

El perfil del profesorado universitario: un profesional en evolución constante

M^a del Pilar García Rodríguez
Sebastián González Losada

Universidad de Huelva

Fecha de recepción: 31-05-07

Fecha de aceptación: 18-07-07

Resumen

En este trabajo presentamos los resultados de una investigación que ha sido desarrollada en la Universidad de Huelva (España). Actualmente en España se están desarrollando una gran cantidad de estudios e investigaciones en los campos de la evaluación, la formación, la investigación o la innovación. Ello se debe a la preocupación por la mejora de la calidad de la institución universitaria, y por otro a los procesos de certificación y acreditación a los que se está sometiendo a las universidades, su personal y los servicios que ofrece, como consecuencia del proceso de convergencia europea. En este sentido, la aplicación masiva de procesos evaluadores está teniendo fuertes consecuencias sobre la institución superior de enseñanza y sobre su calidad, ya que las decisiones políticas se adoptan en función de los resultados obtenidos.

En el desarrollo de estos procesos, los profesores universitarios son los implicados más afectados y nos interesaba conocer cómo definen su perfil profesional y su propia formación permanente, para así poder conocer cómo están viviendo esta sucesión de cambios y exigencias dentro de la institución a la que pertenecen. Estas aportaciones constituyen una parte de un estudio más amplio. Dada la extensión de dicha investigación, nos centraremos en las conclusiones sobre estos pensamientos del profesorado, describiendo brevemente la metodología empleada y algunos de los resultados más relevantes.

Palabras clave: Profesor Universitario, perfil profesional, investigación mixta (cualitativa y cuantitativa).

Summary

This paper aims to show the results of a research which has been carried out by the University of Huelva in Spain. A large number of articles on assessment, training, scientific research and innovation are being developed nowadays in Spain. This is mainly due to different facts. On the one hand a growing interest in improving quality of University as an institution. On the other hand, because of the procedures university staff has to develop to prove its worth and the services (faculties offer as part of an institution). This is a result of the European Convergence Process. The huge implementation of assessment and appraisal procedures has had a great influence on University and its quality because political decisions are made according to its results.

University teachers are the most affected and we aim at depicting how they define their professional profile and their permanent training so as to make a sharp portrait of where they stand on this issue. These contributions are part of a larger research. We will focus on the conclusions and give a brief description of some methodological aspects and relevant results.

Key words: Professor of University, professional profile, qualitative and quantitative research

1. Introducción

1.1. El profesorado Universitario: revisión de la literatura

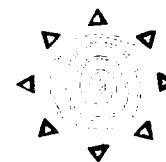
En nuestros días la preocupación por la mejora de la calidad de la institución universitaria y la de su profesorado es un hecho patente. Ya la ENQA establece que *“Para los Sistemas de Garantía de calidad del profesorado: Las instituciones deben disponer de medios que garanticen que el personal docente está capacitado y es competente para su trabajo. Esos medios deben darse a conocer a quienes lleven a cabo evaluaciones externas y serán recogidos en los informes”* Por otro lado, encontramos multitud de estudios en los que se indaga sobre qué es o cómo definir la profesión universitaria y su situación actual (González Losada, 1998; Imbernón, 1994; 1999^a y b; Schön, 1992; Villar Angulo, 1990; Gimeno, 1982; Fernández Enguita, 1990; Hoyle, 1980 citado por Contreras, 1997; Montero, 1998 y 1999; De La Orden, 1990; Rodríguez, 1997; Goodland, 1990; Tejedor, 1997; Santos Guerra, 1999; Fernández Pérez, 1998; Lenz, 1997; Mora, 1997, 2000; Hargreaves, 1996, 1995, 1994; McCLURE, 1999 a, etc.) Por otro, cuáles son las cualidades, habilidades, aptitudes, que el profesorado ha de reunir para ser un profesional de calidad desde dos perspectivas muy distintas. Así encontramos una primera tendencia, en la que el objeto de estudio es el conocimiento del profesor, cómo identificar las características de los profesores expertos, su grado de eficacia sobre el aprendizaje de los alumnos..., utilizando para ello estándares e indicadores que también se interesan por la viabilidad de las evaluaciones personales, defendida y desarrollada por autores como Shulman (1986 a y b; 1987; Wilson, Shulman y Richert, 1987; Stufflebeam y Pullin, 1998; Chevallard, 1985). Y una segunda centrada en la mejora de la docencia propiamente dicha, orientada a la construcción del profesional reflexivo (Schön, 1992; Tubbs, 2000, Hutchinson, 1995a, b; Brubacher, Case & Reagan, 2000; Catelli y Otros, 2000, Bruce & Easley, 2000; Feldman, 1999; Robertson, 2000; Leitch y Day, 2000; Fueyo & Koorland, 1997 y Fueyo y Neves, 1995; Henson, 1996; Reig y Waggoner, 1994; Enders, 2000; Hext, 1999; Huberty, 2000, etc.), desarrollando para ello estrategias como la investigación acción, las estrategias colaborativas de apoyo mutuo, la comunicación, la reflexión,... en las que el profesor se convierte en investigador, conocedor y hacedor de su profesión.

En el denominado “Informe sobre innovación de la docencia en las universidades andaluzas” (2005) se establecía: *“La complejidad de las nuevas tareas, la urgencia de abordar la especificidad del trabajo del profesor universitario como tarea primordial en el proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior y la falta de antecedentes sistemáticos, hacen que emerja la necesidad de profundizar en la caracterización profesional del docente universitario”*.

Frente a este abanico de estudios, son pocos los trabajos e investigaciones que se centran en la estructuración de las tareas que constituyen la labor del profesional universitario. Ante esta necesidad, orientamos nuestro trabajo en este sentido.

2. La investigación

En la literatura podemos encontrar muchos estudios relativos a la profesión y a las características del profesorado universitario, sin embargo no conocemos sus opiniones al respecto, ni tampoco cuáles son las formas de trabajo que prefieren a la hora de organizar su tarea cotidiana. Como norma general, sabemos que los profesores universitarios españoles deben desarrollar paralelamente tres funciones: docencia, investigación y gestión. Partiendo de este perfil multifuncional, indagamos sobre las preferencias del profesorado universitario de Huelva y cómo estructuran



su trabajo. Para poder entender esta realidad, debemos hacer referencia a varios hechos. El primero, que la Universidad de Huelva es una Universidad pequeña y de reciente creación (tan sólo 14 años de antigüedad). Está constituida por 28 departamentos, un total de 700 profesores aproximadamente, siendo 63% de hombres y 37% de mujeres, 45% de funcionarios y 55% de contratados, siendo un alto porcentaje (en torno al 60%) doctores.

Uno de los objetivos en los que centrábamos nuestro trabajo fue conocer “cómo conciben y valoran las diversas funciones que constituyen su perfil profesional”.

Para nuestra investigación desarrollamos una metodología mixta (combinando técnicas de recogida y análisis de datos cualitativos y cuantitativos), en la que empleamos:

- un cuestionario (diseñado y validado por expertos), con el que pretendíamos recabar las opiniones generales de una muestra representativa de profesores/as de la Universidad de Huelva

- análisis de datos secundarios, con los que se estudiaron los informes oficiales sobre formación del profesorado

- y tres grupos de discusión, con los que pretendíamos confrontar y completar la información recopilada anteriormente seleccionando grupos heterogéneos y representativos.

En nuestro trabajo seleccionamos la muestra empleando un muestreo aleatorio simple ya que por ejemplo para hacerlo por estratos (categoría profesional-funcionarios y contratados-) no conocíamos la variabilidad de cada uno de estos rasgos y eso conllevaba la coincidencia del tamaño muestral. Otras razones de esta elección fueron el tamaño un tanto elevado de la población (704 sujetos), y los objetivos de nuestro estudio. Para calcular el valor de la muestra utilizamos el programa SOTAM (Sistema de Optimización para Tamaño de Muestras) de Manzano (1996), con un nivel de confianza del 95%. Finalmente logramos una muestra representativa y con rasgos muy similares a los de la población (tanto en la aplicación del cuestionario, como a la hora de convocar a los miembros de los grupos de discusión).

El cuestionario consta de 51 ítems (tipo Lickert), de los cuáles 3 analizan dicho perfil (concretamente el 2, 3 y 4¹). Este instrumento fue adaptado de Mayor (1998), siendo más tarde validado a través del juicio de expertos en contenido y metodología, y de un estudio piloto.

Respecto a los grupos de discusión, se realizaron tres grupos, respetando todos los preceptos de la literatura (Callejo, 2001; Canales y Peinado, 1995; Ibáñez, 1992; Landeta, 1999; Rodríguez, Gil y García, 1996; González Río, 1997;...), y haciendo una selección de los participantes condicionada por el informe provisional que se emitió internamente tras el análisis estadístico de los cuestionarios.

3. Algunos resultados

3.1. Del Cuestionario

Autores como Benedito y otros planteaban que las “tareas típicas del profesor universitario podrían cifrarse en: el estudio y la investigación; la docencia, su organización y el perfeccionamiento de ambas; la comunicación de sus investigaciones; la innovación y la comunicación de innovaciones pedagógicas; la tutoría y la evaluación de alumnos; la participación responsable en la selección de otros profesores; la evaluación de la docencia y la investigación; la participación en la gestión académica; el establecimiento de relaciones con el exterior:

mundo de trabajo, de la cultura, etc.; la promoción de relaciones e intercambio interdepartamental e interuniversitario; así como la contribución a crear un clima de cooperación entre los docentes” (Benedito, 1993; Benedito, Ferrer y Ferreres, 1995: 119). Hemos querido restringir estas labores al ámbito interno ya que queríamos que las priorizaran ordenándolas de mayor a menor importancia (y ya con 8 aspectos en juego, iba a resultar muy complejo). Los encuestados debían ordenar en función de sus prioridades y secuenciándolas lógicamente por orden de importancia dichas actividades que podrían constituir su perfil profesional.

Recordemos que las tareas o roles que se le asignan a cualquier profesor son la docencia, la investigación y la gestión; sin embargo cada uno de estos bloques podría desglosarse en una serie de actividades. Entre otras destacamos: la preparación didáctica de las clases (v3.1), la preparación científica de las clases (v3.2), actividades de formación (v3.3), actividades de innovación (docente, investigadora; -v3.4-), realizar investigaciones y difundirlas (v3.5), organización de actividades formativas (v3.6), labores de gestión (v.3.7) y evaluación en todos los niveles (de centro, alumnos, de sus propias labores y trabajos como autoevaluación, etc.; -v 3.8-).

