

ORGANIZACION Y EFECTIVIDAD  
ORGANIZACIONAL: IMPLICACIONES  
PARA EL DESARROLLO PROFESORAL

---

MIGUEL J. ESCALA  
Y WILLIAM TOOMBS\*

Desarrollo profesional se ha convertido para algunos en sinónimo de seriedad o de vitalidad institucional. Muchas instituciones de educación superior han creado "Oficinas de Desarrollo Profesoral" como parte de su estructura organizativa; otras han desarrollado "Programas de Desarrollo Profesoral". En los Estados Unidos, donde la moda de creación de programas de desarrollo profesional fue fuerte en la década pasada, y hasta vista como criterio de efectividad organizacional (Cameron, 1978), el énfasis tradicional en desarrollo instruccional ha ido perdiendo vigencia (Gustafson & Bratton, 1983); algunas actividades de desarrollo profesional han sido reconsideradas (Uwalaka, 1986), y algunos buscan un nuevo nombre para reemplazar "desarrollo profesional" (Bland & Schmitz, 1988; Menges, 1985). En América Latina, también se ha cuestionado el exclusivo énfasis instruccional de los programas de desarrollo profesional; dicho desarrollo se ha presentado más bien como parte integrante de un desarrollo organizativo y no puramente de la actividad de enseñanza-aprendizaje (Sánchez, 1985), como instrumento para el cumplimiento de fines institucionales (De Miguel & Mora, sin fecha), y como vehículo de acción política y transformación social (Morales & McGinn, 1982).

En este artículo establecemos una fundamentación organizacional de las actividades de desarrollo profesional, relacionando las

---

\*The Pennsylvania State University. Miguel J. Escala trabaja en la actualidad en el Instituto Tecnológico de Santo Domingo.

mismas con la búsqueda de mayor efectividad organizacional. Examinamos tres problemas principales relacionados con el desarrollo profesional y las exigencias organizacionales de una universidad. Primero definimos las dimensiones del desarrollo profesional a partir de una perspectiva compleja de la efectividad organizacional; luego establecemos de quién es la responsabilidad del desarrollo profesional; y por último, a la luz de los planteamientos previos y de la evidencia acumulada, analizamos alternativas de diseños de desarrollo profesional. Intentamos dar respuestas a tres preguntas fundamentales: ¿De qué dimensiones se tiene que ocupar el desarrollo profesional?, ¿quién tiene la responsabilidad primaria para el desarrollo de los profesores? y ¿cuáles son los diseños de desarrollo profesional que parecen ser los más adecuados?

### **Pluridimensionalidad del Desarrollo Profesional**

Esta sección comenta sobre la complejidad de la actividad que tradicionalmente se ha llamado "desarrollo profesional". Primero presenta las dimensiones que se han identificado para dicha actividad, luego analiza una perspectiva compleja de la efectividad organizacional, y por último establece la pluridimensionalidad del desarrollo profesional como derivación de una perspectiva compleja de la efectividad de las instituciones de educación superior.

#### **Dimensiones identificadas**

El desarrollo profesional en la educación superior ha sido enfocado desde diversas perspectivas. Casi todas las clasificaciones de los diversos enfoques se refieren a tres grupos principales de actividades: aquellas que dirigen sus mayores esfuerzos al desarrollo de la persona del profesor, aquellas que se concentran en la actividad docente del profesor, y aquellas que se fijan en la organización como un todo. Toombs (1975) ha propuesto una visión tridimensional de tal actividad: la dimensión profesional, la dimensión instruccional, y la dimensión institucional. Bergquist y Phillips (1975) han identificado tres grupos de actividades: de desarrollo personal, de desarrollo instruccional, desarrollo organizacional. Para Gaff (1975) existen tres concepciones alternativas: desarrollo profesional, desarrollo instruccional, y desarrollo organizacional. A pesar de las diferencias entre las calificaciones anteriores, las tres pueden considerarse como paralelas.

Bergquist y Phillips modificaron su clasificación original y presentaron en 1977 un modelo más complejo de desarrollo profesional en el cual se enfatizaba la existencia de cuatro dimensiones: desarrollo personal, desarrollo instruccional (como parte del desarrollo profesional), y desarrollo comunitario. Estas cuatro dimensio-

nes afectaban tanto el desarrollo institucional y el desarrollo meta-institucional. En su intento de presentar una visión holística del desarrollo profesional, Berquist y Phillips introdujeron mayor complejidad; no solamente se refirieron a los diversos tipos de desarrollo a considerar, sino que ubicaron cada uno de acuerdo al foco de la intervención (individual, grupo, institucional, meta-institucional) y relacionaron las diversas combinaciones con el área de énfasis (estructura, proceso y actitud).

