



**Universitat Autònoma de Barcelona**

**Departament de Pedagogia Aplicada**

**LOS ÓRGANOS UNIPERSONALES TERRITORIALES DE  
GESTIÓN ACADÉMICA EN LA UNIVERSIDAD:  
CONTEXTO, PROBLEMÁTICAS Y  
PROPUESTAS DE MEJORA**

Tesis Doctoral

**Diego CASTRO CEACERO**

*2006*



**Universitat Autònoma de Barcelona**

**Programa de Doctorat Processos d'Innovació i Qualitat Educativa  
Departament de Pedagogia Aplicada**

**LOS ÓRGANOS UNIPERSONALES TERRITORIALES DE  
GESTIÓN ACADÉMICA EN LA UNIVERSIDAD:  
CONTEXTO, PROBLEMÁTICAS Y  
PROPUESTAS DE MEJORA**

Tesis doctoral dirigida por la Dra. Marina Tomàs

**Diego CASTRO**  
Autor

**Marina TOMÀS**  
Directora



*A Diego Castro*



## **Agradecimiento**

La elaboración de un trabajo tan extenso y complejo como lo es la elaboración de una tesis doctoral es evidente que no es tarea de una sola persona. En la elaboración de este trabajo han participado, más allá del que la firma, un ingente número de personas de muy diferente manera. Todas me han aportado aquello que necesitaba, a veces sin saberlo, en cada parte de la elaboración.

Mi reconocimiento a un grupo de colegas que me han apoyado en muchas cuestiones de orden operativo, metodológico y, a veces, emocional; son mis compañeros del Departamento a los que tanto aprecio y que han hecho que pueda desarrollarme profesionalmente en un ambiente de cordialidad y afectividad envidiable.

Resulta obligado además, recordar a todos los profesionales que han participado tanto en la validación de instrumentos como en las entrevistas y el grupo de discusión; su trabajo queda anónimo en el texto, por imperativo de la ética científica, aunque su labor ha resultado ser imprescindible para la consecución de mis objetivos.

En los años que uno tarda en confeccionar el trabajo se pasan por innumerables vicisitudes y estados de ánimo, aunque la familia siempre se mantiene estable y firme en su apoyo, incondicional y desinteresado; y muchas veces sin comprender los porqués de tanto desasosiego.

Al árbol que permite que el pájaro se pose y se resguarde, y críe, y se proteja, y se alimente, y crezca, aunque sólo se le pueda demostrar gratitud regresando siempre al cobijo de sus ramas.

Finalmente, reconocer el trabajo realizado por la directora de esta investigación, con la que me unían vínculos académicos desde hacía tiempo; aunque la andadura de este camino nos ha comulgado nuevas experiencias: algunas pérdidas insubstituibles, y otros aprendizajes de valor incalculable.



# Índice General

Agradecimientos	
Índice general	
Índice de tablas y figuras	
Índice de anexos	

## PARTE 1: PLANTEAMIENTO

<b>1. OBJETO DE ESTUDIO</b>	<b>18</b>
1.1 Introducción	22
1.2 Contexto y momento en el que se desarrolla	24
1.3 Identificación del problema. Antecedentes	27
1.4 Implicados	36
1.5 Justificación y motivación	37
1.6 Enfoque y valor añadido	40
<b>2. DISEÑO GENERAL</b>	<b>42</b>
2.1 Introducción	46
2.2 Objetivos	47
2.3 Hipótesis	49
2.4 Lineamientos metodológicos	53
2.5 Coherencia del diseño	55
2.6 Temporalización	56
2.7 Estructura general del proceso	57

## PARTE 2: MARCO TEÓRICO

<b>3. LA UNIVERSIDAD COMO CONTEXTO</b>	<b>58</b>
3.1 Introducción	
3.2 El contexto general donde se desarrolla la Universidad	64
3.2.1 La Globalización	
3.2.2 El impacto de las TIC's	
3.2.3 Universalización de la enseñanza universitaria	
3.2.4 Las presiones del sistema laboral	
3.3 La universidad española: realidad y nuevos escenarios	85
3.3.1 Realidad del sistema universitario	
3.3.2 Descentralización y reparto de decisiones	
3.3.3 Espacio Europeo de Educación Superior	
3.3.4 Nueva perspectiva de la evaluación y la acreditación	
3.4 Cambio de cultura organizativa: nuevos retos de la gestión universitaria	109
3.4.1 Estudio del cambio de cultura	
3.4.2 Retos de futuro en la gestión de la universidad	
3.5 Decálogo del capítulo	123



<b>4. EL GOBIERNO Y GESTIÓN DE LA UNIVERSIDAD</b>	<b>126</b>
4.1 <b>Introducción</b>	<b>130</b>
4.2 <b>Condicionantes estructurales del gobierno de la universidad</b>	<b>134</b>
4.2.1 Régimen jurídico de la universidad pública	
4.2.2 La universidad como Administración pública	
4.2.3 Principios que regulan el gobierno de la universidad	
4.3 <b>Teorías organizativas sobre el gobierno universitario</b>	<b>178</b>
4.3.1 Teoría de las formas organizativas de Bricall	
4.3.2 El modelo triangular de Clark	
4.3.3 Los enfoques y diseños de Solé y Coll	
4.4 <b>Diseño del gobierno y gestión de la universidad</b>	<b>196</b>
4.4.1 Diez características básicas	
4.4.2 Unidades de gobierno y gestión: tipología y funciones	
4.4.3 Gobierno universitario: algunas claves de su cultura	
4.5 <b>Una perspectiva comparada del gobierno universitario</b>	<b>260</b>
4.5.1 Los sistemas centroeuropeos: Francia y Alemania	
4.5.2 Los sistemas anglosajones	
4.5.3 Nuevos modelos emergentes de universidad	
4.6 <b>Decálogo del capítulo</b>	<b>276</b>
<b>5. GESTIÓN UNIVERSITARIA: ESTRUCTURAS, FUNCIONES Y RESPONSABLES</b>	<b>279</b>
5.1 <b>Introducción</b>	<b>283</b>
5.2 <b>Límites conceptuales entre Organización, Gestión y Dirección</b>	<b>287</b>
5.3 <b>Estructura vertical: diseño de la universidad</b>	<b>297</b>
5.4 <b>Modelos de gestión institucional</b>	<b>314</b>
5.5 <b>Bases para una nueva Gestión Pública</b>	<b>321</b>
5.6 <b>Concepto, caracterización y desarrollo de la carrera académica</b>	
5.6.1 El concepto y caracterización de la carrera académica	
5.6.2 Dinámicas institucionales de desarrollo profesional	
5.6.3 El desarrollo de la vida profesional del docente	
5.6.4 Desarrollo profesional del profesor universitario	
5.6.5 La formación para el desarrollo de la función directiva en la universidad	
5.6.6 Propuestas de formación para el desempeño directivo universitario	
5.6.7 Desarrollo profesional de directivos de centros educativos	
5.7 <b>Planificación de la carrera: categorías de profesorado</b>	<b>386</b>
5.7.1 Aspectos generales	
5.7.2 Figuras funcionariales	
5.7.3 Figuras docentes laborales	
5.8 <b>Estructura horizontal: Funciones del profesorado</b>	<b>401</b>
5.9 <b>Fases de desarrollo en el puesto de dirección</b>	<b>419</b>
5.10 <b>Decálogo del capítulo</b>	<b>427</b>

## PARTE 3: ESTUDIO APLICADO

<b>6. PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>430</b>
<b>6.1. Introducción</b>	<b>434</b>
<b>6.2. Perspectivas metodológicas</b>	<b>437</b>
6.2.1 La perspectiva de dos únicos paradigmas	
6.2.2 La perspectiva de tres paradigmas	
6.2.3 La perspectiva de cuatro paradigmas	
<b>6.3. La perspectiva cualitativa</b>	<b>446</b>
<b>7. DISEÑO DEL MÉTODO</b>	<b>455</b>
<b>7.1. Introducción</b>	<b>459</b>
<b>7.2. Diseño</b>	<b>426</b>
7.2.1 Criterios de calidad y rigor	
7.2.2 Proceso general de muestreo	
7.2.3 Instrumento I: Entrevista focalizada	
<b>7.3. Entrada al escenario</b>	<b>483</b>
7.3.1 Delimitación espaciotemporal	
7.3.2 Triangulación de informantes	
7.3.3 Criterios para la selección de informantes	
<b>7.4. Desarrollo y exploración de la información</b>	<b>498</b>
7.4.1 Transcripción de contenidos	
7.4.2 Codificación y categorización	
7.4.3 Programario informático AQUAD	
7.4.4 Informe provisional de resultados	
<b>7.5. Contrastación</b>	<b>508</b>
7.5.1 Instrumento II: Focus grup	
7.5.2 Selección de participantes	
<b>7.6. Análisis intenso</b>	<b>515</b>
<b>7.7. Salida del escenario</b>	<b>521</b>
<b>7.8. Decálogo del capítulo</b>	<b>523</b>
<b>8. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>526</b>
<b>8.1. Introducción</b>	<b>530</b>
<b>8.2. Fase de Entrada al escenario</b>	<b>532</b>
8.2.1 Descripción del escenario de investigación	
8.2.2 Procedimiento de acceso	
8.2.3 Perfil de la muestra definitiva	
<b>8.3. Fase de Desarrollo y Exploración</b>	<b>552</b>
8.3.1 Acceso y accesibilidad	
8.3.2 Transcripción	
8.3.3 Reducción y exploración	
8.3.4 Proceso de análisis intenso	
<b>8.4. Fase de Contrastación</b>	<b>578</b>
8.4.1 Utilidad	
8.4.2 Planteamiento y organización	
8.4.3 Tópicos de contrastación: contenido	
<b>8.5. Fase de Salida del Escenario</b>	<b>588</b>
<b>8.6. Decálogo del capítulo</b>	<b>590</b>

## **PARTE 4: CONCLUSIONES**

<b>9. TEORÍA FUNDAMENTADA: ANÁLISIS DE LOS DATOS</b>	<b>593</b>
9.1 <b>Introducción</b>	<b>597</b>
9.2 <b>Dimensión A: Importancia y percepción del cargo</b>	<b>602</b>
9.3 <b>Dimensión B: Condicionantes en el ejercicio del cargo</b>	<b>618</b>
9.4 <b>Dimensión C: La gestión como función del profesorado</b>	<b>653</b>
9.5 <b>Dimensión D: Características del cargo de gestión unipersonal</b>	<b>672</b>
9.6 <b>Dimensión E: Problemáticas de los cargos unipersonales y propuestas para su mejora</b>	<b>701</b>
<b>10. CONCLUSIONES Y APERTURAS</b>	<b>720</b>
10.1 <b>Introducción</b>	<b>724</b>
10.2 <b>Conclusiones</b>	<b>726</b>
10.2.1    Conclusiones generales por objetivos	
10.2.2    Conclusiones derivadas del proceso metodológico	
10.3 <b>Limitaciones</b>	<b>753</b>
10.3.1    Limitaciones generales	
10.3.2    Limitaciones derivadas del proceso metodológico	
10.4 <b>Prospectivas de la investigación</b>	<b>757</b>
10.4.1    Propuestas de intervención	
10.4.2    Sugerencias para futuras investigaciones	
<b>11. BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>763</b>

# Índice de Esquemas

<b>Esquema 1.1</b>	Factores condicionantes del cambio en la universidad	27
<b>Esquema 3.1</b>	Cambios que afectan a la universidad	66
<b>Esquema 3.2</b>	Dimensiones de cambio según el Informe Bricall (2000)	68
<b>Esquema 3.3</b>	Secuenciación del modelo de calidad universitaria	105
<b>Esquema 3.4</b>	Cambio de cultura universitaria	109
<b>Esquema 4.1.</b>	Relación jurídica de la Universidad como Administración pública	152
<b>Esquema 4.2</b>	Variables que configuran el diseño organizacional	157
<b>Esquema 4.3</b>	Modelos de estructuras universitarias según Clark (1983)	183
<b>Esquema 4.4</b>	Niveles de autoridad, según Clark, adaptados al modelo español	204
<b>Esquema 5.1</b>	Dos ámbitos de reflexión sobre la gestión	268
<b>Esquema 5.2</b>	Relaciones sistémicas entre Organización, Gestión y Dirección	296
<b>Esquema 5.4</b>	Modelo autoritario	315
<b>Esquema 5.5</b>	Modelo asambleario	316
<b>Esquema 5.6</b>	Modelo consultivo	317
<b>Esquema 5.7</b>	Modelo anárquico	318
<b>Esquema 5.8</b>	Movimientos organizativos en el desarrollo de carreras	345
<b>Esquema 5.9</b>	Movimientos, límites y filtros en el desarrollo de carreras	351
<b>Esquema 5.10</b>	Etapas de desarrollo profesional	359
<b>Esquema 5.11</b>	Dimensiones y estadios del desarrollo docente de Leithwood	384
<b>Esquema 5.12</b>	Rendimiento en las etapas de desarrollo en el puesto de trabajo	423
<b>Esquema 6.1</b>	Niveles de concreción metodológica	436
<b>Esquema 6.2</b>	Rasgos específicos del enfoque cualitativo en investigación	447
<b>Esquema 6.3</b>	Fases de la investigación cualitativa	454
<b>Esquema 7.1</b>	Secuencia del proceso de investigación	460
<b>Esquema 7.2</b>	Proceso general de Muestreo de informantes	468
<b>Esquema 7.3</b>	Modelo de triangulación	488
<b>Esquema 7.4</b>	Proceso de codificación teórica	503
<b>Esquema 7.5</b>	Utilidades del focus grup	509
<b>Esquema 7.6</b>	Fundamentos de las metodologías de análisis	519
<b>Esquema 8.1</b>	Procedimiento general de acceso a los entrevistados y escenarios	538
<b>Esquema 8.2</b>	Proceso de reducción y análisis deductivo e inductivo	577
<b>Esquema 8.3</b>	Coordinación de los instrumentos	578
<b>Esquema 8.4</b>	Procesos de análisis de los datos	587

# Índice de Tablas

<b>Tabla 1.1</b>	Variables de cambio en la gestión universitaria	25
<b>Tabla 2.1</b>	Coherencia del diseño	55
<b>Tabla 2.2</b>	Temporalización	56
<b>Tabla 3.1</b>	Aplicaciones de las TIC's en la universidad; adaptado de Bricall (2000)	76
<b>Tabla 3.2</b>	Evolución de la población universitaria en España. A partir de De Miguel	81
<b>Tabla 3.3</b>	Distribución de funciones y centros de decisión	94
<b>Tabla 3.4</b>	Delimitación conceptual y alcance de los procesos de calidad	106
<b>Tabla 3.5</b>	Adaptado de Rauret (2004:139)	108
<b>Tabla 4.1</b>	Distribución de competencias entre la Administración y las Universidades	153
<b>Tabla 4.2</b>	Estructuras de poder y autoridad universitaria según Clark (1985)	187
<b>Tabla 4.3</b>	Clasificación de los órganos de gobierno universitario	216
<b>Tabla 4.4</b>	Funciones del consejo social	218
<b>Tabla 4.5</b>	Funciones del consejo de gobierno	220
<b>Tabla 4.6</b>	Funciones del consejo del claustro	223
<b>Tabla 4.7</b>	Funciones de la junta consultiva	225
<b>Tabla 4.8</b>	Funciones de la junta de facultad	228
<b>Tabla 4.9</b>	Funciones del consejo de departamento	230
<b>Tabla 4.10</b>	Funciones del rector	234
<b>Tabla 4.11</b>	Funciones de los vicerrectores	238
<b>Tabla 4.12</b>	Funciones del secretario general	239
<b>Tabla 4.13</b>	Funciones del gerente	240
<b>Tabla 4.14</b>	Funciones del decano	243
<b>Tabla 4.15</b>	Funciones del director de departamento	246
<b>Tabla 4.16</b>	Cambios que incorpora la LOU en materia de órganos de gobierno	249
<b>Tabla 5.1</b>	Identificación de beneficiarios de los organismos públicos	330
<b>Tabla 5.2</b>	Estadios de desarrollo según Louks-Horsley y Stiegelbauer	361
<b>Tabla 5.3</b>	Concepciones de la formación en dirección y gestión de centros educativos	371
<b>Tabla 5.4</b>	Contenidos de la formación de gestores de centros educativos	377
<b>Tabla 5.5</b>	Oferta formativa en gestión universitaria	381
<b>Tabla 5.6</b>	Carreras docentes en Europa (Pedró, 2004: 116-117)	388
<b>Tabla 5.7</b>	Las funciones asignadas al profesorado universitario: análisis comparativo	418
<b>Tabla 6.1</b>	Perspectiva de los cuatro paradigmas	441
<b>Tabla 6.2</b>	Perspectivas sobre el Constructivismo, a partir de Schwandt (1994)	442
<b>Tabla 6.3</b>	Perspectiva de la investigación cualitativa según Patton, (1990), en Vallés	443
<b>Tabla 6.4</b>	Pluralidad semántica del término en metodología cualitativa	446
<b>Tabla 6.5</b>	Principales críticas al enfoque cualitativo	449
<b>Tabla 6.6</b>	Temporalización histórica de la investigación cualitativa. Basado en Vallés	450
<b>Tabla 7.1</b>	Caracterización y aplicaciones del interaccionismo simbólico	462
<b>Tabla 7.2</b>	Sistemas de calidad en investigación cualitativa	463
<b>Tabla 7.3</b>	Niveles muestrales y selección de informantes	466
<b>Tabla 7.4</b>	Niveles de informantes	489
<b>Tabla 7.5</b>	Variables operativas e indicadores para la selección de informantes nivel 1	491
<b>Tabla 7.6</b>	Variables operativas e indicadores para la selección de informantes nivel 2	495
<b>Tabla 7.7</b>	Modelo de análisis de Tesch (1990) (adaptado)	517
<b>Tabla 7.8</b>	Correlación de variables para la construcción del Instrumento I	481

<b>Tabla 8.1</b>	Caracterización de las universidades públicas de Catalunya	536
<b>Tabla 8.2</b>	Distribución de entrevistas	539
<b>Tabla 8.3</b>	Descripción de los informantes de Nivel 1	554
<b>Tabla 8.4</b>	Descripción de los informantes de Nivel 2	555
<b>Tabla 8.5</b>	Descripción de los informantes de Nivel 3	555
<b>Tabla 8.6</b>	Dimensión de análisis A	568
<b>Tabla 8.7</b>	Dimensión de análisis B	569
<b>Tabla 8.8</b>	Dimensión de análisis C	570
<b>Tabla 8.9</b>	Dimensión de análisis D	571
<b>Tabla 8.10</b>	Dimensión de análisis E	572
<b>Tabla 9.1</b>	Relación entre colectivos y modelos de dirección	662



# Índice de Anexos (en CD adjunto)

## 1\_ INSTRUMENTO 1 (ENTREVISTAS)

- 1.1\_ carta de presentación
- 1.2\_ texto de focalización entrevista
- 1.3\_ validación entrevista
- 1.4\_ Entrevista (Nivel 1)
- 1.5\_ Entrevista (Nivel 2)
- 1.6\_ Entrevista (Nivel 3)

## 2\_ INSTRUMENTO 2 (Focus Grup)

- 2.1\_ Carta de presentación
- 2.2\_ Guión del Focus Grup
- 2.3\_ Selección de la Transcripción

## 3\_ TRASCIPCIÓN DE ENTREVISTAS FOCALIZADAS

N1.1	N1.13
N1.2	N1.14
N1.3	N1.15
N1.4	N2.1
N1.5	N2.2
N1.6	N2.3
N1.7	N2.4
N1.8	N3.1
N1.9	N3.2
N1.10	N3.3
N1.11	N3.4
N1.12	

## 4\_ ENTREVISTAS AUDICIÓN

N1.1	N1.13
N1.2	N1.14
N1.3	N1.15
N1.4	N2.1
N1.5	N2.2
N1.6	N2.3
N1.7	N2.4
N1.8	N3.1
N1.9	N3.2
N1.10	N3.3
N1.11	N3.4
N1.12	



## **5\_ FOCUS GRUP (GRABACIÓN)**

### **6\_ TEORÍA FUNDAMENTADA**

6.1\_ Dimensión A

6.1\_ Dimensión B

6.1\_ Dimensión C

6.1\_ Dimensión D

6.1\_ Dimensión E

6.1\_ Teoría del Focus Grup

En el presente trabajo se ha optado por evitar la constante duplicidad de género para favorecer una lectura menos compleja y reiterativa, entendiendo que en todo caso nos referimos en igualdad de condiciones tanto a hombres como a mujeres.

## 1. OBJETO DE ESTUDIO

*No es fácil conseguir un resultado diferente del que se obtiene con un determinado comportamiento, cuando no se comprende en qué consiste la diferencia.*

*BERRUEZO, Jesús (2003)*



Presentamos el problema que se convertirá en objeto de estudio en la presente investigación analizando el contexto global dónde se produce, los agentes implicados y las motivaciones que nos llevan a profundizar sobre este tema en concreto.

## **1. OBJETO DE ESTUDIO**

- 1.1 Introducción**
- 1.2 Contexto y momento en el que se desarrolla**
- 1.3 Identificación del problema. Antecedentes**
- 1.4 Implicados**
- 1.5 Justificación y motivación**
- 1.6 Valor añadido**



## 1.1 Introducción

Que la Universidad está cambiando resulta ya una evidencia más que una información relevante. La añeja Universidad, que cuenta su evolución en siglos de historia, está pasando por un proceso de renovación, adaptación y cambio en las últimas décadas como nunca antes, desde las reformas estructurales de Humboltz, había conocido.

Los cambios producidos en la esfera social (estratificación), económica (neoliberalismo), cultural (generalización de la enseñanza), de mercado (globalización), de gestión (calidad y eficacia), demográfico (descenso masivo de la población en edad escolar) y los importantes avances y oportunidades que proporcionan las tecnologías de la información y la comunicación (TIC's) han abocado a la institución universitaria a un irreversible proceso de cambio al que debe adaptarse mediante decisiones de orden político a la vez que técnico.

Este proceso holístico, no sectorial, supone la relectura de innumerables variables en el seno de la Universidad: financiación, funciones, calidad de la enseñanza, planes de estudio, investigación y desarrollo, docencia y profesorado, metodologías docentes, acceso y permanencia, administración, servicios, estructuras y recursos, relaciones y, modelos y formas de gobierno institucional. A primera vista, la magnitud del proceso puede sorprender, ya que la Universidad se ha caracterizado históricamente por su acomodación, su anquilosamiento institucional, la lentitud de sus cambios, la rigidez de sus estructuras y la acusada falta para dar respuesta rápida y eficiente a las necesidades laborales y sociales. Aunque lo que sí es cierto es que está respondiendo de manera decidida dentro de sus actuales posibilidades de maniobra (Castro, 2002).

Sorprende empero, la credibilidad que todos los sistemas educativos siguen depositando en la Universidad aunque se despierten posibles recelos por los profundos cambios. En la sociedad actual la enseñanza universitaria es a la vez uno de los motores del desarrollo económico y uno de los motores que permiten la formación a lo largo de toda la vida (Delors, 1996: 116) convirtiéndose así, en garante de la igualdad de oportunidades, el desarrollo científico y tecnológico, la creación y difusión del conocimiento en todas sus acepciones y la formación necesaria para el acceso al mundo laboral.

*“Así pues, los sistemas de educación superior deberían aumentar su capacidad para vivir en medio de la incertidumbre, para transformarse y provocar el cambio, para atender las necesidades sociales y fomentar la solidaridad y la igualdad; preservar y ejercer el rigor y la originalidad científicos con espíritu imparcial por ser requisito previo para alcanzar y mantener un nivel indispensable de calidad; y colocar a los estudiantes en el primer plano de sus preocupaciones en la perspectiva de una educación a lo largo de toda la vida a fin que se puedan integrar plenamente en la sociedad mundial del conocimiento. Por consiguiente, la institución universitaria dado que tiene que hacer frente a importantes desafíos, ha de emprender la transformación y la renovación más radicales que jamás haya tenido por delante”.*

(UNESCO; 1988: 1-3).



## 1.2 Contexto y momento en el que se desarrolla

La investigación y la teoría sobre las organizaciones educativas han estado ensayando, en las últimas décadas, nuevos conceptos y visiones que, por un lado, muestren la especificidad de éstas dentro del marco general de las organizaciones formales y, por otro, ayuden a configurar un marco adecuado para la acción organizativa en cualquiera de sus modalidades: la acción directiva, la innovación, la evaluación, la planificación, la coordinación, etc. Sin embargo la Universidad, como organización educativa ha quedado al margen de este esfuerzo teórico de clarificación y de análisis (Sánchez, López, Mayor, y otros; 2004: 803).

Una de las variables organizativas de la institución universitaria que con mayor claridad manifiesta estos cambios y el consiguiente proceso de adaptación son los **Órganos unipersonales territoriales de gestión académica** (Decanos o Directores de Escuela y Jefes de Departamento). Si propusiéramos un estudio evolutivo que caracterizara los sistemas y procesos de gestión y gobierno universitario, los rasgos de lo que podríamos denominar la universidad tradicional, serían muy distintos de los que en la actualidad la caracterizan. Algunas aportaciones revelan la complejidad y magnitud de tales cambios, como por ejemplo Morin (1998), Michavila y Calvo (1998), González (1999), Hanna (2002), Armengol y Castro (2004) y las diferentes aportaciones del equipo de investigación CCUC de la UAB (consultables en la web del grupo: [dewey.uab.es/mtomas](http://dewey.uab.es/mtomas)), que describen las variables de ese proceso de cambio, sus causas, consecuencias y los factores que lo contextualizan. Las variables de cambio se producen tanto en las variables contextuales como en las estrictamente organizativas: finalidades, estructuras y modelo relacional.

En la siguiente tabla (Tabla 1.1) se resumen las incidencias de los cambios a los que aludíamos más arriba en el ámbito de la gestión universitaria.

Debemos advertir previamente que este tipo de taxonomías y encuadres tienen un carácter más didáctico que académico; es decir, se usan para facilitar la presentación de las ideas en el texto y no como constructos absolutos.

Ciertamente deberíamos hacer un esfuerzo por contextualizar más específicamente tales variables, pues es bien seguro que las que ahora presentamos se han manifestado de muy distinta manera en los contextos de cada centro universitario. Aclarados estos extremos pasemos a repasar estos escenarios:

<i>Gestión de la Universidad española hasta el s. XX</i>	<i>Gestión de la Universidad española del s. XXI</i>
<b>Contexto y Sistema</b>	
Entorno estable	Entorno impredecible. Cambios constantes
No competitividad	Mucha competencia
Uniformidad del sistema Universitario	Sistema universitario muy plural
Modelo administrativo centralizado	Desarrollo de la Autonomía Institucional
<b>Finalidades</b>	
Objetivos unívocos	Objetivos plurales
Básicamente docente	También investigador
<b>Estructura</b>	
Enfoque vertical	Enfoque tecnópolis
Estructura administrativa vertical y sencilla	Ingeniería gerencial
Reparto de funciones y responsabilidades claro	Funciones solapadas de difícil distribución
Carrera docente planificada y previsible	Promoción docente externalizada
Modelo financiero principal de carácter público	Varias fuentes financieras. Ligadas a resultados
<b>Sistema relacional</b>	
Universidad autárquica	Universidad abierta al entorno
Poca coordinación externa	Importancia de la coordinación externa
Cultura dominante de tipo balcanizada	Cultura que fomenta la colaboración
Universidad local	Internacionalización (Europeísmo)
<b>Funciones organizativas</b>	
Control burocrático	<i>Accountability</i> . Contrato programa.
Mantenimiento, inmovilismo	Innovación constante
Gestión institucional predecible, pautada	Complejidad en las funciones organizativas: planificación, ejecución, toma de decisiones, distribución de tareas y evaluación.

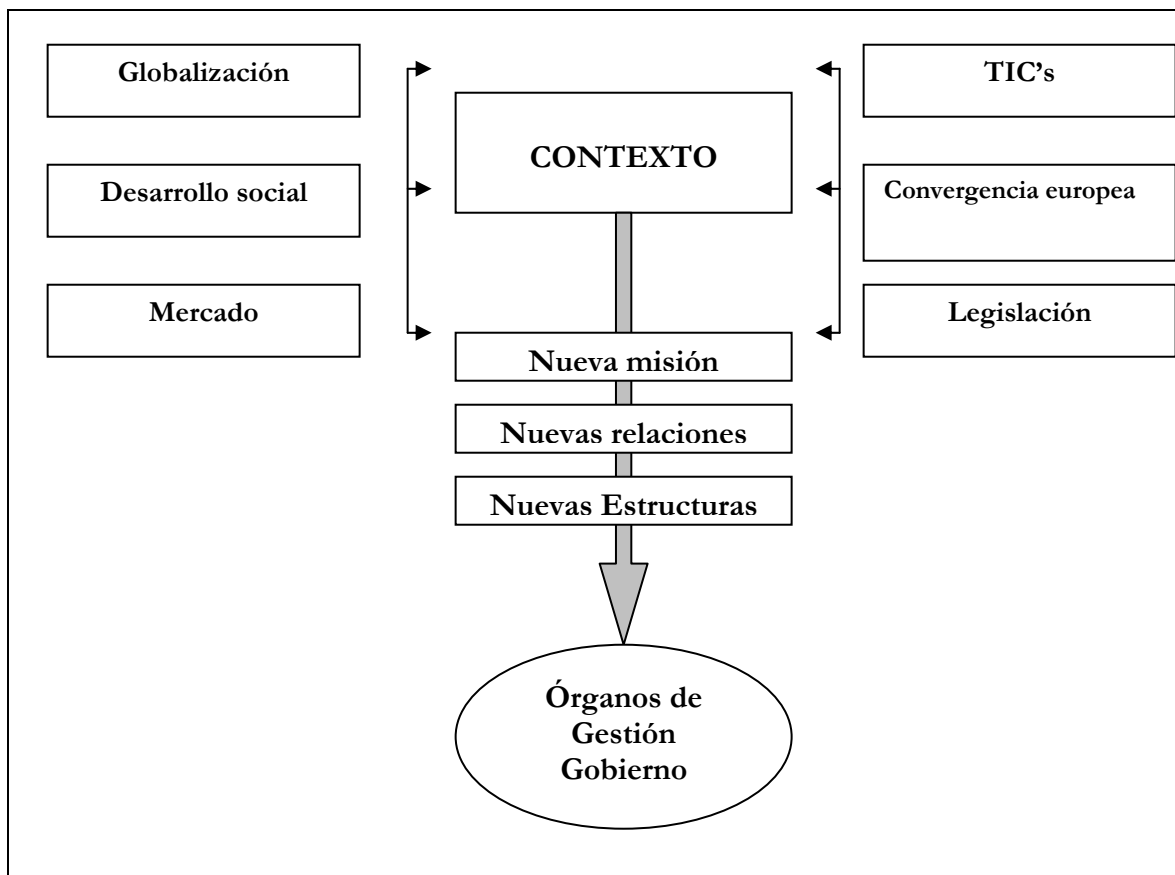
**Tabla 1.1.** Variables de cambio en la gestión universitaria

El modelo de la gestión universitaria actual tiene pocas referencias de momentos y contextos anteriores. Los diversos informes encargados por diferentes estados europeos sobre el diagnóstico de su sistema universitario (Attali, Dearing, Bricall, etc.) apuntan como factores generadores de ese proceso de cambio a variables como la globalización, los avances en las telecomunicaciones y la sociedad de la información, el desarrollo de la actividad económica, los logros socioculturales y los condicionantes de la sociedad de la formación y el conocimiento.

Además de éstos causantes debemos mencionar como variables de orden más específico del contexto universitario: los procesos de convergencia europea y su internacionalización, el cambio en el contexto normativo-administrativo, la universalización de la enseñanza superior, la complejidad del sistema y la pérdida de la universidad del monopolio en la educación superior.

### 1.3 Identificación del problema. Antecedentes

Si en el epígrafe anterior aludíamos a las variables del cambio y sus posibles causas debemos ponernos ahora a desgranar someramente las dimensiones estructurales que condicionan y repercuten en tales cambios para ir perfilando el problema de nuestra investigación; esquemáticamente lo representaríamos de la siguiente forma:



**Esquema 1.1.** Factores condicionantes del cambio en la universidad y consecuencias

Pasemos a analizar a continuación algunas de las variables presentadas como condicionantes del problema objeto de estudio.

- La *globalización* abre nuevas posibilidades de relación e intercambio de ideas, personas, procesos y productos y es un fenómeno que afecta a la totalidad de los sistemas institucionales, especialmente aquellos abiertos a su entorno.
  
- Los avances en las *telecomunicaciones* generan nuevas formas de trabajo rompiendo los condicionantes del espacio y el tiempo. En docencia este avance tecnológico posibilita toda la línea de intervención del *e-learning*, mientras que en el ámbito de la investigación favorece los procesos en red con la participación de más equipos y mejores herramientas, que facilitan la eficacia y la efectividad de los procesos y los resultados finales.
  
- El *desarrollo* socioeconómico y los nuevos logros culturales aproximan la universidad a la sociedad, al sector de la industria y las empresas y a otros sectores sensibles del momento. La interacción entre instituciones genera sinergias y le confieren un rol de liderazgo a la universidad como institución de creación y difusión del saber en el nuevo escenario de la sociedad basada en el conocimiento.
  
- De misma forma los procesos de *convergencia* con Europa confieren una nueva identidad cultural a la universidad, más abierta y flexible, con necesidad real de abrirse a su contexto, colaborar y participar con otras instancias a nivel internacional. La europeización de la universidad se constata en: los ECTS regularan la ordenación académica, los planes de estudios y sus títulos serán homogéneos y mutuamente reconocidos por los diferentes estados miembro, los equipos de

investigación podrán generar una red de grupos y líneas afines, y el intercambio de profesores, alumnos y gestores será una constante.

- El nuevo marco *normativo* anda dando virajes. En cualquier caso desde esta perspectiva se han ido consolidando algunas actuaciones y líneas tales como: nuevos reglamentos, nuevos órganos de gobierno, la evaluación y la acreditación y las agencias derivadas, etc.
- La universidad ha perdido el monopolio en el *mercado* de la educación terciaria y el ámbito dónde se desarrolla se ha tornado mucho más complejo, lo que ha obligado a adoptar modelos de funcionamiento más sofisticados.
- La universidad ha ido perfilando una nueva función y *misión* en la sociedad del conocimiento, sus estructuras son cada vez más complejas modificando incluso los mecanismos de toma de decisiones y las unidades de gobierno, los procesos de dirección y las relaciones con el entorno.
- La nueva gestión que requiere la universidad supone el manejo de estrategias y técnicas más complejas, el dominio de herramientas específicas y nuevas competencias en comunicación, relaciones institucionales y gestión de los conflictos.

Ante este nuevo escenario la universidad ha ido adoptando algunas medidas de adaptación y supervivencia tales como:

- ❖ líneas de formación del profesorado (inicial y permanente)
- ❖ incorporación de las TIC's en la docencia y la investigación
- ❖ favorecer el desarrollo de equipos competitivos de investigación
- ❖ formación y concienciación para la convergencia europea (cursos, redes temáticas, comisiones, etc.)
- ❖ incorporación de unidades organizativas y nuevos perfiles de competencia en la administración institucional, etc.

Profundizar sobre los procesos de cambio en los planteamientos de la gestión universitaria, nos lleva a reflexionar sobre el papel principal que los órganos de gobierno desarrollan en la aseguramiento de la calidad universitaria: en el caso de la presente investigación y, como apuntábamos renglones más arriba el de los órganos unipersonales académicos. La calidad del servicio que debe prestar la universidad a la sociedad, de la que es subsidiaria, entronca con motivos como el alto coste de ésta, la importante misión y función que tiene encomendadas y, el papel estratégico que desarrolla en el nuevo escenario social.

La confluencia de las variables expuestas justifica en gran medida la necesidad de aplicar políticas de gestión de la Calidad en la Universidad. Después de un considerable periodo de expansión del sistema universitario basado en políticas claramente cuantitativas y, debido a factores de cambio como las nuevas universidades periféricas, centros privados, reorganización de la formación profesional superior, la bajada notable de las tasas de natalidad, la competitividad institucional, etc; las acciones a implementar ahora deben anteponer criterios de tipo cualitativo y de calidad. Por ello, cada vez más, se concibe a la

universidad como al resto de organizaciones, es decir, como un sistema abierto, complejo y dinámico, inmerso en un entorno cambiante que le exige formas de gestión más efectiva y profesional. Ello conlleva la incorporación del concepto de calidad y de los criterios de eficiencia, productividad, mejora continua, etc. sin perder de vista dos principios fundamentales: por un lado, la idea de la universidad como servicio público y, la otra, los principios político-constitucionales del derecho universal a la educación (de calidad).

Así pues, enmarcada la Calidad como referente imprescindible del proceso planteado nos detendremos en un aspecto fundamental de éste: el papel destacado que los indicadores sobre Liderazgo ejercen sobre la Calidad del servicio prestado.

En la literatura especializada, tanto desde el punto de vista conceptual como metodológico e instrumental, se otorga una gran importancia a la variable de la dirección y gestión y el liderazgo en relación a la Calidad Total (Lorenzo, 1998 a; Lorenzo, 1998 b; Borrell, 1999; Roure y Rodríguez, 1999; Bolívar, 1999; Mesa y otros, 2002; etc.).

La UOC (2001) determina el liderazgo (y ya más adelante determinaremos entre liderazgo y dirección -o gestión-) en relación a la calidad describiéndola cómo el comportamiento del personal directivo para actuar de motor para la implantación de la excelencia en la gestión. Igualmente apunta cómo los órganos unipersonales demuestran su compromiso con la calidad, tanto en sus relaciones con el resto de los empleados como en sus relaciones con clientes, socios, partners y otros grupos de interés. Finalmente se destaca cómo la dirección apoya los procesos de mejora proporcionando los recursos y el soporte necesarios, incluido el reconocimiento del esfuerzo y los logros de los individuos y equipos.



En definitiva, el comportamiento de los líderes de una organización suscita en ella claridad y unidad en los objetivos, así como un entorno que permite a la organización y a las personas que la integran alcanzar la excelencia.

Llegados a este punto consideramos que debemos revisar algunas referencias directas que se convierten en antecedentes de nuestra investigación, dedicando especial atención a las aportaciones que abrieron el debate de nuestro objeto de estudio por parte de la comunidad científica.

Para repasar algunos antecedentes vamos a seguir con especial atención las aportaciones más recientes que al respecto encontramos en los congresos interuniversitarios de organización educativa (CIOIE) porque nos permiten analizar la evolución y los avances sobre las temáticas que mayor interés generan en el Área de DIOE de nuestro país.

En el IV CIOE, celebrado en la Universitat Rovira i Virgili (Tarragona), J.C. Jiménez Remedios, se preguntaba cómo hacer que los directivos de la función docente, responsables de gerenciar con eficiencia la óptima prestación del servicio educacional, evolucionen hacia unos estilos de liderazgo y unas habilidades gerenciales idóneas para conducir equipos de profesionales en el mundo de la docencia. Y a renglón seguido seguía interrogándose: “¿es la vocación por la docencia coincidente con la vocación de la gestión o, más estrictamente por la gerencia?” (1996: 6).

Dos años después en 1998 en el V CIOE, auspiciado en esta ocasión por las universidades madrileñas, se ahondaba en esas cuestiones señalando la necesidad de reflexionar sobre qué características serían necesarias para que un profesional de la docencia universitaria pudiera ocupar un puesto en los órganos de gobierno de una institución de enseñanza superior con la responsabilidad de dirigirla (José Antonio Torres, 1998: 817).

Además se ponía el acento sobre 3 cuestiones básicas: por un lado el modelo de elección democrático de rectores, decanos y directores de centros y departamentos; por otro, que la “cantera” para los órganos de gobierno es el propio personal docente y; finalmente, la eventualidad del cargo.

La selección de los docentes para ostentar cargos de gestión está generalmente vinculada a la micropolítica, a las relaciones personales e ideológicas predominando en muchas ocasiones estructuras de gobierno afines al partido político en el poder, lo que en principio puede generar sometimientos y falta de espíritu crítico en la institución. Se produce en definitiva, una estrecha relación entre poder y liderazgo (José Antonio Torres, 1998).

En el VI CIOE de Granada del año 2000 Cano (2001) sostiene que las funciones del profesor universitario se representan en un triángulo en cuyo tercer vértice se incluye la gestión de la institución, aunque esta está poco definida debido a la falta de formación específica, la poca motivación para su desempeño y la gran cantidad de tiempo que requiere y que puede suponer un malogro para la carrera docente e investigadora.

El profesor Jaume Oliver ahonda en esa misma línea y afirma:

*Para conseguir que la universidad se convierta en una organización que aprende es necesario diseñar e implementar planes de formación institucionalizados en organización y gestión para toda la comunidad universitaria, especialmente, para los responsables de las áreas de gestión. La actual situación es fruto del desconocimiento de la trascendencia de la gestión institucional como artífice del propio éxito institucional (2000: 2961).*

En el VII CIOE celebrado en la Universidad del País Vasco (San Sebastián, julio de 2002) Tomàs, Armengol y Castro ahondan sobre la importancia de la profesionalización de algunos aspectos de la gestión universitaria al evidenciar las respuestas de los expertos por ellos entrevistados en su investigación:

*“Ciertos cargos deben ser ocupados por expertos en gestión institucional ya que no parece adecuado que los académicos se encarguen de la gestión de la vida universitaria. A este respecto señala uno de los expertos: Se debía fomentar o establecer una gestión profesionalizada de la universidad en los asuntos económicos y organizacionales”.*

(Tomàs, Armengol y Castro; 2002: 9).

El último CIOIE celebrado hasta el momento ha sido el VIII y se desarrolló en la Universidad de Sevilla (2004). En el evento se incluía una línea de trabajo sobre Organización de la Gestión Universitaria en la que se ahondó en aspectos básicos de la gerencia universitaria: la importancia de la gestión de la formación inicial del profesorado, los procesos de cambio en las estructuras organizativas de la universidad para adaptarse al nuevo contexto, el marco de desarrollo profesional de los decanos de Facultad, etc.

En esa última línea de reflexión Mentado y Gómez sostienen que:

*Entre los aspectos negativos del cargo están: el aprendizaje de cómo funcionan las cosas es muy lento porque no hay un manual de usuario, se aprende por ensayo error, la universidad es una máquina antigua y lenta, demasiado estrés por la carga de trabajo, poco tiempo para dedicarse a las tareas de docencia e investigación, escaso reconocimiento externo, no poder solventar todos los desajustes que se presentan, escaso tiempo, agenda inestable, etc.*

(Mentado y Gómez, 2002: 882).

Se perfila con claridad la figura del profesor universitario como un profesional que debe atender a tres ámbitos de funciones bien diferentes: una la docencia como esencia de su quehacer profesional; otra la investigación como sistema de actualización, formación y promoción general del conocimiento científico y didáctico y, finalmente, la gestión institucional como respuesta al modelo organizativo y de gobierno vigente en nuestro contexto geopolítico.

Así pues el brete está servido, los profesores en algún momento de su carrera profesional universitaria deben ocupar cargos de gran responsabilidad en el gobierno y la gestión institucional pese a no contar con una preparación o formación específica para esa función.

## 1.4 Implicados

Latorre, Rincón y Arnal (1996), Valles Martínez (2003), etc. describen la importancia de identificar y acotar los agentes implicados en la investigación desde la fase preparatoria. Este tipo de interrogación exploratoria (sobre el *quien*) nos facilitará la acotación de los objetivos y el alcance de los mismos.

La tradición universitaria recoge la dialéctica entre dos tipos de órganos para el eficaz gobierno y gestión universitaria: los colegiados y los unipersonales. Nuestro interés radica en los órganos unipersonales de gestión académica que según se recoge de la normativa vigente la LO 6/2001 de 21 de diciembre (BOE de 24 de diciembre) de Universidades (LOU) y su antecesora la LO 11/1983 de 25 de agosto (BOE de 1 de septiembre) de Reforma Universitaria (LRU). El Título III de la ley vigente reconoce las siguientes figuras: rector (Art. 20), vicerrectores (Art. 21), secretario general (Art. 22), decanos de facultad y directores de escuela (Art. 24), directores de departamento (Art. 25), directores de los institutos universitarios de investigación (Art. 26). Hemos incluido al secretario general por estar tipificado que éste debe ser un funcionario público de nivel A, que preste servicios en la propia universidad. Igual criterio se ha aplicado para excluir al gerente pues no se especifica en el texto legal que deba ser un funcionario académico de carrera, pueden ser incorporados para el ejercicio de este cargo profesionales externos no vinculados a la Academia, no perteneciendo, por tanto, a la estructura académica sino a la gerencial.

## 1.5 Justificación y motivación

La justificación de este tema resulta una tarea aparentemente sencilla debido a la actualidad que en diferentes foros ha adquirido el *tema universitario*, si bien es cierto que, explicar o justificar el porqué de un tema debe responder a diversos factores: la variedad y relación entre variables, enfoques, intereses, utilidades, argumentos, etc. por lo que no resulta finalmente una labor fácil.

Para Bisquerra (1996:20) el trabajo y los resultados del investigador deben resultar relevantes para la comunidad y el ámbito de conocimiento en el que se enmarca.

A nuestro juicio, todo trabajo de investigación en el ámbito social, pero especialmente, en el ámbito pedagógico, debe responder a intereses de orden institucional, profesional, social, epistemológico y personal.

### ♦ Factores de tipo social

- La vigencia de la institución universitaria en nuestros días que viene avalada por la revisión de su función, necesidades que cubre y características organizativas; para poder seguir manteniendo su liderazgo en el nuevo contexto de la sociedad del conocimiento.
- Muchos países de nuestro entorno más próximo han encargado a comisiones de expertos evaluaciones con finalidad diagnóstica sobre la realidad del sistema universitario; algunos de esos informes son mundialmente conocidos como el *Informe Dearing* (Inglaterra), el *Informe Attali* (Francia), o el *Informe Universidad 2000* (España), y buscan conocer la realidad para ofrecer un mejor servicio.

- ❑ Otros argumentos provienen de la generalización de modelos de eficacia y calidad en la gestión de organizaciones, privadas y públicas, la carestía del servicio universitario, que ha desencadenado una tendencia hacia sistemas de gestión como el contrato-programa, o la creación de l'*Agència per a la qualitat del sistema universitari català*, en definitiva un claro auge por la gestión de la calidad universitaria.

♦ **Factores de tipo profesional**

- ❑ El desarrollo de un mayor y más profundo conocimiento sobre las funciones que se desempeñan a lo largo de la carrera profesional universitaria y, especialmente en lo concerniente a las tareas de gestión (preparación necesaria, complejidad, dificultades, etc).
- ❑ La posibilidad de aportar ideas y propuestas para la intervención, la acción para la mejora y la promoción, de los encargados de la gestión universitaria, sabiendo que todo docente es susceptible de ejercer funciones de gestión en un momento u otro de su carrera profesional.

♦ **Factores de tipo institucional**

- ❑ Dar respuesta específica a una situación histórica en nuestra universidad y generada por la propia estructura organizativa y dinámica de gobierno.
- ❑ Distintos órganos institucionales y foros especializados han iniciado acciones correctivas y planes institucionales para garantizar el desempeño de los OUGA a través de acciones formativas puntuales.

♦ **Factores de tipo epistemológico**

- ❑ Tenemos interés por aportar una serie de resultados, evidencias y conocimiento a una línea de investigación emergente en el ámbito de la organización educativa como el que supone la Universidad.
- ❑ Estamos interesados en ahondar en la línea de investigación del grupo CCUC (Canvi de Cultura en la Univeritat catalana) del Departament de Pedagogia Aplicada de la UAB, para aunar esfuerzos y estrategias en aras de una universidad mejor.

♦ **Factores de tipo personal**

- ❑ Como docente universitario estoy interesado en profundizar sobre las distintas funciones de nuestro perfil profesional, por un lado: docencia, investigación y gestión; y por otro comprender cómo se desarrollan y se pueden optimizar y desarrollar tales funciones.
- ❑ El interés que me sugieren los temas sobre gestión institucional como ámbito de desarrollo personal y profesional dentro de la universidad.
- ❑ Considero propicio el momento actual para la innovación, y quisiéramos contribuir a la transferencia de conocimiento desde la investigación educativa aplicada a la mejora de la institución universitaria.



## 1.6 Enfoque y valor añadido

Resulta evidente que al enumerar las utilidades de la presente investigación no hemos querido adscribirnos, a ningún paradigma *utilitarista* si no más bien destacar aquellos argumentos que corroboran la importancia, la oportunidad y la actualidad del tema de estudio.

Conscientes que el contexto de referencia desde el que parte la investigación condiciona todo el proceso posterior vamos a enumerar algunas premisas para entender determinados planteamientos y posiciones posteriores:

- ❑ Que la universidad como sistema, y los elementos que la constituyen puedan ser tratados como objeto de estudio genuinos, al igual que sucede con otras prácticas y organizaciones del sistema educativo,
- ❑ que desde el conocimiento de las ciencias de la educación se aporte un análisis específico para la mejora y la calidad universitaria,
- ❑ que se incorporen a la cultura institucional estudios que aporten información relevante sobre los diferentes agentes, órganos y procesos para favorecer el desarrollo profesional e institucional,
- ❑ y, que el diseño de la investigación, permita aportar una serie de resultados transferibles a la práctica de la gestión universitaria para su mejora.

Desde el punto de vista del Valor añadido podemos apuntar que con la presente investigación optimizaremos:

- ❖ El enfoque con el que trabajaremos permite trabajar desde la perspectiva global al profesorado universitario y atender la continuidad de sus funciones: docencia, investigación y gestión.
- ❖ La aproximación se realizará para obtener información contrastada de diferentes niveles, lo que permitirá analizar las semejanzas y divergencias entre los diferentes órganos unipersonales de gestión académica en la universidad.
- ❖ La posibilidad de concienciar tras la reflexión y el análisis de la realidad acerca de la importancia de la gestión en la carrera profesional del profesorado universitario.
- ❖ Las conclusiones pueden servir para la toma de decisiones conducentes a la adopción de acciones formativas sistemáticas, el aumento del interés sobre los temas de gestión y el desarrollo profesional integral del profesorado.

## 2. DISEÑO GENERAL

*El conocimiento se desarrolla, pero simultáneamente llega a ser obsoleto, al cambiar la realidad. Comprender implica conjuntamente aprender nuevos conocimientos y descartar los conocimientos obsoletos y erróneos.*

HEDBERG, B. (1981)



El diseño general es un primer esfuerzo por acotar y definir el proceso general de la investigación. En este caso a partir de la delimitación de los objetivos, las hipótesis y los planteamientos que enmarcaran el desarrollo posterior del trabajo de nuestra investigación.

## **2. DISEÑO GENERAL**

- 2.1 Introducción**
- 2.2 Objetivos**
- 2.3 Hipótesis**
- 2.4 Lineamientos metodológicos**
- 2.5 Coherencia del Diseño**
- 2.6 Temporalización**
- 2.7 Estructura general del proceso**



## 2.1 Introducción

Partimos de la idea que en toda investigación deben darse determinadas condiciones específicas como la publicidad de los resultados, la transparencia en la obtención de los datos, la ética en el proceso de investigación: el análisis, la ejecución y la explotación de los resultados además del cumplimiento de los preceptos y condicionantes de orden metodológico, epistemológico y científico. Con igual criterio la investigación debe aportar nuevas ideas y perspectivas capaces de promocionar los aspectos institucionales, sociales y epistemológicos. Por ello cualquier proceso de investigación debe garantizar, en último extremo, la respuesta a una serie de interrogantes sustantivos.

En éste caso las cuestiones que nos planteamos responder son:

- I. ¿Cómo se caracteriza el contexto general en que se desarrolla la universidad?
- II. ¿Cuáles son los cambios que se han producido en los procesos de la dirección universitaria?
- III. ¿En qué condiciones se ejercen los cargos unipersonales de gestión en la universidad?
- IV. ¿Cómo se articulan en el desarrollo profesional del profesorado las funciones que se le han asignado (docencia, investigación, y gestión)?
- V. ¿Qué fases de desarrollo podemos identificar en el ejercicio de puestos de gestión y gobierno universitario?
- VI. ¿A qué principales dificultades deben hacer frente los académicos que desarrollan función de gestión en los órganos unipersonales territoriales?
- VII. ¿Qué propuestas se pueden realizar desde la organización educativa para la mejora de la situación actual?

## 2.2 Objetivos

El **objetivo general** de la presente investigación es: **Comprender la complejidad y las dificultades en el desarrollo de la función directiva de los órganos unipersonales territoriales de gestión académica en la universidad.**

Este objetivo general se concreta en otros de orden más operativo:

1. **Enmarcar el actual contexto general de cambio de la universidad.**
2. **Delimitar los cambios en los procesos de dirección universitaria.**
3. **Contextualizar las condiciones y variables que afectan al desempeño de los cargos unipersonales de gestión.**
4. **Comprender las funciones básicas del profesorado universitario (docencia, investigación, y gestión).**
5. **Analizar las fases de articulación del puesto de los cargos unipersonales territoriales de gestión académica.**
6. **Definir las principales dificultades en el desempeño del puesto directivo.**
7. **Proponer acciones de mejora y optimización del actual sistema establecido.**

Como se observa en la formulación de los objetivos nuestra intención es una primera aproximación a la realidad de la “gestión” universitaria. Esta propedéutica nos debe permitir la descripción de la realidad, la delimitación de sus características principales, la enumeración de sus dinámicas y la **COMPRENSIÓN** de esta variable en la dinámica general de la institución. Esta perspectiva nos parece la más conveniente puesto que las



investigaciones cuyo objeto es la universidad son todavía incipientes y bastante recientes, pero las que profundizan sobre el desempeño de la función gerencial son realmente escasas. De ahí que hayamos planteado un estudio de aproximación descriptiva y global de la realidad más que un análisis específico y analítico sobre una variable determinada como podían haber sido las necesidades de formación. Este planteamiento inicial nos ha condicionado en la formulación de los objetivos y nos determinará la secuencia metodológica posterior.

## 2.3 Hipótesis

Entendemos aquí como hipótesis los constructos formales que nos sirven para encuadrar la investigación. Es decir, son el conjunto de fundamentos, principios o axiomas que permiten el desarrollo posterior del trabajo de investigación. El enfoque descriptivo y eminentemente cualitativo de la presente investigación nos condiciona a la formulación de estos supuestos que vendrían a actuar como hipótesis de *no contrastación*. El resultado será comprensivo-descriptivo de la realidad, por lo que no requerimos de las formulaciones a contrastar como soluciones o alternativas plausibles a la investigación (Arnal, Rincón y Latorre; 1992). Es decir, las hipótesis actúan en forma de supuestos básicos, elementos que permiten tomar unas referencias para avanzar con la investigación, pero, en ningún caso, estas hipótesis deben servir para su contrastación empírica.

La hipótesis general que planteamos es:

- i. **El ejercicio de la dirección unipersonal universitaria presenta un desarrollo diferenciado de las demás funciones profesionales y se manifiesta a partir de una serie de fases de articulación que presentan dificultades específicas.**

De la Hipótesis general se desprenden otras hipótesis más específicas:

- ii. No existe integración ni solución de continuidad en el desempeño de las funciones básicas del PDI (docencia, investigación y gestión).

- iii. Las formas diversas con las que se están gestionando las funciones básicas del profesorado, docencia, gestión e investigación, generan disfunciones en el desarrollo de unas sobre otras.
- iv. No se prevén de forma sistematizada ni general acciones de formación para un mejor desempeño de la función directiva en la universidad.
- v. En el desarrollo profesional del profesorado universitario la función de gestión no posee el mismo tratamiento que las de docencia e investigación.
- vi. El desarrollo del cargo unipersonal de gestión está caracterizado por una serie de fases o momentos que condicionan la propia gestión.

Las hipótesis nos permiten una primera delimitación conceptual de los elementos básicos que la constituyen. Este es un ejercicio fundamental en la medida que define nuestra perspectiva de los distintos elementos que intervienen en la investigación:

▣ **Función directiva.** Dimensión vinculada a la dirección política de la universidad en la que diferenciamos dos perfiles: por un lado la gestión (política) universitaria, sobre la que centramos nuestro estudio, y por otro, el gobierno (político) universitario.

**El gobierno universitario** es el conjunto de órganos ejecutivos unipersonales o colegiados de la máxima representatividad institucional que desarrollan las funciones organizativas de tipo estratégico (Ej.: Rector, Consejo Social, etc.).

**La gestión universitaria** es el conjunto de actuaciones de naturaleza táctica u operativa que suponen la ordenación de los elementos necesarios para conseguir los objetivos propuestos (Ej.: Director de Departamento, Coordinador de titulación).

- ▣ **Cargos de gestión.** Diferenciamos en este caso dos variables que nos permitirán sistematizar los tipos de unidades organizativas vinculadas al gobierno y gestión universitaria; en función a su composición: colegiados y unipersonales; y en función de su ámbito de influencia: generales y territoriales.

**Los órganos colegiados** son aquellas estructuras electas o nombradas que permiten la representación y participación, y que están constituidas por dos o más personas. (Ej.: Junta de Facultad, Claustro de universidad).

**Los órganos unipersonales** son las unidades organizativas electas o nombradas que están constituidas por una sola persona (Ej.: Decano, Rector, etc.).

**Los órganos generales** son aquellos cuyo ámbito de influencia incumbe a toda la institución universitaria (Ej.: Consejo Social, Gerente, etc.).

**Los órganos territoriales** son también conocidos como órganos descentralizados y son los que poseen como ámbito de influencia unidades organizativas descentralizadas del gobierno general de la institución. En este caso tales órganos los representan la facultad / escuela universitaria o el departamento (Ej.: Director de Departamento, Director de Escuela universitaria, etc.)

▣ **Evolución de los puestos.** Entendemos que los cargos y funciones organizativas al igual que las organizaciones no se manifiestan de forma estática y presentan ciertos cambios.

**Etapas de desarrollo** son las fases y momentos por las que evoluciona un cargo profesional y que presenta unas características más o menos generalizables.

## 2.4 Lineamientos metodológicos

Desde el punto de vista metodológico nuestra investigación se centra en los planteamientos principales del paradigma interpretativo en la medida en que éste considera la investigación como un proceso interesado en el conocimiento del mundo social, de clarificación y explicitación de significados emergentes de la práctica diaria y, que exige un compromiso directo con la mejora de la realidad objeto de estudio.

Sus principios básicos serán:

- ❖ La naturaleza inductiva que permite que las teorías y conclusiones se generen desde las prácticas, los ejemplos y la realidad interconectada, evidenciada y contrastada.
- ❖ La generación de conocimiento basado en constructos y proposiciones, que aparecen en forma de evidencias. Se busca la comprensión de hipótesis, no la explicación de las causas. La base de la investigación está acotada y clasificada hasta que los constructos y categorías emergen.
- ❖ El carácter constructivista del paradigma, donde las unidades de análisis comienzan a aparecer en el curso de la observación y la descripción, aportando un nuevo conocimiento sobre la realidad.
- ❖ La (inter)subjetividad que los propios responsables y los investigadores realizan al conceptualizar y sistematizar las experiencias, los datos y la percepción del objeto de estudio.

Las investigaciones deben fundamentarse en criterios de objetividad, credibilidad, dependencia, transferencia y confirmación. Pero las diferentes interpretaciones y decisiones que se van tomando a lo largo del proceso condicionan a éste y a los resultados. Por eso consideramos fundamental que se justifiquen algunas de las opciones tomadas en cada caso.

La justificación del porqué hemos seleccionado estos principios metodológicos, que nos condicionaran durante todo el proceso, responde a estos intereses:

- Interaccionar (como investigadores) con el contexto de estudio, con sus personas y responsables, y con la realidad vigente.
- Comprender los resortes que significan la particularidad de los contextos, las instituciones, los fenómenos y los posibles conflictos.
- Aportar interpretaciones significadas de la realidad con los datos obtenidos.
- Comprender la realidad desde su componente complejo y holístico, con sus interacciones y dificultades.

## 2.5 Coherencia del Diseño

<b>Objetivo General:</b> Comprender la complejidad y las dificultades en el desarrollo de la función directiva de los órganos unipersonales territoriales de gestión académica en la universidad.			
<b>INTERROGANTES</b>	<b>HIPOTESIS DE NO CONTRASTACIÓN</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>MARCO TEÓRICO</b>
<p>¿Cómo se caracteriza el contexto general en que se desarrolla la universidad actualmente?</p> <p>¿Cuáles son los cambios que se han producido en los procesos de gestión universitaria?</p> <p>¿Qué órganos configuran el gobierno y gestión de la universidad?</p> <p>¿Cómo se articulan en el desarrollo profesional del profesorado las funciones que se le han asignado (docencia, investigación, y gestión)?</p> <p>¿Qué fases de desarrollo podemos identificar en el ejercicio de puestos de gestión y gobierno universitario?</p> <p>¿A qué principales dificultades deben hacer frente los académicos que desarrollan función de gestión en los órganos unipersonales territoriales?</p> <p>¿Qué propuestas se pueden realizar desde la organización educativa para la mejora de la situación actual?</p>	<p>i. <b>El ejercicio de la dirección unipersonal universitaria presenta un desarrollo diferenciado de las demás funciones profesionales y se manifiesta a partir de una serie de fases de articulación que presentan dificultades específicas.</b></p> <p>ii. No existe integración ni solución de continuidad en el desempeño de las funciones básicas del PDI (docencia, investigación y gestión).</p> <p>iii. Las formas diversas con las que se están gestionando las funciones básicas del profesorado, docencia, gestión e investigación, generan disfunciones en el desarrollo de unas sobre otras.</p> <p>iv. No se prevén de forma sistematizada ni general acciones de formación para un mejor desempeño de la función directiva en la universidad.</p> <p>v. En el desarrollo profesional del profesorado universitario la función de gestión no posee el mismo tratamiento que las de docencia e investigación.</p> <p>vi. El desarrollo del cargo unipersonal de gestión está caracterizado por una serie de fases o momentos que condicionan la propia gestión.</p>	<p>Comprender la complejidad y las dificultades en el desarrollo de la función directiva de los órganos unipersonales territoriales de gestión académica en la universidad.</p> <p>Enmarcar el actual contexto general de cambio de la universidad.</p> <p>Delimitar los cambios en los procesos de gestión universitaria.</p> <p>Comprender las diferentes manifestaciones del gobierno universitario.</p> <p>Comprender las funciones básicas del profesorado universitario (docencia, investigación, y gestión).</p> <p>Analizar las fases de articulación del puesto de los cargos unipersonales territoriales de gestión académica.</p> <p>Definir las principales dificultades en el desempeño del puesto directivo.</p> <p>Proponer acciones de mejora y optimización del actual sistema establecido.</p>	<p>La universidad como contexto</p> <p>El gobierno y gestión de la universidad</p> <p>La gestión universitaria como función organizativa y como cargo unipersonal</p>

**Tabla 2.1.** Coherencia del diseño

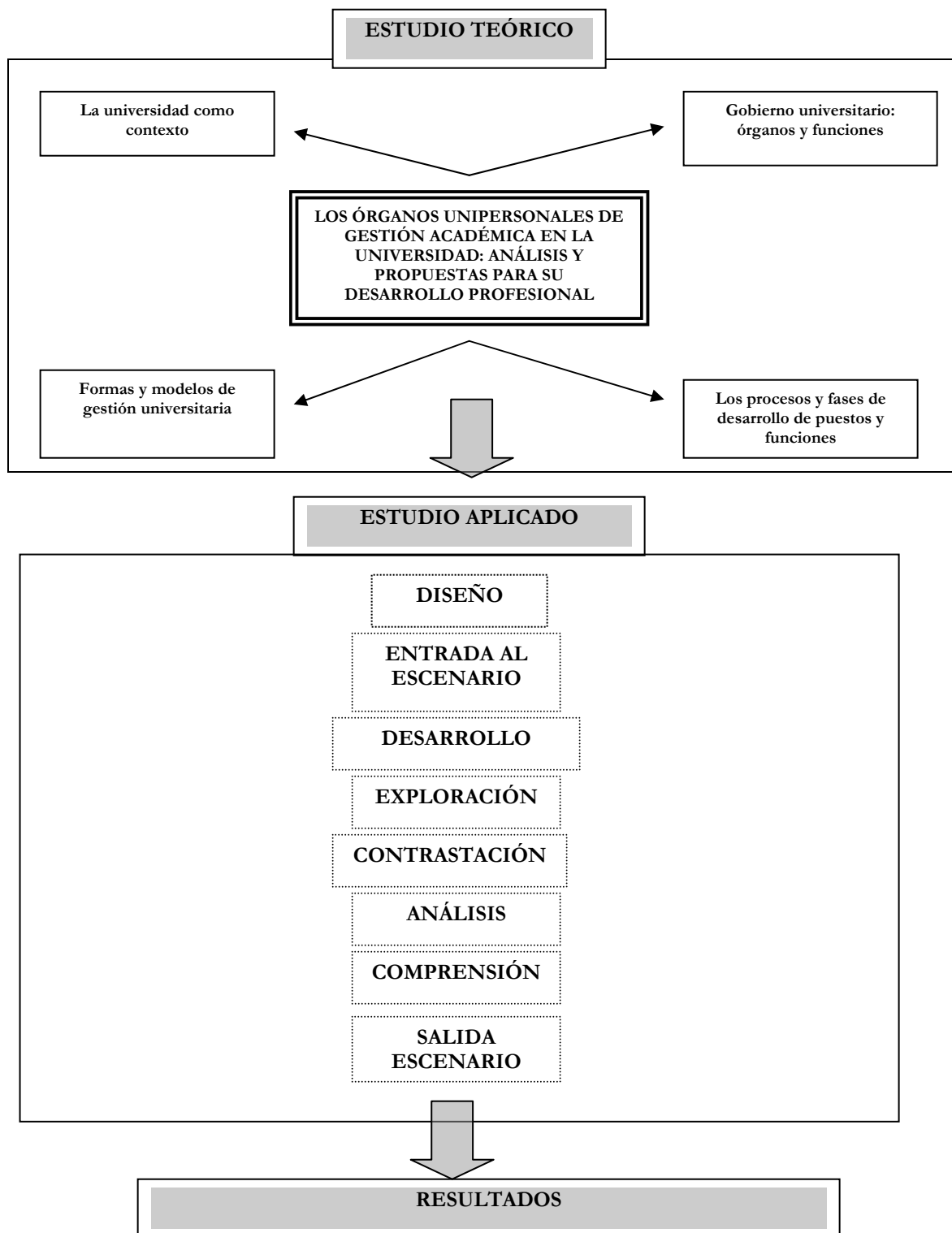


## 2.6 Temporalización

	2003			2004					2005					2006				
	M A	M J	J	S O	N D	E F	M A	M J	J A	S O	N D	E F	M A	M J	J A	S O	N	D
<b>Diseño General</b>	x	x																
<b>MARCO TEORICO</b>																		
Diseño		x	x							x				x				
Capítulo 3			x	x	x					x				x				
Capítulo 4				x	x	x				x				x				
Capítulo 5				x	x	x				x				x				
Conclusiones										x				x				
<b>METODOLOGÍA</b>																		
Metodología						x	x	x										
<b>INSTRUMENTOS</b>						x	x											
Elaboración							x											
Validación							x											
<b>APLICACIÓN</b>																		
Obtención de datos							x	x	x	x	x							
<b>RESULTADOS</b>																		
Tratamiento datos								x	x	x	x	x	x	x				
Análisis								x	x	x	x	x	x	x				
<b>CONCLUSIONES</b>																		
Primer informe													x	x				
<b>PROPUESTAS</b>																		
Propuestas														x				
<b>LIMITACIONES</b>																		
Limitaciones																x		
Informe final														x	x	x	x	
Revisión																	x	
<b>Presentación final</b>																		x

Tabla 2.2. Temporalización

## 2.7 Estructura general del proceso



### 3. LA UNIVERSIDAD COMO CONTEXTO

*Las razones de la Universidad son como las del corazón.  
No todo el mundo las entiende. Sus razones no encuentran siempre la  
comprensión política, económica o ideológica. Por eso, a veces,  
la Universidad es castigada, preterida, manipulada, burlada.*  
TORRENS, Ricard (1993:13)



La presente investigación se desarrolla en el escenario de la Universidad; por eso en este capítulo queremos presentar sus características más importantes dedicando especial atención a las dimensiones de su proceso de cambio.

### **3. LA UNIVERSIDAD COMO CONTEXTO**

#### **3.1 Introducción**

#### **3.2 El contexto general donde se desarrolla la Universidad**

##### 3.2.1 La Globalización

##### 3.2.2 El impacto de las TIC's

##### 3.2.3 Universalización de la enseñanza universitaria

##### 3.2.4 Las presiones del sistema laboral

#### **3.3 La universidad española: realidad y nuevos escenarios**

##### 3.3.1 Realidad del sistema universitario

##### 3.3.2 Descentralización y reparto de decisiones

##### 3.3.3 Espacio Europeo de Educación Superior

##### 3.3.4 Nueva perspectiva de la evaluación y la acreditación

#### **3.4 Cambio de cultura organizativa: nuevos retos de la gestión universitaria**

##### 3.4.1 El cambio de cultura

##### 3.4.2 Retos de futuro en la gestión de la universidad

#### **3.5 Decálogo del capítulo**



### 3.1 Introducción

El profesor Michavila (1998: 21) inicia una de sus obras más representativas con una memorable cita de Giner de los Ríos (1902: 45), que dice:

*“El concepto de Universidad no es una idea absoluta que pueda especulativamente construirse; un factor eterno, indispensable, de la vida social, sino un concepto histórico. Sólo apelando a la historia cabe, pues, definirlo”.*

Podríamos decir que la reflexión es de tal importancia que la subscribimos tácitamente resaltando por un lado, la ecuanimidad de tal descripción en la coyuntura del momento histórico en que fue formulada -principios del siglo veinte- ; por otro, su actual vigencia e importancia más de un siglo después.

Durante la conferencia inaugural de las III Jornadas Andaluzas de Calidad en la Universidad organizadas por el ICE de la Universidad de Sevilla, en marzo de 2002, el profesor Galán de la Universidad de Cádiz, defendía que la universidad había tenido desde sus orígenes una misión que desempeñar, capaz de adaptarse a cada uno de los contextos y momentos históricos por los que había pasado, motivo que le había permitido su supervivencia institucional. Estamos pues ante una organización histórica (con casi 600 años), cada vez más universal (“a finales de los años noventa en prácticamente todos los países existía un establecimiento de educación superior” UNESCO (1998: 73), y con una misión esencial para el desarrollo de las personas, las comunidades y el conocimiento humano, pero con la vocación de adaptarse al contexto en el que le toca desarrollar su función; esa capacidad de adaptación para desempeñar la misión encomendada es la garantía de su supervivencia.

De esta manera parece oportuno al hilo de lo que apunta el Informe Universidad 2000, destacar que la universidad persigue el enriquecimiento intelectual, moral y material de la sociedad a través de la formación de sus ciudadanos, la realización de tareas de investigación y la ampliación del conocimiento humanístico y científico.

Esa importante misión históricamente encomendada a la Universidad, se convierte hoy en trascendental, al haber delegado la sociedad en la universidad el tránsito, captación y liderazgo de ésta hacia la sociedad del aprendizaje y el conocimiento.

En esta línea argumental, cuando hablamos de la relación entre universidad y sociedad, entre otras dimensiones, debemos incluir la acomodación que realiza aquella a las nuevas circunstancias de su entorno (social, cultural, económico, educativo, etc.). Esta capacidad de adaptación al medio, que en términos psicológicos sería comparable a la inteligencia como actividad y como entidad (Bolívar, 2000), hace de la universidad una institución con un enorme potencial (y necesidad) de desarrollo institucional.

Con esta perspectiva, presentar la institución universitaria supone no caer en términos absolutos y recopilar algunas variables relativas al contexto y situación particular. Por eso nos parece acertado presentar someramente algunos rasgos del contexto en el que le ha tocado vivir a la Universidad del siglo XXI para comprender con mayor efectividad el posterior desarrollo del trabajo que presentamos.



### 3.2 El contexto general donde se desarrolla la Universidad

La Universidad genera la imagen colectiva de institución poco susceptible a los procesos de cambio. Un análisis transversal y multidimensional de cualquier institución secular pondría de manifiesto *a priori* una larga letanía de modificaciones, reajustes, innovaciones y cambios a lo largo de su dilatada historia. No aparece tanto así en la institución universitaria. Se dice de manera caricaturizada que si alguien regresara de la Edad Media a nuestra contemporaneidad sólo se vería identificado con la institución universitaria; alegando que otras tan ilustres como ésta no han sobrevivido indemnes al paso de los siglos: la iglesia, las monarquías o la propia institución de la familia tradicional. Debemos reconocer que durante los siglos en los que cuenta su historia la universidad, se han acometido cambios trascendentales como la incorporación de los estudios *humanitatis* en la Edad Media, la profunda reestructuración promovida por Humboldt en 1809, la incorporación de estudios de tipo técnico como respuesta a los cambios promovidos por la Revolución Industrial y, ahora entre el presente y el futuro, la irrupción de los métodos de enseñanza virtual y los reajustes que la convergencia europea concretada en la Declaración de Bolonia plantean (Bricall, 2000).

Resulta curioso analizar de qué manera esos cambios no son en absoluto reconocidos o valorados especialmente ni por la sociedad en general ni por la comunidad universitaria particularmente, que siguen percibiendo a ésta como una institución anclada en el pasado, sin conexión con la realidad del presente y sin visos de mirar hacia los retos del futuro. A esta imagen más o menos generalizable ha contribuido de manera directa la herencia de ciertos tipos de manifestaciones culturales, ritos y símbolos, la falta de una verdadera autonomía institucional, la propia historia de la institución, su precaria

financiación, las ingerencias externas y la rémora de ciertas prácticas no siempre mayoritarias pero sí muy visibles.

Tanto es así que no son pocas las referencias a la necesidad de la universidad actual para liderar actuaciones, proponer nuevos procesos y aportar soluciones que permitan una sociedad mejor (Benedito, Ferrer y Ferreres, 1995; Laporta y LLadonosa, 1999; González, 1999; etc.). Las voces críticas apuntan que la universidad no puede vivir por más tiempo con la mirada puesta en su dilatado pasado, sino que debe tener la vista puesta en el futuro si quiere sobrevivir en esta era de profundas transformaciones y ser referente social, científico y humano.

Estamos en un mundo donde los recursos cognitivos pasan por delante de los recursos materiales como factores de desarrollo; por lo que la importancia de la educación superior en ese contexto sólo podrá aumentar. Podemos afirmar que si estamos en una sociedad caracterizada por la información, la comunicación y el aprendizaje, y las universidades, son centros de creación, difusión y crítica del conocimiento, las universidades están hoy en posesión de la clave del éxito, y no sólo para sobrevivir en la nueva era, sino para ayudar al resto de la sociedad a adaptarse a los nuevos retos y las nuevas demandas; cumpliendo así con su cometido y responsabilidad social (Castro, 2002).

Si existe alguna variable lo suficientemente evidente para definir la época en la que nos ha tocado vivir seguro que coincidiríamos mayoritariamente en que es la de los profundos y vertiginosos cambios. Cambios que afectan a las estructuras y superestructuras que sustentan nuestra sociedad, e incluso, nuestra civilización y, a los que el contexto universitario, tampoco ha escapado. Se manifiestan fuerzas poderosas que apuntan hacia el cambio en la universidad, tanto en su estructura como en su función social tal y como apunta Rué (2004 b: 168).

Todos estos cambios afectan de una forma directa a la universidad. En ocasiones ponen en tela de juicio su función y misión en la sociedad actual, en otras la obligan a replantearse su estructuración o también aspectos de planificación y gestión institucional y, evidentemente, a plantearse acciones para “sobrevivir” a la vorágine del cambio.

Una perspectiva muy interesante de este análisis la plantean Majó y Marqués (2002: 22-29) al plantear un estudio sobre el nuevo perfil de la sociedad en torno a tres superestructuras:

<b>1- ASPECTOS SOCIOCULTURALES</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Continuos avances científicos</li> <li>b. Redes de distribución de información de ámbito mundial</li> <li>c. Omnipresencia de los <i>mass media</i></li> <li>d. Integración cultural</li> <li>e. El progreso está en función del uso de herramientas</li> <li>f. Mega ciudades</li> <li>g. Baja tasa de natalidad en los países desarrollados</li> <li>h. Nuevos modelos de familia</li> <li>i. Mayor presencia de la mujer en el mundo del trabajo</li> <li>j. Formación permanente</li> <li>k. Relativismo ideológico</li> <li>l. Disminución de la religiosidad</li> </ul>
<b>2- ASPECTOS SOCIOECONÓMICOS</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Desigualdades en el desarrollo</li> <li>b. Globalización económica</li> <li>c. Medios de comunicación</li> <li>d. Cambios en la producción</li> <li>e. Uso doméstico de las TIC's</li> <li>f. Incremento de las actividades virtuales</li> <li>g. Valor creciente de la información</li> <li>h. Economía de servicios</li> <li>i. Neoliberalismo económico</li> <li>j. Cambios en el mundo laboral</li> <li>k. Fenómenos de exclusión</li> <li>l. Fenómenos migratorios</li> <li>m. Conciencia medioambiental</li> </ul>
<b>3- ASPECTOS POLÍTICOS</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Ruptura de los bloques políticos</li> <li>b. Peligros terroristas</li> <li>c. Consolidación de la democracia en occidente</li> <li>d. Tendencia a la creación de órganos supranacionales</li> </ul>

**Esquema 3.1.** Cambios que afectan a la universidad. (Adaptado de Majó y Marqués, 2002)

A finales del siglo pasado los diferentes gobiernos con la intención de diseñar las nuevas políticas y estrategias de la universidad del siglo XXI encargaron informes de tipo diagnóstico a instituciones y académicos de reconocido prestigio. Aparecieron así en un periodo relativamente breve varios informes sobre el estado de los sistemas de educación superior de Francia (Informe Attali), Reino Unido (Dearing), España (Bricall), etc.

El diagnóstico que se recoge en el informe español Informe Universidad 2 mil también subraya algunas de las variables de tipo estructural que mayormente inciden en la configuración de los nuevos escenarios y sistemas universitarios. Estas se manifiestan por la mayor fuerza con la que inciden en la vida de la universidad los procesos de globalización, así como la generalización de las TIC's, y la aparición de otros proveedores no universitarios de educación superior (las llamadas universidades corporativas y el espectacular desarrollo de los estudios terciarios no ligados necesariamente a la institución universitaria), que contribuyen a multiplicar la oferta clásica de la universidad.

Por otro lado, la demanda cada vez menor por motivos, en el caso español, de la bajada demográfica, y la aparición de los Ciclos Formativos de Grado Superior, que entre otros aspectos genera una incipiente competitividad entre universidades ante la necesidad de captar alumnos, los cuales han pasado a ser un *“bien escaso”* como señala Albert, (1998).

En tercer lugar, la presión de un mercado laboral exigente que demanda trabajadores más capacitados, provistos de nuevas competencias y sobre todo con la capacidad de seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida, lo que genera nuevas responsabilidades a la universidad que debe velar por la empleabilidad efectiva de sus egresados.

A todo esto hay que añadir la presión social por la financiación con dinero público de las universidades, los retos de la llamada sociedad del conocimiento y, muy especialmente, en un momento como el actual, la convergencia hacia la creación de un espacio común en el campo de la educación superior (Hernanz; 2001: 100).

Siguiendo las cuatro dimensiones del cambio estructural del Informe Universidad 2000 (2000: 97) la situación se podría representar bajo el siguiente esquema:

<i><b>GLOBALIZACIÓN</b></i>		<i><b>LABORAL</b></i>
La aceleración de la internacionalización de las sociedades, de sus sistemas, estructuras y de sus economías.	<b>DIMENSIONES DEL CAMBIO</b>	Transformación en el reparto de la actividad económica entre los distintos sectores de la economía y la consiguiente redistribución de la ocupación.
<i><b>TIC' s</b></i>		<i><b>UNIVERSALIZACIÓN</b></i>
La generación de nuevos avances científicos y, especialmente, la difusión de las nuevas tecnologías, singularmente las de la información y la comunicación.		El aumento del nivel de educación y la generalización de ésta como la base en las sociedades más avanzadas.

**Esquema 3.2.** Dimensiones de cambio según el Informe Bricall (2000)

Vamos describir algunos estos cambios no con finalidad exhaustiva sino como variables estructurales que inciden en los planteamientos y la dinámica universitaria.

### 3.2.1 La Globalización

Vivimos en un mundo de fronteras débilmente identificadas donde se impone una cultura cada vez más homogénea y compartida por todas las civilizaciones y pueblos. Los diferentes sistemas siguen procesos de síntesis en los que las diferencias se diluyen rápidamente en aras de un modelo más global.

En este proceso han tenido mucho que ver las tecnologías de la información, la rapidez de las informaciones y la posibilidad de acceder de forma rápida a cualquier lugar del planeta de forma presencial o virtual.