Aportamos los datos obtenidos a través de estadísticos descriptivos. Las respuestas de los profesores fueron codificadas de manera que se le asignaba un 8 a la actividad considerada por el encuestado como más importante, hasta un 1 para la menos importante.

		V3.1	V3.2	V3.3	V3.4	V3.5	V3.6	V3.7	V3.8
N	Válidos	80	80	80	80	81	81	81	81
	Perdidos	1	1	1	1	0	0	0	0
Media		5,98	5,68	4,19	4,15	4,93	3,38	2,57	3,43
Mediana		7,00	7,00	4,00	4,00	6,00	3,00	1,00	3,00

Figura 1. Estadísticos descriptivos ítem 3: Cómo concibe su perfil profesional

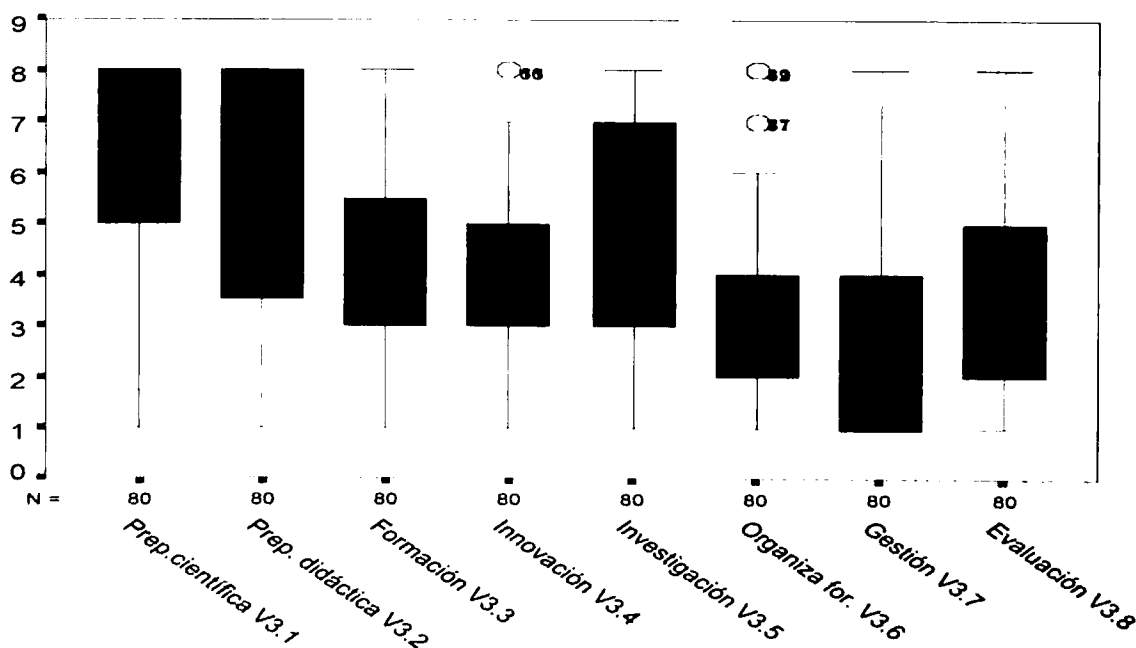
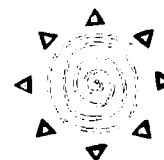


Figura 2. Diagrama de cajas ítem 3: Cómo concibe su perfil profesional



El orden que se establece al hallar las medianas y medias (figura 1), siendo este ascendente de mayor a menor importancia es el siguiente: preparación didáctica, preparación científica de las clases, realización de investigaciones-difusión, participación en actividades de formación, actividades de innovación tanto en la docencia como en la investigación..., organización de actividades formativas, evaluación y gestión. Al ver la representación gráfica (figura 2), vemos que la mayor diversidad de repuestas (al ver el tamaño de las cajas), se da en la v3.2 -preparación didáctica- y en la v3.5 -investigación-. En el caso contrario se sitúan las variables v3.4 relativa a la innovación y la organización de acciones formativas (v3.6), cuya amplitud intercuartil es mucho menor. En la mayoría de los casos los valores más altos y bajos abarcan toda la escala, indicando diversidad en las opiniones respecto a la conceptualización de las actividades que podrían configurar el perfil profesional del universitario. Para ser rigurosos debemos decir que algunos encuestados han asignado el mismo lugar o posición a más de una actividad en algunos items que constituyen este interrogante. Esto ha dificultado el análisis y entendemos que los encuestados no han querido renunciar a sus prioridades que en algunos aspectos han sido coincidentes. A pesar de este hecho, debemos comentar que en esta secuencia hay varios datos llamativos. En primer lugar, las grandes diferencias en las valoraciones. Esto se hace patente sobre todo si consideramos las diferentes valoraciones asociadas a la docencia frente a las tareas de gestión.

Si sólo seleccionáramos las más valoradas dividiendo la escala a la mitad, el perfil profesional del profesor de universidad se restringiría a la preparación didáctica y científica de las clases y a la realización de investigaciones. Además, podemos interpretar la poca valoración que los profesores universitarios otorgan a la gestión universitaria (figura 3). Dividiendo la escala a la mitad y viendo el porcentaje de personas que han asignado a esta variable un valor de 1 a 4 (valores más bajos en la escala de respuesta) vemos que un 79,4 % de los encuestados consideran la gestión una labor muy poco relevante.

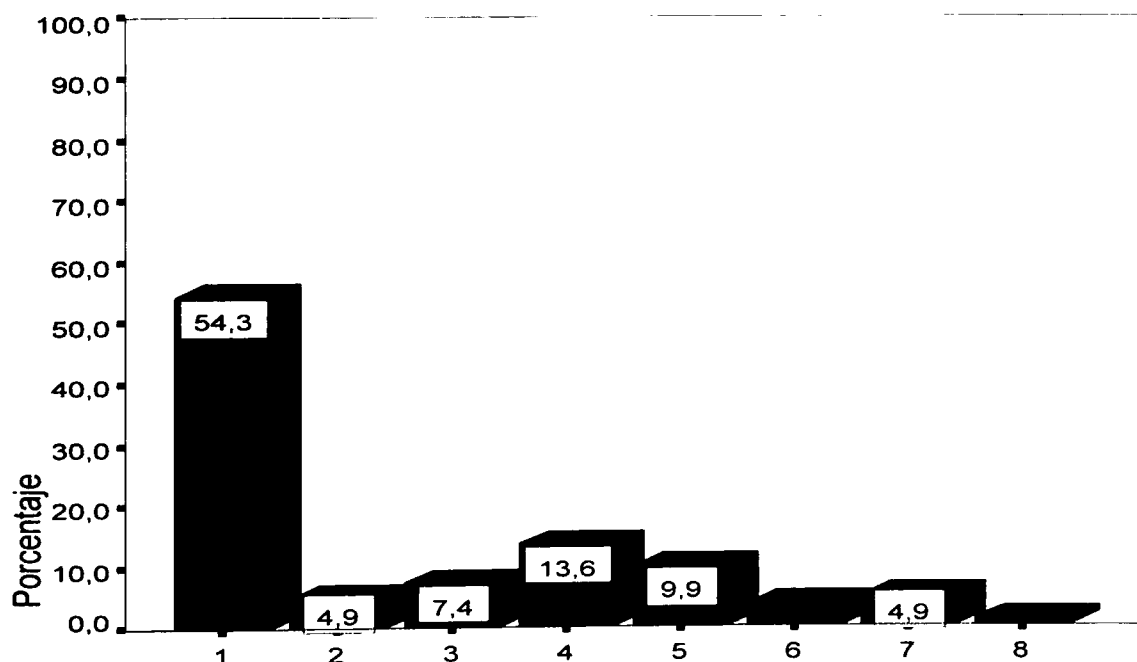
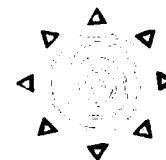


Figura 3. Gráfico de barras; distribución de porcentajes del ítem 3.7; gestión como actividad dentro de los roles del profesional de la Universidad

Nadie puede poner en duda la importancia de la gestión, y resulta llamativo lo infravalorada que se encuentra partiendo de las opiniones de los encuestados, ya que de entre las actividades que engloban el perfil del profesional universitario queda en último lugar. Tal vez no exista una cultura formativa en este ámbito como existe en los campos empresariales, o también educativos, aunque en otros niveles.

El segundo dato llamativo es el de la evaluación. Esta es una de las labores que con más frecuencia desarrollamos y para la que debemos estar bien preparados. Evaluamos constantemente a los alumnos en diversas convocatorias (febrero, junio, septiembre, noviembre, diciembre), siendo generalmente aulas con ratio muy alta (entre 125 alumnos en titulaciones de primer ciclo y 75 de segundo ciclo). Cualquier profesor con una asignación docente de 24 créditos (TC; que en nuestra muestra está constituido por el 96,2%), va a tener en el caso de asignaturas anuales (9 créditos), tres grupos; si son cuatrimestrales (de 4 a 8 créditos) puede llegar a tener hasta 6 grupos, por lo que el número de alumnos a evaluar se dispara. En el caso de la evaluación del centro y de los docentes el número se reduce aunque no olvidemos que actualmente en Huelva se han evaluado todas las titulaciones, y todos los departamentos y profesores, con lo que es sorprendente que el 71,8% de los encuestados le asigne los valores más bajos en las opciones de respuesta.

El tercer dato al que vamos a hacer mención es el de la “preparación didáctica” y que aparece en primer lugar de importancia. Son muchos los estudios e investigaciones en los que los alumnos son interrogados sobre la calidad de los docentes. Dentro de esta calidad, uno de los aspectos que lo configuran es la capacidad didáctica, si consideran que se preparan las clases, qué medios y recursos utilizan en el aula. Por aportar ejemplos concretos y partiendo de la realidad de Huelva, en los sucesivos informes de evaluación de la Unidad para la Calidad de la Universidad de Huelva haciendo referencia a la formación docente del profesorado (docencia y metodología), identificaban como mejorable (partiendo de las opiniones de los alumnos): la metodología empleada en la enseñanza y la implicación de los profesores, o el material de apoyo que éstos recomiendan, entre otros aspectos (http://www.uhu.es/unidad_calidad/enc_opi_alu/1_2_ciclo/i_glob/ig_1c/docs/ig_c/f_educacion_c0607.pdf Estudios de satisfacción del alumnado sobre la calidad docente. Informe del Curso 2006-2007). De estos datos nos surge la necesidad de analizar la relación que existe entre la valoración que los encuestados hacen de la preparación didáctica (que ya hemos visto que es uno de los roles mejor valorados), respecto al centro al que pertenecen y que lógicamente implican titulaciones distintas. La razón es que al ser profesorado de la Facultad de CC de la Educación los más numerosos, esta primera posición podría estar “inflada”. Para estudiar esta cuestión, hemos recodificado los valores para establecer dos grupos: uno “los profesores que imparten en la Facultad de CC de la Educación” y en el otro, “el resto de centros”. Una vez hecho esto, aplicamos la prueba no paramétrica U de Mann-Withney. Además presentamos la tabla de contingencia (figura 4), en la que se relaciona la valoración de la preparación didáctica con la pertenencia a los distintos centros.