Más recientemente, otros autores han efectuado clasificaciones similares de las prácticas de desarrollo profesional. Zacharias y Mathis (1982) identifican cinco paradigmas de investigación relacionados con el desarrollo profesional; los cinco paradigmas enfatizan diferentes aspectos de la vida del profesor. Dichos énfasis son: la personalidad, el papel social, el desarrollo adulto, la función y la estructura organizacional, y la acción social. Riegle (1987) identifica cinco concepciones principales de desarrollo profesional: desarrollo instruccional, desarrollo profesional, desarrollo organizacional, desarrollo en la carrera, y desarrollo personal. Para De Miguel y Mora (sin fecha): "el desarrollo profesional se aborda desde dos ángulos: el desarrollo profesional en su campo profesional y/o de especialización y el desarrollo profesional en su tarea docente" (p. 14). Sánchez (1985) considera que es preciso atender cuatro dimensiones: a) participación y compromiso institucional; b) capacitación y perfeccionamiento docente; c) enriquecimiento y actualización profesional; y d) crecimiento personal y en el compromiso social. Ninguno de estos autores ni de los anteriores aporta una fundamentación teórica que justifique sus dimensiones, aunque varios organizan las mismas dentro de un trabajado marco conceptual independiente.

Nosotros consideramos también que el desarrollo profesional es un fenómeno pluridimensional, y que el mismo debe ser uno de los medios más privilegiados para el logro de la efectividad de las instituciones de educación superior. Por lo tanto, su pluridimensionalidad tiene que relacionarse con la concepción de efectividad organizacional que se tenga; esto le proporcionaría un marco teórico más sólido en que fundamentarse a la hora de establecer la naturaleza y el énfasis de sus actividades.

### **Perspectiva compleja de efectividad organizacional**

Si el concepto de "desarrollo profesional" ha sido objeto de controversias y discusiones, el concepto de efectividad organizacional es un concepto lleno de ambigüedades y con una larga historia de controversias (Cameron & Whetten, 1983). Las organizaciones han sido históricamente entendidas desde diversas pers-

pectivas y cada una de dichas perspectivas conduce a una concepción distinta de efectividad organizacional (Scott, 1981). Recientemente se ha ido imponiendo la tendencia de abordar el estudio de las organizaciones usando varias perspectivas; la idea es que un solo "marco", o una sola "metáfora" no es suficiente para explicar la complejidad de los fenómenos organizacionales (Bolman & Deal, 1984; Morgan, 1986). En consonancia con esta tendencia, varios autores han propuesto que la efectividad de las organizaciones se analice desde una perspectiva múltiple (Cameron, 1986; Lewin & Minton, 1986; Quinn & Rohrbaugh, 1983). El resultado, como Cameron lo plantea, es una visión paradójica de la efectividad; si las organizaciones se explican de diversas maneras, se espera que ellas resulten efectivas en dimensiones que aparentemente se contradicen.

Quinn y Rohrbaugh (1981) han propuesto un "modelo de valores en competencia" para estudiar, analizar y evaluar la efectividad de las organizaciones. Identifican cuatro dimensiones principales de la efectividad de las organizaciones que se relacionan con cuatro énfasis distintos: las relaciones humanas en las organizaciones, las organizaciones como sistemas abiertos, los procesos internos de las organizaciones, y el logro de las metas de las organizaciones. Las cuatro están íntimamente ligadas a cuatro concepciones tradicionales de las organizaciones. Krakower (1985) ha adoptado estas cuatro perspectivas para construir su modelo de evaluación de la efectividad organizacional de las instituciones de educación superior.

Basándose en la necesidad de analizar las organizaciones desde una perspectiva compleja y de ubicar a las organizaciones en su contexto social, Escala (1988) ha desarrollado un modelo de evaluación de la efectividad organizacional de las instituciones de educación superior para el cual identifica cuatro dominios organizacionales: "Relaciones Humanas", "Adquisición Organizacional", "Metas Académicas" y "Compromiso Social". Dos de estos dominios enfatizan la naturaleza interactiva de las relaciones entre la organización y la sociedad ("Adquisición Organizacional" y "Compromiso Social"). Mientras que "Adquisición Organizacional" representa la interpretación de las universidades como sistemas abiertos que necesitan de la sociedad para adquirir los recursos que le permitan sobrevivir, "Compromiso Social" se refiere al impacto crítico y transformador que la universidad debe tener en la sociedad. Cuando estos dos dominios se analizan simultáneamente representan una paradoja: las universidades tienen que tomar en cuenta a la sociedad desde dos perspectivas, tanto una centrada en la organización ("organización-céntrica"), como una centrada en la sociedad ("socio-céntrica"). Un dominio ve a la sociedad

como fuente de insumos, el otro ve a la universidad como agente transformacional social. Los otros dos dominios del modelo de Escala ("Relaciones Humanas" y "Metas Académicas") se refieren a actividades internas de la organización. Cada uno de estos dos dominios presenta una idea diferente y aparentemente contradictoria. Mientras que el primero presta atención al logro de metas de apoyo que se refieren a la vida interna de la organización y de los participantes, el segundo se ocupa del logro de metas organizacionales con repercusiones sociales en base a la actividad interna. El uno se preocupa por las personas que conforman la organización, el otro ve a las personas como instrumentos para el logro de las metas organizacionales.

