecnologías.

Aquí también, al igual que en los individuos, puede darse, y con frecuencia se da, una discrepancia entre la teoría explícita y la teoría en uso de la organización. La teoría de acción se constituye entonces en la base para explicar los procesos de cambio, especialmente los cambios deliberados, es decir, los cambios que resultan de los esfuerzos realizados por el hombre con el propósito de modificar una situación presente.

Se arriba así al concepto de *Aprendizaje Organizacional*, el cual se define como cualquier cambio que afecte en alguna medida la teoría de acción de la organización con resultados relativamente persistente. Sólo si la teoría de acción de la organización es modificada en alguno de sus componentes, se puede hablar de que la organización ha aprendido. Todo aprendizaje organizacional pasa primero por ser aprendizaje individual, para luego integrarse en una Gestalt del colectivo. Así, el aprendizaje individual es necesario pero no suficiente para que se dé el aprendizaje organizacional.

Niveles de aprendizaje organizacional según Argyris y Schön (1978)

El Aprendizaje de Recorrido Simple es aquel tipo de aprendizaje que se da cuando los miembros de la organización detectan un error o desviación en los resultados o consecuencias de su acción y lo corrigen modificando solamente las estrategias de acción, sin afectar los componentes nucleares de la teoría de acción.

El Aprendizaje de Doble Recorrido se presenta cuando la corrección del error requiere modificar no sólo las estrategias de acción sino también las propias variables gobernantes (valores) de la organización o cuando al modificar la estrategia de acción ésta entra en conflicto mediante la modificación de dichos valores o normas.

La efectividad de las organizaciones está en íntima relación con su capacidad para realizar aprendizajes de diferentes niveles, para desarrollar ambientes de aprendizajes en los cuales los miembros de la organización puedan compartir lo aprendido, sobre la base de la experiencia o al cambio de circunstancias y de aprender a aprender como organización.

Metodología

La presente investigación se inscribe en el paradigma interpretativo y/o en el Construccionismo Social ya que, de acuerdo con Sandín (2003), el significado se construye y diferentes actores pueden construir diferentes significados relacionados con un mismo fenómeno. En este caso, los significados sobre la mediación y el acompañamiento emergieron a medida que avanzó el proceso de interacción durante la reconversión educacional de la escuela.

Se enmarca en la modalidad de campo ya que la información fue recolectada en forma directa en el contexto de la investigación. Es de naturaleza cualitativa, debido a que todo se registró respetando el lenguaje de los actores, la relación y la narración que éstos hicieron de la experiencia vivida y el énfasis estuvo en el fenómeno tal como fue experimentado por los actores sociales; las descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos observables se hicieron con el propósito de comprender el fenómeno estudiado. Se inserta en la perspectiva humanista, de carácter interpretativo, porque se considera el conocimiento como “algo subjetivo personal y único donde las relaciones son influenciadas por factores subjetivos” (Sandín, 2003, p. 33).

El método empleado fue el fenomenológico, que según Rodríguez y *et al.*, (1996), “busca conocer los significados que los individuos dan a su experiencia, es por ello que lo importante es aprender el proceso de interpretación por el que la gente define su mundo y actúa” (p. 42), de allí que se le adjudicó gran importancia a la intuición, la descripción, la reflexión y interpretación porque se asumió que cuando el sujeto reflexiona sobre su vivencia y la esencia del fenómeno, éste se va develando y se va haciendo inteligible.

En este caso el método fenomenológico permitió explorar el pensamiento de los actores para comprender los significados que los docentes le asignan a la mediación y su vinculación con los aprendizajes individuales y organizacionales que se han producido en la escuela. Las técnicas utilizadas para la recolección de información fueron: la observación participante, la entrevista en profundidad, las conversaciones informales, los grupos de discusión y los encuentros con los actores. Entre los recursos empleados están: las grabaciones, filmaciones y fotografías. El análisis e interpretación de la información se llevó a cabo a través de la categorización de la información y el análisis de contenido.

Diseño de la investigación

La investigación se llevó a cabo mediante la aplicación de seis (6) fases investigativas propuestas por Rodríguez, Gil y García (1999, pp. 42-43), las cuales resumen el proceso metodológico del estudio: (1) descripción del fenómeno; (2) búsqueda de múltiples perspectivas; (3) captación de estructuras; (4) construcción de significados; (5) suspensión de los juicios y, (6) extracción de significados.

