

ZAJARI DE LA VILLE R.

UN MODELO DE DESEMPEÑO DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

Tesis Doctoral

Tutor: Dr. José Padrón G.

Caracas, UNESR, 1996

PARTE 2

RESULTADOS DE INVESTIGACION: UN MODELO TEORICO DEL DESEMPEÑO DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

2. DERIVACIONES DE LA BASE TEÓRICA: VARIABLES DE DESEMPEÑO DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

En esta sección se definen las variables estructuradoras del desempeño docente por derivación de la teoría de la Acción expuesta en la sección anterior. Ello corresponde al hallazgo de una respuesta para la pregunta que orienta este trabajo: qué variables definen el desempeño del docente universitario. Se optó por buscar la solución a este problema a través de la construcción de un modelo de ese desempeño, bajo el supuesto operativo de que todo "modelo" permite estudiar la estructura y las variables estructurales del objeto o proceso empírico que ha sido imitado por el modelo. Para el caso de los modelos explicativos, de carácter teórico, ellos deben ser capaces de proveer no sólo descripciones del objeto o proceso bajo estudio, sino además explicaciones de su comportamiento, o sea, deben establecer relaciones de interdependencia entre distintas clases de categorías que cubran grandes colecciones de interpretaciones empíricas. En el caso de este trabajo, lo que se ha obtenido es un modelo teórico del desempeño del docente universitario.

Para construir un modelo que responda a la pregunta de investigación, la clave de trabajo consistió, tal y como ya se explicó en el marco metodológico, en suponer que el docente universitario es un ACTOR y que su desempeño es una ACCIÓN. Como ya disponemos de una Teoría de la

Acción donde se explica qué es un actor y cuáles son las variables que definen una acción, no nos queda más que aplicar al docente universitario los elementos que aparecen en esas teorías¹. Así, pues, "variables de desempeño del docente universitario" será igual que "variables de acción del docente universitario". Tenemos que comenzar, por tanto, sistematizando las variables de acción, obtenidas en la sección anterior (Sub-sección 2.1: *Un Modelo General de la Acción*); luego, en un segundo paso, definiendo cómo se aplican esas variables a la universidad (Sub-Sección 2.2: *Correlaciones empíricas: La Universidad como Estructura de Acción*); y, finalmente, relacionando ambas cosas para obtener las variables de desempeño de ese tipo especial de actor que se desenvuelve dentro de un sistema universitario de acción (Sub-sección 2.3: *Variables del Desempeño del Docente Universitario*).

2.1. UN MODELO GENERAL DE LA ACCIÓN

Para derivar el modelo en referencia a partir de las nociones de actor y acción, que ya se expusieron en la sección precedente, comenzaremos por elaborar un ordenamiento de los conceptos teóricos allí expuestos, de donde

¹ Recuérdese aquella sencillísima recomendación de Descartes: "Por deducción entendemos todo lo que se concluye necesariamente de algunas otras cosas conocidas con certidumbre. Es necesario proceder así, porque la mayor parte de las cosas son el objeto de un conocimiento cierto, no siendo por sí mismas evidentes" (en De Lorenzo, 1985, p. 116).

se verá con mayor claridad su aplicabilidad al desempeño del docente universitario. En aras de la brevedad, presentamos este ordenamiento de los conceptos teóricos de base mediante un grafo que aparece en el Diagrama 4 y que constituye el modelo teórico de base, el de la Acción.

2.2. CORRELACIONES EMPÍRICAS: LA UNIVERSIDAD COMO ESTRUCTURA DE ACCIÓN

El propósito de esta sub-sección es establecer un cierto dominio observacional hacia el cual se aplica el modelo general de la acción. Ya vimos que ese modelo general de acción no se aplica, directamente y en principio, a las personas, sino a las situaciones de acción, donde aparecen las personas como actores. Además, en el modelo se prevé una importante modalidad de acciones, que es la modalidad **institucional** y que es la que nos interesa. En efecto, el docente universitario no puede entenderse sólo como un actor *individual*, sino por referencia a una estructura de acción institucionalizada, que es la educación universitaria. Esto quiere decir que no podemos responder a la pregunta de investigación sin antes aplicar el modelo de acción a la situación típica que envuelve al docente: la universidad. En otras palabras, preguntarse por el desempeño docente equivale a preguntarse qué hace él o en términos de cuáles factores puede descomponerse su acción. Pero esto, a su vez, exige definir pri-

mero de dónde viene esa acción, quién se la encomienda, ante quién es responsable, cuáles normativas la rigen, etc. Debemos entonces particularizar el modelo general de acción al caso del ámbito universitario, que viene a ser en este caso un dominio observacional. Una vez hecha esta correspondencia entre teoría (acción) y hechos (universidad), tendremos ya suficientes elementos para derivar un modelo teórico específico, referido al desempeño docente, que es el objetivo de la investigación.

Para delinear el dominio de acción de las universidades utilizaremos el trabajo de Picón (1994, pp. 7-29), donde se manejan los siguientes tópicos:

- a) La Universidad en un contexto universal
 - a1) Descripción histórica de la universidad
 - a2) Misión de la universidad actual
 - a3) Rasgos particulares de la universidad en cuanto organización
- b) La Universidad actual en el contexto venezolano
 - b1) Misión de la universidad venezolana
 - b2) La Universidad venezolana y su entorno cultural
 - b3) Retos para la Universidad venezolana
 - b4) Diferencia entre misión declarada y misión realmente cumplida

Veamos ahora qué cosas exige el modelo teórico para el plano de los hechos y cómo va respondiendo a ellas la estructura observacional descrita por Picón (ya citado).

Comencemos por señalar que el trabajo de Picón se organiza justamente de acuerdo a los tres grandes conceptos de entrada del modelo teórico de la acción (tal como se sintetizó en 2.1): primero, las **dimensiones situacionales** (contexto universal [tópico a]), y contexto venezolano [tópico b]), que en el modelo de la acción corresponden respectivamente a las dimensiones de *sociedad mundial* y *sociedad nacional*); segundo, las **dimensiones histórico-temporales** [tópico a1)] y, tercero, la **esfera cultural** [tópicos a2), a3), b1), b2) y b3)], donde se ubican las orientaciones de *sentido* y *valor*.

En las dimensiones histórica y situacional mundial, las universidades comienzan siendo una institución dedicada a la enseñanza, sentido que con el tiempo se va extendiendo primero a la investigación y luego a la extensión, pasando de ese modo a constituir un punto de convergencia entre intereses del estado, intereses del sector privado e intereses académicos. En Latinoamérica, aunque más tardíamente, hubo una evolución análoga. Concluye el trabajo con la siguiente descripción histórica:

Esta rápida mirada histórica permite, por lo pronto, afirmar que la Misión de la universidad ha evolucionado a partir de la enseñanza, que fue su función primigenia, hacia la Investigación como fin en sí mismo, luego hacia la extensión unida a una investigación utilitaria, posteriormente hacia una interconexión de esas tres funciones y su integración con procesos económicos y sociales en el entorno de la universidad y, en algún momento de ese desarrollo, hacia la adopción de una postura crítica militante frente al acontecer social, económico, político o cultural (Picón, 1994, p.12).

Traducido desde el punto de vista del modelo teórico de la acción, el fragmento anterior nos está diciendo, básicamente, que esa *estructura de acción* denominada 'universidad'² ha recorrido, en sus dimensiones *histórica y mundial*, una evolución de su *esfera cultural* que parte de unos *sentidos y valores* ubicados en el plano de la 'enseñanza' hasta llegar a unos *sentidos y valores* ubicados en una interrelación de la 'enseñanza', la 'investigación' y la 'extensión' y bajo el enfoque de los intereses de la 'inversión privada', del 'estado' y de la 'academia'. De allí, para el modelo teórico resulta evidente que, dentro de la *esfera social*, el *estatus, rol, expectativas y normas* asignadas a los actores universitarios han variado correlativamente desde un rol, por ejemplo, de 'docente' hasta un rol de 'docente - investigador - interventor social'. Hasta este punto, el modelo teórico nos empieza a explicar estas diferencias de *rol*, a partir de un cambio en las *orientaciones de sentido y valor*. Vemos ahora con mayor claridad cómo la *esfera cultural* (cambios de sentido y valor) va siendo generada e influenciada por las *dimensiones situacionales e histórico-temporales* y cómo esta esfera, a su vez, ha debido in-

² Para esta sub-sección, las palabras entre 'comillas simples' aluden, de aquí en adelante, a conceptos observacionales, mientras que las palabras en *cursiva* aluden a conceptos teóricos.

fluenciar significativamente a la *esfera social* (cambios de *rol*, por ejemplo).

Profundicemos ahora en esas variaciones de la *esfera cultural*, aquéllas que determinan los *sentidos y valores* y que, a su vez, provocan mutaciones en los *estatus, roles, expectativas y normas* de la estructura de acción (*esfera social*). Anticipemos, mientras tanto, que la *esfera personal* es particularmente sensible a estos cambios, de modo que las personas que se van incorporando a esa estructura de acción universitaria, van formándose de acuerdo a esos ideales de *rol*, pero al mismo tiempo van también añadiendo al mismo ciertos rasgos que derivan de situaciones en que las personas logran imponer a la estructura de acción sus propios intereses y sus propias circunstancias. Es así como va naciendo esa particular dialéctica entre las *esferas cultural, social y personal*. Y es así también como el 'desempeño docente' debe comenzar a ser explicado teóricamente como una mutua interdependencia entre lo *institucional* (aspectos organizacionales: políticas, misión, infraestructuras, etc.) y lo *individual* (aspectos personales que modulan la adopción de roles, la aplicación de normas organizacionales, etc.).

Hasta aquí queda claro que las orientaciones de *sentido y valor (esfera cultural)* en esa estructura de acción *institucional* llamada 'universidad' están dadas por tres *perfiles intencionales* mayores: la 'enseñanza', la

'investigación' y la 'extensión'. Quiere decir que el *actor institucional* obedece a un *perfil* (y no a un *relato*), lo cual conduce al concepto de un *triple rol*: el 'desempeño del docente universitario' debe entonces concebirse como alguien que desarrolla acciones de enseñanza, de investigación y de extensión.