La Figura 1 presenta los cuatro dominios del modelo (Escala, 1988) y la paradoja organizacional resultante. Las instituciones de educación superior deben actuar en los cuatro dominios de forma simultánea; la definición de efectividad organizacional que se deriva es:

Las instituciones de educación superior son efectivas cuando mantienen una interacción positiva con el ambiente a través de la adquisición de recursos organizacionales y a través de la contribución tanto de productos académicos cualificados como de acciones transformacionales y valoradas. Esto se logra en medio de condiciones favorables para las relaciones humanas de todos los que están dedicados a las tareas de la organización. (p. 15).

En la prueba de su modelo, después de diversos análisis cualitativos y cuantitativos y de las respuestas a diversos cuestionarios, Escala (1988) identificó la existencia de quince criterios de efectividad para los cuatro dominios. Dichos criterios de efectividad fueron los siguientes:

1. "Relaciones Humanas". Para este dominio, un solo criterio fue identificado, el cual comprende la interacción social positiva entre todos los que participan de la vida de la institución y el sentido de compromiso con la institución que manifiestan los que participan en ella.

2. "Adquisición Organizacional". Se identificaron tres criterios de efectividad: a) Acuerdos Ventajosos o la habilidad de la institución para beneficiarse de acuerdo con otras institucionales; b) Agresividad Institucional o la habilidad y flexibilidad institucional para responder a oportunidades externas o para atraer estudiantes, profesores y funcionarios; y c) Estabilidad Financiera o la habilidad para obtener y manejar los fondos de forma que permita el continuo crecimiento institucional sin dificultades presupuestarias.

3. "Metas Académicas". Para este dominio se identificaron seis criterios que representan seis áreas de trabajo de la universi-

	ATENCION EXTERNA	ATENCION INTERNA
SOCIO- CENTRICO	<b>Compromiso Social</b> (producto transformacional y de valor)	<b>Metas Académicas</b> (calidad del producto académico)
ORGANIZACIO- CENTRICO	<b>Adquisición Organizacional</b> (recursos críticos y valiosos)	<b>Relaciones Humanas</b> (calidad de las interacciones sociales)

**Figura 1.** Perspectiva Paradójica y Pluridimensional de la Efectividad Organizacional de las Instituciones de Educación Superior.

\*sidad: a) Calidad de los Graduandos, b) Calidad del Currículum y del Proceso de Enseñanza, c) Calidad de la Investigación, d) Calidad del Programa de Educación Permanente, e) Calidad de los Servicios Sociales, y f) Calidad de las Actividades Artísticas y Culturales.

4. "Compromiso Social". Este dominio cuenta con dos criterios de efectividad: a) Clima Altruístico o la demostración por parte de la institución de su interés por colaborar con otras instituciones y por lograr que sus graduados se conviertan en agentes de cambio social; y b) Preocupación Nacional o la demostración de correspondencia entre el planeamiento institucional y las prioridades y necesidades nacionales, y de actividad dirigida a ser conciencia crítica de la sociedad.

Estos cuatro dominios de efectividad organizacional y sus respectivos criterios ofrecen un marco conceptual relevante para la organización, el cual es lo suficientemente amplio para determinar la naturaleza e identidad de la pluridimensionalidad del "desarrollo profesional".

#### **Implicaciones para la concepción de desarrollo profesional**

Creemos que la expresión "desarrollo" es aún válida y rescatable. Entendemos que todas las cosas están en proceso, y que todo permite mayor desarrollo. Sugerimos que desarrollo de las organizaciones se defina como el proceso por el cual se busca alcanzar una mayor efectividad organizacional. Derivado de lo anterior definimos desarrollo profesional como aquellos esfuerzos que se realizan para que los profesores de una universidad contribuyan al logro de su desarrollo organizacional (=al logro de mayor efectividad) dentro de una perspectiva de su necesaria educación permanente como profesionales de la academia (Toombs, 1983). Como la efectividad organizacional es un concepto complejo y paradójico, así lo es también el desarrollo profesional. De forma más específica creemos que esta relación contribuye en varias formas a la comprensión de las actividades de desarrollo profesional.

Primero, las dimensiones del desarrollo profesional deben reproducir los dominios y criterios que definen la efectividad organizacional. En vez de referirnos a un antagonismo entre dimensiones o paradigmas de desarrollo profesional, podemos referirnos mejor a una paradoja organizacional que requiere atención simultánea. El desarrollo profesional a la vez que se preocupa por aspectos de las "Relaciones Humanas" entre los profesores, tiene que lograr que sean productivos en las "Metas Académicas" y que colaboren con la institución en su interacción con el medio tanto

en la "Adquisición" de recursos como en las actividades que representen un "Compromiso" de transformación.

Segundo, los criterios de los diversos dominios son guías para la diversidad de aspectos a atender. Así, por ejemplo, el entender el desarrollo de los profesores exclusivamente como mejoramiento de sus prácticas docentes es reducirlo a un criterio dentro de un solo dominio: "Metas Académicas". La idea que subyace es la atención a todos los aspectos involucrados en cada uno de los dominios y criterios. Lo importante es identificar cuál sería el papel a desempeñar por los profesores, y por cada profesor en particular, en cada una de las áreas cuya actividad se refleja en la evaluación de un criterio de efectividad. Es posible que el papel de muchos profesores en la Calidad de las Actividades Culturales y Artísticas no sea el mismo que en relación a la Calidad de la Investigación, sin embargo su participación en las primeras (directa o indirecta; activa o pasiva) es de vital importancia. Al mismo tiempo, una institución que decide enfatizar la investigación necesitará no sólo facilitar el desarrollo profesional en asuntos puramente de la práctica de la investigación, sino que deberá preocuparse porque los profesores se desarrollen en cuanto a sus habilidades para obtener financiamiento, y en su comprensión de la naturaleza e importancia de los "costos indirectos".