En este sentido, los riesgos que apunta una sociedad globalizada son: la dificultad de construir patrones y modelos de identidad individual o social, la pérdida de referentes concretos y próximos, la dificultad de generar patrones de diferenciación, así, como la dificultad que se les presenta a los colectivos que no tienen posibilidad de acceder a los sistemas de creación y transmisión de la información y el conocimiento, el deterioro galopante del estado del bienestar, los incontrolables flujos inmigrantes, etc.

En el contexto globalizado del pensamiento único la universidad juega un papel fundamental: la libertad de pensamiento, la independencia de los académicos y la autonomía de la propia institución se dan de bruces con los postulados de una sociedad en la que todo pasa por unos tamices homogeneizadores. El objeto de desarrollo y difusión de las instituciones universitarias, el conocimiento, se ve altamente afectado por las tendencias mundializadoras, de extensión y universalización. Lo que obliga a decidir entre constantes paradojas y optar por posicionamientos que se ubican entre polos opuestos.

La universidad por un lado debe atender al doble juego de utilizar y aprovechar las plataformas existentes que le permiten una verdadera universalización del conocimiento sin silenciar una dura crítica sobre aquellas otras condiciones que le impiden un desarrollo armónico de sus funciones básicas: crear y difundir autónoma e independientemente el saber, o suponen una alienación de las personas o los colectivos. Otra disyuntiva la plantea el valor de la interdependencia que se posiciona entre la configuración de una identidad cultural propia que identifica y distingue singularmente y, la necesidad de dependencia de otros para asegurar la competitividad y la subsistencia, y que obliga no sólo a aprender a trabajar en red y de una forma colaborativa, sino a un planteamiento uniforme y mucho más homogéneo.

Otro dilema lo plantea la denominada *aldea global* en términos de Mc Luhan (2006). Esta favorece el ideal de acercamiento y acceso al saber, aunque también, choca en la práctica con la vinculación existente entre los centros universitarios y el territorio específico que los acoge. La universidad que tradicionalmente ha jugado en los escenarios universal/local, debe administrar ahora perfectamente ambos escenarios, pues, lo mismo que le beneficia en determinados aspectos (universalización) puede generar su propia crisis al desvincularse de su realidad más inmediata (ausencia de territorialidad).

Debemos decir que la tensión generada no favorece la clarificación de las metas institucionales y de las estrategias para su consecución, y sólo podemos apuntar que la propia institución debe dotarse de espacios en los que reflexionar sobre el papel que debe jugar en una sociedad globalizada. Todo el planteamiento de la globalización ha tenido como aliado el prolijo desarrollo de las tecnologías de la comunicación y la información.

Sin sus posibilidades y potencialidades algunos de los presupuestos de la globalización hubiesen tardado aún años o no se hubiesen manifestado con la intensidad con lo que hasta hoy lo han hecho. Las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) plantean una serie de retos que no afectan de forma exclusiva a la institución universitaria sino al conjunto de la sociedad actual. Las posibilidades y escenarios que dibujan abren una serie de nuevas perspectivas en las formas de comunicación, en la formación y en el desarrollo y gestión del conocimiento.

### **3.2.2 El impacto de las TIC**

Las TIC's se han convertido en un verdadero revulsivo de y hacia el cambio para la institución universitaria que ha visto en ellas una herramienta potenciadora de la democratización, una mayor igualdad de oportunidades ante la información y el saber, mayores y mejores posibilidades en el intercambio comunicativo y la ruptura de las variables espacio, tiempo y realidad. Aunque no se deja deslumbrar por su posibilidades y le achaca una serie de puntos débiles como la desprotección, la manipulación, el celularismo de la información, la pasividad o el aislamiento, etc.

En cualquier caso y analizados los puntos fuertes y débiles de las herramientas que pone a nuestro alcance podemos decir que las Tic's han configurado un modelo de universidad diferente a la de hace apenas unas décadas.

Las TIC perfilan unas formas organizativas y de trabajo tan novedosas y de tal calado que se convierten en valores institucionales más o menos formales. Así no es de extrañar que recientes investigaciones sobre el uso de las nuevas tecnologías en la gestión universitaria incorporen el concepto de la denominada *e-competence*, que a su vez se adecua a una doble perspectiva: la individual y la institucional.



Analizar la e-competence de un individuo o de una institución universitaria requiere consensuar previamente qué se entiende por e-competence individual e institucional y por identificar los principales elementos presentes en cada una de estas definiciones. Este concepto ha sido desarrollado a partir de un proyecto de investigación promovido por la propia Unión Europea y en España lo han desarrollado Tomàs, Feixas, Armengol, Castro y Yábar (2005).

En primer lugar, la E-COMPETENCE de la universidad se puede definir como el conjunto de soluciones organizativas que, mediante el diseño, aplicación e innovación de las TIC's, permiten el desarrollo organizativo de la institución. Entendemos que el desarrollo de la universidad conlleva la adaptación y revisión constante de sus funciones (docencia, investigación y transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, la calidad de vida y el desarrollo económico) por lo que la e-competence debe reconocerse en todas ellas.

Hay que considerar, además, que la competencia institucional en el uso y aprovechamiento de la tecnología no es la suma aritmética de las competencias personales. Las competencias institucionales deben fundamentarse en los conocimientos, tecnologías y saber hacer de los diversos equipos que componen la organización. Para ello la universidad, a través de sus órganos de gobierno, ha de ser capaz de identificar cuales son las necesidades, priorizarlas, implantarlas en la estructura organizativa y posteriormente evaluar su utilidad. Por último hay que considerar que este es un proceso que no tiene fin por lo que hay que seguir siempre el círculo si se pretende continuar siendo competente.

Por otro lado, la E-COMPETENCE personal es la posibilidad que tiene el individuo (docente, no docente o estudiante) para resolver las diferentes situaciones que se le presentan en sus tareas, incorporando el uso de las TIC cuando estas sean la solución más idónea y coherente con el objetivo propuesto y las finalidades de la propia universidad. Ello implica conocer las funcionalidades de una tecnología, saberlas aplicar y saberlas explicar si fuese necesario (Tomàs, Feixas, Armengol, Castro y Yábar; 2005).

Este novedoso y avanzado planteamiento no está generalizado en el sistema universitario español, lo que no es de extrañar si pensamos en el retraso endémico en la generalización y aplicación de las TIC en nuestro país. Se ha observado como en este ámbito muchas de las decisiones adoptadas en los últimos años tuvieron un cariz más reactivo que proactivo, lo que dificulta el rol de liderazgo que la universidad debe adoptar en el tránsito de la denominada sociedad de la información a la sociedad del conocimiento.

Según la propia CRUE (2005) el modelo vigente sigue promocionando los aspectos de la técnica y la tecnología y, las aplicaciones siguen siendo mayoritariamente en el ámbito de la información. Por el contrario, la meta la determina la denominada sociedad del conocimiento, definida como el estadio de desarrollo social caracterizado por la capacidad de sus miembros (ciudadanos, empresas, Administración pública, etc.) para generar y difundir el conocimiento de forma pertinente, reduciendo las barreras espacio-temporales mediante el concurso de las tecnologías. Por ello, la conferencia de rectores ha considerado las TIC como uno de los principales factores externos de cambio de las universidades en los últimos años.

*Los responsables de la gestión universitaria tienen que tomar conciencia de la importancia del uso adecuado de las TIC en las labores diarias de investigación, formación y gestión. Las TIC no son un fin en sí mismo, sino un medio que contribuye a crear valor. Y el avance de la sociedad de la Información. Si no se consigue que las TIC creen valor, las universidades estarán siendo ineficientes en el desarrollo de sus funciones, perdiendo una importante ventaja competitiva y una oportunidad para reducir el tradicional retraso de la universidad española con respecto a sus compañeras europeas.*

(CRUE, 2005: 115)

Los establecimientos universitarios deben tomar una serie de decisiones en relación a las TIC que afectaran a sus planteamientos, estructuras y formas relacionales. Por lo que la incorporación de las TIC a la universidad debe pasar ineludiblemente por procesos de planificación institucional que permitan definir cuales son las prioridades, las acciones a desarrollar y los recursos necesarios. Esta planificación debe plantearse de forma estratégica y táctica a la vez para todos los ámbitos en los que debe incidir, aunque especialmente en la docencia, la investigación y la gestión.

La planificación estratégica en el ámbito de la *docencia* y la enseñanza nos lleva al universo de la formación a distancia, el *e-learning*, con todas sus potencialidades. Se abren nuevas posibilidades formativas que afectan a la oferta de cursos, pero también al tratamiento y enfoque de éstos. Las metodologías permiten tratamientos netamente virtuales, aunque también presentan modalidades en las que la virtualidad se combina con la presencialidad (formación bimodal).

Los grupos destinatarios son cada vez más variados ya que la formación puede extenderse a lo largo de toda la vida profesional; se planifican opciones que permiten la conciliación de la formación permanente con otras facetas de la vida familiar, laboral, etc.

Las decisiones institucionales estratégicas a adoptar en el ámbito de la *investigación* pasan por las nuevas aplicaciones y usos como las posibilidades del trabajo en red, al que luego volveremos, los diferentes programarios y servicios y las nuevas perspectivas de gestión de la información, el trabajo colaborativo entre instituciones, grupos e investigadores y la posibilidad de gestionar de forma rápida ingentes cantidades de datos e informaciones.

En el ámbito de la *gestión* institucional se deben estratégicamente adoptar decisiones para priorizar y seleccionar ámbitos y servicios, y poder reajustar y reordenar las estructuras, etc.

Pero, del mismo modo, las instituciones deben tomar una serie de decisiones de tipo táctico. Estas hacen referencia a las infraestructuras, los recursos técnicos, la formación, los planes de renovación y mantenimiento (de otro modo, costosísimos), los procesos de cambio e innovación, la política de inversión, etc.

Si las universidades plantean un diseño efectivo de la planificación de las TIC éstas auguran importantes ventajas en las funciones instructivas, de investigación y en la propia gestión universitaria.

De esa manera el Informe Universidad dos mil destaca como oportunidades en los tres ámbitos aludidos las siguientes (Bricall, 2000: 454):

TIC's y Gestión	TIC's y Investigación	TIC's y Docencia
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Administración eficiente de la institución</li> <li>- Marketing y difusión</li> <li>- Gestión de procesos</li> <li>- Tramitación de expedientes</li> <li>- Gestión económica y financiera</li> <li>- producción de materiales docentes</li> <li>- Gestión de los procesos de investigación</li> <li>- Gestión de los Recursos Humanos</li> <li>- Excelencia en la gestión burocrática</li> <li>- Etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestión del tiempo y de la información entre investigadores y equipos</li> <li>- Mayor capacidad de trabajo teórico y empírico</li> <li>- Mejores procesos de simulación</li> <li>- Aumento y eficacia de la colaboración internacional entre personas, equipos e instituciones.</li> <li>- Ayuda a la interdisciplinariedad</li> <li>- Gestión de datos</li> <li>- Gestión del conocimiento</li> <li>- Publicación y comunicación al instante de los avances y nuevos resultados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mayores posibilidades de comunicación entre docente y discente.</li> <li>- Mejores y más diversas vías de comunicación entre estudiantes</li> <li>- Uso de novedosas tecnologías de instrucción.</li> <li>- Posibilidades de aprendizajes de entornos virtuales y semipresenciales.</li> <li>- Desarrollo de habilidades y competencias prácticas</li> <li>- Acceso a la información y multitud de materiales docentes.</li> <li>- Recursos más diversos y motivadores al alcance de los estudiantes.</li> </ul>

**Tabla 3.1.** Aplicaciones de las TIC's en la universidad; adaptado de Bricall (2000)

Las nuevas tecnologías representan una nueva concepción en las relaciones entre profesores y alumnos, en la gestión de la institución, en la concepción de la propia docencia y en el proceso de investigación. Su uso y aplicación intensivas representan no sólo un cambio en las infraestructuras y estructuras universitarias, sino un cambio de mayor calado pues representa un proceso de cambio de cultura organizativa.

A pesar de su extensión e intensidad la incorporación de las Tic ha levantado y sigue levantando resistencias de diferente naturaleza.

Una de esas resistencias es consecuencia de la ausencia de una estrategia institucional definida en relación al papel de las TIC en la institución y su desarrollo y aplicación en la gestión, investigación y docencia de los establecimientos universitarios.

Otro factor de resistencia es la falta de formación y cualificación de profesorado, investigadores y personal de servicios. Seguramente en este factor inciden numerosas causas, por un lado la necesidad de mayor dotación de recursos para la formación pero además también procesos de concienciación y motivación tanto a nivel individual como con iniciativa institucional.

Enumeramos otro elemento capital como es la extraordinaria dotación presupuestaria que los centros deben prever para tener actualizados los equipos y programarios. No se trata sólo de dotarse de nuevas adquisiciones sino más bien de invertir para que éstas no queden obsoletas al poco tiempo de ser adquiridas.

Sin duda alguna una de las mayores aportaciones que puede realizar el uso de las TIC en la educación superior es romper con la tradicional forma de trabajo independiente y poco colaborativo de los universitarios a través del fomento y la creación de redes y grupos.

Las redes basadas en estructuras tecnológicas se caracterizan por un funcionamiento flexible y diversificado en el que los participantes se identifican como una comunidad basada en el reconocimiento recíproco en la que cooperan con otras personas y grupos traspassando fronteras políticas, geográficas, temporales y espaciales, a este respecto se dedican importantes recomendaciones en el Informe Universidad 2000 de Bricall.

Las ventajas de las redes en los sistemas universitarios (gestión, investigación y docencia) se destacan como:

- ❖ Intercambio efectivo de información.
- ❖ Favorece la movilidad de los implicados (alumnos, PAS y profesorado).
- ❖ Potenciar los puntos fuertes de cada colectivo participante y aportar un valor añadido específico.
- ❖ Permitir el establecimiento de estándares de calidad y acreditación para el funcionamiento interno.
- ❖ Favorece la aparición de iniciativas conjuntas: currícula homogéneos, intercambio de experiencias, programas de doctorado comunes, etc.
- ❖ Comunica de forma inmediata los logros conseguidos en áreas de conocimiento afines.
- ❖ Favorece el intercambio y la formación continuada de las personas y colectivos implicados.

En definitiva, a la universidad se le plantean con las TIC nuevas metas y retos diferentes que la condicionan externamente y a los que debe dar respuesta. Respuesta que no sólo debería ser utilitarista y adaptativa, sino que además debe permitir la reflexión para optimizar tales herramientas y los procesos derivados, evitando en todo caso, convertirlos en finalidades en sí mismas y devolviendo a la sociedad nuevos planteamientos que incorporen los valores universales propios de la institución.

### 3.2.3 Universalización de la enseñanza universitaria

La universalización se produce cuando casi el cien por cien de la cohorte de jóvenes con edad de acceso a la universidad accede a esta. La universalización de la educación superior supone la preocupación por la calidad de la enseñanza y se produce una vez superadas las políticas que pretendían generalizar la enseñanza universitaria en la población.

La universalización de la enseñanza universitaria no es sólo un debate numérico de cuántos jóvenes de cada cohorte acceden al sistema universitario, ese debate ya se produjo durante las últimas décadas del siglo XX con el fenómeno de la masificación. La universalización es más bien un concepto de comprensión social, y no tanto demográfico, por el que conocemos las dinámicas particulares del sistema formativo y del propio mercado laboral de una sociedad.

La universalización es la meta que supone que finalmente los estudios terciarios no son patrimonio exclusivo de determinadas clases ó elites sociales, sino una realidad que iguala a todos los ciudadanos en oportunidades formativas.

La universalización implica también las políticas de apoyo al estudio que la Administración emprende para asegurar la equidad y la no discriminación. En ese sentido y debido a las desigualdades socioeconómicas de nuestra sociedad sólo podemos conseguir la universalización mediante la articulación de becas, ayudas y otras medidas sociales ya experimentadas en otros sistemas como los créditos a estudiantes, los programas de compensación, etc.



La universalización de la universidad también es un proceso, ya que ésta sólo puede producirse como resultado de la universalización de las enseñanzas obligatorias y post-obligatorias. Es decir, como resultado de un proceso y unas dinámicas sociales más amplias y complejas que suponen las máximas tasas de alfabetización y escolarización en todas las etapas del sistema educativo.

La universalización también supone implícitamente considerar dimensiones de infraestructuras y recursos, puesto que supone la capacidad de un Estado para dar cobertura a toda la demanda universitaria. El debate no está pues en los recursos ni en las infraestructuras, pues estas ya se han adquirido, sino en el uso efectivo y equitativo de tales recursos.

El crecimiento del sistema universitario en España ha sido impresionante en las últimas décadas del siglo XX. Entre 1863 y 1999 el número de estudiantes universitarios se multiplica por 180. El primer año del que se tienen datos fiables sobre matrícula universitaria es 1863, en el que constan 8.770 inscripciones en la Universidad española, lo que supone una tasa de 6 universitarios por cada 10.000 habitantes. En 1980, el número de inscritos es de 415.000 universitarios, rompiéndose todo pronóstico con el exponencial crecimiento constatado en los años 90. En 1999 hay más de 1,7 millones de estudiantes, lo que supone que el 4% de la población española está estudiando en la universidad.

En el siguiente gráfico se puede observar la evolución de la tasa de estudiantes universitarios por cada mil habitantes. Observaremos como se produce un aumento exponencial de población universitaria en la década de los ochenta.

Estos datos quedan claramente reflejados en el siguiente gráfico:

<i>Curso académico</i>	<i>% de estudiantes universitarios, por cada mil habitantes</i>
1930	0.30
1960	2.5
1970	5.7
1975	9.6
1980	17
1995	29
1998	40
2004	45

**Tabla 3.2.** Evolución de la población universitaria en España. A partir de De Miguel (2001)

A pesar de la evidencia de los datos parece ser que la bajada demográfica y la inversión de la pirámide de edad pueden ser los factores que hagan estabilizarse la matrícula universitaria, aunque deben tenerse en consideración tres variables sociodemográficas más: por un lado, las consecuencias de la inmigración y la llegada de extranjeros, no sólo adultos sino también su descendencia, que pasa a incrementar las tasas de escolarización primaria, secundaria y superior; por otro lado, la tendencia a la universalización real de los estudios terciarios; y finalmente, el acceso generalizado de la mujer a los estudios superiores (González, 1999). Lo que supone que cohortes cada vez más numerosas de ciudadanos accedan a la enseñanza universitaria. Parece ser que éste último es uno de los retos más importantes del sistema universitario actual: pasar de una universidad masificada a una universidad universal. A este respecto queremos destacar el trabajo realizado por Hill y Soo (2005) y que pone de relieve las dificultades y los desajustes, así como las posibilidades que ha ofrecido este nuevo panorama.

### 3.2.4 Las presiones del sistema laboral

El ámbito profesional ha sufrido importantísimos cambios en sus dinámicas, planteamientos y requerimientos lo que ha supuesto nuevas y mayores demandas que deben satisfacerse tanto para el acceso como para el mantenimiento en el mercado laboral.

El trabajo es una prioridad social pues es determinante no sólo de la carrera profesional, sino también otros aspectos fundamentales como la promoción social (ingresos, estatus, etc.) y personal (relaciones sociales, auto imagen, etc.), lo que ha supuesto unas demandas específicas por parte de la sociedad.

Como apunta Bautista-Vallejo:

*“La profesión se ha convertido en el eje de la vida del hombre moderno. A ella dedica sus máximos esfuerzos. De ella dependen fundamentalmente su nivel económico y su estatus social, ella da la medida de sus triunfos y su fracaso y por ello se ha convertido en una importante demanda social a la que la universidad debe responder”.*

(Bautista-Vallejo, 2000: 117)

El tema como señala Michavila (1998) puede anunciarse diciendo que la sociedad exige a la universidad una preparación profesional suficiente para que los titulados consigan empleo. Esta presión, además de ser planteada por la sociedad en su conjunto, es articulada por las administraciones en la medida que buscan en la universidad actuaciones que permitan dotar a la ciudadanía de la formación requerida por el sistema laboral para acceder y mantenerse de una forma efectiva y estable.

Este planteamiento aparentemente sencillo entraña una serie de posturas distantes y a veces hasta encontradas. Por un lado, encontramos la perspectiva funcionalista y adaptativa, por la que la universidad debe adaptarse a los cambios sociales y productivos, y facilitar la formación del capital humano que es básico para el desarrollo de la empresa y la productividad (Sáenz de Miera, citado por Benedito, Ferrer y Ferreres; 1995).

La otra perspectiva apunta que aunque la relación entre el mercado laboral y la formación universitaria está clara, no lo es tanto que las demandas sociales en este aspecto deban ser tratadas en exclusiva y en su totalidad por la universidad.

Tampoco se ha demostrado que la formación superior sea la única garante de un mercado laboral cualificado y preparado: en los últimos diez años hemos asistido a las tasas de escolarización y acceso a la universidad más significativas de la historia actual, aunque esta situación no ha supuesto una reducción proporcional en las tasas de desempleo (Michavila, 1998).

Como señalan Benedito, Ferrer y Ferreres:

*“La universidad debe interactuar con el mercado, así como ha de interactuar también con otras esferas, como la ciencia, el arte, con otras universidades, etc. (...)*

*La universidad asume entonces un papel más activo y menos dependiente del mercado y más autónomo de los intereses de ciertas corporaciones”.*

(Benedito, Ferrer y Ferreres, 1995: 30).

Los argumentos que pretenden delimitar la responsabilidad de la universidad en relación al mercado laboral ahondan al plantear que la universidad por su tradición, estructura y funcionamiento no puede hacer frente a los vertiginosos y constantes cambios que se presentan en el mercado de las profesiones: nuevas competencias y conocimientos, nuevas formas de trabajo, nuevas herramientas, etc. Atender de una forma exhaustiva tales demandas haría perder la necesaria autonomía e independencia institucional, lo que no solo imposibilitaría a la universidad el liderazgo en determinadas propuestas y ámbitos, si no que la dejaría a merced de las políticas de empleo, las demandas de sectores profesionales emergentes y los grupos empresariales con más poder.

### 3.3 La universidad española: realidad y nuevos escenarios

Las dinámicas de cambio planteadas hasta ahora describen un conjunto de variables de orden estructural. Debemos concretar ahora el contexto más cercano en el que se desenvuelve nuestra universidad. El planteamiento del contexto no es meramente descriptivo o introductorio sino que representa una dimensión significativa para comprender la realidad:

*“La universidad queda constituida como un escenario complejo y multidimensional en el que inciden y se entrecruzan influencias de muy diverso signo. Precisamente por ello, cualquier consideración que quiera hacerse sobre los procesos que tienen lugar en la universidad exigen una contextualización en ese marco más general”.*

(Zabalza, 1995: 18).

#### 3.3.1 Realidad del sistema universitario

La universidad ha representado en nuestro país de forma muy mayoritaria los estudios de tercer ciclo; tanto ha sido así que habitualmente se ha reducido el sistema educativo terciario con el mismo sistema universitario. Evidentemente, el tercer ciclo no se agota con los estudios universitarios pues cada vez más existen iniciativas no universitarias que se dirigen tras los estudios secundarios, aunque se asimilan a algunos de sus requerimientos (edad, superación de la selectividad, etc.). Esto ha ocurrido así, y de forma muy particular en nuestro contexto, porque tradicionalmente el sistema de educación superior ha sido copado por la universidad pública.

Otro factor que caracteriza nuestra universidad es su marcado *carácter público*: en 1997 los estudiantes matriculados en alguno de los 10 centros privados del país representaba sólo el 4,6% del total de la población universitaria (De Miguel y otros, 2001).

Otra característica fundamental de nuestro sistema es la distribución de establecimientos universitarios por el *territorio*: la organización universitaria española está basada en el monopolio provincial que se vio desbordado por el crecimiento acelerado de la educación universitaria: de 76.000 estudiantes en 1960, a 1.600.500 en 1998.

La mayoría de de las universidades españolas mantiene un monopolio dentro de un territorio determinado, una forma de reparto que le asegura una demanda fija por parte de ese territorio.

De Miguel, y otros (2001) afirma que en el sistema universitario español se organiza en torno a tres modalidades de centros universitarios: las universidades provinciales, las universidades gemelas y las universidades metropolitanas.

a) Las universidades *uniprovinciales* son aquellas en las que la universidad pública posee un monopolio casi total en el territorio, son ejemplo de este modelo la Universidad de Castilla-La Mancha, Extremadura ó Zaragoza en el ámbito de la comunidad autónoma; o la Universidad de Girona, Jaén o Murcia en el ámbito estrictamente provincial.

b) Las *universidades gemelas* lo representan el modelo en el que conviven dos centros universitarios en un mismo territorio. Esta distribución vienen marcada por factores de demanda como el caso la Universidad de Santiago y la de A Coruña, por motivos geográficos como la Universidad de la Laguna y la de las Palmas de Gran Canaria o por la oferta de centros públicos y privados como la Universidad de Salamanca y la Pontificia de Salamanca.

c) Finalmente el modelo de las universidades metropolitanas lo representan los núcleos de Madrid y Barcelona. Las universidades metropolitanas son diez en Madrid y seis en Barcelona. El sumatorio de ambos campus supone 568.192 estudiantes, es decir, el 36% del alumnado matriculado en España con los datos de 1998.

Otro factor que caracteriza la universidad española es su modelo de *financiación*. Hasta finales de los años noventa del siglo XX el sistema era realmente igualitario y se basaba en datos cualitativos y objetivos como dotar de recursos a los centros en función del número de alumnos, el número de créditos matriculados, etc.

Ese sistema no favorecía la calidad ni la mejora comntinua, por lo que se fue substituyendo lentamente por un modelo en el que se combinaba la financiación básica siguiendo los parámetros tradicionales, con otro sistema planificado basado en acuerdos y compromisos previos.

*“El dinero y la demanda de <servicios universitarios> están asegurados independientemente de su calidad, constituyendo así un freno poderoso para la búsqueda de la excelencia. No hay mecanismos de mercado (libertad real de los estudiantes a inscribirse en la universidad que desean) que motiven a las instituciones a la mejora de su actuación para atraer a los mejores estudiantes y así obtener más recursos”.*

(De Miguel, 2001: 38)

Destacamos ahora la importancia es la amplitud de la oferta. Oferta que no sólo se refiere a la apertura de un número considerable de establecimientos públicos sino el aumento de oferta de centros privados, laicos o vinculados a la iglesia católica, pero



además a la oferta de titulaciones. Esta realidad afecta a todo el sistema universitario español pero con unas incidencias muy particulares en Catalunya. La evidente necesidad de expansión del sector universitario planteó varias posibles soluciones; por un lado, se defendía la idea de ampliar y diversificar los centros ya existentes, para obtener una mega universidad al estilo de la Universidad del País Vasco, un gran centro universitario descentralizado en diferentes campus. Incluso se pensó en asignar a estos grandes centros unidades específicas para proveer formación a distancia.

Esta opción se desestimó por dos factores clave, uno era la ingobernabilidad de las mega universidades resultantes, debido a sus enormes dimensiones (no olvidemos que en esas fechas la Complutense de Madrid superaba ya los 125 mil estudiantes); el otro factor, fue el reclamo por parte de la administración local y regional para abrir nuevos establecimientos en cada una de las provincias desprovistas de centro universitario.

La otra solución, que finalmente fue la aprobada, consistía en territorializar las universidades creando lo que más arriba hemos dado en llamar universidades provinciales, junto con la inauguración de nuevos establecimientos en las zonas metropolitanas para descongestionar los centros universitarios tradicionales. Se inauguran entre 1983 y 1995, 20 universidades en España, 6 de ellas privadas, junto con las dos metropolitanas la Carlos III de Madrid y la Pompeu Fabra de Barcelona. La consecuencia fue un sistema universitario que en 1995 contaba con 54 centros, 10 de ellos privados.

Esta opción ha dado lugar a un fenómeno que los sociólogos han denominado “*isomorfismo universitario*” que se ha debido en gran medida al intento de los gobernantes por aplicar políticas absolutamente igualitarias en todos los centros para evitar desigualdades, agravios comparativos o cualquier tipo de diferenciación. En cualquier caso debemos reflexionar que tanto los gobiernos como el propio legislador no hacía otra cosa que sensibilizarse en relación a la cultura dominante en la universidad española, la tradición había calado y la historia había venido tratando a los diferentes establecimientos universitarios en igualdad de condiciones.

*En España de las 54 universidades censadas en 1997 (...) todas tienden al isomorfismo. Lo más parecido a una universidad es otra universidad, ya sea pública o privada. Para evitar que haya distinciones, los salarios son exactamente los mismos en todas las universidades públicas, independientemente del coste de la vida, o del trabajo que realice cada profesor. Hay una tendencia perversa en las organizaciones universitarias por parecerse, por ser iguales, por trabajar todas similarmente y cobrar lo mismo. Obviamente esa situación no va a mantenerse mucho más tiempo. La norma actual es la competición institucional y la lucha por los recursos públicos y privados. Incluso se compite por los estudiantes mejor preparados.*

(De Miguel y otros, 2001: 382)

Esta situación ha supuesto un sistema en el que todas las universidades aspiran a ser de excelencia, grandes centros de investigación con estudios de doctorado: 50 de las 54 universidades censadas en 1997 ofrecían este tipo de estudios.

El isomorfismo supone que no haya modelos de organización o gestión diferentes, aún cuando se lleva alertando desde hace años que el sistema ha tocado techo, que estamos ante una época de no-crecimiento en la que especialmente prima la calidad por encima de cantidad, y dónde la falta de alumnos en algunos casos puede resultar ciertamente alarmante.

*Para mi no tiene sentido que haya cuatro ingenierías químicas repartidas en la Universidad de Barcelona, en la Autónoma, en la Politécnica y en la Rovira i Virgili. Esto ¿qué supondrá? Haremos que el sistema sea menos competitivo puesto que no se pueden concentrar los recursos en proyectos únicos y singulares que puedan ser excelentes. (...) Hasta ahora no se ha considerado un problema grave ya que ha habido suficientes alumnos para ir llenando el sistema; pero cuando la crisis demográfica empiece a notarse seriamente la universidad tendrá un problema evidente. Entonces la supervivencia de las universidades periféricas de fuera de las metrópolis será muy complicada y no se observa ninguna salida por el horizonte.*

(Gallifa y Pedró, 2001: 47-48).

Otro elemento fundamental es la flexibilidad del sistema para dar cobertura a las distintas *demandas* del contexto. Resulta claro que la estructura de titulaciones universitarias no puede dar respuesta efectiva a las necesidades laborales y profesionales con la rapidez con la que éste las demanda, por ello aparecen constantemente nichos formativos y sectores emergentes que demandan de una cualificación especializada. En ese sentido la universidad intenta dar respuesta a través de los estudios de postgrado y de formación permanente, aunque se ha puesto de manifiesto que en esa tarea se le presentan poderosos competidores como los centros formativos privados de nivel superior, los propios centros de formación laboral y las emergentes universidades

corporativas (centros de formación superior vinculados a empresas de prestigio como IBM), más presentes en los EE.UU. pero con proyección en Europa.

En suma, el contexto se caracteriza desde hace apenas unos años por una serie de cambios e innovaciones de muy profundo calado. Se trata de la revisión de planteamientos básicos que afectan, no sólo a las infraestructuras, sino también, a las propias estructuras universitarias.

En ese trance empero comparten destino todas las universidades europeas, al menos las pertenecientes a los Estados miembro de la UE. La justificación de incluir esta perspectiva viene avalada por los que los expertos denominan el “triángulo de oro” de la reforma universitaria en la Unión Europea, el cual está configurado por un cambio en la estructura del sistema universitario, el cambio de orientación didáctica especialmente a partir de los ECTS, y la aparición de los sistemas de evaluación y acreditación (Haug, 2003).

En los siguientes apartados vamos a desarrollar cada una de estas 3 variables.

### **3.3.2 La descentralización y el reparto de decisiones**

La organización interna de cada Estado ha debido acomodarse al replanteamiento que suponía la dimensión supraestatal de la UE. Las nuevas instituciones europeas han tenido que adaptarse al modelo de funcionamiento y administración vigente, lo que ha supuesto un proceso complejo de revisión, negociación y ajuste.

Desde la configuración de la universidad moderna (datada entre 1808, con la creación de la Universidad de Berlín y las innovaciones introducidas por Humboldt, ó 1811, con el establecimiento de la universidad napoleónica), la universidad era una instrumento al servicio del estado-nación (Neave, 2001 a).

En la actualidad el sistema universitario ha ido perdiendo paulatinamente dependencia del estado centralizador a favor de dos focos: la administración regional (Comunidades Autónomas, en el caso español) e incluso de las propias instituciones universitarias (mayor autonomía); y otro, a favor de estructuras supranacionales como la administración europea.

Este panorama nos dibuja un sistema universitario más complicado en el que entran en juego diferentes estamentos: los órganos supranacionales, la administración educativa del estado, la administración regional y la propia universidad (Michavila y Envid, 2001). Cada una de ellas con funciones, capacidades, aspiraciones y tradiciones diferentes capaces de producir conflictos entre los niveles administrativos implicados.

La bibliografía especializada, argumenta que el actual sistema de gobierno a tres bandas puede ocasionar desajustes (Tomás, 2006).

- ❖ Inferencia por parte de las distintas administraciones en la autonomía universitaria.
- ❖ Prescripciones y normativas legales de orden nacional que deban ser sufragadas con fondos propios de la universidad.
- ❖ Diferenciación notable entre centros universitarios de las diferentes comunidades autónomas o entre universidades de una misma comunidad.
- ❖ Rendición de cuentas diversificada.
- ❖ Exceso de normatividad que provoca falta real de autonomía.
- ❖ Modelos y criterios de evaluación, acreditación o habilitación diferentes.

Esto ha provocado que se demande una estructura más sencilla del sistema y que éste se base en criterios de eficacia y calidad, para facilitar la gestión global de las instituciones universitarias, así lo hizo el Instituto interuniversitario *Joan Lluís Vives* (Castelló, uno de febrero de 2001).

Desde esta nueva estructura se avanza en organizar un sistema universitario compacto, unívoco y de calidad capaz de competir a nivel internacional con los restantes sistemas universitarios del mundo, especialmente el estadounidense, y que favorezca el intercambio de estudiantes entre los estados a nivel internacional.

La idea matriz es que al igual que se han ido homogeneizando y unificando diferentes dimensiones sociales (moneda, mercado, transportes, circulación) también se pueda constituir un verdadero Espacio Europeo de Educación Superior (Villa y Ruíz, 2004).

El reparto de competencias y la toma de decisiones en el sistema universitario europeo actual se organizan según Armengol y Castro (2004: 152-153) de la siguiente forma:

<i>Competencias de la Unión Europea</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Creación de un sistema legible y comparable en todos los estados miembros</li> <li>▪ Crear una unidad de valor común el ECS</li> <li>▪ Organización general de la estructura de los estudios (grado y postgrado)</li> <li>▪ Establecer los principios rectores de los sistemas de acreditación y calidad</li> <li>▪ Sistema de transferencia y “legibilidad” de los diplomas</li> </ul>	
Aspectos positivos	Aspectos negativos
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Favorece la movilidad de personas</li> <li>▪ Otorga mayor fuerza a la educación superior</li> <li>▪ Mayor competitividad internacional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conflicto de poder con los estados</li> <li>▪ Categorización de universidades</li> <li>▪ Complejidad de la unificación</li> </ul>
<i>Competencias del Gobierno del Estado</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Planificación administrativa y educativa general</li> <li>▪ Regulación general de los sistemas de acceso</li> <li>▪ Directrices generales de los planes de estudios: Decreto de Grado y Postgrado</li> <li>▪ Normativiza los procesos generales de selección del profesorado</li> <li>▪ Expedición de los títulos y acreditaciones oficiales de los estudios reglados</li> <li>▪ Agencia nacional de evaluación</li> </ul>	
Aspectos positivos	Aspectos negativos
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Favorece la acción conjunta y coordinada</li> <li>▪ Permite conocer los principios rectores del sistema</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tendencias centralizadoras</li> <li>▪ Homogeneización</li> <li>▪ No atiende a las necesidades contextuales</li> </ul>
<i>Competencias de la Administración regional</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Administración financiera global y distribución de los fondos recibidos</li> <li>▪ Gestión de los procesos de selección y acceso</li> <li>▪ Programas sectoriales: investigación, infraestructuras, etc.</li> <li>▪ Gestión de programas de investigación</li> <li>▪ Distribución de las titulaciones a impartir por las universidades</li> <li>▪ Control de la calidad del sistema universitario</li> </ul>	
Aspectos positivos	Aspectos negativos
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Favorece la acción coordinada de las universidades de un territorio</li> <li>▪ Se ven aumentados los presupuestos asignados</li> <li>▪ Permite adaptarse a las necesidades del entorno próximo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Generación de una nueva burocratización regional</li> <li>▪ Trato diferencial a los centros de la comunidad</li> <li>▪ Negociación continua con grupos de diferentes intereses</li> </ul>
<i>Competencias de la Universidad</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Administración y control del sistema de organización</li> <li>▪ Gestión del proceso de selección del profesorado</li> <li>▪ Organización y distribución del presupuesto anual</li> <li>▪ Administración de los estudios propios</li> <li>▪ Aprobación de los estatutos y elección de los órganos colegiados y unipersonales</li> <li>▪ Autonomía de procesos, organizativa y gerencial</li> </ul>	
Aspectos positivos	Aspectos negativos
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Favorece la calidad y las acciones de mejora</li> <li>▪ Máxima adaptación a las necesidades</li> <li>▪ Cumplimiento de la necesaria autonomía institucional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Descoordinación</li> <li>▪ Autarquía</li> <li>▪ Imposibilidad de la autofinanciación (excepto los centros privados)</li> </ul>

**Tabla 3.3.** Distribución de funciones y centros de decisión

El proceso de convergencia europea se caracteriza a decir de Castro, Armengol, Feixas y Tomás (2002: 67-69) por:

- Necesidad de establecer una oferta compacta y unificada capaz de competir en el mercado con las propuestas de las universidades norteamericanas.
- Los propios procesos de consolidación en la UE (moneda única, defensa común, etc.) obligan a definir una política común de la educación terciaria en torno a la creación de cursos conjuntos, coordinación del contenido de los currícula, el desarrollo de unidades de crédito intercambiables, y el intercambio de alumnos y profesores-investigadores (Neave, 2001 b).
- Es evidente que la unificación y fortalecimiento de la educación superior aportará beneficios en el ámbito financiero y económico.
- La baja natalidad europea obliga a mantener las estructuras creadas incluyendo además de los alumnos nacionales y comunitarios aquellos procedentes de otros contextos más alejados como Latinoamérica, etc.

### **3.3.3 Espacio Europeo de Educación Superior**

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) representa un gran reto para la universidad actual pues afecta no sólo a aspectos organizativos si no también a las dimensiones didácticas de la propia formación superior y tiene su origen en la llamada Declaración de Bolonia. La Declaración de Bolonia, suscrita inicialmente por 29 países en 1999, es el primer documento de referencia que recoge los acuerdos para la construcción del espacio común europeo de enseñanza superior; la Declaración se organiza en torno a 5 principios: calidad, movilidad, diversidad, competitividad y orientación.



Los objetivos principales hacen referencia a seis áreas de intervención: (Feixas, 2004):

- I. Necesidad de incorporar un sistema *legible* y comparable de titulaciones.
- II. Generar un sistema común organizado en *grados y postgrados* de forma modular.
- III. Instauración de los *ECTS*.
- IV. Desarrollar sistemas de *calidad y acreditación*.
- V. Énfasis en el desarrollo curricular y en el *Suplemento al Diploma*.
- VI. Promover la *movilidad* de profesores, alumnos e investigadores.

a) *El Suplemento al Diploma*

Documento complementario al título oficial que recoge todos los detalles de los estudios cursados tales como duración, condiciones de acceso, aprovechamiento personal del estudiante, tipo de créditos cursados, posibilidades de estudios posteriores o de inserción laboral y, descripción del sistema universitario del Estado donde se expide.

b) *Los ECTS*

Unidad de valoración de la actividad académica en la que se integran armónicamente tanto las enseñanzas teóricas y prácticas, otras actividades académicas dirigidas, y el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para superar cada una de las asignaturas.

c) *Estructura de las titulaciones*

Se configura un modelo propio de estructura universitaria dividido en estudios de grado y de postgrado. Los títulos de grado serán claramente profesionalizadores y

los de postgrado se organizaran de forma modular y tendrán tres enfoques: académico, profesionalizador de de introducción a la investigación. A continuación se desarrollarían los estudios de tercer ciclo: doctorado.

*d) Acreditación y garantía de calidad*

El claro componente competitivo obliga a posicionarse demostrando la máxima calidad de los servicios prestados. Acreditaciones y sistemas de aseguramiento vinculados a Agencias de calidad se han consolidado como garantía de eficacia.

Dos años después de la firma de la Declaración de Bolonia, representantes de 32 países se reunieron en Praga para acordar las directrices y prioridades en el proceso de convergencia. El 29 de mayo de 2001 los ministros ratificaron la necesidad de mantener los objetivos de convergencia y propusieron el año 2010 como fecha límite para la unificación del sistema universitario en Europa. Los objetivos ahondan en 4 ejes:

- ▣ Impulsar el denominado *Life-long-learning*
- ▣ Aumentar la participación de “estudiantes competentes, activos y constructivos”
- ▣ Avanzar en la educación transnacional
- ▣ Instalar los elementos básicos de la convergencia: ECTS, Suplemento al Diploma y Acreditación.

Más allá de estas consideraciones técnicas la reflexión debería llevar a plantearnos otras cuestiones en relación al EEES tales como:

***A) ¿Quiénes son realmente los agentes implicados realmente en el proceso de reforma?***

En relación a los *implicados* cabe destacar al hilo de las aportaciones de Rué (2004 b) que los promotores del cambio son: 1) por un lado la propia universidad, que pervive desde hace siglos gracias a la revisión de sus planteamientos y a la adaptación al contexto; 2) establece la dirección política del cambio haciendo alusión específica a los órganos de gobierno específicos de cada establecimiento universitario, los poderes políticos y la Administración y sus agencias de Calidad y acreditación. 3) los colectivos implicados en la vida académica: alumnos, profesores y personal de administración y servicios, destacando el papel sustantivo de todos los colectivos en el éxito de la empresa reformista; 4) se destaca como promotor de cambio el propio cambio, y la forma en la que se plantee y desarrolle.

***B) ¿Qué elementos deben asegurar el éxito del proceso de cambio?***

Resulta importante reflexionar además sobre las variables que aseguran una adopción eficaz y de *calidad* del cambio según los preceptos planteados en la Declaración de Bolonia. En ese sentido cabe destacar las diferentes líneas iniciadas para la consecución del horizonte Bolonia: la asignación de recursos específicos no sólo para desarrollar eficazmente los objetivos sino para encauzar el proceso, complejo y controvertido, de la convergencia; los recursos no deben ser exclusivamente financieros para incluir además los referentes a los de carácter funcional y especialmente a las personas. La forma en la que se desarrollará la gestión del proceso se ha convertido en elemento de debate muy significativo pues incluye decisiones en torno a la planificación, los plazos, los sistemas de control, el reparto de responsabilidades, etc.

La literatura al respecto destaca además como variable de éxito las acciones derivadas de la acción política y muy especialmente aquellas relacionadas con la participación de los implicados. El eterno principio de la autonomía institucional se esgrime como factor determinante de calidad.

Finalmente, la posibilidad de comprender, contextualizar y acomodar todas las variables del sistema universitario y de cada una de las instituciones universitarias implicadas en el cambio.

En este sentido destacamos las palabras de Rué:

*Parece que todos los cambios puedan hacerse a coste cero, dejando intacta la arquitectura que sostiene la vigente cultura docente universitaria. La transformación propuesta no sólo va a requerir nuevos recursos, sino también la especificación de otras responsabilidades docentes, otras figuras de coordinación, otros espacios tanto curriculares como físicos, etc., sin lo cual los cambios propuestos no tendrán lugar o no dejarán de ser epidérmicos o episódicos.*

(Rué, 2004 b: 49)

***C) ¿La reforma responde a estrategias mercantiles o a un proceso de mejora universitaria?***

Si bien es cierto que el proceso de convergencia es ya una realidad imparable con primeros resultados conseguidos no es menos verdad que desde las primeras presentaciones del modelo Bolonia aparecieron voces críticas y recelosas del cambio.

Una aportación que recoge de forma sintética las censuras al modelo es la presentada por Andrés y Manzano (2004: 271). Estos autores sostienen que las nobles intenciones que se desprenden de la Carta Magna de las Universidades Europeas y de las posteriores declaraciones sufren la clara y voraz intromisión de las motivaciones económicas; por lo que interpretan con motivos mercantilistas las diferentes dimensiones del cambio. Los principales argumentos esgrimidos contra el proceso de convergencia europeo son:

- En el nuevo EEES se pretende el intercambio de personas gracias a la *movilidad* de estudiantes, profesores y administradores. En ese sentido la movilidad estudiantil, rechazada, es la antesala de su disponibilidad geográfica posterior en la etapa laboral. Las personas que ya han experimentado la movilidad durante su formación son menos reacias a la movilidad laboral que las que han permanecido sedentarias.
- La cualificación versátil basada en competencias específicas e interdisciplinares. En tal dirección se apunta que los referentes de la formación universitaria se desprenden de las necesidades, tareas y perfiles requeridos en el mundo empresarial; el mercado determina no sólo los sectores profesionales emergentes sino también la formación que deben cubrir tales perfiles.
- La formación continua como modelo de perfeccionamiento constante. Al ser el mercado una realidad dinámica e imprevisible es necesario que las personas se estén formando durante toda su vida laboral. Por ello se precisa de la universidad que la formación en contenidos formativos específicos, cuya caducidad es previsible, se convine con la adquisición de competencias más transversales como “aprender a aprender” etc. lo que facilitará su reciclaje de por vida.

- La vinculación Universidad – Empresa. Las relaciones son en este caso rentables para ambas instituciones: así mientras la empresa resuelve parte importante de su necesidad de innovación permanente a través de los grupos de investigación, la universidad ve incrementados sus ingresos al colaborar en estos convenios.
- Educación de excelencia. En este sentido las críticas se tornan muy severas al apuntar que la primacía de las instituciones universitarias de los EEUU resta rentabilidad, proyección y prestigio a la universidad europea, por lo que se busca una mayor competitividad con las instituciones norteamericanas para que cada vez más jóvenes de Asia, África o Latinoamérica encuentren interesante estudiar en Europa.

*La tendencia es establecer programas de estudios en países extranjeros menos desarrollados como una forma de imperialismo académico. Pero el objetivo real es lograr ingresos procedentes de esos países, a cambio de títulos que legitiman a ciertos grupos ó élites sociales.*

(De Miguel; 2001: 386).

Si bien consideramos de gran importancia y trascendencia el proceso de construcción del EEES no hemos querido dejar de lado estas voces que se han revelado contra la vorágine de cambio. Más allá de recoger, tal y como hemos hecho, alguna de estas ideas más escépticas, recordamos algunos interrogantes que queremos dejar escritos aún sin ánimo de responder, pues no son objeto del presente trabajo (Castro, Armengol, Feixas y Tomás, (2002).

Si el verdadero eje motivador del cambio lo constituye el intento de mejorar sustantivamente la Universidad de Europa: ¿dónde están los informes diagnósticos que promovieron tal cambio?; en el mismo sentido en el proceso de convergencia: ¿dónde han estado los informes de expertos?, es más, ¿qué papel han tenido los especialistas en educación universitaria?

En cualquier caso se echan en falta tanto en el origen como en el proceso y en las evaluaciones de impacto mayores espacios de debate y reflexión, y muy especialmente escenarios de participación de los colectivos que tenían que impulsar, gestionar y afrontar realmente el proceso de cambio.

A pesar de ello consideramos que nunca es tarde para reforzar los procesos de participación, y menos cuando no se han concluido los procesos.

### **3.3.4 Nueva perspectiva de la evaluación y la acreditación**

La piedra angular de la nueva arquitectura universitaria se basa en los procesos de acreditación y evaluación de todos los elementos participantes (grados, postgrados, ECTS, convergencia, acceso, competitividad, etc.). Así se establece la fórmula para mantener los niveles de calidad exigidos y conseguir la excelencia del sistema universitario; se institucionalizan los diferentes procesos de revisión y mejora continua (evaluación), para constatar, posteriormente, ante todos los agentes implicados la consecución de los estándares exigidos (acreditación).

El marco normativo de la evaluación universitaria en nuestro país lo establece la propia Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU). Aunque anteriormente se conocen actuaciones muy significadas en el campo de la evaluación y calidad del sistema universitario español. En los inicios de la década de los años 90 del siglo veinte existían tres iniciativas para la evaluación del sistema universitario: el Programa Experimental, el Proyecto Piloto europeo de Evaluación y los Planes de Calidad plurianual impulsado por el Consejo de Universidades. Estas tres iniciativas tenían como objeto de evaluación para la mejora a las diferentes Titulaciones, los Departamentos y los Servicios universitarios.

Las referencias de la LOU en materia de evaluación son diversas, detallaremos brevemente a continuación sus principales rasgos. En la Exposición de motivos en el apartado I, destaca que las Comunidades Autónomas deben evaluar la calidad de sus universidades dejando para la gestión de la administración del Estado la creación de una agencia nacional independiente para la evaluación, calidad y acreditación del sistema universitario (ANECA). A ésta se le asigna en el apartado III como ámbitos de evaluación las enseñanzas impartidas, la actividad investigadora, la docencia, la gestión y los servicios y programas universitarios. También se regula en el apartado II la evaluación de los establecimientos. Mención especial le dedica el legislador a la evaluación previa que requieren las distintas figuras de profesorado contratado con las que innova la propia ley.

En el título V se recoge quizás, una de las aportaciones más novedosas del enfoque de la evaluación; se articula un proceso complejo de evaluación, certificación y acreditación del



que no consta definición ni diferenciación clara de sus funciones. Eso sí, aparece el controvertido aspecto de la *caducidad* de los procesos de acreditación, es decir, la Ley establece una vigencia de 6 años de la acreditación, transcurridos los cuales se deberá iniciar de nuevo el proceso (suponemos que en aplicación de los principios de mejora constante).

El título VI y VII fija los criterios de evaluación de la eficiencia profesional del profesorado universitario, tanto de la labor docente como de la actividad investigadora, respectivamente.

Finalmente, en el artículo 81.1 del Título XI se prescribe la evaluación de los aspectos económicos y financieros tales como los contratos programa, convenios, etc.

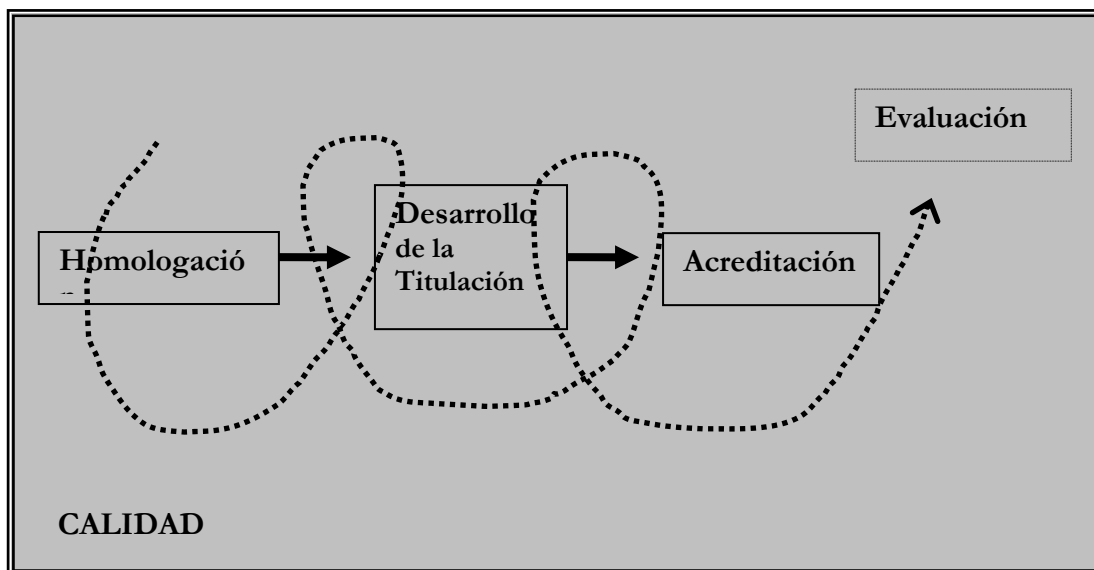
Como ya se apuntó más arriba la legislación entronca los procesos de evaluación y acreditación dejando para el despliegue normativo posterior la definición y los procesos específicos particulares que asume cada proceso.

De esa manera en el Real Decreto ley 49/2004 de 19 de enero, de homologación de planes de estudio y títulos oficiales, se dedican varios artículos a especificar las acciones propias de los procesos de acreditación. Destacar el artículo 7 por el que se establece que la ANECA someterá a evaluación a los planes de estudio implantados y homologados previa publicación del procedimiento y criterios generales.

Así mismo, el RD añade que la acreditación tendrá una validez de 6 años y, que antes del 1 de octubre de 2010, las universidades habrán debido someter a informe de acreditación de la ANECA todas las enseñanzas desarrolladas y homologadas. Se desprende, por tanto, que la acreditación es un proceso posterior al desarrollo efectivo de la enseñanza o el plan homologado de estudios (Marcellán, 2004: 59).

Como establece Marcellán (2004) las distinciones entre evacuación y acreditación no quedan claras en la legislación vigente y hay que recurrir a determinados procedimientos para comprobar su operativa específica.

Queremos en este punto ahondar en las relaciones y sinergias entre los diferentes procesos lo cual representamos en el siguiente esquema:



**Esquema 3.3.** Secuenciación del modelo de calidad universitaria

El objetivo del sistema universitario es alcanzar la calidad y para ello se dota de una serie de procesos que se inician con la homologación de las titulaciones de grado y postgrado. Seguidamente las universidades desarrollan los planes de estudio en su totalidad y, una vez ha finalizado la primera promoción y se pueden conseguir evidencias sobre su desarrollo y aplicación, se procede a su acreditación oficial. Como señalan Villa y Ruiz (2004) durante todo el proceso las instituciones universitarias deben generar una cultura de la evaluación que permita a los colectivos implicados participar activamente en el nuevo marco universitario.

Del mismo modo la evaluación como proceso permite a la organización comprobar la situación de partida e introducir innovaciones, generándose en la institución un verdadero proceso de mejora continua.

Finalmente, queremos presentar de forma resumida la naturaleza, finalidad y desarrollo de los diferentes procesos implicados, para ello nos ayudaremos de la siguiente tabla:

<b>Proceso</b>	<b>Finalidad</b>	<b>Desarrollo</b>
<i><b>Homologación</b></i>	Validar	Declaración sobre el alcance jurídico administrativo del título.
<i><b>Acreditación</b></i>	Reconocer	Evidencia formal conforme se cumplen unos estándares fijados externamente.
<i><b>Evaluación</b></i>	Mejorar	Proceso sistemático de recogida de información que permite iniciar acciones conducentes a la mejora.

**Tabla 3.4.** Delimitación conceptual y alcance de los procesos de calidad.

Actualmente en Europa existen dos modelos básicos de de acreditación, por un lado tenemos la acreditación de programas y títulos que fue la primera experiencia de evaluación universitaria, y los modelos de evaluación institucional.

Hay que decir, sin embargo como señala Rauret (2004) que la adaptación al EEES ha generado que algunos países utilicen ambos modelos como es el caso de Suiza o Austria.

El modelo de acreditación de titulaciones es por el que ha optado nuestro sistema universitario, aunque parece que es el que se está generalizando en Europa; en cualquier caso sólo deberán acreditarse las titulaciones si la institución no está acreditada como tal.

La acreditación universitaria presenta una serie de características propias como son:

- 1) la decisión libre de la Administración de incluir los aspectos, criterios y estándares de acreditación, así como la decisión de incluir a determinadas instituciones;
- 2) es un modelo basado en evidencias por lo que debe gestionarse después del desarrollo completo de una titulación;
- 3) el sistema puede determinar que la acreditación no es definitiva sino temporal, y por ello determina una validez específica;
- 4) acreditar o no un plan de estudios tiene consecuencias que van desde la falta de reconocimiento del título, caso de Alemania y Austria, a pérdidas de subvenciones o ayudas en becas para los estudiantes de la institución como es el caso de los Países Bajos o Noruega;
- 5) las nuevas directrices aprobadas en relación al EEES hacen que la acreditación tenga una dimensión internacional.

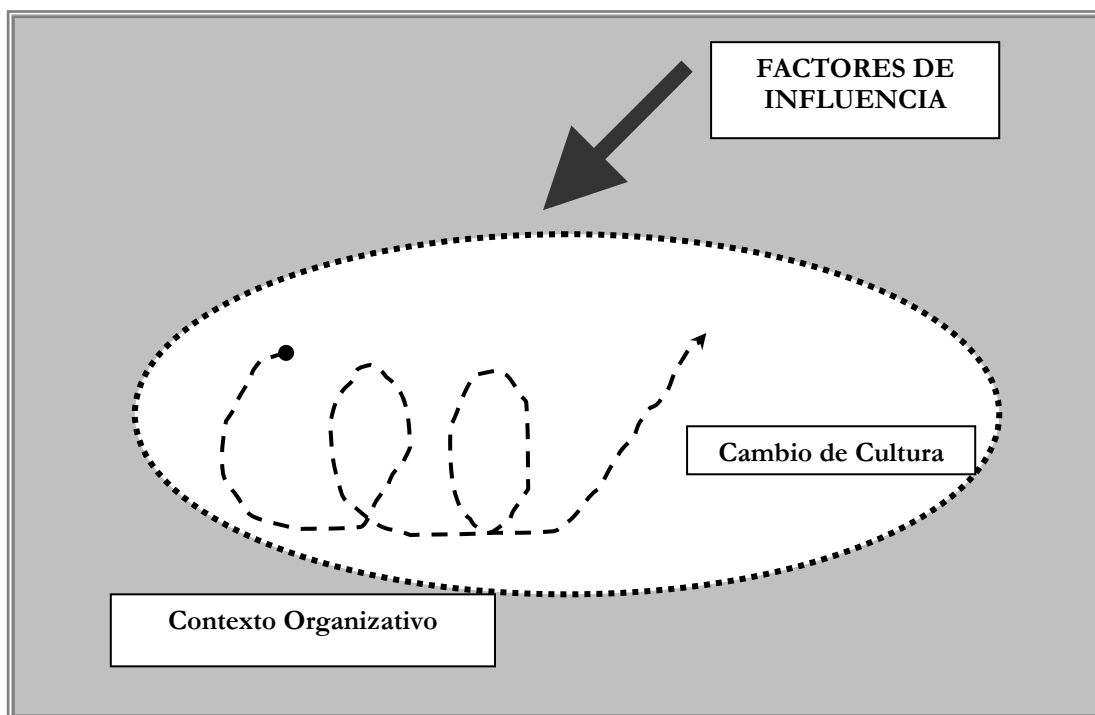
En este sentido los procesos de acreditación que se han establecido en Europa se basan siempre en 4 etapas (Rauret, 2004: 139):

<i>Fase</i>	<i>Acción</i>	<i>Responsable</i>	<i>Producto</i>
1	Autoinforme	Comisión de trabajo interna.	Informe interno de autoevaluación
2	Verificación	Comisión externa bajo responsabilidad de la Agencia de acreditación externa.	Informe externo contrastado con evidencias
3	Decisión	Agencia de acreditación externa.	Comparación con los estándares o requisitos establecidos.
4	Publicación	Organismo acreditador	Publicar los resultados

**Tabla 3.5.** Adaptado de Rauret (2004:139).

### 3.4 Cambio de cultura organizativa: nuevos retos en la gestión universitaria

Hasta el momento llevamos planteados dos grandes temas: por un lado los factores que caracterizan e inciden en la realidad universitaria, que a su vez se han planteado desde las perspectivas global y contextual; y en segundo lugar, se ha caracterizado el contexto institucional analizando los rasgos de la universidad actual como organización educativa. Ahora se trata de analizar en este último epígrafe, las dinámicas internas de cambio que se están produciendo en la institución como consecuencia de los factores globales y particulares mencionados y de la propia estructura organizativa. Sin duda el momento de cambio por el que pasa en la actualidad la universidad es un elemento que caracteriza y condiciona todo el estudio que estamos llevando a cabo. El esquema final de trabajo del Capítulo nos debe aportar una secuencia que gráficamente podría representarse:



Esquema 3.4. Cambio de cultura universitaria

Todos los elementos descritos no hacen si no generar nuevas dinámicas institucionales, nuevas propuestas y nuevas soluciones. Planteamos nuestro trabajo en una universidad en pleno proceso de cambio. Cambio que para nada resulta epidérmico o superficial sino que afecta a los elementos más profundos de la institución, a su Cultura organizacional.

### **3.4.1 Estudio del Cambio de Cultura**

Plantearse el estudio y análisis del cambio de cultura en la universidad supone una perspectiva global y comprensiva de ésta, que supera los planteamientos parciales o fragmentados y centrados en una de las variables que la constituyen: factores de calidad (De Miguel, 2001), profesorado y carrera docente (Pedró, 2004), evaluación universitaria, universidad y mercado laboral (Cajide, 2002), estudio de las funciones docencia e investigación (Armengol, Castro, Feixas y Tomàs, 2005), etc.

La perspectiva de estudio integral que plantea el cambio de cultura es la más adecuada a nuestro objeto de estudio, puesto que la gestión y el gobierno institucional son variables que intervienen sobre la globalidad de los elementos de la organización. En definitiva, se gestionan personas, recursos, presupuestos, relaciones, convenios, planes y programas, mecanismos de coordinación y comunicación, etc.

En este punto seguiremos las aportaciones del equipo de investigación sobre Cambio de Cultura en las Universidades catalanas de la UAB al que pertenecemos desde su creación en 1999.

La investigación realizada (CCUC; 2004: 241-246) tenía el propósito principal de estudiar la cultura de 4 universidades catalanas en su conjunto y de cada una de ellas particularmente a través de 10 manifestaciones culturales. Los resultados más destacables de este trabajo son:

### **1. Funciones de la Universidad**

Los cambios socioeconómicos, tecnológicos y culturales que tienen lugar en el mundo afectan de manera directa a las funciones de la universidad y, en especial, a los sistemas de organización de la investigación, de la docencia y de la gestión, implicando una nueva cultura para la que hace falta sensibilizar y preparar tanto al personal docente y no docente como a los estudiantes. Se desea que haya mayor incentivación para la docencia en el futuro.

La relación de la Universidad con la sociedad debe aumentar, vehiculándose a través de oficinas de Investigación y Transferencia Tecnológicas promoviendo relaciones estrechas con el sistema educativo y ejerciendo funciones de dinamización cultural en y para la sociedad.

Se quiere que la Universidad transforme el territorio, escuchando sus demandas tanto a nivel docente (planes de estudio, master,...) como de investigación, aunque no solo quede supeditado a esas demandas.

### **2. Gestión y Gobierno institucional**

La opinión mayoritaria es que la elección del rector debe expresar el funcionamiento democrático de la Universidad. También manifiestan no estar de acuerdo con que esta elección corresponda al Consejo Social; opinión que contrasta con lo de los expertos



entrevistados que comparten que la elección del Rector debe combinar una forma mixta de elección interna y externa.

El profesorado no quiere personal externo a la docencia en los cargos de gestión académica; sin embargo, los expertos opinan que estos cargos deberían ser más profesionales y que el problema se podría paliar si el profesorado tuviera formación al acceder a cargos de gestión.

Los informantes se muestran partidarios de que, en el futuro, el número de miembros que componen los órganos colegiados debe permitir una mayor agilidad en su funcionamiento. También entienden que las decisiones que tomen estos órganos deben partir de una amplia participación y consenso. Estos órganos según los estamentos encuestados deben garantizar, ahora y en el futuro la participación, transparencia e implicación de toda la comunidad universitaria.

### **3. Financiamiento de la universidad pública**

Los tres estamentos consultados están de acuerdo en que la universidad sea una institución que se financie con fondos públicos y todos aspiran a que continúe siendo así. Hay poco acuerdo entre el profesorado sobre que la asignación actual del presupuesto a cada universidad siga parámetros que respeten y no discriminen las diferencias entre universidades. El modelo de financiación debería así estar más de acuerdo con los propios estatutos.

Existe acuerdo en que el contrato-programa debe ser un sistema complementario de asignación presupuestaria y de que favorezca la eficacia y calidad de las universidades; también se considera importante el rendimiento de cuentas.

La comunidad universitaria manifiesta que las tasas de matrícula, las becas y préstamos-  
renta deben constituir en el futuro, una parte más importante del presupuesto. El  
incremento de las tasas de matrícula, a medida que se va pasando de curso o ciclo, no se  
ve como una situación deseable; sin embargo, se considera que un mejor rendimiento  
académico debería influir en la disminución de las tasas. También se detecta una  
convergencia entre las diversas universidades públicas analizadas en lo que se refiere al  
costo por titulado, corrigiendo, en buena parte, los desfases debidos a la creación de  
nuevas universidades que en un principio tenían un bajo número de estudiantes y un  
coste por titulado más elevado.

#### **4. La investigación en la universidad**

El colectivo docente no se muestra satisfecho con el actual modelo de evaluación y  
valoración de los tramos de investigación y coinciden al afirmar que requiere una  
innovación. Esta revisión no pasa tanto por adoptar el sistema de evaluación de la  
docencia, casi automático, como basarla en incentivos de tipo económico; tampoco,  
consideran que deba ser un elemento clave para determinar el reconocimiento que se  
hace de la valía de un profesor de cara a su promoción futura como lo es ahora.

La investigación se considera como una tarea o función inherente al desarrollo  
profesional del profesor universitario; es más, uno de los rasgos que caracterizan su  
perfil es precisamente la posibilidad de crear y aportar conocimiento a partir de la  
investigación. También resulta significativa la importancia que la libertad, aunque  
controlada o regulada y sobre la base de las necesidades sociales, pueda tener para un  
profesor o equipo a la hora de elegir sus líneas de trabajo e investigación.

Se trata de equilibrar la investigación, que interesa al profesor por afinidad, de la demandada en el ámbito socioeconómico, con aspectos de orden académico, humanístico y social. Asimismo, se apunta como una buena fórmula de incentivación la posibilidad de distribuir los beneficios que suponen determinados procesos de investigación, de naturaleza más aplicada, y la transferencia tecnológica.

El trabajo de investigación en grupo es muy valorado por el profesorado y, aunque se observa como una tendencia consolidada, se demanda una mayor presencia en el futuro. Se coincide en apuntar que tales grupos deben ser heterogéneos y multidisciplinarios; también, se marca como pauta el modelo de financiación y retribución por las tareas que implica y, si bien se considera que puede aportar un beneficio al docente, se entiende que los grupos y proyectos deben beneficiarse de un modelo específico como la subvención cruzada u otros.

## **5. Perfil del profesorado universitario**

Se establece como función del profesorado universitario es la de ejercer de mediador y facilitador de los aprendizajes de los estudiantes. Se desea que la función docente se centre más en el desarrollo de una serie de competencias académicas y profesionalizadoras, basadas en la reflexión y que contribuyan a la transformación de la sociedad y al desarrollo crítico de los estudiantes, y se centre menos en la transmisión de contenido y conocimiento del profesor. Los nuevos escenarios y contextos educativos visualizan al profesor como un elemento clave en la formación del estudiante, pero no el único. Existen otros recursos que el estudiante tiene a su disposición y el profesor debe organizarlos para que se gestione el conocimiento del grupo pero también para que se llegue de manera individualizada a conseguir unos objetivos comunes y propios del aprendizaje.

La visión que tienen los encuestados del contenido de la disciplina tiene relación con su grado de actualización y con la participación que tienen en la configuración de los mismos. Los estudiantes están más convencidos que los profesores sobre que se promueve bastante el rigor científico en el tratamiento del contenido. Los profesores opinan que el contenido no se actualiza lo suficiente y creen, en general que podrían esforzarse más para intentar mantener en revisión constante su contenido y para adecuarse a los problemas reales de los alumnos.

Efectivamente, se hace necesaria una mayor coordinación y trabajo grupal entre el profesorado de un departamento o titulación. El trabajo compenetrado y cooperativo entre docentes es aún escaso. Aunque hay variaciones en áreas de conocimiento o departamentos y los profesores generalmente ya se coordinan mínimamente en el ámbito de contenidos de disciplinas más o menos afines. Algunos se amparan en la malinterpretada libertad de cátedra para abstenerse de los procesos de coordinación; otros entienden que una cierta orientación o proyecto institucional es visualizado como necesario para conseguir mayor éxito.

Es deseable incrementar la formación individualizada para dar respuesta a necesidades particulares. En este sentido, las nuevas tecnologías de la información son una herramienta positiva de soporte y complemento al trabajo del profesor y del alumno.

## **6. La metodología de enseñanza/aprendizaje**

El colectivo docente y estudiantil percibe claramente que la actual metodología expositiva no debe ser la estrategia prioritaria ni única en la docencia universitaria y coinciden al afirmar que se requieren estrategias innovadoras más participativas y reflexivas, además de un apoyo explícito al trabajo individual sea mediante tutorías presenciales o virtuales.

Esta innovación pasa por un cambio de concepciones del profesorado y una formación, pero también por un cambio de actitud en algunos colectivos de estudiantes.

Nadie duda que la actualización del conocimiento del profesor es imprescindible y necesaria pero también se apunta la idea de que hace falta un conocimiento más básico y amplio de la materia por parte del profesorado. La forma en que debe darse esta actualización es a través de la lectura de documentos, a partir de la reflexión sobre la experiencia y también mediante la investigación. El profesor que quiere estar al día sobre el contenido de sus materias debe investigar y transmitir los resultados de dichas investigaciones a los estudiantes.

Tanto alumnos como profesores apuntan la necesidad de complementar las actividades teóricas con otras de tipo práctico. El incremento de este tipo de actividades contribuye a una mejor comprensión y aprendizaje de la materia, puesto que ayuda a consolidar los contenidos propuestos y a mejorar la relación estudiante-profesor. Los trabajos interdisciplinarios, además, facilitan la actualización del conocimiento por parte del profesorado.

El sistema actual y generalizado de evaluación de los estudiantes, basado en una única prueba final donde el estudiante debe demostrar sus conocimientos, se encuentra desfasado. Debe complementarse con otras formas de evaluación y concebirse como un proceso de valoración continuado del aprendizaje del estudiante. Además, las estrategias de evaluación deben ser congruentes con las estrategias metodológicas que utiliza el profesor, en función de los objetivos que se plantea para la asignatura. Cambiar el sistema de evaluación del estudiante, exige también cambiar el sistema de evaluación del profesorado. Se consideran positivas las nuevas formas de organizar y promover los aprendizajes de los estudiantes, apuntando fórmulas y estrategias que permitan centrarse en las necesidades específicas de los estudiantes.

Aunque el sistema educativo sea suficientemente selectivo en el ingreso en la universidad y se afirma constatar una bajada en los niveles de conocimiento curricular de los estudiantes, demuestran una serie de aprendizajes y conocimientos generales y culturales muy importantes, como pueden ser el dominio de las nuevas tecnologías, las relaciones interpersonales, la comunicación y la información u otros.

## **7. El estudiantado**

Los servicios universitarios son un claro indicador de la calidad institucional. Por ello los estudiantes deben conocer las diferentes opciones que cada universidad y centro ofrecen en los diferentes ámbitos. Asimismo, es importante que los utilice en función de sus necesidades y características. La amplitud de servicios debe ser suficiente para mejorar el rendimiento, en general, y por ello su uso no puede circunscribirse tan solo a los aspectos meramente administrativos.

En lo concerniente a la participación en órganos de gobierno, es importante que la presencia de estudiantes y su implicación sea cada vez mayor ayudando a evitar que los diferentes órganos de gobierno caigan en una percepción errónea sobre posibles distanciamientos o en una mayor burocratización.

Se trata de promover una nueva perspectiva que el estudiante debe tener de sus profesores: una nueva dimensión relacional en la docencia, en las tutorías y en los procesos relacionales. Evidentemente, estos cambios afectarán también a los sistemas formativos, tutoriales, etc. para que esas relaciones innoven en la línea de lo establecido como deseable y en función del nuevo escenario deseado en las relaciones docente – alumnado.

La orientación previa al acceso, así como la orientación profesionalizadora de los estudios, constituye una dimensión de estudio fundamental para el conocimiento de la cultura universitaria pues nos aporta referencias sobre sus fines, tendencias y utilidades; además, nos informa sobre cómo esta realidad la perciben, mediante la expresión de sus expectativas, los jóvenes estudiantes.

### **8. Evaluación e innovación universitaria**

Se considera necesaria la introducción de procesos de evaluación institucional para mejorar la calidad de sus servicios, pero consideran que los que se desarrollan en la actualidad no son suficientemente eficaces y no sirven para establecer propuestas de mejora.

En general, el profesorado opina que es necesario introducir en el futuro procesos que sirvan para evaluar de una forma clara la función docente del profesorado. Manifiestan, además, que estos procesos se han de aprovechar para incorporar propuestas concretas de intervención que puedan repercutir en la mejora de la docencia.

### **9. Las TIC's**

Las respuestas de la comunidad universitaria en esta manifestación se caracterizan por considerar que la presencia e influencia de las TIC es alta en las Universidades, que deberían estar más presentes en el futuro, tanto en las tareas puramente administrativas como en las comunicaciones intra colectivos, y que facilitarán las formas de trabajo de los administrativos. Las respuestas consideran que el uso de las TIC en la docencia y el aprendizaje debe ir en aumento; sin embargo, los entrevistados indican la necesidad de que prevalezcan las universidades presenciales para la formación de los estudiantes

aunque deberían contribuir más decididamente a la capacitación de competencias en TIC.

## **10. Las relaciones entre la universidad y su contexto**

Los centros universitarios están insuficientemente dotados de infraestructuras en TIC y existe la opinión generalizada que deben aumentar. La edad y experiencia docente influyen en el grado de acuerdo con la valoración que merecen las infraestructuras.

Tanto profesores como estudiantes desean aumentar significativamente las relaciones con entidades/organizaciones y aumentar los créditos del practicum. Los profesores piensan que los estudiantes consideran útiles y necesarias las actividades prácticas, afirmación que es corroborada por los mismos estudiantes encuestados.

### **3.4.2 Retos de futuro en la gestión de la universidad**

Planteados los términos que condicionan y caracterizan a la universidad en el siglo XXI debemos reflexionar finalmente sobre los retos que se le plantean específicamente en el ámbito de la gestión.

En este apartado no se trata tanto de describir la realidad como de plantear los interrogantes que los nuevos escenarios configuran en la dirección de las instituciones universitarias.

Algunos de los planteamientos que se presentarán van a ser un refuerzo a argumentos ya desarrollados más arriba, otros sintetizan varios aspectos presentados y otros han sido planteados previamente en la literatura especializada.



- ⊙ En aras a una mayor eficacia en los resultados y eficiencia en las inversiones se plantea la posibilidad de profesionalizar los cargos unipersonales encargados de la gestión institucional: *¿Hasta que punto es conveniente profesionalizar los cargos de gestión?, ¿Se puede dejar la dirección institucional en manos de expertos foráneos?*
  
- ⊙ El contexto en constante cambio, la complejidad de las finalidades y la amplitud de procesos institucionales hacen que la gestión de la universidad sea una tarea compleja y especializada, *¿Cabría plantearse políticas de formación de los docentes interesados en la gestión?*
  
- ⊙ Parece que hay ciertas iniciativas conducentes a incorporar valores diferenciales entre instituciones lo que rompería la tendencia al isomorfismo institucional: *¿Se deben articular fórmulas que permitan mayor estabilidad o permanencia en los cargos de gestión?, ¿Cabría pensar en diseños organizativos y de gestión propios para cada institución?*
  
- ⊙ Las actuales estructuras de funcionamiento requieren de sistemas de participación y representatividad que en la práctica ofrecen pocas posibilidades de decisión: *¿Qué iniciativas se deben articular para permitir que las comisiones y órganos de representación no colapsen la dedicación del profesorado y este se sienta igualmente representado?*
  
- ⊙ La gestión del Departamento, la Facultad o la Universidad supone una inversión de tiempo y dedicación muy considerable: *¿Qué estrategias se articularan para equilibrar los mecanismos de evaluación, reconocimiento y compensación de la gestión respecto a la docencia y la investigación?*

- ⊙ La necesidad de representación, la democratización del sistema, la organización matricial y otras variables de orden cultural han favorecido la aparición de innumerables órganos cuyo peso específico es muy relativo: *¿Debemos plantearnos otros sistemas de representatividad? ¿No se debería concentrar las funciones y la posibilidad de control en unidades organizativas más puntuales?*
  
- ⊙ La autonomía es la pieza vertebradora del sistema universitario actual y la tendencia debe ser a reforzarla en todas sus manifestaciones: *¿Cómo se debe conceptualizar en el futuro?, ¿Qué nuevos planteamientos supondrá? ¿Qué dimensiones debe abarcar y de qué maneras?*
  
- ⊙ El Estado cada vez más actúa menos como “supervisor” y más como “estado facilitador”: *¿Qué mecanismos deben articular las relaciones entre Estado y universidades? ¿cómo se configuraran los sistemas universitarios por la influencia de fuerzas centrífugas y centrípetas?*
  
- ⊙ Las relaciones con el entorno se están volviendo una realidad absolutamente insoslayable, por un lado la universidad se proyecta en el entorno próximo e internacional para promocionarse y posicionarse frente a otros centros, por su parte la influencia del sector privado es cada vez mayor en la universidad a través de los convenios, los contratos de investigación básica o aplicada, etc.: *¿Cuál de los mecanismos vigentes en la organización actual habrá que innovar para hacer frente a este mar de nuevos encuentros? ¿Estamos dentro de un contexto cada vez más hiperespecializado? ¿Están los profesores preparados para gestionar estos nuevos retos?, ¿Se deben mantener los actuales sistemas y rituales de acceso a la función gerencial?*

- ⊙ Las tendencias internacionales significan que los diferentes sistemas universitarios *tienden hacia sistemas de gobierno más gerencialistas y con tintes más empresariales: ¿Cómo va a reaccionar el sistema universitario ante los nuevos planteamientos de gestión? ¿En qué otros contextos se están dando este tipo de prácticas en el gobierno universitario? ¿se diagnostican resistencias al nuevo planteamiento gerencial?*
  
- ⊙ La relativa univocidad planteada en las universidades tradicionales (presencialidad, formación de segmentos de ciudadanos concretos, una sola estructura docente, etc.) se diversifica en procesos más complejos (sistemas bimodales, masificación, convivencia de funcionarios y docentes laborales indefinidos, etc.): *¿Van a ser las tradicionales fórmulas de gestión las más oportunas para promocionar en estos aspectos?*

### 3.5 Decálogo del capítulo

1. Si existe alguna variable lo suficientemente evidente para definir la época en la que nos ha tocado vivir seguro que coincidiríamos mayoritariamente en que es la de los profundos y vertiginosos cambios. Cambios que afectan a las estructuras y superestructuras que sustentan nuestra sociedad, e incluso, nuestra civilización y, a los que el contexto universitario, tampoco ha escapado. Se manifiestan fuerzas poderosas que apuntan hacia el cambio en la universidad, tanto en su estructura como en su función social.

2. El objeto de desarrollo y difusión de las instituciones universitarias, el conocimiento, se ve altamente afectado por las tendencias mundializadoras, de extensión y universalización. Lo que obliga a decidir entre constantes paradojas y optar por posicionamientos que se ubican entre polos opuestos.

3. Las TIC perfilan unas formas organizativas y de trabajo tan novedosas y de tal calado que se convierten en valores institucionales más o menos formales. Así no es de extrañar que recientes investigaciones sobre el uso de las nuevas tecnologías en la gestión universitaria incorporen el concepto de la denominada *e-competence*, que a su vez se adecua a una doble perspectiva: la individual y la institucional.

4. La universalización es la meta que supone que finalmente los estudios terciarios no son patrimonio exclusivo de determinadas clases ó elites sociales, sino una realidad que iguala a todos los ciudadanos en oportunidades formativas.

5. El isomorfismo supone que no haya modelos de organización o gestión diferentes, aún cuando se lleva alertando desde hace años que el sistema ha tocado techo, que estamos ante una época de no-crecimiento en la que especialmente prima la calidad por encima de cantidad, y dónde la falta de alumnos en algunos casos puede resultar ciertamente alarmante.

6. En ese sentido cabe destacar las diferentes líneas iniciadas para la consecución del horizonte Bolonia: la asignación de recursos específicos no sólo para desarrollar eficazmente los objetivos sino para encauzar el proceso, complejo y controvertido, de la convergencia; los recursos no deben ser exclusivamente financieros para incluir además los referentes a los de carácter funcional y especialmente a las personas.

7. En el nuevo EEES se pretende el intercambio de personas gracias a la *movilidad* de estudiantes, profesores y administradores. En ese sentido la movilidad estudiantil, rechazada, es la antesala de su disponibilidad geográfica posterior en la etapa laboral. Las personas que ya han experimentado la movilidad durante su formación son menos reacias a la movilidad laboral que las que han permanecido sedentarias.

