

IMPLICACIONES DE UNA CONCEPTUALIZACION SIMBOLICA DE LA CALIDAD DOCENTE

MIGUEL J. ESCALA Y
ALTAGRACIA LOPEZ**

La gran agenda actual de muchos educadores es el mejoramiento de la calidad docente de la universidad; la expansión no ha satisfecho las expectativas y ha oscurecido en ocasiones atributos de calidad. La tarea más fácil de lograr calidad para los pocos es cosa del pasado, la tarea que hoy se impone es la búsqueda de esa calidad para los muchos. La sociedad se ha tornado mucho más crítica de la universidad; en algunos medios el acceso a los recursos depende de la calidad demostrada. Aquellas instituciones comprometidas con la búsqueda de la calidad lo hacen hoy en una situación de mayor precariedad. A pesar de la importancia actual de la temática y de la ausencia de un consenso en torno de la misma, calidad docente sigue siendo un concepto debatido. Es necesario seguir aclarando su naturaleza, plantear alternativas de medición, proponer posibilidades explicativas y probar modelos de intervención que aseguren la calidad buscada, aun a costa de que se aleje el tiempo del consenso.

Los autores del presente trabajo reconocen la diversidad de enfoques que pueden utilizarse para proceder a realizar las tareas propuestas relacionadas

Programa Regional de Pedagogía Universitaria-Cinda. Quinto Seminario Técnico Internacional sobre Pedagogía Universitaria. Valparaíso, Chile, 9-11 de octubre de 1989.

Decano de la División de Programas Especiales y Vicerrectora Académica del INTEC, respectivamente.

con las actividades de conceptualización, medición, explicación e intervención de la calidad docente. Este trabajo busca contribuir con el debate sobre dichas tareas; cada una de las secciones siguientes se vincula con una de ellas en relación a una perspectiva pocas veces planteada de la calidad docente: la simbólica. No se busca acerca el tiempo del consenso sino colaborar a plantear alternativas.

Conceptualización de la calidad docente

Uno de los grandes inconvenientes al hablar de calidad docente es llegar a un acuerdo sobre lo que se está discutiendo. Es probable que se acepte la idea de que calidad docente es una de las facetas de la calidad académica, siendo las otras la calidad de la investigación y la calidad de la extensión. Calidad docente, entonces, se refiere fundamentalmente al proceso de enseñanza-aprendizaje como realización curricular. Privilegiar el tema de calidad docente en la discusión no le resta importancia a los otros tipos de calidad (Proyecto Regional de Pedagogía Universitaria-CINDA, 1988), refleja la decisión de aislar una temática para ser analizada con mayor profundidad. Hasta aquí podríamos lograr cierto consenso; la diversidad surge al momento de definir lo que entendemos por eso que hemos querido privilegiar.

Perspectivas tradicionales

Austin (1985) discute cuatro visiones tradicionales de la calidad según se basen en la reputación, en los recursos, en los resultados, o en los contenidos. Para aquéllos que basan su apreciación en la reputación, la calidad se confunde con el prestigio, y se llega a medir a partir de encuestas de opinión de expertos. La determinación de la calidad basada en los recursos considera como mejores instituciones a aquellas con mejores profesores, mejores instalaciones físicas, mejores estudiantes y más disponibilidades financieras. Otros atienden a los resultados y definirán la calidad tomando en consideración la retención y el rendimiento de los estudiantes, el éxito profesional de los egresados, etc. La cuarta visión tradicional define la calidad en base a las características curriculares, a lo que se enseña. Insatisfecho con las cuatro visiones tradicionales, Astin propone una nueva basada en el desarrollo del talento.

Una institución de mucha calidad es aquella que facilita el máximo crecimiento entre sus estudiantes y sus profesores y que puede probar dicho crecimiento a través de procedimientos de evaluación apropiados. (p.77)

Esta nueva visión de Astin reproduce el criterio de "valor añadido": tienen más calidad aquellas instituciones que añaden más a la dotación inicial de los estudiantes y de los profesores.¹

Excepto por la visión de reputación, que se refiere más al cómo y al quiénes de la evaluación de la calidad, las otras visiones se refieren a los insumos (recursos), al proceso (contenido), a los resultados, y a la diferencia entre los

resultados y las características iniciales del estudiante (desarrollo del talento). Las conceptualizaciones de calidad docente definidas por Austin se basan, pues, en el momento del proceso docente que recibe mayor atención.