En el trabajo de Picón encontramos una caracterización aún más concreta de la universidad, que nos ayuda a delimitar la aplicación del esquema estructural de la acción a esa institución (actor - objeto de acción - situación de acción - intención - medios u operaciones). Sintetizando, tenemos las siguientes peculiaridades:

a) *La universidad es una institución que utiliza como materia prima, una "sustancia" sumamente variable en sí misma y muy sensible a los cambios y presiones provenientes de los más diversos sectores de la sociedad. Esta materia prima es el conocimiento (Clark, 1983), vale decir, el saber acumulado por la humanidad el cual se hace presente en las más diversas formas: áreas del conocimiento, disciplinas, profesiones, paradigmas, escuelas, ideologías. Cada una de esas formas y cada una de las corrientes o "ismos" que surgen dentro de ellas, aglutinan grupos de interés que luchan por cuotas de poder en la universidad.*

Esta observación caracteriza parcialmente a los *objetos de acción* típicos de las universidades: los estados de cosas a que se enfrenta el *actor universitario* tienen que ver con la producción, aprovechamiento y transmisión del 'conocimiento'. Esto caracteriza también al *estatus* de ese actor: es alguien experto en 'conocimiento'. Pero, además, la observación anterior nos permite explicar las

situaciones de acción dentro de ciertos marcos de rivalidad y diferencia de intereses, muy propensas a la *interacción* (acciones en cadena y, a veces, en pugna), de donde se deriva que la acción universitaria es segmentable en grupos de *actores colectivos* y en dimensiones *situacionales focales*.

b) *La universidad tiene una Misión y unos objetivos ambiguos y problemáticos en el sentido de que se prestan a múltiples interpretaciones por parte de personas de diferentes posiciones intelectuales, doctrinarias o ideológicas (Cohen y March, 1974)*

Esta observación caracteriza la estructura universitaria de acción como de *intenciones* no plenamente definidas (o sea, en niveles muy específicos, las intenciones de acción se ubican a medio camino entre el *relato* y el *perfil*). Pero, más que eso, indica que la cuota de participación que en la acción institucional tienen los *sentidos* y *valores individuales* es alta. La acción universitaria es altamente sensible a los rasgos personales que pueden introducir los actores en cuanto individuos, ya que las intenciones específicas de acción son interpretadas según las "posiciones intelectuales, doctrinarias o ideológicas".

c) *Para cumplir esa Misión y esos objetivos, la universidad aplica a la materia prima antes mencionada, una gama de tecnologías que históricamente se han venido agrupando en tres grandes conjuntos de actividades: docencia investigación y extensión (Clark, 1983). Mediante la docencia, organiza el conocimiento existente en forma de curricula para formar técnicos, profesionales y académicos; mediante la investigación, cuestiona*

el conocimiento existente y produce conocimiento nuevo; la extensión constituye una especie de ampliación menos formal de la docencia para divulgar el saber y las tecnologías y auscultar las necesidades educativas más inmediatas de la comunidad a la cual sirve. Estas tecnologías (para seguir empleando el término de Clark) son también ambiguas, difusas, en comparación con las tecnologías que emplean los profesionales de otras organizaciones. Esto es así, entre otras razones, por las características que se presentan de inmediato.

Esta observación caracteriza particularmente a los medios u operaciones de la acción universitaria. Aunque hay claridad en la direccionalidad de los medios hacia las grandes intenciones de enseñanza, investigación y extensión, en los niveles más específicos tales medios resultan también difusos y dependientes de la participación e iniciativas del individuo. En la observación que sigue se acentúa mucho más esta caracterización y nuevamente se recurre a las dimensiones histórico-temporales y situacionales para interpretar tal circunstancia.

d) Históricamente, la universidad ha venido desarrollando una especie de fuero que se denomina autonomía universitaria. Esta autonomía es variable según los regímenes políticos dentro de los cuales se desenvuelve la Universidad. En los regímenes democráticos, tiende a incrementarse en la medida en que se perfecciona tanto el sistema político como la institución universitaria. Dentro de la autonomía universitaria, el profesor ejerce, a su vez, una notable independencia en la selección del conocimiento y de los métodos que utiliza para cumplir cualquiera de las funciones antes mencionadas. De hecho, los gerentes universitarios tienen poca o ninguna posibilidad de controlar las tecnologías que usa el profesor para manejar el conocimiento que investiga, o el que organiza para contribuir a formar nuevos profesionales en su área de especialización.

Una vez más los medios u operaciones del 'desempeño docente' son caracterizados como de alta dependencia individual, de escasa injerencia institucional y a medio camino entre el *perfil* y el *relato*. Conclusión: la acción universitaria típica es, desde el punto de vista institucional (*perfil*) sólo caracterizable a muy grandes rasgos. Lo demás, lo que resulta más específico, es descriptible sólo a nivel individual (y a veces *singular*) y parece quedar en manos del individuo. La observación que sigue va también, exactamente, en este mismo sentido.

e) *La forma como históricamente se ha venido configurando el conocimiento -áreas de especialización, disciplinas, profesiones- determina en gran medida la organización que adoptan los profesionales que están al servicio de la universidad -facultades, escuelas, departamentos, institutos de investigación, programas de postgrado. Esto viene a reforzar la libertad académica de los profesores, porque los mismos tienden a ampararse en sus especialidades y a demandar poder de decisión en los asuntos para los cuales reclaman competencia como expertos.*

f) *Los límites que separan el medio intraorganizacional universitario de su entorno son particularmente imprecisos en comparación con los de otras organizaciones sociales formales. En muchas oportunidades, resulta bastante difícil saber dónde termina la universidad y dónde comienza el mundo exterior a ella.*

Esta observación f) caracteriza la dimensión *situacional* de la acción universitaria (y del correspondiente actor, es decir del 'desempeño docente') como de límites imprecisos. Efectivamente, el docente universitario tiene la peculiaridad de participar en planes empresariales

(asesorías), en labores comunitarias (proyectos hacia la comunidad), en programas interinstitucionales (comisiones de enlace), etc. En otras palabras, la *situación de acción* del docente universitario es amplia, lábil y flexible.

Síntesis: aplicación "uno-a-uno" de los conceptos teóricos

1) La acción universitaria, en lo relativo a *situación de acción*, se caracteriza por lo siguiente:

- Sus *dimensiones situacionales* son de límites imprecisos, pero muy extensos. La situación de acción no se limita al aula de clases sino que se plantea en términos múltiples, relacionados con el 'conocimiento', que es su "materia prima", es decir, donde se centran las *subesferas cognitiva, aptitudinal y actitudinal*. Hay múltiples tipos de situación de acción, dependientes de las tres grandes clases de *intención de acción*: enseñanza, investigación y extensión.

- Está sometida a amplia fuerza *interactiva*, a confrontaciones permanentes, a interdependencias con situaciones de acción rivales (y eventualmente incompatibles entre sí).

2) La acción universitaria, en lo relativo a *objetos de acción*, se caracteriza por lo siguiente:

- Desde un primer ángulo, su *objeto de acción* son los estados de cosas deficitarios en conocimiento y en transmisión de sentidos y valores (enseñanza y educación). Cada vez que se da un estado de cosas que debe ser mejorado en materia de 'conocimientos', entonces queda planteado un posible objeto de acción para el 'desempeño docente'.

- Desde un segundo ángulo, su *objeto de acción* son aquellos estados de cosas en que se presentan incógnitas, preguntas o problemas de conocimiento o de tecnología, es decir, aquellas realidades que deben ser modificadas mediante 'investigación'.

- Desde un tercer ángulo, su *objeto de acción* son aquellos estados de cosas ubicados en la comunidad, en que se requiere de desarrollo económico, cultural, industrial, etc., es decir, aquellas realidades que deben ser modificadas mediante 'extensión universitaria'.

3) La acción universitaria, en lo relativo a *intenciones de acción*, se caracteriza por lo siguiente:

- Desde un primer ángulo, las *intenciones* se describen como estados de cosas ideales en que los contenidos de enseñanza y educativos son asimilados e internalizados por las personas bajo formación.

- Desde un segundo ángulo, las *intenciones* se describen como estados de cosas ideales en que las necesidades de investigación son resueltas mediante cuerpos de conocimiento y esquemas tecnológicos derivados.

- Desde un tercer ángulo, las intenciones se describen como estados de cosas ideales en que las necesidades de desarrollo de las comunidades circundantes son satisfechas mediante intervenciones culturales, tecnológicas, intelectuales, artísticas, etc.

4) La acción universitaria, en lo relativo a *medios u operaciones de acción*, se caracteriza por lo siguiente:

- Es susceptible de una amplia participación e iniciativa por parte de los *actores individuales*. El *diseño de medios* es de amplia libertad, aunque está referido siempre a las tecnologías mundialmente disponibles en los tres grandes tipos de intención: enseñanza, investigación, extensión.

- A pesar de lo dicho arriba, los medios físicos y financieros, así como los tiempos de ejecución, resultan controlados por las "formulaciones" y "disponibilidades" institucionales (normas, presupuestos, planes académicos, departamentos de planificación y evaluación, etc.).

5) La acción universitaria, en lo relativo al *actor*, se caracteriza por lo siguiente:

- El actor aporta abundantes rasgos de su plano *individual* al plano institucional. Por tanto un actor universitario no puede ser analizado sólo desde el punto de vista de los programas y normativas universitarias sino, más que todo, desde el punto de vista de sus aportes personales. Por eso el actor universitario no se describe me-

dian­te *perfiles* espe­cí­fi­cos, si­no me­di­ante *perfiles* ge­ne­ra­les y, en mu­chos ca­sos, me­di­ante *re­la­tos* de ac­tor.

- Una gran can­ti­dad de 'de­se­m­pe­ños' per­te­ne­cen a lo *sin­gu­lar* (de­se­m­pe­ños de una so­la per­so­na). Pe­ro tam­bién se dan de­se­m­pe­ños *co­lec­ti­vos* tra­du­ci­dos en equi­pos, co­misio­nes o gru­pos de ta­rea. Por tan­to, este ac­tor es ana­li­za­ble tan­to en sus de­se­m­pe­ños *sin­gu­la­res* co­mo en sus de­se­m­pe­ños *co­lec­ti­vos* (de equi­po).

- El ac­tor uni­ver­si­ta­rio, da­da la gran in­ten­si­dad de in­terac­cio­nes in­sti­tu­cio­na­les (com­pe­ten­cias, ri­va­li­da­des, gru­pos de in­te­rés o po­der, etc.) no de­be ser só­lo ana­li­za­do co­mo ac­tor ais­la­do, si­no co­mo ac­tor y re-ac­tor, es de­cir, en cuan­to ge­ne­ra­dor de o­tras ac­cio­nes y en cuan­to elabo­ra­dor de ac­cio­nes - res­pues­ta.

- El ac­tor uni­ver­si­ta­rio, en cuan­to ac­tor in­sti­tu­cio­nal, sue­le fá­cil­men­te in­ter­ve­nir fue­ra de aque­lla pro­pia y es­pe­cí­fi­ca si­tu­a­ción de ac­ción que es el au­la de cla­ses.