8. Educación de excelencia. En este sentido las críticas se tornan muy severas al apuntar que la primacía de las instituciones universitarias de los EEUU resta rentabilidad, proyección y prestigio a la universidad europea, por lo que se busca una mayor competitividad con las instituciones norteamericanas para que cada vez más jóvenes de Asia, África o Latinoamérica encuentren interesante estudiar en Europa.

9. La perspectiva de estudio integral que plantea el cambio de cultura es la más adecuada a nuestro objeto de estudio, puesto que la gestión y el gobierno institucional son variables que intervienen sobre la globalidad de los elementos de la organización. En definitiva, se gestionan personas, recursos, presupuestos, relaciones, convenios, planes y programas, mecanismos de coordinación y comunicación, etc.

10. Se dibuja un escenario complejo para la universidad como organización, ya que la toma de decisiones sobre aspectos sustantivos será la tónica para sobrevivir en un entorno tan complejo.

## **4. GOBIERNO Y GESTIÓN DE LA UNIVERSIDAD**

*De genio sobre todo europeo, la universidad ha estado desde el siglo XII fuente moral e intelectual portadora de lo mejor del espíritu civilizador de occidente enfrente del dolor y la depredación que se causaba por otros en ese mismo tiempo.*

*HOCHLEITNER, L. (1996)*





Entramos de lleno en el estudio sobre el gobierno y la gestión de la universidad lo que nos detendrá en cuatro aspectos fundamentales: sus condicionantes, las teorías desarrolladas al respecto, el modelo vigente en nuestro país y la dimensión europea de los sistema de gobierno.

## **4. GOBIERNO Y GESTIÓN DE LA UNIVERSIDAD**

### **4.1 Introducción**

### **4.2 Condicionantes estructurales del gobierno de la universidad**

4.2.1 Régimen jurídico de la universidad pública

4.2.2 La universidad como administración pública

4.2.3 Principios que regulan el gobierno de la universidad

### **4.3 Teorías organizativas sobre el gobierno universitario**

4.3.1 Teoría de las formas organizativas de Bricall

4.3.2 El modelo triangular de Clark

4.3.3 Los enfoques y diseños de Solé y Coll

### **4.4 Diseño del gobierno y gestión de la universidad**

4.4.1 Diez características básicas

4.4.2 Unidades de gobierno y gestión: tipología y funciones

4.4.3 Gobierno universitario: algunas claves de su cultura

### **4.5 Una perspectiva comparada del gobierno universitario**

4.5.1 Los sistemas centroeuropeos: Francia y Alemania

4.5.2 Los sistemas anglosajones

4.5.3 Nuevos modelos emergentes de universidad

### **4.6 Decálogo del capítulo**



## 4.1 Introducción

El gobierno y la gestión de las universidades representa una de las variables más interesantes y, a la vez más complejas, de las que configuran la realidad universitaria. Es interesante en la medida en que en esta dimensión confluyen tres perspectivas e intereses de agentes diferentes: el Estado que tiene como objetivo la prestación del servicio público asegurando la máxima equidad e igualdad de oportunidades; el propio mercado cada vez más influyente, que obliga a establecer mecanismos de eficacia y, finalmente, la propia universidad que hace prevalecer y defiende ante todos ellos el valor de su autonomía institucional como garantía de su supervivencia y libertad.

Por otro lado, el análisis sobre el gobierno de la universidad resulta complejo por sus propias estructuras formales, como los órganos colegiados y unipersonales, la legislación vigente, la distribución de funciones, etc.; aunque sobre todo, por su perspectiva informal, ya que queda condicionado por el sistema de relaciones entre grupos y personas, sus interacciones, la forma en la que se distribuye el poder, la existencia de verdaderos grupos de presión, la eventualidad de cualquier cargo y su falta de profesionalidad, etc.

A pesar de todo lo expuesto, el gobierno y la gestión de la universidad representan la principal variable para cualquier iniciativa de cambio o innovación institucional, el establecimiento de las líneas programáticas de la institución, para velar por su función social y, garantizar ante cualquier otro organismo su autonomía.

La complejidad del tema, sus implicaciones en la actividad diaria, las voces críticas, los cambios políticos y las presiones externas hacen que esta sea una dimensión muy dinámica y que sea tratada en algunos eventos y reuniones de expertos.

Evidentemente las posiciones que se escuchan en estos foros al respecto son, como era de esperar, muy diversas, incluso encontradas. Fluctúan en un continuo que oscila entre los planteamientos que defienden un mayor control por parte de la Administración como garante social del servicio educativo y fuente primordial de su financiación, hasta los que demandan un modelo de estructura en la que los académicos queden al cuidado fundamentalmente de todas las tareas propias de la institución. Además, de los posicionamientos cada vez más generalizados que abogan por profesionalizar distintas áreas del gobierno institucional.

Decidir acerca de cómo debe ser el gobierno y los procesos de gestión universitaria es una tarea altamente compleja por el tamaño de la institución, las fortísimas tradiciones culturales que se han ido arraigando con el paso de los años, la importancia social de su misión institucional, los diferentes estamentos implicados (alumnos, profesores y personal de servicios), etc.

La dificultad del empeño no debe ser óbice para discutir sobre el tema. El diseño del gobierno de las universidades desempeña un papel fundamental en la relación que se establece entre sociedad y universidad, por tanto su efectividad o su ineficiencia se reflejará en los resultados de la propia institución.

En cualquier caso no debemos olvidar que la universidad es un organismo público, autónomo como veremos, pero público, por lo tanto sometido al ordenamiento jurídico y administrativo vigente.

Por ello al aproximarnos al gobierno de la universidad debemos plantearnos previamente las características que definen macro estructuralmente a la universidad en su conjunto, para poder establecer después diferentes niveles de análisis que describan de que manera estos condicionan la realidad universitaria. De ahí la organización y estructura del presente Capítulo.

*El diseño de un modelo de gobierno satisfactorio por la Universidad no es fácil ya que nos encontramos ante una administración que crea, orienta y manipula a su propia clientela, la comunidad universitaria, ya que las decisiones de los órganos de gobierno tienen incidencia inmediata sobre las personas y grupos de intereses. Por otro lado, buena parte de los problemas y reivindicaciones se solventan con desembolsos, y teniendo en cuenta el presupuesto de los gastos de la Universidad como un juego suma cero, esto es, lo que se gasta en un aspecto se minora en otro, no es extraño que los equipos de gobierno universitario estén sometidos al fuego cruzado de las críticas procedentes de dentro y fuera de los muros universitarios.*

(Chaves, 2002: 47)

Responder al interrogante de qué variables afectan al diseño de la dirección y gestión de la universidad actual supone primeramente identificar las variables de su condicionamiento. Por ello se abordan primeramente las de carácter superestructural como la legislación y los elementos básicos que la definen, el carácter específico de la universidad como administración pública y las influencias históricas recibidas desde otros sistemas universitarios.

Seguidamente profundizaremos sobre los condicionantes de tipo organizativo como los modelos organizativos y los posibles diseños institucionales.

A continuación analizaremos con detalle las variables constitutivas del gobierno y gestión universitaria: su definición actual, sus órganos, las funciones asignadas a cada órgano y algunas cuestiones de tipo cultural que condicionan y definen nuestro actual sistema de gobierno universitario. Estas últimas representan una serie de manifestaciones, que sin estar objetivamente presentes, sí que son compartidas en los valores, tradiciones y conductas de los académicos.

Finalmente, y una vez presentados los distintos condicionantes entraremos a describir y analizar el actual modelo vigente de gobierno y gestión universitaria en algunos países de la Unión Europea en la medida que históricamente siempre nos han influido con sus experiencias y tradiciones y por el actual momento de convergencia del espacio europeo de educación superior.

Queremos desarrollar, pues, un enfoque en el que se utilicen distintos niveles y tipos de análisis tal y como apunta Lorenzo:

*En las organizaciones educativas cuenta lo legal, lo explícito y lo invisible, lo objetivo y lo subjetivo, los hechos y los significados, las estructuras, infraestructuras y superestructuras. Y en la formación del futuro profesor y del futuro pedagogo esto no se debe olvidar.*

(Lorenzo, 1994: 155. Citado en Gairín 1996 a: 53)

## 4.2 Condicionantes estructurales del gobierno de la universidad

El cómo se organiza la universidad es la pregunta a la que nos enfrentamos en este capítulo. Lo primero que hay que destacar es que la universidad no es un ente aislado, independiente o inconexo. La universidad es un sistema, un sistema abierto. En ese sentido se ve influenciada por otros sistemas más globales como el propio sistema social que la condiciona con sus parámetros legales y jurídicos (financiación, autonomía, investigación, etc.). Además es un organismo público, quedando por tanto, sometida a la regulación formal común de las administraciones públicas (funcionarios, contratación, regulaciones administrativas, etc.). La universidad presta un servicio básico y fundamental para cualquier sociedad y el Estado le encarga una misión del más alto rango y trascendencia social, por lo que luego la regula y supervisa con sistemas formales e informales.

La finalidad parece obvia por lo sencilla: si queremos comprender la dinámica de los órganos unipersonales de gestión en la universidad debemos describir el funcionamiento del gobierno de ésta, por ello resulta imprescindible analizar el contexto donde se desarrolla, sus características, limitaciones e imposiciones.

En este apartado vamos a analizar y reflexionar sobre las variables *macro* que condicionan a la institución universitaria: en un primer momento nos detendremos en su régimen jurídico ya que este condiciona con sus preceptos y leyes; a continuación nos fijaremos en la particularidad del sistema público de prestación del servicio universitario. Finalmente, abordaremos un incipiente modelo que permite definir y caracterizar la dimensión del gobierno y la gestión universitaria en base a su autonomía, participación y rendición de cuentas.

#### 4.2.1 Régimen jurídico de la universidad pública

En la actualidad el Estado de justicia incorpora los principios de las prestaciones del estado del bienestar y los principios de cobertura legal del estado de derecho. Por ello, la educación como una de las prestaciones más importantes que debe sistematizar la Administración está perfectamente regulada en el derecho positivo y, muy especialmente, por el que organiza los principios fundamentales de las enseñanzas universitarias (López y Espín, 1991). En este sentido primeramente para comprender porqué la universidad se gobierna como lo hace actualmente debemos conocer cuales son las prescripciones legislativas que se le imponen. No pretendemos hacer un tratado de derecho administrativo, más bien fijar algunas de las variables legislativas que regulan la vida de la Academia en la actualidad.

Nuestro ordenamiento jurídico recoge entre sus principios el de seguridad jurídica y el de certeza del derecho, lo que significa el necesario conocimiento de antemano de la legalidad vigente por parte de los sujetos para comprender las posibles consecuencias de sus actos, es decir, nadie queda exento de responsabilidad jurídica, y en su caso penal, por desconocer alguno de los preceptos legales.

El carácter del presente trabajo nos lleva a profundizar las características del sistema universitario público que se ha regulado fundamentalmente por: la LRU (Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria), la LOU (Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades), la LUC (Llei de 19 de Febrer, d'Universitats de Catalunya) y la LAP (Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de régimen jurídico de las Administraciones Públicas y procedimiento administrativo común) que estudiaremos por su naturaleza específica en un apartado posterior. Pasamos a analizarlas someramente.



*a) La Ley de Reforma Universitaria*

La LRU (Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria) supuso un verdadero revulsivo en el escenario universitario de principios del siglo XX y aunque fue aprobada con numerosas críticas por su celeridad en la tramitación parlamentaria y alguno de sus contenidos sobre autonomía, estructuras y sistema financiero, con el transcurso de los años los distintos estamentos y especialistas han valorado muy positivamente sus resultados (González, 1999; Rojo, 1999; Michavila y Envid, 2001). Aprobada por la mayoría de las Cortes durante el gobierno socialista supuso un verdadero cambio para la universidad española pues la modernizó, la acercó a los sistemas europeos y la configuró prácticamente como la conocemos hoy en nuestro tiempo. La LRU supuso una verdadera revolución del sistema universitario español y se convirtió en su referente regulador durante casi veinte años.

*Quiero decir que con el sistema de gobierno actual se han dirigido las universidades españolas a lo largo de los últimos quince años con una fuerte y positiva transformación y creo que son más los factores positivos del gobierno que se han producido en las universidades que los negativos.*

(De la Plaza, 1999: 279)

Una de sus aportaciones más significativas fue sin duda la transferencia de importantes competencias a las Comunidades Autónomas y a los propios centros universitarios, rompiéndose el monopolio que durante siglos había mantenido el estado centralizador respecto a la universidad, herencia del modelo de universidad napoleónica. Se conseguían así concretar las aspiraciones de autonomía política e institucional declaradas en la Constitución.

Una de las principales transferencias fue la financiera, y suponía que las CC.AA distribuían los fondos públicos entre sus distintas universidades aplicando diferentes criterios que se han ido perfeccionando a través de los años: yendo desde el reparto homogéneo en función del número de estudiantes inscritos cada curso, hasta sistemas de transparencia basados en contratos programa como señala Pedró (2004) y Deem y Brehony (2005). Esto posibilitó la libre iniciativa de las propias CC.AA y la apertura de nuevas vías de financiación por parte de las universidades.

Otra aportación de la ley destacada por Chaves (1993) fue la defensa que hizo de la autonomía universitaria; el espíritu del legislador fue tan decidido en este aspecto que el propio Tribunal Supremo ha llegado a afirmar en sus sentencias, como veremos un poco más adelante, que la autonomía institucional es equiparable a un Derecho Fundamental dentro de nuestro ordenamiento jurídico. La autonomía se extendió en la selección docente, en el diseño de planes de estudio, en la expedición de títulos propios, en la configuración de grupos y líneas de investigación, en la estructuración organizativa interna, en el establecimiento de relaciones y convenios con agentes externos, etc.

Además la LRU apunta y diversifica el concepto de carrera docente incluyendo nuevos perfiles y categorías y, diferenciando entre personal ordinario (funcionario) y extraordinario (contratados). El legislador otorgó por vez primera a la universidad la facultad de establecer y modificar sus plantillas, de forma claramente justificada por ser el principal capítulo de gastos, pero una facultad nunca antes reconocida. Esta potestad fue hasta 1983 exclusiva de la Administración por lo que la universidad sólo podía gestionar internamente a su personal (Mora, 2000 a).

Desde el punto de vista organizativo la LRU introduce las Áreas de Conocimiento y los Departamentos universitarios que junto con las Facultades se convirtieron en las nuevas unidades organizativas generando una nueva estructura de carácter matricial. Esta se presenta mucho más compleja aunque también satisfactoria en diversos ámbitos: mayor representación y participación, fomento de los grupos de trabajo, superadora de la organización personalista de las cátedras, etc.

La norma establecía un revolucionario sistema de gobierno bicéfalo; el artículo 7 defendía que las universidades estarán básicamente integradas por Departamentos y Facultades o Escuelas. Los primeros incluían a las Áreas de conocimiento y les encargaba la organización y desarrollo de las enseñanzas propias y la investigación; mientras que a las Facultades y Escuelas les asignaba la gestión administrativa y la organización las enseñanzas conducentes a los títulos. Paralelamente el legislador incluyó un órgano colegiado general para ambas estructuras: los Consejos Sociales, encargados de representar a la sociedad en el seno de la institución universitaria y con funciones básicas en relación a las líneas estratégicas o la aprobación del presupuesto.

La dualidad de polos organizativos (Departamentos y Facultades) dio pie a un complejo organigrama de naturaleza matricial que causó no pocos roces y conflictos en su dinámica de trabajo. Cabe decir que ambas líneas poseían sus propios órganos de gestión divididos siempre en colegiales y unipersonales. Chaves (2002) afirma que la maraña de órganos universitarios puede clasificarse de diferentes maneras y aunque no vamos a entrar a describir particularmente la naturaleza y características de cada uno de ellos de forma concreta, sí haremos una presentación somera:

- *Por el alcance de sus competencias:* Generales (Claustro, Consejo Social, Juntas de gobierno y Rector), Particulares (Facultades, Escuelas y Departamentos) y Especializados (Comisiones, Institutos universitarios).
  
- *Por su obligatoriedad legal:* Obligatorios (Claustro, Consejo Social, Junta de Gobierno, Rector, Gerente, Secretario General, Directores de Departamento ó Escuelas y Decanos) y Facultativos (Comisión de Doctorado, de Asuntos académicos, etc.).
  
- *Por su composición:* Unipersonales (Rector, Director de Departamento o Escuela, Decano, etc.) y, Colegiados (Claustro, Consejo Social, Juntas de Gobierno o Facultad, etc.).

Esta maraña organizativa a la que aludíamos más arriba ha generado algunas disfunciones que han sido recogidas en la literatura. No las analizaremos en profundidad aunque sí alguno de sus elementos por cuanto la LRU fue substituida por otro texto legislativo que pretendía superar sus rémoras y debilidades. Del Consejo Social se ha criticado primero su intrusismo en la vida académica por las competencias en principio asignadas, vinculadas al control económico y financiero, aunque con las limitaciones que ha ido introduciendo el Tribunal Constitucional lo cierto es que su techo competencial es muy bajo (Villarreal, 2000).

El problema ahora como apuntan Michavila y Calvo (1998: 112) lo aporta la representatividad que las CC.AA hacen de sus integrantes y de los condicionamientos que su nombramiento genera.

Otra perspectiva crítica muy interesante la aporta Suárez Pertierra (1994) que indica como ideas para el debate sobre la reforma universitaria:

- 1) Dotar de mayor capacidad de actuación a los órganos ejecutivos y reforzar el papel del Rector en el gobierno universitario para evitar los lastres que debe soportar sometido a enormes órganos colegiados.
- 2) Mejorar la actuación y competencias de los Consejos Sociales.
- 3) Aumentar la profesionalización de la gestión universitaria.
- 4) Actualizar la coordinación entre las CC.AA y las propias universidades.

Por su parte Medina (1997 b) abunda en esos y otros aspectos destacando la necesidad de descentralizar el gobierno de las universidades para que los Directores de Departamento y los Decanos tengan margen de autonomía suficiente para la gestión de sus áreas. Además, apunta la necesidad de repensar la dualidad que se establece entre órganos electos y designados.

En este caso debemos aportar que a veces la capacidad ejecutiva de ambos resulta muy desigual. Así, mientras un vicedecano o un jefe de estudios/coordinador de titulación tienen bastante capacidad ejecutiva y de decisión en sus funciones, siendo un cargo designado; algunos representantes de los diferentes estamentos de la universidad deben presentarse para ser elegidos mediante sufragio y participar en órganos colegiados de poca efectividad, como ya se ha ido describiendo en este apartado.

*“La LRU significó, sin duda, una especie de atalaya que abrió nuevos horizontes a las instituciones universitarias. Asimismo facilitó su relación con la sociedad a la que pertenece la universidad y a la que debe servir. (...) Ahora bien los casi tres lustros transcurridos desde que fue promulgada la LRU, constituyen, creo yo, tiempo suficiente para detectar las posibles lagunas de la norma. En ese sentido se ha pensado para reflexionar sobre los Órganos de gobierno de la universidad desarrollar tres líneas de debate: por una lado identificar los problemas que se han planteado con los órganos colegiados, en segundo lugar, cotejar la experiencia española con las experiencias y normas de otros países y, finalmente, estudiar las diferentes alternativas que puedan plantearse mejorar la situación actual”.*

(Tejerina, 1997: 20)

Como ha quedado de manifiesto la ley presentaba algunas limitaciones y disfunciones que se manifestaron con diferente intensidad a lo largo de sus años de vigencia, y que juntamente con los cambios que se produjeron a finales del siglo XX en la escena social, económica y tecnológica (ampliamente descritos en el Capítulo anterior) supusieron el replanteamiento del texto legal dando paso a una reforma legislativa en materia universitaria.

#### *b) La Ley Orgánica de Universidades*

La LOU (Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades) fue anunciada como la norma que debía llevar a la universidad española hacia la modernización y la convergencia con Europa, aunque su debate parlamentario y extraparlamentario hasta su aprobación fue realmente convulso. La mayoría conservadora en las Cortes apoyó el texto a finales del año 2001.

La LOU no supone una gran ruptura con el modelo imperante de la LRU, especialmente desde el punto de vista organizativo y estructural, primer error; pues todos los estamentos universitarios y agentes sociales estaban de acuerdo con la necesidad de adaptarse a los nuevos cambios. Por lo tanto no se modifican algunas de las áreas de mejora diagnosticadas desde hacía años como por ejemplo: la estructura matricial de convivencia entre Departamentos y Facultades (Tomàs, 2000), el problema del exceso de burocratización de los órganos colegiados (Michavila y Calvo, 1998), la selección del profesorado y el diseño y desarrollo de una auténtica carrera docente (Nogueira, 2004), los problemas de financiación o el de ayudas y becas (González, 1999), etc.

Un análisis pormenorizado y riguroso de la ley lo aportan, desde el punto de vista administrativo Nogueira (2004), desde el ámbito jurídico Chaves (2002) y de sus disposiciones más conflictivas Parejo (2002), que elaboró un informe detallando los aspectos que a juicio de la CRUE presentaban problemas de constitucionalidad.

La nueva ley apenas hizo mención al proceso de convergencia europea ni al modelo de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, más allá que en su Exposición de Motivos, y eso que era una de las preocupaciones más acuciantes de la universidad a principios de siglo XXI. El legislador no quiso romper con la homogenización imperante en el sistema universitario español desde decenios, tradición que ha dado como resultado que todas las universidades sean idénticas en sus actuaciones, políticas, estructuras, etc. Una universidad de reciente creación de una pequeña provincia posee la misma estructura y funcionamiento que cualquier macro universidad metropolitana. El legislador sigue favoreciendo el isomorfismo institucional.

Al texto también se le achacan críticas en relación a la tendencia privatizadora de la ley por cuanto que dispensaba beneficiosas ventajas a los establecimientos privados coartando la libertad de los públicos. En ese sentido la ley reguló por primera vez en las universidades privadas aspectos como el sistema de becas y ayudas al estudio, la libertad para establecer determinados órganos unipersonales, que no obliga a establecer en los centros privados, etc. Por otro lado, presenta algunas diferencias a la hora de las habilitaciones según se aspire a acceder a centros de titularidad pública o privada.

Han abundado especialmente las críticas sobre la posible conculcación de la autonomía universitaria. El texto introduce sistemas de mayor control de la administración sobre el funcionamiento y la dinámica universitaria. Crea un organismo, la ANECA, eludiendo cualquier tipo de sujeción a derecho público a la que le asigna los procesos de evaluación docente, institucional y de investigación, así como otras actividades de acreditación de los procesos de convergencia europea (Nogueira, 2004).

Tampoco se resuelve el problema de la precariedad del personal docente e investigador, las grandes bolsas de profesorado en situación laboral precaria, el irregular uso del profesorado asociado, y en definitiva la organización efectiva de la carrera docente. Ha sido aquí donde mayores críticas recolectó la ley fue sin duda en la regulación del profesorado. Con el argumento de flexibilizar la estructura docente y dotarla de nuevas figuras capaces de adaptarse a la nueva realidad, erradicar el fantasma de la endogamia, asentar la cultura de la evaluación externa y, en definitiva, superar los problemas referentes al profesorado la LOU ideó tres estrategias: primero la renovación de las categorías docentes, segundo la laboralización de figuras contractuales y finalmente, un cambio en el proceso de selección incorporando un sistema de habilitación previo para el acceso a la categoría funcional y un sistema de acreditación para algunas categorías contractuales (Chaves, 2002).



Efectivamente este ha sido uno de los aspectos más beligerantes de la norma en la medida que los criterios específicos de las evaluaciones externas han sido críticos y de aplicación diversa (nótense las distintas evaluaciones que, ante un mismo currículo docente y para una misma figura contractual, han emitido diversas agencias). Además el modelo establecido sólo ha burocratizado más la vida universitaria, generando una especie de fiebre por obtener credenciales y certificados para la promoción de la temida evaluación externa. El sistema se tornó más centralista por cuanto si bien las CC.AA poseen agencias regionales de acreditación y evaluación, la documentación expedida por la ANECA parece tener vigencia en todo el territorio nacional y, en algunos casos parece aportar mayores garantías.

Se podría profundizar aún más, pero baste anotar la falta de previsión del legislador al no percatarse de la forma directa en la que la evaluación condiciona cualquier proceso. En ese sentido las incipientes políticas de formación del profesorado en el área académica y científica han quedado absolutamente relegadas al ansia por recopilar las evidencias que permitan la acreditación. La formación como proceso de reflexión, promoción y mejora vinculada a la carrera profesional ha perdido todo sentido; ahora el objetivo es alcanzar la acreditación. Acreditación, que por otra parte desmerece de forma notable la actividad docente al ponderarla muy por debajo de los méritos investigadores y, además, porque desprestigia la producción y el trabajo que se ha venido realizando en los últimos años en nuestro país dando casi en exclusiva cabida a la producción norteamericana, ahora llamada de impacto sobre cualquier otra producción nacional.

En otro orden de aspectos también destaca la convivencia de dos regímenes de profesorado con una clara tendencia a la laboralización, lo que puede llegar a suponer problemáticas acerca de determinados derechos entre profesorado supuestamente del mismo nivel y rango (Nogueira, 2004). Dificulta además la promoción en la carrera docente alargando el proceso y obligando al profesor novel a pasar muchos años en situación precaria. En cualquier caso, las medidas adoptadas no aseguran realmente la erradicación de los problemas de profesorado antes apuntados, tampoco aseguran la selección de los mejor preparados en las distintas disciplinas y, a menudo, presenta muy poco atractiva la carrera docente por lo que algunos profesionales altamente cualificados podrían desestimar iniciar carrera en la universidad española accediendo a otros centros extranjeros o, decidiéndose incluso, por la empresa privada.

Tras casi un lustro de aplicación del texto legal cabría preguntarse sobre sus beneficios, sobre las innovaciones que ha aportado al sistema en las áreas de mejora sobre las que quería incidir o, sobre los logros en los nuevos procesos selectivos. Ciertamente no encontramos argumento alguno, más bien al contrario. ¿Son los profesores recién incorporados mejores que los que se incorporaron hace diez años?, ¿Se ha superado la demonizada endogamia?, ¿A caso los diferentes grupos de presión han perdido todo control sobre la selección de sus miembros? Creemos simplemente que no. Que no se han dado los cambios anunciados puesto que la estrategia era errónea y no pretendía solucionar los problemas que sobre profesorado la LRU había ocasionado. El objetivo último era controlar un input fundamental en el sistema universitario: el personal académico.

Finalmente, no dejaremos de nombrar la situación emocionalmente estresante que los requisitos exigidos por la nueva ley le han causado a miles de docentes en todo el país, que viven con ansiedad el proceso de su desarrollo profesional y en ocasiones invirtiendo todo el nervio y la ilusión para superar la acreditación y evaluación, en detrimento de sus verdaderas funciones académicas.

Desde el punto de vista de la estructura del gobierno universitario la LOU establece seis órganos colegiados de representación (Consejo Social, Consejo de Gobierno, Claustro, Junta Consultiva, Junta de Facultad/Escuela y Consejo de Departamento) además de siete cargos unipersonales (Rector, Vicerrectores, Secretario General, Gerente, Decanos de Facultad, Directores de Departamento y Directores de Institutos universitarios).

Como ya apuntamos más arriba, la LOU no representa una gran ruptura ni en las estructuras organizativas ni en las unidades de gobierno y gestión. Algunos de los cambios que se introducen con la LOU son el Consejo de Gobierno que substituye a la antigua Junta de Gobierno a la que se le otorgan competencias anteriormente exclusivas del Claustro como la previsión de las líneas estratégicas y programáticas de la Universidad.

Incluye las Juntas de Facultad o Escuela y el Consejo de Departamento que pasan a ser verdaderos órganos de gobierno colegiado con primacía en el primer caso de los funcionarios, y en el segundo de los doctores.

Posiblemente donde todos los autores coinciden en que la nueva ley ha supuesto un verdadero cambio ha sido en su Título V sobre la Evaluación y acreditación donde se asegura la garantía de la calidad institucional y se crea la ANECA.

El exhaustivo artículo 31 señala como objetos de evaluación: las enseñanzas de carácter oficial y las propias de cada centro, cualquier actividad del profesorado tanto docente como investigadora o de gestión, las actividades, servicios y programas y cualquier otra iniciativa que proponga la Administración.

Asimismo el art. 32 dispone que el Consejo de Ministros autorizará la constitución de la ANECA. Ambos artículos creemos que estrechan el margen de actuación de las universidades, y por tanto su libertad de actuación: su autonomía. Los procesos de evaluación y certificación deben diseñar unos indicadores y criterios. Las universidades que quieran cumplir satisfactoriamente con la evaluación deben cumplir fielmente con los indicadores propuestos. Se deja así de lado otras opciones y posibilidades sin cubrir, por lo que la universidad queda en manos de los criterios establecidos por las Agencias independientes, pero sometidas a los dictados administrativos de un modelo concreto de evaluación. En este caso la dinámica se generaliza en todos los centros universitarios, puesto que la evaluación va ligada a su financiación, y todas requieren del reconocimiento positivo en sus evaluaciones.

Como se ve la LOU ha introducido cambios en el sistema universitario español, cambios que dudamos que satisfagan las demandas y necesidades diagnosticadas como disfunciones de la antigua LRU. Consideramos por todo lo expuesto que la universidad de hoy es un poco más dependiente de la Administración, resulta más burocrática y en algunos casos está más politizada. Eso sí, los problemas de siempre como el diseño de la carrera docente, el desencuentro de las estructuras matriciales, la desprofesionalización en la gestión y la inoperancia manifiesta de algunos órganos colegiados, junto con otros nuevos, como el proceso de convergencia europea o el sistema de acreditación del profesorado, siguen sin resolverse.

Queremos acabar, desde luego con algunos visos para la esperanza; el Ministerio está tomando en consideración las opiniones de algunos agentes sociales (colectivos docentes, la propia CRUE, etc.) para corregir los excesos que tras casi cinco años de esta ley se han venido observando.

*c) La Llei d'Universitats de Catalunya*

Este texto legislativo sometido a los principios de la estructura administrativa del Estado observa las leyes precedentes de igual o superior rango como la propia LOU, la Constitución o el Estatut d'Autonomia de Catalunya.

La ley aprobada en febrero de 2003 intenta establecer las bases del sistema universitario de Catalunya entre dos márgenes: por un lado los condicionantes que la legislación de la Administración del Estado le posibilita, y por otro, la capacidad normativa de las universidades a través de sus estatutos. En esa difícil filigrana legislativa la LUC establece una serie de líneas programáticas prioritarias. Primeramente dedica toda una sección a establecer los mecanismos que regirán el Catalunya el proceso de convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

En este caso y como ya hemos apuntado más arriba el legislador estatal sólo hacía referencia en la LOU al tema europeo en la Exposición de motivos, omitiendo cualquier ulterior referencia. Posiblemente esta situación ha favorecido que desde el *Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació* de la Generalitat de Catalunya se desarrollen innumerables programas, experimentaciones y proyectos de adaptación al nuevo modelo europeo, convirtiéndose en un referente a nivel nacional en algunas de las dimensiones que implica el cambio.

Otro elemento importante que refuerza la ley catalana es el refuerzo de la doble vía de acceso al ejercicio docente universitario: funcionarial y laboral; aunque incluye algunas figuras contractuales propias en el escalafón docente (agregados de universidad, como profesores permanentes y; ayudantes LUC, como profesores temporales).

Incide especialmente en la creación de una Agencia de Calidad de desarrollo exclusivo de sus competencias en el sistema universitario de Catalunya que se encargará de los diferentes procesos de evaluación, acreditación, certificación y habilitación.

Otro instrumento del que se dota la legislación autonómica es el de creación de un consejo de coordinación de los diferentes establecimientos universitarios sobre los que tiene competencia (*Consell Interuniversitari de Catalunya*), para favorecer la colaboración, coordinación e intercambio de experiencias entre las universidades de la comunidad.

Evidentemente, la ley hace especial mención al apartado sobre financiación universitaria y, entre otros elementos, incorpora los sistemas de rendición de cuentas y transparencia en la gestión económica a través de los denominados contratos programa.

#### **4.2.2 La universidad como Administración pública**

El presente trabajo aborda las características de los órganos unipersonales de gestión en la universidad pública. El gobierno y gestión de la universidad vienen directamente condicionados por su definición como Administración pública, puesto que este estatus le confiere determinadas obligaciones y vínculos.

La universidad debe observar los procedimientos y la normativa establecida para las administraciones y entes públicos. En ese sentido el derecho administrativo regula y condiciona algunos de los aspectos organizativos y de gobierno.

Que la universidad sea una entidad pública quiere decir que está tutelada normativamente por parte de los poderes públicos en sus aspectos básicos, sin menoscabo de su propia autonomía institucional. Esta realidad hace que desde dentro de la propia institución existan voces críticas que reclaman mayores cotas de libertad y, capacidad de acción organizativa y menos trabas burocráticas impuestas por el Estado.

Las limitaciones o los condicionantes que impone el Estado son diversos: autorización de enseñanzas, homologación de planes de estudios, pruebas oficiales de acceso, legislación y sistema de selección de personal, estatuto del funcionariado, procedimientos de contratación pública y concurrencia, fiscalización del Tribunal de Cuentas, etc. En definitiva, podemos decir que la universidad está sometida al derecho público sin menosprecio de la aplicación instrumental del derecho privado en los acuerdos, convenios y contratos que se formalizan con empresas y otras entidades. Esta situación tensionará, como ahora veremos, las relaciones entre el Estado a través de su Administración y la propia universidad.

Organismos u entidades sometidas a derecho público existen de diversa naturaleza pero la universidad presenta ciertas especificidades con respecto a todas las ellas. Sus rasgos distintivos son (seguimos las interesantes aportaciones de Chaves, 1993 y 2002):

1. Las universidades pertenecen a la familia de los denominados entes institucionales, es decir, representan un organismo autónomo. Por tanto su naturaleza es diferente a la de los organismos territoriales como lo pueden ser un Municipio o una Diputación.

2. Si bien hemos apuntado que son organismos autónomos y con regulación independiente de la administración: ¿qué relación mantiene con el Estado? Podemos considerar que la universidad es una entidad vinculada a la administración, pero no dependiente de ella. Como apunta Chaves:

*La condición de Administración pública acarrea el sometimiento a un régimen jurídico peculiar, caracterizado por la canalización de su actuación con arreglo al procedimiento administrativo, la sumisión a las reglas de la contratación pública, el reclutamiento mayoritario de personal funcionario, y la ineludible sujeción al régimen presupuestario y de control propios de la contabilidad pública. En suma todo aquello que se tilda de burocracia no es otra cosa que, garantías jurídicas y procedimentales que se imponen a la universidad pública.*

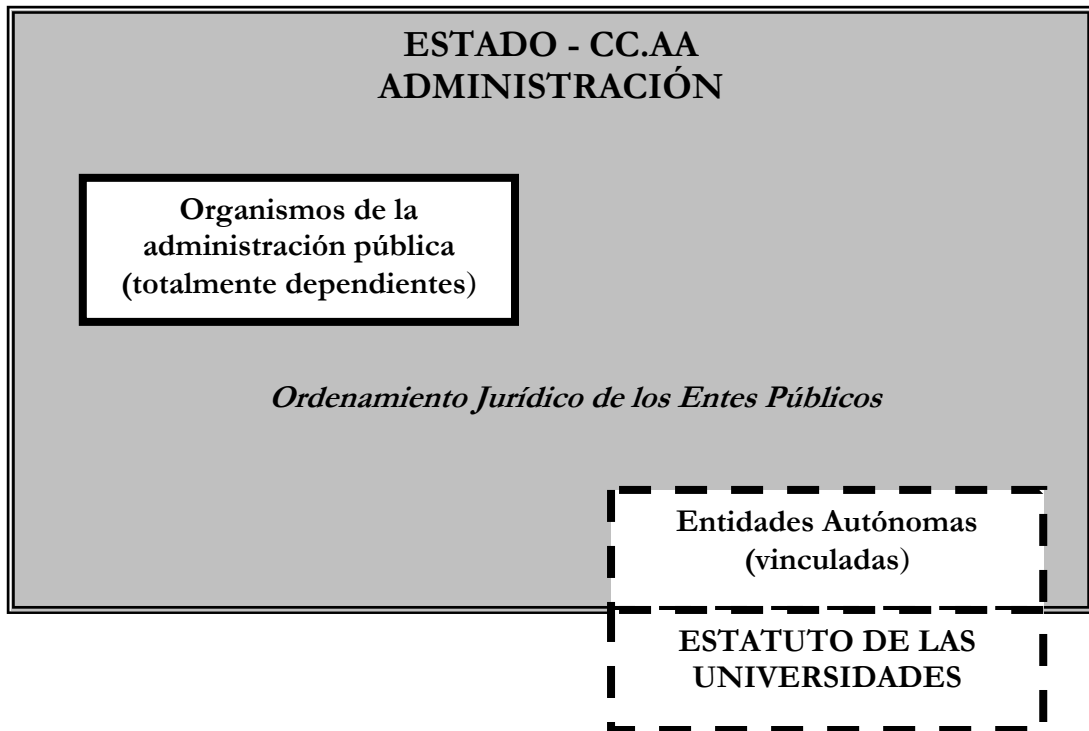
(Chaves, 2002: 43)

Los organismos autónomos vinculados se caracterizan por regirse por un reglamento propio y establecen sistemas de supervisión y control muy genéricos y formales. Esto significa que hacen de su autonomía su eje jurídico y administrativo.

Esta relación se concreta por tanto, por una parte por el Ordenamiento Jurídico vinculante a todas las administraciones públicas y, por otro, por los Estatutos de funcionamiento de los que se dotan en ejercicio de su autonomía. Como se puede suponer esta situación de relativa dependencia genera no pocos problemas y tensiones entre el sentido universalista y homogeneizador de la Administración y la voluntad de la universidad por regirse independientemente.

Gráficamente las relaciones entre la Administración y sus organismos y entidades se puede reflejar así:





**Esquema 4.1.** Relación jurídica de la Universidad como Administración pública

3. La universidad es una corporación que goza de plena autonomía – al menos formal- (docente, investigadora y financiera) en los términos que se establezcan en la legislación pertinente. El Tribunal Constitucional (sentencia 26/87) estableció que la autonomía es de la Comunidad universitaria como corporación. Es decir, no se le asigna este derecho a la abstracta persona jurídica que es la universidad, ni tan siquiera a ninguno de sus órganos de gobierno, el legislador se la confiere al conjunto de personas vinculadas entre sí que constituyen la comunidad universitaria.

4. Las universidades son instituciones de derecho público por lo que poseen personalidad jurídica, como acabamos de ver. Además su patrimonio es propio e independiente del estado y con capacidad general para el cumplimiento de sus funciones

estatutarias. Por ello la universidad debe regirse con una normativa propia e independiente de la de los restantes entes institucionales de tipo dependiente de la Administración.

5. La universidad posee un sustrato claramente corporativo y fundacional. Por ello sólo a través de mecanismos legislativos se pueden crear nuevos establecimientos universitarios. El poder público establecerá en su creación los fines, medios o Estatutos, directamente o mediante su aprobación posterior, que regularan la vida universitaria. Estos fines establecidos deben repercutir en beneficio de la colectividad y no pueden perseguir un beneficio particular.

Este escenario descrito presenta un enfrentamiento constante. Por un lado está la Administración y sus amplísimas funciones asignadas y su poder exorbitado. Por otro la universidad que aunque es una entidad vinculada a la propia administración tiene la necesidad de desarrollar de forma independiente sus funciones ejerciendo su plena autonomía. Algunas de las funciones divididas quedan así:

La Universidad posee...	La Universidad no posee...
⇒ Capacidad organizativa plena para el diseño de sus estructuras y crear entidades instrumentales o mercantiles.	⇒ Capacidad legislativa, sólo puede articular sus estatutos y reglamentos de aplicación interna.
⇒ Legalidad administrativa de sus actos, decisiones y procesos.	⇒ Posibilidad de expropiar bienes a personas físicas o jurídicas aunque estén a ella vinculada.
⇒ Potestades económicas y financieras sobre su patrimonio.	⇒ Potestad para crear organismos autónomos o con entidad jurídica independiente a ella.
⇒ Capacidad procesal por la que puede agotar la vía contencioso-administrativa.	⇒ Responsabilidad para aplicar sus Estatutos fuera del ámbito universitario.

**Tabla 4.1.** Distribución de competencias entre la Administración y las Universidades

El marco donde se dirime tal enfrentamiento, más allá de las discrepancias propias de la vida académica diaria es el Ordenamiento Jurídico. Este distribuye de forma compleja ambas potestades y prerrogativas haciendo que las relaciones entre la Administración y la universidad sean muy delicadas. A pesar de ello la jurisprudencia emanada de los tribunales ha sido por lo general fiel defensora de la autonomía universitaria versus la tendencia controladora del estado.

En tal sentido las normas que regulan la vida de la universidad como administración pública son: 1) la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Administraciones Públicas (LAP), que comentaremos más adelante, 2) el RD Legislativo 2/2000, de 16 de junio, Ley de Contratos con Administraciones Públicas y, 3) la Ley 30/1985, de 2 de agosto, de Medidas para la Función pública además de algunos ordenamientos de rango inferior y el corpus legislativo universitario específico que ya hemos trabajado en las páginas precedentes.

Pasaremos a continuación a analizar sólo algunos de los rasgos de la LAP (Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Administraciones Públicas por ser el ordenamiento más general sobre este tipo de administraciones.

Esta Ley si bien no hace referencia en exclusiva a los establecimientos universitarios si que es cierto que ha condicionado de forma evidente algunos de sus procesos como: contratos, dependencia orgánica, funcionamiento de los órganos de gobierno, etc. Este sometimiento a la LAP viene dado por la consideración legal de la universidad como Entidad de derecho público vinculada con otra administración pública –generalmente la comunidad autónoma-. En ese sentido las universidades junto con los demás entes públicos no territoriales sujetarán su actividad a la LAP cuando ejerzan potestades administrativas, sometiéndose en el resto de temáticas a lo que dispongan sus Estatutos.

Hay que advertir que esta nueva fuente legislativa condiciona la autonomía universitaria por cuanto deben observarse sus preceptos; y si bien es cierto que los condicionantes son de naturaleza procedimental más que de contenido el desarrollo legislativo puede llegar a conculcar los principios de autonomía universitaria.

En relación específica al presente trabajo apuntamos que la LAP establece un régimen jurídico para los órganos colegiados de todo ente público: convocatoria, composición del órgano colegiado, orden del día, quórum de asistencia y votaciones, deliberación y votación, etc. Esto determina que en la elaboración de los Estatutos o los Reglamentos internos de las universidades los preceptos de la LAP deben reproducirse, completarse o matizarse pero nunca obviarse, puesto que se considerarían nulos de pleno derecho los actos dictados prescindiendo de las normas que contienen las reglas esenciales para la formación de la voluntad de los órganos colegiados (art. 62).

Sin ánimo de exhaustividad la LAP regula como principios básicos del funcionamiento de los órganos de gobierno en los Entes públicos:

- ❖ Quedan regulados los sistemas y criterios para la substitución de la presidencia de cualquier órgano colegiado.
- ❖ Regula las bases para garantizar la verdadera representatividad del sistema para constituir a los órganos de participación.
- ❖ Se recogen todos los derechos de los miembros de los órganos colegiados, y se regula la obligación de no abstenerse (hay que entenderlo como la obligación de presentarse o asistir a las reuniones donde deban decidir) en ninguna votación a los funcionarios y empleados públicos.

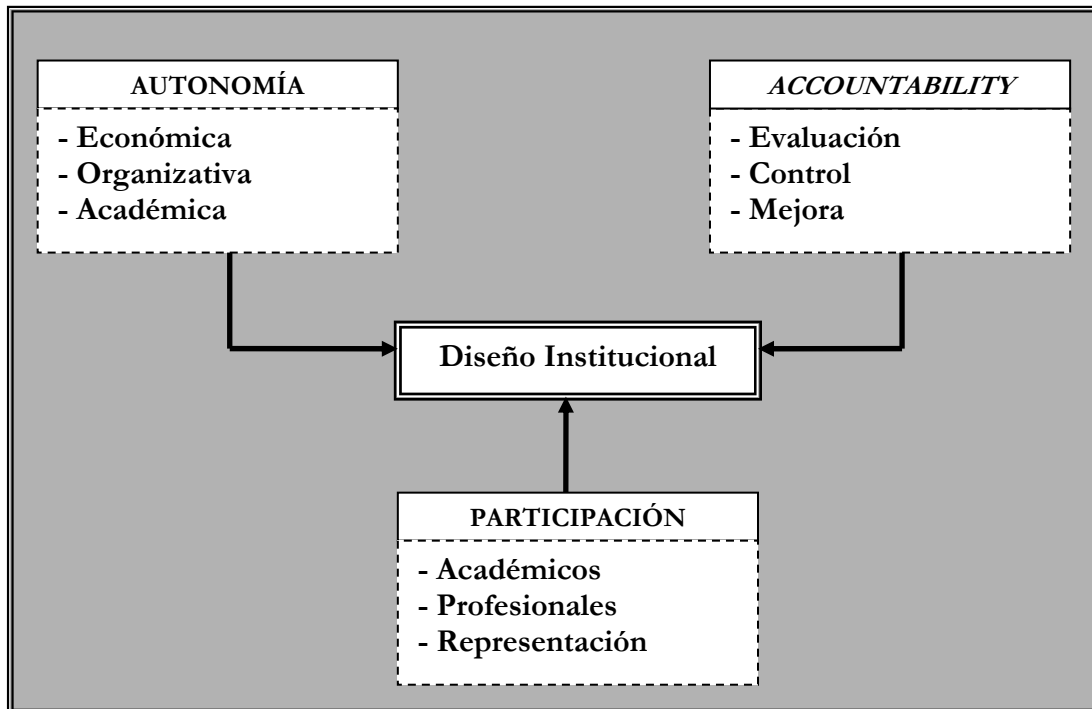
- ❖ Condiciones en la que se nombrará al Secretario del órgano colegiado que podrá ser o no miembro de éste no teniendo derecho a voto en este segundo supuesto.
- ❖ La obligación de levantar acta de cada una de las sesiones de los órganos de representación y la posibilidad de hacer constar en ella cualquier aportación o anotación de un contenido.

Finalmente, se regulan las causas de abstención y recusación de los miembros de los órganos colegiados a fin de velar por la imparcialidad de las deliberaciones y acuerdos, aspectos estos últimos recogidos en el articulado de los Estatutos por condicionar directamente el funcionamiento de los órganos de gobierno y gestión de la universidad.

#### **4.2.3 Principios que regulan el gobierno de la universidad**

La literatura nacional (Greco, 2000) e internacional (Clark y Neave, 1992) acerca de los sistemas de gestión y gobierno de las universidades poseen una serie de rasgos en común. Podríamos hablar de 3 variables fundamentales que junto con sus respectivos indicadores, son capaces de definir y caracterizar cualquier tipo de institución universitaria.

El derecho positivo y la propia jurisprudencia desarrollada en relación al gobierno y gestión universitaria recogen repetidamente estos mismos tres principios. A saber: la Autonomía institucional, la Participación en el gobierno y la Rendición de cuentas.



**Esquema 4.2.** Variables que configuran el diseño organizacional.

La autonomía institucional es un elemento que define la capacidad de decisión y acción de la institución universitaria. Sus dimensiones son diversas: curricular, organizativa, financiera, etc. Cada sistema universitario acaba concretando de una manera específica cada uno de estas dimensiones de la autonomía.

La participación es una dimensión que establece los mecanismos de representación de los diferentes colectivos (social y académico) y de los diversos estamentos (docentes, alumnos y personal de administración y servicios) de la institución universitaria.

La rendición de cuentas es un mecanismo de control indirecto y planificado. Supone un proceso de información detallada acerca de los procesos y resultados de la institución universitaria a organismos representativos competentes. La rendición de cuentas se

puede efectuar de distintas formas (interna, externa, etc.), en función de su titularidad, los sistemas de su financiación, etc. Su naturaleza se vincula a dos perspectivas: una la evaluación continua con visos de control en aras a la mejora continua; dos, a las prácticas de buen gobierno y buena gestión (Nonell, 2002).

Las tres dimensiones que hemos presentado dibujan perfiles institucionales específicos en cuanto a su gobierno y gestión. Además, cada establecimiento genera sus propios sistemas y procedimientos específicos incorporando sus valores y normas culturales. El resultado son diseños organizativos propios y diferenciados en cada sistema universitario. Pasemos a revisar más detalladamente algunos de sus elementos:

*a) La Autonomía universitaria*

Originariamente la autonomía representaba la garantía por la que ninguno de los poderes sociales establecidos podía influir en el quehacer de la universidad, dotando a ésta de capacidad de auto elección de determinadas decisiones respecto a su funcionamiento. Este reconocimiento le ha servido como garantía para salvaguardarse de las influencias externas en cada periodo de su larga historia: de las intromisiones de la iglesia durante la Edad Media, del poder omnímodo de los regímenes absolutistas primero y luego del propio Estado - nación, y actualmente a la vorágine liberalista de las políticas de mercado. Goedegebuure *et al.* (1994) citado por Mora (2000 b: 226) señala dos tipos diferentes de autonomía. La primera (autonomía substantiva) es la independencia universitaria en temas relacionados con cuestiones meramente académicas, la segunda (autonomía de procedimiento) amplía la autonomía a la libertad de las instituciones a organizarse económicamente para la consecución de sus fines.

De igual manera indica que la autonomía universitaria consta de tres aspectos básicos:

- 1) Libertad para la selección de profesorado y alumnado y la determinación de las condiciones de su permanencia.
- 2) Libertad para fijar el contenido de los programas y estándares de los títulos.
- 3) Libertad para asignar fondos internamente.

A pesar de ello la Autonomía es todavía una quimera en muchos sistemas universitarios incluido el español. Esto es así ya que estos tres aspectos básicos enunciados no se cumplen en la mayoría de sistemas universitarios. Birnbaum (1991) citado por Mora (2000 b: 226) señala que la “la autonomía es sólo una realidad en los sectores privados mientras que en el público la autonomía es un mito deseado pero no alcanzado” y apostilla, “en ambos sectores la regla de oro es que quien tienen el *oro*, puede establecer la *regla*”.

Las universidades fueron pequeños centros privados desde su creación hasta el s. XVIII, con la generalización del Estado-nación que pasó a tutelar como servicios públicos del Estado los establecimientos universitarios. Desde ese momento la universidad pasó a ser una institución pública y sus académicos funcionarios. Cabe decir que esto generó distintas corrientes dando paso a los sistemas universitarios actuales en centroeuropa y el mundo anglosajón.

La intervención del Estado generó algunas tensiones entre éste y la universidad. La Administración tenía la responsabilidad social de garantizar a todos los ciudadanos la educación superior. Además, la Administración sufragaba en gran medida los altos



costes de las universidades, e incluso, los académicos pertenecían en algunos países, como Francia o España, al cuerpo de funcionarios, quedando así a expensas de sus reglamentaciones específicas. Por su parte la universidad exigía la independencia que durante siglos había gozado: para enseñar, investigar, seleccionar a sus profesores y sus alumnos, autorregularse, etc. Evidentemente el conflicto se ha ido manifestando de forma diferente en los diferentes sistemas universitarios, siendo más evidentes en los de la Europa continental más que en los países anglosajones, estos últimos mucho más autónomos.

Como reconocen entre otros Garrido (1993) y Bautista-Vallejo (2000) en la universidad alemana la autonomía se operativizaba en tres conceptos: por un lado el derecho a enseñar según la propia competencia docente, sería similar a la libertad de cátedra (*lehrfreiheit*); otro aspecto sería el derecho a elegir la cátedra del profesor que se quiera; y finalmente la posibilidad de alcanzar el perfeccionamiento humano e intelectual máximo.

En nuestro país una sentencia del Tribunal Constitucional (STC 26/87) define la autonomía universitaria como una garantía institucional. Esa nota de autonomía es precisamente el eje del régimen jurídico de las universidades, lo que las convierte en verdaderos entes autónomos. Algunos apuntan a que la autonomía hace de la universidad verdaderos microestados.

La autonomía es un concepto muy arraigado a la descripción universitaria que tiene su base como estamos viendo en aspectos jurídicos. La propia Constitución española “reconoce la autonomía a la Universidad en los términos que la ley establezca” (art. 27, CE).

Posteriormente distintas resoluciones judiciales han ido adaptando el ambiguo concepto de autonomía a las necesidades de cada momento llegando a decir que ésta debe interpretarse “en términos reconocibles para la imagen de la misma tiene la conciencia social en cada tiempo y lugar” (STC 32/81).

Queda clara la vocación del legislador por no dar cortapisa al espíritu constitucional. Es más, el Tribunal no se detuvo ahí y calificó de auténtico derecho fundamental el principio de autonomía universitaria. De esta declaración se derivan valiosos poderes y garantías:

- ❖ En nuestro ordenamiento jurídico los derechos fundamentales deben regularse forzosamente mediante Leyes Orgánicas, excluyéndose explícitamente los decretos legislativos (leyes que emanan directamente del Gobierno y no del poder legislativo, el Parlamento).
  
- ❖ Las personas físicas o jurídicas, en este caso las universidades, que consideren conculcados sus derechos fundamentales pueden dirigirse a los tribunales de justicia gozando del derecho especial de de protección de amparo.
  
- ❖ Los derechos fundamentales deben interpretarse y aplicarse siempre en su sentido más favorable y efectivo evitando lecturas restrictivas. Esto lleva a la universidad a actuar libremente mientras no se descate o incumpla derecho positivo alguno.

La actual legislación vigente, Ley Orgánica de Universidades (Título Preliminar; art. 2.2), siguiendo la tradición de la LRU reconoce la autonomía de la universidad concretando los preceptos constitucionales en las siguientes dimensiones para la universidad pública española:

- 1) La elaboración de sus estatutos y normas de funcionamiento interno: los órganos universitarios competentes deben redactar sus estatutos de forma libre, quedando el organismo competente de la Comunidad Autónoma con la obligación de aprobar el texto; aprobación que será obligada y sin posibilidad de modificación en la medida que los estatutos no violen ley alguna.
- 2) Elección y designación de los órganos de gobierno: los establecimientos gozan de plena soberanía en la determinación de los titulares de cada órgano de gobierno y administración (excluidos el presidente del Consejo Social, que lo designan las CC.AA).
- 3) Posibilidad de diseñar estructuras específicas de apoyo a la actividad académica: en este caso la libertad es absoluta para crear centros, comisiones y cualquier tipo de unidad organizativa paralela a las estructuras formales establecida por ley.
- 4) Elaboración de planes de estudio e investigación: si bien la propia financiación y las políticas de investigación afectan a este aspecto, lo cierto es que las universidades disponen de cierto margen de actuación para el diseño, implementación y evaluación de sus planes de estudio y de investigación.

- 5) Establecimiento de plantillas: especialmente los departamentos están en posesión de seleccionar al personal más adecuado entre los candidatos, lo mismo ocurre con la contratación del personal de administración y servicios sobre el que la universidad gestiona libremente. Ahora bien, la autonomía en este factor se ve condicionada por dos variables sustantivas. Por un lado, la necesaria acreditación o habilitación de los candidatos ante los organismos competentes de la administración; por otro, la aprobación de los presupuestos de la universidad a cargo del Consejo Social. Ambas prerrogativas condicionan las decisiones últimas respecto a la libre configuración de plantillas.
  
- 6) Posibilidad de admisión, establecimiento de permanencia y evaluación del alumnado: en este caso las competencias son exclusivas y sólo hay que observar criterios de selección muy generales marcados por el Consejo de Universidades.
  
- 7) Expedición de programas y títulos de carácter propio o no oficial: quedando en manos de la Administración, en este caso, la expedición de los títulos oficiales de los egresados.
  
- 8) Aprobación y gestión presupuestaria: seguramente es el ámbito de autonomía más limitado de todos, en la medida que si bien cada universidad puede administrar sus recursos, la dependencia financiera de la administración regional coarta toda libertad de decisión en este aspecto. Además cada establecimiento debe rendir cuentas sobre la ejecución presupuestaria al Tribunal de Cuentas y estará sujeta a las normas de las Administraciones Públicas.

- 9) Formación y promoción del personal de la universidad: los centros universitarios disponen de gran margen para establecer mecanismos propios en la carrera profesional de sus empleados.
  
- 10) Relaciones institucionales: entendiendo cualquier tipo de vínculo, relación contrato o convenio con instituciones y organismos de cualquier tipología (empresas, otras administraciones, entidades, organismos, etc.).

En definitiva y como se apuntó ya un poco más arriba “la universidad posee en principio plena capacidad de decisión en aquellos aspectos que no son objeto de regulación específica en la ley” (STC 26/78). Esto quiere decir que en ausencia de previsión legal la universidad puede ejercer plenamente su derecho legítimo de plena autonomía. La autonomía será pues uno de los elementos que con mayor incidencia afectará a la dinámica organizativa de la universidad, confiriendo unos rasgos muy particulares a sus procesos de gobierno y gestión.

Para Bricall (2000: 400) la autonomía es una forma de organización de la Universidad que tiene una triple dimensión. En primer lugar una dimensión financiera (que incluye la capacidad de disposición de recursos propios suficientes, la capacidad para conseguir recursos de diferentes fuentes, y la libertad para emplearlos); en segundo lugar una dimensión de gestión (que supone la capacidad para fijar los objetivos de la institución y para asignar los medios necesarios para conseguir dichos objetivos), y finalmente, una dimensión académica (caracterizada por la facultad de fijar el contenido de los programas y los cursos para otorgar títulos académicos; la libertad para definir objetivos

y programas de investigación; la capacidad para seleccionar libremente al profesorado, y la capacidad para seleccionar y evaluar a los estudiantes).

En esa misma línea argumental apostilla Villareal:

*La eficacia en el funcionamiento del sistema parece mejor asegurada mediante una estructura de gobierno descentralizada en la que las instituciones universitarias conserven un importante grado de autonomía, para gestionar sus recursos y adaptar su funcionamiento a las necesidades de su cambiante entorno económico, cultural y social.*

(Villareal, 2000: 70)

Podemos afirmar que la autonomía debe permitir a las universidades ser más flexibles para responder más efectivamente al entorno, ofrecer flexibilidad y asegurar la creatividad del trabajo académico. Algunos autores consideran que la razón más importante por la que se debe asegurar la autonomía universitaria es la alta complejidad de las organizaciones universitarias (Rojo, 1999; Mora, 2000 a; Oroval y Rodríguez, 2000, Bricall, 2000) a los que es difícil aplicar los mecanismos burocráticos propios de la Administración pública. En la actualidad las tendencias en esta línea tanto a nivel nacional como internacional y, los argumentos teóricos y empíricos destacan la necesidad de dotar del máximo nivel de autonomía a las instituciones para que adopten nuevos sistemas de gestión, más próximos a las prácticas gerencialistas de las empresas que a los modelos burócratas de la administración. Esto incorporaría cierta competitividad en el sistema y por tanto su garantía de supervivencia.

En ese sentido el control del estado sobre la universidad debe establecerse por canales indirectos, planificados y compatibles con la autonomía universitaria entre los que McDaniel (1997) propone como ejemplos:

1. Crear sistemas competitivos para captar estudiantes, profesores y recursos.
2. Establecer sistemas para valorar la reputación de las instituciones.
3. Incrementar el poder de los usuarios.
4. Incrementar la responsabilidad social de las instituciones.
5. Establecer sistemas públicos de rendición de cuentas sobre el funcionamiento interno.

La autonomía si bien tiene una conceptualización en origen ético, o incluso político en la actualidad se ha convertido en un verdadero regulador financiero. Desde una perspectiva comparada los diferentes estados han dotado a sus instituciones de educación superior de más autonomía, desde los tradicionalmente autónomos como es el caso del Reino Unido a los más centralizadores como Francia. En cualquier caso la autonomía se justifica en la medida que la institución posee mayor capacidad y responsabilidad en distintas áreas del gobierno institucional.

En ese sentido el aumento de autonomía ha traído aparejadas otras iniciativas como la reducción de los ingresos fijos por parte de la Administración, el aumento de sistemas de control, o por mecanismos que ejercen mayor presión sobre la rentabilidad de las inversiones públicas.

Estas últimas se calibran en principio en términos de eficacia pedagógica pero que acaban por traducirse en mayor exigencia de eficiencia interna lo que termina presionando incluso la tarea diaria de los profesores (Pedró, 2004: 62).

Este enorme margen de maniobra no queda exento de controles más o menos efectivos por parte de la Administración que legislativamente debe prever el servicio universitario a la sociedad (Neave, 2001 b), además de ser la principal fuente de financiación de las universidades. Los mecanismos de control establecido son diversos.

- ❖ El control establecido por un modelo de gestión participativo y de representación institucional que obliga a que las decisiones pasen por órganos colegiados en los que están representados los diferentes estamentos institucionales.
- ❖ El control de la sociedad a través del Consejo Social, que regula aspectos de orden económico y financiero quedando excluido de cualquier tipo de potestad académica.
- ❖ El control ejercido por el consejo de coordinación universitaria que a pesar de su empeño por representar a todos los agentes implicados (Ministerio, CC.AA, rectores, etc.) no es más que un órgano de coordinación, planificación y asesoramiento.
- ❖ Otros mecanismos de control, quizás más sectoriales pero igualmente efectivos, son la Intervención general del Estado o el propio Tribunal de Cuentas.



Estos mecanismos creados de forma intencionada ejercen el control de forma realmente indirecta y conviven con otros mecanismos de control informales aparecidos por la propia dinámica organizativa de la universidad. Estos últimos consisten en el control entre grupos de profesores entre sí, en relación a la distribución del presupuesto, la contratación de nuevo personal o la implementación de determinadas decisiones académicas.

Los sistemas de control, formal o informal, son la consecuencia directa de políticas de alta autonomía, siendo el mecanismo diseñado por la Administración para asegurarse del cumplimiento de las obligaciones de prestación de servicios a la sociedad: es lo que denominamos la rendición de cuentas.

#### *b) La Rendición de Cuentas*

El amplio margen de autonomía descrito en el apartado anterior no es gratuito y también presenta servidumbres. En este caso la contrapartida a la libertad de acción casi omnímoda (al menos formalmente) de la universidad es la rendición de cuentas que ésta debe realizar ante la Administración competente. La Administración en la medida que financia mayoritariamente a la universidad con fondos públicos y es la responsable última de prestar el servicio educativo a la sociedad necesita, comprobar algunos de los parámetros básicos de su funcionamiento, especialmente en relación a la eficacia de sus logros y la eficiencia de los recursos.

Algunos autores como Orihuela y Ruiz (2000) y Gallifa, Pedró y Fontán (2001) ponen en tela de juicio la autonomía real que se proclama en el artículo 2 de la LOU, al afirmar que la libertad de cátedra, de investigación y estudio puede quedar condicionada por el

control en la financiación universitaria. Por tanto, se establece cierta tensión entre la universidad, que reclama el ejercicio pleno de su autonomía amparada constitucionalmente aunque es dependiente económicamente, y la Administración, que si bien no puede intervenir en su organización y gestión le dispone de los recursos necesarios para el cumplimiento de sus objetivos.

Desde ese análisis Neave (2001 b) concibe la rendición de cuentas como un proceso bilateral que trata de informar a la sociedad a través de los organismos públicos sobre los procesos y resultados que producen las diferentes áreas de una institución universitaria de acuerdo a la misión y los objetivos propuestos para comprobar y corregir, en su caso, sus actuaciones. Así, la rendición de cuentas (*accountability*) entronca con sistemas de gestión pública flexible, responsable, efectiva y participativa. Este planteamiento (Nonell; 2002: 51) en las universidades públicas constituye el marco adecuado para definir sus relaciones con sus propios colectivos, con el Estado y con la sociedad; sus dos financiadores principales.

Esta nueva concepción de la gestión pública se basa en los siguientes principios (Sancho, 1999; Mora, 2000; Olías, 2001):

- I. Separar los intereses del gobierno como propietario de sus intereses como cliente de la misma universidad.
- II. Fijar los objetivos de rendimiento para las agencias gubernamentales.
- III. Delegar en las agencias la responsabilidad sobre el origen y uso de los recursos.
- IV. Estimular el rendimiento a través de contratos explícitos, la competencia entre agencias e incluso su privatización.

La mayor dosis de libertad ha ido acompañada de mayores exigencias de eficiencia interna, mejora en los sistemas de gestión interna, medidas para asegurar la calidad, respuesta al mercado, etc. La implantación en toda Europa de sistemas de evaluación y garantía de la calidad en los últimos diez años es una consecuencia clara de ese movimiento de mayores demandas de rendición de cuentas. Por ello se apunta:

*Las universidades han pasado de ser agencias públicas primero a instituciones culturales autónomas después, para estar convirtiéndose en estos momentos en entidades empresariales basadas en las nuevas ideas de gestión pública.*

(Mora, 2000 b: 233)

La rendición de cuentas se establece de forma secuencial. Primeramente se deben establecer los principios de apertura, accesibilidad y honestidad. Las partes deben acordar los límites e indicadores del acuerdo, así como los mecanismos que se establecerán para la revisión (continua o final). Una vez acordado el sistema de control el órgano competente de la Administración podrá ejecutar la financiación en los términos y plazos acordados. Después será la universidad la que en cumplimiento del acuerdo establecido identifique los logros y beneficios alcanzados en las diferentes áreas de su influencia: investigación, docencia, gestión, etc.

Generalmente el acuerdo establece que un porcentaje de la financiación se recibirá en relación a la tasa de cumplimiento de los objetivos, por lo que sería el momento para finalizar la liquidación del ejercicio. En otros casos la eficiencia demostrada servirá para establecer las bases del siguiente ejercicio económico como defiende Nonell (2002). La rendición de cuentas obliga a la negociación y la participación a través del dialogo.

Efectivamente el diálogo es la clave transversal durante todo el proceso; primeramente se establece diálogo entre la Administración y los máximos responsables de la institución para llegar al acuerdo, en nuestro contexto los denominamos Contrato-programa o bien, Acuerdos de Planificación Interna.

Son además un mecanismo de participación en la medida que los acuerdos puntualizan los logros y objetivos de cada una de las unidades organizativas de la universidad, y en esa línea el equipo de negociación de la universidad, liderado por su rector, debe hacer partícipes a los responsables de los departamentos e institutos de investigación, decanos de Facultad, gerentes de servicios, etc.

Como sugiere Vallés (1997) el contrato programa no queda en un mero protocolo de representación entre instituciones, sino que obliga a la participación de todos los agentes dentro de la propia institución aumentando su interés e implicación por la consecución de los objetivos marcados.

*c) Los sistemas de Participación y representatividad*

La participación a la que aludíamos en el párrafo anterior no es sólo observable en la negociación de los contratos entre la Administración y la universidad sino que arraiga en tradiciones más antiguas y culturales como su estructura organizativa, las dinámicas organizativas de su historia, y como ya hemos visto las características propias de la universidad como organización educativa. Por los mecanismos apuntados el parlamentarismo y la gestión compartida se han instalado en nuestra universidad aproximándola a modelos más centroeuropeos (Salaburu, 2003).

Como declara en su entrevista el rector Argullol, recogida por Gallifa y Pedró:

*“Decía un antiguo rector, que hace poco ha dejado de serlo, que el actual sistema de gobierno es una mezcla del corporativismo gremial de la Edad Media y del participacionismo del 68”.*

(Gallifa y Pedró, 2001: 39)

La participación en el gobierno y la gestión universitaria de los distintos sectores implicados se ha recogido en su estructura orgánica como concreción del régimen jurídico de la universidad española en la actualidad.

*“El modelo pluralista y participativo de la Universidad dota de la necesaria legitimidad a las decisiones de la Universidad, a fuerza de involucrar a los interesados en la adopción de las decisiones que les afectan. Sin embargo es fuente de numerosas tensiones, pactos y juegos de intereses que a veces abocan a una resultante de fuerzas impronosticable y lejana de la real voluntad de la mayoría de los miembros del órgano de gobierno.*

*La servidumbre (y a la vez grandeza) de la democracia universitaria es la tiranía de las mayorías, conseguidas no pocas veces de forma artificiosa, fruto de informaciones equívocas o de poderosos intereses particulares”.*

(Chaves; 1993: 58)

El hecho de diseñar los órganos colegiados de gobierno con fórmulas representativas impone que las decisiones de tales órganos pasen por el conocimiento y debate de sus miembros, los cuales no siempre poseen los mismos intereses. La estructura estamental de la universidad requiere de sistemas en los que los diversos colectivos puedan manifestarse.

Por ello, los órganos colegiados y de participación garantizan que las decisiones no se tomen a espaldas de ninguno de los sectores implicados y que los acuerdos sean fruto del contraste de pareceres al respecto.

*“Del estudio comparado de los estatutos que libremente han elaborado las Universidades se desprende que, incluso no figurando en la letra de sus estatutos, existe preeminencia de los órganos colegiados sobre los unipersonales”.*

(Pino; 1997: 29)

Además el ordenamiento jurídico recoge el principio de preeminencia de los órganos colegiados sobre los unipersonales del mismo nivel. Por ello (Salaburu, 2003) los diferentes estatutos universitarios reservan las decisiones más vinculantes para la universidad a sus órganos colegiados, y otras de naturaleza representativa quizás de menor calado a los unipersonales; y en todo caso facultando a aquellos para la designación o remoción de éstos.


El Tribunal Supremo, en una sentencia de 10 de abril de 1990, consolida la perspectiva de la preeminencia de los órganos colectivos sobre los unipersonales, al establecer que la existencia de mociones de censura promovidas en el seno de los organismos colegiados, que siendo ganadas, determinarían la revocación del órgano unipersonal contra el que se dirigen. Ahora bien, esta estructura altamente participativa y democrática cuenta en la actualidad con numerosas voces críticas que reclaman un control sobre los organismos colegiados y la participación más efectiva de unidades unipersonales más cualificadas para desarrollar algunas cuestiones estratégicas de la universidad. El valor de la decisión colectiva, entre todos lo decidiremos todo, que en su momento fue el máximo

exponente de la democracia universitaria se encuentra hoy en un contexto poco favorecedor. En ese sentido apunta Mora (2000):

*“Además de existir un acuerdo generalizado sobre la idea de que la autonomía universitaria y el gobierno de los académicos no son equivalentes, existe un amplio consenso entre los expertos sobre las ventajas de sistemas de gobierno profesionalizados en las que el papel de los académicos sea fundamentalmente consultivo”.*

(Mora, 2000 b: 228-229)

Los argumentos más esgrimidos contra el exceso de colegiación se pueden identificar a grandes rasgos en torno a tres tópicos (Vallés, 1997):

- 
- \* Funcionalidad**
  - \* Composición**
  - \* Profesionalidad**

- ❖ *Funcionalidad:* Las decisiones son muy complejas y pueden condicionar el futuro de la institución en cuanto a los aspectos sobre temas económicos, financieros, políticas de personal o las inversiones en líneas, equipamiento o grupos investigación. En ese sentido las decisiones deberían funcionalizarse, es decir, adoptarse en órganos constituidos oportunamente para cada uno de los ámbitos estratégicos.

- ❖ *Composición:* La propia naturaleza de las unidades colegiadas supone el debate y la exposición de motivos y posicionamientos a veces, distantes lo que genera debates y conflictos que ralentizan y complica algunas estrategias y decisiones.
  
- ❖ *Profesionalidad:* Se trata de incorporar a algunos procesos de gestión institucional a profesionales cualificados en el área de gestión específica, de tal manera que puedan actuar de manera eficaz y efectiva.

Como ya se ha apuntado antes la autonomía es una prerrogativa que recae en la institución como comunidad y no en sus personas individualmente. Sí que ampara al profesorado la libertad académica y de cátedra que es un concepto diferente al de la propia autonomía institucional (Mora, 2000 b). Esa libertad de la que han gozado los académicos para la organización de sus enseñanzas ha generado la idea de que son ellos los que deben de gobernar la propia institución, y si bien la primera de las prerrogativas es universalmente compartida por los agentes sociales, la Administración y la legislación, la segunda comporta importantes argumentos en contra.

Efectivamente, la libertad académica no se cuestiona, entre otros motivos, porque no genera contradicciones con la eficiencia de las organizaciones. En cambio, la tradición ha hecho que habitualmente se organicen fórmulas de representatividad y participación de los estamentos universitarios para que estos configurasen el gobierno institucional. Evidentemente, estos órganos de participación ponderaban la funcionalidad del colectivo académico sobre cualquier otro colectivo.



La posibilidad de que sean los mismos académicos quienes gobiernen la universidad plantea importantes argumentos en contra. Los diferentes estudios nacionales e internacionales demuestran que los sistemas tradicionales que vinculan la libertad académica con el gobierno institucional a través de fórmulas de representación pueden llegar a resultar obsoletos (ICED, 1987; Chaves, 2002; Clegg y McAuley, 2005).

Estas voces críticas no deben entenderse, en su mayoría, en una crítica al sistema de democracia universitaria consolidado tras siglos, sino a la necesidad que le impone a la universidad el actual sistema de ser altamente efectiva.

En ese sentido algunas propuestas como la de Deem y Brehony (2005) defienden la participación y control de la sociedad, a través de sus órganos de representación (gobierno, parlamento, etc.), y la representación de la Academia que colaborando con otros perfiles más profesionales no necesariamente académicos se encargaran de la gestión institucional.

Estos profesionales introducirían nuevos sistemas de gerencialismo que permitiría una apertura de los establecimientos universitarios al mercado y los poderes sociales.

El profesor Mora (2000 b) apunta que una de las tendencias de las universidades europeas es el desarrollo de nuevas formas de gestión capaces de conjugar la necesaria utilización de modelos empresariales de gestión con el respeto a la especial idiosincrasia de las universidades.

Afirmación en la línea de las que se plantearon en el seminario sobre Órganos de gobierno en la Universidad celebrado en la Universidad de Castilla la Mancha (1996).

*“El debate principal en cualquier órgano de gobierno de una universidad democrática está en el difícil equilibrio entre participación y eficacia. (...).*

*Una queja más o menos explícita sobre la falta de eficacia que puede provocarle a una institución como la universitaria es el exceso de colegiación en la toma de decisiones. (...).*

*De la Ley se ha ido derivando una falta de competencias directas a los órganos unipersonales y se ha ido mediatizando el día a día con la creación de numerosas comisiones que vuelven a garantizar una mayor participación en la toma de decisiones, pero que pueden poner en peligro esa necesaria eficacia en el uso de los recursos que la sociedad asigna a la Universidad”.*

(Pino; 1997: 28-29)

En definitiva, cada uno de los principios básicos que configuran el diseño de la estructura del gobierno universitario posee unas atribuciones propias, no pudiendo trasladarse unas y generalizarse otras.

Así, para la definición institucional debemos identificar por separado las dimensiones: autonomía institucional, libertad académica, rendición de cuentas y, finalmente, participación y representatividad institucional. Estas dimensiones definirían la mayor parte de sistemas universitarios en Europa.

### **4.3 Teorías organizativas sobre el gobierno universitario**

En el diseño organizativo de los sistemas universitarios las posibilidades son numerosas aunque deben responder a una manera determinada y propia de comprender la sociedad, la institución universitaria y la misión que esta debe cumplir. En la literatura sobre gestión y gobierno de las universidades existe una cierta tradición en describir las diferentes variables y sus modalidades a la hora de decidir sobre la configuración definitiva del diseño universitario.

La complejidad de la universidad hace que no se puedan definir de una sola manera sus diferentes manifestaciones organizativas; siendo conscientes de ello nos proponemos abordar el presente epígrafe exponiendo las diferentes dimensiones para el diseño de establecimientos universitarios de forma lineal y unívoca. Toda simplificación tiene sus riesgos y en el presente apartado hacemos cierto abuso de ella con fines meramente expositivos. Entendemos empero que la realidad de cada institución supone la combinación de elementos de las diferentes dimensiones analizadas, lo que da como resultado la configuración de sistemas universitarios exclusivos y únicos en sus propuestas organizativas.

Concretamente nosotros seguiremos tres propuestas taxonómicas que intentan explicar los diseños organizativos en la universidad y que abordan el tema de su gobierno y gestión. Primero analizaremos la taxonomía sobre las formas organizativas de Bricall (2000), seguidamente la clasificación que en base a la coordinación universitaria aporta Clark (1983) y, finalmente la tipología de Solé y Coll (2000) sobre la relación universidad y territorio.

### 4.3.1 Teoría de las formas organizativas de Bricall

Independientemente de la forma en la que en cada institución se concreten las variables anteriores (autonomía, participación y rendición de cuentas) las universidades deben dotarse de un modelo organizativo interno. La modalidad organizativa que acabe adoptando cada universidad quedará condicionada por la propia definición de sus Estatutos de acuerdo con la legislación vigente, las decisiones de los propios académicos, la tradición cultural e institucional, y evidentemente, en uso de la autonomía organizativa de la que gozan las universidades.

La taxonomía de las organizaciones universitarias a tenor de sus formas organizativas (Bricall, 2000: 404) permite comprender la solución que éstas adoptan en el continuo: participación y profesionalidad. En relación a este planteamiento las principales formas organizativas son la colegial, la profesional y la forma mixta.

#### *a) La forma Colegial*

Esta forma de ordenar las dinámicas institucionales es claramente identificable con la tradición centroeuropea y su principal ventaja es el elevado nivel de consenso interno, la alta participación de la Academia y el ejercicio de la autonomía académica.

En las formas de gobierno colegiado como es obvio predominan los órganos colectivos con funciones efectivas en el gobierno de la institución, frente a los órganos unipersonales, que son meramente representativos. La composición de estos órganos colectivos, es además, altamente heterogénea ya que resulta fundamental la participación y representatividad de los diferentes estamentos y colectivos que participan de la institución.

Especial relevancia adquiere el sistema de representación del profesorado que por su condición acostumbra a ser el que mayor peso específico adquiere en los órganos por las funciones que se le reservan. Otro rasgo habitual en los modelos colegiados viene a ser la generalización de procedimientos que tienden a que las decisiones se tomen por consenso.

Como denuncia Pino (1997) esta forma de actuar hace que la normativa de funcionamiento sea más compleja, especialmente en lo referente a sistemas de elección y representación, así como al proceso de decisión y votación.

Las sesiones de los órganos colectivos acogen todo tipo de propuestas, debates y decisiones lo que debido al número y dinámica de sus componentes a menudo hace que estos órganos se conviertan en unidades muy poco efectivas. Algunos de los debates se eternalizan y en ocasiones el consenso de posturas encontradas es imposible (Villarreal, 2000).

La presión de los diferentes grupos de interés a veces genera micropláticas poco saludables, ya que las alternativas se toman más por intereses y pactos que por la verdadera eficacia de las propuestas (Cajide, 2004).

En otras ocasiones se tiñen de color político y presión estatutaria cuestiones poco relevantes y, que en origen, son de naturaleza meramente técnica. Otra debilidad que se apunta de las formas colegiales es que al final nadie es responsable directo de ninguna decisión adoptada y, por tanto, las responsabilidades quedan muy difuminadas; no existen lo que en los sistemas de calidad se denominan propietarios de procesos (Michavila, 1998).

*b) La forma Profesional*

Es un modelo poco arraigado en la Europa continental pues su referente ha sido el modelo anglosajón. Se trata de profesionalizar el sistema de gestión y gobierno de la institución.

Por ese motivo en los Estados Unidos muchos de los directores y responsables institucionales son contratados de un mercado específico de gestores universitarios. Estos técnicos conviven con otros órganos colegiados que poseen un carácter predominantemente consultivo pero no ejecutivo (Oroval y Rodríguez, 2000). Por esa razón los órganos unipersonales tienden a ser más importantes y decisivos en el gobierno institucional.

Esta realidad organizativa se sustenta en criterios de eficacia y calidad técnica y, aunque superan muchas de las limitaciones del modelo colegial, presentan otras debilidades.

Una de las más recurrentes es la que denuncia que en esos casos la institución cobra un cierto aire empresarial, especialmente en la relación directivo - empleado, lo que dificulta el encuentro y buen clima necesario para la labor académica.

Como apuntan Pérez-Díaz y Rodríguez (2001) los gestores profesionales en un contexto tan complejo como el universitario no sólo deben hacer frente a las cuestiones propiamente directivas, a veces la institución debe responder ante las demandas del entorno para poder sobrevivir lo que obliga a exigentes políticas de profesorado de selección y evaluación de estudiantes, financieras o de investigación, etc.

*c) La forma Mixta*

Parece ser que en Europa se están observando unas pautas de acción más o menos homogéneas por las cuáles los sistemas tienden hacia un cierto isomorfismo, situación por otro lado explicable por la globalización de la sociedad, las tendencias convergentes en Europa y el cada vez mayor intercambio entre profesores, alumnos y gestores. En tal sentido los modelos Colegial y Profesional anteriormente descritos se están convirtiendo en modelos teóricos y opuestos para dejar paso a prácticas híbridas que combinan elementos de ambas perspectivas.

Se observa cada vez con mayor frecuencia que los sistemas universitarios contienen ciertos niveles de gestión colegial, especialmente en los aspectos académicos, juntamente con elementos más profesionalizadores en algunas áreas de gestión para dar respuesta a las crecientes presiones competitivas del entorno.

Por ello en los modelos mixtos, los órganos colegiados acostumbran a tener un papel preferentemente consultivo y de control de algunos órganos unipersonales.