Tercero, la paradoja de la doble preocupación por la organización y las personas involucradas en ella, subyace en cada uno de los criterios. La gran controversia de las dimensiones de desarrollo profesional ha sido entre la atención a los intereses de la persona en oposición a la atención a los intereses de la organización. Mientras unos abogan por menor atención a los aspectos organizacionales como es el caso de Riegle (1987), y por mayor atención a las necesidades y aspiraciones de los profesores (Braskamp, Fowler, & Ory, 1984); otros analizan el lado institucional de dichos programas (Toombs, 1983), la interrelación entre la vitalidad profesional y la vitalidad institucional (Clark, Corcoran & Lewis, 1986), o describen programas de desarrollo profesional como actividades de apoyo a decisiones estratégicas de la institución (Ruch, 1984). Si se analizan cada uno de los dominios se puede destacar que de su atención se benefician tanto la organización como los profesores. La justificación de un programa de desarrollo profesional en términos de que los profesores han elegido una institución como "un lugar para la realización personal-profesional, más que un mero lugar de trabajo" (Sánchez, 1985), es tan válida como la necesidad de que el mismo se desenvuelva en armonía con los lineamientos del desarrollo de la institución (De Miguel & Mora, sin fecha).

Cada dominio y cada criterio poseen aspectos que benefician tanto a la institución como al profesor. La actualización del profesor en su disciplina debe facilitarse para lograr las "Metas Académicas", pero además el profesor se ve enriquecido por el desarrollo experimentado. La mayor satisfacción en el trabajo y en las relaciones con iguales y superiores, necesariamente tiene repercusiones beneficiosas tanto para la institución como para el profesor. Además de un dominio de necesaria actividad de la institución, su ejercicio del "Compromiso Social", no sólo es garantía de la libertad académica del profesor por la necesidad de que se acepte el pluralismo de las ideas, sino que también es oportunidad para que el profesor ejerza sus derechos políticos y se proyecte como profesional crítico y preocupado. Aparentemente "Adquisición Organizacional" sería la que más se da para beneficio de la institución; sin embargo una universidad efectiva en este dominio ofrecería mejor remuneración, mejores condiciones de trabajo, más oportunidades externas. Por otra parte, no contar con los profesores para alcanzar la efectividad en cada uno de los cuatro dominios significa la mediocridad institucional. En resumen, separar al profesor de la universidad no parece ser la vía más adecuada para plantear el desarrollo profesional. De acuerdo a Sánchez, se debe buscar que "desarrollo institucional y desarrollo profesional se desaten en un movimiento conjunto en espiral". (p. 11).

Cuarto, la dimensión social del desarrollo profesional privilegiada por Morales y McGinn (1982), y descrita por Sánchez (1985), entre otros, también tiene un papel de importancia en el modelo de efectividad organizacional descrito. Si las universidades están llamadas a tener un impacto transformacional en el ambiente, los profesores deben desarrollar las habilidades necesarias. Sin embargo, el modelo de efectividad organizacional en el que fundamentamos las dimensiones no otorga ninguna preferencia conceptual a una de las dimensiones sobre las otras. Estamos de acuerdo con Morales y McGinn en que ha habido un énfasis exagerado en "tecnología educativa" en muchos programas de desarrollo profesional, los cuales se han visto limitados a cursos de "Actualización didáctica" y similares y que esa no es la perspectiva correcta. Consideramos que partiendo de una fundamentación en la cual "Compromiso Social" define una vital relación de la universidad con el medio será más difícil olvidarse de esta importante perspectiva a la hora de pensar en desarrollo profesional.

Por último, la evaluación de la efectividad organizacional de una universidad en particular, y las acciones de planificación e intervención derivadas del perfil de efectividad organizacional que

arroje la institución, podrán servir para determinar mayor atención a determinadas dimensiones. Según lo expresa Sánchez:

En ese sentido, es posible privilegiar en un momento dado el trabajo en alguna de ellas, en función de determinadas necesidades y/o prioridades institucionales, pero sólo como cuestión de énfasis y, por un período de tiempo limitado, pues al fin y al cabo los éxitos o logros en cada una de dichas áreas dependen de los que se vayan alcanzando en las demás. Sólo de un esfuerzo armónico en cada una de esas áreas puede resultar (precisamente así, como "resultante") el Desarrollo Profesoral. (pp. 9-10).

Por lo tanto, el perfil de efectividad que se obtenga de una universidad, y las acciones que se decidan a partir del mismo pueden determinar la preferencia pragmática de una dimensión sobre las otras en un momento determinado.