Recuento		V3.1								Total
		1	2	3	4	5	6	7	8	
Centro donde trabaja	NC						1	1	1	3
	Educación	4	1	1		2	5	4	14	31
	E.P.S.	3		1			2	2	5	13
	Humanidades		1					2	2	5
	Experimentales		1		1		3	1	2	8
	RRLL				1			1	1	3
	Empresariales	1					1	1	1	4
	Derecho			1						1
	TTSS	1					1	1	4	7
	Enfermería	1	1						3	5
Total		10	4	3	2	2	13	13	33	80

Figura 4. Tabla de contingencia valoración de la preparación didáctica en relación al centro en el que trabaja el encuestado

	V3.1
U de Mann-Whitney	723,500
W de Wilcoxon	1948,500
Z	-,371
Sig. asintót. (bilateral)	,711

a. Variable de agrupación: trabajo

Figura 5. U de Mann-Withney. Valoración de la preparación didáctica en relación al centro en el que trabaja el encuestado

Como se trasluce de los datos aportados (figura 5), la valoración de esta actividad perteneciente al rol docente por parte de los profesores de la Facultad de CC de la Educación no difiere significativamente de la valoración que el resto de profesores hace del mismo. En este sentido podemos concluir que independientemente del centro al que pertenezcan, los profesores encuestados de la Universidad de Huelva consideran que su tarea principal debe ser preparación didáctica de las clases. Del mismo modo nos planteamos si el ser funcionario o no influía en la valoración de la docencia, sin embargo y viendo la siguiente tabla de contingencia se observa que incluso en el caso de los asociados, la valoración de esta función dentro de su perfil, suele ser más elevada. Para ver con más claridad esta asociación hicimos el mismo proceso de recodificación (agrupamos las categorías profesionales en dos subgrupos: el de los contratados (valor 2) y el de los funcionarios (valor 1) (figura 6).

Recuento		funcionarios y contratados		
		1.00	2.00	Total
V3 1	1	4	6	10
	2	2	2	4
	3	1	2	3
	4	1	1	2
	5	1	1	2
	6	6	7	13
	7	7	6	13
	8	11	22	33
Total		33	47	80

Figura 6. Tabla de contingencia entre categoría profesional y valoración de la docencia

A simple vista, y dentro de la escala de 1 a 8, parece que no influye en la valoración de la docencia el ser funcionario o no. Para corroborar esta afirmación, aplicamos la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney por tratarse de dos muestras independientes. Como se observa en la siguiente tabla (figura 7), al igual que en el caso anterior, no existen diferencias significativas entre ambos grupos.

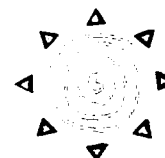
	V3 1
U de Mann-Whitney	700.000
W de Wilcoxon	1261.000
Z	-.770
Sig. asintót. (bilateral)	.442

^a Variable de agrupación: funcionarios y contratados

Figura 7. U de Mann-Whitney. Valoración de la preparación didáctica en relación a la categoría contractual (funcionario Vs. contratado)

Una vez conocida la importancia que le confieren a la formación y el orden de prelación de las posibles actividades que conforman sus roles como profesor/a de universidad, nos planteamos dos hipótesis. La primera, que la concepción del perfil profesional traducido en una priorización de actividades, va a condicionar la tendencia formativa. Para ello hemos cruzado la variable 3 (perfil profesional) con la 20 (le preocupa de su formación y sin embargo acaba formándose en...). Los cruces han sido: v3.1 y v20a.5-v20b.5 (importancia del rol docente centrado en la actualización didáctica frente a la preocupación y formación en dicha función); v3.2 y v20a.1-v20b.1 (importancia del rol docente centrado en la actualización científica frente a la preocupación y formación en dicha función); v3.5 y v20a.4-v20b.4 (importancia del rol investigador frente a la preocupación y formación en dicha función); y v3.7 con v20a.2-v20b.2 (importancia del rol de la gestión frente a la preocupación y formación en dicha función). En estos análisis hemos usado como medidas de asociación el estadístico Rho de Spearman, en lugar de la Tau-b, debido a que las tablas correspondientes no son cuadradas (ver figura 8).

Los resultados en todos los casos indican la inexistencia de asociación significativa entre las variables, es decir, la importancia que otorgan a cada una de las funciones asignadas a su perfil profesional no parece ser indicador de las tendencias que eligen respecto a los contenidos en los que se forman. A modo de ejemplo recogemos uno de los cruces, en concreto el relativo a la investigación. Este es el caso en el que se puede deducir cierto grado de asociación aunque la intensidad de la misma es pequeña y la relación no es significativa.



			V3.5	v20.a4
Rho de Spearman	V3.5	Coefficiente de correlación	1,000	,204
		Sig. (bilateral)	.	,069
		N	81	80
	v20.a4	Coefficiente de correlación	,204	1,000
		Sig. (bilateral)	,069	.
		N	80	80

Figura 8. Correlación Rho de Spearman: v3.5 (importancia del rol investigador) * v20.a4 (preocupación por la formación en dicho rol)

La segunda hipótesis se refiere a conocer si los objetivos que persiguen con la formación tanto a nivel individual (autoformación) como grupal (inter y heteroformación) están relacionadas con la importancia concedida a las distintas tareas que conforman al rol del profesor. Para ello cruzamos la variable 3 con la 19a y 19b. Las intersecciones que buscamos fueron:

-La v3.1 relativa a la importancia de la preparación didáctica dentro del perfil profesional con las variables 19.a3 y 19.b3 teniendo dicha preparación como objetivo de la formación individual y grupal respectivamente.

-El segundo cruce fue la v3.2 o importancia de la preparación científica dentro de los roles del profesor con los items 19.a1 y 19.b1 relativos al objetivo de la formación científica en las acciones auto e interformativas.

-Valoración de la investigación como rol (v3.5) y tener ese referente en la formación grupal e individual (19.b7 y 19.a7 respectivamente).

-La importancia del rol de gestor/a (v3.7) y la orientación de la auto e interformación en este aspecto (v19.a6 y v19.b6).

Al tratarse de variables ordinales y tener escalas con distintos grados de valoración (la v3 de 1 a 8; y la 19 a y b de 1 a 5), utilizamos dentro de las correlaciones no paramétricas la Rho de Spearman. Con ella lo que pretendemos es conocer el grado de asociación entre las variables, que al ser ordinales, se mide a partir de la asignación de rangos a los valores ordenados. En todas las combinaciones no existe asociación prácticamente, ni la relación es significativa. Con ello podemos deducir que aunque los encuestados valoren altamente la preparación didáctica dentro de su perfil, esto no quiere decir que sea un objetivo formativo prioritario ni en sus actividades individuales ni en las grupales. Recogemos un solo ejemplo de estos cruces por ser todos ellos muy similares (figura 9).

			V3.5	v19.a7
Rho de Spearman	V3.5	Coefficiente de correlación	1,000	,201
		Sig. (bilateral)	.	,075
		N	81	79
	v19.a7	Coefficiente de correlación	,201	1,000
		Sig. (bilateral)	,075	.
		N	79	79

Figura 9. Correlación Rho de Spearman: v3.5 (importancia del rol docente) *v19.a7 (objetivo prioritario en la autoformación en dicho rol)

Como se observa en la tabla, el valor del índice de correlación es pequeño (el referente es +1 y -1), con lo que no podemos predecir que a mayores valores en

una variable, también aumentarán los de la otra; en este caso, valores altos en la consideración de la investigación como actividad fundamental dentro del perfil profesional, no indica que en los objetivos de la autoformación sean igualmente altos, remitiéndonos al valor tan pequeño del coeficiente de correlación. Respecto a la significación de la relación, el valor de “p” es mayor de 0,05 (con un 95% de confianza), por lo que no es significativa tampoco, lo cual indica la independencia que existe entre la concepción que cada sujeto tiene del perfil profesional y los objetivos que por el contrario se plantean en su formación personal.

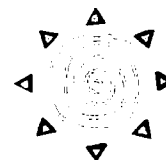
3.2. De los Grupos de Discusión

Tal y como adelantábamos en el apartado de la Investigación, realizamos tres grupos de discusión. En cada uno de ellos y a la luz del informe provisional que se hizo tras el análisis estadístico del cuestionario, se convocaron a personas clave que debían reunir una serie de requisitos con el fin de implementar grupos heterogéneos (unos debían haber participado en procesos de evaluación institucional y otros no; tener representadas todas las categorías profesionales; haber pertenecido a la unidad para la calidad y otros que no; contar con personas que hubieran tenido cargos de gestión y otros que no). El tema de la discusión fue la formación (sus tipos, modalidades) y el perfil profesional.

En la categoría de *perfil profesional* contamos con dos códigos. Ambos reflejan contenidos referidos al perfil del profesor de Educación Superior. El primero de ellos, ROL, centrado en los roles que le son asignados, las funciones implicadas y las actividades en las que se desglosa tradicionalmente. En el segundo código (RAS), eran comentarios orientados más hacia las interpretaciones a las que se ven sometidas las anteriores cuestiones; aspectos implícitos, más ocultos, de opinión personal, etc. Al presentarlo a debate, les planteamos una serie de interrogantes: ¿Cuál es tu perfil profesional?; ¿cómo se interpreta?, y si hay otras formas de concebirlo.

Al realizar la codificación de los grupos, y realizando un análisis comparativo por categorías entre los grupos, vimos claramente una linealidad entre ellos. Los grupos estaban guiados por moderadores, sin embargo prácticamente no intervinieron en ninguno de los grupos y al estudiar los porcentajes, en todas las categorías fueron muy similares. Así por ejemplo el que nos ocupa (utilizando el programa de análisis AQUAD), obtuvo en torno a un 35 % de contenido, o lo que es lo mismo, se habló durante casi un tercio de los grupos sobre el perfil.

