



# LA TEORÍA DE ACCIÓN EN EL PROGRAMA DE FORMACIÓN DOCENTE DE LA UNIVERSIDAD “LISANDRO ALVARADO”

MIRIAN L. MAVÁREZ R.

UNIVERSIDAD CENTRO-OCCIDENTAL LISANDRO ALVARADO - BARQUISIMETO

## Resumen

En todo proceso sistemático de enseñanza y de aprendizaje es posible distinguir dos componentes bien diferenciados: el conocimiento del cual el estudiante se apropia bajo la orientación y ayuda del docente, y la dinámica del proceso, es decir, el cómo y con qué recursos se hace posible el aprendizaje.

En la educación universitaria, este proceso se encuentra bajo la responsabilidad de profesionales de diversas disciplinas que se dedican a la docencia en sus respectivas especialidades. En este caso, el primer componente del proceso se sustenta en la formación misma del docente, adquirida a través del seguimiento de un programa académico, mientras que el segundo componente se deja en muchos casos a la iniciativa del propio docente quien trata de realizarlo sin contar con una adecuada preparación para ello, sin poseer fundamentos teóricos que le permitan reflexionar sobre los aspectos positivos o negativos de ese hacer pedagógico.

## Abstract ACTION THEORY AND THE TEACHER-TRAINING PROGRAM IN THE UNIVERSITY “LISANDRO ALVARADO”

*Divers factors determine the way a university performs its mission, but one of the most important is the teaching staff. Universities have programs for training their staff which are without doubt useful insofar as they give professional help to the faculty in intellectual, pedagogical, institutional, personal and social development. Given the importance of this subject, the present paper is an attempt to apply action theory to teacher training in the University “Lisandro Alvarado” (UCLA), an institution which offers this service to its teachers. The research was based on a qualitative paradigm and used the action theory of Argyris and Schön (1978) as theoretical reference. Results show that explicit action theory and teacher-training in UCLA are incompatible, and apart from giving no learning benefits to the institution militates against the professional development of the faculty.*

*Key words: teacher-training, action theory, university teacher, professional development.*



El crecimiento de las instituciones universitarias y la acelerada dinámica de los tiempos actuales exige la superación de esta situación, pues la docencia universitaria es ante todo una profesión de servicio social, comprometida, que exige una formación permanente, especialmente ahora cuando el conocimiento deja de ser escaso y estable y la apertura hacia la economía global basada en él, llevan necesariamente a replantearse las competencias y destrezas que las sociedades deben enseñar y aprender.

La atención a la problemática antes referida ha sido abordada de diversas maneras por las universidades del país. Progresivamente han puesto en práctica cursos de diversa magnitud y duración o Programas de capacitación docente acompañados de requisitos de obligatoriedad para la promoción de su personal, tal y como se establece en el Artículo 94 de la Ley de Universidades (1970). Específicamente la Universidad Centroccidental “Lisandro Alvarado” (UCLA) crea en 1994, por Resolución (N° 635) del Consejo Universitario, la Dirección de Formación de Personal Académico (DFPA) con la finalidad de promover, dirigir y coordinar políticas, estrategias y acciones orientadas a impulsar la formación al más alto nivel del personal docente y de Investigación de la institución. Esta dependencia tiene bajo su dirección el Programa de Formación Docente, el cual está afianzado en determinados valores, supuestos y normas institucionales, es decir, en una Teoría de Acción.

El Programa inició sus actividades en 1995 y hasta el presente han sido atendidos 275 docentes adscritos a los diversos Decanatos; pero tomando en consideración la importancia estratégica del mismo, cabe preguntarse ¿Cuál es la Teoría de Acción de la Formación Docente en la UCLA? ¿Cómo se traduce en la práctica este Programa? Para dar respuesta a estas interrogantes se llevó a cabo el presente estudio. Los objetivos del mismo fueron:

1. Identificar la Teoría de Acción de la Formación Docente en la UCLA en sus dos dimensiones: La Teoría Explícita y la Teoría en Uso.
2. Establecer la congruencia entre la Teoría Explícita y la Teoría en Uso de la Formación Docente en la UCLA.

## Marco teórico

La Universidad como organización se ubica dentro del concepto de institución de servicio público y más específicamente se le identifica como el ámbito destinado al cultivo del conocimiento en su más amplia acepción, donde la reflexión crítica -epistemológica y ética- sobre ese mismo conocimiento, sobre su aplicación social, sobre sí misma y sobre la sociedad en su conjunto, constituyen tareas esenciales.