6) La ac­ción uni­ver­si­ta­ria, en lo re­la­ti­vo a la *es­fe­ra cul­tu­ral*, se ca­rac­te­ri­za por lo si­guien­te:

- Los sim­bolis­mos aso­cia­dos a las *orien­ta­cio­nes de sen­ti­do* es­tán en la in­te­lec­tu­a­li­dad, la ra­cio­na­li­dad, la éti­ca, las tec­no­lo­gías, el de­sar­rol­lo es­pi­ri­tu­al y téc­ni­co de las so­cie­da­des, etc. (el li­bro y la plu­ma, por ejem­plo, son ca­sos di­fun­di­dos de este ti­po de sim­bolis­mos).

- Los dominios de referencia asociados a las *orientaciones de valor* están dados en el bien colectivo, la democracia, la criticidad, el pluralismo, etc.

7) La acción universitaria, en lo relativo a la *esfera personal*, se caracteriza por lo siguiente:

- La sub-esfera cognitiva de los actores va aparejada a una cierta especialidad profesional, académica u ocupacional. Cada 'docente' es un especialista titulado en algún área disciplinaria. Además de eso, debe incluir conocimientos generales en educación, investigación y extensión.

- La sub-esfera aptitudinal va asociada a las tecnologías y ejecuciones (equipos, instrumentaciones, etc.) propias de su especialidad. Debe también desarrollar habilidades relativas a los procesos de enseñanza, investigación y extensión (diseño instruccional, recursos de aprendizaje, métodos de investigación, etc.). Lo que es común a toda esta esfera es el dominio de las habilidades referidas a procesamiento de información y comunicación.

- La sub-esfera actitudinal va asociada a las motivaciones de prestigio profesional (fama, méritos, reconocimiento público, etc.), de crecimiento intelectual (cursos y becas de actualización y postgrado) y de elevación del estándar de calidad de vida (mejoras salariales, institutos de previsión y asistencia, etc.).

5) La acción universitaria, en lo relativo a la *esfera social*, se caracteriza por lo siguiente:

- Se fijan los estatus de 'docente' e 'investigador', lo que para la sociedad en general se traduce en la expresión 'profesor universitario' (existen también, pero no vienen al caso, otros estatus como el de 'rector', 'vicerrector', personal 'administrativo' y 'obrero', 'estudiante', etc.)

- Los roles asignados a los estatus anteriores pueden sintetizarse en rasgos como 'dar clases', 'evaluar', 'dictar conferencias', 'publicar', etc.

- Las expectativas se refieren a los resultados de los anteriores roles: por ejemplo, se espera del 'docente universitario' grandes talentos, cultura general amplia, ponderación, buen hablar, decencia, etc.

- Todo lo anterior remite a *normas*, expresadas en las leyes y reglamentos de educación superior, además de los decretos generados por los cuerpos directivos ('consejos') de cada universidad en particular.

Con todo lo expuesto en esta sub-sección, tenemos ya lista una proyección de la teoría de la acción a la universidad. Ahora todos los conceptos observacionales que circunscriben al 'desempeño docente' han quedado cubiertos por el modelo general de la acción. Queda ahora por derivar de esa aplicación las "variables del desempeño docente", organizadas en un modelo teórico específico.

2.3. UN MODELO DEL DESEMPEÑO DOCENTE

Al buscar una respuesta a la pregunta por las variables del desempeño docente, fundamentándonos en una Teoría de la Acción como la expuesta antes, podemos postular tres grupos de variables: las variables **contextuales**, aquéllas que pertenecen al contexto circundante; las variables **funcionales**, aquéllas que determinan las orientaciones básicas de la acción; y las variables **estructurales**, aquéllas que más propiamente conforman o definen el desempeño del docente en cuanto sistema de componentes y relaciones interconectadas. Veamos, en primer lugar, en qué consisten, más explícitamente, esas tres clases de variables, para luego pasar a considerar la dinámica según la que se mueven.

a) Las Variables Contextuales

Una Teoría de la Acción, tal como vimos antes, nos obliga a pensar que el desempeño del docente universitario va engendrado y condicionado desde el principio -y antes que por cualquier otro factor- por un sistema de elementos adscritos a los marcos socioculturales de distinto grado de abarque, los cuales rodean o dentro de los cuales tiene lugar la acción del docente. Veámoslo del siguiente modo: existe una sociedad mundial dentro de la cual se ubican las sociedades nacionales y regionales. A

su vez, dentro de éstas se ubica el sistema educativo al lado de otros sistemas de acción (comercio, política, religión, etc.). Este sistema educativo se desagrega en subsistemas (Educación Básica, Educación Superior, etc.) y, al fin, en diferentes instituciones. Y, en cada una de éstas, tienen lugar los distintos desempeños particulares de los docentes. Naturalmente, nos interesa el caso del docente universitario. Pero el punto aquí es que este desempeño no puede ser explicado sin analizar esta secuencia sucesiva de variables contextuales que van desde el nivel más general (sociedad mundial), hasta el más específico (la universidad a la que pertenece el docente o "sociedad de grupo"), pasando por distintos niveles contextuales intermedios (sociedades nacional y regional o "focal"). Esta interdependencia sucesiva, así como su carácter de variables condicionantes del desempeño docente, puede visualizarse en el Diagrama 5.

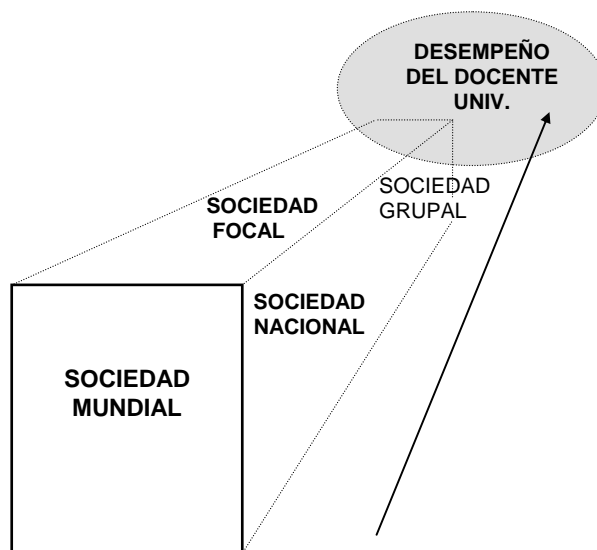


Diagrama 5: Variables contextuales y desempeño del docente universitario

Ahora bien ¿en qué consisten esas variables? Decimos que son "contextuales", con lo cual queda definida su naturaleza elemental o su procedencia, pero todavía queda encubierto cuáles son ellas. Intuitivamente sabemos que algunas de ellas están en la economía e industria, otras en la política, otras en la religión, etc. Y, si acudimos a otras teorías, podemos confirmar esta intuición, como podría ser el caso, por ejemplo, si correlacionamos esas variables con las célebres *superestructuras* de Karl Marx. Sin embargo, siendo consistentes con la Teoría de Acción que hemos elegido, vemos que esas variables son de dos tipos: **sucesos** (a1) e **interpretaciones** de sucesos (a2), los cuales se ubican en áreas sociohistóricas convencionalmente discriminadas (economía, ciencia-tecnología, etc.).

Evidentemente, la variable de interpretaciones de sucesos no puede ser concebida sin la intervención de **macro-sentidos** y de **macro-valores**. En efecto, siendo *contextuales*, serán también **macro-culturales**, con lo cual se revela, ya a partir de este componente contextual, el famoso *sistema cultural* de Parsons (o **esfera cultural**, como la hemos llamado aquí), el cual se estructura, precisamente, en *sentidos* y *valores*. Pero no se trata aún de la esfera cultural más específica, aquella que circunscribe

las acciones particulares, sino de una macro-esfera, la cual se genera en los niveles más abarcentes de la socio-historia humana.

En definitiva, postulamos un componente contextual que se divide en dos variables (*sucesos e interpretaciones* de sucesos), que implica la intervención de una **macro-esfera cultural** y que se estructura en niveles de amplitud decreciente: lo mundial, lo nacional, lo regional o focal y lo institucional o grupal (ver el diagrama 6, que es ahora un reajuste del diagrama 5).

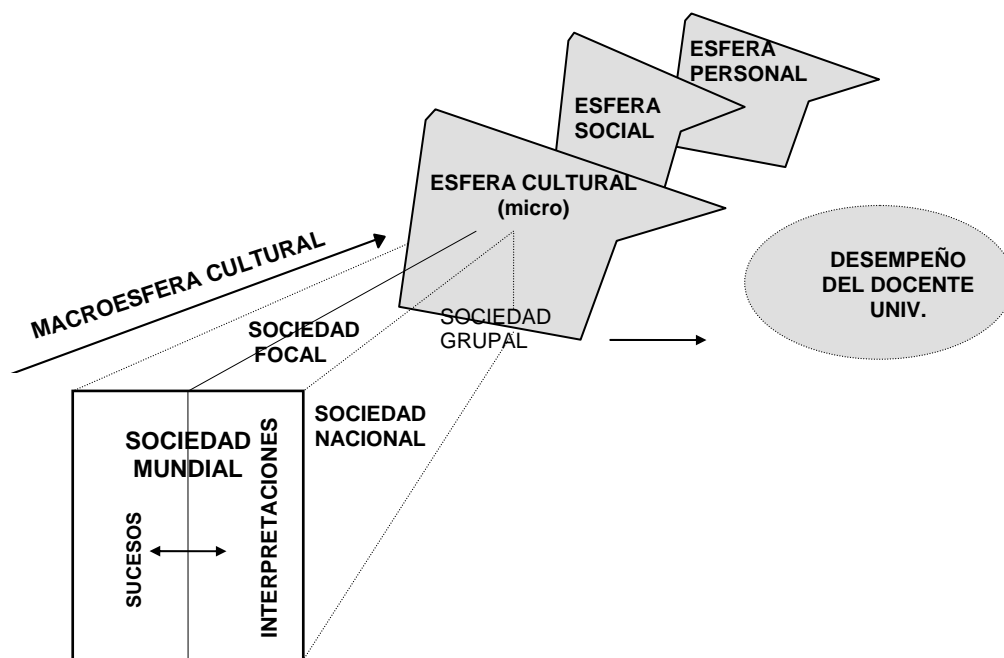


Diagrama 6: Las dos variables contextuales (**sucesos, interpretaciones**) y su conexión con las variables funcionales (cultural, social, personal)

Hay que resaltar que estas variables contextuales tienen el poder de condicionar todas las demás variables de este modelo de desempeño docente (en realidad, debería-

an ser variables para todo desempeño humano, incluyendo el de los profesionales, por ejemplo).