### Responsabilidad del desarrollo profesional

El desarrollo profesional se ha considerado como responsabilidad de la institución (Ruch, 1984) y también como responsabilidad de los profesores (Morales & McGinn, 1982). Sin embargo esta aparente contradicción refleja puntos de partida diferentes; es otra paradoja en la comprensión de la actividad de desarrollo profesional. Todo parece indicar que debemos analizarlo como una responsabilidad compartida (Bland & Schmitz, 1988; Clark et al., 1986).

Cuando se recurre a la comparación de los programas de desarrollo profesional con programas de desarrollo ejecutivo como con programas de desarrollo en las profesiones tradicionales se ha considerado que cada individuo es responsable de su propio avance y desarrollo. McKeachie (1983) así lo plantea para los académicos. La corporación, sociedad o institución no le "debe" nada a los individuos por el simple hecho de su participación en programas de desarrollo. Esto equivale a decir que la iniciativa y las tareas de auto-evaluación corresponden al individuo.

Morales y McGinn (1982), enfatizan más la auto-administración por parte de los profesores de su proceso de aprendizaje para la adquisición de mayor auto-desarrollo y auto-realización. Estos autores describen el papel de la institución como de "facilitadora" de un proceso de desarrollo de adultos. Por otra parte, la responsabilidad colectiva de la institución ha ganado significación en los círculos de conocimiento. La obligación organizacional es asegurar que las opciones efectivas y eficientes estén disponibles para los profesionales. Ruch (1984) al plantear su visión del desarrollo profesional dentro de la tradición del entrenamiento de recursos humanos se refiere a las grandes sumas que invierten corporaciones tales como IBM en la evaluación y entrenamiento de todo su personal, "las corporaciones no solamente se preocupan en mante-

ner su personal al día, sino también en las actividades de entrenamiento que pueden asistir en el planeamiento y desarrollo de su carrera" (p. 18). La pregunta sería hasta qué punto las corporaciones dejan espacio para que se dé el propio desarrollo de los sujetos. Que las corporaciones no lo hagan, es entendible; sin embargo, compartimos con Morales y McGinn la preocupación para que los profesores se conviertan en activos agentes de su propio desarrollo.

Sobre este tema planteamos, parafraseando a Freire (1980), que nadie se desarrolla solo, y que nadie desarrolla a nadie; agregariamos que la experiencia por la cual uno se desarrolla (u otros intentan que uno se desarrolle) uno la repetirá con aquéllos con quienes comparte la responsabilidad de su desarrollo (en el caso de los profesores, los estudiantes). Tanto la organización como el profesorado tienen la responsabilidad de lograr un mayor desarrollo profesional; la universidad porque está interesada tanto en su propio desarrollo (=mayor efectividad) como porque tiene un cierto compromiso de lograr el desarrollo de sus miembros (parte de la efectividad organizacional). A su vez, los profesores están interesados porque como profesionales de la academia tienen el deber de hacer su labor bien hecha y porque un mayor desarrollo les significa más oportunidades personales.

Desde luego, esta dualidad de responsabilidades tiene otra cara. Si el profesorado es responsable, no puede esperar de una universidad "paternalista" (en una relación de dependencia por no decir de sutil opresión) las oportunidades de desarrollo, debe exigirlas. La universidad tiene que entender esa exigencia y aun adelantarse a ella. Si la universidad es responsable, le corresponde facilitar las oportunidades a los profesores de quienes se espera la participación responsable y le corresponde crear las condiciones necesarias para que parte de la cultura organizacional sea el continuo deseo de desarrollo personal y organizacional. Los profesores deben entender las recomendaciones que emanan de la institución para su incorporación a un proceso de desarrollo y la dimensión institucional del mismo.

En resumen, si no existe contradicción entre desarrollo personal y desarrollo institucional, si el individuo es agente del desarrollo de la institución y a la vez está afectado por el grado de desarrollo alcanzado por la misma, el proceso de desarrollo profesional en las universidades es responsabilidad compartida tanto de la universidad como del profesor; responsabilidad naturalmente activa y presionante.

## Alternativas de desarrollo profesional

Cuando las instituciones académicas comenzaron a prestar atención explícita al desarrollo profesional hace unos veinte años, dicha actividad tomó dos modalidades principales. Una modalidad fue la creación de unidades especiales separadas para el desarrollo instruccional, desarrollo organizacional, o desarrollo profesional. La otra modalidad tomó el carácter de amplia política institucional para proveer a los profesores con ciertos apoyos para su desarrollo. Pudieramos plantear una pregunta hipotética, ¿Qué ha funcionado mejor, un enfoque particularizado, especializado o un plan amplio de desarrollo? ¿Deberá limitarse el desarrollo profesional a las actividades de una oficina o centro de desarrollo profesional, o es la función mejor atendida en las manos de la dirigencia central operando bajo políticas formales?