Debemos advertir que ninguna de las formas organizativas presentadas implica correlación directa con el ejercicio de la autonomía institucional. Así, observamos por ejemplo, en el caso de los Estados Unidos en que sus universidades, aún gozando de máxima autonomía, presentan una forma de estructura altamente profesional, siendo el Presidente de la universidad contratado durante un periodo determinado de tiempo para el cumplimiento de un programa estratégico.

Igualmente el modelo francés señala Garrido (1993), caracterizado por un mayor intervencionismo de la Administración y una autonomía moderada, se caracteriza por una clara tendencia hacia formas de gestión mucho más colorativas y participativas de sus universidades y Grandes Escuelas.

### 4.3.2 El modelo triangular de Clark

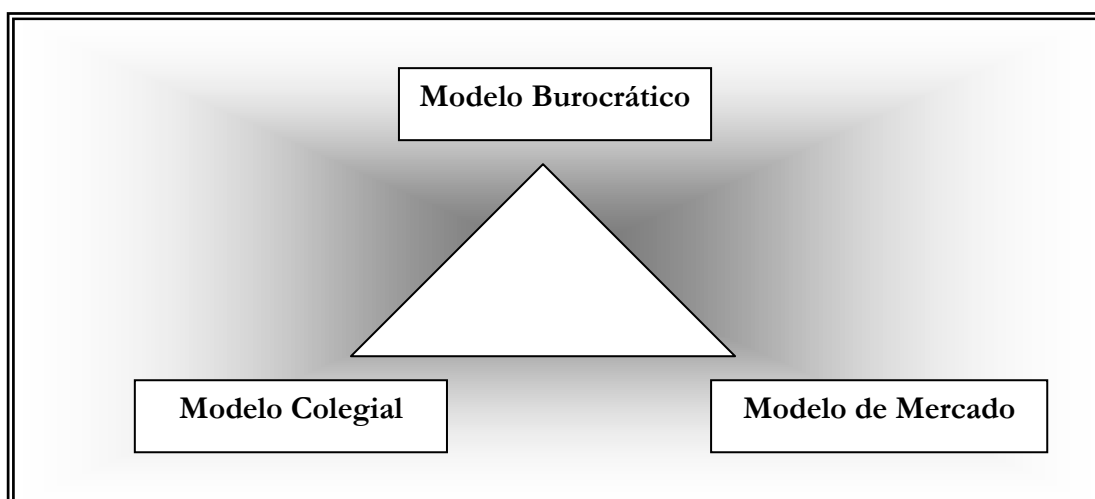
Dentro de las posibilidades del estudio de los diseños de estructura universitaria existe una taxonomía ampliamente compartida en la que se toman como referencia las variables: autonomía, mercado y universidad (Pérez y Peiró, 1997; Clark, 1983; Oroval y Rodríguez, 2000; etc.).

Se trata de un enfoque que toma como referente las relaciones de coordinación universitaria, destacando en ese sentido los siguientes modelos: burocrático, colegial y de mercado.

Así bajo esta perspectiva, los sistemas universitarios se ubican en una especie de triángulo en el que orbitan de una u otra manera en cada una de las tres dimensiones.

Los modelos presentados no son sistemas puros como apuntábamos más arriba, estas taxonomías son ciertamente reduccionistas y sólo tienen sentido expositivo y didáctico.

Cada sistema posee características y rasgos compartidos de las tres dimensiones aludidas, aunque en general los sistemas acaban por primar los rasgos de uno de los tres modelos identificándose entonces con esa perspectiva.



**Esquema 4.3.** Modelos de estructuras universitarias según Clark (1983)



a) *El modelo Burocrático*

Se identifican en este modelo los sistemas más dependientes de la Administración, los que presentan cuotas más reducidas de autonomía institucional. Representan sistemas de gestión burocrática y dependiente del derecho administrativo aunque pueden manifestar diferentes grados de centralización o descentralización en función del sistema educativo al que pertenecen.

En estos sistemas la Administración pública (Chaves, 2002) asume los procesos de financiación y control, por lo que además posee potestad para el nombramiento de los responsables institucionales o para su estricta supervisión.

En sus diseños caben órganos colegiados aunque con un papel meramente consultivo y sin apenas funciones ejecutivas. Este modelo viene a representar lo que Bricall (2000) denomina una “universidad de corte tradicional”, basada en la jerarquía de la disciplina, la facultad la carrera y el título profesional.

Estos sistemas se dotan de personal mayoritariamente al servicio de la Administración, existiendo un predominio del estatus de funcionario sobre el de corporación académica independiente como ocurre en Suecia (Pedró, 2004).

En definitiva, la universidad es concebida como un organismo de la Administración, aunque tenga un cierto grado de autonomía o cierta especificidad administrativa debido a su trascendente función social.

*b) El modelo Colegial*

Bajo esta perspectiva la universidad es considerada como una entidad independiente a la administración pública de cualquier nivel (central o regional) y con normas propias de funcionamiento en las que se da un papel protagonista a la comunidad académica.

En este modelo la financiación es fundamentalmente de carácter público aunque la Administración ejerce un rol poco intervencionista.

Esta situación se generaliza permitiendo a los órganos colegiados ejercer directamente el gobierno de la institución y eligiendo de forma autónoma a los responsables máximos.

La universidad también ejerce amplia capacidad en la elección de su personal académico mediante sistemas comisionados que establecen sus propios criterios de selección.

Los órganos de gestión participativa comparten protagonismo con los órganos unipersonales académicos, y entre ambas unidades se distribuyen las competencias y responsabilidades de gobierno. Esta organización (Pérez y Peiró, 1997) permite salvaguardar el principio de independencia académica frente a las posibles ingerencias del poder político.

El modelo colegial estructura un organigrama tradicional basado en las disciplinas y, muy especialmente en los catedráticos como pieza angular de la jerarquía docente.

En modelos colegiales puros se advierten como limitaciones principales (Oroval y Rodríguez, 2000) la tendencia corporativista que acostumbra a desencadenar en posturas un tanto inmovilistas que generan mecanismos de supervivencia, etc.

En otro orden de argumentos se pueden observar limitaciones a las demandas contextuales.

La actual complejidad organizativa puede demandar mayores cotas de profesionalismo en determinados órganos o procesos de gestión para satisfacer algunas de las demandas del mercado de la educación superior constituyendo el modelo colegial una estructura poco adaptativa a estas demandas (Michavila y Calvo, 1998; Michavila y Envid, 2001).

*c) El modelo de Mercado*

Este modelo se caracteriza por la existencia de diversos grupos y colectivos con intereses contrapuestos. El grado de autonomía es muy elevado y se aplican fórmula de gestión mercantil que establezcan determinados equilibrios y competencias entre los colectivos enfrentados (Pérez y Peiró, 1997).

Este tipo de centros son gobernados por un consejo de administración que designa (o contrata) a los responsables máximos de la institución. El consejo debe garantizar la consecución de los objetivos institucionales y puede está constituido de forma más o menos participativa con miembros de la comunidad académica.

Gellert (1993) sostiene que la universidad dicta los criterios para la selección libre de su profesorado y su personal investigador, así como tiene potestad para establecer un sistema propio de selección de alumnos. Las estructuras acostumbran a ser complejas de tipo matricial aunque flexibles a los posibles cambios del entorno social, científico, etc.

En los centros donde se establecen órganos colegiados éstos presentan un papel eminentemente consultivo y con pocas posibilidades ejecutivas.

Al ser un modelo regido por la dinámica del mercado sus estructuras deben tener capacidad de innovación y renovación constante para adaptarse a las exigencias de un entorno cambiante: la satisfacción de las necesidades y la eficacia son sus variables fundamentales.

Este sistema define el modelo universitario de Estados Unidos aunque su proyección europea ha sido ciertamente escasa y limitándose especialmente a la oferta universitaria privada. En la actualidad algunos países europeos han introducido algunas medidas a sus modelos universitarios clásicos configurando un modelo con marcados tintes de mercado como es el caso de Holanda, que presentaremos someramente un poco más adelante (Gellert, 1993).

Pero Clark (1995), que seguramente presenta una de los análisis más completos sobre estructura y gobierno universitario, propone que tras esos tres modelos teóricos existe una forma determinada de ejercer la autoridad dentro de los sistemas universitarios.

En esa dirección reconoce seis niveles diferentes que identifican instancias diferentes en el análisis vertical de la organización universitaria, es decir, sobre el reparto del poder.

Veámoslo gráficamente en la siguiente tabla:

<b>I.</b>	<b>Infraestructura del sistema</b>	<i>Nivel 1</i>	<b>Departamento o Cátedra</b>
		<i>Nivel 2</i>	<b>Facultad o Escuela</b>
<b>II.</b>	<b>Estructura intermedia</b>	<i>Nivel 3</i>	<b>Universidad</b>
<b>III.</b>	<b>Coordinación global del sistema</b>	<i>Nivel 4</i>	<b>Consejos rectores y Sistemas Unificados</b>
		<i>Nivel 5</i>	<b>Gobierno regional</b>
		<i>Nivel 6</i>	<b>Gobierno Nacional</b>

**Tabla 4.2.** Estructuras de poder y autoridad universitaria según Clark (1995)

Es posible entonces reducir los seis niveles de autoridad a tres que tienen como referente a las disciplinas académicas, los establecimientos y a los sistemas universitarios. El modelo triangular presentado junto con esta distribución del reparto de poder permite analizar los distintos sistemas universitarios.

En el primer nivel encontramos dos tipos de ejercicio de la autoridad más básica. Un primer sistema basado en las cátedras donde predomina el poder personalista ejercido por los docentes de mayor rango sobre los alumnos y el resto del profesorado y, un segundo, representado por las estructuras departamentales, donde el reparto de las funciones y decisiones es más colaborativo entre los miembros del equipo.

Hay que destacar que incluso en estos equipos, el rol del catedrático es siempre mucho más influyente en temas como investigación o docencia avanzada (Greco, 2000: 185).

Algunos sistemas optan por reforzar la estructura intermedia de los propios establecimientos universitarios. El caso paradigmático, como vimos, es el sistema de los Estados Unidos.

En estos casos los responsables bien si son nombrados como si son designados actúan con plena autonomía en el ejercicio gerencial del establecimiento.

Finalmente, la autoridad basada en el sistema refleja la dimensión política. En estos casos la autoridad acostumbra a ser de corte burocrático (legitimación en las normas) aunque cabría plantearse también sistemas académicos (basados en el saber experto).

### 4.3.3 Los enfoques y diseños de Solé y Coll

Bajo esta dimensión Solé y Coll (2001) establecen una perspectiva de análisis sobre los diseños organizativos que se fundamenta básicamente en las soluciones organizativas que cada institución ofrece ante las demandas y condiciones de un entorno altamente cambiante.

Tiene que ver pues, con las soluciones que se adoptan internamente para desarrollar con éxito la misión institucional. Los diseños organizativos presentan una taxonomía capaz de analizar las diversas manifestaciones institucionales como por ejemplo las relaciones con el contexto, la complejidad de sus estructuras, órganos de gobierno y participación, etc.

La propuesta se centra fundamentalmente en la presentación de cuatro enfoques diferenciados: universidad vertical, universidad matricial, universidad convencional moderna y universidad tecnópolis.

#### *a) La universidad Vertical*

Este diseño institucional se corresponde con las universidades tradicionales organizadas fundamentalmente en torno a las cátedras que estaban lideradas por un académico que aglutinaba alrededor suyo un conjunto de profesores ayudantes y en formación. La gestión y el gobierno de estos centros era sencillo y recaía en una oligarquía que conocía perfectamente el funcionamiento institucional. La ordenación de los estudios carecía del sentido de facultad siendo la asignatura y el título en referente organizativo de la vida académica. Organización que era fundamentalmente lineal y en la que cada facultad se impartía un título oficial (Pedró, 2004).

Las relaciones con el entorno eran escasas y la dedicación fundamental radica en la labor docente junto con actividades de gestión institucional. Los órganos unipersonales tienen un peso muy significativo y los órganos colectivos aunque pueden llegar a ser representativos no lo son proporcionalmente, quedando la universidad al arbitrio de un grupo reducido de líderes y gobernantes de gran prestigio académico: los catedráticos.

Estamos ante una estructura de burocracia productiva o profesional, así lo apuntan Clark y Neave (1992), en la que predomina la actividad puramente académica del profesorado por encima de cualquier otra tarea de investigación, gestión o relación con su entorno.

Este modelo se mantiene en los diferentes contextos europeos vigente durante decenios, aunque con algunas diferencias propias de cada país y tradición, en la medida que las universidades son entidades pequeñas, que se dirigen a una población de elite y donde el peso de la tradición es básico para la supervivencia institucional.

Muchas de las instituciones organizadas de forma vertical han pervivido hasta épocas recientes por el propio sistema reproductivo que han desarrollado durante años, aunque las condiciones absolutamente cambiantes del entorno y las nuevas exigencias y demandas sociales han obligado a replantearse algunos de sus preceptos organizativos tradicionales.

*b) La universidad Matricial*

La simplicidad en el diseño organizativo de la universidad vertical centrado en las cátedras requiere de un cambio cuando la universidad introduce nuevos catálogos de titulaciones, se abre a la mayoría de la población y aumenta exponencialmente el número y tipología de docentes.

Esta nueva situación coincide con la adopción de funciones investigadoras por parte de los académicos, introduciéndose así la doble función docencia e investigación y que acertadamente identifica Clark (1997).

Las titulaciones ocupan la verticalidad del diseño organizativo siendo las responsables de los planes de estudio y la dotación de equipamientos necesarios para su desarrollo, paralelamente aparecen los departamentos como estructuras que aglutinan al profesorado encargándose de la docencia de las materias en un mismo área de conocimiento y la investigación científica. Se introduce el concepto de grupo dentro de la estructura universitaria, grupo que substituye la anterior estructura personalista de la cátedra y que adopta una nueva dimensión tanto en las estructuras formales (equipos de investigación) como en las informales (grupos de presión) (Clegg y McAuley, 2005).

Se introducen órganos más complejos de gestión y gobierno, cobrando especial relevancia los órganos colegiados que se convierten en verdaderas plataformas de participación y representación de los distintos estamentos universitarios. Especialmente tras mayo del 68 se vivió un verdadero revulsivo para las estructuras universitarias de todo el mundo ya que incorporaron el concepto de democracia representativa.



Los centros que adoptaron esta estructura después de 1968 tuvieron que incorporar en estas unidades colegiadas un importante número de representantes de estudiantiles dando una nueva dimensión al concepto de gerencia universitaria, que pasaba a ser mucho más abierta, representativa y compleja (Pérez Díaz y Rodríguez, 2001; Neave, 2001; Pedró, 2004).

*c) La universidad Convencional moderna*

Se reserva este término al modelo organizativo que como superación de la universidad matricial incorpora nuevos servicios de apoyo a las tareas docentes e investigadoras del profesorado, de aprendizaje de los estudiantes y de apoyo a la gestión para los órganos de gobierno. En la misma línea de lo que afirma Mintzberg (1984) podemos subrayar que la profesionalización de las funciones universitarias requiere de mayores servicios complementarios a la actividad académica.

Existen necesidades de apoyo a la investigación con la exigencia de nuevos equipos, personal técnico especializado, nuevos y equipados laboratorios con sus respectivos especialistas, etc. (Clark, 1997). Igualmente la docencia se torna más compleja generando a su alrededor un conjunto de especialistas que apoyan la actividad docente dando soporte al profesorado y a los alumnos.

Las bibliotecas amplían y se mejoran, se crean unidades de apoyo y orientación de estudiantes, también nuevos servicios informáticos, nuevos espacios para el trabajo científico, centros de idiomas, áreas deportivas, etc.

La universidad ya no es el centro de referencia de los académicos y de sus estudiantes, es un complejo ente que presta servicios y que la fuerte competencia exige que sean de máxima calidad. Por ello los procesos de gestión de todas estas unidades tienden a profesionalizarse. Aparecen conflictos entre los académicos tradicionalmente únicos responsables y gestores de la institución y los nuevos cuerpos técnicos con una gran especialización en sus responsabilidades de gestión.

Se identifica la universidad convencional moderna con la estructura denominada por Mintzberg (1984) de “burocracia profesional mixta”. Aunque Vallés (1997: 137) la identifica como una “burocracia profesional con vetos estamentales”.

Así resulta que por un lado tenemos la estructura del profesorado de corte claramente burocrático y profesional que convive, no sin dificultad, con otra tecnoestructura (denominada así por Solé y Coll, 2000: 318), que garantiza los servicios. Una de las tendencias habituales de cualquier burocracia institucional es a la de reproducir determinados procedimientos que permitan una cierta homogeneización y mayores posibilidades de control por parte de la gerencia.

#### *d) La universidad Tecnópolis*

Este término acuñado por Solé (2001: 319) identifica una universidad totalmente abierta a las dinámicas cambiantes de su entorno. En esta clasificación, las estructuras tecnópolis son las más complejas que existen, ya que además de resultar sumatorias de las características de los modelos matricial y convencional moderno, incorporan unos rasgos definitorios propios.

En primer lugar la universidad con estructura tecnópolis supone un conjunto de entidades y organizaciones que gozan de autonomía y que en su conjunto coordinado configuran una universidad. Estas entidades son interdependientes y cada una de ellas tiene asignada una funcionalidad específica que repercute en el servicio final prestado.

Otro rasgo básico es la reconfiguración de los espacios donde interseccionan las estructuras matriciales: facultades y departamentos para incorporar mecanismos que satisfagan nuevas necesidades que aquel modelo *per se* no hubiese superado. Veremos más adelante que la estructura matricial ha sido uno de los aspectos que mayores críticas ha generado en relación con el actual sistema de gestión universitaria (Tomàs, 2000).

Finalmente, se destaca como característica la capacidad que tienen los miembros de la universidad, especialmente el profesorado, para establecer equipos, servicios, líneas de trabajo, organizaciones autofinanciadas, etc. de forma autónoma.

Esta característica representa una nueva concepción de la universidad como gestora de servicios a la sociedad más allá de la oferta estandarizada y oficial.

La explicación resulta sencilla la universidad como macro estructura ya no puede satisfacer todas las demandas sociales y establece un sistema altamente flexible por el que el profesorado, especialmente el de mayor prestigio aunque sin exclusiones, puede realizar los procesos de transferencia necesarios. Esto le otorga una nueva dimensión dentro de la estructura organizativa pudiéndose superar el planteamiento burocrático profesional por otros de corte más autosuficiente.

La nueva realidad organizativa supone nuevos elementos organizativos mucho más complejos aunque sin abandonar algunos procesos de representación académica la tendencia es hacia la profesionalización, por un lado, y la desconcentración por otro. Efectivamente, las estructuras tecnópolis no pueden gerenciarse con los sistemas representativos tradicionales dada su complejidad, tamaño e intereses creados por lo que

se acostumbran a definir toda una serie de puestos gerenciales de las distintas unidades organizativas y de servicios, en esa misma línea lo identifica (Rau, 1993).

Tampoco la habitual forma de gestión centralizadora tiene sentido en la estructura tecnópolis (Neave, 2001 b) por lo que las distintas unidades gerenciales tienden hacia planteamientos más o menos territoriales, es decir desconcentrados del gobierno central de la institución.

Esta forma de gestión, que va calando en alguno de sus preceptos en nuestra universidad aunque su adaptación supone algunos conflictos culturales sobre todo en lo que concierne a la pérdida de poder ejecutivo de los órganos tradicionales y la tendencia a diluir la estructura matricial por otra de carácter más divisional en la que las diferentes unidades se adaptan a las directrices generales que emanan de poderes cada vez menos representativos del poder académico.

Otra debilidad que se enumera ante estos planteamientos es la cantidad de intereses particulares o corporativos que pueden aparecer en una estructura tecnópolis. A veces algunos de los equipos, organismos o micro estructuras que surgen para dar respuesta específica a las demandas sociales pierden de vista el referente común y acaban velando por sus intereses particulares.

La situación sólo se torna comprensible con el estudio de la micropolítica institucional. Esta situación dificulta mucho más la gestión y el gobierno de las universidades que se convierten en verdaderos reinos de taifas cada uno con sus propios intereses y objetivos.

#### 4.4 Diseño del gobierno y gestión de la universidad

Entramos de lleno en la descripción, análisis y valoración del sistema universitario español. Cabe diferenciar primeramente las terminologías entre sistema universitario español y sistema universitario catalán.

La transferencia de competencias por parte del Estado a las CC.AA en materia universitaria es absoluta en términos de financiación, supervisión y control, creación de organismos autónomos de evaluación y acreditación de la calidad, etc.

A pesar de ello nuestro sistema obliga al cumplimiento de la normativa general en todo el territorio español, por lo que en determinadas materias la capacidad de actuación de las CC.AA está muy limitada.

En ese conjunto de aspectos encontramos las variables de organización y gestión que deben seguir con los preceptos indicados por la Ley general. En ese sentido la legislación autonómica poco aporta de nuevo sobre organización y gestión. Únicamente destaca la Llei 26/1984 de *Coordinació universitària i creació dels Consells Socials* además de la ya comentada LUC, aquella regula la composición de los Consejos Sociales y pone las bases para establecer los distintos centros universitarios de Catalunya.

En ese sentido, en la medida que las universidades de Catalunya comparten un marco legislativo propio, unos órganos de coordinación y determinadas estructuras, entre ella la vinculación a la misma Administración, se pueden considerar a la vez como un sistema propio y diferenciado de los demás.

Como apuntan Oroval y Rodríguez (2000) las Universidades de las CC.AA pueden constituir un sistema integrado en el sentido de potenciar su cooperación y su programación conjunta. Proponemos por tanto un modelo de cooperación en forma de sistemas autonómicos, con un necesario grado de descentralización y autonomía universitaria. Por ello, y en conclusión, identificamos dos sistemas universitarios coordinados. Aunque para el objeto de nuestra investigación tiene más sentido pronunciarse en relación al sistema universitario español, puesto que los aspectos de gobierno y gestión universitaria dependen de una legislación de ámbito estatal que emana de la Administración del Estado.

*La interdependencia entre las Universidades y el resto de instituciones es notable, dado el reparto de funciones entre instituciones, de manera que está justificado hablar de un auténtico Sistema Universitario y, también, de Sistemas Universitarios en las Comunidades Autónomas.*

*En esas circunstancias es imposible elaborar una visión adecuada del gobierno de las Universidades singulares sin tener a la vista un panorama más general, que contemple la concepción del gobierno del Sistema y el desempeño de las funciones que corresponden al resto de las instituciones.*

(Peiró y Pérez, 1999: 18-19)

Es bien cierto que abordar en una investigación el aspecto legislativo es un ejercicio imprescindible pero con cierta relatividad, pues acostumbra a ser este un elemento fluctuante y sometido a los dictados políticos de cada momento. En cualquier caso y como es que condiciona, aunque coyunturalmente si se quiere, la situación actual lo bordaremos efectivamente aún con las cautelas necesarias al referirse al termino “actual”.

#### 4.4.1 Diez características básicas

Este apartado debe aportar los elementos necesarios para convertirse en un verdadero ejercicio diagnóstico del actual sistema de gobierno y gestión de la universidad española. Se trata de identificar algunas de las principales variables de las que hemos realizado anteriormente una aproximación teórica y analizar cómo se desarrollan y que valoraciones aparecen al respecto.

##### *a) La universidad española es poco autónoma*

Como en la mayor parte de países europeos de tradición universitaria napoleónica la autonomía está siendo un verdadero elemento de revisión y negociación. La universidad española actual debate sobre aspectos de autonomía y dependencia administrativa.

En nuestro sistema universitario la autonomía es un principio recogido por la Constitución que disfruta de la regulación normativa de mayor rango, la Ley Orgánica de Universidades.

Aunque también hay que advertir que España presenta una autonomía más formal o nominal que real, esto quiere decir que a pesar de las muchas prerrogativas que amparan la actuación independiente de la universidad la práctica es mucho más restrictiva.

En esa línea, podemos caracterizar la autonomía de la que gozan nuestras universidades de naturaleza sustantiva, es decir, vinculada casi exclusivamente a aspectos académicos y docentes dejando de lado los de naturaleza económico-financiera u organizativa.

Por ello, podemos destacar como ámbitos de autonomía derivados de la legislación actual: la definición de un Estatuto de regulación interna y una normativa de funcionamiento; la elección de los órganos de gobierno, a excepción de una parte

significativa del Consejo Social; la posibilidad de crear estructuras de apoyo o complementarias a las establecidas por ley; autonomía académica de enseñanza, cátedra e investigación; la evaluación del alumnado; la elaboración de planes de formación y promoción del personal universitario y, la potestad de crear acuerdos de colaboración y convenios con todo tipo de organismos y empresas.

Este marco de actuación amplía posibilidades en torno a: desarrollo de titulaciones propias, ampliación de los focos de financiación institucional, etc.

Estatutariamente la autonomía debería recoger otros ámbitos de actuación aunque existen condicionantes de diversa naturaleza que impiden el pleno desarrollo de otras capacidades. Estos son: el mercado, las regulaciones normativas de rango inferior, las evaluaciones externas y los sistemas de control indirecto que ha ido estableciendo la Administración.

Ciertamente, se puede decir que existe poca o está muy condicionada la autonomía universitaria con respecto a: la gestión económica, la contratación y gestión del profesorado, la selección de alumnos, los planes de estudio oficiales, la expedición de títulos, la organización interna, etc. (Greenbank, 2006: 144).

### ***b) La universidad española es financieramente dependiente***

Uno de los principales aspectos de las universidades españolas es su notable dependencia financiera de la iniciativa pública, tanto por el porcentaje de recursos totales que provienen del presupuesto público cómo por la potestad del gobierno para fijar el importe de las tasas académicas que las universidades pueden cobrar (González López, 2006).



La autonomía efectiva en el presupuesto queda limitada por la naturaleza de los gastos que debe afrontar (Villarreal, 2000). Además, el PIB español dedicado a gasto educativo (universitario en este caso) y a política científica representa ciertamente una de las tasas más bajas de toda Europa, aunque en los últimos ejercicios de presupuestos generales la inversión ha aumentado sensiblemente. En ese sentido debemos advertir que España incluye en el apartado de I+D de la política nacional los recursos destinados a desarrollo armamentístico, por eso las cifras en términos absolutos pueden llevar a confusión.

Si además añadimos que en ocasiones la financiación complementaria proviene también a través de sistemas públicos como las convocatorias de investigación o, por cumplimiento de los contratos-programa podemos asegurar que la vida universitaria depende en casi su totalidad del erario público (González, 1999).

Hay que destacar que la distribución de esos ingresos también queda regulada administrativamente.

Finalmente, apuntar que las actuales tendencias internacionales en esta materia se dirigen a favorecer la diversificación de ingresos y la obtención de recursos propios dos iniciativas que el actual sistema universitario dificulta a los establecimientos (Oroval y Rodríguez, 2000).

### ***c) Representa una estructura burocrática profesional de corte estamental***

Partiendo de la propuesta sobre las formas de gestión universitaria podemos decir que el modelo español es básicamente colegial. Este rasgo en nuestra universidad ha supuesto la concentración del poder institucional en manos de la comunidad académica y más concretamente del profesorado.

*Es peculiar de la organización universitaria española el carácter representativo de todos sus escalones organizativos, lo que les confiere un alto grado de autonomía, no tanto porque formalmente la tengan, que no es el caso, sino por la legitimidad que confiere a sus acuerdos la representación de los directamente interesados.*

*Conviene identificarlas como lo que son: burocracias profesionales gobernadas en un alto porcentaje por los especialistas académicos que, ya dentro de la propia comunidad universitaria, buscan la legitimidad de sus propuestas y acciones mediante el voto directo representativo.*

(Peiró y Pérez; 1999: 80)

Esta situación coincide plenamente con los resultados del trabajo de investigación presentado por Whitchurch (2004: 280).

Esta forma de gestión institucional entronca con lo que Mintzberg (1984) ha denominado “burocracias profesionales” que por las características de su tarea son altamente resistentes a sistemas de gobierno más jerarquizados, en el sentido empresarial. Aunque en esa definición medie además la dimensión estamental: puesto que ni todos los profesores gozan del mismo peso en la organización, ni esta se agota con ellos.

Por tanto, podemos decir que la estructura de la universidad española en la actualidad es la de una “burocracia profesional con vetos estamentales” (Vallés, 1997: 137).

El dominio colegiado, apunta Greco, ha sido el único mecanismo de coordinación en la facultad y en la universidad. Los pares eligen a aquellos que los van a gobernar entre los mismos académicos. Nace así la administración académica en manos de no profesionales que conduce a la estrecha relación entre la Administración y los académicos. El decano o rector constituye una especie de jefe temporal que representa al grupo y que está consciente de que su poder depende de la venia de aquél (2000: 186).

*A un claro diseño de burocracia profesional que rige en la función docencia e investigación se le añade una burocracia maquinal con su tecnoestructura que garantiza los servicios. Las estandarizaciones posibles en la oferta de servicios docentes e investigadores empiezan a ser contemplados por la tecnoestructura del staff (burocracia maquinal) como campos de acción propicios para la mejora de la gestión institucional.*

(Solé y Coll, 2000: 318)

La burocracia profesional presenta en la universidad de nuestro país una serie de limitaciones que vamos a pasar a describir a continuación.

Primeramente impide realizar cambios rápidos en cualquier tipo de proceso por lo que se generan disfunciones significativas entre las demandas del entorno y la dinámica institucional. Supone, además, poner en manos del profesorado, experto en distintas áreas del conocimiento, la dirección y gestión de las facultades y universidades. Genera estructuras colaborativas muy numerosas en aras del aseguramiento de la representatividad. Hace prevalecer criterios de participación sobre criterios de eficacia o calidad institucional, etc.

Por su parte Kogan (1999) ha establecido como consecuencias de este modelo altamente colegial y poco profesional en nuestra universidad las siguientes:

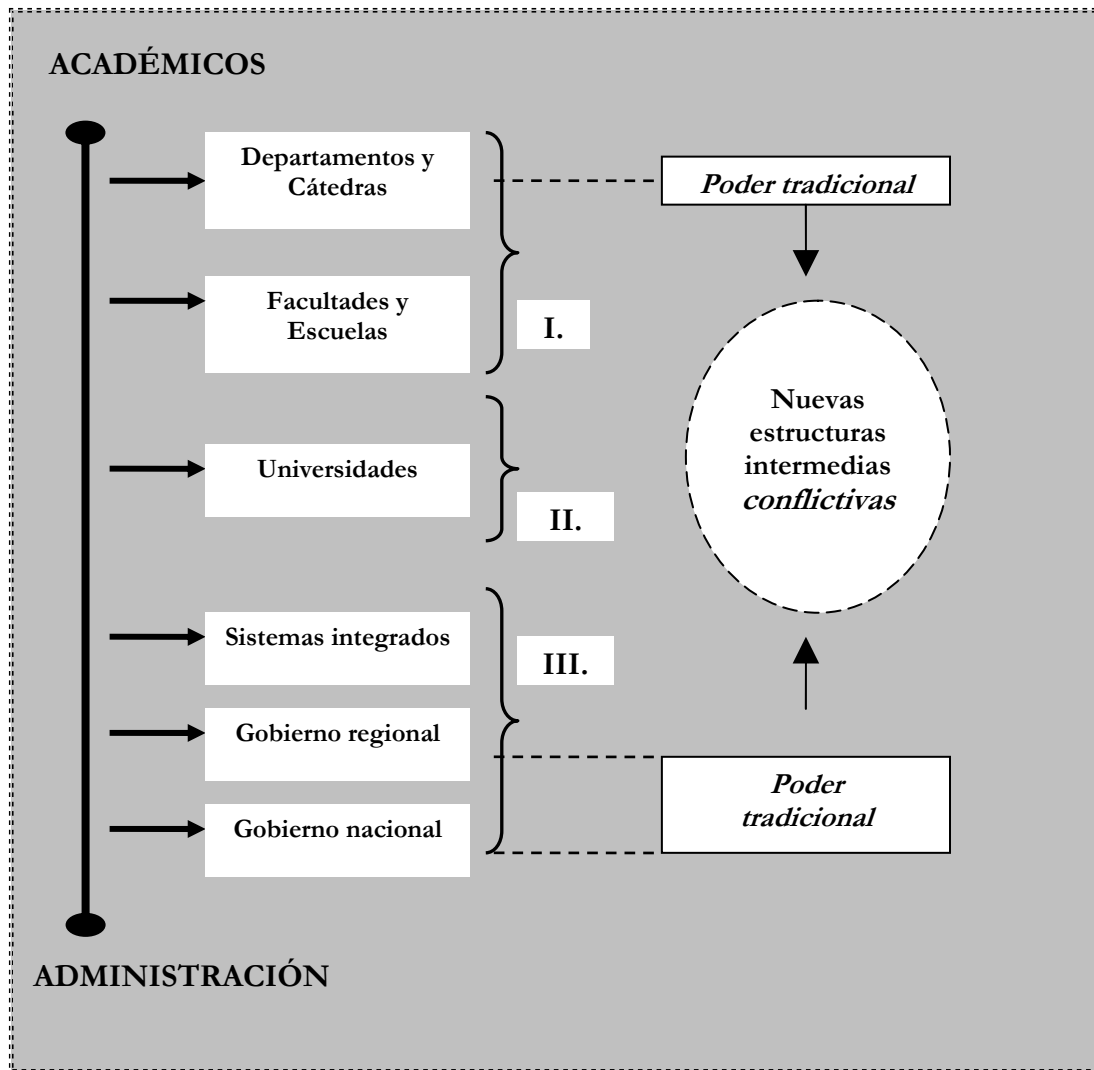
- 1) Crecimiento en el volumen total de trabajo administrativo y de gestión, tanto en el nivel institucional como supra-institucional.

- 2) Cambio en las tareas y el poder relativo de los académicos y administradores universitarios.
  
- 3) Un rango cada vez más amplio de tareas de los administradores y una sistemática asunción por parte de los académicos de tareas administrativas: la denominada burocratización de la academia.

***d) La distribución del poder genera disfunciones***

Debemos apuntar que en relación a los niveles de autoridad que aporta Clark (1995), la universidad española está en proceso de reordenación de la autoridad que se asignan a cada uno de los niveles de autoridad establecidos.

Apuntamos junto con Pérez y Peiró (1997) y Pedró (2004) que tradicionalmente en España se ha polarizado el poder entorno a dos focos diferenciados: por un lado, en los académicos de mayor rango (academia), y por otro en la Administración educativa (burocracia). Esto ha supuesto, junto con la generalización de las estructuras matriciales (Davis y Newstrom, 2002), que se hayan despertado no pocos problemas, especialmente en las estructuras intermedias: primero porque las nuevas estructuras copaban funciones hasta entonces ya distribuidas, especialmente entre las cátedras; en segundo lugar, por la falta de estructuras intermedias en la tradición universitaria de corte napoleónico; y finalmente, por las tendencias tanto de la Administración como de los departamentos para controlar las nuevas unidades organizativas.



Esquema 4.4. Niveles de autoridad, según Clark, adaptados al modelo español.

Las estructuras universitarias españolas, y evidentemente también las catalanas, plantean ciertas problemáticas en cada uno de sus tres niveles de análisis.

En los niveles más operativos, departamentos y cátedras, se intenta mantener el poder histórico a través de su presencia omnímoda en cualesquiera procesos organizativos; además, aspiran a no perder *estatus quo* en su enfrentamiento por tener que compartir ciertos espacios organizacionales con las facultades. En este aspecto el problema es parecido al que está viviendo la universidad alemana y la inglesa tal y como se observa en la investigación de Middlehurst (2004) desarrollada en el contexto inglés.

En el segundo nivel destacamos las problemáticas que supone la convivencia de los modelos matriciales en macro estructuras participativas y burocráticas débilmente articuladas. El conflicto por obtener una asignación real de funciones y determinadas cuotas de poder es continuo y a veces carente de sentido. Este planteamiento se suma al planteado por Rosser (2004) sobre la importancia estructural de las estructuras de dirección intermedia y sus conflictos con el resto de unidades institucionales.

*La directora de departamento tiene dos caras que miran en direcciones distintas, para atender simultáneamente a la administración o dirección de la universidad y al cuerpo académico.*

(Gmelch y Miskin, 1993: 143; citados por Doland, 1999)

Finalmente, la Administración actúa con mayores cuotas de control, supervisando algunos procesos básicos como el acceso del profesorado (con los nuevos sistemas de acreditación y habilitación) y el control económico-financiero. Esta perspectiva ampliamente estudiada en la literatura especializada se denomina “modelo de control estatal” y como hemos visto antes en España está muy presente.

### ***e) Existe una gran dependencia de la Administración***

La estructura universitaria española presenta un modelo mixto entre los modelos burocrático y colegial. Es colegial en la medida que responde al modelo de participación y representatividad del modelo anteriormente descrito: lo que Clark (1983) ha definido como una “estructura plana y débilmente acoplada”. También presenta elementos del modelo burocrático en la medida que la organización queda determinada por las directrices de la Administración, sus normativas y sus condicionantes.

Muchas de las cuestiones que hemos presentado en este capítulo (historia, dependencia financiera, sometimiento legislativo, modelo colegial, etc.) han provocado que la universidad española esté sometida a los dictados de la Administración.

La universidad española está vinculada a la administración pública y a su ordenamiento jurídico, lo que supone la existencia de numerosas fricciones entre la Administración y la universidad.

*“Los responsables de la gestión de cada universidad son elegidos por órganos colegiados y nombrados por la Administración correspondiente; el Estado garantiza la validez académica y profesional de los títulos universitarios de carácter oficial, aunque las universidades pueden ofrecer títulos propios; la universidad es un organismo de derecho público, dotado de una autonomía propia, regulada por una ley específica; los profesores ordinarios son funcionarios del estado aunque cada universidad interviene en la selección de su personal académico, participando en las comisiones encargadas de la misma. La gestión de la universidad se rige por unas normas del derecho administrativo, aunque, como se ha dicho, gocen de considerable autonomía organizativa y presupuestaria. El régimen de la misma es una mezcla del modelo burocrático y colegial con algún (incipiente) rasgo del modelo empresarial”.*

(Bricall, 2000: 420)

#### ***f) El perfil académico es mayoritariamente funcional***

Uno de los sistemas por el que los diferentes ministerios optaron para asegurar la independencia de los académicos fue asegurarles un puesto de trabajo estable y no regulado por los vaivenes del mercado.

Además se aseguraba que la pieza clave de toda la universidad quedaba vinculada a la maquinaria de la Administración a través de sus cuerpos funcionariales. Estas decisiones que en su día permitieron cierto desarrollo de las libertades docentes y de investigación han demostrado ser en la actualidad poco eficientes. La figura del profesor-funcionario ha generado una estructura excesivamente rígida, incapaz de adaptarse a determinados cambios (Kogan, 1999) y en clara incompatibilidad con la autonomía institucional real.

*El que los profesores de otras universidades sean miembros de los comités de tribunales que seleccionan a los profesores de una universidad es, desde el punto de vista de la autonomía universitaria, una aberración. Como alguien señaló no sin humor: es como si los fichajes del Barcelona los decidieran los jugadores del Real Madrid. (...) Estas razones pueden ser discutibles y discutidas, pero hay un hecho que es incontrovertible: en las mejores universidades públicas del mundo, los profesores no son funcionarios.*

(Mora, 2000 b, 212)

En ese sentido, cabe anotar que actualmente la tendencia es a organizar un cuerpo docente contractual bien de carácter temporal, como por ejemplo el perfil de profesor contratado doctor, o bien, de naturaleza indefinida y con dedicación exclusiva, como el perfil de profesor agregado.

En todo caso se aspira a que esta modalidad de profesorado tenga las mismas prerrogativas que los cuerpos funcionariales. Aunque seguramente éste no substituirá a aquel, al menos, en un corto o medio plazo.



***g) Están apareciendo innumerables estructuras de apoyo***

En la actualidad la gestión institucional es altamente compleja y la Administración al introducir elementos de control indirecto espera siempre los mejores resultados institucionales. En ese sentido, y al resultar ineficientes las actuales estructuras de gobierno y gestión, en distintos niveles de la organización universitaria se están incorporando por adición nuevas estructuras de apoyo y soporte (Farnham, 1999; Clegg y McAuley, 2005).

Esta tendencia ha ocasionado aún un mayor reparto de las funciones de gestión por parte del profesorado que, como consecuencia del modelo colegial y, altamente participativo imperante, no ve límites a su implicación en cuantas comisiones se nombren en el departamento, facultad o universidad.

Esta situación, parece en principio, un proceso para democratizar la universidad aunque lo cierto es que la falta de preparación específica al respecto genera una estructura cada vez más compleja, más lenta, generadora de más conflictos y evidentemente menos efectiva.

Los posibles beneficios de estas estructuras resultan finalmente una verdadera falacia por tres aspectos básicos.

Primero porque representan falsas plataformas de participación, puesto que en ellas nunca se adoptan las decisiones últimas de los temas substantivos en el desarrollo de la universidad. Segundo porque no representan elemento alguno de reconocimiento de la labor desarrollada, pues al ser estructuras complementarias no se reconocen como mérito académico alguno, quedando éstos para los puestos “oficiales” de primer nivel (decanato, dirección de departamento, coordinación de estudios, etc.).

Finalmente, tampoco suponen ninguna promoción para el profesorado implicado en las comisiones, consejos, etc. ya que, a pesar de la aparición de estas estructuras informales, el papel de la tecnoestructura y el staff de apoyo en la toma de decisiones es muy limitado (Villarreal, 2000).

#### ***h) La universidad es poco competitiva***

La universidad española es poco competitiva lo que hace que se acomode fácilmente a las estructuras establecidas por lo que no tiene necesidad de amoldarse a las rigurosas leyes del mercado.

La tendencia burócrata y colegial en la que se asienta la universidad la ha vinculado más a su dependencia o vinculación con la Administración que en la búsqueda de nuevas soluciones. Las estructuras y dinámicas organizativas no generan ningún proceso de cambio interno, pues la universidad es altamente acomodaticia. Esa dinámica se torna muy distinta en los sistemas universitarios en los que el mercado participa en la regulación general del sistema (Wolberton, 2005).

Los estudios de corte más empírico inciden en que debemos pasar de una universidad en la que el objetivo es el mantenimiento de los derechos adquiridos a otra en la que se buscan las necesidades y demandas sociales como elemento de supervivencia.

La tendencia internacional marca, a su vez, que se deben establecer algunos mecanismos de mercado que ayuden en la coordinación del sistema de tal forma que se eviten criterios puramente acomodaticios por otros más adaptativos.

En esa línea Oroval y Rodríguez (2000) apuntan que se deben aplicar políticas de mercado pero no de competencia directa entre establecimientos entre sí, sino por parte de los organismos de coordinación autonómica generando sistemas que a la vez resulten cooperativos y especializados. Cooperativos en bases a una eficaz planificación de los sistemas universitarios de cada territorio y, especializados para evitar el actual mapa de titulaciones y distribución de recursos.

Uno de los resultados de esta situación tan poco competitiva han sido: la falta de movilidad de profesorado y alumnado. España es uno de los países que más estudiantes europeos recibe de intercambio, mientras es de los que menos envía a otras universidades europeas.

Parecido ocurre con el profesorado y el personal técnico de servicios. Otra consecuencia es la que en otro lugar se ha denominado isomorfismo institucional, y que viene a significar que los centros universitarios españoles son altamente homogéneos, y en algunos casos casi idénticos (De Miguel, 2001).

No hay diferenciación, ni diversidad entre las universidades de un mismo territorio. Todos los centros ofrecen en grandes líneas lo mismo.

En ese sentido se aboga por el fin del isomorfismo institucional y la posibilidad de establecer un mapa racional de universidades y titulaciones (Vallés, 1997; Villarreal, 2000; Gallifa y Pedró, 2001).

***i) La Gestión se desarrolla de manera no profesional***

La arraigada tradición de anteponer la presencia de los académicos en los órganos de toma de decisiones ha provocado que en la universidad española la gestión no haya sido llevada a cabo por profesionales cualificados en gestión y, haya quedado siempre a expensas de la representatividad de los profesores (Deem y Brehony, 2005).

El resultado como apuntan Tomàs, Armengol y Castro (2002) son estructuras altamente complejas en sus procesos de gestión sin intervención de profesionales expertos, es decir, el propio profesorado en algunos momentos de su carrera profesional ejerce funciones directivas en alguno de los órganos unipersonales, aunque igualmente pasa con los colegiados (exceptuando el Consejo Social).

Greco (2000: 184) ahondando en esa línea apunta además que esta característica supone en modelos como el español la existencia de una jerarquía formal y otros modos informales de organización.

*Está ya generalmente admitido que la complejidad de la organización universitaria actual requiere una intervención profesional, como asistencia indispensable para la dirección política. La tecnología de la gestión no está al alcance del 'amateur' académico.*

(Vallés, 1997: 143)

En cualquier caso Vallés (1997: 145) sostiene que superar la dependencia de la perspectiva institucional de la corporación y su principio de lealtad corporativa es importante introducir personal altamente cualificado en la gestión de universidades.

Esta aportación de Vallés nos parece excepcional pues diferencia dos elementos que la tradición española ha abordado siempre conjuntamente, pero que son claramente distintos: la corporación de los académicos y la propia institución universitaria. Esta distinción puede permitir romper con determinadas tradiciones convertidas hoy en prácticas poco efectivas.

Si distinguimos ambas realidades (institución y academia) y las tratamos conjunta, aunque independientemente, seguro que la incorporación de perfiles profesionales a la gestión universitaria no generará conflicto entre la corporación académica, pues esta, como colectivo profesional, puede establecer sus sistemas de organización interna de forma libre.

Además, si se consigue una diferenciación en este ámbito estaríamos en disposición de asegurar mayores cotas de autonomía institucional (pues evitaríamos el control interno y el intervencionismo de carácter profesional) y aumentaría a la vez, la libertad académica, puesto que la corporación de académicos se podría regir como un colectivo profesional mucho más independiente de los condicionantes institucionales de la universidad.

Esta idea viene refrendada por Mora que también identifica que la libertad propia de los académicos no puede estar sujeta a las prioridades institucionales.

*La libertad académica supone que los académicos deben tener la libertad de desarrollar procedimientos propios de enseñanza e investigación, que no tienen que estar previamente integrados en una estructura jerárquica típica de las organizaciones empresariales.*

(Mora, 1999: 234)

***j) Resistencia a prácticas de gestión gerencialista***

Lo que en otros contextos universitarios, como el británico, representa ya una dilatada experiencia, en España todavía la aplicación gerencialista a la universidad es todavía incipiente. Esta perspectiva de la gestión supone en aplicar estrategias de gestión desarrolladas en contextos organizativos vinculados al mercado.

El nuevo gerencialismo se ha aplicado con éxito a instituciones universitarias dando importantes y significativos resultados (Deem y Brehony, 2005). Estos investigadores en su trabajo empírico apuntan que la aplicación de esos nuevos planteamientos supone un cambio de cultura desde la perspectiva política y técnica.

En nuestro sistema universitario estas experiencias son puntuales y empiezan a desarrollarse en la mayoría de universidades aunque de ninguna manera de forma generalizada.

En cualquier caso se diagnostica lo que Deem y Brehony (*op. cit*) diagnostican como una de las principales resistencias: los diferentes intereses de los académicos y los directivos hace que los planteamientos gerencialistas sean de difícil aplicación en las universidades.

Por su parte Orihuela y Ruiz (2000) establecen tres estrategias propias del gerencialismo aplicado a la universidad utilizando los modelos de las estructuras propuestas por Clark (1983). Para la línea burocrática establece los procesos de planificación estratégica tanto interna como externa; para la línea colegial la aplicación de los principios del aprendizaje organizacional de Senge y las nuevas teorías organizativas basadas en el trabajo colaborativo en equipo; finalmente, para la línea de mercado la aplicación de las políticas de generación de valor, posicionamiento y ventaja competitiva.

En definitiva, cada una de las dimensiones del gobierno institucional, emanadas desde la teoría más clásica, tiene aplicaciones concretas en el campo del gerencialismo universitario que se pueden aplicar una vez asumidos los nuevos valores y principios culturales. Así lo ha defendido Reponen (1999) en su interesante investigación sobre los sistemas más adoptados por las universidades cuyo origen se produce en entornos empresariales. En ese sentido, la aportación de Mora resulta clarificadora:

*“Otra imagen utilizada para expresar recientes tendencias en la organización de las universidades es la de la universidad emprendedora. Bajo esta imagen, la universidad se considera como un ser vivo, inteligente en su funcionamiento, adaptándose continuamente a su entorno. En esta imagen la fuerza directriz es el mercado que informa a las universidades sobre oportunidades y relaciones de intercambio”.*

(Mora; 2000 a, 234)

En nuestro país esa línea de reflexión y propuestas ha venido desarrollada entre otros por González, (1999), Villarreal, (2000), Oroval y Rodríguez (2000), etc. que sostienen que las instituciones universitarias ante el nuevo entorno, están desarrollando nuevas formas de gestión que, tratan de conjugar la necesaria utilización de modelos empresariales de gestión, con el respeto a la especial idiosincrasia de las universidades.

#### **4.4.2 Unidades de gobierno y gestión: tipología y funciones**

La universidad es una organización compleja, que tiene unas metas complejas y que se desarrolla en un contexto complejo. Por eso el diseño de su estructura de gobierno y gestión no escapa de tales circunstancias y también resulta un elemento complejo.

Esta complejidad se manifiesta en la definición de sus órganos de gobierno, la utilidad de éstos, las funciones que se le asignan, tanto desde una perspectiva general (legislativa), como desde una perspectiva más particular (estatutaria), su dinámica de funcionamiento, etc. Estos serán pues los elementos que iremos abordando en este epígrafe.

Para abordar el tema de las unidades organizativas encargadas del gobierno universitario partiremos de dos dimensiones básicas: Composición y Ámbito de influencia.

⇒ La *Composición* es una dimensión normativa que se desprende del Título III de la Ley Orgánica de Universidades en el que se establecen dos tipologías básicas de órganos de gobierno y representación de las universidades públicas: los órganos colegiados, y los órganos unipersonales, objeto éstos últimos de nuestra investigación.

⇒ El *Ámbito de influencia* es una dimensión de estudio vinculada a la perspectiva institucional y claramente observable en los Estatutos de las distintas universidades. En ellos se distinguen dos ámbitos de influencia de los diferentes órganos de gobierno. Se identifican entre aquellos órganos cuya incidencia es general a toda la universidad, de aquellos otros cuyo ámbito de influencia se circunscribe a un área organizativa descentralizada: son los órganos centrales o generales y los órganos periféricos o descentralizados.



Estas dos dimensiones globales, que a su vez se subdividen en dos variables más específicas nos permiten dibujar una matriz de cuatro categorías diferenciadas. Es a partir de ese esquema general que identificamos y clasificamos los órganos de gestión y gobierno universitario. Esquemáticamente los conceptos presentados se representarían de la siguiente forma:

		Composición	
		<i>Colegiados</i>	<i>Unipersonales</i>
Ámbito de influencia	<i>Generales</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Consejo Social</li> <li>◆ Consejo Gobierno</li> <li>◆ Claustro</li> <li>◆ Junta Consultiva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Rector</li> <li>◆ Vicerrectores</li> <li>◆ Secretario General</li> <li>◆ Gerente</li> </ul>
	<i>Periféricos</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Junta de Facultad /Escuela</li> <li>◆ Consejo de Departamento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Decano</li> <li>◆ Director de Escuela</li> <li>◆ Director de Departamento</li> </ul>

**Tabla 4.3.** Clasificación de los órganos de gobierno universitario

*a) Órganos colegiados generales*

Son un conjunto de unidades organizativas constituidas por un colectivo de personas cuyo ámbito de influencia es la totalidad de la institución. Su perspectiva se correspondería con la asignación de funciones básicamente estratégicas.

Su principal utilidad es que se han convertido en verdaderos sistemas de representatividad más que en órganos de poder y gobierno efectivo. Esta realidad no nos debe extrañar en la medida que hemos descrito al sistema universitario español como una *burocracia profesional con vetos estamentales*, es decir los núcleos organizativos son dos: por un lado la academia y, por otro, la tecnoestructura burocrática. Así los anuncian en el art. 13 de la LOU al denominarlos “órganos de gobierno y representación”. Esta denominación convierte a los órganos de dirección estratégica en plataformas donde los diferentes colectivos institucionales deben delegar a sus representantes. El gobierno de la institución termina por asociarse a la pura representatividad estamentaria.

En la medida que la universidad está constituida por una amalgama de colectivos muy numerosos (docentes, estudiantes y personal de administración y servicios) y debido a las dinámicas organizativas y culturales, la posibilidad de poder elevar las distintas posiciones y opiniones en los foros de debate colectivo se convierte en una necesidad fundamental.

El plantear la estrategia institucional, a partir de este tipo de órganos, convierte a nuestra universidad en una organización altamente democrática y participativa, al menos formalmente. Pues, como veremos un poco más adelante, las dinámicas culturales (micro política, sistemas informales de control, falta de efectividad, etc.) pueden pervertir los principios democráticos apuntados. Aunque hemos realizado un abordaje globalizado sobre los órganos colegiados de ámbito general, cada uno de ellos presenta una serie de funciones específicas en el diseño de la estructura universitaria. Pasaremos a analizar sus funciones distinguiendo aquellas de naturaleza legislativa (marcadas por la LOU), y aquellas otras que los Estatutos <sup>1</sup>universitarios recogen de forma específica.

---

<sup>1</sup> Se han revisado y se incorporan las informaciones de los Estatutos de las universidades que forman parte del escenario de nuestra investigación: UAB; UB; UPF y UPC.

<b>Consejo Social</b>				
<i>Órgano de participación de la sociedad en la Universidad (LOU; art. 14. 1)</i>				
<b>Funciones según la LOU</b>	- Supervisión de las actividades de carácter <b>económico</b> de la universidad y del rendimiento de sus servicios.			
	- Promover la colaboración de la sociedad en la <b>financiación</b> de la universidad y las relaciones entre esta y su entorno cultural, profesional, económico y social al servicio de la calidad de la actividad universitaria.			
	- Aprobación del <b>presupuesto</b> y de la programación plurianual de la universidad, a propuesta del Consejo de Gobierno.			
	- Aprobar las <b>cuentas</b> anuales de la universidad y la de las entidades que de ella puedan depender y sin perjuicio de la legislación mercantil u otra.			
<b>Funciones según los Estatutos</b>				
	<b>UAB</b>	<b>UB</b>	<b>UPF</b>	<b>UPC</b>
Colaborar con el Consejo de gobierno en la definición de la política estratégica y económica	<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>
- Proponer la impartición o supresión de enseñanzas y títulos.			<b>x</b>	<b>x</b>
- Supervisar y evaluar la calidad		<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>
- Aprobar la constitución de entidades jurídicas para la promoción		<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>
- Promover la participación de la sociedad en la universidad, especialmente en su financiación y fomentar las relaciones de la universidad con el entorno social, cultural y territorial.	<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>
- Aspectos económicos: criterios de elaboración del presupuesto, supervisión, memoria económica, aprobación de endeudamiento financiero, aprobación de créditos complementarios, patrimonio, supervisión de convenios y contratos externos	<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>
- Aprobación de las normas de permanencia y de precios públicos.			<b>x</b>	<b>x</b>
- Aprobación de precios públicos de créditos y cursos oficiales y de especialización.	<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>

**Tabla 4.4.** Funciones del consejo social

Las principales disfunciones y debilidades vertidas al respecto de los órganos colegiados centrales son especialmente las referidas al Consejo Social. Críticas que seguramente se justifican por su propia naturaleza y composición vinculadas al control social sobre la universidad. En ese sentido Roca (2001: 14) identifica como disfunciones de los Consejos Sociales en Catalunya:

- Falta de una definición social de universidad que permita a los Consejos poder decidir sobre las directrices de la universidad.
- Falta de funciones claras y significativas que eviten la actual contradicción entre las funciones de promoción y las de control. Disfunción que hace que los Consejos se conviertan en supervisores de la actuación del Rector.
- Un mayor aumento en las capacidades de decisión.

La posición de los Consejos en la estructura organizativa de la universidad es pues de las más complejas. En definitiva los Consejo Sociales han sido planteados como mecanismos de vinculación y control social en una organización que se define fundamentalmente como autónoma. Además en su definición los Consejos tienen sus competencias circunscritas al ámbito presupuestario aunque con escasa capacidad de ejecución, pues esta acostumbra a recaer en el propio rector o en la gerencia.

Algunas propuestas sobre el funcionamiento y promoción de los Consejos Sociales defienden la posibilidad de ofrecer cierta capacitación a sus miembros para convertirlos en órganos más efectivos en sus tareas y más profesionales en su desempeño.

*A menudo los integrantes de los Consejos Sociales necesitan mucho tiempo para entender el funcionamiento de los mismos. Por tanto deberíamos encontrar un método de aproximación, de formación para sus miembros. No debemos olvidar que, sobre el tema de la aprobación y el seguimiento del presupuesto, los consejos sociales tienen una responsabilidad importante.*

(Giró, 2001: 37)

<b>Consejo de Gobierno</b>				
<i>Es el órgano de gobierno de la universidad (LOU; art. 15. 1)</i>				
<b>Funciones según la LOU</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Establece las líneas <b>estratégicas</b> y programáticas de la universidad así como las directrices y procedimientos para su aplicación.</li> <li>- <b>Organización</b> de las enseñanzas, investigación, recursos humanos y económicos y elaboración de los presupuestos.</li> </ul>			
	<b>Funciones según los Estatutos</b>			
	UAB	UB	UPF	UPC
- Aprobar los reglamentos específicos.	✗	✗	✗	✗
- Aprobar los planes de estudio de los títulos académicos.	✗	✗	✗	✗
- Asistencia del Rector en sus funciones	✗			✗
- Formular criterios para la selección y promoción del personal de la universidad.			✗	✗
- Formular criterios de ordenación de la vida académica.	✗		✗	✗
- Aprobar el Calendario académico	✗		✗	✗
- Asignar espacios a las unidades y servicios universitarios.		✗	✗	✗
- Proponer actuaciones ante el Claustro.			✗	✗
- Supervisar la eficacia de la docencia y la investigación.	✗	✗	✗	✗
- Aprobar los planes estratégicos.	✗	✗	✗	✗
- Establecer planes de movilidad del profesorado.			✗	
- Supervisar el funcionamiento de las distintas unidades de funcionamiento de la universidad.	✗	✗	✗	✗
- Proponer al Rector la destitución de los órganos unipersonales por incumplimiento de su función.	✗	✗	✗	✗
- Nombrar las comisiones necesarias para un buen funcionamiento de la universidad.	✗	✗	✗	✗
- Crear o suprimir escuelas, facultades o departamentos.	✗	✗	✗	✗
- La gestión del personal de administración y servicios: plantilla, funciones, organigrama, etc.	✗	✗	✗	
- Autorización de apertura y cese de los centros de investigación	✗	✗	✗	✗

**Tabla 4.5.** Funciones del consejo de gobierno

El Consejo de Gobierno viene a ser el órgano de gobierno general de la universidad y el que planifica estratégicamente y ejecuta tales propuestas. Vendría a ser el más ‘profesionalizado’ de los órganos generales de gobierno, aunque su composición y la falta de preparación específica de sus miembros, lo convierten en un órgano que poco tiene que ver con las presidencias de las universidades anglosajonas, que con similares funciones presentan un altísimo índice de profesionalidad. En definitiva, se constata aquí algo que hemos venido describiendo anteriormente: en los órganos de gobierno de nuestra universidad se potencia más la representatividad estamental que la efectividad del propio órgano.

El profesor Vallés (1997) proponía hace ya varios años la creación de un Consejo de Gobierno que permitiera el gobierno efectivo de la universidad integrando a personal académico con personal externo a la institución.

*Debería configurarse como un órgano colegiado de composición no superior a los 10-12 miembros, con presencia de miembros pertenecientes a la comunidad universitaria y miembros externos a la misma. La mayoría correspondería a los miembros externos de la institución. Su Presidente sería designado por la correspondiente administración de tutela (Estado, Comunidad Autónoma), no tendría carácter ejecutivo, pero dispondría del derecho de propuesta de una parte de los miembros externos a la institución universitaria. El Rector es miembro nato del Consejo. El Gerente participa en las reuniones del Consejo, con voz, pero sin voto.*

Vallés (1997: 140)

En la práctica estos órganos son excesivamente amplios y algunos, en las universidades más grandes y estructuralmente más complejas, cuentan con decenas de miembros. Evidentemente la participación y representación está altamente garantizada, pero su tamaño y las funciones principales asignadas, no se pueden desarrollar efectivamente con semejantes foros. Es por ello que algunos Estatutos recogen un Consejo de Dirección al que le atribuyen las funciones más estrictamente directivas y les dotan de una composición menor, en cumplimiento del art. 20.4 de la LOU.

En esta línea de análisis crítico ahonda Feroso (1999), al apuntar que resulta llamativo:

*El bajo nivel de compromiso global, institucional de la Junta. Quienes allí están lo hacen mucho más a título de representación de su centro, de su departamento o de su estamento colectivo, que como copartícipes de un gobierno colegiado.*

*Este modo de integración del máximo órgano de gobierno de las universidades hace que su función sea simplemente de aceptación de las propuestas del rectorado y, sobre todo, de control o seguimiento de que las decisiones que se tomen no lesionen al Centro o Departamento o al estamento o grupo al que el representante pertenezca.*

(Feroso, 1999: 130-131)

<b>Claustro</b>				
<i>Es el máximo órgano de representación de la comunidad universitaria (LOU; art. 16. 1)</i>				
<b>Funciones según la LOU</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboración de los <b>Estatutos</b> de la universidad.</li> <li>- Convocar <b>elecciones</b> a Rector.</li> </ul>			
<b>Funciones según los Estatutos</b>				
	UAB	UB	UPF	UPC
- Elaborar, modificar y aprobar los Estatutos.	✗	✗	✗	✗
- Convocar de forma extraordinaria elecciones a Rector.	✗		✗	✗
- Debatir las líneas de programa y futuro de la universidad.	✗	✗	✗	
- Aprobar el informe anual del rector.	✗		✗	✗
- Solicitar informes y crear comisiones	✗	✗	✗	✗
- Debatir los asuntos concernientes a la comunidad universitaria.	✗		✗	✗
- Establecer las normas propias de su funcionamiento.	✗	✗	✗	✗
- Elegir al defensor universitario	✗	✗	✗	✗
- Proponer mociones ante el Rector	✗	✗		

**Tabla 4.6.** Funciones del consejo del claustro

Posiblemente sea el Claustro de Universidad la estructura mejor valorada de cuantas definen el modelo organizativo de la universidad. El carácter estamental, representativo y las funciones que la legislación le confiere hacen del Claustro un foro de debate y discusión de las temáticas vinculadas a la vida universitaria. Algunas de las críticas que presenta la actual estructura claustral serían:

- El predominio del esquema colegial difumina las responsabilidades en la adopción de decisiones.



- La toma de decisiones es costosa y muy lenta, los procesos de negociación obligan a pactos y ajustes constantes entre los diferentes colectivos.
- La necesidad de consenso en algunas decisiones y debates obliga a procesos de control informal perjudiciales en otros ámbitos institucionales.

De los datos que se desprenden de la investigación de Sánchez Ferrer (1999) se desprende que un 75% de los encuestados consideran muy o bastante importante el Claustro como órgano de representación y gobierno universitario, frente a al 25% que lo consideraba poco o nada importante.

Hay que destacar también de los resultados de la investigación, que el Claustro es el órgano colegiado de la universidad mejor valorado, tanto en su eficacia como en su funcionamiento e importancia. Una gran mayoría considera que debe ser quien elija al Rector e incluso debe participar en alguna medida en la elaboración del presupuesto o estar informado de la planificación general universitaria. Por eso, aunque se considera mayoritariamente que la actual estructura de gobierno universitario debe cambiar, la investigación concluye que al Claustro se le sugieren ciertas innovaciones o reformas aunque no su desaparición como órgano de representación de la comunidad universitaria.

En relación a las innovaciones que se le sugieren se destacan por un lado mayor agilidad en la toma de decisiones y debates, y por otro capacidad de seguimiento y responsabilidad de las soluciones adoptadas. De la misma manera justo antes de la aprobación de la LOU muchas voces criticaban la estructura compleja y dispersa del Claustro y abogaban por un foro más limitado en sus funciones y tamaño. En esa misma línea Tejerina apuntaba:

*La reducción del número de miembros en los órganos colegiados debe desarrollarse junto a una dotación de mayores competencias y responsabilidades para los órganos unipersonales –Rector, decano y director de departamento- estableciendo los oportunos sistemas de control por parte de los órganos que se considere oportuno.*

(Tejerina, 1999: 304)

Junta Consultiva				
<i>Es el órgano ordinario de asesoramiento del Rector y del Consejo de gobierno en materia académica (LOU; art. 16. 1)</i>				
<b>Funciones según la LOU</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formular <b>propuestas</b> al Rector</li> <li>- Presentar <b>iniciativas</b> al Consejo de Gobierno.</li> </ul>			
Funciones según los Estatutos				
	UAB	UB	UPF	UPC
- Emitir informes sobre las consultas realizadas.	✘	✘	✘	✘
- Informar sobre propuestas de enseñanzas, planes de estudio y doctorados	✘	✘	✘	✘
- Asesorar al Rector	✘	✘	✘	✘

**Tabla 4.7.** Funciones de la junta consultiva

Sorprende que en una estructura tan participativa como la del sistema universitario español se requiera un tipo de estructura *estaff* de asesoramiento y consulta. Convendríamos en apostar por una Junta Consultiva en la medida que un gobierno profesional, desvinculado del sector académico y encargado de la dirección institucional,

quisiera conocer la opinión específica del profesorado en relación a una temática determinada.

Pero existiendo representatividad en todos los órganos y con la posibilidad de crear comisiones etc. no parece necesario incorporar una nueva estructura colegiada como esta.

Por el contrario estaríamos a favor de que estas Juntas sean el origen de grupos de expertos y profesionales que aportan su conocimiento específico sobre una temática universitaria concreta. En ese caso las Juntas podrían suponer un contrapunto al ‘amateurismo’ de la gestión universitaria actual.

Consideramos que la actual estructuración de órganos de gobierno permitiría ensayar la cohabitación de los tradicionales órganos representativos, de corte claramente académico y estamental, con la de órganos cada vez más profesionales y expertos en la gestión universitaria.

En ese sentido la Junta Consultiva podría convertirse en el embrión de equipos multidisciplinares y altamente cualificados en la temática universitaria.

#### *b) Órganos colegiados periféricos*

Son el conjunto de órganos de naturaleza colectiva que gestionan las unidades básicas o periféricas de la universidad. La estructura interna de las universidades impuesta por la propia LRU se dividía en Facultades y Departamentos generando una estructura de corte matricial. Pues bien, a esas estructuras internas son las que denominamos periféricas o territoriales y representan, en definitiva, las estructuras más próximas para profesores, alumnos y personal de administración y servicios. En nuestro país estas estructuras han

tenido muchísima importancia por la propia tradición de la universidad napoleónica y humboldiana.

La utilidad de los órganos colegiados de carácter periférico es la representatividad de la comunidad académica vinculada a un ámbito de conocimiento específico o facultad. La posibilidad de existencia de órganos de gestión en los Departamentos ha supuesto la ruptura de los modelos personalistas centrados en cátedras y ha permitido el paso a sistemas organizativos más cooperativos.

En las facultades, por su parte, la existencia de varios grupos de interés ha favorecido un diálogo más estrecho con los diferentes agentes y un enfoque más próximo a la realidad social. En ambos casos se ha favorecido el trabajo interdisciplinario y la creación de redes y equipos de trabajo.

Mayoritariamente los expertos si bien valoran negativamente las disfunciones generadas por la estructura matricial coinciden al afirmar que la incorporación de Departamentos (y Áreas de conocimiento) supuso un verdadero avance para la universidad española.

Un elemento que se ha puesto repetidamente de manifiesto en el diagnóstico sobre los órganos colegiados de ámbito territorial (especialmente Centros y Departamentos) ha sido, según Fermoso (1999), la abundancia de comisiones delegadas de los órganos colegiados de decisión o informe. Clark (1983) ya aludía a la existencia de hasta un centenar de comisiones para el ‘estudio, el retraso y el veto de las decisiones’.

En el modelo de gobierno de las universidades españolas el número de comisiones también se acerca al centenar, y también tienen entre sus manos la competencia de estudio y retraso de las decisiones.

La importancia de estas estructuras de gobierno para el funcionamiento de la universidad ha supuesto que la legislación vigente les asigne una serie de funciones de carácter

general y que luego los diferentes textos estatutarios de las diferentes universidades les perfilen otras funciones más específicas.

<b>Junta de Facultad /Escuela</b>				
<i>Presidida por el Decano o Director es el órgano de gobierno de ésta (LOU; art. 18)</i>				
<b>Funciones según la LOU</b>	No se asignan funciones específicas.			
<b>Funciones según los Estatutos</b>				
	<b>UAB</b>	<b>UB</b>	<b>UPF</b>	<b>UPC</b>
- Velar por la calidad y la innovación docente así como por la promoción de las buenas prácticas.	✘	✘		
- Organizar académica y administrativamente las titulaciones oficiales.	✘	✘	✘	✘
- Elaborar y modificar los planes de estudio.	✘	✘	✘	✘
- Informar a los departamentos sobre las necesidades de personal docente e investigador así como de su formación.		✘	✘	
- Coordinar la actividad docente del profesorado en una misma titulación.	✘			✘
- Impulsar las prácticas con empresas y otras instituciones para la orientación laboral de los estudiantes.	✘			✘
- Organizar cursos de formación permanente.			✘	✘
- Desarrollar actividades culturales y de extensión universitaria.	✘		✘	
- Impulsar actividades de formación			✘	
- Participar en los procesos de acreditación, evaluación de centros, estudios y personal.	✘	✘	✘	✘
- Administrar su propio presupuesto		✘	✘	✘

**Tabla 4.8.**Funciones de la junta de facultad

La legislación vigente no ha definido de forma específica funciones para las Juntas de Facultad / Escuela. Esto aunque el despliegue de la LRU ya demostró sobradamente las disfunciones que generaba, en unas condiciones organizativas como las de la universidad, la estructura matricial. Esto ha permitido que los diferentes centros asignen funciones

específicas vinculadas a su propio gobierno. El resultado no podemos decir que haya supuesto la superación de las disfunciones y conflictos diagnosticados, ya que las tensiones y breches siguen produciéndose en el desarrollo competencial de ambos órganos.

En la mayor parte de los casos las Juntas son órganos muy numerosos, algunas se aproximan al centenar de miembros, y de resulta difícil su operatividad y eficacia. Por ello en los reglamentos de facultad se han incorporado órganos de representación más reducidos de la propia Junta, estas se denominan de diferente forma en función de cada centro, por ejemplo Junta Permanente.

La ausencia de unas directrices unívocas para las Juntas, junto con la indefinición de las funciones propias de los Departamentos, favorece que ambos colectivos se asignen funciones afines, e incluso en algún momento, solapadas. Este vacío funcional no hace más que obstaculizar la coordinación entre ambas meso estructuras y que aparezcan conflictos en las relaciones entre ambos entes; veamos un ejemplo.

Si bien la facultad es responsable de la organización académica de los estudios, y el departamento de la asignación del profesorado, las funciones vinculadas entre ambas unidades pueden generar conflicto.

Así se produce cuando en algunas facultades y centros los responsables de una titulación oficial tienen potestad para vetar al profesor que ha sido asignado por un responsable de su Departamento.

Como apuntan Deem y Brehony (2005) una posible solución a estas disfunciones pasaría por un proceso de innovación política y técnica de los sistemas actuales de gestión, de tal manera que se pudiesen unificar los intereses y formas de actuar de algunas de las unidades organizativas de las facultades. Estos autores presentan como alternativa, tras

su estudio empírico en facultades de universidades inglesas, la necesidad de incorporar sistemas de gestión de corte más ‘managerial’.

No se trata de que todas las unidades de la universidad funcionen de esa forma, ellos proponen que desde la facultad se identifiquen algunos servicios que pueden funcionar de forma más efectiva y profesional y, que se vayan generalizando estas iniciativas.

En definitiva, se trata de poder introducir nuevos valores en la gestión de las facultades para que sus órganos de gestión sean más efectivos.

<b>Consejo de Departamento</b>				
<i>Presidio por su Director es el órgano de gobierno del mismo (LOU; art. 19)</i>				
<b>Funciones según la LOU</b>	No se asignan funciones específicas.			
<b>Funciones según los Estatutos</b>				
	<b>UAB</b>	<b>UB</b>	<b>UPF</b>	<b>UPC</b>
- Organizar, desarrollar y evaluar planes docentes, de investigación, estudios oficiales de tercer ciclo y otras actividades de formación propias.	✘	✘	✘	✘
- Decidir sobre el profesorado que ejercerá la docencia de las materias de su competencia.	✘	✘	✘	✘
- Proponer la incorporación, modificación o supresión de materias de los planes de estudio.	✘	✘	✘	✘
- Proponer las plazas de profesorado en función de sus necesidades así como establecer los mecanismos de selección y los miembros responsables.	✘	✘	✘	✘
- Actualización científica, técnica y pedagógica a través de la innovación y la mejora docentes y la formación pedagógica.	✘	✘	✘	✘
- Participar en las tareas de evaluación, acreditación y certificación del departamento y su personal.	✘	✘	✘	✘
- Establecer programas de innovación y promover los convenios.			✘	✘
- Apoyar las iniciativas de investigación de los miembros y equipos del departamento.			✘	✘
- Administrar el presupuesto.	✘	✘	✘	✘

**Tabla 4.9.** Funciones del consejo de departamento

El Consejo es el órgano de participación del profesorado en su área de conocimiento. Los departamentos deben establecer sus plantillas docentes, vehicular la promoción de su personal y, una vez dentro, asignar la docencia del profesorado. Además es el encargado del diseño de los procesos de docencia e investigación, las principales funciones de los académicos.

Las prerrogativas que tradicionalmente se le han concedido a los propios Consejos han supuesto que en el Departamento se adopten importantes decisiones sobre la vida profesional de su profesorado: selección, plazas, perfiles, formación, etc. En definitiva, el departamento se ha ido constituyendo a lo largo de los años como una estructura fundamental para el desarrollo organizativo de las universidades. Las condiciones organizativas, que hemos descrito anteriormente, y las de tipo cultural, que describiremos en el siguiente apartado, han establecido unas dinámicas muy particulares en torno a variables como el control, el poder, las relaciones, los grupos, etc. dentro de los departamentos universitarios. Igualmente, aunque se trate del órgano más próximo a la vida profesional del profesorado, se manifiestan los principales rasgos que se han descrito a lo largo de este capítulo:

- Representatividad. El Consejo es un órgano de participación de los distintos colectivos vinculados al Departamento: profesorado en sus distintas categorías, alumnos de tercer ciclo, investigadores en formación, su propio personal de administración y servicios, etc.
- Gestión no profesional. Es un órgano de planificación y ejecución que no posee personal cualificado en las funciones gerenciales (presupuesto, plantillas, dotaciones de recursos materiales y de infraestructuras, gestión de personal, etc).



- Control informal. Los grupos se establecen sistemas de control entre ellos pues el control formal es mínimo; esto genera importantes conflictos y disfunciones. Somete a pactos forzados y, acuerdos entre algunos profesores y grupos, decisiones estratégicas que afectan a la totalidad del colectivo, anteponiendo a veces el interés individual frente el colectivo.

Las importantes competencias asignadas a los departamentos junto a estos tres rasgos dificultan la ejecución eficaz de sus funciones. Esta realidad se manifiesta, como ya hemos apuntado, en todos los órganos colegiados por lo que desde diferentes foros se reivindica su simplificación. En esa línea lo apuntaba Bricall (2000):

*Debería simplificarse la estructura, composición, y competencias de los órganos colegiados. Esto significa que deberían mantenerse únicamente los órganos adecuados para el correcto gobierno universitario, su composición se reduciría a proporciones razonables para su funcionamiento eficiente.*

(Bricall, 2000: 439)

#### *c) Órganos unipersonales generales*

Son un conjunto de unidades organizativas constituidas por una sola persona y cuyo ámbito de influencia es la totalidad de la institución. Su perspectiva se correspondería con la asignación de funciones organizativas al más alto nivel institucional.

Como hemos venido estudiando la estructura universitaria española es altamente participativa, estamental y academicista por lo que los órganos colectivos priman, en general sobre los unipersonales.

En cualquier caso los cargos unipersonales permiten identificar ciertas responsabilidades que en los colegiados quedan difuminadas entre los numerosos componentes de cada órgano.

Además los órganos unipersonales aseguran cierta efectividad en determinadas decisiones, especialmente si son responsables últimos de las mismas y están poco mediatizados por órganos colegiados. Esto permite una rendición de cuentas más efectiva y favorece la máxima racionalización de la gestión universitaria.

En general históricamente ha existido una escasa incidencia de los órganos unipersonales en el gobierno real de la universidad. Por ello desde diferentes foros y la mayoría de los expertos en materia universitaria han defendido la necesidad de aumentar el poder efectivo de los órganos unipersonales en la gestión y gobierno de las universidades.

Vallés (1997) defendía que la capacidad ejecutiva o de dirección debe confiarse a órganos unipersonales y no colegiados.

De la misma forma se manifiesta Mora (2000) que aboga por un incremento notable del liderazgo y una disminución sensible de las formas colectivas en la toma de decisiones.

El informe Bricall ya apuntaba que:

*El déficit de eficiencia en la gestión proviene fundamentalmente de la intrincada red de órganos colegiados, con amplia, y generalmente numerosa, representación de todos los estamentos universitarios, de las limitaciones que los sistemas de elección y control imponen a los órganos unipersonales, y de la complejidad de los procedimientos de participación en la toma de decisiones característicos del modelo burocrático y colegial.*

(Bricall, 2000: 438)

<b>Rector</b>				
<i>Es la máxima autoridad académica de la universidad y ostenta la representación de esta (LRU; art. 20.1)</i>				
<b>Funciones según la LOU</b>	- Ejerce la <b>dirección, gobierno y gestión</b> de la universidad.			
	- Desarrolla las líneas de <b>actuación</b> aprobadas por los órganos colegiados correspondientes y ejecuta sus acuerdos. - Le corresponden cuantas funciones no se asignen a otros cargos.			
<b>Funciones según los Estatutos</b>				
	UAB	UB	UPF	UPC
- Máxima autoridad académica.	✗	✗	✗	✗
- Representante de la universidad.	✗	✗	✗	✗
- Presidir los actos en los que asiste.	✗	✗	✗	✗
- Convocar y presidir el Claustro, el Consejo de Gobierno y la Junta Consultiva.	✗	✗	✗	✗
- Nombrar y cesar a los vicerrectores, al secretario general y al gerente, de acuerdo con los estatutos de cada institución.	✗	✗	✗	✗
- Convocar elecciones a los órganos de gobierno.	✗	✗	✗	✗
- Expedir diplomas y títulos de la universidad.	✗	✗	✗	✗
- Contratar en nombre la universidad, firmar convenios y contratos con otros organismos.	✗	✗	✗	✗
- Ejercer la potestad disciplinaria.	✗	✗	✗	✗
- Ordenar gastos y autorizar pagos.	✗	✗	✗	✗
- Ejercer las competencias en nombramiento y contratación de personal.	✗	✗	✗	✗
- Otras funciones de máxima representación.	✗	✗	✗	✗

**Tabla 4.10.** Funciones del rector

La mayoría de textos obre gestión universitaria coinciden en que es indiscutible que la máxima autoridad institucional en la universidad sea el Rector aunque con una capacidad competencial y una autoridad mayor en la institución. Son muy numerosas las perspectivas que solicitan un aumento de su capacidad real de decisión y ejecución puesto que acostumbra a estar supeditado a las directrices impuestas por el Claustro o el Consejo de Gobierno o Social (Vallés, 1997; Sáenz de Miera, 1999; Salaburu, 2003).

En ese sentido las propuestas de reforma organizativa, a pesar que abogan por un rector con importantes funciones asignadas, siguen considerando que debe ser un académico vinculado a la vida universitaria. La actual LOU introdujo substantivos cambios en la elección del Rector. Durante la época de vigencia de la LRU era el Claustro el que nombraba al Rector mientras que desde diciembre del 2001 es la propia comunidad universitaria, mediante elección directa y sufragio universal. El voto para la elección de rector es ponderado, por sectores de la comunidad universitaria; el voto conjunto de los profesores doctores pertenecientes a los cuerpos docentes universitarios tiene el valor de, al menos, el cincuenta y uno por ciento del total del voto emitido por la comunidad universitaria (Salaburu, 2003: 83).

Con la reafirmación del rector como máximo representante elegido entre los académicos se desestimaron opciones más profesionales, como en la mayoría de establecimientos de EE.UU., u opciones en las que el rector es nombrado por la Administración competente, Holanda. Opciones que si bien no han pertenecido a nuestra tradición universitaria sí que han sido defendidas en algunos foros y debates de expertos. En ese sentido la propia historia y la tradición hacen aconsejables sistemas de nombramiento y elección del Rector entre la comunidad académica.