Desde la perspectiva de las tendencias curriculares, González (1988) dejó claramente establecido que el concepto de calidad no es único y está determinado por la visión curricular que se tenga: "se es de buena o mala calidad, dependiendo de lo que se quiera entender por óptimo, por lo que se quiere medir" (p. 43). El define cuatro grandes tendencias curriculares que son las que determinan la apreciación de calidad: a) currículo de eficiencia administrativa (prioriza los resultados y se orienta al cambio personal), b) currículo centrado en la persona (prioriza el proceso y se orienta al cambio personal), c) currículo de reconstruccionismo social (prioriza los resultados y se orienta al cambio socio-cultural, y d) currículo participativo social (prioriza el proceso y se orienta al cambio socio-cultural). La diversidad va más allá de las cuatro grandes tendencias, pues en cada una de ellas se encuentran múltiples interpretaciones curriculares.

En la Figura 1 se cruzan de forma resumida las diversas combinaciones que sirven de base para conceptualizar la calidad docente. Como resultado del cruzamiento tenemos ocho diferentes posibilidades para concebir la calidad docente en la universidad. Las dos que se refieren a los insumos hacen alusión a aquellas conceptualizaciones de calidad docente que se limitan a medir los recursos disponibles para afectar a la persona o a la cultura. Las que se refieren a proceso y resultado se presentan con la terminología de González (1988); y la de valor añadido orientado en la persona la hemos identificado con Astin (1985), a la vez que al valor añadido en relación con la cultura le hemos puesto un nombre equivalente aunque no hemos encontrado ese tratamiento en la literatura revisada.

Naturaleza del Cambio que Orienta	Momento del Proceso que Prioriza	INSUMOS	PROCESO	RESULTADOS	VALOR AÑADIDO (Diferencias entre los resul- tados y las carac- terísticas inicia- les)
CAMBIO PERSONAL		Disponibilidad de recursos	Centrado en la persona	Eficiencia adaptativa	Desarrollo del del talento
CAMBIO SOCIO- CULTURAL		Disponibilidad de recursos	Participativo social	Reconstruccio- nismo social	Desarrollo social

Figura 1. Diversidad de Posibilidades de Conceptualización de la Calidad Docente.

Perspectiva simbólica

A pesar de la diversidad de los ocho posibles enfoques descritos en la Fig. 1, todos ellos tienen en común el supuesto de que la calidad docente es algo que puede ser visto y objetivamente medido. Es algo que existe independiente de los sujetos que participan, ajeno a la experiencia colectiva, que caracteriza la ejecución de las universidades y que puede ser objeto de escrutinio. Se corresponde con lo que Peterson (1985) llama el paradigma tradicional, el cual considera la realidad organizacional como hechos objetivos. La visión reputacional descrita por Austin (1985) se aparta del resto por cuanto deja la determinación de la calidad docente a la apreciación de jueces externos. Sin embargo, dicha apreciación se basa en el conocimiento de una realidad no experiencial (referida según cualquiera de los enfoques de la Fig. 1); es un reflejo de dicha calidad externa. Cuando se recurre a la apreciación subjetiva de los participantes de la vida de la universidad se en búsqueda de una medición aproximada de esa realidad externa, y el gran interés es encontrar altas correlaciones validadoras entre esas apreciaciones subjetivas y otras medidas de dicha realidad (Cameron, 1978; Young, Blackburn, Conrad & Cameron, 1989). En otras palabras, a pesar de la diversidad, todas asumen la certeza de algo objetivo que se llama calidad docente que existe fuera de los sujetos.

El presente trabajo quiere presentar una perspectiva simbólica, que sin negarla, sí complementa la perspectiva racional que predomina en el análisis conceptual tradicional de calidad docente. El énfasis en la perspectiva simbólica es en la capacidad de la universidad de construir su propia realidad. Tal como expresan dos supuestos básicos del enfoque simbólico

1. Lo más importante acerca de algo no es lo que sucedió pero el significado de lo que sucedió.
2. El significado de un evento es determinado no simplemente por lo que pasó, pero por la manera que se interpretó. (Bolman & Deal, p. 149).

De estos dos supuestos se puede concluir que la interpretación personal de la calidad docente puede ser tan o más importante que la calidad docente objetiva. Se plantea, pues, una calidad interpretada, simbólica, que tiene su propia identidad, y que puede llegar a ser incluso diferente de esa calidad docente objetiva. Entonces, el estudio de la apreciación de la calidad docente de los miembros de una universidad adquiere valor porque es interpretación que da significado propio y no simplemente porque es una medición aproximada de la calidad docente objetiva.