En los setenta, la visión "particularista" predominó en el mundo académico. Centros y oficinas de "desarrollo profesional" se multiplicaron. Centra (1976) estudió la naturaleza de programas organizados para el desarrollo profesional y la mejoría del proceso instruccional en los Estados Unidos. Dicho autor encontró que de 1783 instituciones que respondieron de las 2600 instituciones que encuestó, cerca de un 60% dijeron que tenían un "conjunto de prácticas" para ayudar el desarrollo de los profesores. A la unidad u oficina encargada se le preguntó acerca del "uso" y se le pidió hiciera un juicio sobre su propia "efectividad". Centra reportó una rica selección de actividades bajo el nombre común de "desarrollo profesional". Algunas de las actividades a nivel institucional fueron comúnmente usadas y se consideraron como efectivas. Los permisos sabáticos, las reducciones de la carga académica para el desarrollo de nuevos cursos, dinero para viaje o para eventos profesionales, son parte de las prácticas mencionadas. Sin embargo, muchas de las prácticas relacionadas con la ejecución individual, tales como planeamiento del desarrollo de la carrera, o grabaciones de las clases del profesor, fueron juzgadas como bastante efectivas pero de poco uso. Lo que sucede es que estas técnicas son parte central de las creencias de los que tradicionalmente han auspiciado las existencias de centros particularizados. Esta disonancia sugiere que estas unidades tenían un fundamento incierto dentro de la organización. Los centros tenían poca conexión con la dirigencia de las instituciones. Para 1983, el número de unidades de desarrollo profesional identificadas se había reducido considerablemente (Gustafon & Bratton, 1983).

En un estudio realizado en México (Morales & McGinn, 1982), los datos también indican el predominio del enfoque "particularista", con un ingrediente adicional de creación de unidades centralizadas para el sistema o de servicio a un grupo de universidades.

Los autores reportan la existencia en 1980 de 36 centros dedicados de alguna forma al desarrollo profesional. Distinguen tres tipos de centros, los "generadores" que enfatizan el entrenamiento de los profesores en técnicas docentes y que sirven a varias instituciones, los "reproductores" que hacen lo mismo que los "generadores" pero a nivel de una institución, y los "innovadores" que se apartan de los moldes tradicionales e insisten más en el compromiso con la sociedad y enfatizan la participación. Los autores critican a los centros existentes porque en su mayoría son unidades dependientes de la oficina del rector sin ninguna participación de los profesores en su planificación, porque muchos no tienen libertad para planificar sus propias actividades por su dependencia con los centros "generadores", y porque la mayoría enfatiza demasiado la práctica de tecnología educativa sin tomar en cuenta las necesidades de la sociedad. Los autores reportan que los profesores ven a estos centros como ajenos a ellos, y que no han tenido un impacto institucional significativo. En el caso de México una mayor centralización significó al mismo tiempo la importación de prácticas y el aislamiento de los presumibles beneficiarios.

Centra (1976) reporta una marcada atención a actividades de índole individual sin impacto institucional, y Morales y McGinn (1982) reportan la desvinculación de los centros de la vida del profesor, la preocupación por actividades pre-diseñadas y poca relación con las prioridades institucionales. Uwalaka (1986) estudió las relaciones entre los centros y las arterias de comunicación, comprensión y reconocimiento del sistema; dicho en otros términos, Uwalaka se preocupó por estudiar si los centros "particularistas" habían sido institucionalizados o no.

El estudio de Uwalaka (1986) se concentró en una muestra del 25% de los colegios de cuatro años de los Estados Unidos, analizando unas 178 respuestas con un 78% de tasa de retorno. La perspectiva es la de desarrollo profesional, la idea de que los individuos son capaces de seleccionar de una variedad de opciones aquellas que mejor satisfacen sus necesidades ya sean instructionales, personales o relacionadas con la investigación. Uwalaka preguntó a los encargados del área académica sobre el "apoyo" que recibían determinadas actividades de desarrollo. También se le preguntó sobre quién tomaba las decisiones con respecto a dichas actividades y sobre el grado de formalización de las mismas. Uwalaka encontró que la práctica que contaba con mayor apoyo (93.3%) era la que se refería a la evaluación hecha por los estudiantes de la actividad docente del profesor, teniendo la segunda con mayor apoyo, asistencia a los profesores en el uso de nuevas tecnologías instructionales, un distante 69.1%. En general encontró "poco apoyo" para el resto de las actividades, y

concluyó que las instituciones podrían lograr un pleno desarrollo profesional formalizando sus procedimientos sin centralizar los procesos de tomas de decisiones y recomendó el establecimiento de oficinas coordinadoras centrales. Uwalaka concluye su estudio expresando:

La implicación del poco apoyo institucional para el desarrollo profesional es que los profesores no se muestran dispuestos a participar en aquellas actividades en que no hay muchos beneficios personales.., La respuesta institucional a la apatía de los profesores deberán concentrarse en aquellos esfuerzos para integrar las actividades de desarrollo profesional con la organización académica, por lo tanto ofreciéndole a los profesores un papel prominente en su desarrollo profesional. (p. 134).

Más recientemente, Bland & Schmitz (1988) hicieron un estudio bibliográfico en el cual catalogaron las estrategias sugeridas para el desarrollo profesional y resumieron las recomendaciones realizadas para mejorar los programas de desarrollo profesional. Estos autores encontraron un desbalance entre las prácticas más usadas y las recomendaciones de los expertos. A pesar de que se ha recomendado fuertemente la integración de los intereses individuales e institucionales, encontraron cuatro veces más actividades a nivel individual que a nivel institucional. Alertan de que las actividades individuales sólo han resultado efectivas para el logro de metas institucionales cuando ha habido suficiente coordinación y que este tipo de programa multifacético es un "enfoque que conlleva el riesgo de crear fragmentación si se efectúa sin un liderazgo competente" (p. 207).