A partir de estas variables se generan no sólo los conocimientos, habilidades y actitudes de los desempeños, así como las normas y expectativas, sino también los diferentes patrones organizacionales de acción, aquéllos que definen *perfiles de actor*.

Por ejemplo: en la década de los '60, aproximadamente, se desarrollaron en el mundo las nuevas herramientas comunicacionales (video, TV, etc.), lo cual puede ser analizado como un "suceso" científico-tecnológico que a su vez recibió una "interpretación" favorable, en el sentido de que fue considerado como una enorme ventaja para las distintas áreas de la acción humana.

Esto (tanto el suceso como su interpretación) ocurrió en el nivel contextual mundial y de allí fue pasando por los niveles intermedios hasta llegar a las instituciones educativas y, más concretamente, a las universidades, la mayoría de las cuales fundó sus propios departamentos de 'tecnología educativa' o producción audiovisual. Como resultado, dentro de las variables de desempeño del docente universitario quedó entonces incluida una nueva parcela de *conocimientos, habilidades y actitudes* (variación de la esfera *personal*), una nueva parcela de *roles, normas y expectativas* (variación de la esfera *social*) y, finalmente, una nueva parcela de *medios u opera-*

ciones de acción, referida al uso didáctico del video, TV, etc. (variación *estructural* del desempeño docente).

Con todas sus consecuencias, positivas o negativas, este ejemplo de las tecnologías comunicacionales de los '60 y '70 muestra la naturaleza de las variables contextuales y cómo ellas operan sobre las demás variables de desempeño del docente universitario (un ejemplo análogo, mucho más reciente, podría ser ahora el de las tecnologías computacionales e informáticas).

De modo muy especial, estas variables contextuales impactan directa e inmediatamente sobre las variables funcionales (esfera cultural y de allí, a las esferas personal y social), es decir, sobre:

- los sentidos y valores de la organización educativa (universidad) y de sus miembros (esfera *cultural*),
- los conocimientos, habilidades y actitudes de los docentes universitarios (esfera de la *personalidad*) y, finalmente,
- las marcas de status, los roles y las expectativas dentro de la universidad (esfera *social*).

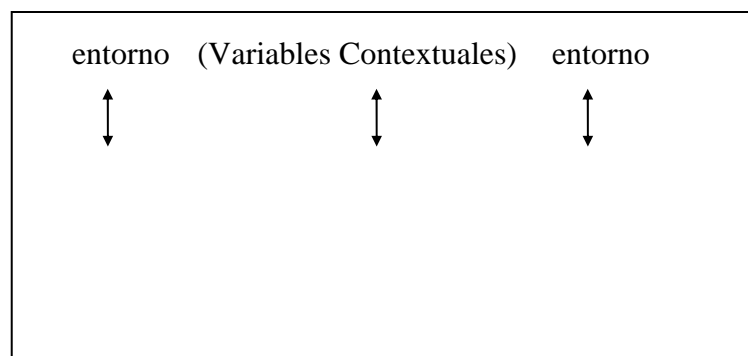
Veamos ahora este segundo grupo de variables de desempeño del docente universitario, el que corresponde al componente **funcional** dentro del modelo que hemos derivado de una Teoría de la Acción.

b) Las Variables Funcionales

Postulamos ahora un segundo componente del modelo, conformado por variables que tienen carácter **funcional**, o sea, determinan las orientaciones básicas más concretas del desempeño docente. Como se acaba de decir arriba, estas variables funcionales van condicionadas por el componente *contextual* y, por tanto, adquieren sus valores específicos a partir de los valores que vengan definidos por las variables contextuales.

Un detalle de interés es que este componente funcional se subdivide en tres subcomponentes: la esfera **cultural**, la esfera de la **personalidad** y la esfera **social**. Los dos últimos subcomponentes dependen del primero, tal como se ve explicado en Habermas (1987, p. 325) y como se ilustra en el diagrama 7, donde se muestra, primero, la dependencia de todo este componente *funcional* del componente *contextual* y, segundo, la dependencia que ejerce el subcomponente *cultural* sobre los otros dos subcomponentes.

Antes de ver en detalle los subcomponentes aquí incluidos, parémonos un momento a analizar la naturaleza de este componente funcional por relación con los componentes *contextual* (visto antes) y *estructural* (que se verá luego).



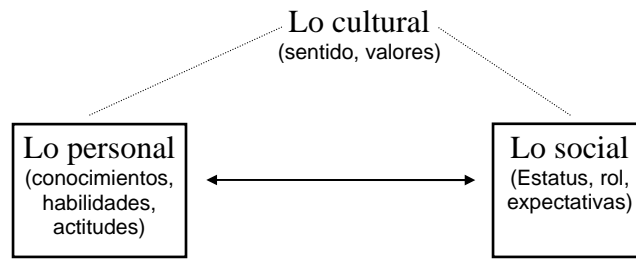


Diagrama 7: Conexión de lo Contextual a lo Funcional e Interdependencias internas entre las variables Funcionales (modificación de Habermas, 1987, p. 325)

Asumimos que los datos contextuales, provenientes de los sucesos e interpretaciones de sucesos que tienen lugar en el mundo, en la nación, en la región y en el grupo, se traducen, al fin y al cabo, en particulares **sentidos** y **valores** ubicados ya en la esfera cultural del componente funcional. O sea: la gran globalidad o generalidad de los datos contextuales termina por reducirse y particularizarse en datos **funcionales** concretos (*sentidos* y *valores*, que luego pasan a generar los datos de los subcomponentes *personal* y *social*: conocimientos, actitudes, roles, etc.).

Ahora bien, estos datos funcionales concretos son los que definen la orientación del proceso estructural del desempeño, o sea, los que definen cómo se va a configurar la estructura relacional entre un actor, un objeto de acción, unas intenciones y unos medios u operaciones, por referencia a una determinada situación de acción).

Así, pues, la naturaleza de este componente funcional consiste, en primer término, en particularizar o concretar los datos provenientes de la sucesión de contextos (*sucesos e interpretaciones* macro-culturales) y, en segundo término, en elaborar los datos para orientar o configurar la estructura de desempeño del docente (aquella que contempla la relación entre actor, objeto de acción, intención, medios u operaciones, sobre la base de una situación de acción).

Las variables funcionales se agrupan en tres "esferas" (Parsons prefirió llamarlas "sistemas", por su intención de elaborar una visión 'sistémica' del hecho social):

b1) Las Variables de la Esfera Cultural:

Se caracterizan por traducir datos macro-culturales en datos micro-culturales, especificados en términos de **sentido** y **valor**, que son precisamente las dos variables de esta esfera cultural. También se caracterizan por impactar el ámbito de las variables personal y social, que a su vez impactarán el ámbito estructural del desempeño.

b1.1) Por "**sentido**" se entienden los significados que las cosas, hechos y eventos del mundo tienen para un determinado actor o para una determinada estructura de actores. Intervienen aquí procesos tales como las concepciones, la construcción de ideas, mapas o representa-

ciones y, más en general, los simbolismos. Expresiones tales como "visión del mundo"³, "punto de vista", "óptica", "manera de ver" y otras por el estilo aluden justamente a la variable de *sentido* dentro del subcomponente cultural.

Para el caso del desempeño docente universitario, es ya tradicional el predominio de los simbolismos acerca del desarrollo intelectual, la moral y la racionalidad. Recientemente, se han incorporado numerosos simbolismos en torno al dominio de tecnologías (informáticas, especialmente) y a su influencia en los ideales humanísticos.

b1.2) La otra variable aquí incluida es la de "**valor**", término que aquí se plantea (según se explicó antes, al hablar de la Teoría de la Acción) como el producto de una asociación entre situaciones u objetos del mundo, por un lado, y patrones o sistemas de preferencia (tales como bondad/maldad, belleza/fealdad, etc.). Es de suponer que tanto el docente universitario como la universidad, en cuanto clase o agrupación de individuos, definen ciertos valores para las situaciones y objetos que los rodean y, de acuerdo con esas definiciones, variará la orientación funcional de los distintos desempeños concretos. En el ámbito universitario, el bien colectivo, la democracia, la criticidad, el pluralismo, etc., suelen constituir patrones de preferencia con respecto a la mis-

³ Recientemente se ha divulgado el término alemán "weltangschau", para hacer referencia a lo que aquí se entiende por *sentido*.

ma concepción de la universidad y al rol del docente, al menos en el plano de las declaraciones y de los ideales de acción.

Antes de cerrar este punto conviene destacar que estas dos variables -sentido y valor- interactúan significativamente. En efecto, sólo después de que algo adquiere un cierto **sentido** (después de que resulta comprendido o interpretado a través de un proceso simbólico), puede entonces ser *valorado* (puede recibir un cierto **valor**, tanto de rechazo como de aceptación). Pero, a la inversa, los patrones o sistemas preferenciales preexistentes condicionan los procesos simbólicos de comprensión e interpretación, al punto de que pueden generar diferentes sentidos para un mismo objeto o situación.

b2) Las variables de la Esfera de la Personalidad

En este subcomponente se ubican todas aquellas variables que orientan funcionalmente el desempeño docente desde el punto de vista de las características peculiares del sujeto. Sabemos que las variables culturales, que acabamos de ver, orientan la acción docente de grupos y colectividades. Pero en toda conducta grupal o colectiva hay fuertes ingredientes atribuibles a los rasgos personales de cada uno de quienes conforman el grupo. De hecho, la existencia de perfiles o prototipos entre los integrantes de un grupo o sociedad (por ejemplo: el lí-

der, el hazmerreír, el intrigante, etc.) se explica sólo a partir de las condiciones y circunstancias de los sujetos.

Entonces, el papel que cumple este subcomponente dentro del modelo aquí propuesto es precisamente el de explicar aquellas variaciones de desempeño que dependen de esas condiciones y circunstancias específicamente diferenciales entre sujetos y que son atribuibles a los rasgos de las personas, pero no de los grupos.

Este conjunto de variables de personalidad se subclasifican a su vez en tres tipos: variables **cognitivas** (o de *conocimientos*), variables **aptitudinales** (o de *habilidades*) y variables **actitudinales** (o de *actitudes* o *disposiciones*).

b2.1) El grupo de variables **cognitivas** orientan aquellos datos de desempeño que se refieren al área de referencia, tipo, amplitud y nivel de los conocimientos del docente.

Al hablar de **área de conocimientos** se está considerando tanto el aspecto disciplinario -la especialidad académica del docente, en cuanto dominio profesional- como el aspecto ordinario, referido al conocimiento común que toda persona va construyendo según su experiencia personal, y al aspecto pluridisciplinario que es común a todo docente (manejos administrativos, asuntos organiza-

cionales y gremiales, procesos investigativos, relaciones de extensión universitaria, etc.).