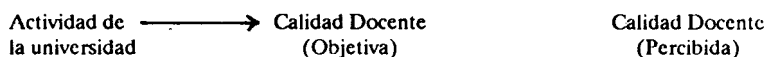
Esa apreciación es en última instancia la real calidad docente para los que participan en una universidad; es fruto de sus percepciones e interpretaciones y cuando pasa a ser el consenso de la realidad, o consensualidad cognoscitiva es cultura organizacional (Sims & Gioia, 1986). Al referirse a los profesores, Foster y Tierney (1988) expresan:

La cultura institucional se refiere a las interpretaciones que los participantes desarrollan acerca de la naturaleza de su organización. Basada en la historia de la organización, contextos institucionales presentes, y percepciones individuales, la cultura de la institución dirige la comprensión de los participantes a través de una madeja organizacional de patrones y significados. Queda entendido que la realidad no es algo objetivo o externo a los participantes. Al contrario, la realidad profesoral se define a través del proceso de intercambio social en el cual las percepciones se afirman, se modifican, o se cambian de acuerdo a su aparente congruencia con las percepciones de otros (Tierney, 1987, p. 310)

Esta conceptualización simbólica de la calidad docente es importante no sólo porque admite la realidad interpretativa como dato válido, sino porque ubica la calidad docente en el contexto teórico más amplio de la cultura organizacional. En consecuencia, diferencias entre los miembros de una universidad en sus interpretaciones relativas a la calidad docente reflejan la existencia de subculturas, plantean fallas en el proceso de socialización, y caracterizan una cultura débil. Una mayor consensualidad indicaría una cultura más saludable y fuerte.

Por otra parte, la causalidad racional simplista estaría cuestionada. Tal como se presenta en la Figura 2, no es que lo que se hace en la universidad sirve para lograr mayor o menor calidad docente y dicha calidad determina la percepción de la misma; dicha interacción es mucho más compleja y rica.

PERSPECTIVA TRADICIONAL:



PERSPECTIVA SIMBOLICA:

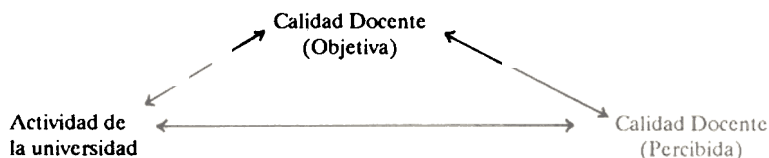


Figura 2. Modelos de Interacción entre la Actividad de la Universidad y la Calidad Docente.
(Adaptado de Bolman y Deal, 1981).

Medición de la calidad docente

Los datos que se presentan fueron reportados por Escala (1988) como parte de una evaluación más amplia de la efectividad organizacional de las universidades en cuestión. La "Calidad del Curriculum y la Enseñanza" ("CCE") fue uno de los criterios de efectividad correspondientes a la dimensión "Metas Académicas". Aunque originalmente la apreciación de los funcionarios, profesores y estudiantes se tomó más como un reflejo de una "CCE" objetivo, en este trabajo se le da valor propio a la apreciación interpretativa de los grupos participantes.

Metodología

En este trabajo se reportan los datos de la evaluación de la calidad docente ("CCE") de tres universidades privadas de República Dominicana: "A", "B" y "C". La medición de la "CCE" priorizó los recursos y el proceso y se orientó hacia la persona. Otros criterios en la evaluación de Escala (1988) reflejaban más la visión de resultados ("Calidad de los Graduados") o se orientaban hacia lo social ("Estudiantes como Agentes de Cambio Social"); estos criterios no se incluyen en el presente análisis. Los indicadores utilizados para medir la "CCE", por lo tanto se corresponden con una tendencia curricular centrada en la persona según lo definiría González (1988). En la Figura 3 se presenta el listado de indicadores que sirvieron para medir este criterio.

En cada una de las instituciones se eligió una muestra intencional de funcionarios, profesores y estudiantes. Se eligieron los sujetos que se suponía estaban más informados sobre la vida institucional en todos los aspectos de interés de la investigación original (veinticinco criterios de efectividad organizacional de los cuales "CCE" era uno de ellos). Participaron el 50% de los funcionarios, 15% del profesorado, y 3% de la población estudiantil. Se buscó que todas las áreas académicas estuvieran representadas.²

Los indicadores identificados como objetivos se midieron a través de un cuestionario que se administró a un funcionario bien informado de cada una de las universidades. El cuestionario tenía en total 98 ítems entre los cuales se encontraban los que servían para obtener la información objetiva que se buscaba.

A funcionarios y profesores se les administró un cuestionario tipo Likert de 93 ítems que sirvió para medir los indicadores subjetivos. Siete ítems estaban relacionados con "CCE". El cuestionario de los estudiantes tenía 38 ítems de los cuales cinco correspondían a "CCE". La Fig. 3 presenta los ítems del cuestionario para cada uno de los indicadores.