La misión de la universidad es muy amplia. Para el caso de la Universidad venezolana su misión está indicada en forma clara en la Ley de Universidades (1970). Específicamente en el Artículo 3 se establece que ésta “debe realizar una función rectora en la educación, la cultura y la ciencia” (p. 3). Su organización y dirección es variada. Cada institución tiene un comportamiento cuyo significado es, según la Teoría de Acción de Argyris y Schön (1978), diseñado por sus integrantes para lograr sus fines. En otros términos, construyen su realidad a través del uso de teorías de diseño y ejecución de la acción o Teorías de acción. De allí que el estudio sistemático de las mismas pueden contribuir, entre otras cosas, a interpretar una parte o la totalidad del funcionamiento de una organización.

En esta investigación se indagó acerca de la teoría de acción de la Universidad Centroccidental “Lisandro Alvarado” en lo que respecta a su Programa de Formación Docente. Dicho estudio se sustentó en la Teoría de la Acción de Argyris y Schön ya antes mencionada. Esta teoría concibe al hombre como un ser que diseña sus acciones, las ejecuta y evalúa sus consecuencias; adopta sus diseños cuando las consecuencias responden a sus intenciones y los modifica cuando los resultados le son adversos. El diseño de la acción requiere que los agentes elaboren representaciones simplificadas del ambiente y un conjunto manejable de teorías causales que indiquen como lograr las consecuencias deseadas. Para ello aprenden un repertorio de conceptos, esquemas y estrategias y también programas que les permiten emplear dicho repertorio para diseñar representaciones y acciones para cada situación. A estos programas de diseños es a lo Argyris y Schön han denominado teorías de acción.

El punto central de la teoría en cuestión radica en el postulado de que toda conducta humana deliberada está estrechamente ligada a una teoría de acción que la

determina o la condiciona. Esta teoría tiene entonces un carácter normativo y desde el punto de vista objetivo puede tener un carácter explicativo y hasta predictivo del comportamiento. En ella se pueden distinguir dos dimensiones: La Teoría Explícita: Es la que el individuo suele comunicar cuando se le pregunta como se comportaría en determinadas circunstancias y la Teoría en Uso: Es la que gobierna la acción. Puede ser o no congruente con la Teoría Explícita, y el individuo puede o no estar consciente de esta relación. Esta teoría se construye a partir de la observación del comportamiento de los individuos.

Argyris y Schön extienden la Teoría de Acción para aplicarla al estudio del comportamiento de las organizaciones. Estas tendrían también una Teoría de Acción para dar sentido a sus funciones, a su comportamiento y consiste en un conjunto de valores, supuestos, normas y estrategias de la organización.

En el contexto de este estudio se entendió que **los valores** son los principios rectores que guían la acción; **los supuestos** son las razones para actuar de una manera específica. **Las normas** son las reglas de comportamiento y **las estrategias** son el conjunto de acciones las cuales pueden ser intencionales o no, explicitadas o no.

La Teoría de Acción se refleja en los elementos del aprendizaje organizacional tales como las imágenes, los mapas, programas y las memorias. Cada miembro construye su propia imagen o representación de la Teoría en Uso y ésta es siempre incompleta. Los mapas son representaciones colectivas y corresponden a la misión o fines de la organización o a sus políticas, sus estructuras organizacionales y sus tecnologías. Los programas describen secuencialmente las acciones organizacionales y las memorias son los reservorios de información acerca de las experiencias pasadas de la organización.

La Teoría en Uso de una organización frecuentemente es tácita y para develarla es necesario examinar sus prácticas o ejecución continua de su sistema de tareas tal y como son exhibidas a través de la conducta de sus miembros normadas por reglas. Al igual que en los individuos, en la organización también puede darse una discrepancia entre la Teoría Explícita y la Teoría en Uso de la organización. (Picón, 1994).

Otro aspecto a resaltar es que la Teoría de Acción de una organización puede ser modificada mediante esfuerzos colectivos deliberados que pretendan provocar cambios organizacionales relativamente perdurables e incrementar los niveles de eficiencia y eficacia.