Tomando en consideración las deficiencias comunes de estos cuatro estudios que no toman en cuenta la situación institucional a la cual supuestamente los programas de desarrollo profesional debían estar respondiendo, y que no analizan la perspectiva profesional, ¿qué podríamos concluir de estas investigaciones que nos pueda ser útil para sugerir mejores alternativas? Ciertamente, los cuatro estudios proceden de forma diferente y algunos de sus datos no son comparables. Sin embargo todos ofrecen datos indicadores de que lo que se ha hecho no es lo más adecuado. Entre las razones para cuestionar las prácticas de desarrollo profesional existentes mencionaron: a) la no utilización de las prácticas consideradas más efectivas, más recomendadas o de importancia institucional; b) el poco impacto institucional de lo que se hacía; c) la imposición de modelos externos de desarrollo profesional sin relevancia institucional; d) la existencia de unidades de desarrollo profesional sin participación profesional o sin participación de la dirigencia institucional; e) la ausencia de dimensiones vitales en los programas de desarrollo profesional y el énfasis exagerado en algunas de ellas.

Como respuesta a la pregunta que hicimos en relación a la ventaja de las unidades "particularizadas" parece ser que su existencia no garantiza la adecuación de los programas de desarrollo profesional, ni el respaldo institucional, ni la incorporación de los profesores, ni la atención a los problemas institucionales o profesionales. Aunque han sido práctica común, los centros o unidades de desarrollo profesional han sido cuestionados como responsables de los errores mencionados en el párrafo anterior. Su posición cerca de las máximas autoridades ha sido criticada como responsable del alejamiento de los profesores; sin embargo se ha considerado que la creación de dichas unidades ha resuelto el problema de desarrollo profesional para los funcionarios universitarios, quienes las crean pero no le dan el apoyo. Parece ser que el componente institucional debe estar unido al componente particularizado. Una vez más, el cambio estructural no es suficiente. La pluridimensionalidad y la corresponsabilidad del desarrollo profesional no han estado lo suficientemente representados en las prácticas analizadas. Ningún diseño de programa de desarrollo profesional será adecuado hasta contemplar la atención a múltiples dimensiones del quehacer institucional y hasta convertirse en un hecho natural tanto para recibir el respaldo de la dirigencia institucional como para asegurar la participación del profesor.

Queremos destacar un conjunto de proposiciones en relación a las alternativas de diseño de los programas de desarrollo profesional.

1. Los programas de desarrollo profesional deben ser parte de los sistemas principales de la organización. Hay diversas maneras de expresarlo; por ejemplo Chait y Gueths (1981) los ven como "centrales de las universidades" y Clark et al. (1986) se refieren a una "perspectiva institucional". Esto no equivale a decir que se controlen desde el centro de la institución, sino que los programas de desarrollo profesional deben crecer como parte de las tradiciones y valores de la institución y merecen la atención de las autoridades.
2. Las prácticas de desarrollo profesional deben vincularse a la estructura de reconocimiento, recompensa y de toma de decisiones de la institución. A pesar de que los académicos funcionan mucho a partir de motivaciones intrínsecas, es importante que a nivel de la dirigencia universitaria se le dé la importancia a las actividades de desarrollo profesional que merecen. Dichas actividades deben ser vistas como vitales para el desarrollo de la institución.
3. Al igual que la participación de los profesores en las actividades de desarrollo profesional debe esperarse como

algo natural, así también debe verse su participación en el diseño de dichas actividades.

4. Las actividades de desarrollo profesional deben ser coordinadas de manera centralizada al interior de la institución para que se responda a las necesidades institucionales. Cuando estas prácticas se concentran en una aislada unidad académica sin vinculación real con la administración central, las actividades que dicha unidad promueven pierden relevancia institucional, y pueden verse con sospecha y como señal de favoritismo para determinados grupos.
5. La adopción de "paquetes de desarrollo profesional" preparados en otros contextos institucionales o sociales no es recomendable. Lo que resulta efectivo y relevante en un medio institucional o en un contexto social determinado, no es necesariamente ni relevante ni efectivo en otro contexto. La imposición de "paquetes" preelaborados hará que los programas de desarrollo profesional no se tomen con seriedad ni por los profesores ni por los funcionarios de la institución.

También es necesario que el desarrollo profesional se perciba como parte de un desarrollo más amplio que incluya a los funcionarios y a otros profesionales que laboran en una universidad. Ni el beneficio ni la carga emanados de un desarrollo del personal como parte de desarrollo de la institución deben ser privilegios exclusivos de la clase profesional.