*Creo sinceramente que no daría resultado en estos momentos en una universidad española un Rector que fuese una especie de delegado gubernativo nombrado por los gobiernos correspondientes como no lo sería la de una especie de consejero delegado nombrado por un consejo de administración de miembros, la mayoría no universitarios.*

(De la Plaza, 1999: 279)

Varias son las circunstancias que coartan el actual poder rectoral. En primer lugar, la preeminencia de los órganos colegiados frente a los unipersonales, en segundo lugar la falta de preparación específica y profesional para el desempeño de la función gerencial, en tercer lugar el condicionamiento que ejercen sobre el cargo los Consejos Social y de Gobierno, destaca como cuarta característica la eventualidad del cargo y su propia naturaleza por ser un *primus inter pares*. En definitiva las condiciones organizativas en las que se estructura la universidad no hacen más que fomentar los condicionantes anteriormente descritos lo que relega a un rol menos efectivo del que cabría pensar el cargo de Rector.

*El sistema de elección es, en sí mismo, perverso; al confiar en un compañero del claustro universitario la dirección del gobierno de la universidad. El candidato ha de administrar bien los créditos que le otorgan, y ha de gobernar sin lesionar a aquellos a los que representa, de los que pasa a ser rebén transitoriamente, y claro está, no olvida que 'algún día habrá de volver a su Departamento, a su Facultad...'. Es una de las debilidades de la aplicación del gobierno autónomo de la institución, no exclusivo de España y que también es considerado como negativo en otros países.*

(Fermoso, 1999: 127)

Desde nuestra perspectiva consideramos que atendiendo a cuestiones históricas y culturales el Rector no puede ser un profesional externo, por lo que la vía profesionalizadora de este cargo nos parece poco efectiva. Por tanto el Rector debe ser elegido entre la comunidad académica de una universidad. Eso no obsta para que se considere imprescindible una reorganización del cargo, de sus competencias, su poder real, su facultad efectiva, etc.

De igual manera se puede considerar la formación previa o continua como una dimensión a incorporar para un desempeño más efectivo del cargo de gobierno.

Finalmente, abogar por una relación más efectiva entre el rector y los demás órganos de gestión y gobierno institucional de tal manera que no exista, al menos en el diseño organizacional, disfunciones por una ineficaz distribución de funciones o por descoordinación de las diferentes unidades organizativas vinculadas al gobierno de la universidad.

En la investigación llevada a cabo por Sánchez Ferrer (1999) sobre los órganos de gobierno universitario en España se concluye:

*El 78% de los entrevistados considera que el cargo de Rector resulta muy importante en la gestión universitaria. Los encuestados además opinan que sus funciones deberían aumentar y reunir aún más poder efectivo dentro de la comunidad universitaria. La solución pasa por aumentar la capacidad decisoria de los órganos centrales y no por reducir sus funciones. Se podría entender que los problemas de gestión surgen más bien de las limitaciones en el modelo de gestión que de una sobrecarga de funciones de ciertos órganos.*

(Sánchez Ferrer; 1999: 224)

Vicerrectores				
<i>Los vicerrectores asisten al rector y son nombrados por este (LRU; art. 20.4 y 21)</i>				
Funciones según la LOU	No se especifican funciones			
Funciones según los Estatutos				
	UAB	UB	UPF	UPC
- Dirigir las actividades de las áreas determinadas asignadas por el rector.	✘	✘	✘	✘
- Coordinar las actividades de las áreas determinadas delegadas por el rector.	✘	✘	✘	✘

**Tabla 4.11.** Funciones de los vicerrectores

Los vicerrectores son elegidos libremente por el Rector entre los doctores de la universidad. Generalmente se encargan de un área específica (Ordenación Académica, Estudiantes, Investigación, Relaciones Institucionales, etc.). El Rector y los vicerrectores conforman el equipo efectivo del gobierno universitario.

En general los rectores designan a los miembros de su equipo por diversos motivos aunque se acostumbran a apuntar motivaciones de orden político, ideológico y estratégico. Serían decisiones de orden político cuando un Rector busca un determinado equilibrio o posicionamiento de su equipo (entre áreas de conocimiento, entre géneros, entre otros cargos o autoridades, etc.).

La configuración responde a un criterio ideológico cuando busca el apoyo de profesores que comparten ampliamente sus principios y actuaciones, es decir, cuando se rodea de personas de su misma tendencia ideológica. Finalmente, se conforman equipos por criterios estratégicos cuando se seleccionan personas que por su experiencia, liderazgo o

ascendente en algunas áreas de gestión pueden aportar un valor añadido muy importante al equipo.

Las principales críticas a los equipos de vicerrectores acostumbra a ir en la línea de una falta de coordinación entre las diferentes unidades, es decir, se utilizan parámetros, referentes o criterios divergentes para administrar similares procesos organizativos. Esta situación ha generado algunas crisis en los equipos de vicerrectores y han supuesto la dimisión o destitución de algún cargo.

<b>Secretario General</b>				
<i>Es nombrado por el rector y lo es del Consejo de Gobierno y la Junta Consultiva (LRU; art. 22)</i>				
<b>Funciones según la LOU</b>	No se especifican funciones			
<b>Funciones según los Estatutos</b>				
	<b>UAB</b>	<b>UB</b>	<b>UPF</b>	<b>UPC</b>
- Ejercer la secretaría del Claustro, Consejo de Gobierno, Consejo de Dirección, Consejo Consultivo y los órganos de carácter general que así lo especifiquen.		✘		✘
- Custodiar, expedir y proteger los documentos oficiales de la universidad y de los órganos de los que es secretario.		✘		
- Centralizar los acuerdos firmados en los órganos colegiados de naturaleza territorial.				
- Garantizar la publicidad y difusión de los acuerdos de carácter general de aplicación a toda la universidad.	✘	✘		
- Participar en la memoria anual de la universidad.				
- Dirigir la Secretaría general, el Archivo y el Registro general.		✘		
- Coordinar los procesos electorales generales.		✘		
- Dar fe de los acuerdos tomados	✘	✘		

**Tabla 4.12.** Funciones del secretario general



Es un órgano unipersonal de gobierno universitario que asiste a los restantes órganos unipersonales y colegiados de la institución. Por norma general las universidades nombran a un profesor como Secretario General de la universidad y éste se encarga de asistir al rector en su cometido especializándose en la ordenación de los procesos administrativos y burocráticos: actas, documentación oficial, resultados de deliberaciones, acuerdos, documentos administrativos, etc. Estas funciones aunque altamente administrativas y burocráticas resultan de vital importancia para la organización y gestión institucional. En una organización como la universitaria los procesos administrativos y burocráticos son altamente importantes por lo que el secretario general debe prever una serie de actuaciones preparatorias (orden del día, convocatoria, etc.), ejecutivas (deliberaciones, decisiones, etc.) y de revisión (actas, reclamaciones, etc.).

<b>Gerente</b>				
<i>Es propuesto y nombrado por el rector con el acuerdo del Consejo Social (LRU; art. 23)</i>				
<b>Funciones según la LOU</b>	- <b>Gestión</b> de los servicios administrativos y económicos de la universidad.			
<b>Funciones según los Estatutos</b>				
	UAB	UB	UPF	UPC
- Organizar las unidades administrativas de la universidad.		✗	✗	✗
- Administrar y gestionar el patrimonio general de la universidad.	✗	✗	✗	✗
- Ejercer la dirección del personal de apoyo, administración y servicios	✗	✗	✗	✗
- Velar por el cumplimiento de los acuerdos del Consejo de Gobierno y del Consejo Social en materia económica..	✗		✗	
- Certificar el estado de cuentas de la universidad.	✗		✗	
- Organizar los servicios de la universidad.		✗	✗	

**Tabla 4.13.** Funciones del gerente

La universidad representa una estructura matricial en la que convive la línea académica con la línea administrativa. En ese sentido la gerencia permite la ordenación de la estructura administrativa de la universidad. Su función es importantísima ya que supone la ordenación de uno de los focos organizativos de la institución: la tecnoestructura (Solé y Coll, 2000). Las gerencias están constituidas por órganos jerárquicamente ordenados entre los que se distingue: vicegerencias, servicios, secciones y negociados. Sus caracteres son los siguientes (Chaves, 2002: 57):

- Es un cargo directivo y no meramente de gestión.
- Forma parte del equipo rectoral como órgano unipersonal de gobierno universitario.
- Participa en los órganos generales de la universidad.
- Su régimen es el de alto funcionario con el máximo nivel retributivo, o en régimen laboral de alta dirección. En ambos casos, la nota de confianza en relación con el rector que le nombra comporta su carácter temporal y plena disponibilidad respecto de las decisiones de éste.
- Sus funciones se organizan en dos ámbitos: la elaboración del presupuesto universitario y su ejecución y contabilización.

Como señala Kogan (1999) existen algunos procesos como la burocratización de la universidad, la ejecución de labores administrativas por parte de los académicos y algunos cambios en las tareas en relación a los administradores y los académicos que suponen severas críticas contra los equipos de gerencia en las diferentes universidades.

Esta situación, y es una hipótesis diagnóstica planteada en algunos estudios empíricos, podría deberse a la tradicional estructura burocrática de la universidad que tras el periodo de masificación y universalización no ha sido capaz de innovar determinadas formas de gestión que aún se rigen por parámetros burocráticos.

Esto ha supuesto una generalización de lo administrativo que ha generado una presencia mayoritaria en todos los estamentos de la vida universitaria.

#### *d) Órganos unipersonales periféricos*

Son un conjunto de unidades organizativas constituidas por una sola persona y cuyo ámbito de influencia es un ámbito universitario descentralizado. Su perspectiva se correspondería con la asignación de funciones organizativas de alta representación de las unidades territoriales que configuran la universidad.

Los órganos unipersonales de gestión de las unidades periféricas suponen un modelo de liderazgo más próximo al profesorado y a los miembros de la comunidad universitaria. Las características de éstos son las mismas que hemos venido describiendo en las tipologías anteriores: estructura en la que predominan los órganos colegiados frente a los unipersonales, falta de preparación específica para el desempeño del cargo de gestión, etc. Posiblemente sea entre directores de departamento y decanos / directores de escuela donde se manifiesten más claramente las disfunciones de la estructura matricial. Además ambos representan la autoridad académica e institucional más directa y cercana a los profesores, estudiantes y personal de servicios. Por ello las diferencias que se dirimen entre facultades y departamentos son numerosas.

Hay que advertir que esta realidad no ha sido siempre así, puesto que hasta la reforma de los planes de estudio vigente desde el curso 1992-93, las facultades acostumbraban a estar constituidas por un solo estudio, y las fricciones con los departamentos eran mínimas. Para Sáenz de Miera (1999) la actual pluralidad de estudios, titulaciones, facultades y departamentos obliga a regular este entramado de intereses diversos. En la literatura internacional, especialmente de origen anglosajón se determinan a estas unidades con el nombre de meso estructuras, pues están a caballo entre las estructura generales de la institución y el profesorado y los grupos más o menos formales de docencia e investigación.

<b>Decano / Director de Escuela</b>				
<i>Ostentan la representación de sus centros y ejercen las funciones de dirección y gestión ordinaria (LRU; art. 24)</i>				
<b>Funciones según la LOU</b>	No se identifican funciones específicas			
<b>Funciones según los Estatutos</b>				
	<b>UAB</b>	<b>UB</b>	<b>UPF</b>	<b>UPC</b>
- Representar a la facultad o escuela.	✘	✘	✘	✘
- Presidir la junta de facultad así como sus comisiones delegadas	✘	✘	✘	✘
- Dirigir la actividad de la Facultad /Escuela y representarla.	✘	✘	✘	✘
- Designar al equipo de vicedecanos o vicedirectoras, así como al secretario del centro	✘	✘	✘	✘
- Coordinar las responsabilidades de los coordinadores de los estudios adscritos a la Facultad / Escuela.	✘	✘	✘	✘
- Velar por el cumplimiento de los objetivos estratégicos del centro.	✘	✘	✘	✘
- Ejecutar las partidas presupuestarias del centro.	✘	✘	✘	✘
- Dictar resoluciones en los procedimientos administrativos de materia académica.			✘	✘

**Tabla 4.14.** Funciones del decano

Seguramente el papel funcional de las Facultades y centros en la estructura universitaria haya ido perdiendo peso específico a lo largo de los años. El papel de representación y liderazgo que había asumido hace unos lustros está cada vez más mediatizado por las dinámicas del propio sistema universitario: la presión de la Administración, la sobrevaloración de la investigación sobre la docencia, el peso de equipos y líneas de investigación dentro de los departamentos, el peso específico de las titulaciones, etc.

En la investigación llevada a cabo por Sánchez Ferrer (1999) sobre los órganos de gobierno universitario en España se concluye:

*Parece existir una tendencia por parte de los encuestados a considerar que los órganos centrales de la universidad tienen mucha más importancia en el gobierno efectivo de la universidad que las instancias más pequeñas, como la Facultad.*

(Sánchez Ferrer; 1999: 224)

Las tendencias actuales le confieren a los decanatos dos funciones importantes que son el control general y el seguimiento de los planes de estudio impartidos en sus instalaciones. Estas funciones se concretan según Durand (1997) y Feroso (1999) en la mera coordinación de las diferentes variables intervinientes en el desarrollo de las titulaciones.

En ese sentido hemos de señalar la aparición de unas meso estructuras que si bien no son prescriptas en la legislación si que se han generalizado debido al interés e importancia de sus funciones. Nos referimos a los responsables de la coordinación de un plan de estudios conducente a un título oficial, es decir al coordinador de titulación o jefe de estudios de la titulación. Esa figura es designada por el propio decano y participa, en la mayor parte de las veces, en las Juntas de Facultad y otros organismos colegiados.

En esa misma investigación a la que aludíamos más arriba los encuestados afirman en un 44% que el decano de facultad tiene poca importancia como órgano de gestión, frente a un 43% que considera que si tiene importancia. La complejidad de los planes de estudio, la multiplicación de titulaciones, los servicios y equipamientos necesarios para el desarrollo docente, etc. son las áreas sobre las que la facultad puede tener una mayor incidencia. Esto se produce debido a la imposibilidad de modificar los planes de estudio de forma substantiva, primero por la tendencia inmovilista generalizada en esta materia, y luego porque para ello debería contar con el profesorado especialista. Profesorado que no depende de la facultad sino que está adscrito a un Departamento o área de saber específica. Otro argumento también identificado es la ponderación de las tareas académicas, por las que la investigación es una función más valorada, prestigiosa y recompensada que la propia docencia. En ese mismo sentido, los centros y facultades poco pueden hacer puesto que la investigación es una función que se desarrolla primordialmente desde los departamentos universitarios.

También se puede enumerar el cada vez menos peso específico que está cobrando en relación a la gestión y propuestas de formación permanente las distintas facultades. En ese sentido, son los departamentos los que al poseer líneas y grupos de investigación y, al personal cualificado para desarrollarlos con éxito, proponen y gestionan la mayoría de opciones formativas de educación permanente. Destacaremos finalmente, en la construcción de los nuevos escenarios formativos vinculados al Espacio Europeo de la Educación Superior que, las facultades en cuanto que responsables de las titulaciones y los nuevos planes de estudio, así como de servicios muy ponderados en la actualidad (intercambios, practicas en empresas, equipamientos y materiales, etc.) está teniendo un primer papel muy decisivo en la toma de decisiones y en la dirección y gestión de algunos de esos procesos de convergencia europea.

<b>Director de Departamento</b>				
<i>Ostentan la representación de sus centros y ejercen las funciones de dirección y gestión ordinaria (LRU; art. 24)</i>				
<b>Funciones según la LOU</b>	No se identifican funciones específicas			
<b>Funciones según los Estatutos</b>				
	<b>UAB</b>	<b>UB</b>	<b>UPF</b>	<b>UPC</b>
- Convocar y presidir el Consejo de departamento.	<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>
- Designar al secretario del departamento.	<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>
- Hacer cumplir los objetivos fundamentales del departamento.	<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>
- Elaborar los planes de acción docente y de investigación.	<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>
- Velar por la coordinación y calidad de las tareas docentes e investigadoras desarrolladas en el departamento.	<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>
- Informar sobre las necesidades de personal académico.	<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>
- Dirigir la gestión administrativa y económica del departamento así como firmar el cumplimiento de los compromisos adoptado.	<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>
- Fomentar la formación y actualización permanente del profesorado en materia docente e investigadora.	<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>

**Tabla 4.15.** Funciones del director de departamento

Las publicaciones recientes sobre directores de departamento han contribuido a resaltar la importancia de este puesto directivo. Especialmente desde hace una década en la que en varios países se han producido una serie de estudios, artículos, libros, etc. En la mayoría de estas producciones (Durand, 1997) se destacan tres aspectos por los que la dirección departamental es tan importante:

- La dirección gestiona variables importantes para el desarrollo de la vida de la comunidad académica del área de conocimiento, como por ejemplo: presupuestos, plantillas de personal, formación y evaluación docente.
- La dirección departamental posee un contacto directo con los administradores, el profesorado y los estudiantes. Son los encargados de la supervisión de las operaciones ordinarias de la universidad.
- La dirección del departamento representa un importante agente en la toma de decisiones, partiendo de la idea de que las decisiones se toman más ‘abajo’ que ‘arriba’, es decir, entre profesores más que entre burócratas. Las decisiones pueden vincularse a aspectos substantivos como la estructura curricular, los programas de formación, la contratación, la promoción del profesorado, los enfoques metodológicos, etc.

En cualquier caso, las funciones asumidas desde la dirección departamental se agrupan en tres grandes tipologías a tenor de las aportaciones de Durand (1997):

- Políticas: negociaciones, acuerdos, pactos y contratos, etc.
- Ejecutivas: decisiones, planificación, administrar y gestionar recursos, administrativas y burocráticas, etc.
- Gestión de personal: selección, seguimiento y asesoramiento, formación y coordinación, relaciones interpersonales, etc.



La perspectiva crítica también se manifiesta en las estructuras unipersonales del departamento, que a menudo son poco efectivas debido a las condiciones impuestas por: el propio Consejo como estructura colegiada y de representación, y segundo, por los grupos más informales que configuran cada realidad departamental. Ambos poderes, formales e informales, limitan y condicionan la labor del director departamental.

Fermoso (1999) apunta en las fricciones que se establecen entre la dirección departamental y la de los centros, ya que ambos líderes encarnan las disfunciones y ruidos generados por la estructura matricial.

Para concluir con el presente epígrafe vamos a presentar un cuadro en el que se recogen los principales cambios que ha introducido la LOU en nuestro sistema universitario en relación a los temas de gobierno y gestión.

Hemos considerado su inclusión en este punto por dos motivos: uno porque el esquema se basa en las funciones orgánicas que se desprenden del texto legal, aspecto este que es el que venimos estudiando en las páginas precedentes y; en segundo lugar porque nos acabará por dar una idea global de las funciones asignadas a los órganos de gobierno, lo que introduce elementos para la reflexión y la comprensión de esta variable.

<b>Consejo Social</b>	- Se limita la presencia de miembros de la comunidad académica al Rector, el secretario general, el gerente así como a un profesor, un alumno y un PAS elegidos estos tres por el Consejo de Gobierno.
<b>Claustro</b>	- Pierde la potestad de elegir al Rector. - Queda limitado a máximo 300 miembros. - El 51% de sus componentes deben ser profesores funcionarios doctores de los cuerpos docentes universitarios.
<b>Consejo de Gobierno</b>	- Substituye a la anterior Junta de Gobierno. - Queda limitado a máximo 50 miembros. - Composición: 30% designado por el rector, 40% elegido por el Claustro, y el 30% es elegido entre Decanos y Directores de Escuela y Departamento. - Se incorporan 3 miembros del Consejo Social.
<b>Rector</b>	- Elegido por sufragio universal a través de elección directa. - Voto: ponderado por sectores de la comunidad académica. - El 51% de sus componentes deben ser profesores funcionarios doctores de los cuerpos docentes universitarios.
<b>Junta de Facultad</b>	- El 51% de sus componentes deben ser profesores funcionarios doctores de los cuerpos docentes universitarios.
<b>Consejo de Departamento</b>	- Miembros los doctores y una representación de otros estamentos.

**Tabla 4.16.** Cambios que incorpora la LOU en materia de órganos de gobierno

#### 4.4.3 Gobierno universitario: algunas claves de su cultura

Hasta el momento hemos estado realizando una descripción más o menos global de los elementos que desde la estructura del propio sistema condicionan los actuales sistemas de gobierno y gestión de nuestra universidad. Esa resultaba una labor imprescindible para comprender el funcionamiento de la universidad. Comprender el funcionamiento de la universidad supone descender un paso más y adentrarse en la realidad cultural de la organización. Realidad que viene definida por las variables anteriormente estudiadas y a las que la universidad confiere un sentido único y especial: es la comprensión de la

universidad como cultura organizativa. Investigar sobre alguna de las variables que conforman los procesos de dirección y gobierno universitario supone entre otras dimensiones de estudio:

- 1) plantearse el contexto donde se desarrolla, como hemos venido haciendo en las páginas precedentes;
- 2) comprender la realidad inmediata de la universidad como organización formal, estructurada en la que se fijan metas, medios y aparecen relaciones interpersonales;
- 3) analizar los roles funciones y unidades destinadas a la gestión: sus órganos y funciones, y;
- 4) comprender las habilidades y la formación requerida para su desempeño, etc.

*“La dirección y la gestión son los órganos encargados de procurar la máxima funcionalidad entre los objetivos institucionales, las estructuras de organización y funcionamiento y el sistema relacional”.*

(Gairín, 1996 a: 27).

En la ciencia de la organización existe una dilatada tradición por describir y caracterizar los rasgos que hacen que las organizaciones se conviertan en tal. Además desde la organización educativa, como ámbito de conocimiento específico, se han desarrollado una serie de características privativas que dibujan el perfil propio e irrepetible de los centros educativos.

En ese sentido cabe decir que la universidad no escapa a tal caracterización, aunque lo hace con sentido propio. Pasemos a analizar algunas de esas características:

*A) Las Metas y Objetivos*

Uno de los elementos que caracteriza y define a toda organización formal son las finalidades que se plantea. En ese sentido cabe decir que los objetivos de los centros educativos y entre ellos la universidad son poco claros, existe *ambigüedad en las metas*; es más, como hemos señalado en un epígrafe anterior pueden llegar incluso a plantearse de forma contradictoria. Esto no quiere decir que no estén definidas, ni incluso, que no hayan sido ampliamente debatidas. Los objetivos y las funciones sociales no siempre son compartidos por todos los grupos humanos.

*Es realmente complicado que una base representativa muy amplia y muy diferenciada sea capaz de establecer misiones básicas, líneas, objetivos y actuaciones. Realmente puede ser muy costoso, y a veces, complejo. Estrategia significa prioridades y prioridades significa dar a algunos un poco más que a otros y puede ser difícil llegar a acuerdos en estos aspectos.*

(Santacana, 1999: 283)

Existen diversas concepciones sobre el rol social de la universidad, distintas formas de comprender las necesidades sociales que debe atender y la manera en cómo hacerlo; cada una de esas perspectivas origina la formulación de objetivos y finalidades propias (informales). Tal y como concluye en su investigación el profesor Villarreal (2000):

*La misma naturaleza de las instituciones universitarias, su multiplicidad y fragmentación, la distribución de poderes y de intereses, hace difícil el acuerdo en torno a objetivos comunes.*

(Villarreal, 2000: 83)

También la proliferación de mesoestructuras en el diseño universitario favorece esta dinámica (grupos de trabajo, áreas de conocimiento, titulaciones, equipos de investigación, comisiones, etc.).

Además la propia estructura institucional (libertad de cátedra) y dinámica institucional (autonomía) favorecen la falta de priorización, la decisión unívoca de determinados planteamientos y generan no pocas incertidumbres relativas a las acciones y estrategias a emprender.

*“Lo característico de la universidad es el hecho de que la autonomía de sus unidades y el carácter funcional de su estructura presta legitimidad a prácticamente cualquier punto de vista, toma de posición, línea de actuación o de conducta, venga ésta de donde venga”.*

(Sánchez y López, 2003: 31)

En relación a las metas y a los mecanismos mediante los que opera la universidad es significativo destacar la *inmaterialidad de los procesos*. El constante manejo de variables intangibles y de metas poco objetivables, junto con la ambigüedad apuntada más arriba, configura una forma de hacer específica de las instituciones universitarias. Esto se traduce, por ejemplo junto con otras características que iremos desgranando, en una falta de tradición hacia la evaluación sistemática en base a evidencias concretas. Por ello las resistencias no se han hecho esperar ante la generalización de prácticas de evaluación externa y acreditación en los diferentes procesos institucionales originados en aplicación de la LOU o los procesos de convergencia europea.

Es destacable también la característica denominada *isomorfismo institucional*. Esta es una tendencia muy arraigada en nuestro sistema universitario por el que todas las instituciones tienden (y anhelan) por ser lo más similares posible. Esta realidad tan homogénea genera poco espíritu de competencia o diferenciación interna, y modelos poco originales de organización y gestión. Como ya se ahondó sobre este aspecto no profundizaremos más puesto que ya ha quedado de manifiesto la importancia de esta variable.

#### *b) Las Estructuras Organizativas*

Destaca principalmente en el análisis de esta dimensión el principio universal de la *autonomía institucional*. La autonomía no sólo es la capacidad de actuar de forma independiente por parte de la institución frente a las estructuras económicas, políticas o administrativas de cada contexto, sino que ésta atraviesa a toda la organización configurando grupos más o menos numerosos (departamentos, facultades, comisiones), que gozan igualmente de la máxima autonomía.

La propia estructura permite que se establezcan espacios complementarios y campos de decisión independientes, esto permite una jerarquización relativa y unas estructuras de poder poco rígidas. Cada órgano u unidad organizativa tiene unas competencias que desarrolla y ejecuta sin necesidad de la supervisión de instancias intermedias, así autonomía y funcionalidad andan parejas (Sánchez y López, 2003; Deem y Brehony, 2005).

Otro rasgo que destaca en esta perspectiva es la publicitada *libertad de cátedra* que en su origen fue un recurso del que se dotó la universidad para mantenerse alejada del intervencionismo del estado o el poder religioso.

En ocasiones este mecanismo se ha convertido en una especie de derecho mal entendido, y supone que cada profesor puede establecer su pequeño reino de taifas, críptico, de difícil acceso, lo que ha promovido junto con otras tradiciones culturales y políticas unos modelos de trabajo altamente celularistas e individualizados.

Lo que acabamos de apuntar es posible debido a la generalización de las denominadas *estructuras matriciales* que permiten el diseño institucional a través de varios focos organizativos. Los planteamientos matriciales (Whitchurch, 2004) favorecen cierta debilidad estructural debido a las diferentes dependencias que se concretan en la organización, aunque por otro lado permiten trabajar en equipos con una alta autonomía y capacidad de decisión.

Destaca en este sentido la estructura y tendencia claramente *academicista* de la universidad. En la que el papel del profesor es preeminente en todos los órdenes de la vida universitaria. Por ello para los máximos exponentes de la jerarquía académica, los catedráticos, les son reservados algunos de los puestos de mayor peso y prestigio en la estructura institucional.

Para Rosser (2004) esto genera no poca controversia con las tendencias más recientes que designan al personal más cualificado y profesional en algunas de las áreas más operativas de la universidad dejando, eso sí, las de mayor relevancia académica en manos del profesorado. El rector Gassiot lo manifiesta de la siguiente manera:

*El sistema de gobierno de la universidad debe ser básicamente académico, pero deben ser académicos que tengan cierta preparación en el ámbito de la gestión, o como mínimo una estrecha supervisión de los especialistas en la gestión tanto de recursos materiales como humanos.*

(Gallifa y Pedró, 2001: 128)

Como apuntan Solé y Coll (2000: 334-335) la conciencia de que el profesorado no siempre es el personal más adecuado para la gestión de todas las unidades de la universidad ya se ha extendido aunque ahora hace falta que se modifiquen ciertas rutinas culturales. Este conjunto de factores presentados definen a las organizaciones universitarias como *estructuras débilmente acopladas*. Este concepto acuñado por Weik (1976) y adaptado por Sánchez y López (2003) a la realidad universitaria se concreta en diseños organizativos muy flexibles, que permiten un alto grado de iniciativa y escasos mecanismos burocráticos.

El margen de actuación es elevado y ello además queda refrendado por la alta cualificación de los docentes, cualificación que permite rebajar los mecanismos de control y supervisión tanto interna como externa. Sobre control apuntamos unas reflexiones del profesor Veciana que indican que:

*“Pensamos, por ejemplo, en el caso de empresas de alta tecnología o en departamentos de investigación o desarrollo. En tales situaciones, las empresas recurren a un control indirecto a través de la cultura organizativa, es decir, desarrollando e impregnando toda la organización de unos valores éticos y unas normas de conducta aceptadas que sirven de guía y autocontrol de todo el personal”.*

(Vecina, 1998: 75)

### *c) El Sistema de Relaciones*

La universidad establece relaciones directas con la Administración en la medida que esta última garantiza su financiación. Esta dependencia financiera representa la *vulnerabilidad* de la institución ante elementos del sistema (Gairín, 1996 a) y, en ocasiones pone en tela de juicio la verdadera autonomía institucional.



Esta circunstancia en nuestro país se manifiesta mucho más alarmante si observamos el porcentaje de PIB destinado al gasto universitario (González, 1999).

Ante esta situación las universidades deben diversificar sus fuentes de ingresos por lo que a menudo deben establecer convenios y contratos de colaboración con el sector productivo y privado, lo que en ocasiones puede condicionar las líneas de investigación u obliga a abrir procesos y líneas de trabajo rentables empresarialmente.

Ya a nivel interno destaca la *endogamia* como una forma relacional extendida (Chaves, 2003: 105). Las formas de trabajo adoptadas, favorecidas por la estructura y sus principios rectores, determinan sistemas de trabajo muy cerrados.

Los grupos se configuran en verdaderos contextos donde se articula la formación, el intercambio, las relaciones humanas e incluso se diseña el desarrollo profesional. Acceder a la universidad supone acceder a uno de estos grupos aceptando sus normas, su micropolítica, la estructura establecida y la cultura dominante (Pérez Díaz y Rodríguez, 2001; Sánchez y López, 2003). También cabe destacar el proceso de *diversificación* que se ha producido en las estructuras docentes, si hasta hace unos años la carrera profesional se ubicaba en tres grandes figuras (ayudantes, titulares y catedráticos) la aplicación de la nueva legislación abre la puerta a la convivencia del sistema funcional tradicional con el contractual y, las antiguas figuras docentes con otras de nueva creación.

El “lenguaje propio” y único de la funcionalización está dando paso a otras formas de comunicación, coordinación y relación. Señalaremos para terminar la dicotomía existente en los *patrones relacionales polarizados*, este rasgo viene a manifestar las diferentes formas de participación en la universidad puesto que las dinámicas grupales se llegan a polarizar entre las formas de trabajo celularizado, más propias del quehacer vinculado a la

docencia; hasta las más participativas, más vinculadas a algunos órganos de representación institucional como el consejo de departamento o el claustro.

*d) Las formas de Gestión*

Aunque ahondaremos sobre este aspecto concreto a lo largo de las siguientes páginas cabe destacar aquí los siguientes rasgos de la universidad como organización educativa.

El sistema de dirección está muy repartido y se caracteriza por su provisionalidad. Los responsables, y entre ellos el máximo representante de la institución, el rector, son conocidos como *primus inter pares*.

Esta situación junto con la *falta de profesionalidad* (Deem y Brehony, 2005) de los cargos determina unas formas de gestión particulares: ausencia efectiva de poder, mantenimiento de los elementos sustantivos de la cultura institucional, poca tradición en el establecimiento sistemático de modalidades de evaluación y control, poca repercusión de éste, etc. Además hay que señalar dos rasgos más: por un lado la *complejidad* de liderar una institución tan vasta como la universidad, y por otro el modelo *participativo* y representativo imperante.

Cobra en este punto sentido la concepción de la organización denominada como *arena política*, pues termina por caracterizar a la universidad como organización. Siguiendo las aportaciones de Ball (1989), Gairín (1996 b), Villarreal (2000) y, Sánchez y López (2003) podemos apuntar que como consecuencia de una estructura vertical muy poco definida, la especialización y la imposibilidad de definir patrones culturales homogéneos se establecen, entre los grupos que constituyen la organización, mecanismos de influencia y control informal a través de una base claramente política e ideológica.

Aparecen los intereses particulares, las demandas, los juegos de poder, la representatividad, y el culto al equipo y los sentimientos de pertenencia. El profesor De Miguel hace una reflexión desde la sociología de la organización que manifiesta decididamente la reflexión que venimos aportando.

*La lealtad del profesorado con la universidad es mínima (...) la lealtad a la idea de universidad ha disminuido. La promoción, ideas, prestigio, recursos de investigación, dependen del grupo profesional de colegas en la misma disciplina, no necesariamente en la misma universidad (...) la lealtad es para la disciplina académica, o más concretamente para el área de conocimiento utilizando la terminología oficial.*

(De Miguel, y otros; 2001: 379).

La definición de la universidad como arena política es plausible en un contexto como el descrito debido a la alta creatividad de sus integrantes, la ausencia de monopolios, la representación de muchos y diversos colectivos, la adopción de todo tipo de valores, el establecimiento de sistemas de control altamente informales, la generación de cierto dinamismo institucional, etc.

Aunque no son pocas las voces críticas que señalan el conflicto constante (Rau, 1993), la aparición de grupos más o menos enfrentados, el condicionamiento de los noveles, el contagio institucional de intereses partidistas, la constante revisión de la representatividad de los colectivos y el dominio de lo político frente a las finalidades formales de la institución. Este escenario se torna propicio para que los diferentes grupos como mesoestructura más o menos informal, generen una dinámica propia capaz de definir sus propios intereses y prioridades. Así, en algunas situaciones en las que se deben llegar a acuerdos, las micropolíticas que operan entre los diversos grupos pueden llegar a

anteponerse a la política estratégica de la institución, quedando en ese caso los intereses colectivos subsidiarios de los particulares (Vallés, 1997; Pedró, 2004).

*Y algo que es mucho más grave: esta realidad de 'rector-rebén' conduce de modo directo a la casi imposibilidad de establecer planes estratégicos para la institución. Porque ello exige el aunar esfuerzos de sectores distintos, con riesgo de provocar tensiones que generarían temor acerca de una posible inestabilidad para algunos de esos sectores. Abí reside una clara relación entre el modo de gobierno universitario y la dificultad de avanzar hacia la calidad.*

(Fermoso, 1999: 128)

Todas las características mencionadas sirven para ver las particularidades de las instituciones universitarias como organizaciones.

La caracterización se ha segmentado en rasgos independientes para facilitar su exposición aunque resulta evidente que en su manifestación real las características se influyen mutuamente.

Esto quiere decir, por ejemplo, que la ausencia de sistemas de control rígidos es resultado a la vez de la indefinición de las metas, las estructuras débilmente acopladas, los altos niveles de cualificación y el trabajo balcanizado entre otras características. La interdependencia de todos estos rasgos es lo que termina por caracterizar a la universidad como organización.

## 4.5 Una perspectiva comparada del gobierno universitario

La universidad europea es sin duda un marcado referente para la universidad española, lo es en la actualidad y lo fue durante los últimos siglos. Sin duda nuestra universidad ha mirado con atención cualquier iniciativa o proceso iniciado en las universidades continentales, especialmente las centroeuropeas.

Cabe decir que ese miraje no ha sido exclusivo en el terreno universitario, antes al contrario, se ha desarrollado con igual medida en otros ámbitos como en la ordenación del sistema educativo, en cuestiones políticas, económicas y culturales de toda índole.

Advertimos previamente un breve apunte histórico. La universidad europea desde su creación en la Baja Edad Media hasta finales del s. XVIII es muy parecida en todos los países y contextos: pequeños centros de formación superior de la elite local y de naturaleza eminentemente privada. Su autonomía era total y funcionaban de forma que eran los propios académicos quienes dirigían la institución. Pero en el siglo XVIII, con la llegada de la Ilustración y el fin del Antiguo Régimen, aparece en Europa el denominado Estado-nación que reorganiza las relaciones sociales, políticas e institucionales y que genera un nuevo vínculo con la universidad.

En ese sentido apunta Neave (2001) el nuevo Estado-nación se apropia en exclusiva de la titularidad de las universidades de su territorio con el objetivo de liberarlas de viejas servidumbres medievales y ponerlas a su pleno servicio. La autonomía de la universidad queda absolutamente replanteada y en esa nueva definición pierde claramente los derechos de autonomía adquiridos durante siglos (Ramsden 1998; Ramsden y otros, 2003).

En la dinámica de establecer las relaciones y funciones entre el Estado y la universidad encontramos dos tradiciones claramente diferentes: por un lado, la tradición centroeuropea que dio pie a dos modelos claramente diferenciados de universidad la francesa y la alemana. Por otro, la tradición anglosajona que también ha desarrollado dos modelos bien diferentes, el británico y el norteamericano.

Las tendencias adoptadas en Francia o Alemania se han ido incorporando al sistema universitario español, incluso en ocasiones de forma casi mimética. El motivo principal ha sido, y es, el secular retraso de nuestra universidad con respecto a los establecimientos europeos, por un lado, y los grandes logros obtenidos por estos sistemas.

No se trata ahora de realizar un estudio exhaustivo de los sistemas universitarios, si no de definir algunos de los elementos de éstos que de manera más significativa influyen en la actual configuración de nuestra universidad.

Por ello repasaremos los sistemas francés y alemán que han constituido referentes tradicionales y, además repasaremos someramente el sistema estadounidense y el británico por su enorme impacto actual.

Finalizamos el epígrafe enumerando los rasgos de algunos sistema universitarios emergentes.

#### 4.5.1 Los sistemas centroeuropeos: Francia y Alemania

Representan sin duda los dos modelos más influyentes de nuestro país. Posiblemente Francia por aspectos geográficos y la historia compartida sea el que más influya en el sistema universitario español. Nuestra universidad muestra evidentes muestras del sistema napoleónico instaurado en Francia a principios del s. XIX. Las grandes reformas educativas y las principales líneas de pensamiento galo han inspirado a nuestros intelectuales y políticos.

De la misma forma ha operado el modelo alemán, aunque seguramente con menor impacto y celeridad. Nuestro sistema de departamentos y la incorporación de la investigación a las tareas fundamentales del profesorado es influencia directa del modelo implantado en la experimental universidad de Berlín.

Consideramos que debemos plantear algunas de sus dinámicas históricas y actuales, especialmente en relación a las estructuras organizativas y de gobierno, para comprender determinadas tradiciones españolas. En cualquier caso, como vimos, la tendencia de homogeneizar el sistema universitario en Europa es hoy una decisión política en pleno proceso (Teicher, 1993).

##### *a) El sistema universitario francés*

La universidad francesa aparece en 1811 con el establecimiento del Estado-nación. En este caso la universidad se concibe como un verdadero servicio del Estado para satisfacer las necesidades de formar servidores del propio estado y de promover el desarrollo económico de la sociedad, formando a las elites imprescindibles.

Los académicos son servidores del Estado y forman parte de su funcionariado. La autonomía institucional es inexistente ya que los objetivos institucionales y los programas tiene un carácter nacional (Mora, 1999).

En general el sistema educativo francés es el paradigma de sistema altamente centralizado, aunque hay que decir que sus universidades disfrutaban de mucha más autonomía que cualquier otra institución educativa de las etapas precedentes. En cualquier caso hay que advertir que la universidad francesa posee una autonomía moderada (Bricall, 2000). Actualmente el sistema está financiado en su totalidad por la Administración gubernamental.

Como consecuencia de la revolución social de 1968 Francia decide suprimir las grandes estructuras de las Facultades por otras más sencillas denominadas UFR, unidades de formación e investigación, asimilables a nuestros departamentos universitarios.

El sistema distingue entre tres tipos de instituciones de educación superior. Por un lado están las *Grandes Écoles* que son las instituciones de mayor prestigio y que ofrecen estudios de grado de tres años. Estas instituciones son sumamente selectivas y requieren de una formación previa de varios años después de aprobar el examen de selección antes de acceder a sus aulas. Esta formación previa acostumbra a ser otra titulación universitaria o una preparación específica de acceso. Por ello se identifica habitualmente a las Grandes Escuelas con alumnado ya mayor en relación al de otros centros universitarios, pues acceden al primer curso estudiantes con unos 22 años aproximadamente.

Entre los más prestigiosos centros destaca la Escuela Nacional de Administración fundada en 1945, dedicada a la formación de los cuadros superiores de la administración pública como heredera del sentido fundamental de la universidad napoleónica: servir al Estado (Garrido, 1993).



Las *Universités* acostumbran a estructurarse en tres ciclos de dos años cada uno. Tras el primer ciclo el alumno obtiene un certificado general (de ciencias o letras). Pasan entonces, según Gellert (1993), al segundo ciclo que permite obtener cada curso una titulación específica: la *licence* o la *maîtrise* respectivamente. El tercer ciclo se corresponde con el doctorado.

El sistema educativo francés es altamente meritocrático y selectivo y es de todos los sistemas europeos el que más concursos, pruebas y exámenes exige sus los candidatos. Esto lo ha llevado a ser caracterizado como un modelo racionalista y excesivamente intelectual, unos rasgos que se anteponen ante cualquier otra consideración de tipo práctico, de eficacia o justicia social (Pedró, 2004: 87).

El sistema francés fue muy influyente en nuestro país durante el siglo XVIII especialmente por sus ideales ilustrados y por la influencia del modelo napoleónico que suponía la formación elitista de oligarquías que se encargarían de la administración del estado centralizador.

#### *b) El sistema universitario alemán*

En 1808 Humboldt impregnado por el Idealismo alemán crea un modelo de universidad al servicio del Estado-nación basado en la investigación. Al principio el estado controlaba los procesos financieros y funcionales aunque otorgó un gran respeto a sus catedráticos y respetó escrupulosamente la libertad académica. La autonomía institucional era inexistente, pero en contrapartida existía una fortísima libertad de cátedra. Con el paso de los años el modelo universitario se ha ido ajustando a la actual organización territorial y administrativa del país.

En la actualidad Alemania presenta un sistema universitario regional y altamente autónomo especialmente en los aspectos académicos y organizativos aunque con mayor control en lo referente a la financiación (Mora, 2000).

La ordenación de la vida universitaria corre a cargo de los diferentes *länder* aunque comparten una Ley nacional dictada en 1980 que es más bien una declaración de principios de la enseñanza superior germánica.

La diversidad de propuestas para los estudios de secundaria hace que los alumnos interesados por los rigurosos *Gymnasium* sean relativamente pocos y por tanto la presión sobre el sistema terciario no ha resultado tan violenta como en otros estados europeos.

Se puede acceder a la *Universität* tras la superación de una prueba de madurez general que se realiza tras finalizar el bachillerato, es el denominado *Abitur*.

La prestigiosa universidad alemana ha evolucionado a lo largo de los últimos años tal y como señala Pedró (2004: 81) aunque mantiene aún sus rasgos fundamentales, uno de los cuales es abarcar la mayoría de saberes y carreras, hoy en día divididas en Departamentos e Institutos de dimensiones bastante reducidas. Los estudios se organizan en semestres y acostumbran a durar unos cuatro años.

La universidad en Alemania se ha regido por la denominada “libertad de enseñar y libertad de aprender”. Esta libertad en el campo docente ha servido para que los catedráticos gozasen de plenas capacidades docentes e investigadoras. Su poder era omnímodo y absoluto en la institución universitaria hasta el año 68 aproximadamente. Tanto era así que ese periodo se denomina “Universidad de los catedráticos” (Garrido, 1993).

Las libertades también se hacían extensivas a los estudiantes que una vez habían obtenido el *Abitur* podían elegir libremente centro de estudios, además tenían la posibilidad de regularse autónomamente el ritmo y duración de sus estudios y, además, gozaban de plena movilidad entre las universidades para recibir las clases. El espíritu de Humboldt entró pronto en conflicto con la realidad europea de finales de los sesenta: generalización de la universidad, la necesidad de contratar a miles de profesores ayudantes, las revueltas estudiantiles y especialmente las reivindicaciones de los nuevos protagonistas por estar representados en la estructura de gobierno supusieron una serie de profundos cambios. En el gobierno y gestión institucional prima el principio de representación, aunque no de paridad: los catedráticos acostumbran a tener como mínimo el 50 por 100 de la representatividad en los órganos colegiados.

El sistema universitario alemán ha ejercido un gran influjo en las universidades de medio mundo, aunque de forma muy especial en la Europa continental y en España especialmente desde la segunda mitad del siglo XIX hasta principios del XX (Gallifa, Pedró y Fontán, 2001).

La creación de Humboldt en 1810 de los departamentos en la nueva universidad de Berlín como estructuras dedicadas fundamentalmente a la investigación supuso un verdadero cambio a la tradicional estructura de la universidad. Además, la función del profesorado debía revisarse pues hasta ese momento sólo se dedicaba a labores docentes siendo la investigación una labor subsidiaria (Rau, 1993).

Esta influencia ha resultado decisiva para nuestro sistema universitario aunque no se adoptó con rigor legislativo pleno hasta la aprobación de la LRU en 1983.

La adopción de la estructura departamental supuso innumerables cambios en el panorama universitario. Primeramente aparecía una estructura de corte matricial, ya que la antigua organización en facultades no se suprimió, combinándose la nueva estructura departamental con las tradicionales facultades. Esta superposición de órganos ha sido muy característica de nuestro país pues en Alemania o Francia decidieron fortalecer la figura del departamento por encima de cualquier otra estructura.

Además, los departamentos suponían la ruptura del sistema personalista de la cátedra como unidad organizativa básica incorporando el concepto de equipo docente (Rau, 1993). Finalmente, y como consecuencia de las anteriores variables los departamentos no sólo resultaron ser un elemento de ordenación de la docencia sino que permitieron la incorporación de líneas de investigación, configurándose como los “órganos básicos encargados de organizar y desarrollar la investigación y las enseñanzas propias de su respectiva área de conocimiento” (art. 8; LRU).

#### **4.5.2 Los sistemas anglosajones**

Si bien su influencia no resulta relevante desde la perspectiva histórica, bien es cierto que las grandes universidades británicas y norteamericanas suponen hoy día un condicionante a nivel mundial. El sistema universitario anglosajón es altamente autónomo en sus distintos aspectos: gobierno, planes de estudio, selección de profesorado, etc. y acostumbra a dejar los distintos procedimientos a la regulación del propio mercado. A pesar de ello, el sistema ha crecido de forma exponencial desde los años ochenta y, en la actualidad, recibe a más de medio millón de estudiantes de todo el mundo, convirtiéndose en el mayor polo de atracción de universitarios y en un verdadero referente mundial especialmente su versión estadounidense (Trow, 1999).

Estas cifras no manifiestan más que la generalización, y a veces masificación, de la universidad de habla inglesa igual que ha ocurrido en el área centroeuropea. Lo significativo son las implicaciones de estas tendencias. Hay que advertir que de promedio un estudiante norteamericano puede abonar en concepto de tasas y matrícula unos 20 ó 25 mil dólares por cada curso académico. Cantidad que en su mayor parte se debe abonar de su propio bolsillo ya que la universidad pública (y la privada) sólo se financia en un 45% con fondos de los Estados. El desembolso es pues mayúsculo para las familias y nada tiene que ver con las modestas tasas que abonan los estudiantes de la Europa continental (Hernández y Valverde, 1998). Esta situación hace que de forma mayoritaria los estudiantes norteamericanos estén altamente motivados para el estudio. Aunque hay que advertir que el sistema terciario americano es muy diverso. Se pueden encontrar desde prestigiosas universidades punteras en docencia e investigación que captan a los mejores estudiantes del país, hasta centros sin ningún reconocimiento en los diversos rankings nacionales.

Algunos de estos centros, apunta Pedró (2004) suplen incluso la deficitaria educación secundaria convirtiéndose en organismos de preparación mediocre y repetitiva. Como apuntábamos el mercado es el que regula las diferentes instancias universitarias. Así, una vez la universidad ha captado a los estudiantes los profesores deben convencerles para que cursen sus asignaturas, y luego hacerlo de la forma más atractiva posible, pues de ello depende su futuro (Pérez y Rodríguez, 2001: 68).

Especialmente en las universidades tradicionales británicas se trabaja mediante el sistema denominado *tutorial system*, que supone una orientación al alumno que recibe asesoramiento individual o en pequeño grupo por parte del profesorado (Teicher, 1993).

Siguiendo con las especificidades del modelo británico advertimos que en un 90% está sufragada por el erario público, aspecto que la diferencia del modelo estadounidense. Esa realidad económica hace que en la actualidad algunas iniciativas de la Administración inglesa intenten recortar los extensos márgenes de maniobra con políticas de seguimiento y control institucional más propios de los sistemas continentales que de las instituciones anglosajonas.

El personal académico está durante varios años en situación precaria y acostumbra a una alta movilidad. Su promoción se consigue por la vinculación a potentes grupos de investigación y la capacidad de difundir los resultados en las más prestigiosas revistas. Por lo tanto los sistemas funcionariales no existen: entre los propios académicos se establece un determinado sistema de selección de los mejor preparados.

Los centros pueden diseñar sus propios planes curriculares, el contenido de sus materias y títulos y, las metodologías de sus clases. El estado ni siquiera regula la obtención de los Bachelor y Master, PhD., es decir, de los títulos oficiales; estos son regulados por algunas entidades desvinculadas del sector público a través de certificaciones y homologaciones. El Estado controla la calidad global a través de la expedición de las licencias para el ejercicio profesional en cada territorio. Por tanto la intervención en el diseño curricular está vetada para la Administración (Garrido, 1993).

Tampoco esta interviene en el gobierno de la universidad. Si bien es cierto que cada centro dispone de su propia, y compleja, estructura de gestión mayoritariamente se comparten unos rasgos comunes.

Primeramente encontramos al Presidente que acostumbra a tener un gran poder y que en muchas ocasiones es contratado para esa labor. Existen también unos consejos de supervisión en los que los antiguos alumnos y gente de empresa tienen un destacado papel y, finalmente una estructura de facultades, residencias, departamentos, servicios, etc. con unas funciones muy descentralizadas. Lo más significativo en este terreno no es tanto la estructura organizativa de los centros cuanto más la cultura de consenso y pragmatismo que existe en todas las instituciones.

No se valora tanto que todos estén representados en los diferentes órganos y puedan expresar sus ideas, si no que las decisiones que se adopten sean para el bien común y las más efectivas en cada momento.

No podemos decir que la influencia del sistema norteamericano haya sido substantiva en el desarrollo de la universidad española, aunque bien es cierto que en la actualidad algunas de las directrices de convergencia europea tienden a imitar algunos de las estructuras del país americano. También resulta evidente que si aquél es considerado como uno de los mejores sistemas terciarios del planeta los diferentes estados tiendan a aproximarse en algunas de sus propuestas.

En ese sentido debemos advertir que la historia debe jugar a nuestro favor. Nuestro país ha sido importador en numerosas ocasiones de ideas y proyectos, especialmente desde Europa, de forma mimética. Propuestas que en numerosas ocasiones fracasaron estrepitosamente por una evidente falta de adaptación y acomodación a las estructuras, tradición y situación específica de nuestra realidad. La adopción sin adaptación no parece tener mucho sentido en los sistemas humanos y organizativos. Por ello advertimos que ninguna fórmula de trabajo experimentada con éxito en Estados Unidos repercutirá los mismos resultados en nuestro sistema universitario si no se adapta a nuestra idiosincrasia.

### 4.5.3 Nuevos modelos emergentes de universidad

Queremos dedicar este último epígrafe a destacar los elementos más significativos de algunos de los sistemas universitarios del mundo que por sus innovaciones o nuevos enfoques suponen un verdadero referente institucional. No se trata de analizar lo que de diferente aportan los distintos sistemas, esto ya se ha planteado anteriormente. La propuesta es apuntar muy brevemente algunas de las ideas más originales y novedosas puestas en práctica en relación a la gestión y gobierno de las universidades.

Por tanto, no planteamos un estudio comparativo de sistemas, más bien es una aproximación a algunas experiencias puntuales que pueden servir como referencias empíricas contrastables para futuras innovaciones.

Vamos a dedicar especial atención a las innovaciones que han incorporado desde el punto de vista de las estructuras de gobierno la Universidad de Ámsterdam y la Universidad pública de California.

#### *a) El nuevo sistema de gobierno en la Universidad de Ámsterdam*

El sistema universitario holandés ha emprendido desde hace unos años una serie de medidas para reformar las estructuras de gobierno y gestión institucional. El punto de partida fue la aprobación en 1997 de la nueva ley sobre universidades que ponía fin a su antecesora vigente durante cinco lustros (Pedró, 2004).

Debemos apuntar que las reformas son altamente interesantes, sobre todo porque representan una realidad experimental que se puede analizar en profundidad y sobre la que se pueden extraer importantísimas conclusiones. A pesar de ello en España el profesor Vallés (1997: 129-146) en el seminario sobre Órganos de gobierno en la Universidad celebrado en la UCA (Universidad de Castilla la Mancha) en 1996 ya



proponía un modelo de gobierno universitario muy parecido al que se ha aplicado posteriormente en Holanda. Los principios sobre los que se sustenta la nueva estructura de gobierno en el sistema holandés son (Mora, 2004: 237):

1. Estricto control social de la universidad con cargos hasta el nivel de decanato nombrados por instancias en las que los académicos son meramente consultados.
2. Descentralización de la gestión en las estructuras intermedias, las facultades, que se convierten así en verdaderos negociados de la facultad.
3. Sistema de control sobre los académicos de cada departamento con consecuencias sobre su desempeño académico.

El modelo holandés presenta en sus estructuras una clara división entre las áreas centrales o generales (la universidad) y, las de carácter periférico o territorial (facultades y departamentos) tal y como señalan Clegg y McAuley (2005).

Los órganos centrales. La estructura fundamental de organización institucional es el Consejo de Supervisores. Está constituido por un equipo de máximo cinco personas de distintos ámbitos sociales (dirigentes municipales, empresarios, ilustres académicos ya retirados, etc.). Este equipo está designado externamente por el propio ministro de Educación. Sus funciones básicas son la selección y supervisión de un Consejo Ejecutivo y la aprobación del presupuesto institucional (Giró, 2001: 36).

El Consejo Ejecutivo está formado por sólo tres personas y tiene la misión del gobierno general de la universidad. Uno hace las funciones de Presidente y debe representar a la universidad siendo el responsable de su gobierno. El segundo miembro es el Rector responsable de los asuntos académicos. Finalmente existe la figura del Vicepresidente

Ejecutivo que debe encargarse de los asuntos económicos. Las decisiones del triunvirato son colegiadas y aunque existe una distribución de responsabilidades trabajan en equipo.

Los órganos territoriales. Este conjunto de órganos han adquirido renovadas funciones debido al importante proceso de descentralización llevado a cabo en las universidades.

El Decano es nombrado por el Consejo Ejecutivo de la universidad y no necesariamente entre los académicos del centro. Actúa como máxima autoridad en todos los aspectos de la vida del centro, por ello tanto los directores de instituto como los directores de departamento deben rendirle cuentas. Así mismo está asistido por un Gerente con amplios poderes para los temas administrativos y económicos.

Los directores de Departamento. Máximo responsable de la coordinación del equipo de académicos vinculados a una disciplina académica. Es nombrado por el Consejo Ejecutivo a propuesta de los profesores del propio departamento (Giró, 2000).

#### *b) El sistema de gobierno en la Universidad de California*

La gran libertad con la que se estructuran los centros estadounidenses permite establecer fórmulas y posibilidades organizativas diversas. En ese sentido de las múltiples soluciones organizativas aplicadas destacaremos una que por su concepción y actual emergencia nos resulta especialmente interesante. La Universidad de California (Los Angeles) presenta un modelo de organización altamente descentralizado pero a la vez colaborativo. Los principios organizativos (Mora, 2000) del sistema sobre el que se sustenta la propuesta organizativa de la Universidad de California son:

- ❖ **Diversidad.** Se establecen sistema altamente segmentados y que permitan la diversificación que las actuales demandas del sociales exigen.

- ❖ Competencia. Se establecen importantes mecanismos que fomentan la competencia entre todas las instituciones públicas y privadas. El juego del mercado incide sobre las variables de profesorado, alumnado, patrocinadores, recursos, etc.
  
- ❖ Accountability. Se han establecido verdaderos mecanismos de control social en las estructuras organizativas, con capacidades y funciones bien definidas.
  
- ❖ Profesionalismo. El gobierno y la gestión recae generalmente sobre expertos externos en gestión educativa. En esta variable el rol de los académicos es meramente consultivo.
  
- ❖ Recursos. La diversificación financiera es total. Los establecimientos se nutren tanto de fondos públicos como privados y diseñan sus propias políticas económicas.

La universidad de California es un centro universitario que cuenta con nueve campus perfectamente integrados y da servicio a casi un millón de estudiantes de todo el mundo. Cada campus está liderado por un *Chancellor* que tiene amplias facultades en su gobierno. Éste rinde cuentas ante un organismo general denominado *Administration* de perfil claramente gerencialista.

Finalmente la estructura cuenta con un órgano colegiado denominado *Senate* que es quien establece las líneas básicas de la estrategia institucional.

El liderazgo y la gestión de este establecimiento se ordenan a partir de unos principios básicos (Oroval y Rodríguez, 2000):

- ❖ Asegurar la diversidad y la excelencia a partir de una planificación estratégica que permite a los diferentes campus adaptarse a las características de su entorno inmediato.
- ❖ Garantizar la flexibilidad y el flujo de recursos entre las diferentes unidades que la constituyen.
- ❖ Asegurar una actuación comprensiva, incluyendo todos los niveles y ciclos de enseñanza superior universitaria.
- ❖ Garantizar la cooperación entre todos los campus.
- ❖ Asegurar un eficaz sistema de cooperación con las restantes instituciones del entorno social, económico y productivo.

Podemos afirmar, en definitiva, que esta institución ha apostado por un modelo basado en la coordinación y la colaboración. Se coordinan para poder generar el mayor grado de especialización en cada uno de sus campus, aunque también colaboran en cuanto entre todos ellos representan una sola institución universitaria.

Consideramos con Oroval y Rodríguez (2000) que muchos de estos aspectos beneficiarían a los sistemas universitarios de las CC.AA españolas. Pues podrían establecer mapas de titulaciones y especializar sus centros (docencia e investigación) en determinadas áreas del saber (vinculadas a su territorio), pero colaborando y haciendo más efectivos sus esfuerzos en un proyecto universitario común.

## 4.6 Decálogo del capítulo

1. Existen tres principios reguladores del gobierno y la gestión universitaria: la autonomía (capacidad de decisión y acción de la institución), la participación (como sistema de representación interna) y, la rendición de cuentas (como estructura de control y evaluación pública externa).

2. Aunque también hay que advertir que nuestro país presenta una autonomía más formal o nominal que real, esto quiere decir que a pesar de las muchas prerrogativas que amparan la actuación independiente de la universidad la práctica es mucho más restrictiva.

3. Destaca la notable dependencia financiera de la iniciativa pública, tanto por el porcentaje de recursos totales que provienen del presupuesto público, cómo por la potestad del gobierno para fijar el importe de las tasas académicas que las universidades pueden cobrar; su autonomía efectiva en el presupuesto queda limitada por la naturaleza de los gastos que debe afrontar.

4. El dominio colegiado ha sido el único mecanismo de coordinación, los pares eligen a aquellos que los van a gobernar entre los mismos académicos. Nace así la administración académica en manos de no profesionales que conduce a la estrecha relación entre la Administración y los académicos. El decano o rector constituye una especie de jefe temporal que representa al grupo y que está consciente de que su poder depende de la venia de aquél.

5. Para asegurar la independencia de los académicos se les aseguró un puesto de trabajo estable y no regulado por los vaivenes del mercado. Además se aseguraba que la pieza clave de toda la universidad quedaba vinculada a la maquinaria de la Administración a través de sus cuerpos funcionariales. Estas decisiones han demostrado ser en la actualidad poco eficientes.

6. La tendencia burócrata y colegial en la que se asienta la universidad la ha vinculado más a su dependencia o vinculación con la Administración que en la búsqueda de nuevas soluciones. Las estructuras y dinámicas organizativas no generan ningún proceso de cambio interno, pues la universidad es altamente acomodaticia.

7. Las actuales estructuras son altamente complejas en sus procesos de gestión y sin intervención de profesionales expertos; es el propio profesorado, en algunos momentos de su carrera profesional, ejerce funciones directivas en alguno de los órganos unipersonales, aunque igualmente pasa con los colegiados (exceptuando el Consejo Social).

8. Los órganos de gobierno universitario se pueden estructurar en función de las variables composición (colegiados y unipersonales) y ámbito de influencia (generales y periféricos).

9. La dirección del departamento representa un importante agente en la toma de decisiones, partiendo de la idea de que las decisiones se toman más 'abajo' que 'arriba', es decir, entre profesores más que entre burócratas. Las decisiones pueden vincularse a

aspectos substantivos como la estructura curricular, los programas de formación, la contratación, la promoción del profesorado, los enfoques metodológicos, etc.

10. Es destacable también la característica denominada *isomorfismo institucional*. Esta es una tendencia muy arraigada en nuestro sistema universitario por el que todas las instituciones tienden (y anhelan) por ser lo más similares posible. Esta realidad tan homogénea genera poco espíritu de competencia o diferenciación interna, y modelos poco originales de organización y gestión.

## **5. GESTIÓN UNIVERSITARIA: ESTRUCTURAS, FUNCIONES Y RESPONSABLES**

*Las Universidades pese a su complejidad aprenden: incorporan nuevos dispositivos para hacer frente a las nuevas demandas. En definitiva, buscan ese equilibrio consustancial a todos los sistemas abiertos.*

*ZABALZA, Miguel Ángel (2002: 96)*





Plantear el sistema de dirección política en la universidad implica abordar las diferentes relaciones e implicaciones que ésta supone: por un lado desde la perspectiva estructural a partir de la definición de las unidades organizativas encargadas de la gestión; por otro, implica un periodo determinado en el desarrollo profesional de los profesores universitarios que lo asumen como función propia de su estatus profesional.

## **5. GESTIÓN UNIVERSITARIA: ESTRUCTURAS, FUNCIONES Y RESPONSABLES**

- 5.1**    **Introducción**
- 5.2**    **Límites conceptuales entre Organización, Gestión y Dirección**
- 5.3**    **Estructura vertical: diseño de la universidad**
- 5.4**    **Modelos de gestión institucional**
- 5.5**    **Bases para una nueva Gestión Pública**
- 5.6**    **Concepto, caracterización y desarrollo de la carrera académica**
  - 5.6.1 El concepto y caracterización de la carrera académica
  - 5.6.2 Dinámicas institucionales de desarrollo profesional
  - 5.6.3 El desarrollo de la vida profesional del docente
  - 5.6.4 Desarrollo profesional del profesor universitario
  - 5.6.5 La formación para el desarrollo de la función directiva en la universidad
  - 5.6.6 Propuestas de formación para el desempeño directivo universitario
  - 5.6.7 Desarrollo profesional de directivos de centros educativos
- 5.7**    **Planificación de la carrera: categorías de profesorado**
  - 5.7.1 Aspectos generales
  - 5.7.2 Figuras funcionariales
  - 5.7.3 Figuras docentes laborales
- 5.8**    **Estructura horizontal: Funciones del profesorado**
- 5.9**    **Fases de desarrollo en el puesto de dirección**
- 5.10**   **Decálogo del capítulo**



## 5.1 Introducción

La configuración del contenido de este último capítulo del marco teórico no ha resultado sencilla, pues tenía el riesgo de ser un cajón de sastre donde cabían todo tipo de referencias teóricas y líneas de argumentación vinculadas a la gestión de instituciones universitarias. Por ello se decidió optar por un planteamiento que nos lleva a la imagen de un trenzado. Hemos optado por seleccionar tres conceptos básicos e intentar ver sus diferentes relaciones, encajes y concreciones en el marco de reflexión que venimos abordando: estructuras, funciones y responsables.

Esta decisión se adoptó en la medida que partimos de la hipótesis por la que distinguimos por un lado, la gestión/dirección universitaria, vinculada a la estructura vertical como dimensión organizativa que supone la asignación y distribución de responsabilidades dentro de la organización y; por otro, la gestión como cargo que nos acerca a su dimensión individual e implica el estudio de las variables vinculadas al puesto, sus conflictos, las funciones específicas, etc. aportando una perspectiva asociada al estudio del desempeño y a las fases en las que se desarrolla éste, su dimensión más horizontal.

Estas dos dimensiones nos permiten, por un lado, analizar la perspectiva organizativa de la gestión (cómo función) y por otro abordar las cuestiones que afectan a la esfera de los sujetos en el desempeño de su responsabilidad (cómo cargo).

En los primeros apartados, que tienen como sujeto de estudio los aspectos institucionales, partimos de una *delimitación conceptual* que nos permitirá posicionarnos en el polisémico ámbito de estudio de la Organización y Gestión de instituciones educativas. En definitiva, el trenzado al que aludíamos un poco más arriba trata de comprender la interdependencia que se establece entre la gestión, la organización y los individuos en el diseño organizativo universitario.

De ahí pasaremos al estudio de la *dimensión estructural de la universidad* española; la estructura como diseño permanente nos aproximará a la definición de las unidades encargadas del gobierno y la gestión institucional. Toma sentido pleno nuestra distinción entre la gestión como elemento de la organización y como función.

Primero abordamos las características que definen la estructura vertical de la universidad. Además de las relaciones entre dirección, gestión y organización. Este hilo argumental nos aproximará a los denominados *modelos de gestión* como referentes teóricos de carácter general que nos permiten identificar las características de la gestión universitaria en un plano medio entre los procesos teórico-explicativos y la praxis de la realidad. Seguidamente hacemos un estudio de carácter más proyectivo al plantear los denominados principios de la *nueva gestión pública*, un conjunto de medidas que desde diferentes foros y medios se están perfilando como altamente efectivas para el gobierno y la gestión de las instituciones y administraciones de naturaleza pública como la Universidad.

Vinculado con los aspectos organizativos aunque desde el condicionamiento de la estructura del propio sistema incidimos en la caracterización de las *figuras docentes* en su clásica clasificación: ordinarias y extraordinarias. Las figuras docentes en su conjunto y la descripción de los sistemas de su promoción permiten abordar otra dimensión sustantiva: la dimensión del *desarrollo académico*. La planificación de la carrera docente como realidad estructurada permite visualizar la ordenación de las diferentes jerarquías académicas y comprender su progresión.

De forma complementaria la gestión supone un cargo a desarrollar por un académico de como parte de su desarrollo profesional, por ello se abordan los aspectos referentes a la gestión como cargo o responsabilidad, en este caso de naturaleza y dimensión individual.

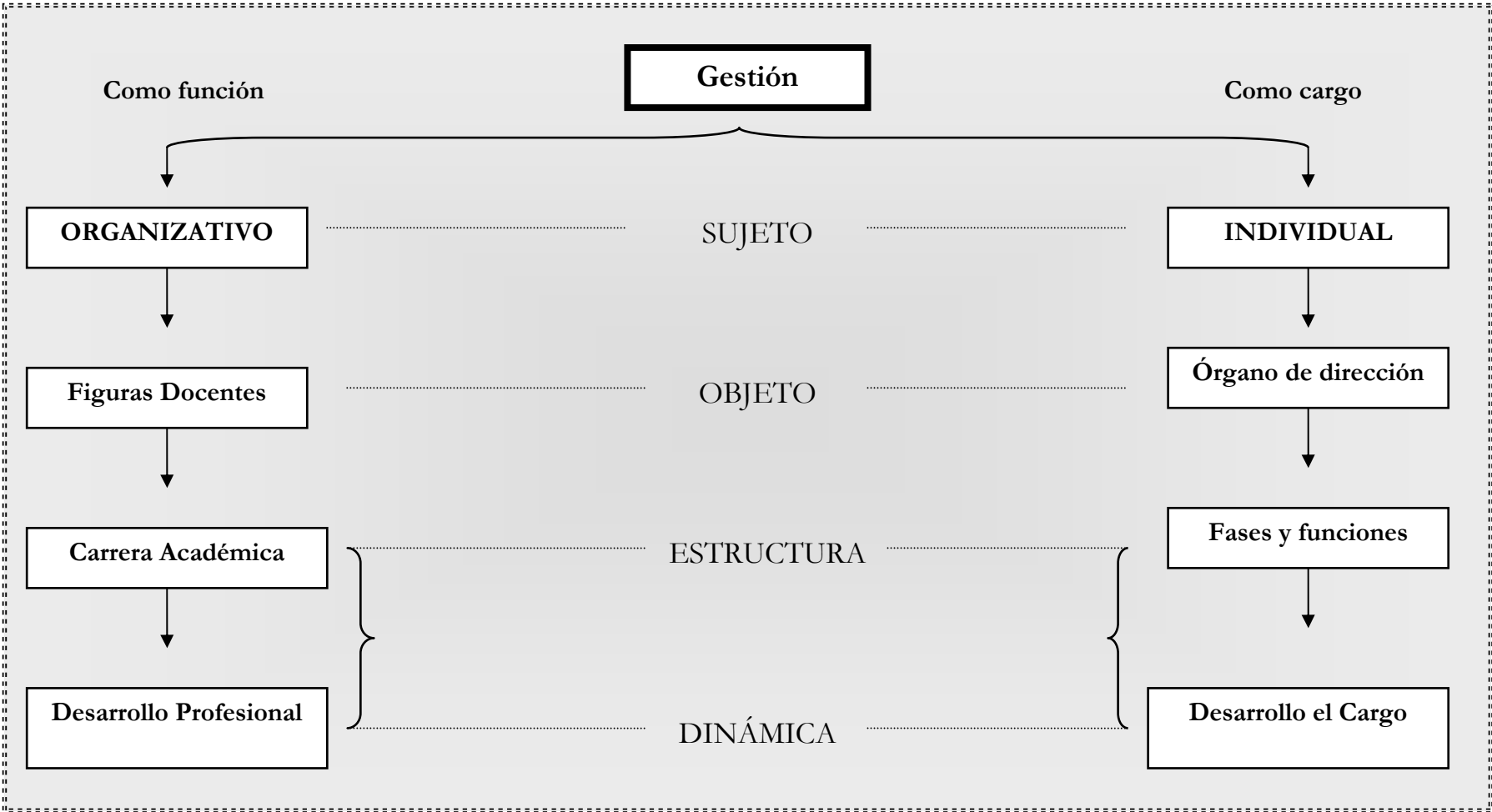
*Se trata de un esquema de categorías no absolutamente excluyentes. Algunos de los aspectos que se tratan en una de las dimensiones podrían ser tratados en otra, por ejemplo, la carrera docente es tanto una cuestión laboral como profesional e incluso personal. Pero creo que resulta útil para poder moverse con una cierta soltura entre el entramado conjunto de dimensiones y cualidades que caracterizan al docente en la actualidad.*

(Zabalza, 2002: 107)

Desde una perspectiva horizontal se abordan las *funciones del profesorado* planteándose no sólo una dimensión normativa sino también dinámica y comparada. Comprender lo que acontece a los profesores que se encargan de las tareas directivas sólo es asumible si se comprende toda la magnitud de sus responsabilidades y el impacto de éstas.

Finalmente, nos ubicamos en la especificidad del puesto para comprender su evolución, las *fases de su desarrollo* y el marcado carácter dinámico que la caracteriza. En todo caso, consideramos este enfoque como sustantivo en la medida que la radiografía resultante puede ser elemento para el análisis y la intervención que optimice el funcionamiento y las dinámicas de los puestos de dirección unipersonal universitaria.

Podemos comprobar la interacción de las variables presentadas en el siguiente esquema donde se perfilan las interacciones de la perspectiva organizacional e individual de la Gestión universitaria (como función y como cargo).



Esquema 5.1. Dos ámbitos de reflexión sobre la gestión.

## 5.2 Límites conceptuales entre Organización, Gestión y Dirección

Iniciamos el capítulo con una aproximación conceptual sobre algunos de los tópicos sobre los que vamos a ir trabajando a lo largo de las siguientes páginas. La aproximación nos permite ir puntualizando posicionamientos y perspectivas teóricas en un campo como el que nos ocupa donde los posicionamientos divergentes y la pluralidad de opciones proliferan por doquier. Esta situación es bastante común en las ciencias sociales y también en las disciplinas educativas donde apenas existe una gran diversidad en algunos planteamientos. Especialmente profusa es la literatura sobre conceptualización de los aspectos fundamentales del área de conocimiento sobre Organización Educativa, por lo que es importante iniciar este apartado clarificando y posicionando nuestra investigación en el amplio desarrollo epistemológico.

El término *Organización* implica diversas concepciones y perspectivas por lo que la primera afirmación que podemos realizar es que éste resulta un término polisémico.

Una primera perspectiva es la que plantea la organización como un mecanismo de regulación y ordenación de los elementos y variables concurrentes en un centro entendido este como microsistema social. En ese sentido García y Medina (1986) vinculan el término con la disposición de los recursos necesarios para la consecución de unos fines determinados. Desde esta acepción, señalan los autores, la Organización subraya como notas características que la distinguen de otros niveles de acción del sistema:

- ❖ La idea de un orden o disposición operativa adecuada de los distintos elementos que intervienen en la organización, para que alcancen mejor el término de las actividades que, desde su particular realidad, les corresponde.



- ❖ Función instrumental al servicio de unos objetivos como núcleo focalizador que da sentido y orienta todas las actividades de la organización.
  
- ❖ Sentido de integración y coherencia en la que cada elemento actúa desde su peculiaridad, en función a la tarea y órgano al que pertenece.

En ese sentido las aclaraciones de Veciana (1999: 50) sobre objetivos de Organizar resultan muy oportunas:

1. Claridad sobre la distribución de tareas, atribuciones y responsabilidades y sobre la división del trabajo en la organización.
  
2. Facilitar el flujo y proceso de las informaciones. Estas son la materia prima para la toma de decisiones. El diseño de la estructura organizativa facilita o dificulta dicho flujo.
  
3. Coordinación a través de la asignación y distribución de tareas, atribuciones y responsabilidades a los distintos órganos.
  
4. Flexibilidad y adaptación. La estructura organizativa ha de ser lo suficientemente flexible para facilitar la adaptación de la organización a las nuevas exigencias. La creación de órganos, la agrupación de éstos en unidades organizativas mayores y el descubrimiento de normas y procedimientos entraña burocracia en la acepción weberiana del término. En el diseño de la estructura organizativa ha de intentarse reducir al máximo los componentes burocráticos incensarios.

5. Creatividad e innovación. Vienen determinadas por tanto por el perfil de los miembros de la organización como por ciertas medidas organizativas en las que figuran como principales el margen de libertad para escoger el estudio de problemas, es sistema de recompensa por nuevas ideas, el tiempo disponible para pensar, así como la existencia en la institución de órganos especializados y equipos interdisciplinarios.

6. Espíritu de equipo. La interdependencia de las distintas funciones y departamentos de la empresa exige cada día más la ejecución de determinadas tareas por un grupo. El espíritu se fomenta a través de la interacción social, la práctica de trabajo en grupo, la comunicación y las posibilidades de desarrollo personal.

7. Satisfacción. Los puestos de trabajo han de comprender las tareas interesantes para sus titulares. Para un directivo o ejecutivo de nivel, interés de un puesto de trabajo viene determinado por los factores: objetivos a alcanzar en el puesto, tareas a ejecutar, poderes de decisión, y con ello delegación, autonomía, responsabilidad, intensidad y calidad del trabajo en equipo y posibilidades de desarrollo personal.

Por su parte R. Hall (1983: 33) define la organización como una colectividad con unos límites relativamente identificables, un orden normativo, rangos de autoridad, sistemas de comunicación y sistemas de pertenencia coordinados; esta colectividad existe de manera relativamente continua en un medio y se embarca en actividades que están relacionadas con un conjunto de objetivos.

Zerilli (1978) concreta que Organizar es decidir con anticipación los objetivos que se quieren conseguir, prever los recursos que será necesario movilizar y concretar las actuaciones en el tiempo. En segundo lugar supone analizar el plan de actuación para determinar las tareas y las funciones necesarias, así como su asignación a los miembros de la organización. Por otra parte, exige la ejecución de las tareas asignadas, su coordinación y la valoración de los resultados.

Por su parte Gairín (1996 b: 76) propone que Organizar es disponer y relacionar de acuerdo a una finalidad los diferentes elementos de una realidad para conseguir un mejor funcionamiento.

Desde nuestra perspectiva señalamos como características substantivas de la Organización:

- ❖ Tiene su origen en el entramado social quedando vinculada a un contexto determinado del que es subsidiaria.
- ❖ La organización está constituida por un conjunto de elementos que se relacionan entre sí de forma sistemática.
- ❖ La organización representa una realidad objetiva, específica y concreta.

Las diferentes aportaciones realizadas suponen una triple dimensión de la Organización:

1. La organización como actividad posibilita la generación de realidades institucionales estructuradas, su enfoque nos permite comprender las organizaciones como instrumentos sociales.

2. La organización como efecto supone identificar las formas estructuradas resultantes de las voluntades de las personas que participan en la consecución de unos objetivos que requieren de la estructuración de determinados recursos y de procesos regulares de actuación.

3. La organización como reflexión nos aproxima a la perspectiva de su reflexión científica especialmente de las organizaciones formales. En nuestro ámbito a las ciencias aplicadas de la educación.

Por tanto, analizamos una realidad estructurada pero en función de unos objetivos institucionales definidos y compartidos por todos sus integrantes. De la misma manera no circunscribimos la organización exclusivamente a sus elementos constituyentes y le otorgamos un papel fundamental a las relaciones y dinámicas generadas entre sus miembros (el sistema de relaciones). Consideramos que la organización posee un carácter dinámico, en donde las interacciones con el entorno juegan un papel esencial haciendo de éstas sistemas abiertos. En definitiva, las organizaciones son una producción social y no sólo un espacio formalizado y estructurado; no todo es previsible y planificable en la vida organizacional (Gairín, 2000: 79).

En ese contexto institucional toma plenamente sentido la *Gestión*; desde esa perspectiva, gestionar forma parte del proceso organizativo, del que es subordinado. Puede asimilarse con la realización de tareas de funcionamiento general del centro en sus diversos ámbitos de actividad. También puede atribuirse a la gestión todo lo referente al funcionamiento y acciones sobre la estructura organizativa previamente señalada (Gairín, 1996 b). Aunque está claro que la gestión tiene un claro sentido instrumental, es

decir, como medio o herramienta que se utiliza, algunos autores la vinculan a las tareas del liderazgo y la dirección. En cualquier caso esa asimilación no parece disparatada en la medida que los directivos institucionales desarrollan actuaciones específicas para el óptimo funcionamiento de la organización para conseguir los fines institucionales. Aunque los conceptos científicos deben definirse por sí mismos, y hacerlo por negación o por relación a otros no supone la mejor base científica, a efectos expositivos y didácticos podremos establecer claramente el sentido de la Gestión cuando se contraponen con las funciones que implica la actividad organizativa:

1. Planificar o elaborar un programa de actuaciones para un tiempo previsto y de acuerdo con los objetivos planteados.
2. Distribuir las tareas, funciones y responsabilidades derivadas de los procesos de planificación entre los miembros de la organización atendiendo a principios organizativos como: delegación, niveles organizativos, competencias, funciones, etc.
3. Ejecutar las acciones previstas y tomar decisiones de forma continuada. Esta función implica la motivación y la supervisión.
4. Coordinar las funciones y tareas para asegurar el cumplimiento de los objetivos marcados.
5. Controlar y evaluar con una finalidad basada en la mejora y en la innovación de los procesos.

Partimos de una concepción holística y abierta de la gestión institucional aunque identificamos otras formas de abordar la gestión más específicas y concretas. En ese sentido algunas propuestas teóricas asocian el concepto de gestión a la mera ejecución de las actuaciones, a la distribución de tareas y a su coordinación, como también se asocia, bajo esa misma perspectiva, la organización a tareas básicas de planificación y evaluación (Ricardi, 1960; Veciana, 1999, etc.).

Desde nuestra perspectiva señalamos como características substantivas de la Gestión:

- ❖ Tiene una perspectiva claramente instrumental y operativa.
- ❖ Representa el conjunto de funciones específicas a desarrollar como consecuencia de la actividad organizativa de la que es, sin duda, deudora.
- ❖ Representa, en las organizaciones que poseen órganos de dirección, la labor fundamental de éstos pues implica las funciones organizativas básicas: planificación, distribución de funciones, coordinación, ejecución y control-evaluación.

Entendemos como Funciones Organizativas el conjunto de actuaciones básicas que se desprenden de la propia dinámica de la actividad organizativa. (Ricardi, 1960): Planificación, Distribución de responsabilidades, Actuación, Coordinación y Control. Gairín (1996: 88) define las funciones organizativas como el instrumento de acción a través del cual la dirección busca disminuir las disfunciones entre objetivos, estructuras y sistema de relaciones. Algunos autores simplifican el conjunto de actividades de la organización a dos procesos fundamentales: el proceso de la toma de decisiones y el de ejecución o acción.