## Marco metodológico

Este estudio se efectuó siguiendo básicamente los postulados metodológicos del paradigma cualitativo en el cual se considera que el conocimiento es el resultado de una interacción con los demás en el marco de una acción comunicativa (Hurtado, 1997). Se emplearon las siguientes técnicas:

1. Revisión de Documentos oficiales referidos a las orientaciones filosóficas y normativas del Programa de Formación Docente, tales como Reglamentos, Actas, Gacetas, Boletines Informativos y Programas Instruccionales de los cursos.

2. Entrevistas semiestructuradas a informantes claves sobre la naturaleza y fines del Programa. Estos informantes fueron: La Coordinadora de Formación Docente y seis (06) facilitadores de los cursos correspondientes a las áreas de Docencia, Investigación y Complementarias. Así mismo se entrevistaron quince (15) participantes (3 por Decanato) los cuales proporcionaron información sobre sus vivencias en el Programa.

3. Observación no participante de algunas sesiones de trabajo correspondientes a tres cursos (1 por área) a cargo de facilitadores entrevistados anteriormente. El propósito de la misma fue obtener información sobre las actividades de formación docente tal y como se producen.

La Teoría Explícita (Dimensión I) se estableció a partir de la información documental y de la información suministrada por la coordinadora y facilitadores del Programa, mientras que la Teoría en Uso (Dimensión II) se determinó a partir de lo observado en las sesiones de trabajo y de la información proporcionada por los participantes. La información fue validada aplicando la estrategia de Triangulación entre unidades de análisis (documentos, coordinadora, facilitadores y participantes) así como de técnicas de recolección y análisis de la información. Para el análisis se establecieron categorías dentro de cada dimensión estudiada. Específicamente se confrontaron opiniones emitidas en torno a los aspectos indagados (valores, normas, supuestos y estrategias de acción). Posteriormente se determinó la congruencia entre la Teoría Explícita y la Teoría en Uso.

## Resultados y Discusión

Con respecto a la **Teoría Explícita**, las evidencias muestran lo siguiente: En la UCLA la Formación del

Personal Docente es entendida como “un modo singular de lograr la realización humana y la configuración de un estilo de ser, pensar y actuar, que son la base del profesor en formación. Es el logro de un modelo de pensamiento – acción renovador, crítico y eficiente”. Igualmente se considera que este tipo de formación es necesario llevarla adelante entre otras razones porque el acelerado desarrollo técnico-científico torna obsoleto el conocimiento con un ritmo vertiginoso. Un profesional que ingresa a la Universidad para ejercer funciones de Docencia, Investigación y Extensión se encuentra “desfasado” aún cuando recién haya terminado su primera formación.

Por otra parte, la formación continua no puede abandonarse a la iniciativa individual, pues obedece a una necesidad institucional: Contar con personal académico capacitado para desempeñarse con eficiencia y eficacia. Por ello, esta Universidad ha institucionalizado un Programa de Formación Docente dirigido a todos sus profesores. El diseño y ejecución del mismo se fundamenta en ciertos **Valores** o principios. Entre ellos figuran el principio de la **permanencia** y el de la **continuidad**, pues se parte del supuesto que la formación de un docente tiene lugar a lo largo de toda su vida universitaria, que la vida es aprendizaje continuo y la sociedad ha de adoptar medidas que complementen el impulso y el interés natural del hombre por la educación.

Otro valor es el de la **recurrencia**. Los docentes tienen posibilidad de combinar el estudio con el trabajo y de alternar el aprendizaje informal con las oportunidades de educación formal sistemática. Al Programa se le da ese carácter recurrente por cuanto se asume que de esta forma la educación responde realmente a la necesidad de un proceso permanente de asimilación de nuevos conocimientos y de experiencias. El docente aprende de sus propias prácticas educativas, es el constructor de sus objetivos de aprendizaje y responsable de su propia gestión de perfeccionamiento.

La **autonomía** de los directivos y de los facilitadores en el desempeño de sus funciones y la **participación** de los profesores en la planificación, ejecución y evaluación del proceso de formación docente, son otros valores identificados en la teoría en estudio. El Programa es un espacio de encuentro, donde hay igualdad de derechos (experimentación de la relación de horizontalidad entre colegas, entre iguales) y posibilidad de disentir y de discutir. Ello orienta la teoría del currículo del Programa porque se considera que genera en el grupo de participantes altos niveles de responsabilidad durante el proceso de aprendizaje y

apertura hacia el cambio, hacia la innovación en el proceso gerencial educativo. Adicionalmente a estos valores están el de la **eficacia** y **eficiencia**, los cuales son valores de carácter funcional.