Cada grupo de ítems correspondiente a los veinticinco criterios de efectividad fue sometido a un análisis de consistencia interna. El Alfa de Cronbach para los siete ítems de "CCE" del cuestionario de profesores y

CRITERIO:	CALIDAD DEL CURRÍCULUM Y LA ENSEÑANZA ("CCE")
------------------	--

- | | |
|-------------------------------|---|
| INDICADORES OBJETIVOS: | <ol style="list-style-type: none">1. Porcentaje del profesorado contratado (no por horas)2. Relación: # estudiantes / # profesores contratados3. Relación: # estudiantes / # profesores4. Relación: # grupos de estudiantes / # profesores5. Relación: # volúmenes de la biblioteca / # estudiantes6. Relación: # M² de laboratorios / # estudiantes7. Relación: # estudiantes / asientos de la biblioteca |
|-------------------------------|---|

- | | |
|--------------------------------|---|
| INDICADORES SUBJETIVOS: | <ol style="list-style-type: none">8. Seguimiento y evaluación del currículo*
(El desarrollo de los planes curriculares se evalúa con bastante frecuencia)9. Recompensas por la buena enseñanza*
(Aquí se reconoce y recompensa a los profesores que se destacan enseñando)10. Actualización de los programas de los cursos
(Generalmente el contenido de los cursos impartidos está bien actualizado)11. Énfasis en el desarrollo académico
(La universidad enfatiza el desarrollo académico e intelectual de los estudiantes)12. Cantidad de trabajo del maestro
(Los profesores realizan sus actividades académicas con mucha dedicación y empeño)13. Cantidad de trabajo del estudiante
(Los estudiantes tienen que trabajar duro en esta universidad)14. Riqueza de las oportunidades académicas
(Esta universidad ofrece buenas oportunidades para el enriquecimiento intelectual de estudiantes y profesores) |
|--------------------------------|---|

* Ausentes del cuestionario de los estudiantes.

Figura 3. Indicadores e Items Correspondientes a "CCE".

funcionarios fue de 0.87; para los cinco ítems del cuestionario de los estudiantes fue de 0.75. Una vez establecidos estos índices aceptables de consistencia interna, el criterio "CCE" se cuantificó dándole a cada ítem una ponderación equivalente a la unidad y encontrando el promedio de los ítems. Las instituciones y los grupos intrainstitucionales se compararon a partir de calificaciones estándares.

Además de la información que se obtuvo a través de los medios previamente descritos, también se entrevistaron seis personas ajenas a las tres universidades y que representaban tanto agencias financiadoras, agencias no gubernamentales, como encargados de recursos humanos de importantes empresas.

Resultados

Los resultados relativos a la "CCE" de las tres instituciones estudiadas según miden los indicadores objetivos se reporta en la Tabla 1. A partir de la disponibilidad de recursos se podría concluir que la institución de mejor "CCE" es la universidad "B", seguida por la "C" y en último lugar por la "A". Es bueno señalar que las opiniones de las seis personas ajenas a las instituciones que fueron entrevistadas coinciden con el orden señalado por los indicadores objetivos a pesar de que sus respuestas se fundamentaban en otros aspectos más cercanos a los contenidos de los ítems del cuestionario que se pasó a funcionarios, profesores y estudiantes. Corresponde ahora analizar cómo coinciden las apreciaciones de la calidad de los miembros consultados con el orden de la "CCE" hasta ahora identificados: "B" la de mayor calidad, "A" la de peor, y "C" ocupando una posición intermedia.

Tabla 1
Información Obtenida de los Indicadores Objetivos
para las Tres Universidades

Criterio	Universidad		
	"A"	"B "	"C"
Porcentaje del profesorado contratado (no por horas).	20%	55%	25%
Relación: # estudiantes / # profesores contratados	71	20	26
Relación: # estudiantes / # profesores	14	11	6
Relación: # grupos de estudiantes / # profesores	1.63	1.33	1.20
Relación: # volúmenes de la biblioteca / # estudiantes	1.01	13.58	1.09
Relación: # M ² de laboratorios / # estudiantes	(no fue posible obtener)		
Relación: # estudiantes / asientos de la biblioteca	1	15	9

Los resultados de las calificaciones estandarizadas por grupos se presentan en la Tabla 2 tanto para la apreciación basada en siete ítems como para la apreciación basada en cinco ítems. Además se reportan los niveles de significación de las diferencias entre los dos grupos diferentes como resultado de un Análisis de Varianza Univariado.

Tabla 2
Cuantificación de las Apreciaciones de la "CCE"
de Diferentes Grupos en las Tres Instituciones

Grupo Institucional		Universidad		
		"A"	"B"	"C"
Siete ítems:				
	Funcionarios y Profesores	-0.37	-0.03	0.36
	Funcionarios	0.27	0.23	0.13
	Profesores	-0.90	-0.18	0.68
	Prob > F en comparación dos grupos:	0.04	0.17	0.08
Cinco ítems:				
	Estudiantes	0.07	0.28	-0.07
	Funcionarios y Profesores	-0.57	-0.17	0.06
	Prob > F en comparación dos grupos:	0.03	0.01	0.63

El resultado conjunto de funcionarios y profesores no corresponde con el orden de la "CCE" señalado anteriormente. "A" se mantiene en tercer lugar (a pesar del primer lugar que obtendría apartir de los funcionarios), "B" resulta en un segundo lugar y del lado negativo, y "C" surge con un primer lugar. Mientras que los profesores de "A" son los que ayudan a ubicarla en el lugar que le asignan otros indicadores, lo negativa de la evaluación de los profesores de "B" y la positiva evaluación de los profesores de "C" hace que ambas instituciones cambien el orden anteriormente asignado (con el cual sí coincide el orden asignado por los funcionarios de "B" y "C").