Por último, es imprescindible tomar en cuenta que la cultura de una institución universitaria tendrá un papel importantísimo en la determinación del éxito de una empresa de desarrollo profesional; tal como lo expresara Tierney (1987), los participantes en una organización interpretan a partir de un marco cultural propio ya existente. No se garantiza el éxito de un programa de desarrollo profesional por una simple declaración de un alto funcionario redefiniendo el desarrollo profesional como elemento básico en la continua búsqueda de la efectividad organizacional entendida como un fenómeno pluridimensional, y declarando su total respaldo y la necesidad de una mayor participación profesional en la definición de los programas. Eso define parte del componente objetivo de la realidad y asegura parte del éxito; a ello hemos querido contribuir con este artículo. Es responsabilidad de los funcionarios de una universidad, en el ejercicio de su liderazgo, conocer el conjunto de interpretaciones internas que determinan el componente subjetivo de dicha realidad. Conocerla es el primer paso para asegurar la otra parte del éxito; animar su transformación es el segundo paso. Esa contribución les corresponde.

## REFERENCIAS

- Bergquist, W. H., & Phillips, S. R. (1975). Components of an effective faculty development program. *Journal of Higher Education*, 46, 177-209.
- (1977). *A handbook for faculty development. Volume 2*. Washington, DC: The Council for the Advancement of Small Colleges.
- Bland, C. & Schmitz, C.C. (1988). Faculty vitality on review. *Journal of Higher Education*, 59, 190-224.
- Bolman, L.G. & Deal, T.E. (1984). *Modern approaches to understanding and managing organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Braskamp, L. A., Fowler, D.L., & Ory, J.C. (1984). Faculty development and achievement: A faculty's view. *The Review of Higher Education*, 7, 205-222.
- Cameron, K. (1978). Measuring organizational effectiveness in institutions of higher education. *Administrative Science Quarterly*, 23, 604-625.
- (1986). Effectiveness as paradox: Consensus and conflict in conceptions of organizational effectiveness. *Management Science*, 32, 387-411.
- Cameron, K. & Whetten, D.A. (Eds.) (1983). *Organizational effectiveness: A comparison of multiple models*. New York: Academic Press.
- Centra, J.A. (1976). *Faculty development practices in U.S. colleges and universities*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Chait, R.P., & Gueths, J. (1981). Proposing a framework for faculty development. *Change*, 13, (4), 30-34.
- Clark, S.M.; Corcoran, M., & Lewis, D.R. (1986). The case for an institutional perspective on faculty development. *Journal of Higher Education*, 57 (2), 176-195.
- De Miguel, J.A. & Mora, J. (sin fecha). *Programa de desarrollo profesional*. Santo Domingo: Corripio.
- Escala, M.J. (1988). *Application of a socially relevant model for the assessment of organizational effectiveness in Dominican Republic institutions fo higher education*. Disertación doctoral no publicada, The Pennsylvania State University, University Park, PA.

- Freire, P. (1980). *Educación como práctica de la libertad*. México: Siglo Veintiuno.
- Gaff, J.G. (1975). *Toward faculty renewal*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gutafson, K.L., & Bratton, B. (1983). *Institutional improvement centers in higher education: A status survey*. Trabajo no publicado presentado en la Conferencia Anual de la American Educational Research Association, Montreal.
- Krakower, J.Y. (1985). *Assessing organizational effectiveness: Considerations and procedures*. Boulder, CO: National Center for Higher Education Management Systems.
- Lewin, A.Y & Minton, J.W. (1986). Determining organizational effectiveness: Another look, and an agenda for research. *Management Science*, 32, 514-538.
- McKeachie, W.J. (1983). Faculty as a renewable resource. En R. G. Baldwin y R.T. Blackburn (Eds.), *College faculty: Versatile human resources in a period of constraint*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Menges, R.J. (1985). Career-span faculty development. *College Teaching*, 33, 181-184.
- Morales, S., & McGinn, N.F. (1982). Faculty development in Mexican universities. *Journal of Higher Education*, 53, 532-551.
- Morgan, G. (1986). *Images of organization*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Quinn, R.E. & Rohrbaugh, J.A. (1981). A competing values approach to organizational effectiveness. *Public Productivity Review*, 5, 122-140.
- Riegler, R.P. (1987). Conceptions of faculty development. *Educational Theory*, 37, 53-59.
- Ruch, C.P. (1984). An organizing approach to faculty development. *Improving College & University Teaching*, 32, 18-22.
- Sánchez, J.C. (1985). *Programa de Desarrollo Profesoral*. Trabajo no publicado, Instituto Tecnológico de Santo Domingo, Santo Domingo, República Dominicana.
- Scott, W.R. (1981). *Organizations: Rational, natural and open systems*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Tierney, W.G. (1987). Facts and constructs: Defining reality in higher education organizations. *The Review of Higher Education*, 11, 61-73.

- Toombs, W. (1975). A three-dimensional view of faculty development. *Journal of Higher Education*, 46, 701-717.
- (1983). Faculty development: The institutional side. En R.G. Baldwin y R.T. Blackburn (Eds.), *College faculty: Versatile human resources in a period of constraint*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Uwalaka, O.A. (1986). *Organizational factors related to professional development practices for faculty*. Disertación doctoral no publicada, The Pennsylvania State University, University Park, PA.
- Zacharias, M.K. & Mathis, B.C. (1982). *Research paradigms for faculty development*. Trabajo no publicado presentado en la Convención Anual de la Midwestern Educational Research Association, Chicago.