En el discurso que se centró en el análisis del perfil profesional del profesor universitario propiamente dicho, encontramos que se suele definir de diversas formas, aunque el perfil clásico englobando los roles docente, investigador y gestor, es el imperante coincidiendo la mayoría de nuestros participantes aunque con matices; sobre todo en el caso de la gestión que es “la gran olvidada”: “... las tres facetas son típicas y anecdóticas. La gestión de los procesos separados del resto, en el sentido de que efectivamente influye menos directamente que por ejemplo la investigación personal...” (grupo 2:5). O “...cuando se habla del profesor universitario, aunque tiene el título de profesor tiene una doble vertiente: tiene una vertiente docente y tiene la vertiente investigadora. Es la característica que tiene..., que le da un poco de especialización a ese profesorado respecto a otro profesorado de primaria o de enseñanza secundaria.” (grupo 1:11-12). Con esta idea, no sólo se enfatiza la ausencia de la gestión, sino que además define la profesión como única por los roles que incluye. Igualmente en la práctica, reconocen dos cuestiones bien diferenciadas. La primera hace referencia a la necesidad de definir con claridad cuál es el perfil: “qué conocimientos debe tener, qué cualificación debe tener, y qué funciones debe, en función de la participación que tiene; cuáles son las funciones que tiene que desarrollar en su tarea diaria” (grupo 1:2). La segunda, que reconocen la existencia de diversos perfiles asociados a su vez a otras funciones, peculiaridades y obligaciones diferentes. En concreto



consideran que existen figuras como la del ayudante o becario de FPI o FPD, que teóricamente tienen más facilidades para formarse. Ello desvela la separación existente entre lo normativo, lo regulado y la vida real en los centros; nos referimos al descubrimiento de peculiaridades del funcionamiento de nuestra Universidad, la presencia de diversas culturas imperantes, tipos de departamentos, los tipos de relaciones que se establecen en función de los rasgos personales de los implicados, tipologías de profesores, etc. Un ejemplo referido a culturas, es el curioso hecho de cómo los que no son de “la facultad de educación”, separan tres grupos, en función de cómo los profesores realizan su desempeño docente. Los didactas (en los que incluyen pedagogos y psicólogos), un segundo grupo de especialistas en otras ramas preocupados por las cuestiones didácticas y un tercero que ignoran estas cuestiones. Desde la perspectiva de los “interesados”, los didactas suelen hacer apología del buen enseñante y eso suele provocar rechazos y controversias (falsa exclusividad, no tienen tampoco una buena formación, etc). Así refieren:

“- Hombre hay que decir que lo ideal es que a ser posible, sea un buen pedagogo, un buen psicólogo, es decir, los buenos profesionales que se dedican a las ciencias de la educación y, por otro lado hay como otro grupo, un ramalazo, hay que... hay que hacer ver que yo llamo... en la que yo... me gustaría incluirme que son las personas que partiendo de una formación que ni es pedagógico ni de la educación ni nada, sino más bien de contenido, en fin, fundamentales, optan por formarse en esos temas o bien solos o con su grupo de compañeros, por numerosas historias nos hemos ido tirando a estudiar ese tema efectivamente lo que se llama la didáctica de las ciencias, todo esa área de conocimiento...” (grupo 2: 22-23).

Otro de los problemas generales respecto al perfil profesional, es la complejidad del mismo como consecuencia del desbordamiento de trabajo al que se encuentran sometidos estos profesionales. Globalmente, denuncian que derivado de las múltiples tareas que conforman el perfil profesional, se dificulta e incluso le impide que en muchas ocasiones pueda desarrollar otras actividades. Entre otras, admiten que esta sobrecarga hace no sólo que no te recicles, sino que además repercute en detrimento de la calidad de otras funciones. En otro momento del discurso se afirmaba que por la “productividad”, las investigaciones las definían como “descafeinadas” (grupo 1: 29) Igualmente se muestran disconformes con la “exclusividad” de los contratos y con la determinación de su dedicación real por las presiones institucionales. De este modo lo describen:

“...ahora mismo no puedo ir a ver a nadie, porque si yo estoy viendo a un paciente y le pasa algo, yo no tengo ningún seguro que cubra eso, porque yo soy profesora de Universidad. No tengo por qué estar interviniendo con nadie, o sea, es que la misma institución te prohíbe seguir formándote a niveles profesionales para tu ejercicio universitario.” (grupo 1:28).

“...Claro, pero aquí está el de tema de la carrera universitaria. Ahora te meten lo de la investigación hasta por las narices...” (grupo 1: 27).

De lo anteriormente expuesto, podemos afirmar que implícitamente se valoran más unos roles que otros, al igual que explícitamente la investigación supera con creces en reconocimiento a los demás, a nivel institucional (se ha expuesto claramente que no se suele evaluar la docencia en la promoción y más adelante también se presentará en los objetos de la evaluación del profesor):

“Tanto uno como otros consideramos que el rol del docente de ser profesor de Universidad es fundamental, y ese rol dentro del perfil hoy día no se tiene prácticamente en cuenta, ya se ha dicho aquí. Se sacan las plazas y no importa que sea buen docente o no, con que el día que se examine haga una buena exposición. Entonces si tiene 50 artículos en revistas magníficas..., por tanto ya está capacitado para ser profesor universitario.” (grupo 2: 9).

Como se puede extraer del texto y como adelantábamos, en la práctica son muchos los que priorizan la docencia sobre la investigación, sin embargo acaban rindiéndose a la presión institucional. *“En cuanto al perfil..., en la Universidad*

actual, el perfil investigador sí está más contemplado y recogido por la ley incluso por la formación que recibe” (grupo 2: 6). Esta presión como dijimos vendría determinada por las metas que se establecen respecto a la carrera profesional.

Unido a esta problemática también se reconoció de manera crítica, que son muchas las deficiencias que se producen en el desempeño del rol docente. Por un lado se retrató a un colectivo completamente despreocupado por su labor docente; no les importan los alumnos, no le interesa motivarlos ni “engancharlos”, buscando el abandono masivo, lo cuál “les facilita la tarea: “...y al final... una lista de 20 y el profesor da la clase en su despacho ¡Venga hombre!” (grupo 2: 22).

Otro factor susceptible de mejoras, fue la concienciación en diversos campos profesionales para los que es prácticamente un insulto tener en cuenta la docencia. Así por ejemplo, en determinadas titulaciones es criticado duramente si se reconoce la importancia del rol docente. Por último y dentro de este hilo conductor, se explicó el que se denominó “ananimetismo”, como fenómeno que suele darse en la docencia. Algunos textos significativos fueron:

“Un catedrático conocido de la época, dice: `Oiga, ¿y a quién le importan los alumnos?` Respondió así, y no respondió cínicamente, respondió con seguridad. Dice `Yo tengo tantos alumnos. Voy a dar medidas de un nivel de conocimiento. Voy a poner un examen; si el alumno no llega aquí...` Pero le daba exactamente igual el por qué. No, no, tiene que ver con una cosa que también es importante, la mayoría del profesorado universitario, y lo digo con mucha intención, no tiene conciencia de que es profesor... de que es pro-fe-sor.” (grupo 3: 40). “Usted es un bolchevique”. Y ¿por qué me dijo que era un bolchevique? Porque hablaba de que tenía que satisfacer una función social, una función social, no era un mero transmisor de conocimiento, era algo más, era algo más. Y ese miembro del tribunal me dijo que yo era un bolchevique.” (grupo 3: 41).

“Nos dedicamos a contar como compartimentos estancos sólo nuestras cosas y no nos importa nada lo que existe” (grupo 2: 10).

Como consecuencia de esta minusvaloración, se identifican dos necesidades: la primera, que hay que formarse, hay que estar en continuo proceso de actualización y perfeccionamiento. La segunda, que dentro de este tipo de procesos formativos y prácticos, se conecten ambos roles. Lo describían así:

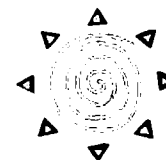
“Voy a prepararme para ser profesor universitario; ¡tengo que investigar! Pero, ¿por qué no prepararme también para saber dar clases, si yo quiero ser profesor universitario? Y desde el momento en que la persona opta por dedicarse a una profesión, como es profesor universitario, pues que esa persona tenga la tarea de cuidar tanto su aspecto de perfeccionamiento investigador como la tarea de su perfeccionamiento docente.” (grupo 1: 14-15).

“Yo creo que el profesor universitario, tú lo has mencionado, así de pasada, yo creo que tiene que saber investigar, y una cosa fundamental, enseñar a investigar. Eso es una de las cuestiones fundamentales.

Yo pienso que la docencia, que el conocimiento que imparte un profesor universitario se debe nutrir de lo que investiga. Se debe nutrir de la realidad, en nuestro caso, hablo en el caso de educación, se debe nutrir de lo que es la realidad de la escuela, en educación y luego a parte de lo que investiga. Yo creo que es una faceta importante que se debe tener en cuenta en el perfil del profesor universitario.” (grupo 2: 2-3)

Independientemente de “lo necesario” de esta relación, en ocasiones es fruto del interés y gusto por el trabajo. Se muestran preocupados y satisfechos cuando lo logran, y separan dos realidades distintas, aunque reconocen que desgraciadamente esto no siempre es así:

“A mí me gusta dar clase, y a mí me gusta la cara de la gente cuando les estoy contando cosas, y cómo se les abren los ojos cuando les cuentas algo que a ellos les sorprende. Y me gusta investigar sobre el tema que a mí me preocupa y que



tiene que ver con mi docencia... Investigan sobre los temas que le preocupan, no sobre aquello que les va a dar más dinero, o sobre.. que eso sería otra institución, orientada hacia la investigación. Yo investigo lo que a mí me gusta, sobre los temas que yo trabajo, y sobre eso les cuento cosas a los alumnos. (...) ...aunque esto no siempre es así. Es cierto.” (grupo 2: 13).

En la dedicación a estos tres roles y en concreto respecto a la gestión, llegan a pensar que se encuentra “separada” de los otros dos, incluso llegando a concebirla como algo optativo dentro del perfil de este profesional. “...es que la gestión es algo voluntaria, es un rol más o menos voluntario...” (grupo 1:54). Se concibe como un problema de difícil solución, ya que la mayoría lo ignora, de ahí que lo planteen como un problema de actitud. Según la definen “los gestores”, es una de las funciones que mayor esfuerzo, tiempo y trabajo requieren y frente a ello, se enfrentan al escaso reconocimiento y apoyo que reciben tanto por parte del resto de compañeros, como de la institución. Las dos posturas que se dieron fueron:

- Los “no gestores”:

“Yo nunca he entendido que un profesor universitario tenga que ser gestor a parte de que no hay una infraestructura que valora eso, en su justa medida. Pero lo que yo no entiendo es porqué ser profesor incluye la gestión. Sé que está ahí pero no sé qué aporta en tu docencia, en tu trabajo como profesor universitario, esta faceta” (grupo 2: 3).