En relación a los resultados de los estudiantes, el grupo de "B" coincide con los datos objetivos y las opiniones de los jueces externos y es el que más difiere de la opinión combinada de profesores y funcionarios (quizás por la negativa opinión de los profesores). Aunque no se examinan los datos de los profesores y funcionarios por separado en el cuestionario de cinco ítems, a partir de los datos del cuestionario de siete ítems se podría decir de forma tentativa que los estudiantes coinciden más con los funcionarios que con los profesores en las tres instituciones, aunque en la "C" son los únicos que caen del lado negativo.

Discusión

Estos datos pudieran examinarse desde diversos puntos de vista. Para Escala (1988) que manejaba once criterios finales para demostrar la validez de sus mediciones, el paralelismo de los perfiles resultantes de los datos de profesores y funcionarios, y las pocas discrepancias significativas eran elementos suficientes; su propósito no era manejar los datos desde una perspectiva simbólica, buscaba defender las virtudes de un modelo evaluativo.

Varios casos merecerían una atención especial desde el punto de vista de la actividad interpretativa que reflejan determinadas respuestas; mientras más discrepantes más interesantes son para ser analizadas. Estas discrepancias son las que detectan construcciones sociales particulares y dan mayor vigencia a la importancia de incorporar la perspectiva simbólica en el análisis de la calidad docente. Por ejemplo, los funcionarios de "A" mantienen un optimismo que no es corroborado ni por los estudiantes, ni mucho menos por los profesores, los datos objetivos o las opiniones externas. El caso de los profesores de "B" es de mucho interés; ellos evalúan la "CCE", por debajo de los funcionarios (aunque no de manera significativa), por debajo de los estudiantes, y en contra de las opiniones externas y de lo que reportan los datos objetivos. Por el contrario los profesores de "C" sobrevaloran la "CCE" de su institución, por encima de funcionario y estudiantes y más allá de otras evidencias. Más adelante este trabajo analiza el caso de los profesores de "B" puesto que de los tres casos de mayor interés, este caso es el de mayor importancia si tomamos en cuenta lo descrito en la Fig. 2 sobre la interacción entre la actividad, la calidad objetiva, y la calidad percibida desde una perspectiva simbólica. En la medida que los profesores de "B" sigan percibiendo la "CCE" (íntimamente ligada a su labor) de forma negativa ello afectará negativamente la calidad docente objetiva, y la institución puede caer en un círculo vicioso que dé al traste con sus atributos de calidad según lo ven otros que no son los profesores.

Aproximación explicativa a una interpretación

Retomando el caso de los profesores de "B" se busca en esta parte ofrecer alternativas que expliquen cómo ese grupo llegó a construir una concepción particular de la "CCE" de su universidad. Es preciso recordar que de acuerdo a la perspectiva simbólica y a lo expresado por Tierney (1987), esa es la realidad construida por ese grupo. En cierta medida su subcultura profesoral interpreta de forma más negativa la calidad docente de la institución. Se podrían examinar diversas hipótesis alternativas para explicar esa interpretación; sin embargo, entendemos que lo importante para los fines de este trabajo no es encontrar las verdaderas explicaciones sino presentar una alternativa de análisis de una "CCE" definitivamente construida, real, y de crucial importancia para la vida de la academia.

Primero, esa calidad docente interpretada y construida por los profesores de "B" puede explicarse a partir de las diferencias entre los grupos profesoriales; se pudiera alegar que los profesores de "B" son más duros al apreciar la "CCE" de su institución porque son mejores, y más exigentes. A pesar de que la calidad de los profesores puede garantizar una mayor "CCE", los profesores de mayor calidad siempre tenderán a ser más críticos en sus apreciaciones. No hay datos de comparación entre los profesores de las diferentes instituciones por lo tanto esta hipótesis queda como plausible. Concluir que los profesores de "B" son más exigentes llevaría a concluir que los estudiantes de "B" (que estudian en una institución de profesores exigentes) no son tan exigentes.