El **tipo** de conocimiento tiene que ver con el carácter empírico, teórico u operativo de la información asociada a una cierta área de referencia. Es de suponer aquí que las relaciones y grados de predominio entre estos tipos de conocimiento se rigen por los mismos principios de las ciencias de la cognición (como, por ejemplo, que el conocimiento empírico y operativo basado en un buen sustrato teórico resulta más eficiente que aquéllos que carecen de esa vinculación).

La **amplitud** del conocimiento personal se refiere a su poder de cobertura y a su grado de interdisciplinariedad (la medida en que conocimientos de distintas áreas de referencia se interconecten productivamente). Por su parte, el nivel del conocimiento personal tiene que ver con la profundidad o fuerza de penetración (conocimiento "profundo" vs conocimiento "superficial").

b2.2) El grupo de variables **aptitudinales** contiene datos que orientan la estructura del desempeño docente en el sentido de capacidades o aptitudes para "hacer cosas" y utilizar herramientas e instrumentaciones (el ya conocido *know-how*). Este grupo de variables puede ser discriminado de acuerdo a cualquiera de las teorías cognitivas (por ejemplo, es ya tradicional el modelo para las pruebas D.A.T. o "Differential Aptitudes Test", que discrimi-

na las capacidades verbal, numérica, espacial, etc.; también el modelo de la *inteligencia múltiple* que discrimina entre inteligencias musical, de lenguaje, etc.). En general, hay aptitudes o habilidades que son comunes a todo docente, tales como la planificación y el diseño instruccional, el manejo de recursos para el aprendizaje, el dominio de herramientas de investigación y, aún más comúnmente, la serie de habilidades referidas a procesamiento de información y comunicación.

B2.3) El grupo de variables **actitudinales** marca valores funcionales de carácter fuertemente afectivo o emocional, tales como la motivación al logro, la autoestima, la tolerancia y confianza hacia los demás, la comprensión y acercamiento al estudiante, etc. El estudio de este grupo de variables podría ser abordado mediante cualquiera de las teorías psicológicas específicas (ver, por ejemplo, Morales, Reboloso y Mora, 1994, para una revisión de estas teorías). De este tipo de estudios pueden derivarse discriminaciones finas de las respectivas subvariables.

b3) Las variables de la Esfera Social

En este subcomponente se sitúan los datos que orientan funcionalmente la estructura de desempeño docente de acuerdo a calificaciones de grupo. Aquí deben tomarse en cuenta las características de las organizaciones univer-

sitarias, donde dichas calificaciones se hallan bien definidas. La idea central es que la estructura de desempeño del docente universitario va a estar funcionalmente orientada (y, por tanto, va a variar funcionalmente) según los patrones sociales que sea posible asignarle al docente. El desempeño de un rector, por ejemplo, o de un profesor titular, van a tener ciertas propiedades diferenciales sólo por el hecho de que uno sea rector y otros no y de que uno sea titular y otros no, muy al margen de las atribuciones, responsabilidades o tareas particulares que cada uno de ellos pueda tener. El hecho es que las diferencias de rol, por ejemplo, acarrearán comportamientos típicos y generan expectativas típicas.

En este subcomponente pueden distinguirse los siguientes grupos de variables funcionales de desempeño: variables de rol asociadas a estatus; variables de expectativas asociadas a los roles; y variables normativas, que regulan la interacción grupal.

B3.1) Variables de rol

Estas variables discriminan entre sí las distintas estructuras de desempeño a partir de las **calificaciones de actor** que el grupo social tenga previstas dentro de la organización universitaria.

Por *calificaciones de actor* se entiende un papel, una función o un conjunto de propiedades a través de las

cuales se informa qué hace alguien, qué tareas tiene asignadas, cuál es su estilo de acción, qué rasgos diferencian su perfil de acción, etc. El término mantiene una fuerte analogía con los roles de las artes escénicas, donde cada actor tiene previsto un papel y un carácter.

Considerando sólo los roles universitarios específicos y oficialmente reconocidos (o sea, descartando los roles generales que suelen existir para todo grupo, tales como el de líder, por ejemplo), el desempeño del docente se ve afectado, primero, por la **categoría** académica (instructor, asistente, agregado, asociado, titular); segundo, por la **dedicación** (convencional, medio tiempo, tiempo completo, dedicación exclusiva); tercero, por el departamento en que esté **ubicado** (escuela, facultad, núcleo, programa, etc.); cuarto, por el **cargo** que ocupa en su departamento o en toda la universidad (coordinador, director, decano, miembro de consejos, etc.); y, quinto, por la titulación académica o por su curriculum académico (especialista, magister, doctor, o también autor de publicaciones, conferencista, etc.)

De este modo, las variables de rol pueden subclasificarse en esos cinco órdenes: *categoría, dedicación, ubicación, cargo y titulación*. Por cada uno de estos órdenes obtendríamos variaciones estructurales típicas en el desempeño del docente.

Apareado a estas calificaciones de actor o a estas sub-variables de rol, tenemos el concepto de **estatus**, concebido como un lugar de rango dentro de una jerarquía social. Los estatus se caracterizan por distintos niveles de prestigio, de respeto social y, casi siempre, de retribuciones salariales y de calidad de vida.

Aunque no siempre el estatus sea estrictamente dependiente del rol (ya que suelen intervenir otros datos extra-organizacionales, situados en contextos más amplios, como podría ser el caso de un docente dotado de riqueza o prestigio familiar, por ejemplo), lo relevante de este modelo está en que, siempre dentro del ámbito universitario, se da una estrecha correlación entre tipo de rol y altura del estatus. Todo esto se asocia fuertemente con el concepto de expectativa, ubicado en el grupo de variables siguiente.

b3.2) Variables de Expectativa

No se trata sólo del rango que ocupe el docente en una jerarquía de grupo, sino también de lo que los demás busquen y esperen característicamente de él. Se trata así de una relación entre lo que los miembros del grupo necesitan o rechazan (singular o colectivamente) y lo que es capaz de proveer cualquier otro miembro, sobre la base del rol que éste tiene asignado.

Por tanto, toda expectativa se expresa como un binomio del tipo "A requiere x / B provee x" (o la negación de alguno de los términos del binomio) y también "A rechaza x / B provee x" (o la negación de alguno de los términos). Para el primero de estos binomios, es el caso, en general, del limosnero público con respecto a los transeúntes (diferenciando entre transeúntes bien vestidos y mal vestidos, por ejemplo) o del comprador con respecto al vendedor (diferenciando entre vendedores deshonestos y honestos, por ejemplo, o entre compradores nerviosos y lentos). Para el segundo de los binomios, es el caso de los antagonistas (jugadores de equipos enfrentados, por ejemplo).

Dentro de las relaciones docente-estudiante, hay expectativas típicas, tales como la de "querer aprobar la asignatura" vs "proveer las calificaciones requeridas" o, simplemente, la de "aprender / enseñar".

También hay expectativas típicas dentro del campo de las interacciones docente-docente (referidas especialmente a la colaboración, a las responsabilidades del trabajo en equipo, etc.). Y, en general, hay muchas expectativas en las áreas de interacción común, especialmente si consideramos las necesidades emocionales, afectivas y materiales de los miembros de una organización universitaria. El voto universitario, por cierto, es una de las expre-

siones más concretas de las expectativas, en cuanto variable funcional del desempeño.

Podemos, entonces, subclasificar estas *variables de expectativa* en tres planos diferenciados: el plano de la interacción estudiante-docente, el de la interacción docente-docente y el plano general de las interacciones comunes (que incluirían también las relaciones con la comunidad extrauniversitaria circundante -no académica- y con los contextos regional y nacional).

b3.3) Variables Normativas

El concepto de **norma** (o de variable **normativa**) es asumido dentro de este modelo en un sentido bastante más amplio que el de reglamentación, ley, decreto, disposición legal, etc. Es más bien estrictamente sinónimo de regulación o mecanismo conductor o controlador de acciones. Al igual que las leyes o reglamentaciones, una norma es una pauta o esquema regulativo que permanece relativamente constante tanto en el tiempo como en el tipo de situaciones y acciones que cubre o con el cual se correlaciona. En este sentido no existen normas para una acción/situación particular y única, sino para clases de acciones/situaciones.

Pero, a diferencia de las leyes y reglamentaciones, las normas pueden ser alcance grupal o individual, tácitas o expresas, intencionales (expresamente deseadas) o

circunstanciales (producto de las limitaciones de ciertas clases de situación e impuestas por las circunstancias).

Así, por ejemplo, las rutinas con las que un individuo suele prepararse en las mañanas antes de ir a la oficina constituyen normas, en el sentido de este modelo, igual que las rutinas con que un docente suele estudiar o preparar las clases, ya que se trata de un mecanismo regulador, exactamente del mismo modo en que una resolución del Consejo Directivo universitario podría regular el uso de los teléfonos, por ejemplo, o las tareas de cierto grupo de docentes, etc.

De igual modo, también ingresan dentro de este concepto de normas las restricciones del sistema organizacional universitario, en la medida en que conduzcan a ciertas rutinas de acción o en que se conviertan en pautas de ejecución. Por ejemplo, el hecho de que una universidad carezca de equipos de computación para uso de los investigadores obliga a éstos a realizar trabajos manuales o no mecanizados, convirtiéndose entonces ese hecho en una particular regulación de la acción investigativa.

Naturalmente, dicho concepto engloba también las leyes, reglamentaciones y disposiciones, tanto las de carácter mundial y nacional como regional y grupal y tanto las que conciernen a acciones administrativas, laborales

y organizacionales como las que conciernen a acciones intelectuales y profesionales.

La ventaja de este concepto así asumido está en que se incrementa la economía del modelo, ya que no hace falta recurrir a conceptos adicionales para explicar aquellas orientaciones de desempeño que se basan en regulaciones individuales y en restricciones ambientales u organizacionales. De manera especial conviene insistir en que estas restricciones, al tener la capacidad de regular de algún modo la acción del docente, se consideran dentro de las variables normativas, quedando así explicado en este modelo aquellas variaciones de desempeño que se deben en unos casos a carencias y limitaciones organizacionales (como es el caso, por ejemplo, de las deficiencias de infraestructura o de la incapacidad personal o profesional de los gerentes universitarios) y en otros casos a comodidades y ventajas organizacionales (como es el caso contrario al anterior).