Fase I. Descripción del fenómeno

Esta fase permitió describir la experiencia concreta de los actores. Para lograrlo, se les invitó a reflexionar sobre los acontecimientos y situaciones concernientes a la mediación de los investigadores del proyecto LUVE.

Fase II. Búsqueda de múltiples perspectivas del fenómeno

Permitió llevar a cabo largas entrevistas con los actores y con otros agentes significativos, en particular con aquellos que mostraron menor interacción en el proceso de mediación llevado a cabo por las investigadoras. Durante su desarrollo, se consideraron todas las situaciones, puntos de vista de los actores y diferentes perspectivas, especialmente contradictorias, con el fin de obtener la mayor cantidad de información posible. Esto facilitó obtener distintas visiones del fenómeno en estudio.

Fase III. Captación de las estructuras

Esta fase permitió captar, con mayor precisión, las relaciones generales que los actores asignaron a cada uno de los aspectos estudiados. Así, se pudo identificar la vinculación y relación que asignaban a la mediación con el acompañamiento y el aprendizaje. Esto dio origen a la construcción de las dimensiones, que conforman para ellos, la estructura de la mediación, del acompañamiento y del aprendizaje individual y organizacional.

De igual manera, organizar los protocolos (consistió en ordenar los registros almacenados), transcribir las narraciones de los actores sin categorías prefijadas, organizarlos en segmentos amplios -respetando el lenguaje cotidiano empleado por los actores-, realizar el proceso inicial de categorización y emerger ciertas categorías y subcategorías.

Fase IV. Construcción de significados

Esta fase permitió construir una estructura de significados de la mediación sobre la base del proceso vivenciado por los actores. Consistió en comparar las categorías y las subcategorías, además de representar las estructuras únicas que tenían sobre el fenómeno de estudio, tal como se representa en el gráfico siguiente.

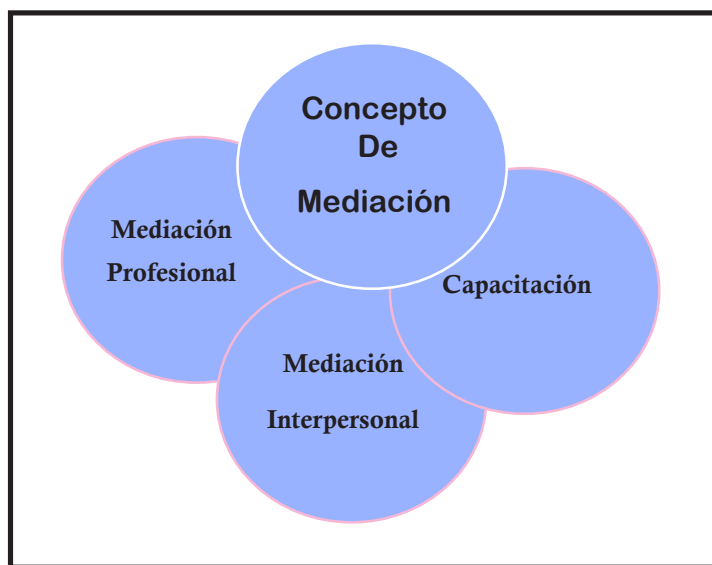


Gráfico 2. Construcción del significado

Fase V. Suspensión de los juicios

Esta fase se desarrolló con un carácter variable, sin linealidad, ya que en los distintos momentos del proceso indagativo se superpusieron y entrelazaron entre sí; e incluso se reiteraron algunas etapas de la investigación. En esta investigación los momentos de análisis y de recogida de datos fueron simultáneos.

Fase VI. Extracción de significados

Conformada por las explicaciones e interpretaciones dadas por los actores a sus vivencias y experiencias con las mediadoras (es) del proyecto LUVE. Constituyen los significados ocultos de sus pensamientos y fueron producto de las reflexiones que efectuaron.

Resultados

Construcción de significados

Entre los hallazgos del estudio se exhiben a continuación las matrices de análisis construidas, con textos parciales de los protocolos de entrevistas realizadas a cada actor y se dejan al descubierto las 4 unidades temáticas, las categorías y subcategorías que emergieron del estudio. El cuadro 1 contiene la conceptualización de las cuatro grandes áreas temáticas y las categorías que se construyeron a partir del análisis cualitativo de la información aportada por los actores en las entrevistas no estructuradas grabadas y registradas en los diarios de campo.