“...yo no entiendo porqué se le da tanta importancia a la gestión universitaria.” (grupo 2: 12).

“...la gestión, nunca va a tener éxito por sí sola, porque depende del vicedecanato que te toque, pero se dice: éste tiene un petardazo de horas que tiene que emplear, de recursos que debería de tener y no tiene, es decir, porque él gestiona la práctica de cuántos alumnos, de 2.800 alumnos, ahí tú no puedes conseguir que ese señor se quede en ser vicedecano más de 3 años, porque está hasta “aquí” de la falta de apoyo de la misma institución, de algo...” (grupo 1: 53).

- Los “gestores”:

En la segunda postura se describió cómo la Universidad se olvida de cuidar, definir y valorar la gestión, no existiendo por tanto una cultura en este rol, cuando es una de las labores más importantes por la repercusión que tiene sobre todo el centro y su funcionamiento. En diversas intervenciones como hemos visto, encontramos referencias concretas. Otras interesantes son las siguientes:

“Y luego lo que decía, que no sabía hasta dónde llega, porque las funciones no están establecidas ¿no? Por lo que pueden ser a la carrera...” (grupo 1: 57).

“Respecto al tercer punto que comentaba, el de la gestión y administración, creo que en la Universidad todos sabemos lo que es, casi todos estamos implicados en este tipo de temas, pero desgraciadamente la Universidad no crea infraestructuras, para valorar y desarrollar las pertinencias en administración ejecutiva, y ya está.” (grupo 2:2).

“...en la gestión que todo el mundo sabe lo que pasan los gestores eh?, y cómo sufrimos el resto la acción y la función de la gestión, porque no solamente como gestionan ellos, sino como repercuten en el resto...” (grupo 3: 41).

“En todo caso no hay problemas en la discusión porque E piensa que no debería valorarse la gestión; vas estupendamente porque no se valora.” (grupo 2: 14).

“...debía de tener un mayor aporte económico... Reconocerla simplemente, reconocerla y valorarla.” (grupo 1: 54).

“- Yo reivindico que se haga, que se valore la gestión porque la Universidad no funciona sin los gestores universitarios. (...)

- Pero ningún organismo funciona; ningún centro funciona, sin buenos gestores.

- *Ya, pero en la Universidad como P recordaba son docentes los gestores, y por eso yo reivindico que se les pague.*" (grupo 2: 13).

De este modo se puede visualizar con facilidad la diferenciación y distancia que separa la concepción del perfil de los "gestores" frente a los que no son o no lo han sido. En este sentido se ignora completamente que en la práctica, directa o indirectamente estamos continuamente participando en y de actividades de gestión, tengamos o no oficialmente puestos de gestión. Nos referimos a comisiones de docencia, elaboración de planes de estudio, revisión de los mismos, convalidaciones, programas de doctorado, concursos de investigación, justificación de gastos –de departamento, de área, de proyectos de investigación, secretaría, elaboración del POD, etc. Y así lo exponen: *"Yo creo que no se considera como función por algunas personas. Por algunos de nosotros que estamos en la Universidad, y pensamos que es fundamental frente a los que pasan. ¡Y pasan de la gestión!"* (grupo 1: 41).

Pasando a otra temática dentro del análisis de este rol y como señalábamos, uno de los mayores problemas que conlleva la dedicación a la gestión, es que supone una amplia dedicación, que tiene serias repercusiones como veremos:

"...si nosotros nos planteamos como objetivo final ser doctores y sacar la plaza, es muy injusto que en esta sociedad, en esta Universidad española, que mientras otros estén, como es mi caso siete años de vicerrector, o él que lleva un montón de tiempo en la gestión, evidentemente ese tiempo, no lo ha rentabilizado para sacar ocho libros" (grupo 2: 13-14).

"Pero hay profesores que queman toda su vida, para que otros puedan marchar, egoísta o no egoístamente pero eso sin lugar a dudas. El que sea decano y al mismo tiempo dirija cinco tesis y al mismo tiempo asista a siete congresos, eso es mentira, eso es mentira. Porque o no gestiona la Facultad o no va a los congresos, ¿verdad?, o no hace los libros, porque hay alguien que lo hace, y probablemente lo que hace es gestionar desde la propia Facultad." (grupo 2: 14).

"- Perdona que yo he sacado el tema, el tema es que resbala ahí, es que cuando uno es gestor, no desempeña la docencia adecuadamente, ni la investigación adecuadamente." (grupo 2: 14).

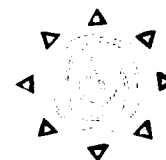
"Lo que es denunciabile es que tenga los mismos apuntes amarillos que cuando empecé porque es que como soy... tengo un cargo; que alguien lo tiene que hacer y yo te estoy haciendo las gestiones a ti..." (grupo 2: 43-44).

Como se deduce de estos últimos textos, la gestión supone una sobrecarga de trabajo que repercute en el resto de tus roles, en la calidad de tu desempeño, aunque eso no quita que se siga haciendo hincapié en la despreocupación que existe desde la propia institución por velar por el buen cumplimiento de sus trabajadores. Esta situación plantea explícitamente la incompatibilidad de desarrollar la carrera de manera paralela y simultánea a la gestión, llevando consecuentemente unido una despreocupación y desinterés por implicarse en tareas de este tipo, que en ocasiones es debido a que no se sienten capacitados: *"...no se deciden por la gestión pienso que es porque tú te crees que no tienes formación para llevar algo."* (grupo 1: 48).

En la discusión se planteó incluso la posibilidad de profesionalizar este rol, sin embargo la autonomía y el carácter democrático que conlleva la concepción misma, hizo coincidir las opiniones finalmente en que lo que se debía lograr era el reconocimiento, que se valore y prime:

"...pero después ya profesionalizar el decano o el rector, como tú decías, yo me parece que eso es una barbaridad." (grupo 1: 50).

"Es que profesionalizarla cuando tú cada 4 años tienes elecciones..." (grupo 1: 43).



Por tanto, en esta línea de reconocimiento no se hablaría propiamente de profesionalización, pero sí de establecer algún mecanismo de control. Así aportan:

“...entonces se podría pensar en un tipo de habilitación ¿No? Ahora que se ha puesto de moda esto, y el estar habilitado dentro de la propia Universidad para... estar habilitado para desarrollar un cargo, eso, ¿no sé si vas tú por ahí, A.? (...) Decir, bueno, pues aquí hay falta de unos requisitos por... de formación de no sé qué, para igual... acceder al cargo de director de departamento (...) O aunque sea como dice E., estar al tanto o que estás... estás dentro y ya te lo doy.” (grupo 1: 54-55).

Igualmente denuncian esta necesidad de controlar porque sí hay cargos cuyas funciones están bien delimitadas y sin embargo no las cumplen. Algunos de los ejemplos que encontramos se refieren a las diferencias que existen en la norma y los problemas en la dirección del departamento.

En la gestión y ya por último, también se abordaron cuestiones, en este caso realmente “ocultas”. Nos referimos al hecho de que por ejemplo el Decano pueda elegir libremente a los Vicedecanos, o el Director de Departamento al Secretario. Es uno de los puntos que para algunos grupos, proyecta una visión negativa. Se perpetúa la cultura del “amiguismo” desde dentro mismo de la institución. Este sería el lado semi-oculto de la gestión, ya que es algo completamente legal y sin embargo la imagen que se interpreta oscurece el proceso:

“A mí no me parece bien que se valore la gestión cuando tú, a mí, por ejemplo, me has propuesto ser no sé qué o no sé cuánto. Te digo porque no me gusta que se valore ese trabajo, porque no depende de tu capacidad... eso es como si te pones a valorar, qué te digo yo...” (grupo 2: 15).

Algunos participantes enfatizaron aspectos concretos de los roles concibiéndolos de forma tradicional. Así, se expuso que el profesor universitario debe ser un transmisor de información, teniendo que investigar para alcanzar dicho conocimiento, y estar lo más actualizado posible. De este modo, docencia e investigación van íntimamente ligadas. Los requisitos que por tanto debe reunir el profesional de esta institución deben ser capacidad de transmisión y comunicación teniendo como referente el enseñar a sus alumnos a aprender a aprender, por tanto, tendrá que ofrecerles las técnicas de acceso a la información.

“Bueno en cuanto a las funciones, yo pienso que el profesor universitario debe transmitir la formación que permite el desarrollo de la profesión que corresponde a su rama ¡claro! ¿qué perfil se deriva de esta capacidad, de la función que tiene que asumir el profesor?” (grupo 2: 7).

Al definir el perfil y sus roles, también hay que tener en cuenta las actividades que engloban cada uno de ellos. Junto a ello, es necesario que focalicemos la atención sobre los cambios que se pueden producir en el desempeño de un rol o una actividad concreta en función de los avances sociales, institucionales, económicos o sobre todo de carácter tecnológico. En el grupo surgió la influencia de éstos sobre la docencia y la repercusión positiva si se utilizan bien; es decir, podrían significar por un lado, la superación de muchas dificultades en el proceso de comunicación y transmisión de conocimientos con los alumnos; y por otro, la modificación en positivo de las fórmulas tradicionales y magistrales que tanto se usan en la docencia aún. En las valoraciones que se dieron respecto a otras actividades que engloban los roles, la mayoría coincidió en que al igual que la gestión, la evaluación y la tutoría, son acciones a las que no se les presta atención.

“Y dentro de la docencia, aspectos de la docencia que son muy importantes y que quedan englobados dentro de ella, y que son muy importantes, se olvidan, como es la evaluación o la tutoría. La evaluación marca todo, la evaluación es el momento clave, el momento clave en... por razones que no nos vamos a extender que además sabéis todos, desde el punto de vista del alumno, de la sociedad, de la

persona también, la evaluación es un tema importantísimo y eso es una cosa que está ahí como un apéndice. Lo mismo ocurre con la tutoría.” (...) “Eso sí que no se toca.” (grupo 1: 39).