Todas estas consideraciones respecto al concepto de *norma* nos obligan a postular, dentro de esta clase de variables, las siguientes discriminaciones: hay, por una parte, normas **generales** (comunes a todo docente y de alcance mundial, nacional y regional) y normas **particulares** (que sólo se aplican al contexto grupal, a una determinada universidad en particular). Y por otra parte, hay normas **administrativo-organizacionales** (que se correlacionan

con situaciones de funcionamiento institucional y laboral, como es el caso de las restricciones ambientales, por ejemplo) y normas **intelectual-académicas** (correlacionadas con las acciones de producción y difusión del conocimiento). Como es de suponer, la primera distinción sigue un criterio contextual de *amplitud* de aplicación, mientras que la segunda sigue el criterio de *área* de aplicación. Dado que ambas, lógicamente, se entrecruzan, podemos entonces postular que las variables normativas son, elementalmente, las cuatro siguientes: **administrativas generales, administrativas particulares, académicas generales y académicas particulares.**

En virtud de estas variables, la estructura de desempeño del docente universitario va a sufrir determinadas variaciones, considerando que, al variar una determinada norma, varía necesariamente la estructura de desempeño que viene regida, controlada o regulada por dicha norma.

Hasta aquí el componente funcional del modelo de desempeño docente universitario. Para cerrar el punto conviene resaltar que los datos de salida de este componente impactan directamente sobre el siguiente (las variables estructurales), muy especialmente por vía de la **Situación de acción**, que es una especie de "puerta de entrada" para las variables estructurales.

Efectivamente, tanto las variables contextuales como las funcionales, una vez que han terminado de concretar

sus datos (o sea: una vez definidos un contexto y unas orientaciones de desempeño), inmediatamente queda conformada una particular *situación de acción*, que en este caso viene siendo alguno de los escenarios característicos en que se desenvuelve el docente universitario.

c) Las Variables estructurales

Este tercer componente del modelo contiene los datos que más específicamente definen el desempeño docente en cuanto estructura de acción.

Como ya se sabe por la exposición de la Teoría de la Acción, este componente se desglosa en cinco subcomponentes o clases subgenerales de variables: las que conforman la **situación** de desempeño, las que definen al **actor** o protagonista, las que constituyen el **objeto** de desempeño, las que determinan sus **intenciones** básicas y las que forman los **medios** u **operaciones** característicos.

Es importante tomar en consideración las estrechas vinculaciones que hay entre estas variables estructurales y las dos clases anteriores de variables, muy especialmente en el sentido de que, dada una estructura abstracta de desempeño (definida por una situación, un actor, un objeto de desempeño, unas intenciones y unos medios), es el componente funcional el que asigna distintas modalidades a esta estructura abstracta, o sea, el que convier-

te dicha estructura en distintas clases concretas de desempeño.

Según esto, podemos entonces afirmar que, mientras el componente contextual actúa como entorno o marco para todo el modelo en su conjunto, el componente funcional actúa como una función que proyecta valores estructurales en modalidades o tipos particulares de desempeño (ver el diagrama 8, en el cual se visualiza la dinámica general del modelo).

Pasemos ahora a un rápida revisión de este componente estructural en cada una de las cinco clases de variables que lo conforman.

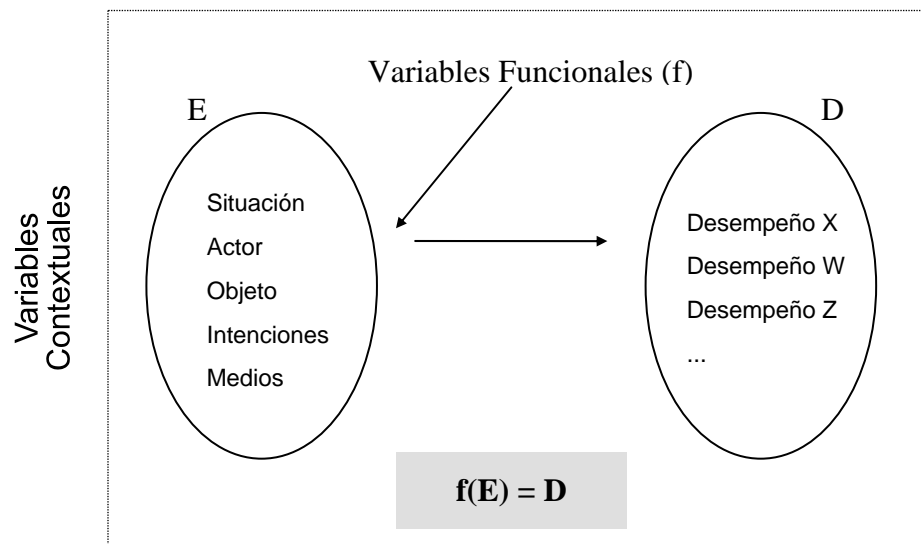


Diagrama 8: relaciones dinámicas entre los tres componentes del modelo.

c1) Las Variables Situacionales (Situación de Desempeño)

Postulamos que el desempeño del docente universitario, en un plano estructural, comienza por una definición de **situaciones** de desempeño.

Es aquí donde el desenvolvimiento del docente se caracteriza primordialmente por estar adscrito a una organización universitaria. Sin el concepto empírico de universidad y sin su equivalente teórico, el concepto de *situación de acción*, resulta imposible explicar el desempeño del docente universitario.

Aun cuando los componentes contextual y funcional permitan una gran cabida a los aspectos individuales del desempeño, es este concepto de **situación** el que obliga, teóricamente, a analizar el desempeño docente como un hecho eminentemente organizacional o institucional. Es decir: el estudio del desempeño docente vale la pena en cuanto que es un hecho institucional, aunque por otra parte también resulte imposible excluir el hecho de que todo docente actúa como individuo y como persona singular (en la exposición de la teoría de la Acción se hicieron amplias referencias a estas relaciones entre los planos individual e institucional y más adelante volveremos nuevamente sobre ellas).

Las Situaciones de Desempeño pueden sistematizarse según dos criterios relevantes: primero el **área de la situación** y, segundo, **la función universitaria**.

Consideramos que todo docente actúa en situaciones tanto de índole *administrativo-organizacional* (programas, planes, coordinaciones, etc.) como de índole *académica* (clases, asistencia a jornadas, producción intelectual, etc.). Siendo más precisos, podemos sostener que las situaciones originales de desempeño son netamente *académicas*, pero como toda acción académica debe estar "organizada" (justo por ser una acción institucional), surge la obligación de cubrir los requerimientos de organización y administración de dicha acción, de donde nacen, al lado del área académica y por exigencias naturales de esa misma área, las situaciones de tipo administrativo-organizacional.

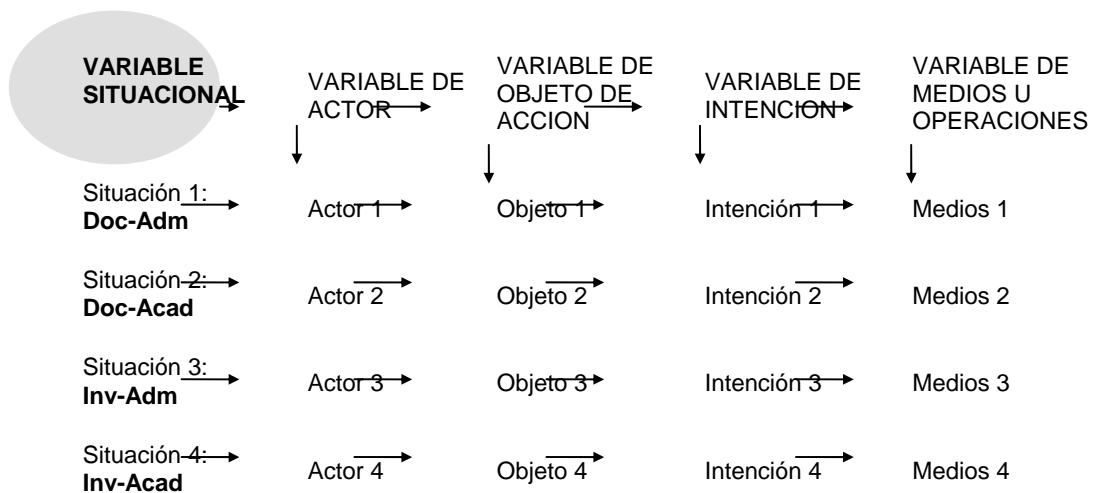
Pasando ahora al segundo criterio, nos encontramos con que las situaciones de desempeño se diferencian característicamente en virtud de las tres **funciones** universitarias tradicionalmente formuladas: docencia, investigación y extensión. Tenemos entonces que, según el criterio de **función universitaria**, las situaciones de desempeño pueden analizarse en tres clases de variables: variables situacionales de **docencia**, variables situacionales de **investigación** y variables situacionales de **extensión**.

Si cruzamos las variables generadas por ambos criterios, tenemos entonces que la situación de desempeño docente universitario es desglosable en seis variables, tal como se muestra en la tabla 1.

Funciones → Areas ↓	Función Docencia	Función Investigación	Función Extensión
Area Administrativo-organizacional	D-Ad	I-Ad	E-Ad
Area Académica	D-Ac	I-Ac	E-Ac

Tabla 1: Seis variables Situacionales de Desempeño

Este concepto de Situación de Desempeño es tan importante dentro del modelo propuesto que de aquí en adelante todos los demás componentes estructurales del desempeño quedan supeditados a las seis variables antes definidas. O sea: a cada una de las seis variables situacionales corresponde una variable de actor, una variable de objeto de desempeño, una variable de intención y una variable de medios u operaciones, tal como se muestra en el diagrama 9.



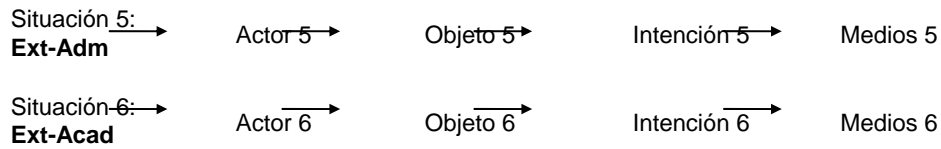


Diagrama 9: dependencia de las variables estructurales de desempeño a partir de las variables situacionales

Lo que también queda ilustrado en ese mismo diagrama 9 es que ya no es necesario, a partir de esta visualización, hablar detalladamente de cada uno de los componentes estructurales que siguen, ya que han quedado definidas las clases de variables en que puede desagregarse cada uno de los componentes estructurales del desempeño. Por tal razón, en la exposición que sigue nos limitaremos sólo a definir algunos rasgos interesantes de cada componente, quedando entendido desde ahora que las variables de cada uno de ellos son las que aparecen en el diagrama 9 y las que se acaban de explicar en estos párrafos.

c2) Las variables del Actor

En dependencia de las seis variables situacionales, tenemos, correlativamente, seis variables de actor en el ámbito universitario. Globalizando esta idea, podemos decir que hay actores que se ubican más hacia los desempeños administrativos y otros que tienden más a los desempeños académicos y, por otra parte, que ambos tipos de actor pueden estar orientados unas veces hacia funciones de docencia, otras hacia funciones de investigación,

otras hacia funciones de extensión y otras, finalmente, hacia una combinación entre dos o tres de estas funciones.