Cuadro 1
Unidades temáticas y categorías

Unidad Temática	Categorías
1. Mediación Proceso constructivo y progresivo que se caracteriza por promover aprendizajes, en la medida que se develan y evalúan las debilidades presentes en los actores y la organización escolar, con presencia de un mediador que demuestra competencias personales y profesionales.	1.1. Concepto de Mediación
	1.2. Características de la Mediación
	1.3. Impacto de la Mediación
	1.4. Perfil del Mediador
	1.5. Etapas de la Mediación
2. Acompañamiento Interacción que se establece entre dos o más actores en el aula, cuyo propósito es la actualización y mejoramiento escolar, donde destacan la asistencia y el apoyo al docente, la confianza, el respeto y la discreción.	2.1. Concepto de Acompañamiento
	2.2. Características de Acompañamiento
	2.3. Finalidad del Acompañamiento
3. Aprendizaje Individual Capacidad que demuestran los actores para cambiar, generando equilibrio personal y comportamientos estables, luego de procesos de reflexión sobre la base de la aceptación de debilidades y el autoconocimiento.	3.1. Concepto de Aprendizaje
	3.2. Estrategias para el Aprendizaje Individual
4. Aprendizaje Organizacional Práctica eficaz y sostenida de los saberes por parte de todos los actores de la institución, para alcanzar las metas planteadas por el colectivo.	4.1. Concepto de Aprendizaje Organizacional

En el cuadro 2 se presenta la definición dada por los actores a la categoría “Concepto de Mediación”, perteneciente a la Unidad Temática Mediación. También se identifican las subcategorías que se derivaron de esta categoría.

Cuadro 2
Categoría “Concepto de Mediación” y subcategorías, de la Unidad Temática: Mediación

Categoría	Subcategorías	Descripción
1.1. Concepto de Mediación Proceso basado en el apoyo, la orientación, y el desarrollo de actividades conjuntas de capacitación.	1.1.1. Mediación Profesional	A.1 <i>como acción reiterada en la mediación</i> “Es el apoyo y orientación que necesitan los docentes de la escuela...”
	1.1.2. Capacitación	A.2 “...Hicimos muchas cosas, actividades y talleres” A1 “...muchos talleres...”
	1.1.3. Mediación Interpersonal	A2 “Es un acompañamiento, un apoyo, una relación con otros profesionales que debe emplearse”

En las expresiones de los actores, se aprecia la manera como se vinculan las subcategorías correspondientes a la categoría Concepto de Mediación. Se capta la necesidad de recibir capacitación y revelan que la mediación profesional y la mediación interpersonal son formas de apoyo y orientación.

Cuadro 3
Categoría “Concepto de Acompañamiento” y subcategorías, de la Unidad Temática 2: Acompañamiento

Categoría	Subcategorías	Descripción
1.1. Concepto de Acompañamiento Relación entre los actores basada en la ayuda profesional y asistencia en el aula.	2.1.1. Ayuda Profesional	B.1 “...Tener otro docente dentro del salón, pero después los docentes entendieron que era una ayuda profesional que ellos tenían en ese momento, tanto para ellos y los alumnos...”
	2.1.2. Asistente al docente	A.1 “...Estuvo conmigo en el aula eso me ayudó mucho, aprendí muchas cosas con ella. Me traía mucho material, siempre estaba pendiente de lo que necesitaba...”
	2.1.3. Niveles de apoyo	A.1 “...Siempre estaba conmigo apoyando el trabajo en el aula. Lo hizo con mucha discreción poco a poco...”

En las voces de los actores sociales el acompañamiento es conceptualizado como una relación entre el docente y el mediador, el docente y los estudiantes; la aceptación de ese otro profesional en el aula es motivada por la ayuda necesaria de asistencia al docente.