En un segundo momento se puede recurrir a otros datos que el estudio de Escala (1988) haya obtenido y que distinga a la universidad "B" de las otras. Del perfil exhibido por "B" hay tres criterios finales cuya evaluación pudiera ser útil para los fines explicativos. Por ejemplo en "Relaciones Humanas", "B" tiene una calificación conjunta de -0.31 (-0.15 funcionarios y -0.41 profesores) siendo la única de las tres instituciones ubicada del lado negativo. En "Agresividad Institucional", y con la peor evaluación, tiene -0.40 (0.10 funcionarios y -0.68 profesores; única con diferencia significativa entre ambos grupos). Y en "Estabilidad Financiera" tiene -0.49 (-0.64 funcionarios y -0.40 profesores).³

Escala (1988) reporta información valiosa a partir de las entrevistas realizadas con una submuestra de funcionarios y profesores, efectuadas para corroborar o explicar los datos de los perfiles:

En la Institución "B": la baja ejecución en el dominio de las "Relaciones Humanas" parece que puede ser explicada en base a las tensiones existentes entre los funcionarios, y entre los funcionarios y los profesores. Varios de los que respondieron identificaron áreas de conflicto social. La reciente crisis financiera experimentada por la institución, como se mencionó en las entrevistas, todavía estaba afectando la apreciación de su capacidad para manejarse en un período de escasez. Aunque se reportó que la institución estaba actuando más agresivamente, los funcionarios tenían una percepción mayor de la agresividad institucional que los profesores. Los profesores entrevistados expresaron su resentimiento acerca de la incapacidad de la institución para obtener más recursos de manera que pudiera compensar a los empleados de forma más acorde con los niveles de las demandas de trabajo y de la inflación nacional. (p. 165)

Las hipótesis que pudieran proponerse para relacionar los datos anteriores son múltiples. Los datos de las entrevistas no mencionan la "CCE" aunque sí plantean interesantes relaciones entre los tres criterios que se han elegido para ser considerados en la explicación de la "CCE". Es obvio que unas malas "Relaciones Humanas" (objetiva e interpretativamente malas) unidas a una situación de negativa "Estabilidad Financiera" (sufrida y percibida) pueden

afectar para que el grupo que se sienta menos responsable de la crisis financiera (los profesores) no sólo tienda a juzgar negativamente la capacidad de la institución de reaccionar favorablemente a la crisis (baja "Agresividad Institucional"), sino llegue hasta apreciar negativamente la capacidad de ellos mismos de realizar un trabajo de calidad (baja "CCE"). Como reporta Dill (citado por Tierney, 1987) cuando los recursos económicos declinan, si no se ha logrado fortalecer la cultura organizacional común, los resultados pueden ser hasta de pérdida del entusiasmo profesional y el surgimiento de conflictos. En un medio con deterioro en las "Relaciones Humanas" es difícil hacer que se fortalezca una cultura organizacional común que ayude en momentos de problemas financieros a una construcción optimista de la realidad institucional. Se plantea la siguiente hipótesis:

Si una institución pasa por una situación de inestabilidad financiera, entonces los docentes tienden a subvaluar la calidad del trabajo docente del que ellos son responsables. Esta subvaluación se agudiza cuando hayan existido condiciones que no han favorecido el surgimiento de una sólida cultura organizacional.

De comprobarse esta hipótesis se explicaría la apreciación de los profesores de "B". En cambio en la Universidad "C" los profesores sobrevalúan la "CCE" en una situación de excelente estabilidad financiera y en muy buena ambiente de relaciones humanas.

La estabilidad financiera no es un problema que atañe directamente a los profesores. Sin embargo, tiene repercusiones en la realización de una docencia de calidad. Los profesores más acostumbrados a tener todo lo requerido para su trabajo docente son aquellos que más pueden sufrir las restricciones de períodos de crisis financieras. Tradicionalmente a la administración le ha correspondido velar porque los docentes se sientan seguros de las posibilidades económicas de la universidad, de forma que esta problemática no afecte la paz que deben tener los miembros de una institución para lograr una producción intelectual efectiva. Por lo general, este núcleo de la comunidad académica, por no tener lo financiero como una preocupación central no posee las competencias y las actitudes necesarias para enfrentar problemas de esta naturaleza. La crisis financiera puede aumentar los conflictos existentes entre funcionarios y profesores, a la vez que aumenta las posibilidades de desarrollo de una más sólida subcultura que genere sus propias interpretaciones y construcciones.

Para los fines de este trabajo un grupo de cinco profesores de "B" fueron entrevistados en relación a los resultados relativos a la "CCE". La entrevista buscaba que explicaran por qué los profesores de "B" evaluaban negativamente la "CCE". Dos de ellos mencionaron los problemas financieros de "B" como una de las causas. Los otros tres, aunque no lo mencionaron de primera instancia,

aceptaron la situación financiera como una posibilidad al serle mencionada. La hipótesis, después de estas entrevistas, pareció ser aún más comprobable.