Precisamente, las recientes propuestas en torno a la idea de docente-investigador pueden concebirse, teóricamente, bajo el concepto teórico de actor, en una combinación de funciones. Por lo común, sin embargo, en la realidad de nuestras universidades ocurre que los seis tipos de actores mencionados arriba existen de modo separado y raras veces la institución promueve de veras un tipo combinado de actor. En todo caso, esta sección del modelo permite una mejor conceptualización de esas propuestas y un mejor planteamientos de los respectivos debates.

No podemos dejar pasar por alto el hecho de que las variables de actor no pueden concebirse sólo en dependencia de la situación de desempeño ni en términos exclusivos de las seis variables mencionadas. Debemos recordar que la situación de desempeño a su vez viene condicionada por las variables funcionales y éstas por las variables contextuales.

Por tanto, en cada variable de actor hay que analizar también, de modo muy particular, la influencia de las variables funcionales en el subcomponente de la personalidad (conocimientos, habilidades y actitudes) y en el subcomponente social (rol-estatus, expectativas, normas). Por ejemplo, dos actores que pertenezcan al tipo de des-

empeño docente-administrativo (actor tipo 1, en el diagrama 9) no deberían ser exactamente iguales por el mero hecho de pertenecer a un mismo tipo de actor. Las diferencias en el desempeño de ambos pueden generarse por vía del subcomponente funcional (por ejemplo, diferencias en cuanto a conocimientos, habilidades y actitudes o entre roles, expectativas y normas, etc.).

c3) Las variables de Objeto de Desempeño

Todo docente, al quedar definida una situación de desempeño y al establecerse su condición de actor para esa situación, se enfrenta también, correlativa y característicamente, a un determinado **Objeto de Desempeño**, o sea, a una cierta realidad de cuya transformación es responsable.

Podemos asumir que, en general y muy globalmente hablando, el Objeto de Acción propio de los docentes universitarios está constituido por los **cuerpos de conocimiento** puestos en función de la perpetuación de una cierta cultura a través de la formación de los ciudadanos bajo ciertos patrones de necesidades, sentidos y valores.

Ahora bien, este complejo objeto de desempeño que son los cuerpos de conocimientos asociados a la formación de individuos (algo que está pensado en términos muy generales) puede ser abordado bajo las tres funciones ya mencionadas: docencia, investigación y extensión. Así, un

docente viene caracterizado, muy en general, por trabajar con **conocimientos**, tanto en su forma de transmisión (*docencia*) como en su forma de producción (*investigación*) y en su forma de aplicación a los problemas del entorno (*extensión*).

Por esta razón, puede decirse que todo docente universitario es ante todo un *intelectual*, un *académico*, de lo cual se derivan numerosas e importantes implicaciones. Una de ellas es el conocimiento perfecto que en su respectiva área (definida desde los subcomponentes *personal* y *social*) debe tener el docente respecto a los estados de progreso, a las necesidades y requerimientos de ampliación, etc. En realidad, dadas las actuales estructuras sociales, no hay ningún otro profesional a quien la sociedad le haya asignado mayor y más específica responsabilidad sobre el abordaje de esos objetos de desempeño que están constituidos por el conocimiento humano universal. Esta y otras implicaciones quedan mucho más claras sobre la base de un modelo como éste que aquí se propone.

c3) Las Variables de Intención

Como quedó dicho en la exposición de la Base Teórica, es obvio que no es posible abordar un Objeto de Desempeño sin la referencia acerca de cuál es la realidad deseada hacia la cual se deben orientar las transformaciones ejercidas sobre el Objeto de Desempeño. Es, preci-

samente, el concepto de **Intención**, que aquí se asume como sinónimo de *situación final deseada* o, simplemente, de *Objetivo*.

Las **intenciones** o los objetivos asociados a un cierto Objeto de Desempeño se deducen, en cada caso, de cada *Situación de Desempeño*, tal como quedó explicado antes. Sin embargo, hay por lo menos dos aspectos que conviene puntualizar.

El primero es que las Intenciones no son aisladas, sino que forman "constelaciones", en el mismo sentido de Parsons o, si se prefiere, "sistemas". No es posible entonces pensar fácilmente en intenciones definidas o segmentadas, sino que más bien deben concebirse en el sentido de clases "difusas" y estrechamente interdependientes.

Un segundo aspecto de interés es que, considerando a las intenciones como sistemas, debemos tomar en cuenta las políticas nacionales, regionales e institucionales, en materia de universidades, como las intenciones de máximo nivel dentro de un sistema jerárquico que sea aplicable al desempeño del docente. Luego vendrían, en un nivel intermedio, las políticas y objetivos por cada una de las funciones universitarias (intenciones de docencia, de investigación y de extensión). Finalmente, en un nivel más específico, tendríamos las intenciones particulares de cada una de las acciones que cotidianamente cumple el docente en su ejercicio diario.

c4) Las Variables de Medios u Operaciones

A cada *Situación de Desempeño*, a cada perfil de *Actor*, a cada *Objeto de Desempeño* y a cada *Intención* corresponden determinados sistemas de **Medios u Operaciones**, entendidos como secuencias metódicas, por una parte, y como conjuntos de procedimientos e instrumentos, por otra. Un ejemplo muy incompleto, pero sugerente, de lo que podrían ser estos sistemas de medios u operaciones está en la tabla 2.

DOCENCIA	AREA ADMINISTRATIVA	Consignar evaluaciones Planificar Negociar horarios Analizar costos Elaborar informes
	AREA ACADEMICA	Dictar clases Manejar grupos Orientar estudiantes Asignar trabajos Elaborar material instruccional
INVESTIGACION	AREA ADMINISTRATIVA	Elaborar presupuestos Calcular tiempos y fases Controlar proyectos Proveer equipos y suministros Racionalizar tareas Racionalizar recursos
	AREA ACADEMICA	Seleccionar fuentes Formular problemas Construir conceptos y modelos Definir categorías Asesorar tesis
EXTENSION	AREA ADMINISTRATIVA	Detectar necesidades Controlar planes Racionalizar recursos Manejar finanzas...

Tabla 2: Ejemplo incompleto de Medios u operaciones

d) Síntesis de Variables

Resumiendo toda esta exposición de las variables de desempeño del docente universitario, podemos concebir el modelo, en su dimensión más general, en tres componentes fundamentales: lo contextual, lo cultural y lo estructural. Esto sería el nivel 1 del modelo.

Luego, en una dimensión subgeneral, cada componente se desglosa en varios subcomponentes, lo que sería el nivel 2 del modelo. Aquí se postulan, por la vía del componente contextual, tres subcomponentes: lo mundial, lo nacional, lo regional o focal y lo grupal o institucional. Por el componente cultural, se postulan tres subcomponentes: lo cultural, lo personal y lo social. Y, por el componente estructural, se postulan cinco subcomponentes: la situación de desempeño, el actor, el objeto de desempeño, las intenciones y los medios u operaciones.

Pasando ahora al nivel 3 del modelo, que es una dimensión específica, tenemos 2 variables que se aplican por igual a todos los elementos del subcomponente contextual: sucesos e interpretaciones de sucesos. Para el subcomponente cultural, las variables son dos: sentido y valor. Para el de la personalidad, son tres variables: conocimientos, habilidades y actitudes. Para el subcomponente Social, son tres variables: rol-estatus, expectativas y normas. Luego, en el nivel estructural, para todos los cinco subcomponentes, tenemos dos áreas de aplicación: lo administrativo-organizacional y lo académico.

Tenemos también, allí mismo, las variables relativas a las tres funciones universitarias: docencia, investigación y extensión.

Pasando ahora al nivel 4 del modelo, que es el nivel subespecífico o de las subvariables, tenemos un listado de aspectos que no repetimos por razones de brevedad. En todo caso, todas estas variables, discriminadas en cuatro niveles de generalidad decreciente, se hallan sintetizadas en la tabla 3.

e) Relaciones entre Variables

Hasta ahora se han especificado las variables de desempeño del docente universitario por derivación de una Teoría de la Acción. Circunstancialmente, se han expuesto también algunas de las relaciones elementales entre esas variables. Parece conveniente, sin embargo, enfatizar de modo especial las relaciones mínimas que vinculan entre sí a los componentes de este modelo, obteniendo así una visión de sus aspecto dinámico.

NIVEL 1 CLASE GENERAL (COMPONENTE)	NIVEL 2 CLASE SUBGENERAL (SUBCOMPONENTE)	NIVEL 3 CLASE ESPECIFICA (VARIABLE)	NIVEL 4 CLASE SUBESPECIFICA (SUB-VARIABLE)
a) CONTEXTUAL	a1) Contexto Mundial	a1.1) Sucesos a1.2) Interpretaciones a2.1) Sucesos	- económicos - políticos

	a2) Contexto Nacional a3) Contexto regional a4) Contexto Grupal	a2.2) Interpretaciones a3.1) Sucesos a3.2) Interpretaciones a4.1) Sucesos a4.2) Interpretaciones	- científico-tecnológicos - artístico-culturales - religiosos (Aplicables a todo ax.x)
b) FUNCIONAL	b1) Cultural	b1.1) Sentido b1.2) Valor	(NO PREVISTAS)
	b2) Personal	b2.1) Conocimientos	-Area de referencia. -Tipo -Amplitud -Nivel
		b2.2) Habilidades	-intelectuales -físicas
		b2.3) Actitudes	-Area de ref. -Amplitud -Nivel
	b3) Social	b3.1) Rol y Estatus	-Categoría -Dedicación -Ubicación -Cargo -Titulación
		b3.2) Expectativas	-Estudiante-docente -Docente-docente -Generales
		b3.3) Normas	-administrativas generales -administrativas particulares -académicas generales -académicas particulares.
c) ESTRUCTURAL	c1) Situación de Desempeño c2) Actor c3) Objeto de desempeño c4) Intención c5) Medios u Operaciones	cx.1) Area administrativo-organizacional cx.2) Area Académica cx.3) Función Docencia cx.4) Función Investigación cx.5) Función Extensión	- Docencia-administrativo - Docencia-Académico - Investigac-Administr. - Investigac.-Académico - Extensión-Administr. - Extensión-Académico

Tabla 3: Síntesis de las Variables de Desempeño del Docente Universitario
- Relaciones de Dependencia

Como ya se dijo, la dependencia básica está desde el componente contextual hacia el componente funcional y desde éste hacia el componente estructural. En el compo-

nente contextual, los sucesos e interpretaciones de sucesos pasan a conformar datos de sentido y de valor en el subcomponente cultural. Esto ocurre tanto a nivel del mundo y del país como a nivel de región y de institución universitaria.