Desde esta óptica las funciones organizativas se asocian a una perspectiva más dinámica de las instituciones y suponen un elemento *de* y *para* la innovación y el cambio permanente.

La *Dirección* es para Veciana (1999) la actuación que se realiza sobre los recursos y personas de una institución con la intención de guiar su comportamiento hacia las metas establecidas a través de la prioridad de decisión que le confiere su estatus formal de poder. Se acostumbra a asociar la dirección con el poder establecido y con la capacidad de ejercerlo (autoridad). Esta reflexión nos aproxima al concepto de estructuración vertical de las organizaciones, es decir, al reparto del poder entre las diferentes unidades organizativas diseñadas en cada organización.

La dirección desempeña las denominadas funciones organizativas, como acabamos de describir, aunque una y las otras no se deben confundir: una realidad es la unidad encargada del mando institucional, y la otra las funciones generales que tiene asignadas.

Más adelante, en el siguiente epígrafe, trataremos la manera en que las universidades contextualizan y concretan en su diseño estructural las unidades encargadas de la gestión y el gobierno institucional.

En la distinción anterior entre dirección y funciones organizativas pensemos, por ejemplo, una organización que se estructura de forma absolutamente participativa y autogestionada a través de una asamblea; en ese caso, las funciones organizativas se deben desarrollar igualmente aunque no se ejecuten por un órgano de dirección y se distribuyan entre comisiones, delegados y colectivos representantes. Queda establecida así la distinción entre el órgano (dirección) y su desempeño (funciones) (Mintzberg, 1984).

No se trata ahora de ahondar sobre la realidad de la dirección universitaria (comprender la estructuración de los órganos de dirección y gestión, sus funciones y su caracterización) pues esa labor ya la hemos desarrollado en los capítulos precedentes siendo objeto de este epígrafe una primera delimitación conceptual a modo de supuestos epistemológicos.

La dirección institucional se vincula pues con el órgano y las funciones con las tareas de su ejercicio. Quedaría una última vinculación que se debe deslindar de ambas: el liderazgo. El liderazgo es una variable que permite comprender la capacidad de influencia que unas personas ejercen sobre otras en toda organización. Por lo que liderazgo y dirección no suponen una idéntica capacidad de influencia. La primera representa un ascendente informal, la segunda un posicionamiento jerárquico (Lorenzo, 1998, 2001).

Por ello para poder clarificar este asunto conviene diferenciar claramente entre ‘dirección’ (posición formal), que tienden a garantizar el funcionamiento en una realidad; y ‘liderazgo’ (función) que contribuye a crear nuevas realidades (Bolívar, 2000: 462).

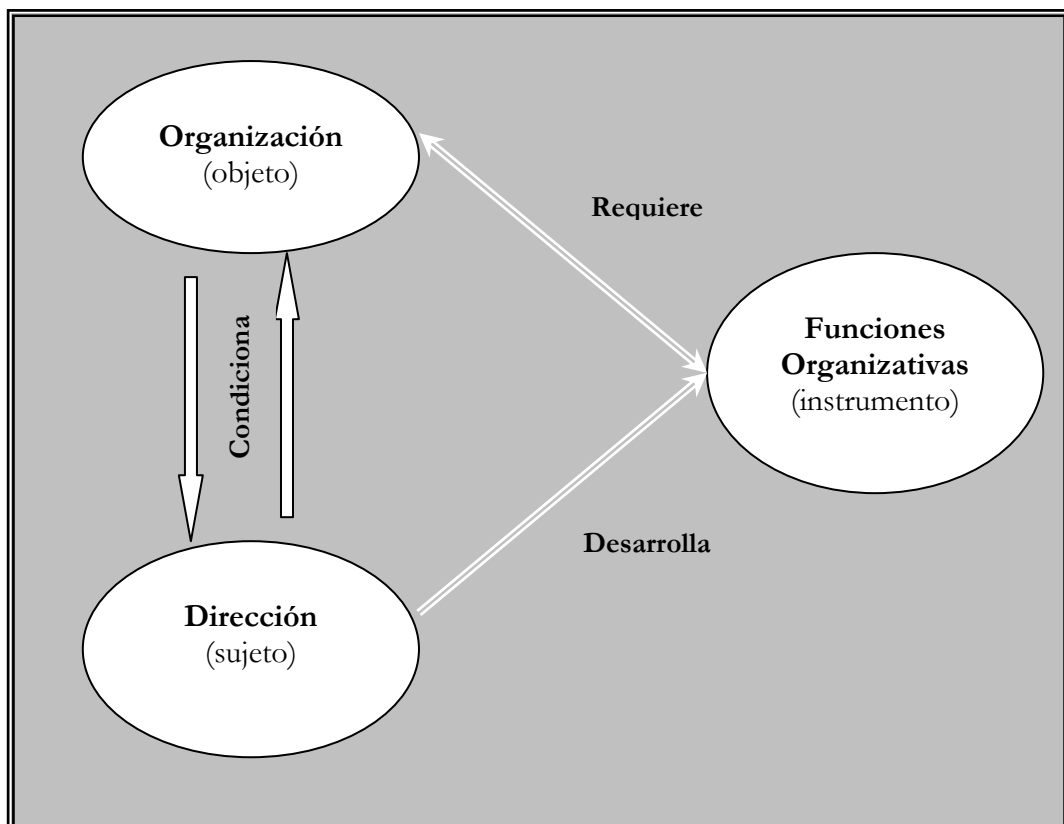
Los directivos como gestores acostumbran a socializarse en la propia cultura en la que luego deben desarrollar su actuación directiva por lo que se enfrentan a barreras propias consecuencia del proceso de inducción institucional. Por el contrario el liderazgo representa la perspectiva comunitaria y dinámica de toda organización y supera la perspectiva de un rol específico.

Entre el directivo que se limita a conseguir una eficiencia y control, el liderazgo se caracteriza por contribuir a articular una visión compartida, para lo que tendrá que involucrar a todos los concernidos. El liderazgo debe estar distribuido.



Esta perspectiva claramente racional sostiene Bolívar (2000: 463) que la dirección debe asociarse con el liderazgo en la medida que éste puede influir en los resultados de la organización, afectando a las mentes y conductas de los subordinados. Su rol es jerárquico, de ahí que los estudios se hayan concentrado en los directivos o gestores, sin entender que puede estar en toda organización.

Las tendencias postburocráticas de la dirección están siendo revisadas y superadas por perspectivas más ecológicas. En esa dirección algunos autores como Senge defienden la denominada ‘ecología del liderazgo’, de modo que como cualidad de la organización se genera un liderazgo múltiple de los miembros de la organización y sus grupos; siendo, por tanto, algo compartido (‘comunidades de liderazgo’).



**Esquema 5.2.** Relaciones sistémicas entre Organización, Gestión y Dirección.

### 5.3 Estructura vertical: diseño de la universidad

Trataremos de identificar en el siguiente epígrafe la forma en la que la universidad articula el diseño de su estructura organizativa en la medida que esta permite identificar los órganos de gobierno y gestión y sus responsabilidades principales. Abordamos pues de forma operativa como la estructura de la organización (objeto) identifica perfiles de responsabilidad y gobierno (sujeto) y les asigna una serie de tareas y funciones (instrumento).

Frente a la diversidad de tipos y modelos de estructuras que se plantean en la mayoría de ámbitos organizativos las aproximaciones que se realizan desde esta variable en el ámbito de las organizaciones educativas sólo presenta grandes dosis de homogeneidad y mimetismo. Esta realidad se configura por un contexto poco favorecedor de la diferenciación, una tradición marcada por el isomorfismo, una fuerte tradición de estructuración legal y un protagonismo de la Administración sobresaliente, además de la propia naturaleza burocrática de las instituciones que prestan un servicio público que imprime un carácter ciertamente homeostático en las estructuras institucionales.

Estructurar una organización implica un complejo ejercicio de diferenciación e integración. Entendemos por diferenciación (Darío Rodríguez, 2002) las distintas fragmentaciones, secciones y partes en las que se dividen los objetivos y metas institucionales convertidos en funciones y tareas. Por tanto, los objetivos complejos se diferencian en distintas unidades con significado propio e independiente.

Esa amalgama compleja y diversa de funciones diferentes se distribuye entre las diferentes personas y unidades organizativas, el resultado es una relación de personas con subunidades de una función compleja asignada. La necesidad de que las tareas y funciones que desarrollan cumplan con las finalidades colectivas y el esfuerzo individual

repercuta en la consecución de las metas colectivas requiere un esfuerzo de coordinación y control, es decir, de integración. En definitiva el diseño organizativo de la estructura universitaria es un proceso de segmentación y de reconstrucción organizativa. Los objetivos se descomponen en secuencias más pequeñas, con más o menos sentido, para luego volver a integrarlas en la globalidad institucional. Ambos procesos, diferenciación e integración, son un continuo y marcan la dinámica en la gestión institucional.

La estructura de las organizaciones educativas, y entre ellas las universitarias, presenta la dimensión más real, objetiva y fenomenológica (en su sentido etimológico griego: susceptible a los sentidos) de todas las variables que la componen. Su comprensión, diseño y estudio es fundamental en cualquier análisis institucional; más aún si se estudia la estructura formal sin menosprecio de la importancia de las estructuras informales (Zerilli, 1978; Gairín, 1996 b).

Las aproximaciones al concepto de estructura fueron muy prolíficas durante los años sesenta y setenta, aunque cuando se produjo una verdadera revolución conceptual fue en la década de los noventa. Gairín (1989: 134) las define como el patrón de relaciones duraderas establecido entre los componentes de una organización; por su parte Municio (1996: 126) plantea la definición de estructura vinculada a la corriente teórica de cada momento; así atribuye para la corriente científica las características de la distribución de tareas y la coordinación, y para la escuela de las relaciones humanas el conjunto de modelos de comportamiento que son relativamente estables y que cambian muy lentamente. En definitiva el establecimiento de las estructuras supone ordenar y relacionar de forma permanente y racional los componentes y recursos necesarios para la consecución de los objetivos institucionales (Darío Rodríguez, 2002).

Por ello la estructura además de la dimensión de fijación permanente aparece como dimensión instrumental en relación a los objetivos institucionales tal y como apuntaba Zerilli (1978).

Clarificar el concepto de estructura exige, según Peiró (1984: 273) plantear dos aspectos centrales: por un lado las unidades que componen la organización, y por otro, las relaciones existentes entre ellas, particularmente las formuladas de acuerdo a reglas establecidas si nos referimos a la estructura formal de la organización. Se analiza así la división de funciones realizada, la distribución de puestos y la ordenación de los distintos niveles de toma de decisiones y, se abarca no solamente el estudio detenido de los roles dentro de una organización, sino también los procesos que intervienen en su adquisición y los problemas que surgen en su desempeño.

La descripción de la estructura en toda organización es pues importante en la medida que permite identificar las tareas a desarrollar para el cumplimiento de la misión institucional, además de ver la forma en que se distribuyen se coordinan, se controlan y se gestionan (Darío Rodríguez, 2002).

Analizar la gestión de las universidades supone referenciar el diseño estructural de éstas pues en él se configuran los niveles de mando, control y poder que ejercen, las relaciones que se establecen entre ellos y las demás unidades organizativas y, finalmente, las repercusiones en la definición de niveles y responsabilidades de gestión.

*El estudio de la estructura puede considerarse básico por la incidencia que sobre ella tiene, sobre todo en el nivel estratégico, el suprasistema ambiental, porque actúa como facilitadora del sistema técnico que intenta desarrollar la política de las instituciones y porque su constitución es marco de referencia obligado para el sistema psicosociológico y gerencial.*

(Gairín, 1989: 133)

Para describir la estructura organizativa de la universidad y comprobar sus implicaciones en los procesos de gestión institucional (obsérvese la distinción que se hizo en su momento sobre Gobierno universitario y Gestión universitaria) vamos a describir las decisiones que configuran de manera sustantiva la forma de estructurar la institución universitaria. Se analizan 5 variables básicas: *entorno*, *tamaño*, *tecnología*, *complejidad* y *formalización*.

1. El *entorno* es una de las variables que más condiciona a la estructura organizativa. Si planteamos que la estructura es una dimensión permanente de las organizaciones, posiblemente la más fija y resistente al cambio, la variable contextual adopta aquí un papel más complejo. Los condicionantes legales, normativos, presupuestarios, etc. así como la evolución del ámbito y del resto de instituciones imprime una configuración específica a las estructuras. Además, Muncio (1996) por su parte incorpora a la dimensión estructural componentes de carácter cultural, por los que aún cobra más sentido que la estructura, incluida su dimensión explicativa, se diseñe atendiendo las posibilidades y la comprensión del entorno. Éste en definitiva, se convierte en un posibilitador y un claro limitador.

En cualquier caso, la idea de sistema organizativo abierto de la universidad nos aproxima a la necesidad de adaptación de los procesos organizacionales a los cambios producidos en el entorno en la medida que ambos sistemas se influyen. Por lo tanto esa perspectiva estática y poco maleable a los cambios a la que aludíamos más arriba que presenta la estructura, no es absoluta pues incorpora posibilidades de innovación a través de las relaciones que se establezcan entre la organización y el contexto.

2. La *complejidad* organizacional es la variable que conceptualmente más afecta a la determinación de cualquier estructura. Por ello han sido muchos los intentos por generar indicadores que permitan cuantificar esta variable: desde los numéricos (número de alumnos, número de empleados a tiempo completo, etc. a otros planteamientos más descriptivos por los que se diferencian los distintos niveles, divisiones, jerarquías, etc.

No obstante Peiró señala que

*“A pesar de la tradición científica por la caracterización del tamaño organizacional éste no puede consagrarse como el factor más significativo de la estructura por la disparidad de organizaciones estudiadas, que hace que los resultados obtenidos por los diferentes estudios sean difícilmente comparables. Por otra parte, la multidimensionalidad de la estructura organizacional y la amplia gama de criterios utilizados para su operativización hace que las relaciones obtenidas difieran en función de las medidas utilizadas en cada investigación”.*

(Peiró, 1984: 283)

La complejidad organizativa se refiere (Gairín, 1989) a la variedad de unidades estructurales en que se agrupan los miembros de una organización y está íntimamente ligada a la división del trabajo y la distribución de éste. La división de funciones es un proceso de diferenciación de tareas específicas y su asignación a sujetos concretos de la organización. Representa la esencia de la organización científica del trabajo y ha estado muy analizada desde los postulados de Adam Smith y Max Weber.

3. La *tecnología* como elemento configurador de la estructura parte de la base de que el proceso de trabajo en una organización proporciona la base sobre la que se establece la

estructura. Se identifican tres tipos de tecnología en las organizaciones: de operaciones, de materiales y de conocimiento.

En la universidad la estructura establecida es altamente tecnológica en todas sus posibilidades. Presenta seguramente uno de los índices de tecnología más altos de cuantas instituciones existen debido a la misión y funciones que tiene encomendadas. Sobre la tecnología de operaciones destacan todo el conjunto organizado de técnicas empleadas en la ejecución de las actividades contemplándose la tecnología vinculada al desempeño docente, investigador y de gestión: las tres funciones básicas incorporan un conocimiento y unos procedimientos específicos que sólo dominan sus profesionales (Zabalza, 2002: 107).

La tecnología propia de los materiales imprime un carácter especial a la estructura institucional. Todos los recursos materiales (informes, laboratorios, maquinarias, sustancias, etc.) requieren de un conocimiento detallado no sólo de su funcionalidad intrínseca sino de la utilidad o aplicación organizacional, es decir, los usos que en el contexto organizativo permiten y posibilitan.

Finalmente, la tecnología sobre el conocimiento es la piedra angular de esta dimensión puesto que la universidad es la institución consagrada a la creación, mantenimiento y difusión del saber: en ese sentido todos los procesos propios de las diferentes ciencias se convierten en este caso en tecnología específica de la estructura.

Las investigaciones sobre esta dimensión (Gairín, 1989) correlacionan positivamente entre los altos índices de tecnología y las estructuras prominentemente horizontales. En ese sentido podemos observar de que manera la profesionalidad de los actores institucionales permite comprender y gestionar de forma eficaz materiales, procesos y

conocimiento. La tecnología por tanto es una dimensión crucial en el diseño organizacional de la universidad en la medida que posibilita la ejecución de las tareas y funciones encomendadas a los profesionales académicos. En ese sentido la gestión institucional debe conocer perfectamente esta realidad puesto que en la universidad la tecnología es una variable fundamental de su estructura y permite el desempeño efectivo de las metas institucionales.

4. La *complejidad* se refiere a la variedad de unidades estructurales en que se agrupan los miembros de una organización. Acostumbra a considerarse en torno a tres posibilidades: vertical, cuando la división del trabajo se aplica a la distribución del poder; horizontal cuando la distribución se hace en función del nivel de especialización y, estaff cuando se aplican criterios de apoyo o asesoramiento.

La organización vertical afecta al estudio de la autoridad y en ella adquieren particular importancia los procesos de mando, autoridad, delegación, y las consecuencias de la aplicación del binomio autoridad-responsabilidad. En la universidad la estructura vertical no se caracteriza por tener excesivos niveles de autoridad (Mora, 2000); no obstante ello tampoco se puede afirmar que presente un marcado ‘aplanamiento’ de su estructura organizativa. Desde la perspectiva de Mintzberg (1984) entre el ápice estratégico hasta el núcleo de operaciones existe poca complejidad en la línea media, que en nuestro caso estaría representada por los propios Directores de Departamento y los Decanos o Directores de Escuela.



*La complejidad vertical es muy elemental en el campo educativo dado la especialización del personal de los centros. Mientras que en las grandes organizaciones pueden aparecer entre siete y diez niveles jerárquicos, en las escuelas, incluso en las más complejas, no aparecen más de cuatro niveles, generalmente poco diferenciados. A esa falta de diferenciación formal hay que añadir que los niveles existentes están casi siempre cubiertos de forma provisional por personal no profesional.*

(Municio, 1996: 140)

Por lo que se refiere a la estructura horizontal Gómez Dacal (1980) referencia la distribución de funciones entre los miembros de la organización, lo que permite una diferenciación de las personas implicadas y de su grado de especialización para la ejecución de una tarea general. En el caso del diseño universitario esta diferenciación es muy importante y se debe al altísimo nivel de profesionalización y especialización de sus miembros. Estos altos índices de profesionalización han demostrado en las investigaciones empíricas la exigencia de importantes cotas de autonomía y la necesidad de pertenencia a grupos de referencia más específicos.

Esto nos recuerda uno de los rasgos culturales de la universidad sobre los que hemos hecho alusión en el capítulo anterior; allí se advertía (De Miguel, y otros; 2001: 379) sobre la falta de lealtad del profesorado con la universidad siendo ésta para la disciplina académica, o más concretamente para el área de conocimiento. Es decir, la vinculación de los académicos no es con la institución, considerada como un ente demasiado amplio y a veces alejado, sino con su grupo de referencia más próximo: los colegas del área de conocimiento con los que comparten materias, líneas de trabajo y grupos de investigación.

Identificamos junto con Ramsden (1998) en este análisis una primera disfunción en el actual diseño organizativo universitario. Si partimos de la hipótesis en la que se afirma que la complejidad vertical es consecuencia de la complejidad horizontal ya que es la división de tareas la que provoca la necesidad de coordinación y mando y que, por tanto, a mayor diferenciación horizontal es necesaria mayor integración vertical para que se puedan alcanzar los fines institucionales, podemos decir que en el actual sistema no se correlacionan los (escasos) niveles jerárquicos con la (altísima) especialización horizontal.

Este diseño de nuestra universidad (Darío Rodríguez, 2002) en el que se prima la especialización frente a la coordinación provoca unas dinámicas caracterizadas por:

- ❖ Falta de sistemas de control directo.
- ❖ Necesidad de establecer modelos de control informal.
- ❖ Mucha autonomía de los profesionales al ser considerados expertos.
- ❖ Problemas de coordinación y comunicación.
- ❖ Poco sentido institucional, estando éste más vinculado a los grupos próximos.

Todos estos rasgos condicionan los perfiles funcionales de los encargados del gobierno y la gestión universitaria. Primeramente en la medida que no entrañan importantes cotas de poder, el poder queda muy repartido entre los actores externos, las estructuras verticales llegando, incluso, a los altos niveles de autonomía personal del profesorado. Esta situación obliga a establecer sistemas de control indirecto cuyo origen muy a menudo es informal; este se establece entre grupos dentro de una misma unidad organizativa o entre éstas. Esta realidad no sólo supone gestionar una institución altamente informalizada sino que además la autoridad formal del Director departamental

o el Decano /Director de Escuela deben cohabitar con otras fuentes de liderazgo. Además el poder es circunstancialmente temporal (el periodo del mandato) mientras que la influencia del liderazgo acostumbra a tener una base mucho más permanente (imaginemos el peso específico de una cátedra en un departamento, es vitalicia y su ascendente permanente).

El profesorado debido a su alta cualificación y profesionalidad está favorecido por importantes cotas de autonomía que le permiten realizar las funciones asignadas de forma independiente, además esta autonomía queda regulada por la libertad de cátedra, la libertad de enseñanza y la libertad de investigación. Estos principios, no recogidos en el estatuto del personal al servicio de la Administración pública pero ampliamente reconocidos y conocidos, impiden cualquier tipo de intervencionismo por parte de los inmediatos superiores, los mandos intermedios (Ramsden, Trigwell, Martin y Prosser, 2003).

Este diseño estructural ha dado como resultado la configuración de un patrón cultural caracterizado por la individualización y la balcanización. Esta realidad, junto con la informalidad de algunos procesos organizativos y la baja capacidad de control directo de los mandos intermedios genera situaciones donde la integración estructural es compleja provocando lagunas comunicativas y ruidos en la coordinación horizontal.

Otra repercusión directa del diseño organizacional para los mandos intermedios viene provocada por la falta de preparación específica para el desempeño de ese cargo (Wolberton, *et al*; 2005)., aunque ese extremo ya lo profundizaremos más adelante.

Abordamos ahora el tema de las estructuras *estaff* como órganos de apoyo y colaboración con las estructuras de línea, que en el caso de la universidad actual ha sido ciertamente exponencial. En ese sentido Mintzberg (1984) identifica su importancia en la medida que estas unidades permiten por un lado que las estructuras de la línea puedan centrarse en sus tareas básicas sin necesidad de entrar en otras funciones que puedan sobrevenir o que se generen complementariamente. Además las estructuras *estaff* representan un acicate en la prestación del servicio educacional en la medida que favorecen su optimización y su máxima calidad, finalmente se identifican como verdaderos elementos maleables al contexto, y a diferencia de las unidades de línea permiten la máxima movilidad y adaptabilidad. En ese sentido acaban siendo un elemento de cambio para los elementos más estáticos de las estructuras.

En la universidad observamos las ventajas de todas estas características planteadas: dar respuesta inmediata y eficaz a nuevos planteamientos y retos que las estructuras tradicionales, debido a su gran tamaño y resistencia al cambio, no son capaces de articular. En ese sentido las estructuras de apoyo han permitido dar respuesta a las nuevas demandas. Igualmente, siguiendo a Ramsden (1998) las universidades han debido de dotarse de sistemas de apoyo y asesoramiento que orientan determinadas líneas estratégicas tanto a nivel institucional (gabinetes y unidades de servicio y apoyo) como a nivel territorial atendiendo las demandas emergentes en los diferentes centros y departamentos.

Finalmente, y debido al sistema altamente participativo de la universidad española la creación de comisiones y grupos de trabajo ha favorecido el florecimiento de estructuras *estaff* fuera de la línea de mando aunque con un papel fundamental para la eficacia y calidad institucional.

Resumiendo, la gran complejidad organizativa de la universidad no viene tanto condicionada por sus muchos niveles jerárquicos sino más bien por la alta especialización en la división de las tareas siendo, por tanto, la estructura horizontal mucho más compleja que la vertical. De igual modo, la propia dinámica organizativa a tenor de los objetivos institucionales y las demandas del contexto han obligado a diseñar innumerables unidades de apoyo y servicio complementario lo que ha aumentado la complejidad en las relaciones y la coordinación universitaria.

Algunos autores incluyen el concepto de complejidad espacial referenciando el número de lugares físicamente separados en el que se distribuyen las unidades organizativas y los sujetos de la organización.

*Este tipo de complejidad es habitual en la universidades, tanto por la existencia de edificios separados para cada facultad como por la aparición cada vez más numerosa de campus de la misma universidad en ciudades distintas, por ejemplo en las universidades de Castilla-La Mancha y el País Vasco.*

(Municio; 1996: 141)

Otro elemento acerca de la complejidad estructural de la universidad lo aporta el concepto de *control* y hace referencia al posicionamiento de la estructura organizativa en el binomio centralización-descentralización. Terry y Franklin citados por Gairín (1989: 143) sostienen que la centralización y descentralización se puede considerar como dos extremos teóricos, ninguno de los cuales es puro en la práctica real.

Pero el grado o tendencia hasta la cual se practica la centralización o la descentralización ayuda a formular la estructura de la organización. En ese mismo trabajo Gairín determina que la distinción entre centralización y descentralización radica

fundamentalmente en el grado de concentración que manifiesta el poder decisorio, que se acompaña normalmente de grados inversos de participación.

En el caso que nos ocupa debemos hablar de importantes cuotas de descentralización institucional aunque no ubicadas precisamente en las estructuras intermedias, objeto de nuestro estudio, sino en unidades más pequeñas, las cátedras y los grupos más informales (áreas, grupo de investigación, equipos reconocidos, etc.). Es en ese sentido es que la configuración de la estructura universitaria se torna más compleja.

También ese proceso de descentralización junto con la alta autonomía cedida a los sujetos (profesionalidad) permite otorgarle a éstos importantes cotas de descentralización y autogestión; elementos todos ellos que inciden directamente en el modelo y las formas de gestión imperantes en la universidad actual.

Finalmente en este apartado, enunciar la estructuración de mando funcional en el sentido de aplicar los principios de la estructura adhocrática o matricial. En consecuencia los académicos en la universidad no están sometidos a una exclusiva unidad de mando, sino que se identifican varios superiores de acuerdo a la función especializada de que se trate. Así por ejemplo, un profesor que ejerce el cargo de Decano de facultad es el máximo representante institucional de su centro pero en cambio como profesor adscrito a un departamento universitario únicamente posee los derechos adquiridos a su categoría docente, perdiendo las prebendas que como decano posee.

5. La *formalización* tiene sus orígenes en los estudios de Weber sobre la burocratización. La formalización implica la definición explícita y formal de cómo, cuándo y quién debe realizar las distintas tareas identificadas. En definitiva supone el grado en que las normas, procedimientos instrucciones y comunicaciones quedan registraos. La

formalización implica llevar registros, crear documentos, manuales de calidad y procedimiento, normas de convivencia, etc.

El origen y funcionalidad de esta variable radica en la posibilidad de asegurar el cumplimiento de las prescripciones y el nivel de tolerancia de errores en la ejecución de las funciones asignadas. El principio de la burocracia es sistematizar la actuación para evitar errores, ineficiencia o desajustes sobre los planes marcados. Esto permitía un control riguroso y concreto de cada sujeto y de su desempeño, por lo que pronto sirvió como patrón organizativo de las organizaciones dependientes de la Administración que querían asegurarse un cumplimiento detallado de sus lineamientos. Por la perversión de los principios de Weber se ha asociado burocrático a todos aquellos planteamientos organizativos o de gestión en lo que prima, sobre cualquier otro principio, es la regulación documental y normativa de los procedimientos de trabajo.

Sobre el grado de formalización de la estructura universitaria cabe decir que es moderada, y no sólo eso, sino que en muchos casos, es una variable eminentemente informal (existe discrepancia entre lo explícito y lo ejecutado). En esa línea argumental Gairín (1989), resumiendo las investigaciones empíricas en distintos tipos de instituciones, al respecto determina que, la relación entre formalización y complejidad se muestra negativa cuando consideramos a organizaciones con alto índice de profesionales como es el caso de la universidad. Los profesionales universitarios son reacios a una concreción y explicitación pormenorizada de sus procedimientos laborales, en la medida que reclaman altas dosis de autonomía profesional y se encuentran inmersos en organizaciones complejas que presentan multitud de situaciones difícilmente comparables o previsibles.

*Las personas suelen rechazar la formalización ya que limita sus movimientos y sus necesidades personales, pero las organizaciones necesitan un mínimo nivel de formalización para lograr que la coordinación entre sus miembros permita obtener los resultados establecidos.*

(Municio, 1996: 142)

De la misma manera por la que el importante desarrollo horizontal no hace desarrollar homogéneamente la línea vertical, tampoco permite un mayor proceso de desarrollo formal. Autonomía, profesionalidad, falta de control y coordinación vertical y alta complejidad obligan a establecer un sistema poco formalizado, e incluso una estructura donde se reconoce abiertamente la convivencia de estructuras formales e informales.

De iguala manera Peiró (1984) indica como la complejidad tecnológica, anteriormente descrita, se relaciona negativamente con la estandarización de normas y procesos operativos, sobre todo si la organización está altamente profesionalizada como es el caso de la universidad.

*“Por lo que se refiere a la normalización de reglas y procedimientos operativos, la relación existente entre formalización y centralización resulta de carácter positivo y en el caso de que los empleados sean profesionales resultará más eficaz la situación en que las tomas de decisiones están descentralizadas y las reglas y procedimientos relacionales prefieren, en términos generales, una situación formalizada respecto a las reglas de funcionamiento de la organización en su conjunto”.*

(Peiró; 1984: 300)



Otro elemento que se apuntó en los capítulos precedentes y que genera un cierto ruido en la definición estructural de las universidades es su tendencia al isomorfismo. Según esta concepción las universidades tienden a parecerse lo máximo posible entre unas y otras como si esa semejanza garantizara la equidad entre ellas o, aún más, representarían un modelo ideal de estructura universitaria.

En ese sentido, a pesar de las aportaciones teóricas y empíricas al respecto de esta cuestión que defienden la idiosincrasia particular de cada estructura, lo cierto es que a nivel práctico se sigue manteniendo esa tendencia a la homogeneización entre los establecimientos. Ya a finales de los años setenta Druker abogaba por romper con la falacia del diseño perfecto o la solución única, entendiendo que la estructura institucional debe ser exclusiva de cada centro y que no se deben pensar en soluciones definitivas ni con posibilidades de reproducción generalizada en las diferentes organizaciones. En ese sentido se ha venido defendiendo el diseño exclusivo y propio de cada centro, perspectiva que ha llevado a algunos autores (Municio, 1996) a considerar que la cultura institucional penetra y caracteriza las estructuras organizativas.

Aún a riesgo de ser tildados de reduccionistas quisiéramos aportar algunas de las tendencias que desde el punto de vista de las organizaciones educativas (Municio, 1996) se plantean como los indicadores de la nueva arquitectura institucional:

- Constituida por personas que trabajan en *equipos* y estructuras colaborativas.

- Incorporación de mecanismos de reflexión y mejora, los principios de las organización *autocualificante*.
  
- *Diferenciación* profesional, por la que en los centros colaboran todo tipo de profesionales vinculados a la institución de diferentes maneras; se rompe así con la homogeneización interna y la falta de flexibilidad.
  
- Construcción de *redes* en la medida que se generan relaciones de interdependencia entre diferentes instituciones y colectivos.
  
- *Autodiseño* entendido como la capacidad de definir la propia estructura de funcionamiento apartada de dictados burócratas que sólo tienen por objetivo uniformizar.
  
- *Límites* difusos, compartiendo espacios de formación, intercambio y socialización con otros agentes, las unidades organizativas que prestan servicio a la institución pueden ser o no estructuras internas.
  
- Equipos *directivos* preparados, en la medida que se distribuyen las responsabilidades y el poder se trata de buscar soluciones eficientes a la actual precariedad formativa de los responsables de los centros educativos. Las soluciones pasarían por una mayor formación de los gestores institucionales, la incorporación de profesionales en el mundo de la gestión educativa, la modificación de las estructuras organizativas, o modelos mixtos combinando algunas de estas propuestas.

## 5.4 Modelos de gestión institucional

La ciencia de la Organización ha desarrollado un marco de reflexión teórico práctica en relación a las formas de gestión institucional: los modelos de gestión institucional son una propuesta que parte de los planteamientos teóricos y paradigmáticos y crea un nexo de conexión con las distintas realidades organizativas.

Los modelos de gestión vienen determinados fundamentalmente por las Teorías, las Estructuras y los Paradigmas organizativos. De estas tres variables se desprenden unas formas determinadas de gestión institucional: los modelos basados en la autoridad, los modelos basados en la participación y los modelos anárquicos.

De los tres condicionantes enumerados queremos hacer especial mención al de naturaleza estructural ya que es el que desde el punto de vista del organizador institucional permite un mayor nivel de intervención, diseño y análisis, quedando los otros a expensas de una dimensión más teórica.

El diseño universitario en su definición de niveles, puestos y en la distribución de responsabilidades está condicionando un modelo de gestión específica. Queremos decir con ello que, el modelo de gestión resultante (que posteriormente influirá en el desarrollo específico de los académicos que desempeñen los cargos de gestión) viene condicionado por el diseño particular de la estructura organizativa, de la que en principio, es subsidiario.

*En estos casos llega a asimilarse la dirección con determinadas dimensiones de la estructura formal e informal, asumiendo identificaciones discutibles como dirección y liderazgo institucional y dirección de tareas.*

(Gairín; 1995: 18)

Gairín (1995), FEAEC (1997), Senlle (2000), Mon (2002) han abordado con amplitud y rigor el tema de los modelos de gestión y en base a sus propuestas nosotros clasificamos los modelos de gestión en torno a tres variables fundamentales:

**1. Modelos basados en la autoridad:**

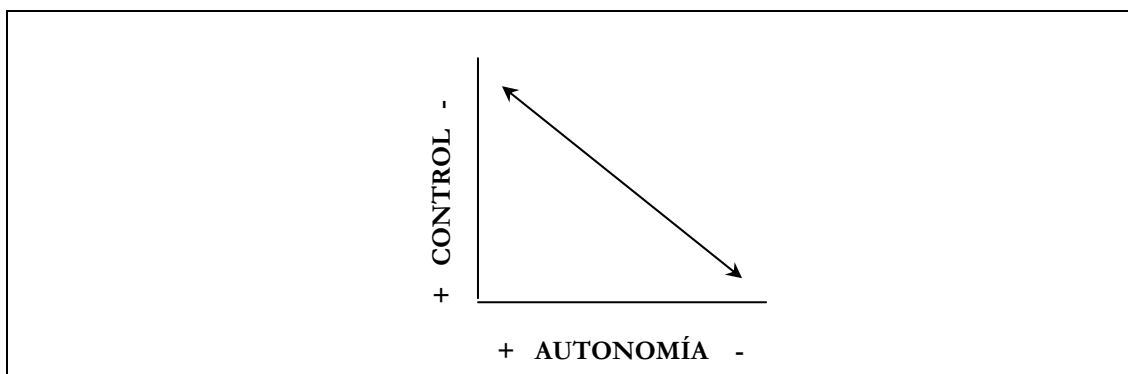
- absolutistas
- paternalistas

**2. Modelos basados en la participación**

- consultivos
- asamblearios

**3. Modelos basados en la anarquía**

*Modelos autoritarios:* Los modelos basados en la autoridad correlacionan positivamente las variables ‘control’ y ‘autonomía’. Gairín (1995: 18) lo representa así:

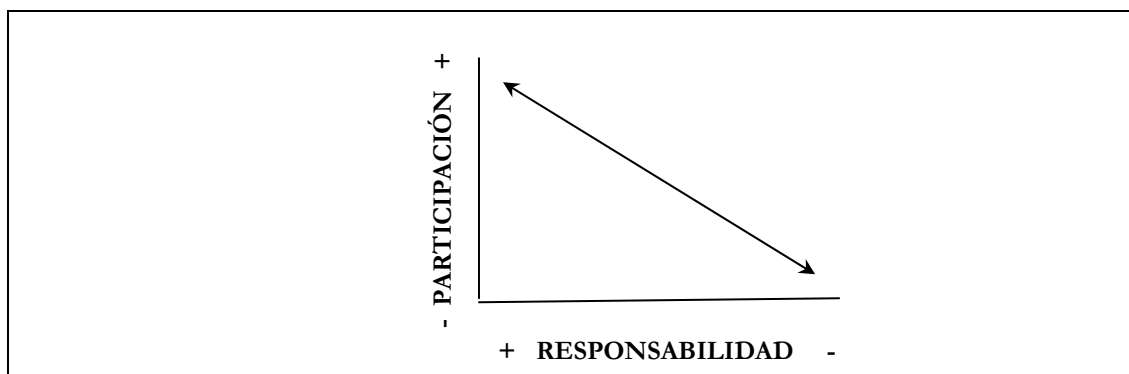


**Esquema 5.4.** Modelo autoritario

Los modelos autoritarios acostumbran a ser órganos ocupados por un solo individuo que concentra grandes cotas de poder de tal forma que puede influir estatutariamente sobre la actuación de muchos subordinados. Éstos últimos al ocupar cargos en los que no hay capacidad de control efectivo sólo pueden ejecutar las indicaciones del superior. Cuando la estructura a través de la división del trabajo vertical y horizontal asigna a una sola unidad el control y la coordinación de las otras la posiciona de forma estratégica dentro de la organización. Senlle (2000: 57) considera que este modelo se concreta en estilos muy autoritarios y en perfiles transaccionales de dirección, donde el director administra los reconocimientos y las sanciones de forma arbitraria (modelo autoritario paternalista).

Igualmente el modelo autoritario absolutista puede jugar con la transacción de premios y castigos aunque ejerce una influencia basada en la superioridad de mando por especialidad, experiencia y conocimiento. Estos modelos se identifican con cargos en los que se desempeña el personal mejor cualificado y de mayor experiencia y formación.

*Modelos asamblearios:* Este tipo de modelo basado en la participación correlaciona positivamente las variables 'participación' y 'responsabilidad'. Gairín (1995: 18) lo representa así:



Esquema 5.5. Modelo asambleario

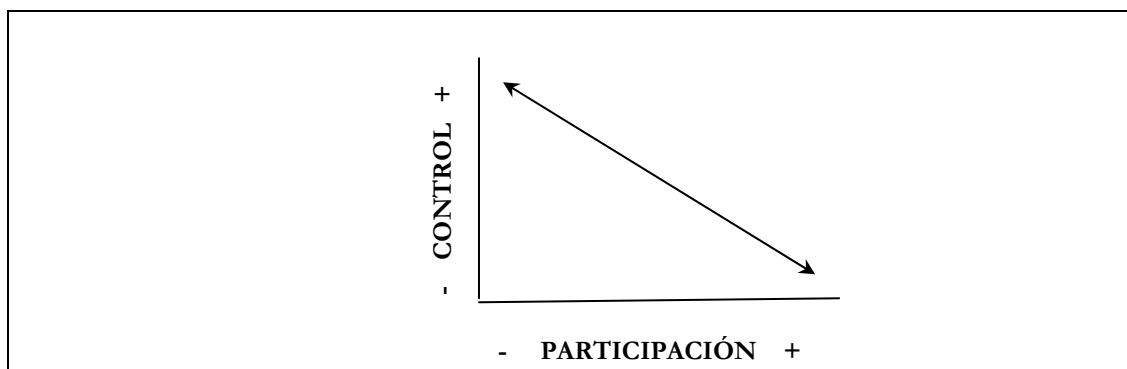
Los modelos de naturaleza asamblearia permiten una gestión muy compartida estando las funciones organizativas distribuidas entre diferentes niveles y órganos en los que participan los miembros de la organización, bien directamente o bien a través de representaciones y comisiones delegadas (Mon, et al.).

Las unidades de participación son las que incorporan las principales funciones de control, ejecución y coordinación, quedando así las funciones organizativas repartidas entre los diferentes miembros de la organización. A este respecto una aclaración que aunque ya se apuntó más arriba parece necesario ahora reforzarla.

*El importante papel que poseen los órganos de dirección / gestión ha generado que algunos estudiosos identifiquen erróneamente las tareas y funciones directivas con las tareas organizativas. No sólo se confunde la finalidad de la dirección sino que se entiende que la función de los directores es sólo y de forma exclusiva el cumplimiento de las funciones organizativas, olvidando otras tareas igualmente importantes.*

(Gairín, 1995: 20).

*Modelos consultivos:* Este tipo de modelo basado en la participación correlaciona positivamente las variables ‘participación’ y ‘control’, Gairín (1995: 18) lo representa así:

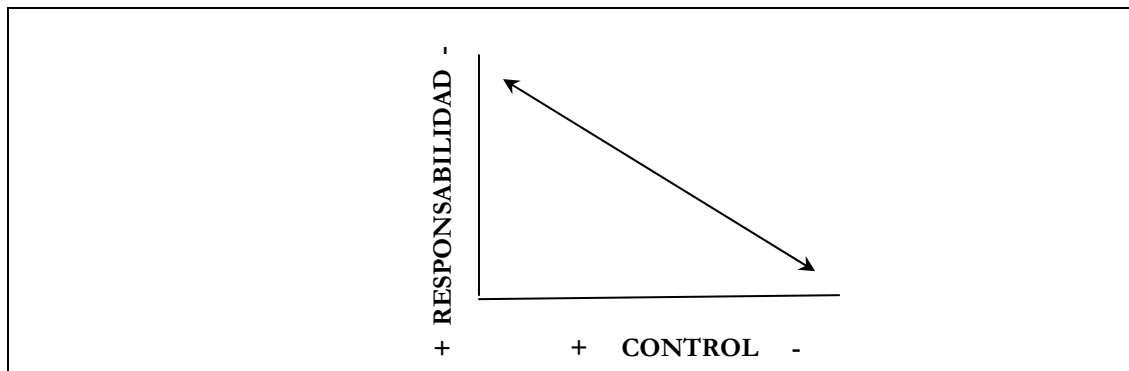


Esquema 5.6. Modelo consultivo

Los modelos consultivos están a caballo de algunos procesos propios de los modelos autoritarios y otros de corte más participativo. Las unidades de gestión tienen capacidad elevada para la coordinación el control y la toma de decisiones aunque el organigrama exige que anteriormente se solicite el parecer y la opinión de algunas de las unidades organizativas.

El modelo consultivo (FEAEC, 1997) aumenta en términos de participación en relación al autoritario en la medida que se aumenta el proceso de participación e implicación (de naturaleza consultiva), igualmente, en relación al modelo asambleario gana en rapidez de decisión.

*Modelo anárquico:* Este tipo de modelo basado en la no intervención correlaciona positivamente las variables 'responsabilidad' y 'control'.



Esquema 5.7. Modelo anárquico

Se trata de un modelo nada intervencionista antítesis de los procesos de gestión. Algunos referentes lo clasifican como el modelo de la No-gestión, ya que su concepción supone adaptar los principios más opuestos a la naturaleza de la gestión misma (Zerilli, 1978).

Como hemos visto los modelos de gestión son diversos a nivel teórico, sólo un último apunte para analizar someramente entre cuales de ellos se mueve la gestión universitaria. El modelo autoritario se puede observar como modelo de gestión en algunos contextos en los que se concentran importantes cotas de poder en algunas unidades unipersonales aunque de naturaleza informal. Pensemos por ejemplo en el responsable de un proyecto de investigación que gestiona a todo un equipo humano, los recursos, las políticas y acciones, etc. concentrando todo el poder de decisión y control. La naturaleza organizativa de la universidad que describimos en el Capítulo anterior (participación, control informal, autonomía, alta profesionalidad) no encuadra con planteamientos de carácter autoritario, aunque sí podría establecerse en unidades informales.

El modelo de gestión asambleario es bastante fácil de ubicar en algunas prácticas específicas caracterizadas por la alta participación y representatividad de todos los estamentos organizativos. Así por ejemplo, las juntas de facultad, los consejos departamentales o los claustros de universidad son un claro ejemplo del modelo asambleario y de sus rasgos característicos: alta participación y baja responsabilidad de sus miembros al que dar ésta diluida en el propio colectivo.

Del modelo consultivo existen variados ejemplos también; como hemos apuntado en el apartado anterior al describir el papel de las estructuras en la configuración de los órganos de gestión. Cada vez más existen grupos, comités y unidades encargadas del asesoramiento, la coordinación y la participación institucional. La proliferación de estructuras estaff permite una mayor presencia de practicas consultivas en la



universidad. La consulta no fue un modelo característico, por ejemplo, en la universidad decimonónica; aunque sí lo es en la actualidad como resultado de las nuevas propuestas organizativas.

La complejidad externa e interna a la que está sometida la universidad en la actualidad ha obligado a establecer nuevos sistemas de participación más limitados, mayor eficacia y eficiencia y el modelo consultivo articula estas propuestas. Algunos de estos comités de coordinación específica son denominados de coste cero, pues al ser de naturaleza complementaria y temporal a la estructura oficial establecida no permite ni una dotación presupuestaria específica.

Del modelo anárquico de participación posiblemente se evidencien menos situaciones aunque la alta autonomía y profesionalidad de los académicos puede permitir sistemas de autogestión altamente libres y autónomos de estructuras y unidades más o menos formalizadas en la estructura. Pensemos por ejemplo en un colectivo de docentes que voluntariamente se reúnen para coordinar los programas formativos en una titulación.

En definitiva, la complejidad organizacional que venimos planteando a lo largo de las páginas precedentes se manifiesta de nuevo al abordar los modelos de gestión aplicados a la universidad. La gestión como resultado de las estructuras, las finalidades y metas institucionales, así como los importantes condicionantes del contexto mediato e inmediato no escapa a tales presiones y debe responder con formas y modelos (y más adelante prácticas) igualmente variados, complejos y diversos.

## 5.5 Bases para una nueva Gestión Pública

La Nueva Gestión Pública representa un nuevo enfoque que aporta elementos ideológicos y pragmáticos para hacer frente a la diversidad de problemas y situaciones que deben abordarse en los organismos públicos. Representa el nuevo modelo de gestión para el entorno complejo y cambiante del siglo XXI y una alternativa al gerencialismo clásico y burocrático. En sus orígenes aparece la idea de propuesta alternativa al modelo burocrático imperante y supone un rediseño para todo el sector público (organismos dependientes y entidades vinculadas). Incorpora aspectos novedosos como el acercamiento público y privado o la introducción de técnicas planteadas anteriormente de forma exclusiva en contextos claramente privados.

La NGP se basa en 10 principios fundamentales (Olías, 2001) de los que se desprende un análisis situacional, las ventajas del cambio y una serie de estrategias de carácter más aplicado. En este caso nosotros describiremos sucintamente cada uno de estos principios rectores de la gestión de las instituciones de naturaleza pública y alguna de sus repercusiones en el ámbito universitario por ser éste el que nos ocupa siguiendo las propuestas de Olías (*Op. Cit.*).

1. Reducción del tamaño del sector público
2. Descentralizar las organizaciones
3. Favorecer estructuras jerárquicas más planas
4. Romper con el monolitismo y ser más especializada
5. Desburocratizarse e incorporar elementos de mayor competencia
6. Desmantelar la estructura estatutaria
7. Clientelización
8. Evaluación
9. Cambio de cultura

## **1. Reducción del tamaño del sector público.**

La idea básica de esta primera tendencia radica en la ineficiencia de la burocracia frente al mercado para asignar determinados recursos y en la necesidad de reducir los costes de los servicios. En ese sentido la tendencia es a desregular o privatizar algunos de los servicios que ofrece la Administración para reducir su tamaño, optimizar los recursos y asegurar su eficacia. En esa línea, la tendencia de la nueva gestión pública supone reducir el tamaño de las estructuras aligerando así los procesos de gestión además de externalizando algunos servicios o partes de los mismos. Es la denominada contratación externa por la que las entidades públicas deben acudir al mercado para la realización de actividades secundarias o no directamente productivas. Esto hace que algunos servicios complementarios o auxiliares, que suponen una expansión de la estructura burocrática, puedan hasta niveles más ajustados a la realidad de los objetivos esenciales que pretenden.

La política subyacente de estas tendencias es que una maquinaria administrativa muy grande encorseta y dificulta los procesos organizativos y la gestión, lo que inhibe de la obtención de resultados eficientes e implica que las estructuras y procesos generen sus propios mecanismos de supervivencia (objetivos propios) lo que dificulta y aparta de las metas institucionales reales. Esto viene a significar que la propia estructura no se establece para conseguir las metas institucionales sino por conseguir los objetivos que ella misma establece para su supervivencia.

Los actuales sistemas burocráticos en la universidad son claros ejemplos de esta situación. Hace años para dar respuesta a una universidad masificada se crearon estructuras de apoyo que se mantuvieron durante largo tiempo, esta situación sobredimensionó los recursos universitarios de forma esclerótica hasta años después en los que la bajada de la demanda obligó a replantear el mapa universitario de nuestro país.

Pues bien, incluso en el nuevo contexto de bajada general de la matrícula las estructuras de las que se había dotado a los centros universitarios para hacer frente a la masificación se mantuvieron y resistieron cualquier tipo de modificación o supresión.

## **2. Descentralizar las organizaciones**

La Administración creada con los estados modernos se desarrolló y creció de forma exagerada con la generalización del Estado del Bienestar, por un lado como maquinaria de control y por otro como prestadora de servicios cada vez más numerosos y generalizados. Esta situación ha generado que en el pasado siglo XX las Administraciones públicas en casi todo el mundo padeciesen de una sobredimensión tal que impedía una gestión efectiva.

Una de las aspiraciones más inmediatas de la nueva gestión pública es terminar con la situación de monopolio y sobredimensión de las entidades públicas. A ese objetivo responden tanto objetivos políticos como técnicos. En esa línea Olías (2001) afirma en cuanto a los primeros que parten de la idea de que las grandes organizaciones son altamente difíciles de controlar y generan burocracias internas que impiden cualquier actuación efectiva, además de ser un lastre para la innovación. Desde el punto de vista del gobierno, la capacidad para que sus políticas se implementen queda mediatizada por la necesidad de lograr el consenso previo con los estamentos dominantes, lo que implica entrar en complejos procesos de negociación.

La sobredimensión de estas organizaciones las hace además prácticamente inviables para la utilización de las técnicas de control eficaces y más próximas a los requerimientos del entorno mediato e inmediato.

La burocracia tradicional está basada en una visión del estado como una entidad exterior ajena a la sociedad. De lo que se trata ahora es de volverlo a integrar en su medio social, acercar las organizaciones a las personas evitando las macro estructuras ingobernables.

En la universidad esa tendencia se ha ido estableciendo poco a poco. Un ejemplo de ello lo aporta el informe presentado por el profesor Josep Oliver (2003: 8) de la UAB a instancias del equipo de gobierno de la Universidad. Su informe hace un revelador diagnóstico sobre las relaciones en los procesos de gestión entre la línea administrativa de la universidad y la línea académica que ocupa cargos de gestión unipersonal. En ese sentido el informe concluye que la situación actual exige políticas específicas para cada centro de la universidad, reclamando mayor independencia de las distintas unidades que conforman la estructura universitaria. La propuesta concluye en la necesidad de definir ciertos lineamientos globales pero con la posibilidad de poder territorializar los procesos de gestión incorporando perfiles específicos.

### **3. Favorecer estructuras jerárquicas más planas**

Una tendencia de las macro estructuras de los organismos públicos es a crecer verticalmente favoreciendo la sobredimensión innecesaria de la organización y la aparición de numerosos puestos de mando poco funcionales. La nueva tendencia supone eliminar la sobreabundancia de niveles jerárquicos y de niveles de mando intermedio y complementario.

Las organizaciones al servicio de la Administración han ido aumentando sus funciones, sus roles y su campo de actuación, y por ello, sus estructuras. El sistema de crecimiento ha sido por acumulación de nuevas responsabilidades y funciones (crecimiento horizontal) y a través de nuevos niveles de mando (crecimiento vertical). El resultado ha

sido una estructura muy compleja y altamente jerarquizada y con una visión fragmentada y poco holística de la organización.

La nueva gestión pública aboga por un sistema de gestión reticular. La gerencia se sitúa en el centro de una red desde la que coordina las diferentes directrices generales a las áreas descentralizadas y territoriales. Este proceso puede darse de forma inversa, los responsables de áreas de gestión descentralizadas pueden comunicar con la dirección central o con el resto de unidades organizativas periféricas generando procesos más plurales y democráticos. En ese planteamiento el uso de las TIC no hace más que colaborar con ese proceso.

Aplanar las estructuras tiene además como beneficios principales: la simplificación de los circuitos de comunicación, la reducción de tiempos, la flexibilidad del sistema, etc. Los sistemas de comunicación interna se tornan más efectivos, con menos ruidos y con más posibilidades de retroalimentación continua. Las respuestas se pueden ofrecer de forma más rápida y efectiva por lo que se pueden provocar intervenciones de manera más inmediata.

La jerarquía que se establece responde a pautas formales e informales a la vez por lo que introducir cualquier proceso de innovación en este sentido es ciertamente difícil. Por eso pensamos que introducir cambios en la estructura universitaria para reducir niveles jerárquicos sólo resultaría viable en la medida que se asuman los dos principios anteriormente descritos: reducir el tamaño general de la institución y descentralizar los procesos de gestión. La burocracia profesional que representa la universidad junto con las estructuras matriciales hacen de ésta una institución altamente jerarquizada. Jerarquía que se asocia con prebendas, niveles y privilegios de los que, hoy por hoy, nadie parece estar dispuesto a abandonar.

#### **4. Romper con el monolitismo y ser más especializada**

La idea principal que se esconde tras ese epígrafe es la necesidad de que los organismos públicos puedan articularse de forma más sencilla para adaptarse mejor a las necesidades de un entorno cambiante. Olías (2001) sostiene que la desvinculación aporta dos sentidos importantes: por un lado se refiere a la forma de responder por la gestión que básicamente se ceñiría en el cumplimiento de objetivos y, en segundo lugar a la necesidad de consensuar y compartir unos mismos objetivos. Lo característico de esta forma de gestión es la autonomía y el establecimiento de unos objetivos claros entre un órgano principal y las unidades periféricas.

Como apunta Dunleavy y Hood (1995) se trata del paso del conglomerado burocrático unido por lazos jerárquicos y de confianza a otro en el que se considera a las organizaciones como una red de contratos de baja confianza capaces de adecuar los incentivos a los resultados.

De esta dimensión de la nueva gestión pública ya hemos hecho referencia a nivel internacional cuando citamos el caso de la Universidad de California (Mora, 2000; y Oroval y Rodríguez, 2000). En nuestro contexto este tema supuso un intenso debate poco antes de la década de los noventa cuando proliferó la apertura de numerosos establecimientos universitarios por todo el país. En ese sentido Gallifa y Pedró (2001: 47) en su entrevista al rector Arola de la URV resumen su postura cuando apuntan que las titulaciones y estudios que cuenten con suficiente demanda deberían impartirse por todo el territorio; en cambio, la mayoría de centros debería especializarse en determinados ámbitos del conocimiento de tal manera que se convirtieran en verdaderos centros de referencia en Europa. Los recursos deben concentrarse y optimizarse en los mejores centros y para los mejores proyectos, y eso, sostiene el rector, no puede ser excelente en el modelo actual en el que casi todas las carreras se pueden cursar en casi

todas las universidades de un país. En opinión del rector los centros universitarios deberían ser excelentes sólo en algunos ámbitos de conocimiento.

### **5. Desburocratizarse e incorporar elementos de mayor competencia**

La Administración en su origen adopta una forma organizativa con base en la burocracia de Weber pero el crecimiento, el dominio y el control que llega a ejercer sobre algunas dimensiones sociales hace que la Administración se convierta en una maquinaria lenta, llena de trámites, inflexible y rígida, impersonal y que, incluso a veces, pierda de vista sus objetivos principales. La burocracia se convierte en unos trámites de naturaleza procedimental y basada en evidencias documentales que acredita cualquier paso de cada proceso administrativo.

La nueva gestión pública prevé un cambio substancial en estas dinámicas aligerando el lastre del procedimentalismo, el formalismo y la irresponsabilidad verdaderos males de la estructura administrativa (Olías, 2001: 16). La alternativa la supone una organización más flexible con posibilidad no sólo de ofrecer servicios universales sino haciéndolo con la máxima calidad y eficiencia de recursos. Además el nuevo modelo propone la coexistencia de instituciones que presten servicios semejantes de tal modo que puedan convivir favoreciendo una incipiente competencia en un casi-mercado. Otra alternativa es la competencia entre los distintos organismos proveedores de servicios por los recursos a cambio de obtener los mejores resultados, o incluso, condicionar la obtención de recursos en relación con los resultados y su satisfactoriedad. En definitiva, la nueva gestión pública aboga por erradicar aquellas prácticas características de los organismos y administraciones públicas que han aprovechado su situación de monopolio para proceder de forma altamente ineficaz.



En la universidad estas prácticas son cada vez más visibles. Por un lado con los sistemas de rendición de cuentas que se han establecido y que permiten por un lado un mayor control sobre los fondos públicos, y por otro, aplicar sistemas de control sobre la eficacia de los resultados y la eficiencia de los recursos. También se puede observar una tendencia cada vez mayor a hacer competir a los diferentes grupos, sujetos y organismos públicos para obtener más y mejores dotaciones de recursos. Los sistemas de financiación lineal y homogénea se han substituido por otros en los que hay que demostrar ser más efectivo y competente que otros agentes.

## **6. Desmantelar la estructura estatutaria**

Generalmente la Administración garantiza a sus empleados el empleo fijo de por vida por lo que se establece una relación corporativa que incide en la falta de competencia, el conformismo y la falta de interés para acceder a cualquier cambio. Los últimos estudios internacionales como el de Dunleavy y Hood (1995) demuestran que la mayor parte de trabajadores de la Administración están desmotivados y desincentivados con sus actuales empleos.

Sobre este delicado aspecto la nueva gestión pública aboga por diferentes cambios: por un lado la posibilidad de modificar los sistemas de selección del personal que preste servicio en la Administración incluyendo nuevos procesos y pruebas que permitan la selección de los candidatos mejor preparados. Otra estrategia supone incorporar personal no funcionario, es decir, trabajadores de la Administración vinculados a esta mediante contrato laboral. Esto flexibilizaría algunos de los aspectos más reticentes de los funcionarios actuales. Se defiende también la incorporación al salario de numerosos conceptos sujetos a resultados incluyendo el concepto de salario variable. En definitiva las propuestas para la nueva gestión pública optan por la flexibilización laboral. En ese

sentido el gobierno del Estado está preparando un nuevo borrador del Estatuto de los funcionarios públicos en el que se recogen muchas de las propuestas aquí descritas. Como señaló Chaves (1993, 2002) cabe esperar que en esta ocasión sí se tome en consideración al colectivo universitario desvinculado del estatuto vigente por voluntad expresa del legislador, que propuso que las particularidades del profesorado universitario se regularan por un estatuto específico que nunca se aprobó.

## 7. Clientelización

El uso del termino cliente en determinados niveles de la prestación de servicios por parte de la Administración ha generado cierta polémica especialmente en el sector educativo y, muy especialmente en la universidad donde se genera la duda de si los estudiantes hay que tratarlos como clientes.

En el nuevo paradigma de la nueva gestión pública se diferencian distintos perfiles para identificar a los destinatarios de los servicios ofrecidos: cliente, ciudadano y usuario; términos altamente confusos y conflictivos en no pocos sectores de la Administración de servicios públicos, y muy especialmente, en el sector de instituciones educativas. Para ello seguiremos las reflexiones de D. Sancho (1999: 44) para el que el concepto de *ciudadano* parte de su concepción como contribuyente y que le otorga la posibilidad de exigir responsabilidades del funcionamiento del servicio que le incumbe. Con *usuario* de servicios hace referencia al colectivo de ciudadanos que hacen un uso efectivo de algunas de las prestaciones ofrecidas por las administraciones públicas. Finalmente, con *cliente* enfatiza el hecho de la contribución económica en el sostenimiento del servicio público mediante la financiación directa de los impuestos y tasas de uso.

Concepto	Tipo de oferta de la Administración	Grado de elegibilidad de la oferta por el público
<i>Ciudadano</i>	Sin posibilidad de elección.	No hay concurrencia de oferta y no hay posibilidad de elección.
<i>Usuario</i>	Sin posibilidad de elección.	Hay elección de derecho. La elección de hecho es muy limitada.
<i>Consumidor</i>	No hay elección de derecho, aunque existe concurrencia en la oferta de servicios.	Hay elección de hecho y concurrencia en la oferta.
<i>Cliente</i>	Hay posibilidad de elección.	Hay elección de hecho y una fuerte concurrencia en la oferta.

**Tabla 5.1.** Identificación de beneficiarios de los organismos públicos.

No podemos dejar de enumerar otra de las grandes innovaciones que aporta la nueva perspectiva de la gestión pública y esta es el concepto de cliente externo e interno. De esta manera se dota a los propios trabajadores y colaboradores que prestan sus servicios en la Administración de una nueva dimensión más vinculada a su dimensión profesional, a una dimensión sistémica de las organizaciones y, indefinitiva, al ideal de calidad.

En ambos casos (clientes externos e internos) en la filosofía subyacente aparece el principio de empowerment entendido como un intento de democratización de los servicios públicos y sus estructuras, de aumentar la participación y colaborar en la toma de decisiones.

## 8. Evaluación

La nueva gestión pública aboga por superar los tradicionales sistemas de control y supervisión por procesos de evaluación. La función fundamental de los sistemas tradicionales de control ha sido la sanción de las desviaciones de lo programado. Eso impedía acción de mejora o proceso de reflexión alguno.

La nueva tendencia incipiente en los procesos de gestión pública están impulsando prácticas de evaluación en todos sus momentos (inicial, continua, final y diferida) y finalidades (diagnóstica, formativa, sumativa). El valor añadido de la evaluación aplicada a los procesos de gestión supera la mera comprobación entre lo previsto y lo ejecutado para introducir procesos sistemáticos de recogida de información que tienen como finalidad la toma de decisiones para la mejora. Se podría decir que la nueva gestión pública busca la excelencia y la calidad a través de la evaluación. Como afirma Olías (2001: 18) la búsqueda de la flexibilidad, la adaptabilidad y el cambio han hecho de la evaluación un instrumento imprescindible en cualquier proceso de gestión. Sus ámbitos de aplicación más inmediata en el contexto de los centros dependientes de la Administración son el evaluación de programas, los resultados y beneficios de los servicios, el impacto de la intervención de la Administración, etc.

En el ámbito de las organizaciones universitarias los procesos de evaluación llevan implementándose con diferente sistematismo e intensidad desde ya hace un tiempo. Algunos ámbitos como la gestión económica, los servicios complementarios y algunos programas específicos desempeñados por cada establecimiento han sido los primeros objetos de evaluación. En ese sentido destacan los programas y servicios que suponen elevados costes al presupuesto institucional: jornadas de puertas abiertas, servicios de información y orientación estudiantil, agendas culturales, etc. En todos estos casos la rentabilidad y la eficiencia son criterios fundamentales para el mantenimiento o supresión de tales servicios. En todo caso no debemos caer en el reduccionismo de asociar la evaluación a servicios complementarios; como apunta Cajide (2004) la evaluación es cada vez más una práctica realmente extendida en los establecimientos universitarios y no escapan a ella todos los componentes organizativos (docencia, departamentos, titulaciones, investigación del profesorado, etc.).

## **9. Cambio de cultura**

Cualquiera de las variables identificadas no tendrá sentido ni posibilidad de institucionalización sino se genera un verdadero cambio en la cultura institucional. Los procesos de cambio analizados anteriormente resultaría imposible implementarlos si las formas de actuar, los valores dominantes, las normas y las formas de pensar de los profesionales vinculados a cada organismo dependiente de la Administración no se modifican. Los cambios de cultura a gran escala son muy complejos de desarrollar en la medida que en tales procesos tienen un sustrato muy subjetivo y con valores y normas muy vinculadas a las tradiciones, la formación, el estatus quo, las jerarquías, las resistencias, etc.

## 5.6 Concepto, caracterización y desarrollo de la carrera académica

Primero quisiéramos advertir que nos aproximamos a una prolija y amplia línea de análisis e investigación en el presente trabajo, de la que haremos un uso instrumental y que no abordaremos de forma detallada ni profunda. Abordar el estudio de los ciclos vitales del profesor resulta de un interés evidente ya que partimos del principio de que la gestión universitaria (unipersonal) es una función asignada prescriptivamente al profesorado universitario, quedando así integrada en el desarrollo de su quehacer y carrera profesional. Esto supone que las funciones organizativas quedan integradas en el perfil profesional y, por tanto, en su desempeño y evolución de tal manera que se favorece una visión de conjunto sobre las concepciones profesionales, el propio desarrollo de la carrera y la trayectoria profesional y; más holísticamente, sobre los ciclos de vida de los profesores. Como venimos defendiendo durante todo este trabajo la función de gestión universitaria (especialmente la dirección política desempeñada por académicos) representa una dimensión fundamental para el éxito institucional además de ser una dimensión sustantiva que debe estar perfectamente integrada en su perfil profesional.

Entendemos que es un planteamiento novedoso del que existe poca investigación al respecto. Exceptuando el trabajo de Leithwood (1992) cuyo trabajo se centra en las fases de desarrollo profesional de docentes que ocupan cargos de gestión en centros de educación secundaria, la investigación sobre desarrollo profesional se centra casi en exclusiva en aspectos vinculados a la docencia. Este tipo de trabajos se vienen desarrollando de forma muy notable a partir del estudio narrado y las historias de vida, ya que esta metodología permite una secuenciación más significada del desarrollo y la actuación profesional del profesorado, de tal forma lo anota Fernández Cruz (1998).

*En la aproximación biográfica al desarrollo profesional se distinguen tres componentes: a) trayectoria profesional (itinerario seguido durante toda su vida para llegar a ser el profesor que ahora es), b) perfil profesional que en la actualidad tiene el profesor, fruto de su trayectoria profesional de la que se distinguen diferentes factores y, c) ciclo vital como elemento integrador de los anteriores y que es resultado de la edad, la experiencia acumulada y del contexto institucional y social donde se ha desarrollado. (...) Los cambios madurativos repercuten tanto en su manera de enseñar, como de gestionar o articular su propia carrera implicándose en proyectos de innovación/mejora, en programas de formación, en puestos de responsabilidad y dirección., o a veces, perdiendo el interés por todo ello.*

(Fernández Cruz, 1995)

El estudio del desarrollo profesional del profesorado universitario implica atender y distinguir entre los conceptos de *Carrera académica* y *Desarrollo académico* que a pesar de ser dos conceptos muy vinculados presentan diferencias de matiz. La carrera académica supone la representación estructurada en fases o estadios que organizan una profesión y su dimensión es más estática y estructural. El desarrollo académico es el proceso de carácter dinámico que permite un aprendizaje permanente para obtener mayores logros y beneficios en el puesto de trabajo (Zabalza, 2002: 135), por tanto responde a una perspectiva más fluctuante e interpretativa.

Tanto la estructuración de la carrera como sus procesos de desarrollo son de nuestro interés en la medida que permiten comprender desde una perspectiva institucional las implicaciones de los diferentes cargos, funciones y responsabilidades (Joice, 1990) (en nuestro caso de gestión unipersonal académica y territorial).

De la Planificación de la carrera, sus estadios, etc. hablaremos en el siguiente epígrafe, destinando éste a abordar los elementos dinámicos del desarrollo profesional del profesorado. Esta dimensión entronca con la perspectiva que venimos trabajando en esta primera parte del Capítulo en la que la gestión (más concretamente, dirección política) se vincula a aspectos estructurales y organizativos. Así pues, nos dedicaremos a continuación a plantear algunos de los elementos más significativos sobre la carrera y la evolución del docente universitario incluyendo la función directiva en ese desarrollo de funciones profesionales.

### **5.6.1 El concepto y caracterización de la carrera académica**

El concepto de carrera académica es muy reciente y fue acuñado en los EUA donde este colectivo asume un sentido de identidad profesional específica muy diferenciado. Pero en el caso de las universidades europeas no existe la consideración generalizada de que los profesores universitarios pertenezcan a una profesión liberal como lo son médicos, abogados o sus colegas los profesores universitarios norteamericanos. En ese sentido la generalizada funcionarización del profesorado y la dependencia de la Administración han provocado una significativa falta de identidad profesional, por ello, la idea de cuerpos docentes se ha generalizado más que la de profesión académica.

Diversos autores advierten de la enorme polisemia que existe a la hora de aproximarse a una definición sobre desarrollo profesional docente (Zuber-Skerritt, 1992). Polisemia que encierra muchas implicaciones que a simple vista no parecería que tuvieran mayor trascendencia. Por esta razón no resulta extraño que algunos se refieran a la *profesión docente* en Europa como la *corporación docente* o más recientemente como *estamento docente*, aunque éste último vocablo también es posible vincularlo al concepto estamental que



existe dentro de la propia profesión, para indicar las diferentes posiciones institucionales y los distintos privilegios de cada una de éstas (estamento de catedráticos, estamento de los profesores no doctores, etc.).

En cualquier caso esta expresión estamental posee ciertas ventajas conceptuales (Joice, 1990) ya que al referirse a un estamento en lugar de hacerlo estrictamente a un cuerpo funcional permite dar una idea de lo borrosa que es la configuración de la profesión académica en la Europa continental. En esa línea argumental de ‘cuerpos docentes’ se destaca también la crítica formulada por Pedró (2004) que, según él se vincula en exceso con los restantes cuerpos funcionariales de la Administración, excluyendo del concepto a quienes no están situados dentro del escalafón de la carrera funcional. Es decir, asumir el concepto de cuerpos docentes excluye a todos los profesionales que no pertenecen a la estructura administrativa y funcional, elemento éste que en la actualidad pierde toda vigencia debido a la coexistencia de profesores funcionarios y contratados indefinidos con los mismos derechos y obligaciones que los primeros. Sobre la estructura docente entraremos un poco más adelante.

A este respecto los diferentes términos que se han utilizado para referirse a la misma profesión aportan perspectivas y matices diferenciales, seguimos en este punto las aportaciones de Rodríguez, Rotger y Martínez (1996), Del Valle y Chaves (2000), Pedró (2004) y Knight (2005):

- ❖ Personal docente: Profesionales vinculados a la carrera universitaria en sentido amplio, no necesariamente docente. Su origen es norteamericano y aporta la idea de corporación profesional específica que desarrolla sus funciones profesionales en el marco universitario.

- ❖ Profesión académica: Perfil profesional altamente vinculado a la docencia, es un concepto anglosajón que no se ha desarrollado hasta hace poco tiempo en la Europa continental. Supone una identidad profesional independiente vinculada a la enseñanza dentro de la universidad. Perspectiva abierta e inclusiva a todo el personal que la ejerce.
  
- ❖ Cuerpos docentes: Incorpora una perspectiva de vinculación o dependencia de la Administración. Representa el colectivo funcional que ejerce funciones en la universidad; representa una perspectiva excluyente en la medida que no considera a aquellos profesores que no pertenecen al cuerpo de funcionarios.
  
- ❖ Corporación docente: perspectiva gremial del colectivo de enseñantes universitarios. Sus acepciones son más vinculadas al apoyo colectivo y a las reivindicaciones de necesidades comunes entre el colectivo, posee connotaciones autárquicas.
  
- ❖ Estamento docente: Posee una doble acepción; por un lado puede identificar al colectivo de docentes frente a otros colectivos universitarios como los alumnos o el personal de Administración y servicios; por otro lado y en plural, puede significar las diferentes figuras y niveles dentro de la propia carrera docente (Ayudantes, Agregados, Catedráticos, etc.).

Ya hemos visto que la aproximación conceptual resulta compleja al definir el concepto de profesión académica. Pero se complica aún más el análisis de ésta al recoger algunas líneas argumentales que incluso sostienen que no se puede reconocer rigurosamente el

concepto de carrera académica. Así, la duda aparece cuando algunos autores cuestionan o se interrogan sobre la existencia específica de una profesión académica (Chaves, 2002). Cuestionamiento que no posee una base conceptual, sino aplicativa. Es decir, realmente se pueden identificar los rasgos específicos de la carrera y el desarrollo profesional del profesorado universitario aunque en la práctica no se haya manifestado una auténtica planificación de la carrera académica como apuntan Del Valle y Chaves: “en el mejor de los casos podemos decir que la ley permite una carrera docente elástica” (2000: 142).

*“Realmente nos encontramos ante una carrera sin etapas, habida cuenta de que el concepto de carrera docente es sustancialmente ajeno al Derecho, aunque de la diferente normativa podremos sacar alguna pincelada, de cuya suma difícilmente salga un cuadro. Semánticamente podemos pensar que la carrera docente equivale a la suma de tramos consecutivos que permiten un proceso ascendente secuenciado en la docencia profesional, bien por acceso a un cuerpo funcionarial superior, de categorías dentro del mismo, y aún más, tangencialmente por movilidad horizontal dentro del mismo cuerpo por ganar plaza en Universidad de mayor prestigio”.*

(ICED, 1987: 90)

Nosotros enfocaremos nuestro trabajo bajo la perspectiva de que realmente existe una carrera establecida que permite un desarrollo profesional propio. En ese sentido Perkin (1969) denomina a la profesión académica la ‘profesión clave’ ya que se diferencia de las demás en el hecho de que se recrea a sí misma y por ser la que ofrece la formación para todas las restantes profesiones liberales o cultivadas. Si se considera como Zuber-Skerritt (1992) que un profesional es alguien que posee un conocimiento que sólo comparte con los restantes miembros de su profesión, los profesores universitarios de

medicina, pedagogía o ingeniería, no deberían ser considerados miembros del mismo colectivo profesional. Y sin embargo todos coinciden en apuntar que sí lo son: trabajan en un entorno universitario, en el que comparten condiciones laborales, estatus y funciones (por lo menos en aquello en que están bien parametrizadas, como el número de horas de clase).

De la misma forma, podemos afirmar junto con Pedró (2004) cuando sostiene que comparten algunos valores como, por ejemplo, la necesidad de poner siempre de manifiesto las evidencias o la lógica que sustenta sus afirmaciones o una preocupación altruista por los propios estudiantes.

En ese sentido Ferrer (1992: 129) apunta que el desarrollo del docente universitario se ha de contemplar dentro del amplio marco de la vida profesional de los profesores; por tanto, debería incluir los procesos de selección, de preparación inicial, de formación del profesorado novel, de perfeccionamiento del profesor experimentado, de promoción académica y de desarrollo del departamento como centro neurálgico de la actividad del profesorado.

La actividad académica es susceptible de mejora y desarrollo profesional, así lo sostienen Rodríguez, Rotger y Martínez (1996: 17) que apuntan que debe aplicarse tanto al ejercicio de la función docente, como a la investigadora y la de gestión pues requieren determinadas capacidades, según el nivel de desempeño y de responsabilidad asignados, siendo todas ellas susceptibles de aprendizaje y desarrollo. Como hemos visto la dimensión lineal de la carrera docente ha quedado superada por otras perspectivas más actuales que definen el desarrollo como un proceso cíclico y discontinuo, ya que supone un conjunto de movimientos profesionales que pueden suponer un ascenso en la escala profesional pero además movimientos laterales e incluso rupturas y retrocesos (Knight, 2005).

Huberman y otros (2000) también está en contra de la predictibilidad de ninguna carrera y niega cualquier atisbo de linealidad de las teorías anteriores. Manifiesta que no se puede explicar el complejo desarrollo de las profesiones académicas con modelos cognitivos-estructurales. El desarrollo profesional es un proceso gradual mediante el que la profesión se va desarrollando por medio de la acumulación de descubrimientos y aprendizajes individuales. Se añaden y aprenden nuevas tareas y conceptos, individualmente o en combinación, al conjunto de actividades vinculadas con la profesión.

Estos parámetros descritos son altamente significativos para nuestro trabajo en la medida que identifican que la carrera académica no es estándar y debe someterse a un proceso de planificación e intencionalidad. Supone además un proceso intencionado de aprendizajes, adquisición de experiencias y de nuevas competencias lo que nos permite intervenir en la optimización de la carrera profesional. Apunta esta idea la reciente investigación realizada en las universidades inglesas sobre la planificación del desarrollo de su personal docente (PDP). Entre sus conclusiones defiende la importancia y los excelentes resultados obtenidos al planificar de forma sistemática y racional la carrera profesional de los docentes, esta sistematización permite un evaluación más sistemática, que proponen a través del portafolios, mejor control y más facilidades para el apoyo y la formación de los docentes (Clegg y Bradley, 2006).

Sobre la dimensión del desarrollo de los gestores que desempeñan posiciones universitarias intermedias también concluyen similarmente Clegg y McAulley (2005: 25) Igualmente Marcelo considera que,

*“Los profesores, por la propia naturaleza de su profesión, están sometidos a procesos de aprendizaje y desarrollo constante. Son sujetos que aprenden y se desarrollan profesionalmente a través de la incorporación y el aprendizaje de nuevas formas de pensar”.*

(Marcelo, 1994:47)

Si hasta ahora nos hemos centrado en la conceptualización de la carrera nos falta presentar algunos rasgos específicos que caracterizan la carrera docente universitaria para comprender como ésta puede verse influida por la gestión como función organizativa.

El primer rasgo de identidad es la especificidad del colectivo, pues además de una gran diversidad intrínseca, tampoco existen posibilidades de comparación extrínseca, con otros profesionales. Incluso si quisiéramos analizar el régimen especial del profesorado funcionario con el del resto de personal al servicio de la Administración veríamos que el legislador excluyó de forma voluntaria al profesorado de universidad del Estatuto de la función pública denunciando las especificidades de este colectivo, por lo que la normativa en relación a éste se ha hecho a golpe de jurisprudencia (Chaves, 2002).

Las principales características de la función pública docente universitaria son a tenor de las aportaciones Del Valle y Chaves (2000:114):

- a) Multiplicidad y diversidad: Cada centro universitario en virtud de su Estatuto de autonomía puede disponer de su respectivas normas en relación al personal universitario, además las comunidades autónomas pueden incluir figuras docentes como ocurre en la actualidad donde existen figuras docentes en una comunidad que no existen en otras.

- b) Universalidad de funciones: El desempeño académico no se circunscribe al quehacer docente, investigador y de gestión sino también a cuantas actividades complementarias y burocráticas entrañan cada una de ellas: gestión de los proyectos y equipos de investigación, solicitudes de becas y ayudas, soporte al estudio, comisiones de docencia, comisiones e selección, etc.
  
- c) Funcionarización: La mayoría del profesorado en la actualidad es funcionario o promociona para serlo; la laboralización es todavía incipiente ya que algunas de las figuras que se recogen en la legislación todavía no se han ejecutado en la mayoría de las universidades.
  
- d) Dotaciones: la ausencia de garantías de financiación de las plantillas adecuadas, la excesiva diversificación y asimilación entre éstas y la desnaturalización de algunas figuras docentes suponen los nuevos retos del personal académico universitario.

Las especificidades que presenta el cuerpo de funcionarios docentes de la universidad frente a otros colectivos es un buen indicador para mostrar sus rasgos y características más importantes. En ese sentido siguiendo a Del Valle y Chaves (2000:116):

**a) Prerrogativas**

- Selección. El procedimiento de selección goza de regulación especial que garantiza la selección a cargo de funcionarios del propio cuerpo docente y a la prohibición de nombrar a un tribunal mayoritariamente corporativista.

- Dedicación. La dedicación a las funciones se reparte entre la labor docente y la investigadora; puntualmente cuando el profesor ostenta cargos de gestión o gobierno ésta función le puede compensar horas de docencia y/o de investigación.
- Retribuciones. A pesar que las retribuciones no son muy elevadas a pesar de los importantes requisitos de acceso y lo meritocrática que resulta la carrera docente, se puede afirmar que el apartado de retribuciones es acumulativo: quinquenios, sexenios, complementos por cargos, etc. Siendo la mayoría de ellos consolidables en el futuro.
- Incompatibilidades. Fruto de la autonomía profesional y de lo ajustado de las retribuciones académicas la legislación siempre ha favorecido el desarrollo de actividades científicas, artísticas y técnicas para terceros pudiéndose retribuir de forma complementaria, y siendo, en ocasiones, igual o superior a la retribución oficial por parte de la universidad.
- Licencias. Las licencias para formación, estancias de investigación, perfeccionamiento así como los sabáticos como retribución en especie por servicios prestados (cargos de gestión, etc.) están generalizados en la vida universitaria y caracterizan al desempeño docente.
- Jubilación. La jubilación es cada vez más flexible permitiendo una desvinculación institucional paulatina y posteriormente distintos tipos de vinculación puntual (profesorado emérito).
- Participación. El profesorado universitario por el hecho de serlo disfruta de grandes posibilidades de participación en el gobierno y la gestión de la universidad y sus estructuras intermedias, lo que sin duda mediatiza la orientación política de los titulares de éstas estructuras.