En lo concerniente a las **Normas**, éstas pueden resumirse en los siguientes términos: Satisfacer las necesidades de formación y actualización pedagógica del personal docente de la UCLA, así como sus necesidades de cultura general, de ampliación y perfeccionamiento profesional propias de su especialidad. Preparar al personal docente para la adopción de conductas favorables al cambio personal e institucional.

En cuanto a las **Estrategias de Acción** correspondientes a dichas normas, se plantean básicamente las siguientes: 1. Diseño, ejecución y evaluación de cursos presenciales, talleres y seminarios organizados en cuatro (04) áreas: Docencia, Investigación, Especialización y Complementaria 2. Conformación de equipos de trabajo de alto desempeño que autogestionen su proceso de aprendizaje 3. Asesoramiento permanente de carácter individual y grupal en las diversas áreas del Programa de Formación Docente 4. Creación en cada Decanato de la Subcomisión de Formación de Personal Académico encargada de promover todas las actividades conducentes al mejoramiento académico de los docentes adscritos a los diferentes Departamentos, Unidades de Investigación y Programas de Postgrado.

Al considerar en forma conjunta los valores, normas, estrategias de acción y supuestos antes referidos, se aprecia que los mismos son congruentes y se corresponden con los postulados de la educación andragógica.

En cuanto a **la Teoría en Uso** que rige la formación docente en la UCLA, las evidencias recabadas muestran lo siguiente: El Programa realmente está abierto a todos los profesores de la institución, pero tienen prioridad los Instructores. El carácter continuo y permanente del mismo radica en que una vez que un grupo de docentes culmina sus cursos, éstos son abiertos nuevamente a otra cohorte. El profesional que desee continuar su formación lo hace con financiamiento propio o busca otras alternativas institucionales distintas tales como el Programa de Becas y el de Asistencia a Eventos Nacionales e Internacionales, los cuales son de acceso muy limitado. En síntesis, se brinda asistencia al docente pero no a lo largo de su carrera profesional como se declara.

Por otra parte la oferta de formación no obedece a necesidades manifestadas o detectadas en los profesores,

ni se toma en cuenta la visión prospectiva de su desarrollo. Quizás por ello es considerada como poco pertinente. Lo que sí muestran las evidencias es que en la práctica el Programa tiene carácter recurrente, por cuanto los docentes combinan el estudio con el trabajo y en caso de tener que suspender uno o varios cursos puede retomarlos sin tener que empezar de nuevo.

Otras evidencias indican que la Coordinadora del Programa goza de autonomía y hace uso del poder situacional cuando coordina y supervisa el proceso. Así mismo, los facilitadores de los cursos son autónomos en el desempeño de sus funciones.

En lo relativo a la participación de los profesores en el proceso de planificación, ejecución y evaluación de los aprendizajes, se detectó lo siguiente: No hay participación en la planificación de los cursos, talleres y seminarios. Los programas instruccionales son elaborados exclusivamente por el facilitador, y los criterios de evaluación rara vez son sometidos a la consideración de los cursantes. No se establece un contrato de aprendizaje previamente aceptado entre las partes tal y como se postula.

En las sesiones de trabajo de algunos cursos, los profesores participan crítica y activamente. Tratan de fundamentar sus argumentos en sus experiencias laborales o personales, todo ello dentro de un clima de armonía y tolerancia. Allí la relación entre los participantes y entre éstos y el facilitador es de iguales, se concreta el principio de horizontalidad. Pero lo que predomina es la clase magistral donde el facilitador asume un rol protagónico; por consiguiente las oportunidades de disentir y discutir abiertamente en torno a los tópicos abordados son escasas.

En lo referente a la evaluación se tiene que los participantes son evaluados no sólo por el facilitador del curso sino por ellos mismos (autoevaluación y

coevaluación), es decir, tiene lugar un proceso de retroalimentación cooperativo. Cabe destacar que en la evaluación de la mayoría de los cursos se asigna un porcentaje significativo a trabajos escritos, tipo ensayo los cuales son otra vía que tienen los participantes de expresar sus propias ideas, pero aun cuando en ellos se formulen planteamientos muy interesantes es poco probable que generen polémicas, reflexión o estimulen cambios de actitud en otros participantes, porque dichos ensayos no son sometidos a su consideración. En esencia son sólo un mecanismo de evaluación y no de formación propiamente dicha.