Luego, los datos variables de sentido y valor en el subcomponente cultural, siempre a nivel funcional, pasan a determinar los datos de los subcomponentes personal y social, terminando así de configurarse todo el componente funcional, que ahora va a condicionar las orientaciones de todo el componente estructural. Este condicionamiento del componente funcional hacia el componente estructural puede formularse según la expresión $f(E) = D$, donde f representa el carácter de función, E representa el conjunto de estructuras abstractas de desempeño y D las modalidades reales, concretas en que se manifiesta dicho desempeño.

Hasta aquí las dependencias globales entre componentes (nivel 1). Pero hay también dependencias internas entre subcomponentes (nivel 2 del modelo).

Primero, entre los subcomponentes contextuales hay una dependencia desde lo más amplio (lo mundial) hacia lo más focal (la institución universitaria) y hay además una interdependencia entre sucesos e interpretaciones de sucesos.

Segundo, dentro del componente funcional, el subcomponente cultural domina sobre los subcomponentes personal y social.

Tercero, dentro del componente estructural, hay una relación de condicionamiento o dependencia que va desde la Situación de Desempeño hacia los demás subcomponentes estructurales (actor, objeto de desempeño, intenciones y medios), hasta el punto de que todas las demás variables estructurales son función de los datos predeterminados por la situación de desempeño.

- Relaciones particulares

Aunque ya se explicaron en la sección dedicada a exponer la Base Teórica de derivación, conviene resaltar aquí ciertas relaciones particulares que se dan en el componente estructural del desempeño docente.

Una primera relación es la de **Apropiación**, que se da entre el Actor y la Situación de Desempeño y entre el Actor y su Objeto de Desempeño. Consiste, como ya se dijo, en que el Actor asume ambas cosas como suyas, como de su propia incumbencia. Esta relación de *apropiación* explica los conceptos empíricos de *responsabilidad*, *compromiso* y *motivación*.

Otra relación es la de **Evaluación**, que se da entre el Actor y su Objeto de Desempeño, según la cual el do-

cente analiza las situaciones deficitarias, determina debilidades y oportunidades y prevé espacios de cambio.

Otra relación es la de **Análisis de Intenciones**, que se da también entre el Actor y su Objeto de Desempeño y que consiste en una interpretación de la realidad, por parte del docente, cosa que le permite establecer prioridades y seleccionar opciones de intención.

Otra relación es la de **Diseño de Medios**, que se da entre el Actor y los Medios u Operaciones y que consiste en una racionalización de las vías para el logro o materialización de intenciones u objetivos.

Finalmente, dos relaciones importantes son las de **Eficacia y Eficiencia**, que se dan entre Medios y Objetos de Desempeño. La Eficacia se define como logro, mientras que la Eficiencia se define como mínima inversión de esfuerzos. Naturalmente, ambas relaciones dependen, a su vez, de la relación de Diseño de Medios.

f) Condiciones de Adecuación entre Variables⁴

Lo que se ha presentado se limita estrictamente a definir las variables definidoras del desempeño docente mediante un modelo teórico específico derivado de teorías generales. Estas no son en modo alguno condiciones de un buen docente ni previsiones ideales. Son única y exclusi-

⁴ Estas condiciones de adecuación fueron también explicadas en detalle en la sección dedicada a exponer la Base Teórica, a propósito del Modelo de la Acción. Aquí sólo se resume lo dicho en esa oportunidad.

vamente variables de desempeño, sin considerar si tal desempeño es bueno o malo. El modelo restringe a explicar por qué y cómo el docente se desempeña de un modo u otro, sin entrar en calificaciones éticas o administrativas.

Pero, tomando en cuenta que las variables del modelo constituyen los aspectos que generan un buen o mal desempeño docente bajo los patrones o referencias que sean, es necesario establecer bajo qué condiciones el desempeño resulta adecuado a una determinada referencia de evaluación.

La primera condición de adecuación del desempeño es la **consistencia** entre los valores que asuman entre sí las variables conectadas por una relación de dependencia. Si hay contradicciones o heterogeneidades entre lo que exige una variable independiente y lo que provee su respectiva variable dependiente, entonces tendremos un desempeño inadecuado con respecto a los parámetros de evaluación.

Otras dos condiciones de adecuación son la **relevancia** y la **pertinencia** de los valores asumidos por cada variable. Un valor asumido por una variable dependiente es *relevante* si realmente provee lo que exige su respectiva variable independiente, al margen de que ambas cosas sean entre sí consistentes. Ejemplo: si para dar clases de geografía se asigna al mejor especialista en la disciplina y se le exige que sea un buen católico, el primer va-

lor resulta consistente y el segundo no es inconsistente, pero sí irrelevante. Por su parte, la pertinencia exige que el valor que provee una variable dependiente pertenezca al mismo orden de cosas establecido por su respectiva variable independiente.

g) Dimensiones de Análisis en el Modelo de Desempeño

Cuando se formuló la Teoría de Base para derivar el modelo del desempeño del docente universitario, en secciones anteriores de este trabajo, se hizo hincapié en ciertos aspectos que atravesaban todos o casi todos los componentes teóricos. Aunque allí aparecen explicados en detalle, volvemos ahora a mencionarlos, esta vez como dimensiones de análisis.

De lo que se trata es de lo siguiente: el modelo está construido en cuatro niveles que van desde lo más general (componentes) hasta lo más específico (subvariables). Y en cada nivel se presentan conjuntos de constituyentes y relaciones entre los mismos. También se contemplan ciertas condiciones de adecuación para el desempeño docente. Ahora bien: no se puede dejar pasar por alto que cada constituyente o que cada relación entre constituyentes puede ser analizado unas veces desde un punto de vista y otras veces desde otro. Estas diferencias entre puntos de vista para un constituyente del modelo o para una relación interna son lo que aquí estamos

llamando **Dimensiones de Análisis** para el modelo de desempeño. Elementalmente, se trata de las siguientes dimensiones:

g1) Lo Individual vs lo Institucional

El desempeño del docente puede ser analizado como hecho *institucional* y también como hecho *individual*. Es decir, hay partes o relaciones dentro de todo desempeño que deben ser vistas como datos de la institución, mientras que otras deben ser vistas como datos del actor.

Por ejemplo, el rendimiento de un docente en un aula de clases es función parcial, de acuerdo al modelo, del subcomponente *personal* y, en consecuencia, desde ese punto de vista, debe ser analizado en su dimensión **individual**.

Pero el docente está actuando dentro de ciertos *contextos* y, sobre todo, dentro de ciertas *normas* o regulaciones (dentro de las cuales, por cierto, hay que incluir las mismas restricciones infraestructurales de la organización), cosas que pertenecen, dentro del modelo, a subcomponentes de gran alcance social. Es decir, el rendimiento del docente es también función parcial del componente *contextual* y de los subcomponentes *cultural* y *social*. Por tanto, también tiene que analizarse como un hecho **institucional**.

Lo mismo ocurre al analizar cada uno de los cinco subcomponentes estructurales. Por ejemplo, el *diseño de*

medios es, evidentemente, un dato individual, pero tal relación es estrictamente dependiente de las *normas* en un *contexto grupal* (organizacional). El diseño de medios debe supeditarse al sistema de medios que la universidad ofrezca (ver "disponibilidades" en la sección de la Base Teórica). Por tanto, también debe ser analizada en su dimensión institucional.

Esta dimensión teórica es sumamente importante porque, en la práctica, suele ocurrir, en un extremo, que toda la responsabilidad de la calidad de la educación le es cargada únicamente al docente y, en otro extremo, es a éste a quien se le endosa todo el peso de la culpa. Se requiere de elementos teóricos como éste para lograr análisis más verosímiles.

g2) Lo singular vs lo Colectivo

Adoptando otro criterio, tenemos que el desempeño del docente es a veces una acción **singular** y otras veces una acción **colectiva** (para las diferencias entre ésta y la anterior dimensión, véase la sección 1 de esta segunda parte del trabajo, especialmente la Tabla 1, allí mismo).

El dar clases, por ejemplo, podría ser analizado como desempeño *singular* si sólo atendemos a lo que hace el docente en el aula. Pero si, por ejemplo, existe un departamento de recursos para el aprendizaje que elabora

los materiales instruccionales, entonces el dar clases debe ser analizado en cuanto hecho *colectivo*.

g3) Lo Definido vs lo Indefinido

Hay que considerar, además, que tanto los componentes como las relaciones internas en el modelo pueden ser analizadas unas veces como hechos sistemáticos, perfectamente previstos, y otras veces como hechos más bien ca- suísticos, de contornos difusos.

En muchas de las organizaciones educativas industriales (por ejemplo, en muchos departamentos de adies- tramiento) los desempeños están bien definidos, porque existe un diseño de procesos detallado, en que las deci- siones están previstas por la organización (manuales de procedimientos, por ejemplo). Es lo que en la sección an- terior se incluyó bajo el concepto de "perfil" y "retra- to". Pero en las universidades, una gran mayoría de pro- cesos depende del mismo docente (o de las comisiones de docentes), tal como explica Picón (1994) en una cita ya transcrita antes, lo cual significa que los datos de des- empeño deben ser analizados bajo el concepto de "relato" (véase antes).

Entre otras cosas esta dimensión obliga, teóricamen- te, a considerar los desempeños no tanto por referencia a *normas*, sino más bien por referencia al propio y particu-

lar contexto (universidad) en que se desenvuelve el docente.

Siendo eso así, hay que preguntarse hasta qué punto podemos contar con instrumentos de evaluación de desempeño que sean aplicables, por ejemplo, a todas las universidades venezolanas.

Lo que sugiere esta dimensión teórica de análisis es que, más bien, hay que contar con buenos modelos teóricos de desempeño antes que con buenos instrumentos de evaluación. Estos no pueden cubrir todas las particularidades de "relato" de nuestras universidades, pero en cambio sí puede lograrlo un buen modelo teórico del desempeño docente. Por otra parte, no es imaginable un adecuado instrumento de evaluación que no esté derivado de una base teórica.