Posibilidades de intervención en el caso de los profesores de "B"

Si se acepta como entidad propia la construcción de la realidad que han efectuado los profesores de "B" en relación a la "CCE" y se aceptan las interacciones planteadas en la Fig. 2, entonces es necesario plantear alternativas de intervención que en casos como éste reduzcan las posibilidades de construir una interpretación que aparentemente se aleja de la realidad objetiva. En el caso específico de los profesores de "B" su subvaluación de la "CCE" es un indicador de una eficacia colectiva en cuestionamiento; una percepción adecuada de esa eficacia colectiva influenciará las decisiones que toma el grupo para actuar y la cantidad de esfuerzos que ponen en la actividad elegida (Bandura, 1986). Es preciso intervenir.

La intervención tradicional obviamente no se corresponde con una perspectiva simbólica de la calidad docente. Berquist y Armstrong (1986) presentan alternativas de planeamiento e intervención para el logro de la calidad educativa que van dirigidas al logro de esa realidad objetiva de hechos comprobables. La mayoría de las que ellos mencionan y de las que habitualmente se plantean corresponden a una visión lineal del planeamiento (fruto de una visión racional de las organizaciones) por las cuales hay metas cuantificables a lograr y la gran tarea es definir los medios para el planeamiento (Chaffee, 1985).

Es probable que cierta racionalidad sea útil para planificar las intervenciones que logren una mayor correspondencia entre las percepciones grupales y la realidad objetiva. Sin embargo, la meta no será ya el logro de la calidad académica que todos observan, sino el logro de la correspondencia. Aceptando como válida la hipótesis propuesta en la sección anterior, se tendría como primera recomendación de intervención para "B" y enmarcada dentro de una perspectiva lineal:

1. Consolidar las finanzas de la universidad a través de la expansión de los ingresos, el análisis adecuado de los costos, y otras vías. En el caso de "B" e instituciones en condiciones similares, una clara política para consolidar las finanzas institucionales no sólo debe estar motivada por las metas objetivas habituales sino también por la necesidad de lograr percepciones entre los profesores sobre la "CCE" más acordes con la realidad objetiva.

En relación a la situación financiera correspondería tomar también medidas de corte adaptativo según lo plantea Chaffee (1985):

2. La universidad debe cambiar con las condiciones ambientales de forma que pueda beneficiarse de las nuevas oportunidades. Al igual que en la

alternativa lineal, no se debe perder de vista que la estabilidad financiera no es más que un medio en relación a la "CCE" simbólica.

Hasta ahora, las intervenciones sugeridas no se llegan a identificar con una perspectiva simbólica. Es preciso acudir al tipo de estrategia más íntimamente ligada, la interpretativa, que consiste en la creación de marcos de referencia y metáforas que motivan a los participantes de una organización a creer y actuar de manera que se beneficie la institución (Chaffee, 1985). Ante una situación de precariedad institucional y previendo que dicha situación puede afectar negativamente las percepciones que tienen los profesores de la calidad docente, es posible que las siguientes estrategias interpretativas produzcan un resultado favorable:

3. Acentuar el intercambio personal de profesores y funcionarios en época de crisis económica. Resaltar los valores de unidad.

4. Analizar todas las medidas que se van a tomar no sólo por el efecto objetivo que se espera, sino por la forma en que se va a interpretar.

5. Incorporar a los profesores a una reflexión y búsqueda de la calidad académica ante un escenario de mayores dificultades económicas, tanto a nivel nacional como a nivel institucional.

6. Programar las inversiones de forma que nunca se pase de un período de muchas inversiones a un período de ausencia de inversiones.

7. Incorporar a los profesores a la vida financiera de la institución, y crear las condiciones para resocializarlos en una nueva cultura profesoral en la cual también le corresponden los aspectos financieros (Escala & Toombs, 1988).

8. Destacar, a pesar de las mayores precariedades, que se valora la calidad docente, el trabajo del profesor. Quizás sea el momento para insistir más en reconocimientos (la insistencia en otras medidas tales como evaluación profesoral puede aumentar el conflicto).

Estas posibles intervenciones atestiguan que la aceptación de que la calidad docente es también una interpretación de los grupos que participan en la universidad exige mayor creatividad de los líderes universitarios para lograr que esa interpretación conduzca a resultados positivos y se relacione con una calidad docente objetiva cada vez mejor.

Conclusión

El tema clave de este trabajo ha sido que la calidad docente percibida por los grupos que participan en la universidad es tan real como la calidad docente que puede verse y medirse con mayor objetividad; existe una perspectiva simbólica de la calidad docente que tiene que ser considerada. Las contradicciones que pueden existir entre la calidad docente objetiva y la calidad docente percibida debe ser objeto de análisis y de explicación; las

contradicciones entre las percepciones de diferentes grupos que laboran en la institución deben ser objeto de análisis.