Con estos planteamientos se llegó a concluir que se está reflejando de nuevo el perfil producto y consecuencia de la visión que en los inicios de los años 30 Ortega propusiera y se criticó que aún hoy no se ha superado que seamos “... magnetofones con mucha frecuencia, con demasiada frecuencia...” (grupo 2: 20):

“...todos estamos hablando aquí que la misión de ese perfil profesional de profesor universitario es la que decía Ortega y Gasset en su famoso escrito en el año 31 (me parece), que habla sobre la misión de la Universidad, de los derechos y deberes y la transmisión de los saberes. De esta transmisión de los saberes hoy hay un abuso muy grande ¿cómo hay que hacerlo de forma explícita? Con lo cuál nos convertimos en un gran profesor que comunicamos los saberes, los hacemos ver de forma explícita que cabe en la pizarra. Hoy día con las transparencias, estamos abusando de las transparencias; ¿o le indicamos al alumno que de forma heurística vaya descubriendo todos los saberes?” (grupo 2: 8-9).

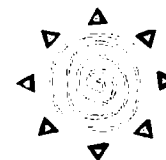
Una vez expuesta la realidad del profesional universitario desde las opiniones y desde la propia visualización de la realidad de los participantes, se hicieron otras aportaciones interesantes respecto a cómo conciben idealmente el perfil del profesional de la Universidad desde otra estructuración. En concreto uno de los participantes proponía un perfil tridimensional (con un referente interno) en el que se incluirían conocimientos, aspectos relacionados con la docencia y los vinculados a la gestión, en cada uno de los cuáles a su vez, estaría implícita la investigación. Así lo explicaba:

“...se tiene que valorar tres cosas en un profesor de Universidad: los conocimientos, sus aspectos relacionados con la docencia y los aspectos de gestión y administración que no se suelen valorar demasiado. A partir de esos tres puntos es desde donde yo trato de describir el perfil profesional del profesor universitario” (grupo 2: 1).

La segunda se orientaría hacia el concepto de Universidad y a tipos de centros existentes en otros ámbitos (más usuales en otros países). Así distinguía dos perfiles diferentes. Uno, de los que trabajan en la Universidad concebida tradicionalmente, y otro, de los profesionales que trabajarían en un centro dedicado exclusivamente a la docencia, o a la investigación. En el primer caso se refleja claramente la disociación que se suele producir al reflexionar personalmente sobre cuál es tu principal dedicación, y las pugnas entre roles que se siguen perpetuando; es decir, qué atiendes antes ¿la docencia o la Investigación? A ello se sumó otro interrogante fundamental: “...esto tiene un problema muy grande que yo pregunto, ¿se es mejor docente si se investiga mejor, o se investiga mejor, si se es mejor docente?” (grupo 2: 10). Nuestros grupos consideraron también que la investigación es una actividad básica para el desempeño docente, aunque reconocen que no siempre se centra en una temática cercana a la misma. Así se describió:

“No se puede entender el mismo investigador o profesor, que el mismo investigador que está en un centro de investigación científica, a los cargos completamente desnudos de la Universidad en los que la investigación y la docencia tienen ambos un componente particular por ser parte de la Universidad; es decir, la docencia es una docencia diferente porque es universitaria y tiene investigación al lado: y la investigación es una investigación diferente (...) Por ejemplo Severo Ochoa, el cual era básicamente investigador pero nunca fue universitario. Estaba en su laboratorio, ajeno al mundo universitario.” (grupo 2: 6).

“Entonces en el sentido que decía P de la auténtica investigación, pero cuesta servir a otro: la docencia. Habría como dos sentimientos..., a lo mejor sí, respecto a un centro de investigación exclusivamente, no investigamos de la misma manera, sin perjuicio de que el producto de investigación sea tan legítimo como el que hace el investigador ‘puro’”. (grupo 2: 8).



“Lo que tenemos que procurar el profesorado, es en definitiva, dentro de ese rol importante de la docencia prepararnos nuestras clases bien, porque claro si nosotros tenemos que transmitir los conocimientos, y lo hacemos claramente de forma explícita nos convertimos en buenos docentes y por tanto seremos buenos profesores para los alumnos.” (grupo 2: 10).

Tras la descripción de la realidad de la profesión y de otras alternativas, se hicieron propuestas sobre otros roles a incluir y estrategias que podrían ayudar en el proceso de logro. Hubo dos propuestas de perfil ideal. Una, ceñirlo a las funciones docentes e investigadoras; en la otra mantenían el perfil tridimensional (docencia, investigación y gestión) y aportaban que se hiciera explícito en los tres el rol del trabajador. Según los participantes éste es un rol tradicional, que está en el más absoluto olvido, teniendo serias repercusiones. Desde el posicionamiento que se adoptó en el grupo, esta ausencia tiene, por un lado, rasgos implícitos de desprofesionalización en su sentido más puro y consecuentemente, una proyección externa negativa. Veamos cómo lo explicaron:

“Yo creo que es lo que decía E, docente e investigador con una complementariedad, yo te diría del 50%, conocer esto verdaderamente serio, porque si ponemos un 70% investigación y olvidamos a los alumnos, la cosa no funciona. Por lo tanto lo ideal sería ese perfil.” (grupo 2: 17).

“...el rol del profesor como trabajador; no ha aparecido aquí el tema del trabajador. Y la prueba está en que cuando nos encontramos en una huelga nos cuesta mucho decir que somos trabajadores; ¡y somos trabajadores como en cualquier otra empresa! ¿Por qué digo esto? Porque creo que nuestro rol en la sociedad está muy mal visto y si nosotros nos dedicáramos dentro de ese perfil idílico que vamos buscando, si dedicáramos a presentarnos ante la sociedad de una manera más clara diciendo que somos trabajadores de la enseñanza, yo creo que la cosa mejoraría mucho” (grupo 2: 10).

Tras esto y partiendo del perfil profesional actualmente vigente, se plantearon una serie de mejoras. Pensando en requisitos del buen profesional, habría que añadir otros que se pueden deducir de diversos fragmentos y que significarían la superación de diversos problemas. Entre ellos se pensó que el trabajo en equipo es fundamental para el desempeño de cualquier labor. Así lo reflejaron:

- Necesidad de incluir el trabajo colaborativo como vía de superación de los errores y abusos que se cometen bajo la libertad de cátedra:

“Yo creo que también, con respecto a la docencia, una persona puede impartir una materia pero la imparte dentro de un departamento. Puede compartir esa asignatura y sin embargo los programas son diferentes; en el POD puede aparecer que son la misma asignatura pero después los contenidos no son similares. El profesor debe tener un trabajo en equipo, debe colaborar con sus compañeros. Y para mí, creo que debe ser una parte del perfil del profesor universitario; y algunos ni siquiera saben qué es el trabajo en equipo” (grupo 2: 4).

- Para superar el problema de indefinición de algunos cargos, se llega incluso a tener que realizar una labor de equipo para lograr un buen funcionamiento:

“...cuántas veces hemos tenido los vicedecanos reuniones para poner en común formas de actuar, de organizar, en el rectorado desde cuerpos profesionalizados, que pueden ser los administrativos o la gente que lleva la administración, nos pueden reunir para darnos información sobre... desde cómo se establece..., cómo se modifican, cuándo se puede modificar, infinidad de cuestiones... ya sea directores de departamento, ya sea secretarios de departamento, ya sea vicedecanos, reuniones y grupos de trabajo, equipos de gobierno, hay muchísimos más recursos...” (grupo 1: 77)

Desde nuestra propia visión, los participantes de los grupos parecen tener los rasgos definitorios del perfil profesional implícitos, ocultos, al igual que las actividades que ha de implementar..., y al reflexionar sobre ellos sólo afloran las

críticas de la realidad; lo cuál no significa que no se den en la práctica. Así, al hablar de si el profesional “nace”, podríamos pensar en vocación, entusiasmo y motivación personal. Si “se hace”, necesitará una amplia formación en multitud de destrezas, (tanto docentes como investigadoras y gestoras), tener conocimiento sobre las características de los alumnos, y tener un compromiso personal de auto superación. Otro aspecto que se destacó como necesario, fue el acercamiento a los compañeros y a los alumnos. Uno de los participantes decía:

“Y a mí me da muchísima pena, de verdad, que el profesor, de esta Universidad y de todas ¿eh? seamos muy poco humanos. Yo lo reclamo continuamente. Hay que humanizarnos un poco más.” (grupo 2: 45).

Propusieron además la definición y determinación del perfil profesional desde la carrera como vimos al abordar el acceso a la institución, y consideran que para ser un buen profesional de la Universidad, es necesario que:

- En el acceso (como comentamos), se creen vías nuevas.
- Se establezcan figuras concretas, o se respeten las actuales, por considerar que figuras como las de becarios o ayudantes, supondrían una magnífica fórmula de formación del profesional y correlativamente del perfil (como más adelante veremos).

También se reflexionó sobre la necesidad de suavizar las presiones políticas e institucionales, ya que si el perfil en muchas ocasiones viene determinado por las perspectivas de futuro de los implicados (ya lo vimos al abordar la promoción profesional que la máxima prioridad era la carrera), ello hace que en muchas ocasiones no se desarrollen algunos roles o actividades, es decir, se sugiere que si la meta respecto a la carrera determina el perfil, éste a su vez va a condicionar el interés por la formación, los contenidos de ésta, la finalidad, etc. Un ejemplo claro es la gestión:

“Estoy seguro de que por ejemplo, nadie en tu Facultad daría el paso para ser decano. ¿Tu darías el paso para ser decana?” (grupo 2: 15).

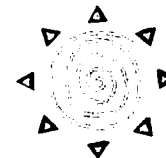
Paralelamente y de manera ideal, definen como uno de los requisitos del buen profesor el que esté preocupado, que sepa demostrarlo y que enseñe ese sentimiento, que sea capaz de transmitirlo. Junto a él, que tenga la capacidad de transmitir inquietudes y que sea agente y promotor del cambio.

“Ahora, si uno es profesor universitario, si uno es profesor universitario, lo único a lo que se ve obligado es... es una cuestión digo, es en preocuparse por los aspectos pedagógicos-didácticos, sobre todo didáctico como herramienta y manifestarlo y enseñarlos continuamente... es decir, continuamente.” (grupo 2:24).

“Las características que dice también tiene que tener un profesor que a lo mejor las tienes tú, es que tienen que ser activistas políticos. Los profesores universitarios, tienen que remover la conciencia de la gente.” (grupo 2: 41).

Como última mejora, se plantean definir una formación y exigirla, ya que dentro del perfil profesional, se tiene conciencia de la importancia de la formación para la mejora del mismo, sin embargo, se llega incluso a justificar y a valorar implícitamente que la escasa valoración y dedicación a este tipo de procesos de carácter formativo, dentro del desempeño de los diversos roles, se debe a la propia ausencia de formación, es decir, que no se puede exigir si no se ha formado antes a la persona.