Con base en lo expuesto anteriormente, se puede afirmar que la participación de los profesores en los aspectos antes mencionados no se corresponde con lo previsto institucionalmente.

Otro punto a referir es que actualmente el Programa está orientado predominantemente hacia la formación o actualización pedagógica y cultura general. La formación o perfeccionamiento en el área de Investigación es opcional y en cuanto a los cursos de especialización deberían darse, según lo establecido, en cada Decanato de acuerdo a sus intereses



y necesidades pero en la práctica los cursos que eventualmente se organizan en un área del conocimiento son independientes del Programa de Formación Docente. En consecuencia dicho Programa no cubre directamente las necesidades de perfeccionamiento y actualización del docente en su área de especialización.

Las estrategias de acción puestas en práctica para la formación y actualización del docente universitario están reducidas a la realización de cursos presenciales o talleres, en los cuales hay tendencia a la transmisión de información, no se privilegia la reflexión personal y colectiva sobre el hacer educativo, sobre sus estrategias y formas de abordar la problemática de la docencia universitaria.

Se brinda asesoría en los encuentros semanales sí ésta es requerida por los participantes. Fuera de este ámbito no funcionan equipos formales que autogestionen su proceso de formación. Todo esto le confiere rigidez al Programa y reduce las posibilidades de que el proceso de formación se lleve a cabo con mayor eficacia y eficiencia.

Aun cuando la institución posee moderna tecnología de la información y la comunicación, la misma realmente no es utilizada como una herramienta básica en la formación de los profesores tal y como lo contempla el Programa. Se desaprovecha una valiosa oportunidad

para generar aprendizaje individual y colaborativo así como para acelerar en los docentes un proceso de apertura hacia la investigación y la innovación en el campo de la educación superior con lo cual sí se estaría promoviendo su desarrollo profesional.

En lo referente a ejecución y control de actividades de tipo administrativo tales como registro de calificaciones, control de equipos audiovisuales y expedición de certificados de aprobación, se detectó que en términos generales éste se lleva a cabo de acuerdo a lo establecido.

## Conclusión

Entre la Teoría Explícita y la Teoría en Uso de la Formación Docente en la UCLA existen discrepancias y ello además de no propiciar aprendizajes positivos para la institución, incide desfavorablemente en el desarrollo profesional de los docentes y por ende en la calidad de su docencia. En consecuencia se hace ineludible llevar a cabo estudios sistemáticos que permitan diseñar y poner en práctica acciones concretas para revertir tal situación. **E**

## Bibliografía

- Argyris, Ch. y Schön D. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Addison – Wesley Publishing, Co.
- Hurtado, I. y Toro J. (1997). *Paradigmas y Métodos de Investigación en tiempos de cambio*. Episteme. Valencia. Carabobo.
- Ley de Universidades (1970). *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*, 1429 (Extraordinario), Septiembre 8, 1970.
- Picón, G. (1994). *El proceso de convertirse en Universidad*. Caracas. Fedeupel.
- Reglamento del Personal Académico de la Universidad Centroccidental "Lisandro Alvarado". *Gaceta Universitaria* N° 28, Diciembre 1992.
- Rojas de R., K., Rodríguez E. y I. Varas. *Propuesta para la aplicación de un modelo andragógico en la formación del personal docente de la Universidad Centroccidental "Lisandro Alvarado"*. (mimeografiado)
- Universidad Centroccidental "Lisandro Alvarado". *Vicerrectorado Académico Dirección de Formación de Personal Académico* (1997). *Informe de Gestión*. Cuaderno 3, Año 2. Barquisimeto: Autor
- Universidad Centroccidental "Lisandro Alvarado". *Dirección de Planificación Universitaria* (1998, Febrero). *Filosofía de Gestión*. (Folleto) Barquisimeto: Autor
- Universidad Centroccidental "Lisandro Alvarado". *Dirección de Planificación Universitaria* (1998, Julio). *Desafíos*. (Boletín). Año 1, N° 1. Barquisimeto: Autor
- Universidad Centroccidental "Lisandro Alvarado". *Vicerrectorado Académico. Dirección de Formación de Personal Académico*. (1998, Septiembre). *Programa Formación Docente*. (Folleto). Barquisimeto: Autor
- Universidad Centroccidental "Lisandro Alvarado". *Dirección de Información y Relaciones*. (2000, Junio). *UCLA en Síntesis*. (Boletín). Año 4, N° 99.