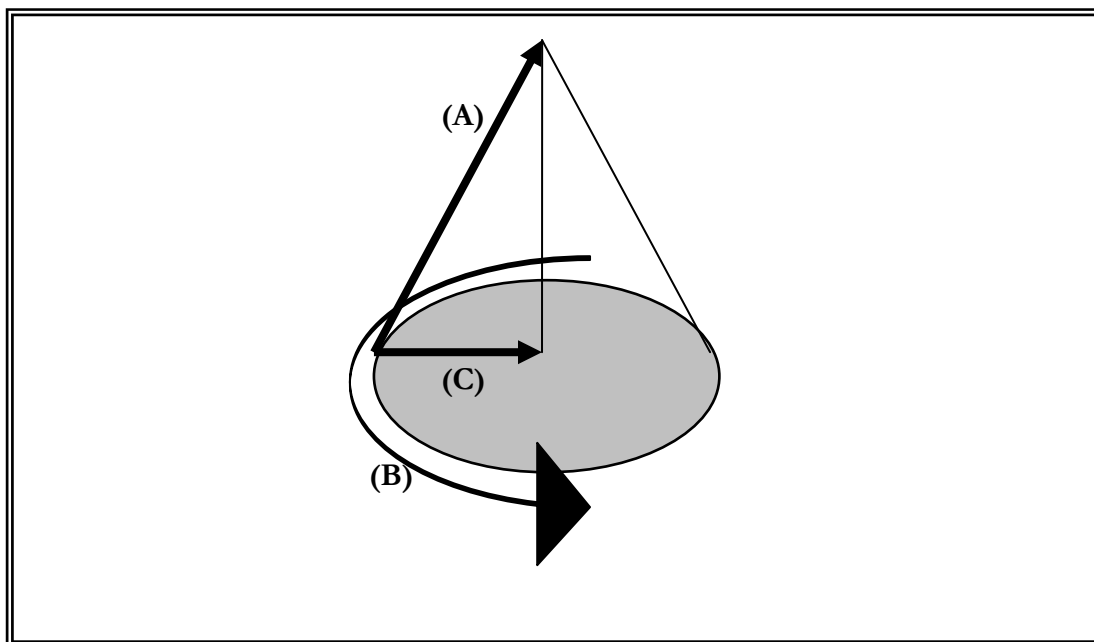


**b) Limitaciones**

- Movilidad. El profesorado carece del derecho de traslado automático a otra universidad debiendo repetir las pruebas de acceso para incorporarse a ellas. Además si solicita la excedencia voluntaria deberá también repetir el concurso sin posibilidad de recuperar automáticamente su destino y plaza.
- Negociación. Esta se caracteriza por una numerosa normativa procedente de la Administración central. Las JPD (juntas de personal docente) poseen menos capacidad que las propias del personal funcionario del personal de administración y servicios (PAS).
- Licencias. Se observan algunas restricciones en relación al resto de cuerpos funcionariales en los referentes al uso de los denominados días por asuntos propios.
- Retribuciones. Como decíamos más arriba el salario base específico del profesorado universitario es comparativamente con sus colegas de las restantes etapas educativas inferior.
- Acceso. Se solicita para el acceso a la plaza en propiedad un nivel académico de doctorado y se asimila a la categoría funcional de tipo A y nivel 29; siendo para los funcionarios de las restantes administraciones el nivel máximo el 30 y la titulación de acceso la licenciatura.

### 5.6.2 Dinámicas institucionales de Desarrollo Profesional

En nuestro trabajo el diseño de la estructura, que ya hemos analizado, supone una ordenación vertical y horizontal de funciones y de puestos. Cabe analizar pues los procesos por los que es posible transitar entre los diferentes puestos de responsabilidad dentro de la universidad. Se trata de comprobar cuales son los mecanismos establecidos para el desarrollo de la carrera profesional (ascenso, promoción, etc.) dentro del diseño organizativo universitario. En esa línea interesa comprobar como el desempeño de cargos de gestión institucional puede ayudar o no a ese desarrollo. Y de qué manera se promociona dentro del escalafón universitario accediendo a puestos de gestión. Por ello vamos a pasar analizar las teorías organizativas sobre los procesos de promoción institucional, para comprobar posteriormente cuales son sus implicaciones en la universidad. El estudio de las carreras en las organizaciones implica según Shein (1971), Olías (2001) y Dolan y otros (2003) centrarse en tres aspectos básicos: los movimientos, los límites y los filtros. Lo podemos comprobar en el siguiente esquema:



**Esquema 5.8.** Movimientos organizativos en el desarrollo de carreras.

(A) Los movimientos *verticales* hacen referencia a la promoción del cargo según el estatus dentro de la estructura organizativa de la institución; suponen un ascenso desde una perspectiva vertical o de poder. Posiblemente hayan sido los que tradicionalmente se han asociado a la idea de desarrollo o promoción profesional, aunque como ya hemos apuntado no son los únicos. A modo ilustrativo, bajo los parámetros de nuestra investigación, sería cuando un decano es elegido para ser Rector.

Caracteriza a los movimientos verticales en la universidad su temporalidad, no hay órganos de gestión académica (ni los de mayor rango) con carácter indefinido o permanente. El desempeño de un cargo de gestión implica su propia eventualidad, por lo que la denominada promoción en relación al estatus es relativa en términos cronológicos. Evidentemente esta situación plantea debates y situaciones controvertidas; por un lado en la medida que el ejercicio del cargo es temporal limita que la ‘gestión’ como función organizativa se convierta en un elemento de motivación extrínseca del propio desarrollo profesional. Tampoco que haya un perfil de especialización entre los académicos en temas de gestión institucional. Estos factores vetan cualquier formación mínima para el desempeño de funciones de gestión; ningún docente recibe formación específica para las tareas de gestión que se le encomiendan (Zabalza; 2002: 157).

Se reconoce, en cambio, la importancia de la vocación y espíritu de servicio comunitario para el acceso y el desarrollo de los cargos (Durand, 1997; Deem y Brehony, 2005) lo que imprime unas condiciones particulares en el desempeño del mismo. Aunque sí hay voces que apuntan que en algunas ocasiones el desempeño de algunos de estos cargos responde más a cuestiones de interés personal o político (Torres, 1998) que al verdadero interés por el desarrollo institucional.

Otras investigaciones muestran sin embargo que la posibilidad de crecimiento personal supone un verdadero aspecto motivador para el desempeño del cargo como el trabajo de Gmelch (1991) en el que se concluye que algunas de las dificultades intrínsecas del cargo (*Academic Leadership*) como el estrés, la dificultad de conciliación entre la vida personal y profesional, etc. se compensan con la motivación por desempeñar un cargo con altos niveles de independencia, capacidad de decisión y la posibilidad de desarrollar proyectos e ideas –anotamos que la investigación se realizó con 808 responsables de departamentos de los EUA-.

Malapeira (1996) defiende la necesaria profesionalidad de los cargos de gestión en la universidad para asegurar su reconocimiento, un eficaz sistema de evaluación de su gestión y los incentivos (monetarios y no monetarios) de su eficaz desempeño; en definitiva defiende que el ejercicio de determinados puestos y niveles de gestión no pueden quedar por más tiempo sin la valoración y consolidación en la carrera profesional.

**(B)** Los movimientos *circunferenciales* denominados también horizontales son aquellos en los que sin ganar en nivel jerárquico se cambia de puesto o de función manteniendo la categoría. Suponen un cambio en la estructura horizontal vinculada con las funciones a desarrollar. Como ilustración de este tipo de cambio podemos apuntar cuando a un vicerrector se le asigna otra responsabilidad en otro vicerrectorado diferente.

En la universidad española estos movimientos se caracterizarían por ocupar dentro del mismo nivel en la estructura vertical nuevas y/o diferentes funciones y responsabilidades. Específicamente en nuestro trabajo esta situación es plausible en la medida que los sendos perfiles estudiados (directores de departamento y decanos o

directores de escuela) se ubican en el mismo nivel: las denominadas estructuras intermedias o mando medio en terminología de Mintzberg (1984).

En esa línea Rodríguez, Rotger y Martínez (1996) apuntan que dentro de los diversos niveles de responsabilidad en la universidad los órganos intermedios poseen mucha importancia ya que están en una situación privilegiada para fomentar el desarrollo del personal académico y la innovación institucional. Clark (1995) profundiza en esa cuestión y defiende que la importancia de los niveles intermedios para el máximo desarrollo institucional es estratégica por lo que recomienda su consolidación, determinación de competencias y su reconocimiento institucional ‘a pesar de las muchas críticas que su posición genera’.

En el trabajo presentado por Rodríguez, Rotger y Martínez (1996) se demuestra que los colectivos que están más a favor de procesos de institucionalización de la formación son aquellos académicos que han ejercido diversos cargos intermedios así como los que con más énfasis demandan un reconocimiento mayor por el ejercicio de estos niveles de gestión.

En cualquier caso debemos destacar la ausencia de investigaciones sobre gestión en nuestro país (Rodríguez, Rotger y Martínez, 1996; Zabalza, 2002) no facilita el análisis en esta dimensión.

(C) Los movimientos o trasпасos en la carrera de tipo *radial* implica que la persona pasa a ocupar un puesto que goza de mayor proximidad al eje o núcleo de la organización, es decir, más cercana a los aspectos que pudiéramos considerar más estratégicos. Podemos ilustrar este cambio apuntando como ejemplo el caso de los profesores que son nombrados por el Rector como delegados para liderar algún proceso o unidad

organizativa específica (delegado del Rector para la Calidad, delegado del Rector para las Nuevas Tecnologías, etc.), en estos casos los delegados del Rector se aproximan a la estructura de poder estratégico de la institución.

Las nuevas necesidades organizativas, resultado de la adaptación de la universidad a su contexto está generando la proliferación de órganos y unidades organizativas de apoyo y soporte. Ya vimos más arriba la proliferación de estructuras staff en la nueva configuración universitaria; pues bien muchas de esas estructuras se configuran a partir de movimientos radiales. Desde nuestro interés en el presente estudio estos movimientos nos parecen interesantes desde dos perspectivas. La primera cuando algunos de esas unidades estaff se configura como apoyo a órganos centrales con la participación de algunos de los mandos intermedios electos en cada momento. Así por ejemplo en algunas universidades existe una comisión de asesoramiento a determinadas políticas y actuaciones del equipo rectoral asistidas por una comisión de la que participan directores de departamento y decanos de facultad. No cabe duda que es esta una aproximación a las estructuras de poder, en este caso centralizado. En segundo lugar comentamos las posibilidades que tienen los órganos intermedios para dotarse del apoyo de unidades estaff en sus centros y departamentos. En ese sentido los órganos académicos unipersonales de carácter territorial pueden a su vez hacer vincularse a otros académicos al poder ‘en línea’ a través de tales grupos y comisiones.

Este tipo de estructuras no suponen ciertamente un verdadero proceso de desarrollo en el recorrido profesional, puesto que estos cargos no acostumbran a favorecer reconocimiento oficial alguno, aunque su ascendente informal puede ser muy elevado.

Cada uno de estos movimientos se relaciona con una serie de límites específicos lo que permite identificar la naturaleza de unos movimientos y otros.

Los movimientos verticales están asociados a límites de carácter jerárquico pues se supera un nuevo nivel jerárquico dentro de la organización. Los movimientos de tipo circunferencial suponen la superación de límites funcionales, asociados a las nuevas responsabilidades y tareas específicas. Finalmente, los movimientos de tipo radial suponen superar los límites de tipo inclusivo o de proximidad al núcleo organizativo.

El tercer elemento analizado para describir los procesos de desarrollo de la carrera desde la perspectiva institucional son los denominados filtros. Cada trasgresión de un límite implica superar filtros de entrada, que normalmente varían en función de la naturaleza del movimiento organizativo de origen.

Los movimientos verticales utilizan o recurren a filtros de naturaleza formalizada como los méritos, la antigüedad, una determinada posición, etc. Los movimientos circunferenciales suponen superar filtros vinculados a los niveles de desarrollo de las competencias profesionales.

Finalmente, en los movimientos radiales los filtros que se deben superar son muy poco formalizados y acostumbran, incluso, a establecerse de manera informal a través de la confianza, el corporativismo, la amistad, etc.

<b>Movimientos</b>	<b>Límites</b>	<b>Filtros</b>
<b>Verticales</b>	<b>Jerárquicos</b>	<b>Formales</b>
<b>Radiales</b>	<b>Inclusivos</b>	<b>No formalizados</b>
<b>Circunferenciales</b>	<b>Funcionales</b>	<b>Competencia</b>

**Esquema 5.9** Movimientos, límites y filtros en el desarrollo de carreras.

Todos los trabajos e investigaciones sobre carreras profesionales aseguran que el conocimiento del desarrollo de la carrera es básico para diseñar y llevar a la práctica programas y acciones efectivas para el desarrollo profesional.

### **5.6.3 El desarrollo de la vida profesional del docente**

En la actualidad parar atención al concepto de desarrollo profesional es altamente significativo debido a los cambios que se han producido recientemente en su concepción. Knight (2005) subraya la idea de que antes la carrera profesional significaba una época de la vida caracterizada por el proceso desarrollado en el lugar de trabajo, marcado por la antigüedad, un salario y una categoría que cada vez debía ser mayor y que correlacionaban positivamente con el tiempo y la edad. . El concepto de carrera era lineal y continuo. También Sikes (1992) presenta un modelo estático y lineal por el que todos los profesores pasan por unos estadios en el mismo orden jerárquico.



Esta perspectiva del desarrollo de la carrera profesional supone que las trayectorias profesionales poseen una progresión lógica por la que cada nueva fase representa un cambio cualitativo que es único y más complejo que el anterior, una superación.

Dolan y otros (2003) definen la carrera profesional como la sucesión de actividades laborales y ocupaciones específicas desempeñados por una persona a lo largo de su vida laboral así como, las actitudes y reacciones asociadas que experimenta. Desde este punto de vista más dinámico y menos predictivo señalan que la carrera profesional se basa en cuatro supuestos:

1. El éxito del desempeño en la carrera profesional está más determinado por el sujeto que por la propia organización.
2. No existen patrones absolutos para enjuiciar una carrera profesional, dados su naturaleza subjetiva y los múltiples vínculos que tiene para cada sujeto.
3. Para comprender el éxito de una carrera deben considerarse los aspectos objetivos y lo subjetivos.
4. Una carrera profesional incluye aspectos mucho más amplios que el mero trabajo remunerado y las funciones asociadas.

El precursor de este tipo de análisis y sobre los que se han basado la mayor parte de estudios al respecto es Super que en 1962 dio origen a diversos estudios sobre la carrera profesional como precursora del ámbito de la orientación profesional y ocupacional.

Sus investigaciones de corte empírico demostraron que existen secuencias en el desarrollo de la profesión y que éstas caracterizan a un número amplio de casos pero en ningún caso de forma generalizada. Efectivamente, las personas no siguen la misma

trayectoria ni los mismos patrones profesionales por lo que cada profesión debe establecer qué tipo de desarrollo será el más adecuado para conseguir la máxima efectividad, eficiencia y rendimiento.

Dolan y otros (2003) señalan que se debe buscar la conciliación de intereses entre los objetivos de la organización y los de las personas a la hora de gestionar y planificar las carreras profesionales, ello permite mantener la atención a las dimensiones más relevantes que caracterizan ambas dimensiones.

Fernández Cruz (1995, 2006) ha desarrollado en nuestro país una de las líneas de trabajo más sólidas en relación al estudio de la vida profesional del profesorado desde la perspectiva docente. En ese sentido señala que el desarrollo de la carrera docente se produce por la combinación constante e imbricada de factores de orden personal (factores biográficos) y de naturaleza relacional (factores sociales). En esa argumentación Huberman, Thompson y Weiland (2000) establecen una serie de circunstancias sobre las que particularizan el desarrollo de la carrera de los profesores.

Pasamos a repasarlos vinculándolos a nuestro trabajo.

*1) Las carreras docentes no son estáticas ni inamovibles sino que incorporan una serie de cambios para su evolución. Esos cambios se producen bajo dos supuestos: primero, como una forma natural en el desempeño de sus funciones (hay una evolución) y segunda, bajo circunstancias excepcionales (conflictos, contingencias, etc.). En ambos casos los agentes motivadores pueden responder a causas fisiológicas (edad), psicológicas (concepciones), sociológicas (imagen social), etc.*

En ese sentido cabría interrogarse si la gestión provoca cambios en la carrera profesional universitaria o, si por el contrario, los cambios en las carreras son los que conducen hacia la gestión institucional. A tal sentido responden los trabajos empíricos desarrollados profusamente durante los últimos veinte años (consúltese Bolívar, Domingo y Fernández, 1998) que, en general, es la consecución de un determinado nivel de desarrollo el que favorece el acceso al cargo de gestión. Es decir, tras una serie de aprendizajes, experiencias, vivencias, etc. el profesorado se siente cómodo para el desempeño de labores directivas. En términos de la estructura jerárquica de la carrera los profesores triunfadores de más de 40 años están ocupando puestos de responsabilidad y dirección institucional. La posibilidad de acceder a la dirección se produce en la etapa de *profesionalidad completa* en términos de Villar y otros (1992). Hay que advertir por otro lado que los trabajos de Hill (1994) demuestran que en el caso de las mujeres esta etapa coincide con la etapa en la que ya no juegan un rol tan decisivo en la educación de sus hijos y, por tanto, pueden dedicarse de forma más intensa a su carrera, así que, aquellas que han conseguido un reconocimiento satisfactorio de su desempeño se deciden en esta etapa a desempeñar cargos de dirección y gestión institucional. Así lo demuestran las estadísticas sobre mujeres que acceden a la gestión en las distintas etapas del sistema educativo: es en esta etapa de su ciclo vital en el que mayor presencia tienen en los órganos de dirección.

En el otro sentido, pensar que la gestión provoca cambios en la carrera profesional podría interpretarse como un uso instrumental del cargo para la promoción personal, y aunque la casuística y la realidad de nuestras universidades nos alerta de su presencia, es evidente que es una práctica cada vez más reducida y poco significativa en términos absolutos.

2) *Se destaca la relación existente entre cultura institucional y carrera profesional. Esta relación nos indica su condicionamiento mutuo y su retroalimentación constante.*

En ese sentido el trabajo empírico desarrollado demuestra que si la cultura institucional (dominante o mayoritaria) atribuye una serie de valores determinados a las cuestiones organizativas, el profesorado acaba participando de esas mismas opiniones en la medida que la cultura se convierte en un referente global. Fullan (1990) sostiene que las posibilidades de mejora de los profesores en determinados aspectos de su carrera profesional están mediatizadas por la cultura que otorga sentido a sus acciones.

Esta realidad experienciada por Fullan nos permite advertir que la cultura institucional en la medida en que actualmente menosprecia el valor y el sentido de las funciones organizativas las expectativas que sobre éstas generará el profesorado son igualmente negativas. En cambio, si el lenguaje colectivo de la organización otorga importancia a las tareas de gestión a través de sistema de compensación, reconocimiento explícito, valoración profesional, etc. el colectivo docente se verá impregnado por esa tendencia y terminará por compartir esos valores.

Esta realidad vincula el desarrollo de la carrera a los aspectos de aspectos de micropolítica institucional (de centros y departamentos), ya que es en estos escenarios donde los valores realmente compartidos por el profesorado suponen un lenguaje realmente compartido y experimentado. Este planteamiento representa en el caso del desarrollo profesional de los docentes universitario decir de Oja (1989):

- El desarrollo de la carrera profesional universitaria responde a planteamientos formales (explícitos) y a otros de naturaleza informal (implícitos). Por ello, en el proceso de reconocimiento y la promoción profesional se manifiesta la importancia que tienen los

grupos de poder establecido, las relaciones de dependencia entre el sujeto y su grupo, las dinámicas de participación y control que se establecen entre ellos, etc.

- Cada unidad institucional (centro o departamento) puede dotarse de pautas conductuales y ritos propios. Eso hace, junto con una falta de control directo en las instituciones universitarias que se establezcan mecanismos específicos para la dirección institucional; algunos de esos mecanismos responden a planteamientos normativos y otras veces a rutinas y tradiciones no normativizadas.

- No existe una definición estandarizada de las funciones propias de los gestores institucionales más allá de la definición estatutaria vigente. Esto posibilita la ordenación particular de cada cargo de gestión atendiendo a principios y valores compartidos y a formas de hacer individuales.

*3) El desarrollo de la carrera institucional se produce de manera dinámica y estructurada.*

Es dinámico en la medida que cada sujeto lo vive de una forma específica, vinculado a su formación, sus experiencias, sus rasgos personales, los condicionantes de su vida personal, etc. pero a pesar de ello se pueden establecer mecanismos capaces de articular una estructura común a todos los profesionales a partir de la observación persistente de evidencias repetidas en similares circunstancias en la mayoría de los profesionales universitarios (Fernández Cruz, 2006; y Oja, 1989).

Esta doble realidad permite en nuestro caso predecir determinadas situaciones comunes a la práctica totalidad de los gestores universitarios por un lado y, por otro, poder establecer ciclos de vida profesional diferenciados e independientes. El trabajo sobre desarrollo profesional del profesorado que más eco ha tenido en nuestro contexto ha sido el de Huberman (1989) quien, en su investigación sobre profesorado, en un sentido amplio, propone un modelo de fases centrado en la acumulación de experiencia docente y advierte de la no linealidad de las fases.

a) Inicio de carrera. Etapa caracterizada por los procesos inherentes al inicio de la carrera –inducción y socialización profesional- y se caracteriza por un tanteo por parte del profesor en relación a las funciones y tareas que le son asignadas. Supone un choque entre su formación inicial y las expectativas profesionales con la complejidad de la situación práctica.

b) Estabilización. Etapa caracterizada por la construcción de una primera identidad profesional que le permite construir una determinada forma de actuación y un determinado repertorio de estrategias y formas de intervención en los diferentes ámbitos. Estabilizarse no supone otra cosa que conseguir determinados grados de autonomía en el ejercicio profesional. La fase termina constituyendo una forma personal y particular de actuar.

c) Diversificación y cuestionamiento. Se da una primera estabilización y tranquilidad al dominar y ejercitar repetidamente el repertorio de estrategias profesionales. Es el momento de revisar algunas de ellas e intentar mejorarlas. La auto evaluación aparece en torno a una serie de prácticas y métodos, aunque no en todos.

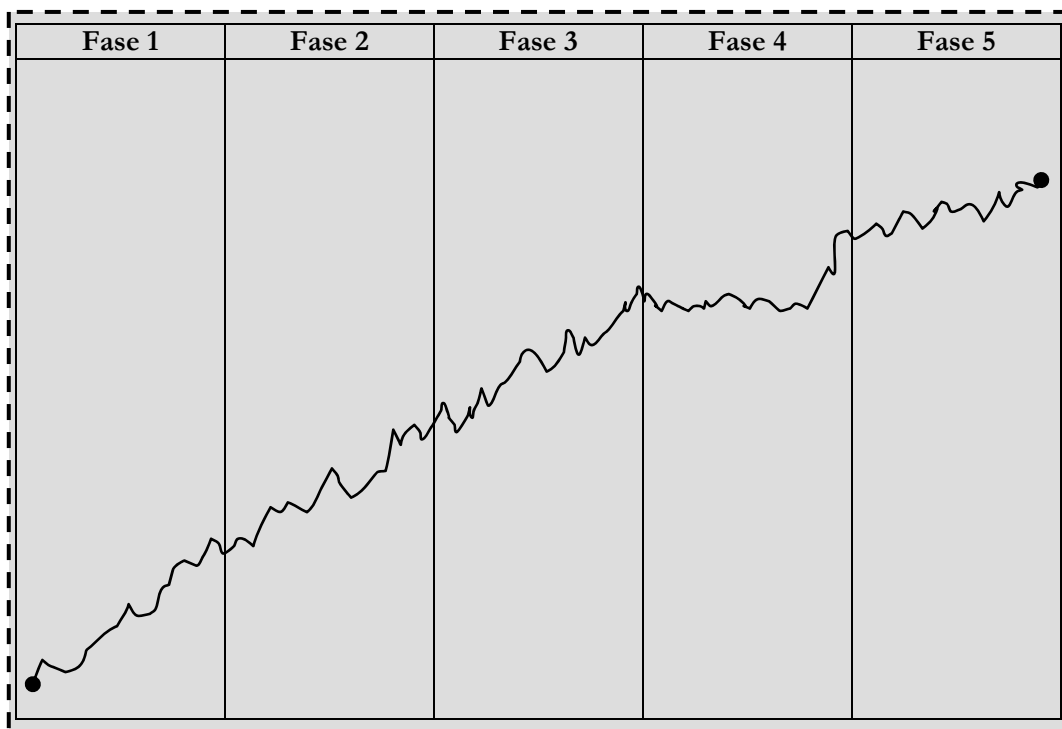
d) Conservadurismo. Esta etapa denominada gráficamente también como de ‘meseta’ supone un gran equilibrio para el profesor que se siente seguro de haber encontrado un equilibrio satisfactorio y satisfaciente entre sus expectativas, su práctica y la realidad profesional. Se considera esta fase como la de mayor profesionalidad del profesor en toda su carrera, por lo que además se caracteriza por la reflexión y la capacidad de compartir su bagaje experiencial con otros colegas. Al final de la etapa se vive un cierto estancamiento debido a la seguridad y exceso de confianza en el trabajo realizado.

e) Salida. Etapa llamada también de prejubilación supone el abandono del ejercicio profesional o las tareas principales que le han sido encomendadas. Esta etapa puede ser vivida con serenidad y tranquilidad o con gran angustia.

El trabajo de Huberman (1989) supuso un gran cambio en el enfoque del estudio del desarrollo profesional en la medida que no supeditaba este a la edad cronológica y los años de experiencia profesional. Su taxonomía describe las fases de desarrollo teniendo en consideración aspectos más ontogenéticos y personales de cada sujeto, elementos como el carácter personal, los rasgos de identidad, etc. Ese enfoque abre la puerta a un enfoque más global en el que se interaccionan todas las variables y dimensiones de la vida del sujeto en todas sus facetas: los ciclos de vida profesional (Fernández Cruz, 1995, 2006; Oja, 1989; Samper 1992; etc.). De esa manera entendemos que el desarrollo profesional del docente es una amalgama de aprendizajes acumulados, resultado de la reconstrucción desde la experiencia, desde el pasado y que continúan en el presente.

Estos aprendizajes se obtienen a través de una serie de interacciones con el contexto; el conocimiento y el desarrollo del profesor dependerán del tipo, variedad, y secuencia particular de éstas interacciones.

De forma gráfica podemos establecer el proceso evolutivo en la carrera docente, lo que supone una mayor competencia, experiencia, eficacia, iniciativa, creatividad, madurez, conocimientos, etc.



**Esquema 5.10.** Gráfico de las etapas de desarrollo profesional.

Las múltiples interacciones que pueden establecerse, la diversidad de respuestas, las posibles combinaciones etc. darán como resultado origen a historias profesionales diferentes y únicas.



El desarrollo del profesorado universitario está muy vinculado a rasgos culturales, epistemológicos e institucionales aunque son las dimensiones individuales las que lo configuran finalmente. Esto nos sugiere la reflexión de que el desarrollo del profesorado no es una realidad homogénea, más bien es tan heterogéneo como los sujetos que de ella participan.

Feixas (2002) en su exhaustivo estudio sobre el desarrollo profesional del profesor en su función como docente afirma que las investigaciones y la literatura nacional e internacional al respecto son escasas.

De la misma forma se pronuncian Rodríguez, Rotger y Martínez (1996) al presentar su investigación sobre la formación y el desarrollo para la gestión y docencia universitaria, en la que se apunta la escasa tradición de este tipo de investigaciones en el desarrollo sobre docencia y la absoluta escasez que se produce en el estudio sobre la gestión. Así la literatura parece que tímidamente va desarrollando líneas de trabajo sobre el desarrollo profesional en el ámbito del profesorado como docente aunque son mucho más escasas las aportaciones sobre ese mismo extremo en el ámbito de la gestión institucional, y prácticamente nula esa combinación en el ámbito universitario.

Finalmente queremos hacer mención a las aportaciones que sobre el desarrollo de carrera docente apuntan algunas de sus principales problemáticas y dificultades. El estudio Louks-Horsley y Stiegelbauer (1991) (citado por Feixas, 2002) asume que cada profesor percibe las situaciones de manera diferente y se puede llegar a implicar según su propia concepción y momento de desarrollo. Esto implica que los rasgos del proceso de cambio deban adaptarse a las preocupaciones percibidas por los mismos profesores.

El modelo sobre el estudio de las preocupaciones docentes se basa en siete estadios correspondientes a tres dimensiones:

Dimensiones	Estadios
<b>A. Preocupación sobre uno mismo</b>	<b>0. Concienciación.</b> Se trata de ubicarse y ser aceptado, los demás aspectos generan poca motivación.
	<b>1. Información.</b> La preocupación se centra en desarrollar una toma de conciencia general del contexto y por aprender. El individuo se interesa por los aspectos substantivos de la situación.
	<b>2. Personal.</b> El individuo desconoce las demandas de la institución, su capacidad por satisfacerlas y su rol en relación a cualquier edmanda. Las preocupaciones se centran en su rol en relación a la estructura de recompensas de la organización, la toma de decisiones y los potenciales conflictos con la estructura establecida. Se pueden observar en algunos casos preocupaciones sobre aspectos de financiación, el propio programa o por las relaciones con los colegas.
<b>B. Preocupación sobre la tarea</b>	<b>3. Gestión.</b> Las preocupaciones se centran en los procesos y las tareas de los usuarios sobre la organización y la mejor manera de utilizar la información y los recursos: horarios, aspectos sobre eficiencia, elementos de la organización, etc.
<b>C. Otras preocupaciones</b>	<b>4. Consecuencia.</b> Las preocupaciones se centran en los resultados de los estudiantes y la organización y en sus esferas de influencia: relevancia de los procesos, en la evaluación de los resultados, y los cambios que aún se requieren para mejorar los cambios.
	<b>5. Colaboración.</b> Las principales dificultades se centran en la coordinación y la cooperación con otros colegas sobre el uso de herramientas y técnicas en relación a los objetivos conseguidos para introducir mejoras en el sistema.
	<b>6. Reenfoque.</b> Las preocupaciones se centran en la investigación sobre las ventajas e inconvenientes de los recursos y programas utilizados incluyendo la reflexión sistematizada sobre los aspectos susceptibles de mejora. Se preocupa sobre aportar ideas que supongan mejoras no sólo a los resultados sino a procesos

**Tabla 5.2.** Estadios de desarrollo según Louks-Horsley y Stiegelbauer (citado por Feixas, 2002)

En todo caso merece la pena destacar el escaso impacto que se recogen en los diferentes trabajos e investigaciones sobre el impacto de la gestión en el desarrollo de dicha carrera.

A pesar que queda evidentemente de manifiesto la triple asignación de funciones del profesorado universitario parece ser que son la docencia y la investigación las que más impactan en el desarrollo de su carrera siendo la gestión en todas valorada aptísimamente aunque sin consecuencias prácticas ni en los estudios ni en las propuestas de optimización (Rodríguez, Rotger y Martínez, 1996; Zabalza 2002, etc.).

Las aproximaciones más cercanas la presentan, por un lado, Ramsden, Trigwell, Martin y Prosser (2003) sobre las percepciones del desempeño del cargo y sus variaciones a lo largo de las diferentes etapas profesionales; y también de forma individual Ramsden (1998) que estudia las implicaciones en el desempeño de los cargos de responsabilidad académica en la universidad aunque sus referentes pertenecen al ámbito anglosajón, es ese aspecto tan alejado de nuestros referentes.

#### **5.6.4 Desarrollo profesional del profesor universitario**

La literatura sobre el proceso de desarrollo del profesorado universitario es muy escasa y la existente se centra, como en los otros perfiles docentes vistos hasta ahora, en las cuestiones más próximas a su función como enseñante. En ese campo destaca la investigación de Feixas (2000: 218) que recoge los esfuerzos realizados por sistematizar esta realidad. Kugel (1993) se aproxima al desarrollo del profesorado universitario a través de su propia experiencia y las de sus colegas en las universidades de Harvard y Boston. Su propuesta describe cinco etapas en el desarrollo del profesor universitario como docente y explora lo que ocurre durante cada etapa. Las tres primeras etapas (Yo, Materia y Estudiante receptor) que describe se centran en la preocupación del docente por la enseñanza del contenido académico, viéndose en las dos restantes (Estudiante

activo y Estudiante independiente) un interés creciente por el proceso de aprendizaje de sus alumnos.

La propuesta de Kugel es interesante además en la medida que además aborda las transiciones entre las diferentes etapas y a pesar de su base experiencial y poco sistemática (él mismo sostiene que su propuesta debe ser validada a través de una generalización de la muestra) recoge puntos de convergencia con las teorías de desarrollo del profesorado que hemos planteado en el apartado anterior.

Destacaremos finalmente el modelo que propone Robertson (1999) pues aporta una nueva clasificación que parte del sustrato de las anteriores y que él denomina fases de egocentrismo y aliocentrismo. La fase de egocentrismo entronca con toda la perspectiva de las fases iniciáticas en la carrera docente y por tanto en la centralidad del profesor (sus ideales, tendencias, intereses, miedos, etc.), en tanto que la fase de aliocentrismo supone una superación de la primera y se caracteriza por un interés creciente en el estudiante (cómo aprende, que le interesa, cómo lo hace, etc.). Pero la novedad se la confiere a la taxonomía la dimensión sistemocéntrica, de rasgos más trascendentales y éticos en los que los protagonistas del proceso educativo (alumnos y profesores) participan y comprenden una experiencia genuinamente humana como es el proceso de formación, en ese sentido la significatividad del contexto y una relación horizontal resulta altamente significativa.

Durante estos últimos apartados hemos hecho un esfuerzo por sistematizar el concepto de carrera profesional y su desarrollo siguiendo diferentes taxonomías y clasificaciones más o menos próximas al perfil del profesor de universidad. En tal sentido no seríamos rigurosos sino recogiésemos sucintamente las críticas que desde diversos trabajos se han

vertido sobre esta tendencia estructuradota del desarrollo profesional. En ese sentido destaca el trabajo de Kerka (1992) que manifiesta que las diferentes clasificaciones han estado siempre muy inapropiadas dada la diversidad de realidades docentes y por ser reduccionistas de ciertos estereotipos de profesorado. Otros autores, incluso de los que hemos incluido su aportación en las páginas precedentes, también fijan sus críticas a ese respecto. Oja (1989) considera que las propuestas clasificatorias son poco o nada efectivas si son rígidas e impiden la comprensión de las diversas realidades profesionales y Huberman (2000) considera que sirven para comprender los mecanismos por los cuales cambias los docentes aunque apostilla que no existe una teoría única de desarrollo docente.

Otra investigación en este mismo campo ha sido la iniciada por Kalivoda (1994) que representa un modelo de etapas fundamentado en la que ella considera la principal característica y virtud de todo docente universitario: la vitalidad. La vitalidad del profesor es un rasgo que va evolucionando en la misma medida que su desarrollo profesional general, por lo que se convierte en un estupendo identificador de la evolución del docente.

En relación a esta variable, pues, identifica tres grandes etapas en el desarrollo docente, a las que moldea un tipo de propuesta de formación *ad hoc*. La primera la establece para el profesor novel y la caracteriza diciendo que su vitalidad es muy elevada aunque se ve contrarestanda por la precariedad laboral, la necesidad de adaptación al contexto institucional y las dificultades propias del desempeño docente: aprendizaje de los alumnos, poco peso específico en los órganos de representación, etc. La segunda etapa la ubica en el ecuador de la carrera profesional, caracterizándose por la vitalidad y el empeño que requiere para consolidar un cierto estatus dentro de la universidad. El

trabajo se centra en el prestigio, el reconocimiento y la reputación que sus colegas, los alumnos y la sociedad hacen de su trabajo. Finalmente, la etapa tres se identifica con la veteranía, en la que el profesor se interesa por traspasar su ámbito estricto de trabajo y romper fronteras: institucionales, con otros profesores y con otras áreas de conocimiento.

En ese sentido la vitalidad puede ser muy significativa si el profesor guarda prestigio entre sus colegas y se plantea nuevos retos y propuestas de futuro.

Finalizaremos este apartado con una aportación significativa de Feixas (2000) en la que tras su investigación concluye que los principios del desarrollo del docente universitario son:

1. El desarrollo de la orientación pedagógica del profesor universitario es secuencial.
2. La orientación docente acostumbra a volcarse al inicio en él mismo, cuando progresa la carrera en su enseñanza, y cuando alcanza el mayor grado de desarrollo la orientación de su actuación es en relación a los estudiantes.
3. El desarrollo tiende a ser continuo, pero se ve jalonado de preocupaciones, tareas y estrategias.
4. Existen regresiones en el desarrollo como profesor.
5. No todos los docentes llegan a pasar por todas las etapas de desarrollo.
6. En contextos con una gran tendencia a la investigación, el estilo docente es claramente transmisivo de contenidos.
7. La función docente supone para muchos profesores un cierto conformismo y falta de innovación.

La pregunta aquí, antes de finalizar el epígrafe sería: ¿cuál resulta el interés de conocer las etapas de desarrollo del profesorado universitario si hasta el momento poseen una orientación claramente docente? A nuestro entender esta reflexión es muy pertinente pues si partimos del concepto de desarrollo vinculado a cambios procedentes de las esferas personal y social cabe destacar que estos factores se manifiestan de igual forma en el desarrollo de las tareas de dirección y gestión.

De igual manera si partimos de una concepción integrada del desarrollo profesional, vinculada a los ciclos de vida profesional, debemos incluir la dimensión gerencial –junto con la investigadora- al ser éstas las tres funciones que se le asignan al docente universitario de forma estatutaria.

Para acabar, consideramos que resulta imprescindible abordar con mayor rigor los aspectos vinculados con la función de gestión institucional, análisis que debe participar de la tradición ya existente sobre desarrollo docente, por lo que su conocimiento detallado resulta imprescindible.

#### **5.6.5 La formación para el desarrollo de la función directiva en la universidad**

Los gestores de la educación afrontan nuevas realidades, tanto en el plano de elaboración de políticas y de conducción a largo plazo de sistemas como en el plano de la gestión cotidiana (Germain, 2003). Deben atender a las transformaciones sociales, atender a los nuevos sistemas de valores, deben estar atentos a los cambios que se producen en los miembros, los objetivos y los intereses colectivos. El contexto es cada vez más complejo, las situaciones implican mayores variables y están cada vez más relacionadas, por lo que no existen soluciones de recetario ni alternativas simples.

Ante esta multitud de cambios la formación en la gestión y en la dirección educativa cobra una dimensión distinta. Freedman (1992) señala que los programas de formación tradicional para la gestión de organizaciones educativas se refieren básicamente a las estructuras organizativas y al sistema de las relaciones personales en la organización, dejando de lado la dimensión política, ética y simbólica. Parece claro que los actuales sistemas para la formación de los gestores y responsables de instituciones educativas no pueden quedarse en una mera descripción de teorías organizativas y sus respectivas técnicas de aplicación mecanicista; los nuevos escenarios obligan a una formación orientada hacia un modelo más reflexivo.

A tal respecto Paquet (1991) piensa que el marco hipotético-deductivo importado de la enseñanza desde la gestión empresarial y basado en el pensamiento único de las ciencias del comportamiento, ha retrasado la aparición de una epistemología de recambio adaptada al terreno específico de la gestión educativa; en ese sentido propone sistemas de formación basados en la 'gestión acción'. Parece ser que la tendencia en cuestiones relacionadas con la dirección institucional es de importar teorías y planteamientos de otras disciplinas (también gerencialistas) sin una adaptación a las particularidades de las organizaciones educativas –incluida la universidad–; además existe poca tradición en aplicar al ámbito de la gestión de centros, prácticas y modelos de trabajo muy desarrollados en otras disciplinas educativas. Esta tendencia entronca con planteamientos hartos conocidos en el ámbito escolar y las teorías de Fullan y Hargreaves (1992) como es el desarrollo profesional vivido desde una dimensión globalizadora. En ese sentido se significa el proceso de promoción que viene articulado por la formación cuando ésta se halla orientada de forma significativa en el contexto donde se desarrollan los profesores (la organización educativa), se centra en los problemas reales del día a día,



y presenta una dimensión global que afecta a las concepciones, los procesos y los valores.

Malapeira (1996) vinculando la importancia y la necesidad de la formación específica para los gestores universitarios apostilla:

*La reflexión que se pretenden exponer sobre la necesidad de formación de los responsables de gestión académica será a partir de la realidad, es decir, desde le contexto universitario actual, más que desde un planteamiento teórico en el que más fácilmente se podría coincidir:*

- *nadie puede dudar de la importancia de este tipo de formación,*
- *nadie puede cuestionar el cambio experimentado por la universidad,*
- *nadie puede negar la actual complejidad de la gestión universitaria a diferentes niveles y ámbitos,*
- *nadie se puede oponer a una cierta “profesionalización” de la gestión,*
- *nadie puede negarle un cierto aire “gerencial” a la gestión universitaria.*

En relación a las diferentes aproximaciones posibles a la teoría y la práctica de la formación para la gestión universitaria podemos adaptar la propuesta de Zabalza (2003) que identifica:

\* Aproximación empírica y artesanal; se define la gestión en base a las experiencias propias en ese campo. El conocimiento es sólo personal y experiencial y, en el mejor de los casos, representa una reflexión sistematizada sobre algunas situaciones vividas: conflictos, decisiones, problemas surgidos, etc. Viene a ser una opinión general y vaga de una realidad, más o menos la opinión que cualquier ciudadano puede tener sobre como se organiza y gestiona la universidad. Las opiniones se justifican desde las creencias personales, no desde un proceso de

estudio más sistemático que sirviera para mejorar el conocimiento fundado de las características y formas de la gestión.

\* Aproximación profesional; supone una aproximación más profesional, no basta con poseer experiencia sino que se requiere un conocimiento más sistemático, basado en datos obtenidos a partir de procesos y fuentes seleccionadas para ello y con sistemas de análisis contrastados y válidos. La importancia de este modelo es que es la base a partir de la cual se pueden establecer procesos para la mejora.

\* Aproximación técnica especializada; propia de especialistas e investigadores de la gestión universitaria, sirve como dispositivo para identificar y describir de forma sofisticada y a través de procesos y medios bien controlados los diversos factores y condiciones implicados en la gestión institucional. Puede estar orientada al control o a la investigación o, incluso, a la mejora y la innovación de nuevas prácticas y estrategias.

Por su parte el trabajo empírico llevado a cabo en Canadá por los profesores Savoie y Dolbec (2003) (citados por Pelletier, 2003) basándose en las investigaciones de Hargreaves (1995) sobre la formación de profesores destaca que existen tres marcos conceptuales. El primero es el denominado *interaccionismo simbólico*, y supone que el conocimiento se crea a partir del contacto experiencial con otros profesores y con alumnos, es decir, se establece en contextos significados, en los propios escenarios de intervención. Desde esa perspectiva la capacitación docente no se establece de forma descontextualizada sino que se integra en la propia práctica profesional, se centra en los intereses, problemáticas y experiencias de los propios sujetos.

Un segundo marco conceptual es el denominado de *teoría crítica*, en el que las prácticas se generalizan y se pierden el sentido contextual del marco anterior. Como señala al respecto Hargreaves (1995) el desarrollo profesional pone de relieve la concienciación de las personas en cuestión, su capacidad para atribuirse poder y negociar sus relaciones con otros grupos igualmente investidos de poder y guiados por sus intereses corporativistas.

Finalmente el marco conceptual *postmodernista* entronca con planteamientos más imprecisos sobre la realidad institucional, los límites quedan más difuminados y prevalece la pluralidad de los intereses. Los centros deben adaptarse a su entorno utilizando diversas estrategias que se van construyendo entre todos los implicados, el paradigma de la organización que aprende. En la medida que aprenden, se adaptan y prosperan deben establecer los mecanismos de mejora de su personal incluyendo a profesores y alumnos.

Pelletier (2003) recoge las diferentes perspectivas descritas por Hargreaves y las adapta al ámbito de la formación para la dirección y gestión de centros educativos. Más que una clasificación de los programas de formación el trabajo de Pelletier aporta una aclaración de los diversos modelos conceptuales cuya pertinencia estriba en su utilidad para la deliberación sobre las problemáticas de la formación en gestión educativa.

La taxonomía engloba tres perspectivas fácilmente identificables con los tres marcos conceptuales que acabamos de presentar de Hargreaves.

	<i>Perspectiva I</i>	<i>Perspectiva II</i>	<i>Perspectiva III</i>
<i>Visión de la administración educativa</i>	Campo disciplinario	Campo de prácticas específicas	Campo de problemáticas profesionales
<i>Relación teoría y práctica</i>	Lineal: de la teoría a la práctica	Lineal de la teoría a la práctica. De la práctica ideal a la práctica real	Espiral: De la práctica a la teoría, y luego, de nuevo a la práctica.
<i>Visión de la formación</i>	Enseñanza y adquisición de conceptos y teorías.	Enseñanza y adquisición de modelos operativos y prácticas específicas.	Procesos de negociación y de meta cognición.
<i>Fundamentos de los contenidos de la formación</i>	Disciplinariedad Multidisciplinariedad Interdisciplinariedad	Terrenos de prácticas específicas	Representaciones transdisciplinarias de problemas complejos.
<i>Enfoques pedagógicos</i>	Exposiciones Conferencias Estudio de casos	Presentación de conocimientos aplicados, modelos y construcción de modelos operativos.	Análisis de problemáticas, objetivación, conceptualización y contextualización.
<i>Visión de la transferencia</i>	Utilización eventual de los conceptos en una práctica ulterior	Aplicación ulterior de los modelos operativos en una práctica	Transferencia de las prácticas en la formación y reinversión en una práctica.

**Tabla 5.3.** Concepciones de la formación en dirección y gestión de centros educativos

Parece evidente que el modelo que, en principio, resulta más pertinente aplicar en relación a la formación de directivos universitario es el modelo postmodernista fácilmente asimilable a la perspectiva III de la Tabla anterior. La justificación de tal elección puede establecer por diversos motivos:

- Siendo la gestión universitaria una función poco integrada en el proceso de desarrollo profesional del profesorado, se podría pensar en una falta de interés por parte del profesorado por abrir esta línea de formación *ex ovo*, sin embargo, la posibilidad de poder comprobar los beneficios de una formación basada en la práctica y que repercute directamente en la práctica puede generar motivación.
- Los perfiles de formación altamente cualificados y muy especializados del profesorado universitario pueden suponer a veces un obstáculo a la posibilidad de acceder a cursos y seminarios expositivos; en ese sentido una práctica significada y compartida en busca de soluciones y alternativas plurales puede encajar mejor en la cultura académica.
- Uno de los rasgos de la cultura académica es su balcanización, por la que los profesores en ocasiones diversas pueden sentirse solos o aislados de la institución, una opción formativa que les permita integrarse en equipos de trabajo y compartir problemas y preocupaciones pueden resultar de interés para superar estos planteamientos.
- Las situaciones altamente complejas que se producen en la vida del responsable universitario deben ser enfocadas a través de planteamientos que aproximen al máximo la formación a la realidad; no se trata tanto de una perspectiva utilitarista cuanto pragmática y contextualizada.
- Los trabajos de los diferentes didácticas, en relación a las fases del desarrollo de la carrera docente universitaria, destacan que en las fases de consolidación de la carrera es un elemento de motivación la superación de los límites formales establecidos, en ese sentido el poder trabajar de forma interdisciplinaria, con otros colegas y aportando una visión global fruto de la propia trayectoria profesional puede suponer una motivación y vitalidad –en términos de Kalivoda (1994)-.

- La posibilidad de compartir experiencias y problemáticas, es decir, fomentar el trabajo cooperativo entre docentes, una práctica poco extendida en la institución universitaria pero que cada vez más se manifiesta como una estrategia de calidad y práctica valorada por los docentes.

La importancia de la formación en un contexto cambiante y complejo como el actual es abordada en gran número de trabajos sobre aspectos analíticos y empíricos a ese respecto Zabalza diagnostica,

*En lo que se refiere al profesorado implicado en gestión, ninguna crepitación ni ningún proceso de selección avalan una formación mínima para el desempeño de funciones de gestión (desde la gestión macro institucional de los equipos rectorales o los servicios generales de la Universidad hasta los niveles micro de Departamentos, equipos de investigación, coordinación de programas europeos, coordinación de cursos de postgrado, master, convenios, etc.). Nadie, al menos entre los docentes, recibe formación específica para las tareas de gestión que se le encomiendan.*

(Zabalza, 2002: 157)

En cualquier caso la literatura al uso (Hargreaves, 1995; Rodríguez, Rotger y Martínez, 1996; Antúnez, 2000; Zabalza, 2002; Pelletier, 2003; etc.) se esfuerza por enumerar las ventajas que supone la formación de los responsables de centros educativos, incluidos los universitarios, en el momento actual.

En primer lugar la formación se destaca como uno de los elementos más efectivos para el desarrollo profesional, que como decíamos más arriba no es lineal sino cíclico y puede verse afectado por elementos de regresión. En ese sentido Borrell (1998) afirma que la

formación es un acicate de mejora permanente. Este planteamiento de mejora profesional cuando se colectiviza y generaliza entre la comunidad docente genera un proceso que afecta a las propias dinámicas institucionales, siendo estas también objeto de promoción e innovación.

Fernández Cruz (2006) establece una relación de mutua influencia entre la mejora personal y la institucional. Evidentemente una cultura basada en la mejora constante de los profesionales y una organización que aprende constantemente dibujan un perfil que asegura la eficacia de los resultados y la calidad institucional.

Otro factor que debe propiciar la implantación sistematizada de políticas de formación, en sus diversas modalidades, entre los gestores de la educación superior viene determinado por la generalización de estas prácticas en las restantes instituciones educativas del sistema educativo; en la actualidad los directores de escuelas e institutos requieren de una preparación y un perfil específico para el desempeño de tales funciones; siendo la universidad una institución del sistema educativo debería participar de esa particularidad introduciendo en los criterios de acceso a la dirección un perfil de formación específica.

Otro elemento destacado por Rodríguez, Rotger y Martínez (1996) es la necesidad de contar con las personas mejor preparadas para llevar a la institución al cumplimiento de sus metas y finalidades sociales. El actual contexto provoca una mayor competitividad entre centros y grupos, por lo que la dirección y gestión de los procesos para un mejor posicionamiento en el sistema universitario es una cuestión de estrategia de futuro.

En tal caso las ventajas han quedado de manifiesto aunque algunas de las resistencias poseen una dinámica muy arraigada en la universidad, algunas de las más arraigadas son por un lado la diversidad de cargos existentes (electos, nombrados, designados, colegiados unipersonales, consultivos, ejecutivos, técnicos, académicos, etc.) esta dispersión de perfiles no favorece la definición y formación de un perfil de 'gestor' con una formación determinada. Además de esa reflexión Malapeira (1996) critica la gran cantidad de personas vinculadas a la gestión: entre unos órganos y otros casi la mitad del profesorado participa en tareas de dirección y gestión.

La formación para la gestión no presenta ningún aliciente en la medida que la función gerencial no goza del mismo prestigio y tratamiento (valoración, recompensas, reconocimiento, etc.) que las otras funciones del profesorado (Rodríguez, Rotger y Martínez, 1996). Igualmente el actual sistema cíclico de renovación de los cargos desdeña la inversión en formación para una función muy puntual. Además y dadas las características descritas más arriba la dirección política de la universidad supone una ruptura con el proceso de desarrollo profesional en la medida que la no es ni evaluada ni reconocida e impide el normal funcionamiento de las restantes funciones asignadas.

Zabalza (2002, 2003) critica las actuales formulas de gestión de la formación del profesorado universitario por considerar que responden a planteamientos rígidos, estructuralistas y descontextualizados y no integran elementos más necesarios como las relaciones humanas, el clima, etc.

Además, la formación no se considera para nada necesaria ya que los responsables universitarios siempre pueden descargar sus responsabilidades en la propia estructura



organizativa, en las condiciones del trabajo o en la ordenación del sistema (Davies, 1996). Resulta evidente que la falta de autonomía real de los centros universitarios limita la acción de sus profesionales, y ese es un elemento que perjudica claramente la formación para la dirección.

Davies (1996) también apunta a que en general en las universidades de corte napoleónico del centro y sur de Europa los académicos no adquieren prestigio por su actuación como directivos políticos, el prestigio que mantienen como directivos, y del que luego gozan una vez han finalizado sus responsabilidades gerenciales, es el mismo que gozaban siendo profesores-investigadores. Se mantiene de nuevo la idea de la ruptura o paréntesis que se establece en la carrera profesional cuando se acceden a los cargos de gestión universitaria.

En ese sentido, las líneas de reflexión teórico-práctica que aportan propuestas y modelos de formación para los directivos de instituciones educativas son diversas, una primera aproximación nos lleva a la siguiente clasificación:

<b>Autor</b>	<b>Año</b>	<b>Contenido</b>	<b>Valor añadido</b>
Murphy y Hallinger	1987	Legislación Presupuesto Procesos técnicos. Comunicación Política Conflictos Motivación Toma de decisiones	La aportación más significativa del modelos además de la pluralidad de sus contenidos reside en la idea que los formadores deben ser expertos con mucha experiencia en labores similares pro que no se hallen en activo.
Barnet (citado en Pelletier, 1996)	1989	Teorías sobre desarrollo organizacional Teoría de la organización programación	Su modelo pretende trascender del marco institucional para darle una dimensión más social.
Murphy	1993	Influencias sociales y culturales sobre educación Procesos de mejora institucional Teoría organizativa Análisis de políticas Procesos de gestión Políticas educativas Legislación Ética Dimensiones morales	Parte de una nueva lectura social sobre las relaciones de poder y la fractura social
Achiles	1994	Contenidos administrativos <ul style="list-style-type: none"> <li>- contexto</li> <li>- procesos</li> <li>- normativa</li> </ul> Relaciones humanas  Ciencias aplicadas de la educación	Basa su propuesta formativa en los entornos cambiantes. Su propuesta de formación otorga un peso específico a las disciplinas educativas.
Malapeira	1996	La dirección de equipos La gestión de reuniones Los procesos de comunicación institucional e interpersonal Gestión de personal docente procedimientos de gestión administrativa Nociones presupuestarias, etc.	Se fundamenta en el contexto universitario de forma exclusiva.
National Commission On Excellence In Educational Administration	2000	Comunicación Valores Conflictos	Su propuesta es transversal para los directivos de los diferentes niveles educativos, esta propuesta inglesa pretendía una generalización del modelo a nivel europeo.

**Tabla 5.4** Contenidos de la formación de gestores de centros educativos.

La posibilidad de institucionalizar la formación permite dotarse de una estructura, un tiempo y un espacio: la formación desarrollada durante este periodo debe ser flexible y atender a las necesidades del sistema y de las personas, a ese respecto Germain (2003: 215) propone como principios de la formación de directivos:

1. Que respete la dimensión humanística del contexto institucionalizado.
2. Se tomen en consideración unos saberes de experiencia y su subsiguiente modelización.
3. Superen lo anecdótico y operativo y busquen lo objetivo de la reflexión.
4. Favorezcan la aparición de nuevos contenidos hasta el momento poco formalizados.
5. Permitan un contacto con la realidad a través de las experiencias de los participantes, para que luego revierta en una mejora de esas mismas prácticas.

A nivel metodológico destaca la propuesta de Schön (1987) por la que los sistemas más efectivos de formación de directivos escolares deben estructurarse en torno al conocimiento, los procesos, los productos resultantes y los valores institucionales.

#### **5.6.6 Propuestas de formación para el desempeño directivo**

El profesor Marcelo (1994: 183) especifica que la formación del profesorado representa un proceso sistemático y organizado que conduce a la adquisición y el perfeccionamiento de cualquiera de las competencias profesionales de cualquier etapa educativa.

La formación docente, por tanto es un proceso que se inicia con la formación inicial y se alarga durante toda la carrera profesional, considerándose consubstancial a la propia labor profesional en tanto que representa un requerimiento para adaptarse a las demandas sociales (Gasalla, 2003).

Ese planteamiento bastante globalizador nos permite valorar y analizar las propuestas de formación existentes para el profesor de universidad. En tal sentido, el trabajo de Feixas (2002) y de Benedito, Ferrer y Ferreres (1995) concluyen que si bien tradicionalmente han existido pocas iniciativas ordenadas y eficaces de formación, en la actualidad la oferta de acciones formativas ha aumentado considerablemente. En parte esa situación se daba en la medida que se pensaba que la formación se podía suplir con la acumulación de experiencia y la reproducción de modelos anteriores. En el ámbito de la investigación la formación tienen su principal apoyo en los programas de doctorado y cuya culminación lo representa la realización de la tesis doctoral. A partir de ese momento hay que integrarse en equipos de investigación para profundizar, consolidar y ampliar la formación sobre la práctica investigadora. En cualquier caso las universidades han ido incluyendo otras iniciativas más sistemáticas de formación en esta función; así por ejemplo, la Escola de Posgrau de la UAB organiza anualmente las denominadas *jornadas doctoriales* que representan conjunto de acciones de promoción de la labor investigadora y el desarrollo de competencias vinculadas a la investigación. Igualmente los departamentos universitarios cada vez más incorporan acciones de carácter formativo entre el profesorado.

En el ámbito de la docencia universitaria es donde el desarrollo de acciones formativas ha sido más destacado. Tanto los cursos de inducción a la docencia para noveles como seminarios para seniors son ofrecidos actualmente por la mayoría de centros universitarios. Todas las universidades objeto de nuestra muestra de estudio ofrecen

distintos servicios y programas de formación en el ámbito docente: estrategias docentes, planificación, evaluación, etc. Sólo como ejemplo baste nombrar el Programa de Calidad Educativa organizado en la UPF, en el que se recogen acciones de formación inicial y perfeccionamiento docente para el profesorado universitario (Castro, Gil y Pina, 2004).

En el ámbito de la gestión el escenario es sensiblemente diferente aunque ampliamente diagnosticado. En relación a la gestión nadie recibe formación específica para esta tarea (Zabalza, 2002: 157) aunque hay que atribuir un ponderado grado de importancia a los diferentes niveles y puestos de responsabilidad que puede desempeñar un profesor universitario en la gestión del departamento, el centro o toda la universidad Benedito, Ferrer y Ferreres (1995: 126). Esta situación sigue produciéndose por el sedimento al que aludíamos antes, por el que sigue predominando el criterio de que la acumulación de experiencia supone la mejor formación posible. Además de la minusvaloración que representa la gestión frente a las tareas docentes e investigadoras y la cierta sensación de ruptura que supone en la carrera profesional.

Sin ánimo de ser exhaustivos y, con la idea de contextualizar y comprender mejor el escenario de posibilidades que rodean a la función profesional del profesorado universitario, vamos a analizar las opciones formativas de las instituciones objeto de nuestra muestra: UAB, UB, UPF y UPC en materia de gestión institucional.

	Unidad de formación	Tipo o Nivel	Denominación	Duración	Destinatarios	Contenidos
<b>UAB</b>	IDES (Unidad Desarrollo de la Educación Superior)	No se tipifica formación alguna para la gestión universitaria.				
<b>UB</b>	ICE  (Instituto de Ciencias de la Educación)	Postgrado	Política Académica	1 curso	Profesorado universitario implicado o interesado en gestión.	Política universitaria Política de investigación Política académica y docente Recursos humanos
	ICE (Instituto de Ciencias de la Educación)	Master	Política Académica Universitaria	1 curso	Futuros gestores universitarios	Comunicación y habilidades directivas Políticas de calidad Entorno social
<b>UPC</b>	CUDU  (Cátedra UNESCO de Dirección Universitaria)	Diploma	Alta Dirección de las Universidades	1 curso	Rectores, vicerrectores, gerentes, decanos y directores de departamento	Entorno legal Diseño organizativo Liderazgo Comunicación Gestión (docencia, investigación y formación) Finanzas TIC's,
<b>UPF</b>	ICE (Instituto de Ciencias de la Educación)	No se tipifica formación alguna para la gestión universitaria.				

**Tabla 5.5.** Oferta formativa en gestión universitaria.

### 5.6.7 Desarrollo profesional de directivos de centros educativos

Como hemos visto anteriormente las coincidencias que de forma repetitiva se pueden encontrar en la trayectoria profesional de los profesores ha permitido a los diferentes autores proponer modelos basados en fases del desarrollo profesional. Esta tradición estructuralista se ha basado sin embargo en los aspectos de la función docente, dejando otros en un evidente segundo plano. Tradicionalmente, el estudio de los aspectos evolutivos de la carrera profesional del profesorado se ha desarrollado teniendo en consideración de forma muy eminente la dimensión de la docencia, dejando de lado otras funciones como es el caso de la función directiva de las instituciones educativas (Fernández Cruz, 2006).

Por tanto la situación de escasez de estudios sobre el proceso de evolución profesional se da con mayor persistencia al abordar el desarrollo de los ciclos profesionales de los directivos. Por ello nosotros, en nuestro trabajo empírico hacemos una primera aproximación a este planteamiento ya que los trabajos teóricos y prácticos al respecto son prácticamente nulos en el ámbito universitario.

Leithwood (1990) centra su trabajo en las fases de desarrollo profesional de profesores que ocupan cargos de dirección de los centros y su aportación ofrece un modelo de integración del desarrollo psicológico, profesional y de los ciclos de carrera vinculados al desempeño directivo en los siguientes términos:

**A) Fase de Inicio.** Suponen los primeros años y representan una toma de contacto con las funciones específicas del cargo, las formas culturales y de participación de la institución y la aclimatación a un perfil laboral complejo y muy específico.

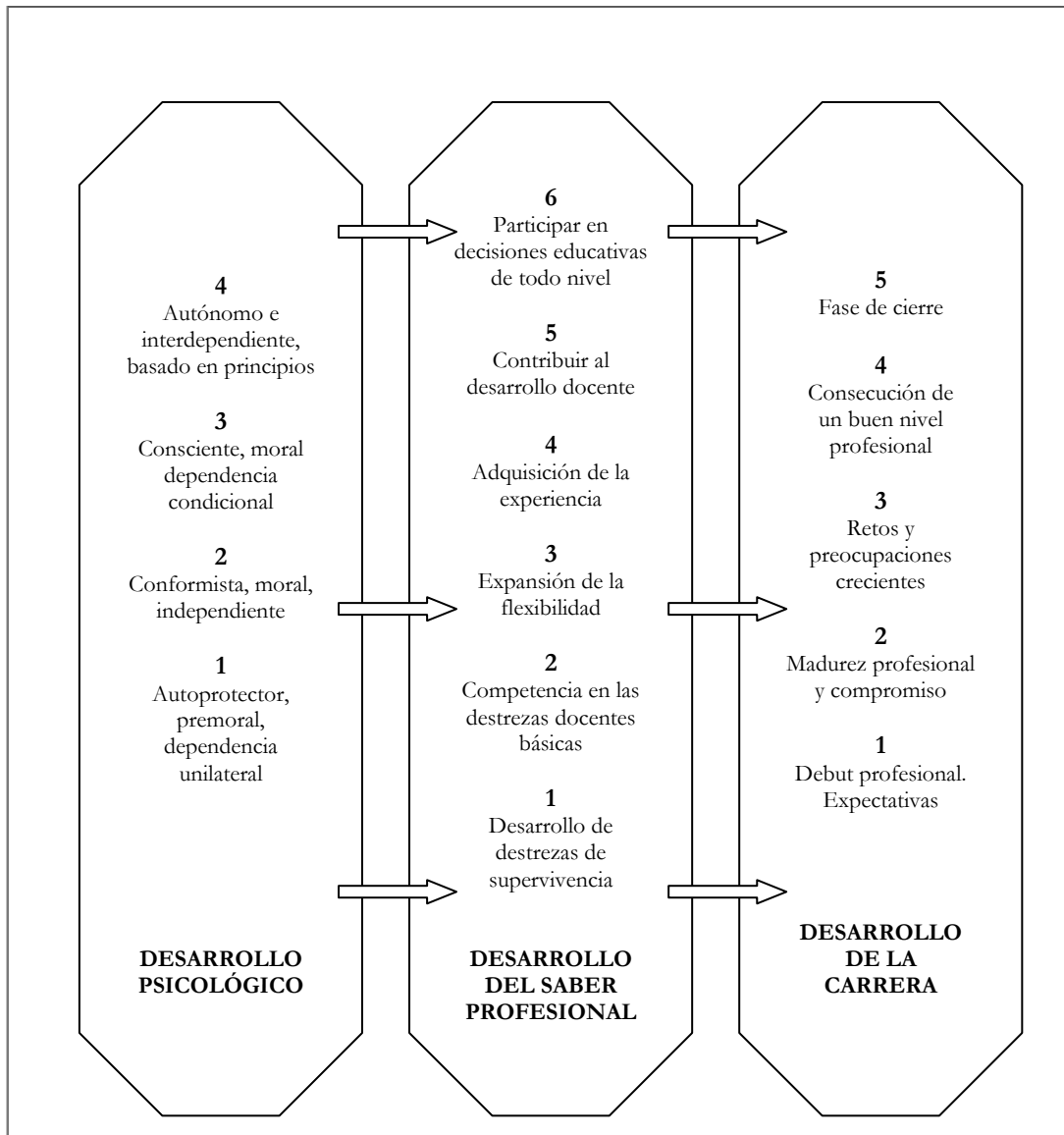
**B) Estabilización.** Supone la adquisición de mayores compromisos grupales e institucionales así como un aumento de las responsabilidades en la dirección. Se produce una comprensión de los límites de las funciones, una interiorización mayor de las normas y pautas de trabajo y un conocimiento cada vez más asentado de los mecanismos de intervención, las herramientas y los métodos específicos de trabajo.

**C) Nuevos desafíos y preocupaciones.** Momento caracterizado por la diversificación de funciones y tareas posible por una cierta acomodación al cargo y una asunción de responsabilidades con perspectiva global. Los nuevos ámbitos de exploración profesional implican nuevas preocupaciones, nuevos retos y también nuevos aprendizajes. El perfil se asienta en la complejidad del cargo y en las nuevas actuaciones.

**D) Búsqueda de la profesionalidad.** Fase caracterizada por la apertura y la colaboración, el dominio de los escenarios, las estrategias y las intervenciones requeridas por el cargo permite superar la dimensión unipersonal y cerrada para abrirse a experiencias foráneas, innovaciones y el trabajo cooperativo. Esta apertura permite una cierta revisión de la actividad profesional, un primer intento por la autoevaluación y la mejora (Joice, 1990).

**E) Preparación para la salida.** Supone una fase en la que se empieza a tomar distancia de las propias responsabilidades, la función directiva se ve en su conjunto como una tarea diferenciada de las demás. El profesor inicia una etapa de distanciamiento, más o menos efectivo, con repercusiones muy a menudo de naturaleza emocional. Veamos el esquema presentado por Feixas (2002: 210).





**Esquema 5.11.** Dimensiones y estadios del desarrollo docente de Leithwood (en Feixas, 2002: 210)

Lo que resulta más atractivo de la aportación de Leithwood (*Op. cit.*) radica que su modelo estudia la influencia de cada ciclo y de cada fase de desarrollo de los directores institucionales, vinculado a un grado de maestría o de saber hacer profesional que supone un avance desde las primeras experiencias donde la preocupación radica en la supervivencia, hasta el máximo nivel de desarrollo y experiencia evidenciado por la toma de decisiones de profundo calado para la institución, o el propio sistema.

Su planteamiento funde las dimensiones psicológica, profesional y profesional en un solo modelo que le sirve de fundamentación para orientar a los directivos y responsables institucionales en relación a su rol de facilitadores institucionales. Leithwood en la misma obra facilita este análisis a los directivos institucionales con la idea de hacerles comprender como el liderazgo puede influir en el desarrollo docente.

La propuesta de Leithwood se organiza entorno a tres grandes Dimensiones que a su vez se concretan en una serie de estadios específicos. Las tres dimensiones están en continua relación y sus influencias son constantes.

## 5.7 Planificación de la carrera: categorías de profesorado

Zabalza (2002) define la carrera académica o docente como los escalones profesionales por los que se va pasando desde que se entra a trabajar en la universidad. Identifica además que ésta se traduce en dos aspectos: la existencia de grados o fases de categoría profesional, y que la transición de una fase a otra quede perfectamente delimitada, lo que supone identificar los sistemas de entrada en la carrera y promoción de la misma.

Si bien este había sido un tema de relativa importancia en los últimos años debido a su concepción estructural y normativa, con la llegada de la nueva legislación (LOU), su supuesta renovación, y los cambios a los que aludíamos en el capítulo 3 de esta investigación, han abonado el terreno del análisis y la crítica sobre el concepto y la práctica de la carrera profesional universitaria.

Por ello, han aparecido recientemente trabajos vinculados al estudio de la carrera docente en sus diferentes dimensiones; por un lado sobre los procesos específicos del derecho administrativo a la hora de ordenar la carrera profesional de los funcionarios (Nogueira, 2004), también se han presentado análisis sobre las características implícitas y explícitas del trabajo en la universidad (Knight, 2005), también el momento ha favorecido la aparición de textos que analizan la profesión docente desde una perspectiva comparada europea (Pedró, 2004), además de otras obras de carácter más o menos general que tiene como objeto de estudio al profesorado de la educación superior (Zabalza, 2003, 2004; Mora, 2000; etc.).

En este epígrafe nuestra intención es presentar y caracterizar la actual estructura de la carrera profesional del profesorado universitario, para ver sus vinculaciones, o la ausencia de ellas, con el desempeño de las funciones que le son asignadas y observando especialmente la gerencial.

### 5.7.1 Aspectos generales

La carrera profesional universitaria en Europa ha evolucionado mucho desde la Edad Media y se ha diversificado en los distintos países. A pesar de ello la actual estructura guarda un cierto paralelismo en toda Europa y algunas reminiscencias de la organización medieval. También se pueden establecer algunas similitudes entre los sistemas establecidos en los diferentes países en relación a la carrera profesional universitaria, que, en todo caso, sirven también para la caracterización del sistema español:

\* El origen de estas categorías tiene sus raíces en la propia historia de la universidad medieval pues ya en los siglos XII y XIII los profesores se dividían en ordinarios y extraordinarios. Los primeros leían las lecciones principales de los programas de mayor prestigio y sus titulares los doctores de mayor rango de la universidad. Los extraordinarios leían materias complementarias que no siempre eran objeto de examen para la obtención del título. Esta clasificación se mantuvo durante la generalización de la universidad napoleónica, dividiéndose entonces a los profesores que dictaban sus clases en hora ordinaria (por las mañanas) y de contenido principal, de aquellos que daban sus sesiones de forma extraordinaria (por las tardes) y de contenido mayormente complementario (Pedró, 2004). Esa clasificación sigue vigente en España como veremos y está relacionada con la pertenencia o no a los cuerpos funcionariales.

\* A grandes rasgos la carrera docente se organiza en torno a tres tipologías nucleares, divisibles en otras tipologías auxiliares; por ejemplo, en Austria o Francia existen hasta trece categorías profesionales diferenciadas, aunque siguen manteniendo el esquema de tres niveles básicos. Los comparativistas de la educación terciaria hablan de las categorías inicial o de ayudantía, intermedia o de titularidad y, la superior o de cátedra.

	<i>Categorías docentes</i>		
	<b>Categoría Superior (Cátedra)</b>	<b>Categoría Intermedia</b>	<b>Categoría Inicial (Ayudantía)</b>
<b>ALEMANIA</b>	Catedrático	Profesores titulares Profesor ayudante Profesor ingeniero	Asistente
<b>AUSTRIA</b>	Catedrático	Lector senior	Ayudantes
<b>BELGICA</b>	Catedrático	Profesor titular senior	Asistente
<b>ESPAÑA</b>	Catedrático	Profesor titular de universidad Profesor agregado Catedrático Escuela Univ.	Ayudantes Asociados Lectores
<b>FINLANDIA</b>	Catedrático	Profesor titular	Ayudante Ayudante senior
<b>FRANCIA</b>	Catedrático	Profesor titular	Ayudante
<b>GRECIA</b>	Catedrático	Profesor titular	Ayudante
<b>IRLANDA</b>	Catedrático	Profesor titular	Asistente Lector
<b>ITALIA</b>	Catedrático	Profesor titular	Investigador
<b>NORUEGA</b>	Catedrático	Profesor asistente Profesor asociado Lector senior	Lector de escuela
<b>PAISES BAJOS</b>	Catedrático	Profesor ayudante Profesor asociado	Ayudante investigación
<b>PORTUGAL</b>	Catedrático	Profesor titular	Ayudante
<b>UK</b>	Profesor	Lector primero Lector senior	Lector A Lector
<b>SUECIA</b>	Catedrático	Lector senior	Lector inicial

**Tabla 5.6.** Carreras docentes en Europa (Pedró, 2004: 116-117)

\* Alrededor de estas figuras principales en todos los países se configuran otras en forma satélite que responden a diferentes utilidades como por ejemplo regular las formas de acceso a la carrera docente, en nuestro caso conformando ese primer escalón encontramos a los profesores ayudantes (doctores o no) y los malogrados asociados.

\* Las deserciones de la carrera docente en los niveles medio y superior son muy escasas en Europa y prácticamente nulas en nuestro país (Salaburu, 2003). Ni la precariedad salarial del profesorado hace que éstos deserten de su plaza de funcionario, entre otras cosas porque las condiciones laborales son muy flexibles y permiten la compatibilidad con otras actividades remuneradas (actividades del denominado artículo 83, refiriéndose a la LRU). Este extremo ha sido profundizado en los trabajos magistrales de Mora (2000), Del Valle y Chaves (2000) y Pedró (2004) y se ha considerado como una verdadera lacra a la labor profesional en tanto que al tratarse de cuerpos funcionariales con plaza segura, la dedicación y calidad de sus tareas a veces se ve afectada en aras de prestar servicios externos bien remunerados.

\* La necesidad de ampliar de forma rápida las plantillas docentes para dar respuesta a las grandes demandas que se produjeron en Europa y España durante la década de los noventa del pasado siglo hizo que se produjese una contratación masiva de profesorado. Profesorado que en muchos de los casos sigue en una situación contractual no consolidada y altamente precaria. Esa situación se ha ampliado con el paso de los años al perfil de los investigadores.

Esto se ha podido observar en la medida que muchos profesores investigadores dependen de la recepción de recursos adicionales a los proyectos de investigación en los

que están trabajando, y que a la postre es donde realizan la tesis doctoral y donde encuentra su primer grupo de referencia en la socialización institucional.

\* Esta precariedad de los docentes investigadores se deja también ver en aquellos perfiles de profesorado joven que ocupa cargos de gestión; y si bien esta se reserva formalmente a los profesores de máximo nivel, el poco interés que suscita la gestión, la falta de incentivos y la necesidad de los noveles por obtener un mejor currículum y mayor presencia en la universidad les aboca a asumir cargos para los que no están preparados y para los que no tienen un verdadero ascendente (y menos liderazgo) entre sus compañeros, la mayoría de ellos de mayor preparación y categoría académica y profesional.

### **5.7.2 Figuras funcionariales**

En este colectivo de figuras docentes la LOU mantiene prácticamente intacta la enumeración de las figuras funcionariales existentes en la LRU: catedráticos de universidad (CU), profesores titulares de universidad (TU), catedráticos de escuelas universitarias (CEU) y, titulares de escuela universitaria (TEU). La política continuista dejaba de lado las reivindicaciones del propio profesorado y de otros colectivos así como la recomendación del informe Bricall (2000) que apostaba por el mantenimiento tan sólo de los cuerpos docentes de Universidad y la eliminación de los de Escuela universitaria (2000: 331). Las diferencias entre las cuatro categorías a nivel de funciones y competencias se dirimen más en las dinámicas institucionales que en la regulación normativa, configurando una división poco efectiva y, en ocasiones, de poca utilidad.

En estos momentos, prácticamente la única diferencia en cuanto a funciones y derechos, aparte de los que se derivan de la pertenencia a dos cuerpos distintos (nivel, retribución, selección, etc.) entre Catedráticos y Titulares de universidad estaría en la posibilidad de los primeros frente a los segundos a acceder al cargo de Rector.

El cuerpo de Catedráticos de Universidad supone el culmen de la carrera docente, está formado por aquellos doctores que superen las pruebas de habilitación previstas y el concurso específico de cada universidad. A estas pruebas pueden presentarse todos los profesores titulares de universidad (TU) o los catedráticos de escuela universitaria que posean el título de doctorado con tres años de antigüedad. En todo caso también se pueden presentar cualquier doctor con ocho años de antigüedad y con evaluación positiva de su labor docente e investigadora por parte de un organismo de evaluación. Para Nogueira (2004: 59) se desvirtúa de esta forma el concepto de carrera debido a que es posible-aunque no haya sido frecuente- acceder a la cúspide de la pirámide sin seguir el 'cursus honorum'. Los CU representan la máxima autoridad docente y académica y su ascendente es evidente en todos los procesos vinculados con la vida universitaria.

Los cuerpos de Titular de Universidad y Catedrático de Escuela Universitaria a pesar de la equívoca regulación que hizo la LRU (art. 33.1) y que ha mantenido la LOU (art. 56.1) siguen manteniendo semejante tratamiento y una tendencia a la asimilación de figuras. En principio la legislación les asigna igual competencia docente e investigadora y precisa idénticos requisitos de acceso. Nos encontramos pues, con una absoluta coincidencia entre ambas figuras excepto por la previsión de limitar la creación de nuevas plazas del Cuerpo de CEU a un número más reducido de áreas de conocimiento y fijadas por el Gobierno previo informe del Consejo de Universidades. En 2002 se aprobó el RD 774/2002 de 26 de julio en el que se regula el sistema de habilitación para el acceso a



Cuerpos Docentes, y en su anexo segundo se definen las áreas de conocimiento en las que se puede acceder como CEU, en el texto puede comprobarse la voluntad del legislador por ceñir la existencia de plazas de Escuela Universitaria a aquellas áreas del saber propias y pertenecientes en exclusiva a las Escuelas universitarias.

Estas figuras docentes suponen la capacidad plena para la docencia y la investigación, lo que permite la dirección de tesis doctorales, la coordinación de proyectos de investigación, etc. Sólo existen ciertas diferencias como la capacidad de participar en tribunales para la provisión de plazas de TU, etc. Igualmente se pueden ostentar cualquier tipo de cargo unipersonal o colegiado a excepción del de Rector, limitado este, como vimos a los catedráticos. La LOU eliminó la preferencia de los CU a la dirección de los Departamentos, por lo que tanto TU como CEU pueden acceder a ese puesto, o al de la dirección de la escuela o la facultad sin problemas.

El cuerpo de Titulares de Escuela Universitaria es el que más excepciones manifiesta de cuantos configuran la llamada carrera docente ya que supone excepciones en la titulación de acceso (basta la licenciatura, o incluso, la diplomatura universitaria) y se circunscribe a unas áreas de conocimiento determinadas. Este hecho hace que los TEU no tengan plena capacidad investigadora ni docente, así se les veta la dirección de proyectos de investigación, la dirección de tesis de doctorado y la docencia del tercer ciclo. En ocasiones suplen su dedicación a la investigación con una ampliación de créditos de docencia en estudio grado. Además en relación a la participación en órganos de gobierno pueden tener limitada su participación, ya que en ocasiones se exige el título de doctor, como en los Consejos de Departamento.

Como ya se apuntó más arriba se intentó desde varios frentes reducir las cuatro figuras funcionariales docentes en sólo dos: CU y TU. Se proponía evitar nuevas habilitaciones y contrataciones de CEU y TEU, permitiendo el ejercicio hasta la jubilación de los funcionarios en servicio bajo esas dos figuras. A pesar de las críticas que recibía el sistema y de las propuestas de cambio se han mantenido tales figuras en la nueva pirámide docente aparecida tras la LOU.

### 5.7.3 Figuras docentes laborales

En la exposición de motivos de la LOU se puede leer

*“Se da la máxima flexibilidad para que las universidades puedan desarrollar su política de profesorado (...); en este sentido, se posibilita la contratación de hasta un máximo del cuarenta y nueve por ciento del total el porcentaje de profesores contratados”.*

Esta situación abría de forma manifiesta la convivencia de profesores funcionarios y profesores laborales con regímenes jurídicos distintos. Además las CC.AA tuvieron la posibilidad, mediante sus normas reguladoras específicas, de introducir nuevas figuras, dando lugar así un escenario en el que la existencia de dos estructuras de profesorado se hacía claramente palpable. En nuestro contexto la LUC (Ley 1/2003 de 19 de febrero, de Universitats de Catalunya) en su artículo 44.1 determina que en Catalunya el profesorado contratado puede ser de dos tipos: permanente o contratado. A la primera categoría incluye las figuras de catedrático y profesor agregado; mientras que para la segunda incluye las mismas figuras que la normativa estatal: profesor lector, colaborador, asociado, visitante y profesor emérito.

Esta doble vía de desarrollo de la carrera docente universitaria abrió infinidad de voces críticas. Entre ellas destacamos las siguientes argumentaciones:

1. Se ponía en entredicho el motivo que supuestamente obligaba a una reforma sustancial de la legislación vigente: la endogamia. Evidentemente, si una universidad puede regular casi la mitad (49%) de su profesorado por la vía contractual y sobre esta deja a las universidades gran parte de la responsabilidad del proceso de selección, no parece muy claro que se superen las rémoras de la endogamia universitaria (Del Valle, 2001).

2. También se criticó la ruptura de la denominada carrera docente, puesto que tal diversificación permitía tantos itinerarios y recorridos que apenas sí se podían establecer pautas comunes.