“...Es decir, si a mí en matemáticas, todo ha sido matemáticas, y no me han dado nada de Pedagogía, nada de Psicología, difícilmente yo en cualquier momento lo único que podré transmitir serán unos conocimientos de matemáticas, no de los profundos que van en la línea de que ya está perfectamente lanzado (grupo 3: 21-22).



Sintetizando los aspectos más relevantes de esta categoría, destacamos la complejidad de la definición tanto del perfil, como del “buen profesional”. Dentro de ello, existen muy diversas formas de concebirlo, aunque mayoritariamente, se coincide en entender el perfil de forma tradicional (engloba docencia, investigación y gestión).

Otros datos de interés se relacionan con la valoración misma que se hace de los diversos roles configuradores, como de las actividades a implementar. Éstas son desiguales, siendo las menos relevantes la gestión, la tutoría y la evaluación fundamentalmente.

Finalmente, destacamos también dentro de los resultados de este apartado, la multitud de condicionantes respecto a la dedicación a los roles que se identifican. Así por ejemplo la concepción de la institución en sí misma, y de su calidad; la multitud de funciones y labores que desbordan al profesorado; los tipos de contratos y la promoción, entre otros.

4. Conclusiones

De esta forma llegamos a una serie de conclusiones, que se contrastaron con los grupos de discusión y análisis de datos secundarios.

- Los roles que definen el perfil profesional (tradicionalmente docencia, investigación y gestión), se separan en función de si desarrollan o no, cargos de gestión.

- Se podría definir el perfil profesional del profesor de Universidad restringiéndonos a la preparación didáctica y científica de las clases y a la realización y difusión de investigaciones.

- La conexión entre docencia e investigación es fundamental y sigue siendo un hecho poco generalizado.

- Se reconoce tanto desde la perspectiva institucional, como desde la de los profesores, que existe una indefinición importante respecto a las labores gestoras.

Hallamos convergencia en estas conclusiones. Los resultados arrojados desde el análisis de las encuestas, los grupos de discusión y el análisis de otras investigaciones (tanto de los planes nacional y autonómico, como en los de nuestra propia Universidad), revelan que el perfil de este tipo de profesional se suele restringir en la práctica a investigación y docencia (generalmente en este orden).

No suele existir relación entre lo que se investiga y lo que se transmite al alumnado (aunque sin hacer generalizaciones tajantes). Y la gestión queda relegada a un grupo minoritario que está muy motivado y preocupado por estos temas, frente a la indefinición y escaso reconocimiento que obtienen.

En contrapartida existen casos en los que no es así, y en los datos aportados desde el PNECU o la UCUA, parece que se podría estar iniciando una nueva etapa en la que docencia e investigación se comunican, aunque no deja de ser un referente a mejorar desde la oficialidad. Este sentimiento de aceptación de la importancia de la enseñanza, en concreto, de la preparación didáctica, es percibido por los participantes de los grupos, y por los encuestados a nivel general, sin embargo, no creen que sea una realidad. Por otra parte y a la luz de los informes de evaluación institucionales, parece un hecho certero, o al menos, que está en vías de cambio. Según éstos, el profesorado está cada vez más preocupado por motivar a los alumnos y por hacer clases participativas, existe una clara adecuación del perfil de formación del profesorado a los objetivos de las titulaciones y se está logrando el aprovechamiento del potencial de calidad del profesorado de acuerdo con el perfil de actividad docente que resulta de la asignación departamental.

Desde nuestra opinión, no confiamos realmente en que esta tendencia se mantenga si es que existe mayoritariamente. Los argumentos que podemos ofrecer al respecto nos remiten a algunas ideas relacionadas con la concepción de Universidad: fundamentalmente nos referimos a que se vuelve a olvidar en la nueva ley la definición de la carrera docente, las exigencias de acreditación de las titulaciones y centros, y la habilitación, van a determinar en gran medida la dedicación del profesorado (que va a estar más preocupado por ajustarse a unos índices de productividad científica, número de publicaciones en revistas de impacto, y un largo etc., que por ser buenos docentes). Lógicamente la deducción de todo esto, traería como consecuencias que:

- El desempeño de los roles que configuran el perfil (así como las actividades en las que pueden desglosarse), están condicionados por presiones institucionales relacionadas con la calidad y la promoción.

- El perfil del profesional universitario está desvirtuado y como consecuencia, ven la necesidad de recuperar la valoración de la profesión como tal.

- La recuperación del valor de la profesión debe partir de la definición institucional del perfil, cambiando los sistemas de acceso y promoción.

Respecto a ésta última, fueron los grupos los que establecían esta necesidad. Todos coincidían en que si se define la carrera desde el principio, y todos los candidatos cumplieran con los requisitos, se revalorizaría la entidad de la profesión. En este sentido y aunque no sea una vía por todos aceptada, las acreditaciones abren esta vía, aunque en absoluto garantizan la calidad del rol docente.

Centrándonos en el análisis de los resultados obtenidos respecto al rol gestor, se podría concluir que:

- Existe una clara despreocupación respecto a la gestión y la inexistencia de una cultura gestora.

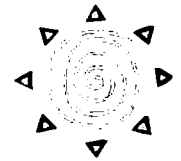
- La falta de cultura gestora y de reconocimiento de estas labores hace que haya muy pocas personas que deseen desempeñar un cargo de este tipo.

La mayoría no valora que sea una función relevante. Incluso se les recuerda a los gestores que cuiden su carrera universitaria. Parece que la población se divide claramente en el grupo de “los gestores” y el de “los no gestores”; “los gestores” denuncian el escaso reconocimiento que reciben por sus labores, frente a la alta dedicación tanto en esfuerzo personal como en tiempo y la poca repercusión económica que tienen.

Por su parte los “no gestores”, olvidan que en la práctica, directa o indirectamente están continuamente participando en y de actividades de gestión, tengan o no oficialmente puestos de gestión:

- Comisiones de docencia, adaptación de planes de estudio al crédito europeo, revisión de los mismos, convalidaciones, programas de doctorado, concursos de investigación, justificación de gastos -de departamento, de área, de proyectos de investigación, secretaría, elaboración del POD, actas, etc. Por otro lado olvidan que esas funciones son poco valoradas, e incluso consideran que no hay que valorarlas.

Al indagar sobre la estimación que se hace a nivel nacional, autonómico y local de la gestión (análisis de datos secundarios), encontramos referencias claras en los apartados de debilidades. Así por ejemplo: la existencia de actuaciones acusadamente centralistas que obvian a las unidades más cercanas a la docencia y a la investigación (sobre todo la opinión de los agentes académicos más cercanos a los procesos); los equipos directivos de los Centros no se consideran a sí mismos como unidades de servicio; debilidad del papel de los equipos directivos en la coordinación de los títulos académicos, así como en la promoción de una política sólida de mejora de la titulaciones; falta de motivación en los Centros para implicarse en la gestión académica y para participar a diferentes niveles en su gestión, etc.



Del mismo modo a nivel autonómico (en los informes de evaluación) se reconoce que en la enseñanza y respecto a su gestión no existen objetivos y manuales de procedimiento en los servicios administrativos, por lo que se plantea como estrategia de mejora que se clarifiquen las funciones y responsabilidades de los órganos colegiados y unipersonales que gestionan la titulación mediante el desarrollo y aplicación de reglamentos que los regulen. Se hace hincapié en la necesidad de elaborar dichos manuales.

Con todo ello, se puede concluir que la gestión es una de las labores menos reconocidas y con grandes lagunas normativas que las faciliten (respaldadas por los encuestados y grupos de discusión en la misma medida). En cualquier caso, se deduce también la ausencia de tradición en la Universidad respecto a la atención de esta función. Ante esta situación se planteó la posibilidad de crear un cuerpo de gestores profesionales, siendo éste un tema muy debatido y polémico; sin embargo, las conclusiones a las que se llegaron es que se perdería el carácter democrático que estas elecciones tienen, y que no lo consideraban una buena solución:

- La solución del desinterés y olvido de la gestión, está en manos de la institución. La solución no puede ni debe ser la profesionalización de los gestores.

Centrándonos en las valoraciones que se hacen de los roles, ya hemos abordado la relación entre docencia e investigación, sin embargo no hemos tenido en cuenta las actividades que pueden conformar ambos. Así, podemos concluir:

- Las actividades que constituyen los diversos roles, se valoran de manera muy desigual.

Si desglosamos los roles del perfil en una serie de actividades que incluyen, la evaluación, la tutoría y la gestión cotidiana de cualquier profesional de la institución (como por ejemplo la gestión en investigación), estarían en un segundo bloque, produciéndose una gran heterogeneidad en las respuestas, denotando la relatividad respecto a la importancia que se le otorga a las mismas. Parece que la mayoría de los profesores de Huelva, no las consideran funciones relevantes en su desempeño. En este sentido y respecto a la evaluación, es un dato completamente incongruente ya que evaluamos constantemente (como explicábamos anteriormente). En este sentido, la disertación sería idéntica para la tutoría.

Por otra parte debemos tener en cuenta que aunque un alto porcentaje de profesores hayan participado en el proceso voluntario de evaluación (el curso académico 2000-01 fue la primera convocatoria y participaron 120 profesores con un total de 170 asignaturas; en la del curso pasado -2006-2007- el porcentaje de profesores participantes fue del 98'04), o en la evaluación de alguna titulación, departamento o servicio, no le otorgan importancia, lo cuál podría denotar una falta de convencimiento y confianza en los procesos evaluadores; éste es un hecho lamentable que puede derivar de la tradición de alejamiento y desconfianza que la Universidad ha vivido desde su nacimiento respecto a la evaluación, amparándose en justificaciones como la autonomía o la libertad de cátedra, o bien indican la inadecuación de algunos procesos, tal y como lo perciben los profesores.

Una vez vistos los rasgos caracterizadores del perfil y de sus correspondientes actividades, aportamos conclusiones que enlazan con la siguiente temática. En el sentido de mejorar el estatus profesional se plantea:

- Indefinición de rutas formativas claras que den respuesta al perfil profesional.

- Establecer un itinerario formativo ayudaría a la definición de un perfil profesional y a la mejora real de la calidad.