Cuadro 4

Categoría “Concepto de Aprendizaje Individual” y subcategorías, de la Unidad Temática 3: Aprendizaje Individual

Categoría	Subcategorías	Descripción
3.1. Concepto de Aprendizaje individual Cambios adquiridos a través de la reflexión, al demostrar comportamientos estables por parte de cada actor.	3.1.1. Cambio	A.1 “Cuando llegué aquí la escuela había mucha agresividad de todos, yo me sentía mal y cambié...” “Han querido que la escuela sea mejor... Hay gente que cambió...”
	3.1.2. Reflexión	A.1 “...Comencé a darme cuenta de mis errores y a cambiar...”
	3.1.3. Equilibrio Personal	A.1 “...Má control de mí misma, porque antes no me controlaba y todo me daba rabia..”
	3.1.4. Innovación	A.1 “... a seguir empleando otras estrategias con los alumnos, siempre buscando nuevas formas de trabajar con ellos...”
	3.1.5. Comportamiento estable	A.2 “...Recuerdo lo del cuaderno de registro que desde entonces lo he puesto en práctica...”
	3.1.6. Estrategias de acción	A.1 “...Hicimos muchas cosas... Hicimos lo del periódico... Trabajamos muy bien...” C.1. “...Nos llevaron a los talleres y nosotros participábamos...”

En las expresiones, los actores sociales manifiestan sus cambios, luego de procesos de reflexión, mejoras en equilibrio personal, la disposición para innovar en estrategias didácticas.

Cuadro 5
Categoría “Concepto de Aprendizaje Organizacional” y subcategorías,
de la Unidad Temática 4: Aprendizaje Organizacional

Categoría	Subcategorías	Descripción
1.1. Concepto de Aprendizaje Organizacional Adquisición y aplicación de saberes pedagógicos con la participación de los actores para impulsar logros colectivos planteados en la escuela y la comunidad.	4.1.1. Saberes pedagógicos	A.2 “Recuerdo lo del cuaderno de registro que todavía lo conservo y desde entonces lo he puesto en práctica...” B.1. En ese momento el personal estaba bien encaminado respecto a la planificación de PPA... Hemos trabajado con proyectos...”
	4.1.2. Participación	A.1”...Les gusta participar más en las actividades...”
	4.1.3 Logros Colectivos	A2 “... Hemos tenido muchos logros en la institución y en la comunidad como el logro de la tercera etapa, la formación, el Simoncito...”

El concepto de Aprendizaje Organizacional se construyó al interrelacionar las subcategorías: saberes pedagógicos, participación y logros colectivos. Los actores, en sus expresiones como miembros de la organización, coinciden en haber adquirido nuevos conocimientos sobre planificación e incrementado su participación.

Extracción de significados

- Las construcciones sociales de los actores permitieron definir la mediación en el entorno escolar, como un proceso vinculado a las necesidades de capacitación del personal de la institución, lo que coincide con lo indicado por Díaz y Tapia (1999), cuando indican que ésta inicia la interacción y, con Martín (1996), cuando expone que la necesidad de la misma se da cuando un individuo, grupo u organización sufre una situación de alteración cognitiva.
- Emergieron dos formas de mediación: profesional e interpersonal. Estas fueron definidas en sus propios ámbitos de acción.
- La mediación profesional es entendida como un acto para favorecer el aprendizaje, ubicándola en una perspectiva humanista bajo los principios de apoyo, orientación, ayuda y empatía. La mediación interpersonal está orientada por la conexión que permite la relación

equilibrada entre profesionales y llevan implícita la acción que ejerce uno sobre el otro. Ambas formas de mediación constituyen la base del aprendizaje.

- Los actores revelaron sus constructos mentales sobre su crecimiento personal, reconocieron que, luego de una mediación, es diferente su comportamiento y que sus ejecuciones respecto a la praxis pedagógica han sido caracterizadas por el despliegue de nuevas acciones.
- En las estructuras subyacentes de los actores, sobre los aprendizajes logrados en el proceso de mediación, se exteriorizaron algunas preposiciones relevantes para el complejo proceso de cambio que atraviesa la escuela. Entre otros, destacan: la práctica de un proceso de mediación basada en el apoyo, el acompañamiento, el profesionalismo, el diagnóstico y la capacitación permanente como atestiguan los autores de la investigación, asegura su vinculación con el aprendizaje individual.
- Los actores exhibieron sus aprendizajes individuales, relacionados con las acciones que practican. Estas manifestaciones, según ellos son las que indican cambios. Las consecuencias de un comportamiento de este tipo representa, para quien lo desarrolla, compromiso intrínseco con los roles, tareas asumidas y un incremento de la efectividad.
- Las narraciones de los actores expresaron los cambios logrados. El cambio se concibe como un proceso de aprendizaje que tiene impacto en algunos docentes, directivos, y otros actores, quienes tratan cada día de hacerlo mejor. Las mejoras se han manifestado en nuevas competencias y capacidades propias, especialmente en los procesos pedagógicos.
- En la práctica organizacional de la escuela, el aprendizaje de recorrido simple ocurre cuando los miembros de la organización, (alumnos, directores, docentes, obreros entre otros), observan los resultados de sus actuaciones y detectan que estas no responden a las normas y valores que integran la teoría en uso de la organización. En los actu-

ales momentos, los aprendizajes en la UEN “Emperatriz de Agüero” revelan que se han producido a nivel de individuos o de pequeños grupos exclusivamente.