Con el caso de los profesores de "B", que sirvió de contradicción modelo en este trabajo, se ofrecieron algunas alternativas explicativas y algunas modalidades de intervención coherentes con la perspectiva simbólica. Sin oponerse a la existencia de la calidad docente objetiva, este trabajo ha insistido en que "como la gente percibe la organización y su ambiente merece mucho más atención que la que recibe habitualmente" (Chaffee & Tierney, 1988, p. 182).

NOTAS

1. Austin (1985) al incluir el valor añadido en los profesores como parte de su conceptualización de calidad, introduce un elemento interesantísimo. Aunque hacemos notar este aporte, no nos referimos más a él para no oscurecer las ideas centrales del trabajo.
2. Universidad "A": 9 funcionarios, 11 profesores, y 54 estudiantes.
Universidad "B": 16 funcionarios, 28 profesores, y 61 estudiantes.
Universidad "C": 14 funcionarios, 14 profesores, y 37 estudiantes.
3. "Relaciones Humanas" es un criterio final de efectividad resultado de una agrupación de criterios relativos a las relaciones entre los diferentes miembros de la institución y al compromiso institucional de los mismos a partir de un análisis factorial. "Agresividad Institucional", es también un criterio resultado de la agrupación relacionado con la capacidad de la institución para atraer buenos estudiantes, buenos profesores, recursos externos y para responder con flexibilidad a oportunidades externas. "Estabilidad Financiera" refleja la percepción de los grupos con respecto a esa realidad.

LITERATURA CITADA

- Austin, A. W. (1985). *Achieving educational excellence* [En el logro de la excelencia educativa]. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory* [Fundamentos sociales del pensamiento y la acción: Una teoría cognitiva social]. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Bergquist, W. H.; Armstrong, J. L. (1986). *Planning effectively for educational quality* [Planificando efectivamente para la calidad educativa]. San Francisco: Jossey-Bass.

- Bolman, L. G.; & Deal, T. E. (1981). **Modern approaches to understanding managing organizations** [Enfoques modernos para la comprensión y administración de las organizaciones]. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cameron, K. (1978). Measuring organizational effectiveness in institutions of higher education [Medición de la efectividad organizacional en instituciones de educación superior]. *Administrative Science Quarterly*, 23, 604-625.
- Chaffee, E. E. (1985). Three models of strategy. [Tres modelos de estrategia]. *Academy of Management Journal*, 10, 89-98.
- Chaffee, E. E.; & Tierney, W. G. (1988). **Collegiate culture and leadership strategies** [Cultura colegial y estrategias de liderazgo]. New York: Macmillan.
- Escala, M. J. (1988). **Application of a socially relevant model for the assessment of organizational effectiveness in Dominican Republic institutions of higher education** [Aplicación de un modelo relevante socialmente para la evaluación de la efectividad organizacional de las instituciones de educación superior de la República Dominicana]. Disertación doctoral no publicada, The Pennsylvania State University, University Park, PA.
- Escala, M. J.; & Toombs, W. (1988). Organización y efectividad organizacional: Implicaciones para el desarrollo profesoral. *Ciencia y Sociedad*, 13, 378-398.
- Foster, R. D. & Tierney, W. G. (1988). Examen de la cultura profesoral. *Ciencia y Sociedad*, 13, 306-316.
- González, L. E. (1988). Concepciones e implicancias para el mejoramiento cualitativo de la universidad latinoamericana. En Programa Regional de Pedagogía Universitaria-CINDA (1988). **Pedagogía universitaria en América Latina (3ra. parte). Conceptualización de la función docente y mejoramiento de la educación superior.** (pp. 21-46). Santiago, Chile: Autor.
- Peterson, M. (1985). Emerging developments in postsecondary organization theory and research: Fragmentation or integration [Desarrollos emergentes en la teoría organizacional postsecundaria y en la investigación]. *Educational Researcher*, 14, 5-12.
- Programa Regional de Pedagogía Universitaria-CINDA (1988). **Pedagogía universitaria en América Latina (3ra. parte) Conceptualización de la función docente y mejoramiento de la educación superior.** Santiago, Chile: Autor.
- Sims, H. P., Jr. & Gioia, D. A. (1986). **The thinking organization** [La organización pensante]. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Tierney, W. G. (1987). Facts and constructs: Defining reality in higher education organizations [Hechos y constructos: Definición de la realidad en las organizaciones de educación superior]. *The Review of Higher Education*, 11, 61-73.
- Tierney, W. G. (1988). Organizational culture in higher education [Cultura organizacional en educación superior]. *Journal of Higher Education*, 59, 2-21.
- Young, D. L.p; Blackburn, R. T.; Conrad, C. F.; & Cameron, K. S. (1989). Leadership, student effort, and departmental program quality: An exploration of quality across levels of analysis. [Liderazgo, esfuerzo estudiantil, y calidad del departamento: Una exploración de la calidad en distintos niveles de análisis. *The Review of Higher Education*, 12, 265-277.