Ya hemos comentado anteriormente cómo institucionalmente se determinan las exigencias que debe cumplir el profesional de este nivel. Consecuentemente, en función de cómo se defina el perfil, las necesidades formativas para dar respuesta a los requisitos dados van a ser diferentes. Ante este panorama, denunciado

fundamentalmente en los grupos de discusión, se planteaba otro interrogante de difícil respuesta: ¿cómo lograr esa formación, si no existen cauces? Del mismo modo y en sentido inverso, planteaban que si se definían los requisitos formativos a respetar por los candidatos, eso haría que el perfil se definiera mejor y ayudara a la mejora de la calidad (supuestamente ya estarían bien formados). Es en este punto en el que pasamos a abordar las conclusiones relacionadas con la formación, la primera de ellas muy relacionada con el perfil.

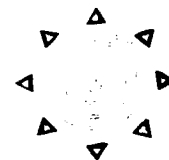
Finalmente sólo nos queda concluir con una idea. Con estas definiciones pretendemos trabajar desde lo micro a lo macroinstitucional (Equipos docentes a Vicerrectorado) sobre la definición del perfil del profesional universitario. Consideramos fundamental y muy positivo dos hechos. Uno, que dicho perfil está y debe estar siempre en constante evolución. Y dos, que debemos partir en todo momento de las ideas de los implicados ya que sólo así se conseguirá crear las bases de un profesional de calidad en una institución tan importante como es la Universidad.

Notas

¹ Para aquellos interesados en el cuestionario completo, deben ponerse en contacto con los autores (mpgarcia@uhu.es; losada@uhu.es)

Referencias

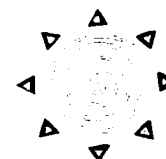
- BENEDITO, V. FERRER, V. y FERRERES, V. (1995): *La formación universitaria a debate*. Barcelona, Universitat de Barcelona.
- BRUBACHER, J.W. CASE, C.W. y REAGAN, T.G. (2000): *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona, Gedisa.
- BRUCE, B. e EASLEY, J.A. (2000): «Emerging Communities of Practice: Collaboration and communication in action research». *Educational Action Research 18 (2)*, 243-260.
- CALLEJO, J. (2001): *El grupo de discusión. Introducción a una práctica de investigación*. Barcelona, Ariel.
- CANALES, M. y PEINADO, A. (1995): «Grupos de discusión». En DELGADO, J.M. y GUTIÉRREZ, J. (coords.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid, Síntesis, 288-316.
- CATELLI, L., PADOVANO, K. y COSTELLO, J. (2000): «Action Research in the context of School-University Paternship: its value, problems, issues and benefits ». *Educational Action Research 18(2)*, 225-242.
- CHEVALLARD, Y. (1985): *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.
- CONTRERAS, J. (1997): *La autonomía del profesorado*. Madrid, Morata.
- DE LA CRUZ, A. (1996): «Los servicios de ayuda a la docencias». En RODRÍGUEZ, J.M. (ed.) *Seminario sobre formación y evaluación del profesorado universitario*. Huelva, ICE, 163-183.
- DE LA ORDEN, A. (1990): «Evaluación, Selección y promoción del profesor universitario». *Revista Complutense de Educación 1(1)*, 11-29.
- ENDERS, J. (2000): «Vientos de Cambio: Condiciones de Trabajo y Empleo del Personal Académico en Europa». En MORA, J.G. (Ed.) *Profesorado Universitario:*



Situación en España y Tendencias Internacionales. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Consejo de Universidades), 81-102

- ENQA. (2005): *Informe sobre criterios y directrices para la garantía de calidad en el espacio europeo de educación superior* (http://www.aneca.es/present/docs/enqa_criteriosydirectrices_261005.pdf#search=%22ENQA%3A%20Criterios%20y%20Directrices%20para%20la%20Garant%3ADa%20de%20Calidad%20en%20el%20Espacio%20Europeo%20de%20Educaci%C3%B3n%20Superior%20%22).
- FELDMAN, A. (1999): «The Role of Conversation in Collaborative Action Research». *Educational Action Research* 17(1), 125-144.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990): *La escuela a examen*. Madrid, Eudema.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1998): *La profesionalización del docente*. Madrid, Escuela Española.
- FUEYO, V. y KOORLAND, M.A. (1997): «Teacher as Researchers: A Synonym for Professionalism». *Journal of Teacher Education* 48(5), 336-344.
- FUEYO, V. y NEVES, A. (1995): «Preservice Teacher as Researcher: A Research context for change in the heterogeneous classroom». *Action in Teacher Education*, 16(4), 39-49.
- GIMENO, J. (1982): «La formación del profesorado en la Universidad. La Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB». *Revista de Educación*, 269, 77-99.
- GONZÁLEZ LOSADA, S. (1998): *Proyecto Docente: Organización del Centro Escolar y Evaluación institucional*. Huelva, Universidad de Huelva.
- GONZÁLEZ RÍO, M.J. (1997): *Metodología de la investigación social. Técnicas de recolección de datos*. Alicante, Aguacilara.
- GOODLAD, J. (1990): *Teachers for our nation's schools*. San Francisco, Jossey-Bass.
- HARGREAVES, A. (1994): «The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development». *Teaching and Teacher Education*, 10(4), 423-438.
- HARGREAVES, A. (1995): «Realities of Teaching». En ANDERSON, L.W. (ed.) *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Cambridge, Pergamon, 80-88.
- HARGREAVES, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, Morata.
- HENSON, R. (1996): «Teachers as Researchers». En SIKULA, J., BUTTERY, T. y GUYTON, E. (eds.) *Handbook of Research on Teacher Education* (2nd ed.). New York, Macmillan, 53-64.
- HEXT, G.L. (1999): «Teachers' Perceptions of Active Participation, Evaluation Effectiveness, and Training in Evaluation Systems». *Journal of Research and Development in Education* 33(1), 47-59.
- HUBERTY, C.J. (2000): «An Approach to Annual Assessment and Evaluation of University Faculty». *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14(3), 241-251.
- HUTCHINSON, B. (1995a): «Appraising appraisal: Some tensions and some possibilities». *Higher Education* 29, 19-35.
- HUTCHINSON, B. (1995b): «Staff Appraisal: Personal, Professional and Organisational Development?» *Educational Management and Administration* 23(1), 47-57.

- IBÁÑEZ, J. (1992): *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid, Siglo XXI.
- IMBERNÓN, F. (1994b): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona, Graó.
- IMBERNÓN, F. (1999a): «La formación y la profesionalización en la formación pedagógica». En FERRERES, V. e IMBERNÓN, F. (eds.) *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid, Síntesis, 13-24.
- IMBERNÓN, F. (1999b): «Conceptualización de la formación y desarrollo profesional del profesorado». En FERRERES, V. e IMBERNÓN, F., *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid, Síntesis, 25-34.
- LANDETA, J. (1999): *El método Delphi. Una técnica de previsión para la incertidumbre*. Barcelona, Ariel.
- LEITCH, R. y DAY, C. (2000): «Action Research and Reflective Practice: towards a holistic view». *Educational Action Research* 8(1), 179-197.
- LENZ, T.O. (1997): «The new "U"». *Political Science and Politics* 1 (30),11-14.
- MANZANO (1996) *Programa SOTAM (Sistema de Optimización para Tamaño de Muestras)*. Madrid, Síntesis.
- McCLURE, M. W. (1999): «Teaching-The Peculiar Profession: A Review Essay». *Educational Administration Quarterly* 35(4), 562-572.
- MONTERO, L. (1998): «Luces y sombras en la profesionalización docente». En FERNÁNDEZ, M. y MORAL, C. (eds.) *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la Reforma*. Granada, FORCE, 143-160.
- MONTERO, L. (1999): «Características y funciones del profesorado en una sociedad dinámica». En FERRERES, V. e IMBERNÓN, F. (eds.) *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid, Síntesis, 97-129.
- MORA, J.G. (1997): «Quality Assessment in Spain: An On Going Process». *Higher Education Management* 9(1), 59-70.
- MORA, J.G. (2000): «Conclusiones». En MORA, J.D. (ed.) *Profesorado Universitario: Situación en España y Tendencias Internacionales*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (Consejo de Universidades), 207-213.
- REIG, L.W. y WAGGONER, M.D. (1994): *Collaborative peer review: The role of faculty in improving college teaching* (ASHE-ERIC Higher Education Report, 2) Washinton, D.C: Association for the Study of Higher Education.
- ROBERTSON, J. (2000): «The Three Rs of Action Research Methodology: reciprocity, reflexivity and reflection on reality». *Educational Action Research*, 18(2), 307-326.
- RODRÍGUEZ, G., GIL, J. y GARCÍA, E. (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, Aljibe.
- RODRÍGUEZ, J.M. (1997c; 2000): *Bases y Estrategias de Formación Permanente del Profesorado*. Huelva, Hergué.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1999): «La formación del profesorado en las instituciones que aprenden». *Perspectivas. Revista de los Centros de profesorado de Andalucía*, 1, 19-38.
- SCHÖN, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona, Paidós/MEC.
- SHULMAN, L. S. (1986a): «Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea». En WITTROCK M.C., *La*



- investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona, Paidós/M.E.C., 1989, 9-91.
- SHULMAN, L. S. (1986b): «Those who understand: knowledge growth in teaching». *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- SHULMAN, L. S. (1987): «Knowledge and teaching: foundations of the new reforms». *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- STUFFLEBEAM, D. y PULLIN, D. (1998): «Achieving legal viability in Personnel Evaluations». *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 215-230.
- TEJEDOR, F.J. (1997a): «La evaluación Institucional en el ámbito universitario». *Revista Española de Pedagogía*, 208, 413-428.
- TUBBS, N. (2000): «From Reflective Practitioner to Comprehensive Teacher». *Educational Action Research* 8(1), 167-178.
- UNIVERSIDAD DE HUELVA (2007): *Estudios de satisfacción del alumnado sobre la calidad docente. Informe del Curso 2006-2007*. Editor. http://www.uhu.es/unidad_calidad/enc_opi_alu/1_2_ciclo/i_glob/ig_1c/docs/ig_c/f_educacion_c0607.pdf
- VARIOS (2005): *Informe sobre innovación de la docencia en las universidades andaluzas*. Documento Policopiado.
- VILLAR ANGULO, L.M. (1990): *El profesor como profesional: formación y desarrollo personal*. Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- WILSON, S.M., SHULMAN, L.S. & RICHERT, A.E. (1987) «`150 different ways´ of knowing: representations of knowledge in teaching». In CALDERHEAD J. (Ed.), *Exploring teachers' thinking*. London, Cassell, 104-125.

M^a del Pilar García Rodríguez
es Profesora de la Universidad de Huelva
Correo electrónico: mpgarcia@uhu.es

Sebastián González Losada
es Profesor de la Universidad de Huelva
Correo electrónico: losada@uhu.es