- Para que los aprendizajes organizacionales se logren, es necesario que los aprendizajes individuales señalados por los actores adquieran una incuestionable proporción en relación con el resto de los individuos y una cierta calidad. De esa forma se logrará un salto cualitativo de un cambio en los individuos a un cambio colectivo.
- En los actores percibe un aprendizaje de recorrido simple en la organización, porque la institución cambió algunas de sus estrategias de acción, pero las normas mismas no han sido modificadas. De esta manera la escuela ha mantenido ciertos niveles de constancia, estabilidad y adaptación hasta los actuales momentos, dejando al descubierto sus motivaciones y deseos por transformarse.
- La mediación tiende a ser asociada con capacitación y formación. También con el desarrollo personal y profesional de los docentes. Algunos actores expusieron la contextualización de esos conocimientos en el aula. De tal manera que esa transferencia produce grandes aportes a la construcción curricular que hoy se predica y practica desde todo el sistema educativo, puesto que los nuevos conocimientos, acompañados de praxis, permiten reinterpretar el contexto en donde se encuentran los autores educativos.
- Las percepciones de los docentes acerca del proceso de mediación, acompañamiento, aprendizaje individual y organizacional aplicado en la escuela por los investigadores del equipo LUVE-Lara, concurren con el aprendizaje de la organización, ya que se plantean nuevos significados sobre su sistema. De esta manera la institución se revisa nuevamente, si esos nuevos descubrimientos, invenciones y evaluaciones son registrados en la memoria de la organización y pasan a formar parte tanto de las imágenes individuales como de los mapas de la organización, entonces se habrán generado aprendizajes organizacionales.

- El acompañamiento fue percibido por algunos individuos como una enseñanza directa en el aula durante la mediación. Se diferenció de ésta por valerse de la ayuda profesional, la asistencia al docente en el aula y la necesidad de estar atentos y mantener un nivel de apoyo graduado (andamiaje), el trabajo cooperativo, la interacción y comunicación permanente.
- Las apreciaciones sobre el desempeño del mediador despliegan una serie de cualidades y actitudes, que permiten la mediación del aprendizaje, tales como: (a) las actitudes personales de amigable, paciente, excelente y confiable; (b) competencias profesionales como la experiencia profesional, el conocimiento sobre el componente pedagógico y (c) la priorización de la dimensión sociocultural. Todas estas competencias deben mantenerse y desarrollarse en los Investigadores del proyecto LUVE en primer lugar y en segundo por los mediadores educativos, supervisores, coordinadores, directores y otros agentes.

Conclusiones

A partir de las interpretaciones generadas de los significados que los docentes asignan a la mediación y el acompañamiento en aprendizajes individuales y organizacionales, se extrajeron las siguientes conclusiones:

- El proceso de mediación se centra en la capacitación: a) puesto que los actores valoran las sesiones de formación y crecimiento; b) prevalece en sus recuerdos, la realización de talleres en las sesiones de trabajo desarrolladas por los integrantes del proyecto LUVE; c) en todas las acciones desplegadas interviene la mediación profesional, basada en el apoyo, la orientación y la mediación interpersonal, expresada como una relación entre profesionales.

- La estructura de significados construida develó las características que los actores asignan de la mediación: a) promueve el aprendizaje; b) sirve de ayuda y orientación; c) permite conducirse acertadamente en el aula; y, d) el intercambio con los otros actores se caracterizó por la empatía.
- La interpretación de las percepciones, permitió determinar entre otras, que los estilos de mediación develados por los actores, pudieron estar condicionado por el grado de compromiso personal de los investigadores con la investigación; así como con la naturaleza de la investigación, es decir con su esencia cualitativa.
- Algunos investigadores del proyecto LUVE han sido percibidos como reduccionistas, puesto que sólo cumplían con sus propósitos investigativos y establecieron poca interacción con los actores. Esto debe ser reorientado, puesto que se desvirtúa la esencia de la investigación cualitativa en sus principios: atención al contexto, a la experiencia humana considerada en su totalidad.
- La mediación llevada a cabo por los investigadores ha sido dirigida con mayor énfasis a atender los Procesos Académicos, particularmente al área de planificación, lo cual no reporta información equilibrada para toda esta dimensión. Hay ausencia de experiencias en el área de ejecución y evaluación; De igual manera, aportaron pocas narraciones con respecto a los aprendizajes vinculándolos a relaciones interpersonales;”
- No se organizó una mediación sociocultural por parte de la mayoría de los investigadores-mediadores, que abordara en forma global el contexto escolar y sus actores, en atención a la cultura allí presente, para orientar de esa manera los aprendizajes organizacionales y promover los equilibrios necesarios.

- No se atendió el fortalecimiento de la cognición teórica de los actores para hacerlos conscientes de lo que se esperaba de cada investigación: los logros y aportes para la escuela, metas, objetivos y propósitos de las mismas. Compartir el marco contextual o teórico que el investigador trae sobre el objeto de estudio con los actores, es una actividad muy importante, ya que permite que los actores se reeduchen y estén atentos a la realidad cambiante que se desarrolla en la escuela. De esta manera, se fortalece la participación en la formulación de nuevas teorías que se hacen en equipo; los aprendizajes de los actores no tienen la misma significación ni la misma profundidad. Los cambios que han ocurrido en el comportamiento de la escuela son producto del cambio en la teoría de acción de los actores.

Referencias

- Argyris, Ch y Schön, D. (1976). *Theory in practice*. San Francisco: Jossey Publisher.
- Argyris, Ch. y Schön, D. (1978). *Theory in organizational*. Chicago: The Dryden Press.
- Díaz, F. y Tapia, A. (1999). *Mediación. Herramientas para trabajar en mediación*. México: Paidós.
- Floyer, A. (1993). *Cómo utilizar la mediación para resolver conflictos en las organizaciones*. Madrid: Paidós.
- Grün, E. (1999). *La mediación escolar*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.conytec.gob.pe/ias/argrum03.htm>. [Consulta: 2006, Mayo 13].
- Magro, M., Fernández, M. y Meza Chávez, M. (2001). Una concepción de mediación y el proceso de formación de mediadores educativos. *Paradigma*, 1(XXIII), 31-58.
- Meuler, E. (1988). El arte del acompañamiento. Una contribución a la formación de adultos. *Educación: colección semestral de aportaciones alemanas recientes en las ciencias pedagógicas*, 37, 39-53.

- Meza Chávez, M. y Fernández, M. (2000). El director en la construcción del futuro de la organización escolar. *Notas de Investigación, 1*.
- Monjo, M. (1999). *La mediación escolar*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.mediación.com> [Consulta: 2004, Abril 26]
- Noguera, E. (2003). *Estrategias para la aplicación de la Ley Orgánica para la Protección del Niño y el Adolescente (LOPNA)*. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto “Luis Beltrán Prieto Figueroa”, Barquisimeto.
- Pavón, Y. (2002). *Los estilos de Liderazgo y su impacto en la cultura educativa de la Escuela Básica Rural “La Vigía” del Municipio Jiménez, estado Lara*. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto “Luis Beltrán Prieto Figueroa”, Barquisimeto.
- Pérez, I. (2001). *Coaching en equipos de trabajo que aprenden. Una propuesta*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Experimental Simón Rodríguez, Caracas.
- Picón, G. (1992). *Aprendizaje organizacional en la Universidad venezolana*. Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica experimental Libertador.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Rosales, O. (2004). *La interacción social como estrategia para minimizar el comportamiento agresivo: una experiencia en la Primera Etapa de Educación Básica*. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto “Luis Beltrán Prieto Figueroa”, Barquisimeto.
- Sánchez, M. (2001). *Construcción de una estrategia de mediación propiciadora de cambios en la cultura de la escuela básica rural venezolana*. Tesis doctoral no publicada, Programa Interinstitucional del Doctorado en Educación UPEL-UCLA-UNEXPO, Barquisimeto.

- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Santrock, J. (2000). *Psicología de la educación*. México: McGraw Hill.
- Serrano, R. (1996). *Teoría de la mediación* [Documento en línea]. Disponible: www.planet.com.mx/media/pto.gif [Consulta: 2006, Junio 12]
- Vigotsky, L. (1997). *El aprendizaje escolar*. Madrid: Aique