3. Finalmente, otra vía de críticas provenía de la doble administración de justicia que debía aplicarse al profesorado dentro de una misma universidad, e incluso Departamento. Algunos expertos en legislación universitaria advertían que ante una misma reivindicación laboral se podían producir diferentes resoluciones jurídicas por aplicación de normativa de referencia diferenciada.

*El bloque del profesorado funcionario deberá ventilar sus cuestiones ante la Jurisdicción Contencioso Administrativa, aplicando la legislación sobre función pública, inspirada en la tutela del interés público, en cambio, todo el profesorado contratado deberá recurrir a la Jurisdicción laboral, de mayor celeridad y aplicando la legislación laboral, inspirada en la tutela prioritaria del trabajador.*

(Del Valle, 2001: 91)

Como sostienen Nogueira (2004: 65) la cuestión está pues en determinar cual es ese límite constitucionalmente admisible para que la existencia de profesorado contratado no desvirtúe un sistema que debe ser predominantemente funcionarial.

El Profesorado contratado doctor es una figura creada por la LOU que por vez primera se perfila como un profesor con vocación de estabilidad y plena capacidad docente e investigadora aunque de corte no funcionarial. Nos encontramos, en síntesis, con una figura de profesorado que simboliza esa voluntad de que las universidades públicas cuenten con dos carreras docentes paralelas, una laboral y otra funcionarial. Para acceder a una plaza de contratado doctor es preciso ser doctor y acreditar experiencia posdoctoral mínima de tres años. Esa experiencia debe acreditarse tanto en el campo de la docencia como en el de la investigación, además se deberá pasar el filtro de la agencia de evaluación correspondiente.

La LUC por su parte añade a éstos un nuevo requisito, al requerir la desvinculación formal y académica de la universidad contratante por un periodo de dos años; periodo que puede suplirse si el doctorado (cursos y tesis) ha sido cursado y defendida la tesis en otra universidad diferente a la convocante. Esta figura se resuelve para desarrollar labores docentes e investigadoras, aunque las primeras sean meramente simbólicas. No se puede pensar en una figura exclusivamente investigadora puesto que la propia figura se denomina 'profesor' por lo que la perspectiva docente, aunque reducida, siempre debe existir. Esta figura ha servido para regular la situación de muchos investigadores que habían estado en situación precaria durante años y dedicados básicamente a la investigación. Tampoco se puede pensar en una labor meramente docente, puesto que el requisito del doctorado posibilita la labor investigadora. Por tanto, las funciones propias del profesorado contratado doctor son tanto docentes como investigadoras.

Como hemos apuntado este es un tipo de contratación que tiende a la estabilidad, por ello no se hacen referencias explícitas a la duración, esta situación sólo se da además con los profesores asociados. Igualmente la legislación autonómica opta por calificar este contrato como de duración definida.

Los profesores colaboradores sólo son susceptibles de contratación para ciertas áreas de conocimiento. Si con el profesor contratado doctor la LOU introduce una figura contractual que puede permitir la existencia de una carrera laboral paralela a la de los funcionarios con plena capacidad docente e investigadora; el profesorado colaborador corrobora esa voluntad de dos carreras paralelas por ser, igualmente, un profesorado que puede ser indefinido pero, en este caso, destinado a la docencia en las áreas de conocimiento conocidas como de Escuela Universitaria. Del mismo modo que la LOU mantiene el profesorado funcionario de Escuela Universitaria, crea una figura destinada a ejercer funciones docentes en ese ámbito.

Por lo que respecta a los requisitos de acceso a esta categoría de profesorado la LOU establece la necesidad de obtener un informe, que no evaluación, de la Agencia estatal o autonómica. Igualmente, el silencio de la LOU en cuanto a la duración de este contrato es completado con la regulación presente en una parte de las normas autonómicas existentes, en Catalunya, por ejemplo, se deja abierta la posibilidad de que las Universidades contraten de forma temporal o indefinida (Nogueira, 2004). De las funciones vinculadas al gobierno y representación institucional ninguna de las leyes vigentes hace mención al respecto, aunque no debería estañarnos tal disposición debido al perfil que puede llegar a dibujarse dentro de esta categoría: profesorado eventual, contratado sin doctorado y sin plena capacidad investigadora y docente.

Evidentemente ese perfil de profesor colaborador no debe darse en todo caso, pero ante esa posibilidad no se observan mecanismos para la representatividad y la dirección de forma especial. Evidentemente, en aquellos órganos colegiados constituidos por muestras de sectores y colectivos estos sí pueden desarrollar tal función estamental.

Los ayudantes de Universidad representan la primera categoría en la carrera universitaria tradicional (Del Valle y Chaves, 2000: 139) y ello supone, como pasaba con la LRU; que no sean considerados ‘in estricto sensu’ como profesores aunque la LOU los incorpore dentro del Título IX “Del Profesorado”. Sólo la LUC intentó subsanar esa incoherencia y aborda la regulación de los Ayudantes en el apartado sobre el personal en formación. Eso dibuja una categoría con una labor docente muy reducida y la máxima dedicación a la investigación predoctoral, o incluso, preparatoria para la obtención del grado de doctor. Hay que decir que ese perfil no siempre se cumple, y los ayudantes siguen soportando importantes cargas crediticias dentro de los departamentos. No se puede pensar que los profesores ayudantes son unos docentes más pero con unas horas menos de dedicación docente sino que son personal en formación que deben priorizar su labor investigadora, especialmente vinculada a su tesis doctoral, y colaborar puntualmente con otros profesores en las labores docentes. Su relación como ‘colaboradores’ de la docencia hace que la LOU no los considere profesores con plena capacidad docente, y al no poseer la tesis, tampoco investigadora. Evidentemente el tratamiento debe recoger el objeto último de tal figura: su formación como profesores universitarios.

Para acceder al nivel de profesor ayudante el requisito de acceso será haber superado las materias de estudio propias del título de doctor. La LUC exige, además, que el contrato se formalice dentro de los cuatro años siguientes a la superación de dichas materias. Se añada así una limitación temporal para contratar a este personal.

Este es un contrato por decisión de la LOU a tiempo completo lo cual parece coherente con la finalidad formativa que se establece. La LOU también fija su naturaleza temporal con una duración de cuatro años máximo. En relación con esto el texto legislativo catalán introduce una nueva precisión en el sentido de que la duración del contrato no podrá ser inferior a un año y, además, que si la contratación se hace por meneos de cuatro años se podrán realizar nuevos contratos hasta cubrir el máximo de cuatro años de forma consecutiva o no.

Los profesores ayudantes doctores o lectores en términos de la LUC son profesores a tiempo completo y con un contrato de máximo cuatro años. Este personal actúa con plenas facultades docentes e investigadoras. Serán contratados entre los doctores que, al menos durante dos años, no hayan tenido vinculación contractual alguna con la universidad de que se trate (según establece la LOU), o al menos, una situación de desvinculación académica de la universidad convocante también de dos años (según establece la LUC). Como se observa la LUC es algo más flexible en este criterio que la ley estatal, ya que aquella sí permite relación contractual, por ejemplo de becario, durante el periodo de externalización, en cambio la LOU es totalmente taxativa impidiendo relación alguna con la universidad convocante. Además de la externalización, que permite la apertura de los límites institucionales al profesor y su vinculación con otros equipos de trabajo y centros universitarios, esta categoría contractual exige la evaluación positiva por parte de la agencia nacional o autonómica de su trayectoria docente o investigadora.

Como profesorado doctor su capacidad de actuar en los órganos colegiados departamentales está asegurada, aunque no se especifican, a nivel de la gestión, otras posibilidades.

El profesorado asociado era uno de los escollos que la LOU debía superar comprobada la aplicación desvirtuada que se había realizado de esta figura. Durante las décadas de la expansión cuantitativa del sistema universitario y la recesión económica la categoría de asociados fue el único sistema que utilizaron las universidades para dar respuesta a las demandas crecientes.

La situación se había convertido en insostenible en algunos centros, ya que algunos profesores dedicados en exclusiva a la docencia y la investigación, incluso doctores más o menos consolidados, se encuadraban en esta categoría. La LOU sigue incluyendo esta categoría de docentes con carácter temporal, con dedicación a tiempo parcial entre profesionales de reconocido prestigio en sus respectivos ámbitos profesionales y que ejerzan profesionalmente (y reconocidamente) fuera de la universidad. Se cerraba con esta última postilla la posibilidad de seguir contratando como asociados expertos en un ámbito científico, artístico o técnico a jóvenes sin este perfil, puesto que la acreditación profesional externa se convertía en requisito inexcusable. Si bien la LOU no establece las funciones específicas asignadas a esta categoría docente sí lo hace la LUC que sólo le atribuye funciones docentes, las investigadoras son complementarias y en función de las necesidades de cada departamento y las posibilidades del profesional.

Desde la perspectiva de su implicación en procesos de gestión y representación ninguno de los marcos legislativos vigentes dice nada al respecto, en todo caso se ve, por el perfil descrito, que ésta es una figura poco vinculada a la gestión y dirección universitaria, más allá de los procesos de representación estatutaria regulados en cada estatutos universitario.



El profesorado visitante lo constituye el colectivo docente contratado temporalmente entre profesores e investigadores de reconocido prestigio procedentes de universidades y centros de investigación nacionales y extranjeros. A esta figura la LOU exige la convocatoria de concurso público que respete los principios constitucionales de capacidad, mérito e igualdad, dejando de ser una figura de libre contratación por los centros y departamentos en función de las partidas presupuestarias de cada momento. De todas maneras este principio que debía terminar por regularse en las normas autonómicas o en los estatutos de autonomía no ha terminado por cuajar, quedando igualmente indefinido este aspecto y siendo las prácticas al respecto en la actualidad como las de antes de la LOU. En la LOU se determina que esos profesores podrán vincularse a la labor docente e investigadora de manera indistinta.

Es evidente, por el carácter de este perfil, que se haga referencia alguna a su participación y su implicación en labores de dirección y gestión institucional.

Los profesores eméritos se podrán contratar de forma temporal y en régimen laboral y en función de cada estatuto universitario entre los funcionarios jubilados de los cuerpos docentes universitarios que hayan prestado servicios destacados en la universidad según fija la LOU. Lo cierto es que cada estatuto universitario, e incluso, las leyes autonómicas llegan incluso a contradecir este principio legislativo puesto que normativizan de forma diversa tales principios. En Catalunya la LUC permite que los profesores contratados (agregados o catedráticos) y con carácter honorario ejerzan de eméritos, saltándose la premisa de ser funcionario jubilado de los cuerpos docentes universitarios. La complejidad del sistema y la diversidad de casos ha hecho permisivas estas contradicciones con el texto general. De su implicación en labores de gestión es evidente que ninguna normativa aporta datos al respecto.

## 5.8 Estructura horizontal: Funciones del profesorado

En el puesto de trabajo del profesorado universitario, al menos en nuestro contexto, se integran unidades de competencia que pertenecen a rangos diversos de actividades. Suele plantearse la función profesional universitaria en torno a tres ejes básicos: la docencia, la investigación y la gestión. Aunque según Zabalza (2002: 157) últimamente se ha añadido a estas la función del 'business' por la necesidad de conseguir recursos a través de proyectos, convenios, cursos y consultorías. Todas estas funciones deben desarrollarse con calidad y serán objetos de evaluación y reconocimiento, al menos teóricamente, ya que en la práctica las disfunciones y un cierto desequilibrio imperan en su abordaje.

En el sentido que planteaba el profesor Zabalza, la interesante obra de Knight (2005) aunque en principio desalentadora, resulta un fiel diagnóstico de la realidad y un acicate para el cambio de perspectiva y la motivación profesional. También sostiene que el profesorado universitario en la actualidad debe luchar contra una serie de factores que minan su iniciativa y el desarrollo motivador de su carrera profesional.

*Las presiones para publicar, una serie de procedimientos que aseguren la calidad, la mercantilización, la mendicidad de ayudas de investigación, una mayor diversidad estudiantil, la precarización del trabajo, clases más grandes, la codificación y la formalización, las restricciones de recursos, la proliferación de los trabajos de despacho, la intensificación son algunas de las fuerzas estructurales que exigen más dedicación de los profesores, dejándoles menos espacios en los que crear sus propias satisfacciones.*

(Knight, 2005: 157)

Antes de seguir con el análisis pormenorizado vamos a detenernos en el marco legislativo, ya que este determina de forma general las funciones propias del profesorado y, por tanto, empieza a configurar la distribución de funciones en el seno de las instituciones universitarias.

La primera observación significativa es que la LOU no concreta desarrollo funcional de carácter general para el profesorado; a lo sumo determina sobre la capacidad docente e investigadora distinguiendo entre dos niveles: plena capacidad o capacidad relativa. En investigación la plena capacidad la adquieren los profesores doctores, mientras que la plena capacidad docente se adquiere con determinadas figuras docentes.

Por su parte la legislación autonómica en materia de universidades determina que el personal académico tiene las obligaciones de la docencia y de la investigación que le asigne su universidad. Esa designación se debe adaptar a las necesidades de docencia, investigación y transferencia de conocimiento (art. 64.1).

Conviene también analizar el Real Decreto 898/1985 de 30 de abril sobre Régimen del profesorado universitario pues se detallan aspectos operativos que incluyen elementos funcionales sobre tareas y responsabilidades institucionales. En cualquier caso, la antigüedad del texto ha hecho que sea derogado en las partes que contradice la letra de la LOU, por ser ésta de rango superior. Igualmente, cabe decir que desde el año 2003 existe un borrador de proyecto de Real Decreto sobre nuevas medidas reguladoras sobre el Régimen del Profesorado Universitario, aunque no se ha tramitado su aprobación definitiva. En cualquier caso, y como es que el texto está en proyecto de ser aprobado vamos a desggranarlo más concretamente.

En su artículo 15 la propuesta asigna como obligaciones del personal docente e investigador de las universidades públicas:

1. La universidad asignará anualmente a cada uno de los profesores e investigadores, las tareas docentes, investigadoras y de gestión que hayan de desarrollar y que aseguren el cumplimiento de los objetivos formativos de los distintos centros y departamentos. Tales obligaciones deben quedar reflejadas en un PDA (plan individualizado de dedicación académica).
2. El personal docente e investigador tendrá la obligación de impartir enseñanzas teóricas y prácticas en cualquier centro de su universidad.
3. Las obligaciones docentes incluirán, además de la docencia presencial en aulas y laboratorios, la dirección de tesis doctorales, de trabajos a realizar por estudiantes, las tutorías, la preparación, de materiales docentes y exámenes, la participación en programas de innovación, así como la coordinación académica.
4. El personal docente e investigador funcionario vendrá, asimismo, obligado a participar en las tareas que las universidades les puedan encomendar en los procedimientos para la admisión de estudiantes en las enseñanzas que se impartan en las mismas.
5. Con carácter general, el personal docente e investigador funcionario deberá dedicar un número de horas semanales a las docencia presencial, que podrá variar entre un mínimo de cuatro y un máximo de doce. En el caso de personal a tiempo parcial corresponderán un mínimo de dos horas de docencia teórica o práctica y un máximo de cuatro por semana.

6. El cómputo de tiempo de dedicación a la docencia podrá efectuarse por periodos anuales.
7. Los Estatutos de cada universidad establecerán el régimen de las obligaciones del profesorado que ocupe cargos académicos.
8. Los Departamentos, por desempeño de actividades de investigación, de cargo académico unipersonal, u otras razones justificadas, de acuerdo con lo que establezcan los estatutos de la universidad, podrán eximir total o parcialmente, de las obligaciones docentes a algunos de sus profesores.
9. Sin perjuicio del cumplimiento de obligaciones de docencia y de tutorías las universidades, de conformidad con lo que dispongan los estatutos, podrán establecer otras actividades obligatorias para su profesorado, reservando al menos un tercio de la jornada a investigación.

Igualmente, y para el caso que nos ocupa se cita la posibilidad que tiene el Gobierno para establecer retribuciones complementarias por el desarrollo de labores de gestión en la universidad (16.5), igualmente poseen esa capacidad las administraciones competentes de las CC.AA (art. 16.2).

Planteado este marco normativo, que terminará por configurar un modelo de estructura horizontal determinado pasaremos a identificar otras cuestiones de naturaleza más reflexiva y analítica aportadas en nuestra área de conocimiento. Seguiremos como esquema la descripción de cada una de las funciones del profesorado, su comparación y el análisis de éstas.

La docencia y la investigación son las funciones básicas de la universidad; aunque en la actualidad la investigación universitaria en España se ve condicionada por la función docente (Castro, 2004). En este sentido no es hasta la aparición del denominado Informe Bricall (2000) que se define la figura del investigador universitario dedicado exclusivamente a ésta función en los contextos universitarios. En este sentido actualmente existe un programa en relación a la dotación de personal para la investigación, el Programa Ramón y Cajal, cuyo principal objetivo es incentivar el retorno de investigadores ya consolidados en universidades y centros de investigación extranjeros para consolidar en exclusiva y definitivamente su carrera en España.

La tradición y la actualidad nos indican que si bien ambas son las funciones básicas del desempeño profesional del profesor universitario, son poco equitativas en cuanto a su valoración, promoción y dedicación, estando no exentas de paradojas y contradicciones. Docencia e investigación comparten el espacio departamental. Los Departamentos como estructuras organizativas de la Universidad se hallan regulados por el artículo 8º de la LRU, que los definen como:

*Uno. Los Departamentos son los órganos básicos encargados de organizar y desarrollar la investigación y las enseñanzas propias de su respectiva área de conocimiento en una o varias Facultades, Escuelas Técnicas Superiores, Escuelas Universitarias y, en su caso, en aquellos otros centros que se hayan creado al amparo de lo previsto en el artículo 7º de la presente Ley.*

*Dos. Los Departamentos se constituirán por áreas de conocimiento técnico o artístico y agruparan a todos los docentes e investigadores cuyas especialidades se correspondan con tales áreas.*

*Tres. Asimismo, corresponde a los Departamentos la articulación y coordinación de las enseñanzas y de las actividades investigadoras de las Universidades.*

En el actual texto legislativo vigente, la Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre, de Universidades, en su artículo 9º podemos encontrar las disposiciones referentes a los departamentos y sus funciones:

*1. Los departamentos son órganos encargados de coordinar y desarrollar las enseñanzas de una o varias áreas de conocimiento en uno o varios centros, de acuerdo con la programación docente de la Universidad, de apoyar las actividades investigadoras del profesorado, y de ejercer aquellas otras funciones que sean determinadas por los Estatutos.*

De la misma forma en el artículo 10º, apartados 1 y 4, se regulan los principios rectores sobre los Institutos Universitarios de Investigación:

*1. Los Institutos Universitarios de Investigación son centros dedicados a la investigación científica y técnica o a la creación artística. Podrán organizar y desarrollar programas y enseñanzas de doctorado y de postgrado según los procedimientos previstos en los Estatutos.*

*4. Mediante convenio, podrán adscribirse a Universidades públicas, como Institutos Universitarios de Investigación, instituciones o centros de investigación de carácter público o privado. La aprobación del convenio de adscripción se hará por la Comunidad Autónoma a propuesta del Consejo Social, o a iniciativa de aquella de acuerdo con éste. De lo señalado en el párrafo anterior será informado el Consejo de Coordinación Universitaria.*

Se desprende del análisis de ambos textos legales, la LRU de 1983 y, la LOU de 2001 que el legislador, a pesar de los 18 años de vigencia del texto socialista no propone cambios sustanciales y mantiene a los Departamentos como estructuras organizativas básicas de docencia e investigación.

La LUC (Llei d'Universitats de Catalunya) regula de forma amplia en su Capítulo II los aspectos de investigación y transferencia de tecnología y transmisión de conocimientos. El texto catalán regula de forma explícita en su artículo 22º: “La investigación y la innovación tecnológica en las universidades públicas se llevarán a cabo principalmente en los grupos de investigación, en los departamentos y en los centros de investigación”.

En resumen, como se puede constatar en la Norma general, en los Estatutos Universitarios, en los Reglamentos departamentales y en la normativa autonómica, se concibe al Departamento como la instancia institucional especialmente revertida en la planificación y gestión de las actuaciones didácticas e investigadoras en los diversos niveles (Castro y Feixas, 1999).



Las funciones a las que aludíamos y que son reconocidas por todos los académicos, representan unos contornos poco definidos y unas cargas laborales distribuidas de forma desigual. De la misma forma, la dinámica de reparto de los créditos de docencia, de forma equitativa en función de la escala, al margen de la participación en los proyectos de investigación y otras tareas básicas, sitúa en una posición de desventaja a aquellos profesores que están más implicados en la investigación, pues deben atender a la misma carga lectiva que aquellos otros que se desentienden de las tareas investigadoras. Igual suerte parece tener la gestión de la investigación universitaria que está excesivamente supeditada a la gestión de la docencia; Vidal y Quintanilla (2000) afirman que es prácticamente imposible contratar a un investigador universitario si no es con la excusa de que se necesita un profesor para dar unas clases a un determinado número de alumnos. Estos mismos autores consideran que la estructura del personal académico está constituida para responder a las demandas de docencia, no obstante ello, los sistemas de promoción y las valoraciones al respecto de la producción científica acostumbran a valorarse más que las puntuaciones pedagógicas en la selección y promoción del profesorado, algo que es una variable común en la mayoría de sistemas universitarios europeos. Esta situación es definida como “*paradójica*” por Sancho (2001) al afirmar que los académicos que investigan pasan la mitad de su tiempo dedicados a estas tareas y la otra mitad a su docencia; aunque finalmente serán seleccionados atendiendo a criterios como el impacto de su producción científica, la discusión de sus logros, etc. Situación parecida se pone actualmente de manifiesto ante las pruebas de acreditación externa que valoran de forma destacada la participación en equipos de investigación, las publicaciones de carácter científico y la estancia en centros de investigación en el extranjero. Por todo ello podemos llegar a defender que, en perfiles con mucha carga docente, la investigación se puede ver afectada; aunque está

generalizada la opinión de que la investigación y la enseñanza están íntimamente relacionadas, y que todo académico que quiera ser buen profesor, debe investigar. Pese a que la docencia en sí misma es la función más valorada por el profesorado universitario, es infravalorada en orden a la selección, acceso y promoción. A la hora de promocionarse profesionalmente lo que más valor tiene son las publicaciones y los proyectos de investigación realizados. La aportación de Guerrero resulta aquí reveladora:

*Los profesores universitarios se encuentran más forzados por la investigación que por la docencia y las preferencias por la dedicación investigadora se justifican en la medida en que, sobre todo en los profesores que se inician, la investigación supone la búsqueda de la estabilidad a través del doctorado y la promoción hasta el acceso a al funcionariado.*

(Guerrero 2000: 26)

Ciertamente lo complejo está, pues, en hacer convivir ambas funciones y potencializar recíprocamente los resultados de una sobre la otra. En este sentido Sancho (2001) sitúa como factores de transferencia positiva óptimos para el entendimiento de ambas dimensiones:

1. La actividad investigadora lleva a la mejora de la enseñanza, aunque no ocurre al contrario.
2. Algunas infraestructuras conseguidas a través de los proyectos de investigación también se utilizan como apoyo a la docencia.
3. Las actividades de investigación contribuyen a poner al día el currículo.
4. Si los cursos se relacionan con el perfil investigador del profesorado, la relación es muy favorable.

La actual estructura departamental puede dificultar en alguno de los aspectos que hemos destacado, por ello, una buena gestión y especialmente la flexibilización y adecuación de las políticas contribuirían a la armonización de ambas funciones.

Al hilo, destacamos uno de los resultados de nuestra investigación por parte del colectivo docente: la dureza actual del sistema de evaluación de los tramos de investigación, si la comparamos con la evaluación de la docencia. Por ello se manifiesta a favor de homogeneizar la evaluación de la producción científica y asemejarla así más al sistema de evaluación vigente en la docencia.

Al abordar el tema de la evaluación entre ambas funciones conviene destacar inicialmente la compilación legislativa aplicable: por un lado el texto básico del RD 1086/1989, de 28 de agosto, de Retribuciones del profesorado, también es de aplicación el RD 74/2000, de 21 de enero, por el que se modifica parcialmente el anterior RD. Conviene señalar finalmente la Resolución de 26 de septiembre de 1989, del Consejo de Universidades, por la que se establecen los criterios de evaluación del profesorado universitario.

Desde el punto de vista de la evaluación docencia e investigación también presentan modelos muy diferenciados. Por un lado la evaluación de la investigación del profesorado universitario nunca ha sido un tema fácil de abordar ni conceptualmente, ni en sus métodos, ni en sus aplicaciones, y siempre generó cierta polémica.

En la actualidad, y por la extensión de las exigencias administrativas en las evaluaciones externas de la investigación (habilitaciones, acreditaciones, etc.), ha aumentado la complejidad y el debate tradicional.

Encontramos dos modelos para evaluar la producción científica en la universidad. Existe, por un lado, la evaluación denominada por Ruiz (2004) como tradicional, es la que se realiza al profesorado de forma individual por parte de la Administración

competente y que se concentra durante un periodo de seis años consecutivos, de ahí que sea conocida como los “sexenios”. El proceso incluye la solicitud individual por parte del investigador al Ministerio de Educación y Ciencia, específicamente a la CNEAI (Comité Nacional de Evaluación de la Actividad Científica), que tras una valoración de las pruebas y evidencias remitidas por el investigador sobre su producción científica acumulada en los 6 últimos años, concede o deniega, el denominado “tramo de investigación”. El tramo concedido constituye un complemento económico mensual y permanente para el profesor beneficiado. El sistema contrasta por ahora con la aplicación del modelo de evaluación quinquenal de la docencia, que se ha considerado a efectos de evaluaciones y complementos retributivos casi “automático”, aunque hay que apuntar que el sistema se torna cada vez más exigente.

La evaluación de la docencia, sostiene Armengol (2006) siguiendo las directrices de la Agencia Catalana de calidad universitaria, implica al menos la reflexión en torno a dos aspectos básicos. Por un lado desde el punto de vista institucional, la evaluación es en si misma una estrategia eficaz en la creación de *estímulos hacia la innovación docente*, sobre todo en un periodo de cambios acelerados donde incluso las mismas ideas referentes a la calidad y a la innovación son objeto de una revisión frecuente. Tal como afirman diferentes expertos, el profesorado se tomará la función docente con auténtica seriedad - y la desarrollará con calidad- cuando la perciba y valore como un reto de investigación y creación y no como una mera cuestión de método o técnica.

Por otro lado, la evaluación ha de ir dirigida a alcanzar el objetivo básico de la mejora permanente de la calidad de la docencia impartida. Se trata de conseguir una docencia eficaz y eficiente (*teacher effectiveness*). Para conseguir este objetivo, hay que coordinar forzosamente dos enfoques de la evaluación que a veces se han considerado

independientes e incluso contrapuestos, pero que, en realidad, se complementan desde una perspectiva comprensiva de la evaluación del profesor.

1) Una evaluación de carácter formativo, que lleve a la reflexión crítica del profesorado, así como al diseño y a la puesta en marcha, por parte de la institución, de estrategias adecuadas para una orientación y asistencia permanente a este profesorado en el desarrollo global de su carrera profesional. Pretende detectar los puntos débiles y las dificultades que aparecen a lo largo del proceso para corregirlos y mejorarlos.

2) Una evaluación sumativa, o de rendimiento de cuentas (*accountability*); basada en el principio de la responsabilidad frente a la propia universidad y frente a la sociedad en la que sirve. Tiene la intención de controlar o supervisar la actuación docente por lo que se refiere a las funciones que tiene encargadas, pudiendo incluso ser sancionadora si se observa una falta de cumplimiento.

Esta doble y dispar forma de evaluar las dos funciones básicas del profesorado universitario levanta no pocos breves y voces críticas.

Los resultados empíricos de la investigación (CCUC; 2004) confirman que, en general, el profesorado se manifiesta muy poco de acuerdo con el sistema de valoración vigente de los tramos de investigación, considerando que debe modificarse substantivamente (Tomàs, Castro y Feixas, 2004). En sus valoraciones consideran, mayoritariamente, que este mecanismo de reconocimiento debería cambiar en el futuro respecto del actualmente vigente. En cualquier caso, también concluye el estudio que no necesariamente debe darse una asignación automática, como ocurre con la docencia,

sino un proceso más racional y ajustado a la realidad del panorama de la producción científica universitaria actual.

La segunda fórmula de evaluación considera la producción departamental en su conjunto, definida como capital para Ruiz (2004). Su objetivo es mejora a partir de una información tanto cuantitativa como cualitativa y con unos indicadores relativos, integrales, mucho más ricos y coherentes, dando importancia al contexto, la organización y las relaciones mantenidas con otras universidades. Las Guías de evaluación institucional de ámbito estatal aparecieron publicadas por el Consejo de Universidades siguiendo un modelo anterior de la UCUA (Unidad para la Calidad Universitaria en Andalucía), y tenían como objeto además de la investigación, la gestión y los estudios de tercer ciclo.

El patrón de trabajo adoptado por el Consejo de Universidades se asemeja al de la Evaluación de Titulaciones y consiste en la constitución de un comité interno (departamental, en este caso) y otro externo con especialistas del Área -o Áreas- de conocimiento del departamento en cuestión. La participación de los diferentes grupos de investigación se refleja en la elaboración de un informe ejecutivo que se anexa al informe global elaborado por el comité interno.

El comité de expertos externo debe contrastar la veracidad y exactitud de los datos aportados en el informe global del comité interno a través de entrevistas, reuniones, revisión de documentos, audiencias, etc. El objetivo final es emitir una serie de valoraciones indicando las fortalezas y debilidades de cada uno de los aspectos analizados y orientando la toma de decisiones hacia la mejora. Algunos departamentos se han constituido posteriormente comisiones de calidad para el seguimiento, evaluación y ajuste de las diferentes decisiones acordadas, y vendrían a constituirse como

verdaderos equipos de calidad. Las evaluaciones departamentales constituyen una perspectiva bien diferente a las individuales no sólo para la mejora de la producción científica del departamento, sino también por lo que aportan para el fomento de una cultura más colaborativa, la mejora del clima y, un sistema relacional más satisfactorio. Estos modelos no van a sustituir, en el corto plazo, a las modalidades tradicionales, por ello una buena forma de rentabilizar ambos procesos y motivar a todo el profesorado a participar en ellas pasaría por recoger y recopilar cuantas aportaciones, indicaciones o propuestas personales o grupales aparezcan en los informes como evidencias del quehacer investigador.

La gestión como función se puede afirmar que sólo posee descripción en los apartados del Título III de la LOU sobre el Gobierno y la representación de las Universidades. Y aunque no exista descripción de competencias específica, sí se pueden abordar las funciones vinculadas a cada uno de los cargos establecidos por la ley a través de la asignación de funciones a éstos. En relación a otras normas podemos enumerar la Resolución de 8 de marzo de 1991, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por el que se establece el sistema de méritos correspondientes a los servicios prestados en el desempeño de cargo académico, y el recurrente RD 1086, de 28 de agosto, de retribuciones del profesorado. La Secretaría a través de su Resolución contempla el especial procedimiento y los efectos que se derivan del ejercicio de los cargos académicos universitarios. En ese sentido el artículo 1.º fija como cargos académicos universitarios susceptibles de beneficiarse de tales beneficios al rector, los vicerrectores, al secretario general, a los decanos de facultad y a los directores de escuela universitaria.

De esta Resolución queremos destacar el apartado 5.b que reza: “Cuando el desempeño del cargo haya dificultado la actividad investigadora, el interesado podrá solicitar que se posponga la correspondiente evaluación investigadora hasta el momento en que se hayan completado seis años de actividad académica con exclusión del periodo de desempeño del cargo” (Resolución de la Secretaría de Estado de Universidades, de 8 de marzo de 1991).

Si como veíamos un poco más arriba las funciones de docencia e investigación son intrínsecas a la profesión docente, y aunque con dinámicas diferenciadas pueden y deben retroalimentarse mutuamente y no excluirse, la gestión supone una ruptura en el desarrollo habitual y normalizado de tales funciones. Además de ser esquivada por muchos profesionales.

*Las tareas de gestión siendo indispensables para el buen funcionamiento de la institución y aún siendo responsabilidad del profesorado, no todos las desarrollan, e incluso hay profesores que por no considerarse competentes en dichas funciones o no considerarlas suficientemente importantes, nunca llegan a desempeñarlas. En esa línea de pensamiento está la escasa valoración de estas funciones por no ser estrictamente científicas o profesionales.*

(Benedito, Ferrer y Ferreres; 1995: 126)

La gestión como función profesional debe enfrentarse a numerosos riesgos y retos que debe superar, muy especialmente en relación a las funciones de docencia e investigación. Primeramente, la evaluación como proceso de reconocimiento externo de las funciones profesionales desampara la gestión frente a la docencia y la investigación, puesto que tanto los quinquenios, y los sexenios representan un avance en la carrera profesional y



sendos complementos retributivos. Esta situación, ha generado la cultura de valorar especialmente las labores de investigación y docencia, por este orden, entre el profesorado quedando la gestión en el último plano.

Desde una perspectiva más operativa, hemos comprobado como la docencia y la investigación son funciones complementarias, se retroalimentan, mientras que la gestión es complementaria y añadida a las demás labores profesionales. Esta situación, junto a las dinámicas organizativas que hemos apuntado, la estructura vertical, la falta de ascendente real, la eventualidad de los cargos y la poca tradición democrática de nuestras universidades ha hecho de la gestión una labor poco atractiva para el profesorado, que en ocasiones no duda en apartar de su carrera académica.

<i>Dimensiones del análisis</i>						
	<i>DEFINICIÓN</i>	<i>COMPLEMENTO</i>	<i>TAREAS</i>	<i>FORMACIÓN</i>	<i>EVALUACIÓN</i>	<i>RETOS</i>
<b>DOCENCIA</b>	Es una de las labores principales del profesorado. Supone la transmisión de los contenidos a través de los sistemas más efectivos que permitan un óptimo aprendizaje por parte de los estudiantes.	Componente singular, por méritos docentes, de acuerdo con las siguientes normas: El profesorado universitario podrá someter la actividad docente realizada cada cinco años, en régimen de dedicación a tiempo completo o período equivalente si ha prestado servicio en régimen de dedicación a tiempo parcial. RD, 1086/1989, de 28 de agosto (art. 2.3)	Dominio y actualización de la materia. Transmisión de contenidos. Asistencia a congresos de docencia. Aprendizaje de la didáctica específica. Función innovadora. Motivación y estimulación. Virtualización. Asesoría y tutoría. Coordinación con los colegas. Preparación de materiales. Preparación clases. Evaluaciones. Tareas administrativas vinculadas.	Si bien la docencia se ha considerado que se adquirirá mediante la acumulación de experiencia, es cierto que en la actualidad se han desarrollado notables iniciativas de inducción y perfeccionamiento a la docencia universitaria. Por ello la plena capacidad docente se adquiere con la mayoría de categorías docentes (excepto, por ejemplo, los Ayudantes).	La evaluación de la docencia, denominada tramo de docencia o quinquenio tiene la consideración de ser 'automática', pues: "Se estima suficiente para una evaluación positiva, el correcto cumplimiento de las obligaciones docentes, tales como cumplimiento del régimen horario, asistencia a alumnos, tutorías, docencia en tercer ciclo, ..." Resolución de 26 de septiembre del Consejo de Universidades (art. 2)	Los procesos de convergencia europea que implican una nueva estructura organizativa basada en los denominados ECTS, y un nuevo planteamiento didáctico basado en el alumno. La influencia de las TIC's aplicadas a la formación y las demandas de formación continua por parte de la sociedad y las organizaciones.
<b>INVESTIGACIÓN</b>	La investigación es una de las principales funciones del profesorado universitario. Implica la generación de nuevo conocimiento científico, artístico y técnico.	El profesorado universitario podrá someter la actividad investigadora realizada cada seis años en régimen de dedicación a tiempo completo, o período equivalente si ha prestado servicio en régimen de dedicación a tiempo parcial RD, 1086/1989, de 28 de agosto (art. 2.4)	Trámites iniciales. Tareas administrativas vinculadas. Estudio y reflexión. Trabajo de campo, laboratorio, testeos, ensayos y pruebas. Comunicación a colegas. Difusión de resultados. Elaboración de informes y memorias. Asistencia a congresos y eventos. Transferencia de conocimiento, científica, artística y técnica.	La formación en investigación se ha basado fundamentalmente en el doctorado, pues supone la inmersión en un proceso completo de investigación de forma individual aunque orientado por un director o tutor. La consecución del grado de doctor posibilita la plena capacidad investigadora.	La evaluación de la productividad o tramo de investigación (sexenio) representa una prueba de evaluación muy rigurosa en la que el profesorado debe seleccionar de toda su producción científica del periodo por el que desea ser evaluado las evidencias de mayor calidad e impacto científico.	La necesidad de buscar nuevas fuentes de financiación abre la vía de cooperación entre universidad y empresa. El equilibrio entre investigación básica y la aplicada. Generalizar en trabajo interdisciplinario. Fomento de los equipos internacionales. Transferencia de tecnología, técnica y conocimiento.

<b>GESTIÓN</b>	Representa una labor vinculada al profesorado universitario que de forma eventual asumen cargos de representación o gobierno de la institución. La diversidad de cargos condiciona el desarrollo de esta función de diversas formas.	El complemento específico resultará de la suma total de los importes de los siguientes componentes: Componente singular, por el desempeño de los cargos académicos : Podrán beneficiarse de este los cargos académicos específicos que las Universidades hayan establecido en sus Estatutos. RD, 1086/1989, de 28 de agosto (art. 2.3)	Vinculadas a la naturaleza y tipología del cargo de gestión, aunque en todo caso se desarrollan con mayor o menor amplitud las denominadas Funciones organizativas: Planificación Distribución de funciones Coordinación Ejecución Control Evaluación	No existen apenas procesos formativos en esta función profesional. Tradicionalmente se ha basado en el aprendizaje por observación y a través de la experiencia. En la actualidad existen incitativas de formación en este ámbito aunque nada generalizadas y de base eminentemente voluntaria.	En la actualidad no existe regulación legislativa alguna para la evaluación de los cargos unipersonales de gestión. Algunas instituciones están poniendo en funcionamiento el denominado 'tramo de gestión' que supondría un reconocimiento a la labor de gestión desempeñada, aunque con una base semejante a la evaluación docente, es decir, automática, en función del tiempo invertido en la gestión institucional.	Eficacia y eficiencia institucional. Ordenación de las figuras académicas y gerenciales que participan en el gobierno y gestión de la universidad. Redefinición de las figuras y puestos de gestión y gobierno. Racionalización de los cargos: complementos retributivos, funciones, autoridad, etc. Introducir perfiles profesionales y más efectivos. Rendición de cuentas a la sociedad.
----------------	--	---	---	---	--	--

**Tabla 5.7.** Las funciones asignadas al profesorado universitario: análisis comparativo

## 5.9 Fases de desarrollo en el puesto de dirección

El ámbito de estudio y desarrollo técnico que vamos a abordar en el presente epígrafe se vincula a la denominada planificación de carreras, ya que representa la concreción máxima de la evolución de la carrera de un sujeto: el puesto. Así, de la misma manera que las organizaciones presentan unos estadios evolutivos propios, y las carreras profesionales, como la docente universitaria, manifiestan igualmente tales estadios de evolución los puestos y cargos no escapan de tal evolución. El desempeño de un puesto o un cargo institucional, en definitiva los puestos de trabajo, presentan una serie de fases evolutivas que los caracterizan. Estos modelos que estructuran la evolución de las instituciones, las carreras o los cargos son estructuras artificiales que marcan el común denominador en los sendos procesos de evolución. En el caso que ahora nos ocupa destacamos que esta ordenación de los cargos o puestos de trabajo nos aporta una virtualidad el conocimiento y proyección sobre la evolución general de los cargos. Este conocimiento nos pista sobre las posibles medidas de intervención para la óptima transición de los sujetos en sus responsabilidades, a la vez que nos permite prever dificultades y su prevención. Cabe decir que el estudio de las fases en el desarrollo del puesto como elemento que configura la planificación de carreras no puede ser sometido a la mera superposición de fases y momentos, ya que los rasgos individuales, organizacionales y sociales inciden de forma decisiva. Lo que vamos a trabajar en este espacio es la estructura general, pues posteriormente nos permitirá conocer sus particularidades vistas por los propios órganos unipersonales de gestión académica de la universidad.

De las distintas clasificaciones y estructuras de evolución hay que anticipar una serie de rasgos para su comprensión más ajustada. Tales características son:

1. Representan un modelo cíclico; en la medida que tras cada nueva incorporación a una nueva responsabilidad o cargo se repite en mayor o menor grado.
2. No es homogéneo; puesto que en cada caso particular acaba por configurarse de una manera diferenciada, provocando la pluralidad de situaciones y complejidad característica de la realidad profesional de cada momento.
3. No es un proceso lineal; puesto que las fases pueden alterarse, repetirse o alterarse de forma natural y en función de las influencias de la persona, los grupos o la institución.
4. Supone un ejercicio de proyección; de anticipación al futuro por lo que facilita su planificación, la previsión de conflictos y su intervención efectiva.
5. No es estanco; y permite la aparición de fases y niveles intermedios y otras interpretaciones igualmente satisfactorias.

Pasemos a describir algunos de esos modelos de desarrollo del puesto a partir de la literatura existente en el ámbito de los recursos humanos. Nos vamos a centrar de los numerosos modelos existentes en dos, uno de corte más funcionalista y específico del ámbito profesional de la dirección de recursos humanos (Cef, 2001), y otro más académico y fundamentado en la experimentación científica (Robbins, 1987).

En primer lugar vamos a bordar la clasificación del Cef (Centro de Estudios Financieros; Manual de Dirección de Recursos Humanos) (2001), que identifica hasta 5 niveles o fases en el desarrollo profesional de los sujetos en el puesto de trabajo: Fase de luna de miel, fase de ‘camina o revienta’, fase de dominio, fase de nivelación y, fase de insatisfacción.

**1. Fase de luna de miel.** Consiste en la familiarización del empleado con el nuevo puesto. Durante ella, no se juzga con severidad al empleado: es demasiado pronto para predecir si dará buen resultado o no, si cosechará éxitos o fracasos. Esta fase no puede ni debe alargarse en exceso, ya que la presión es muy alta y se requiere la máxima rentabilidad y resultados inmediatos. El trabajador debe asumir de forma rápida las obligaciones propias de su cargo.

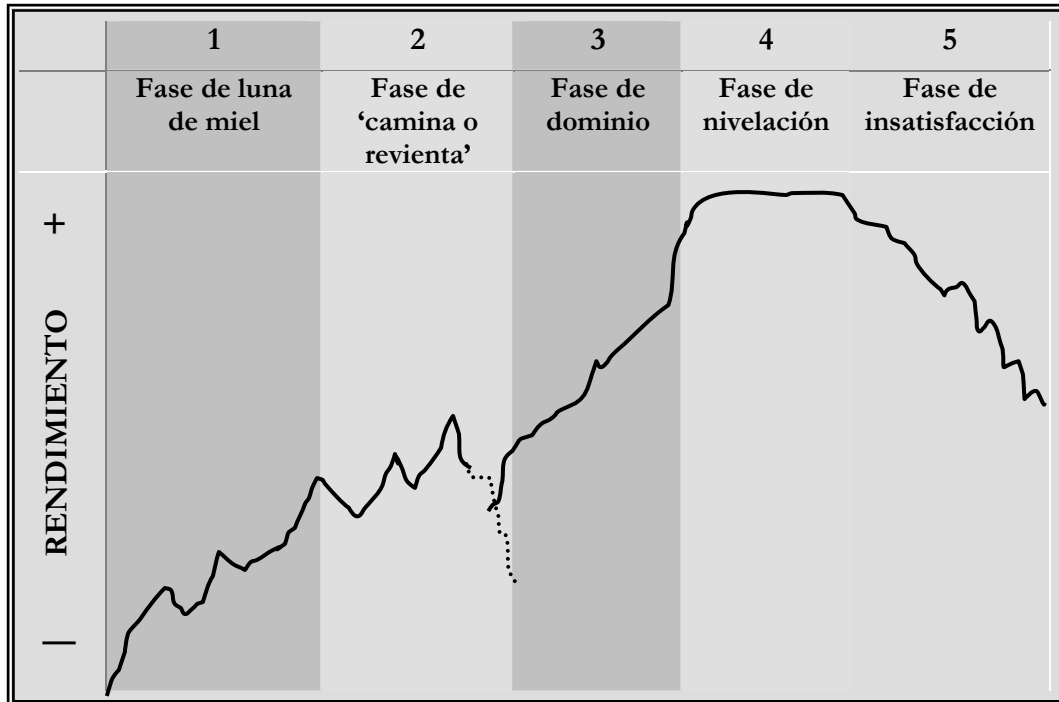
**2. Fase de ‘camina o revienta’.** Durante esta fase el empleado puede llegar a extremos muy severos de preocupación y conflicto con el desempeño de su puesto. Tras el ajuste se supone una ejecución correcta, en la que la permisividad con los errores es mucho menor. Si el empleado supera las posibles dificultades y crisis evolucionará satisfactoriamente dentro del puesto de forma muy previsible, si por el contrario no las resuelve es muy probable que salga anticipadamente de él.

**3. Fase de dominio.** Durante esta fase el empleado consigue dominar las competencias y tareas específicas de su puesto y responsabilidad. Es un periodo donde se han producido procesos de delegación que le permiten al trabajador centrarse en las cuestiones sustantivas de su cargo. En general, la investigación empírica demuestra que este es un periodo de pleno desarrollo que implica altos niveles de entusiasmo y satisfacción. La resolución constante de los problemas y las nuevas circunstancias presentan desafíos para el trabajador que puede aplicar tanto su conocimiento profesional como su propia experiencia, así como nuevas ideas y alternativas. Esta etapa supone el pleno desarrollo y aprendizaje muy especialmente cuando el alcance y el ámbito del puesto de trabajo se amplían continuamente y presentan nuevos retos.

**4. Fase de nivelación.** En ella cada trabajador se siente menos satisfecho que en la etapa anterior, existe una primera saturación por el trabajo a realizar. Se instaura una cierta monotonía fruto del grado de experiencia y de resolución satisfactoria. Los retos y nuevas circunstancias no son ya tan novedosos por lo que la motivación baja. En esta etapa se acostumbran a identificar un conjunto de tareas como motivadoras e interesantes, aunque la mayor parte de ellas se califican como rutinarias y faltas de interés.

**5. Fase de insatisfacción.** La falta de retos y motivación de la etapa anterior, puede llegar a fraguarse como algo habitual, lo que conlleva a una crisis más o menos aguda a nivel personal y profesional. Es posible que el empleado busque una salida al puesto o un giro radical de su carrera que le lleve a un nuevo desempeño. De esta manera, el nuevo puesto, o el cambio introducido permitiría inicial de nuevo el ciclo de desarrollo en un nuevo puesto y responsabilidad.

Estas características se pueden representar de forma gráfica en el siguiente esquema, en el que a partir de la variable rendimiento, se pueden ubicar y contextualizar cada una de las fases que acabamos de describir.



**Esquema 5.12.** Rendimiento en las etapas de desarrollo en el puesto de trabajo

Por su parte Robbins (1987) en su obra ya clásica sobre comportamiento organizacional identifica hasta cinco etapas en la construcción de los puestos profesionales; estas etapas son: integración, socialización, mantenimiento, negociación y recuerdo.

**Integración**, se produce en el momento de entrada y llegada al nuevo escenario profesional. Es fundamental la integración en la dinámica institucional, y en el sistema de relaciones del puesto: contactos, personas, grupos, presiones que recibe, etc.

**Socialización**, implica la aceptación no sólo explícita sino implícita del cargo y de sus condiciones de ejecución. Es importante destacar que durante este periodo se producen procesos de asimilación y acomodación, es decir se integran las pautas culturales dominantes como propias y se proyecta sobre el sistema las formas de hacer personal.



**Mantenimiento**, durante esta etapa se consolida la integración definitiva del sujeto y se amplían sus posibilidades de participación e implicación. El sujeto ya está plenamente consolidado y puede desarrollarse como profesional, los espacios para la innovación y el cambio son característicos de esta fase, en la medida que hay mayor seguridad y consolidación de los aspectos técnicos y relacionales. Máximo dominio y seguridad en las ejecuciones previstas.

**Negociación**, la fase de aprendizaje e innovación se estanca y como consocia se genera un primer estancamiento por el cual el sujeto incorpora la negociación para ampliar funciones o nuevas competencias. Si las negociaciones surten efecto se puede producir una redefinición del puesto que puede darle un enfoque novedosos, aunque de poco tiempo ya que el cambio debe darse de mayor calado. Una vez agotada esta segunda parte del puesto se debate entre un mantenimiento anodino o una nueva promoción o cambio.

**Recuerdo**, tras la fase de negociación se inicia una etapa profesional por la que se inicia el ciclo de nuevo. En todo caso la experiencia acumulada y las relaciones entre el sujeto y su puesto han generado ciertas sinergias que se pueden consolidarse, e incluso institucionalizarse. Se genera un elemento de reminiscencia, recuerdos y vínculos que pasan a participar tanto del currículum del sujeto como del de la propia institución.

En resumen, de las diferentes taxonomías vinculadas al desarrollo de los puestos se desprenden tres grandes momentos o fases de articulación del puesto; la inicial, la de desarrollo y la final. Se entiende genéricamente por fase inicial como el periodo de acceso y socialización en el nuevo cargo, representa un periodo de alto nivel de aprendizaje y socialización. La etapa de desarrollo consiste en la plena promoción del sujeto en su cargo y la consecución del máximo nivel de intervención y capacidad de actuación, en tal sentido las posibilidades de actuación aumentan y permiten el perfeccionamiento y promoción del sujeto y de su puesto. Finalmente, en la etapa final o de salida se produce el proceso de abandono del puesto provocado por la caducidad del contrato o del periodo asignado o como consecuencia de haber asumido los objetivos y metas propuestos, en estos casos es conveniente volver a orientar la carrera y fomentar una salida del puesto satisfactoria tanto para los individuos como para la institución.

Identificar, caracterizar y acotar cada una de las fases de los cargos de dirección unipersonal universitaria supone una tarea ya inaplazable. En el actual contexto de cambio y ante la presión constante de la eficacia y la eficiencia en aras a la calidad y la competitividad, tanto las estructuras, los puestos y los sujetos encargados de la gestión deben responder a las nuevas demandas.

El interés por comprender las dinámicas internas de los cargos de dirección responde tanto a cuestiones de orden institucional como personal. Institucionalmente, estos puestos representan los niveles estratégicos de la organización y suponen su máxima representatividad, son los líderes institucionales y juegan un papel fundamental en la estrategia de desarrollo de los centros y departamentos.

A nivel de desarrollo de la carrera profesional nos brinda la posibilidad de intervenir sobre estos puestos específicos permitiendo una mayor coherencia y una mejor articulación entre las funciones asignadas, además de posibilitar un perfil específico de especialización profesional (la de gestión política) incorporando nuevas posibilidades en las actuales estructuras.

Las estrategias organizativas que impliquen la gestión de los cargos unipersonales en ejercicio como su asesoramiento, promoción, formación inicial, formación permanente vinculada al desempeño, etc. deberán tener en consideración los supuestos básicos planteados y actuar de forma preventiva y correctiva para su promoción. Al hablar de gestión identificamos un todo uniforme y homogéneo, aunque la aplicación de los resultados sobre la evolución de los puestos, indiquen la necesidad de un trabajo pormenorizado y específico en cada caso atendiendo las particularidades de las personas, sus grupos y la institución.

## 5.10 Decálogo del capítulo

1. La dirección desempeña las denominadas funciones organizativas, como acabamos de describir, aunque una y las otras no se deben confundir: una realidad es la unidad encargada del mando institucional, y la otra las funciones generales que tiene asignadas.

Más adelante, en el siguiente epígrafe, trataremos la manera en que las universidades contextualizan y concretan en su diseño estructural las unidades encargadas de la gestión y el gobierno institucional.

2. Para describir la estructura organizativa de la universidad y comprobar sus implicaciones en los procesos de gestión institucional se han descrito las decisiones que configuran de manera sustantiva la forma de estructurar la institución universitaria. Se analizan 5 variables básicas: *entorno, tamaño, tecnología, complejidad y formalización*.

3. Los gestores de la educación afrontan nuevas realidades, tanto en el plano de elaboración de políticas y de conducción a largo plazo de sistemas como en el plano de la gestión cotidiana. Deben atender a las transformaciones sociales, atender a los nuevos sistemas de valores, deben estar atentos a los cambios que se producen en los miembros, los objetivos y los intereses colectivos. El contexto es cada vez más complejo, las situaciones implican mayores variables y están cada vez más relacionadas, por lo que no existen soluciones de recetario ni alternativas simples.

4. La formación para la gestión no presenta ningún aliciente en la medida que la función gerencial no goza del mismo prestigio y tratamiento (valoración, recompensas, reconocimiento, etc.) que las otras funciones del profesorado. Igualmente el actual sistema cíclico de renovación de los cargos desdeña la inversión en formación para una

función muy puntual. Además y dadas las características descritas más arriba la dirección política de la universidad supone una ruptura con el proceso de desarrollo profesional en la medida que la no es ni evaluada ni reconocida e impide el normal funcionamiento de las restantes funciones asignadas.

5. A grandes rasgos la carrera docente se organiza en torno a tres tipologías nucleares, divisibles en otras tipologías auxiliares; por ejemplo, en Austria o Francia existen hasta trece categorías profesionales diferenciadas, aunque siguen manteniendo el esquema de tres niveles básicos. Los comparativistas de la educación terciaria hablan de las categorías inicial o de ayudantía, intermedia o de titularidad y, la superior o de cátedra.

6. En este colectivo de figuras docentes la LOU mantiene prácticamente intacta la enumeración de las figuras funcionariales existentes en la LRU: catedráticos de universidad (CU), profesores titulares de universidad (TU), catedráticos de escuelas universitarias (CEU) y, titulares de escuela universitaria (TEU). La política continuista dejaba de lado las reivindicaciones del propio profesorado y de otros colectivos así como la recomendación del informe Bricall.

7. Pese a que la docencia en sí misma es la función más valorada por el profesorado universitario, es infravalorada en orden a la selección, acceso y promoción. A la hora de promocionarse profesionalmente lo que más valor tiene son las publicaciones y los proyectos de investigación realizados.

8. La gestión como función profesional debe enfrentarse a numerosos riesgos y retos que debe superar, muy especialmente en relación a las funciones de docencia e investigación.

Primeramente, la evaluación como proceso de reconocimiento externo de las funciones profesionales desampara la gestión frente a la docencia y la investigación, puesto que tanto los quinquenios, y los sexenios representan un avance en la carrera profesional y sendos complementos retributivos. Esta situación, ha generado la cultura de valorar especialmente las labores de investigación y docencia, por este orden, entre el profesorado quedando la gestión en el último plano.

9. El desempeño de un puesto o un cargo institucional, en definitiva los puestos de trabajo, presentan una serie de fases evolutivas que los caracterizan. Estos modelos que estructuran la evolución de las instituciones, las carreras o los cargos son estructuras artificiales que marcan el común denominador en los sendos procesos de evolución. En el caso que ahora nos ocupa destacamos que esta ordenación de los cargos o puestos de trabajo nos aporta una virtualidad el conocimiento y proyección sobre la evolución general de los cargos.

10. Las estrategias organizativas que impliquen la gestión de los cargos unipersonales en ejercicio como su asesoramiento, promoción, formación inicial, formación permanente vinculada al desempeño, etc. deberán tener en consideración los supuestos básicos planteados y actuar de forma preventiva y correctiva para su promoción. Al hablar de gestión identificamos un todo uniforme y homogéneo, aunque la aplicación de los resultados sobre la evolución de los puestos, indiquen la necesidad de un trabajo pormenorizado y específico en cada caso atendiendo las particularidades de las personas, sus grupos y la institución.

## 6. PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN

*La primera tarea de todo profesor es la de enseñar  
a sus alumnos a aceptar los hechos incómodos.  
Max Weber (1919)*





Iniciamos el apartado metodológico reflexionando sobre algunos aspectos sustantivos previos al trabajo de campo; indagar sobre las características de los paradigmas y las opciones metodológicas debe ayudarnos a la selección más adecuada y pertinente del método de investigación.

## **6. PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN**

### **6.1. Introducción**

### **6.2. Perspectivas metodológicas**

6.2.1 La perspectiva de dos únicos paradigmas

6.2.2 La perspectiva de tres paradigmas

6.2.3 La perspectiva de cuatro paradigmas

### **6.3. La perspectiva cualitativa**



## 6.1 Introducción

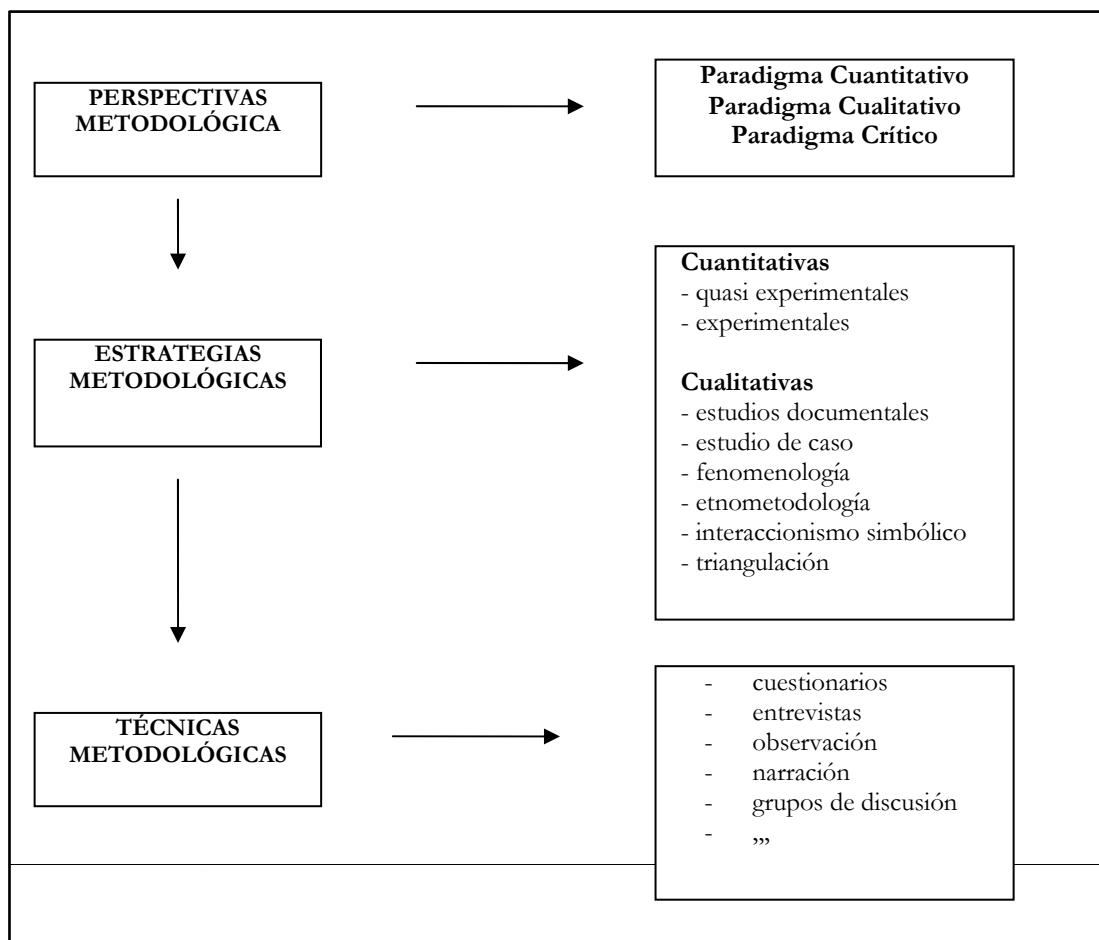
La investigación educativa abarca todos aquellos esfuerzos por descubrir, analizar, interpretar y explicar los diferentes fenómenos que constituyen el universo de la educación. En cualquier caso incluye las acciones sistemáticas y originales asociadas a aportar nuevo conocimiento o las herramientas para solucionar mejor los problemas de la educación que se presentan a diario.

La expresión investigación educativa se ha ido erigiendo en una categoría propia y diferencial que trata sobre el estudio de temáticas tanto de corte práctico como teórico: metodologías, naturaleza, epistemología, fines y objetivos, etc. Como señala Best (1972) es el procedimiento más formal, sistemático e intensivo de llevar a cabo un análisis científico y, asume, el propósito de generar conocimiento útil para la acción educativa, ya se trate de una acción política o de un cambio en la práctica educativa. Pero el proceso de definir el método, las formas, los tiempos, las fases, los recursos, las audiencias y las acciones para desarrollar el flujo de la investigación no está exento de dificultades de orden ideológico, epistemológico y práctico. Definir el diseño de una investigación es un proceso complejo que pudiera parecer una tarea de orden tecnocrático, aunque el investigador se enfrenta a la elección de modelos, instrumentos y procedimientos, con la conciencia de que cada una de esas decisiones determinará el desenlace de su proceso de investigación; además de ser una radiografía de sus prejuicios, filias y fobias epistemológicas y un evidenciador ideológico.

Nuestro tema de investigación, presenta una serie de dificultades específicas aunque igualmente comunes en la tradición pedagógica. Siguiendo las reflexiones de Latorre, Del Rincón y Arnal (1997) apuntamos:

- *La complejidad del objeto a estudiar.* La gran cantidad de variables que intervienen dificulta el proceso de investigación: variables de tipo ideológico, histórico, político, institucional, social, legal, convergen al unísono en nuestro objeto de estudio.
- *La naturaleza multidisciplinar.* Resulta evidente que las disciplinas que aportan información pertinente son varias y cada una con su propia perspectiva. Podemos destacar: la Organización y la Gestión Educativa, la Sociología, la Evaluación, o incluso, la Política.
- *La difícil delimitación.* Resulta complejo la delimitación de los marcos conceptual, procedimental e instrumental. Aunque este no es un problema específico en investigación educativa, sino que es un problema constante en Ciencias Sociales, lo que obliga a ir definiendo y conceptualizando constantemente en función de las necesidades específicas de la investigación.
- *La naturaleza pluriparadigmática.* Así como en las áreas científico-naturales los paradigmas y sus métodos aparecen bastante integrados, en las ciencias sociales, en general, y en las de la Educación concretamente, se dispone de un mayor número de metodologías a conciliar lo que confiere a la investigación un talante multiforme.
- *La dificultad de definir los objetivos.* La fluctuación de los fenómenos estudiados y su dimensión obliga a contemplar las variables espaciotemporales, cuestión que dificulta la generalización de resultados y la necesidad de adoptar metas más limitadas que en otros ámbitos del conocimiento.

Plantearse las decisiones metodológicas en una investigación requiere ir definiendo una serie de variables: desde las cosmovisiones de naturaleza más global hasta los instrumentos de recogida de la información, pasando por la elección de las estrategias más oportunas. El tema es realmente importante en el proceso de investigación pues tales decisiones determinan el proceder posterior e incluso condicionan la forma de aproximarse al objeto de estudio, definir el problema y su contexto, e incluso, los resultados y las conclusiones. Las diferentes decisiones deben organizarse en secuencias que permitirán operativizar el proceso, es decir, concretar desde lo más general a lo más específico:



**Esquema 6.1.** Niveles de concreción metodológica

## 6.2 Perspectivas metodológicas

Partiremos del encuadre genérico que suponen los paradigmas en la concepción de Kuhn (1962, 1970, 1971) que supusieron el replanteamiento de las concepciones tradicionales en torno a la metodología y la ciencia. Kuhn apunta que los paradigmas son cosmovisiones, formas o enfoques de comprender una realidad.

Por su parte Ritzer desarrolla sobre las propuestas kuhnianas la siguiente reflexión:

*“Un paradigma es una imagen básica del objeto de una ciencia. Sirve para definir lo que debe estudiarse, las preguntas que es necesario responder, cómo deben preguntarse y qué reglas es preciso seguir para interpretar las respuestas obtenidas. El paradigma es la unidad más general de consenso dentro de una ciencia y sirve para diferenciar una comunidad científica de otra”* (1993: 598).

En la misma línea Crabtree y Miller apoyándose en las aportaciones de Habermas (1987) y Guba (1990) aportan otra definición en la que sostienen que un paradigma representa:

*“Un conjunto entrelazado de supuestos que conciernen a la realidad (ontología), conocimiento de esa realidad (epistemología), y las formas particulares para conocer acerca de esa realidad (metodología). Cada investigador debe decidir que supuestos son aceptables y apropiados para el tema de interés y luego usar métodos consecuentes con el paradigma seleccionado”.* (1992:8)

Es recurrente el planteamiento de Kuhn y su escuela y eso ha provocado no pocas voces críticas al respecto, tildando de “tradicionalistas” o poco prácticas las reiteradas alusiones al epistemólogo. En ese sentido las aclaraciones de Rodríguez Ibáñez, especialista en métodos de investigación sociológica, resultan conclusivas:

*“La obra de K. Popper y las de sus discípulos Lákatos y Kubn ha supuesto el giro de la metodología de la ciencia en el siglo XX. Se puede considerar como la transformación de la racionalidad de la ciencia”. (1989: 219)*

Otra referencia la aportan las investigaciones de Lincoln y Guba (1985), Guba (1990), Guba y Lincoln (1994) según las cuales los paradigmas deben entenderse como sistemas de las ciencias básicas respetando tres supuestos:

- *Supuesto ontológico*: sobre la naturaleza de la realidad objeto de estudio.
- *Supuesto epistemológico*: sobre el modelo en el que interactúan el investigador o agente y el objeto investigado.
- *Supuesto metodológico*: sobre el cómo podemos obtener la información de dicha realidad.

Para Guba y Lincoln (1994) el paradigma guía al investigador en la selección de métodos y en aspectos ontológica y epistemológicamente fundamentales. Los tres componentes básicos de cualquier paradigma deben encontrarse interrelacionados de tal manera que la perspectiva básica que asuma el investigador en el nivel ontológico debe llevar siempre a adoptar medidas consonantes en los planos epistemológico y metodológico (Vallés, 2003: 49). Los paradigmas como matrices disciplinares se basan pues en supuestos generales, y a su vez cada uno de ellos genera una serie de perspectivas teórico-metodológicas. Tales perspectivas podrían denominarse según Patton (1990) paradigmas de rango inferior o mini-paradigmas. A pesar de que la versión tricéfala sobre la tipología de paradigmas es la más extendida en Ciencias Sociales, no podemos obviar otros guiños de tradición y fundamentación también rigurosa.

### 6.2.1 La perspectiva de dos únicos paradigmas

Del primero se dice que asume la existencia de una sola realidad objetiva averiguable a partir de los cinco sentidos, sujeta a las leyes universales de la ciencia, y manipulable mediante procesos lógicos. El segundo paradigma asume la existencia de realidades múltiples con diferencias entre ellas que no pueden resolverse a través de procesos racionales o aumentando los tamaños muestrales (Erlandson, 1993: 14). Desde este encuadre Douglas (1976) que representa la dicotomía *positivista / constructivista*, defiende que existen dos paradigmas, el paradigma clásico de una sociedad basada en la cooperación y, el paradigma de una sociedad basada en el conflicto. Dentro de este último rótulo podríamos incluir aquellas referencias que determinan que el paradigma crítico o político no es más que una variante o perspectiva del paradigma cultural, es decir, un uso específico del paradigma interpretativo que supondría la concienciación política y la movilización social.

### 6.2.2 La perspectiva de tres paradigmas

Representada por la obra de Habermas (1986) y Crabtree y Miller (1992) los paradigmas que se representan son:

- a) *paradigma de indagación materialista*. Representado por el positivismo y el modelo bio-médico; está respaldado por la ciencia de laboratorio (experimental) y los métodos cuantitativos. Se caracteriza por su proceso lineal de articulación y por buscar la verdad última de las leyes naturales.
- b) *Paradigma de indagación constructivista*. También denominado hermenéutico o naturalista nos ayuda a generar saber sobre la vida cultural, la comunicación y los espacios simbólicos. Está respaldado por la metodología cualitativa y



sigue un proceder cíclico. No busca verdades absolutas y generales sino el relato explicativo de un fenómeno. Los diseños son de naturaleza emergente, no apriorística.

- c) *Paradigma de la indagación crítica*: conocido también como ecológico se enfoca hacia la vida social: dominación, la distribución del poder, las desigualdades, etc. Pretende desenmascarar la ideología y la experiencia del presente logrando una conciencia emancipadora verdadera. Se basa en el conocimiento de los sistemas y el compromiso político (Vallés, 2003: 55).

### **6.2.3 La perspectiva de cuatro paradigmas**

Representada en la obra de Guba y Lincoln (1994) da un paso necesario hacia el reconocimiento de la variedad actual de paradigmas en investigación cualitativa. Como puede verse en la Tabla\_\_\_\_ el mayor desarrollo puede observarse en los enfoques derivados del constructivismo.

	<b>POSITIVISMO</b>	<b>POST POSITIVISMO</b>	<b>CONSTRUCTIVISMO</b>		<b>TEORÍA CRÍTICA</b>
<b>Ontología</b>	Realismo	Realismo crítico	Relativismo		Valores sociales, políticos, culturales, éticos y de género.
<b>Epistemología</b>	Resultados como ciertos, por la diferenciación entre sujeto y objeto de investigación. Predicción, objetividad asegurada.	Resultados probablemente ciertos. Objetividad deseada. Control de procesos y resultados.	Reconstrucción de los puntos de vista implicados en el objeto. Persigue el consenso de los sujetos.		Crítica y transformación de las estructuras sociales, culturales, de género, condición, éticas, etc.
<b>Generación de conocimiento</b>	El conocimiento se genera y acumula por la verificación de los datos.	El conocimiento se mantiene si no se falsea en fases previas.	El conocimiento se construye por las interpretaciones consensuadas tras procesos hermenéuticos.		Proceso de revisión dialéctica.
<b>Calidad</b>	Validez interna Validez externa Fiabilidad	Validez interna Validez externa	Credibilidad Transferibilidad Dependencia Confirmación		Contextualización, control de pre-juicios, grado que posibilita la transformación.
			<b>Constructivismo</b>	<b>Interpretacionismo</b>	
			Movimiento emergente	Reacción al positivismo	
			Relativismo de todo el conocimiento	Interpretación constante	
			Eisner Guba Lincoln	Weber Heidegger Dilthey	
			Constructivismo radical Constructivismo social Filosofía constructivista Paradigma constructivista	Estructuralismo Interaccionismo simbólico Interaccionismo interpretativo	

**Tabla 6.1.** Perspectiva de los cuatro paradigmas.

Puede observarse que rescatamos las aportaciones de Schwandt (1994: 122-125) que giran en torno a la diferenciación del interpretacionismo y del constructivismo, diferenciando tres perspectivas bajo el paraguas de un mismo paradigma:

Corriente	Autor destacado	Principios generales
<i>Antropología interpretativa</i>	Geertz	Surge como oposición a los modelos de análisis estructural como la etnociencia, se basa en aspectos de la antropología como ciencia interpretativa del significado de la acción humana, y no como ciencia experimental.
<i>Interaccionismo simbólico</i>	Blumer	Concibe a las personas como agentes protagonistas de acciones reflexivas e inmersos en un contexto que deben interpretar para actuar y no como agentes en un medio que les proporciona estímulos.
<i>Interaccionismo interpretativo</i>	Denzin	Reconceptualiza la tradición del simbolismo intentando incluir en el análisis de los significados los procesos de producción y circulación de los mismos, atendiendo aspectos políticos, ideológicos y comunicativos.

**Tabla 6.2.** Perspectivas sobre el Constructivismo, a partir de Schwandt (1994)

Como se desprende de la literatura especializada Tesh (1990), Patton (1990); Latorre, del Rincón y Arnal (1996); Stake (1999); Valles (2003); Flick (2004) la diversidad de propuestas en la indagación cualitativa es indicativa de la pluralidad de enfoques y métodos de este paradigma.

Específicamente, Patton (1990: 88) lista en 10 las perspectivas entendidas como tradiciones teóricas cualitativas y compuestas por principios epistemológicos y metodológicos; para cada una de ellas indica las áreas del saber disciplinario de las que emergen:

Perspectivas	Disciplinas matriz
Etnografía	Antropología
Fenomenología	Filosofía
Heurística	Psicología humanista
Etnometodología	Sociología
Interaccionismo simbólico	Psicología social
Psicología ecológica	Ecología
Teoría del caos	Física teórica
Hermenéutica	Filología, teología filosofía
Perspectivas de orientación (marxismo, feminismo, etc.)	Economía, demografía, política

**Tabla 6.3.** Perspectiva de la investigación cualitativa según Patton, (1990), en Vallés (2003:63)

En cualquier caso y por el enfoque descriptivo y sintético que hemos adoptado, no quisiéramos caer en el sempiterno debate sobre la dicotomía cuantitativo-cualitativo ó positivismo-naturalismo, aunque aprovechamos la ocasión para puntualizar algunos extremos que nos serán útiles más adelante:

- ❖ La historia de la ciencia se ha escrito habitualmente, a veces con criterio didáctico o expositivo y otras por mero reduccionismo, con referencia constante a un supuesto binomio antagónico entre cuantitativo y cualitativo. Ciertamente algunos tratados insistían ya en el talante proqualitativo de Aristóteles frente al procuantitativismo de Platón; o a las aportaciones de Kant con su *Crítica de la razón pura* frente al objetivismo cartesiano.

- ❖ La metodología cualitativa posee entidad en sí misma, es un fenómeno empírico y definido, y no una bolsa residual de contenidos no-cuantitativos (Miller, 1986).
- ❖ Vallés (2003) identifica tres logros científicos propios del siglo XX como determinantes para la eclosión de *lo cualitativo*: el principio de indeterminación de Heisenberg, la teoría de la relatividad de Einstein y el principio de complementariedad científica.
- ❖ La propia dinámica de la investigación cualitativa presenta dos características que, a nuestro entender, la han convertido en un modelo tan profuso en la actualidad de las disciplinas sociales: 1) la emergencia de sus diseños de carácter no apriorístico y emergente, 2) el fenómeno de la serendipia como posibilidad de descubrir aspectos más allá de los objetivos planteados.
- ❖ El proceder circular del método le otorga entidad propia y lo diferencia de los procedimientos lineales del método cuantitativo.
- ❖ A pesar de la tradición dicotómica entre cuantitativo y cualitativo debemos recoger las propuestas existentes para el acercamiento de ambos enfoques. Alvira incluye en su obra una argumentación a favor de una postura conciliadora que propugna la complementariedad de perspectivas:

*“Ambas perspectivas han llevado a cabo un proceso convergente y de reconocimiento mutuo. La perspectiva cuantitativa ha aflojado en alguna medida el énfasis en la construcción de teorías a través de la modelización y simulación; la cualitativa ha seguido con su énfasis en la construcción y generalización de teorías, aumentando el aspecto verificado y confirmado”*

(Alvira, 1983: 73).

- ❖ De similar forma procede Cook (1986) que pretende demostrar la falsedad de la dicotomía, pues no es lo mismo deshacer tal antagonismo defendiendo la existencia de estilos cualitativos, que cerrarla apelando a la posibilidad de convivencia de todos los métodos y técnicas, sujetas por lógica, a una u otra perspectiva.
- ❖ Conde (1990) identifica en el ámbito de las ciencias sociales a los que se muestran a favor de la complementariedad de ambas metodologías, basada en el respeto de la especificidad de cada una de ellas, sin darse una complementariedad subordinada.
- ❖ Finalmente para consolidar nuestra perspectiva sobre el desacierto que supone cualquier perspectiva disyuntiva entre enfoques, subscribimos la perspectiva conciliadora de Erikson (1986) al referirse a los distintos enfoques como tableros de ajedrez. La investigación cuantitativa supone un tablero con unas piezas y reglas; la investigación cualitativa supone que el tablero, las piezas, y las reglas son distintas en cada situación concreta.
- ❖ Como apunta Stake (1999) defendemos que la distinción no está relacionada directamente con la diferencia entre datos cuantitativos y cualitativos, sino con una diferencia entre búsqueda de causas frente a búsqueda de acontecimientos.

Presentados los planteamientos de orden más general pasaremos en el siguiente apartado a describir más concretamente los elementos del método de investigación seleccionado: el método cualitativo.

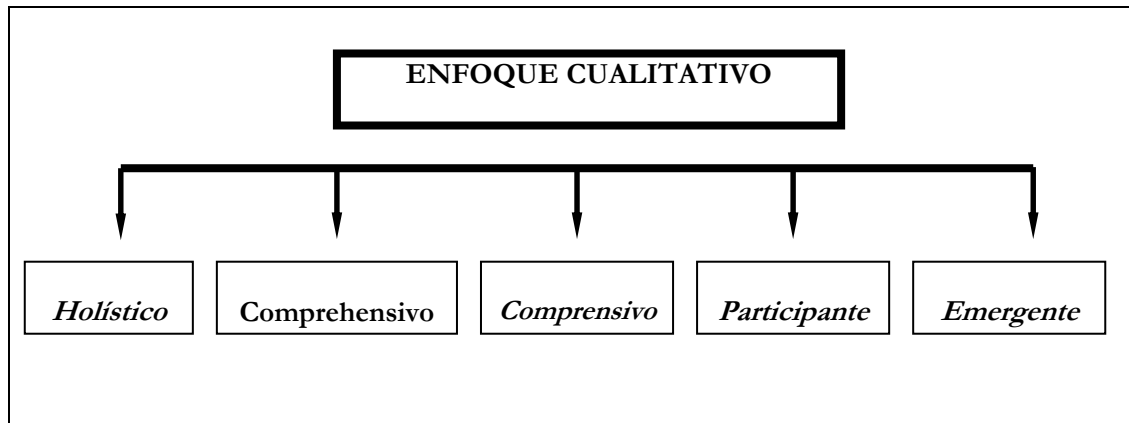
### 6.3 La perspectiva cualitativa

El primer reto a resolver ante el abordaje del enfoque cualitativo es acerca del propio término, pues no se constata unanimidad de criterio. La pluralidad terminológica es debida a la relativa juventud del enfoque en el campo de la investigación y además, a los distintos matices y especificidades que cada uno de ellos presenta (Bisquerra, 1989:253). Veámoslo resumidamente en las diferentes acepciones que usan los autores de éste enfoque:

Autor	Año	Significante
Harre	1977	Etogenético
Guba	1983	Naturalista
Lincoln	1985	Paradigma emergente
Erikson	1986	Interpretativo
Woods	1987	Etnografía
Latorre, del Rincón, Arnal	1996	Metodología cualitativa
Stake	1999	Interpretación como método
Vallés	2003	Investigación cualitativa
Flick	2004	Investigación cualitativa

**Tabla 6.4.** Pluralidad semántica del término en metodología cualitativa

Como ya se apuntó más arriba la historia del enfoque cualitativo se ha desarrollado por oposición a los principios del enfoque cuantitativo. A pesar de ello en la actualidad se le confieren rasgos metodológicos propios:



**Esquema 6.2.** Rasgos específicos del enfoque cualitativo en investigación.

1. *HOLÍSTICO*. No trata de seccionar el objeto en variables o secciones de la realidad sino en su consideración compleja. Abarca la globalidad del fenómeno estudiado mediante la comprensión de todos sus componentes y condicionantes.

*“En síntesis, la investigación cualitativa, tiene sus orígenes en la antropología, pretende una comprensión holística, no traducible a términos matemáticos, y pone el énfasis en la profundidad”.*

(Bisquerra, 1989: 255)

2. *COMPREHENSIVO*. Las relaciones que se establecen entre objeto y entorno son substantivas para una comprensión ajustada de la realidad estudiada. Los condicionantes, jerarquías, las relaciones de causalidad terminan siendo susceptibles en toda investigación cualitativa. En definitiva se centra en la explicación del contexto.

*“Sólo desde sus acciones, desde sus manifestaciones instrumentales, desde el efecto que produce en otros, puede el hombre aprender de sí mismo; así que aprende a conocerse sólo por la vía circular de la comprensión de su entorno”.*

(Dilthey, citado en Richman, 1976: 163).



3. *COMPRESIVO*: La investigación cualitativa no pretende generalizar los resultados, ni las conclusiones sólo pretende la comprensión de una determinada realidad. Las especificidades de los casos y de sus contextos son determinantes en sí mismos. Esta particularidad ha generado en la práctica los estudios intensivos a pequeña escala, e incluso el estudio de casos (N=1). Se trata de realizar exploraciones intensivas de muestras, generalmente intencionales.

*“En el estudio intrínseco de casos hay poco interés en generalizar sobre las especies; el mayor interés radica en el caso concreto, aunque el investigador estudia también una parte del todo, y busca comprender qué es la muestra y cómo funciona”.*

(Stake, 1999: 42)

4. *PARTICIPATIVO*: El investigador o el equipo de investigación es parte implicada tanto en el escenario de estudio como en el momento de obtener información, en el análisis de la misma y en la comprensión del fenómeno. De ahí que el enfoque prevea sistemas específicos para asegurar la máxima fiabilidad y objetividad de los resultados. Algunos de esos sistemas son la triangulación, los procesos de crítica interna o las auditorias independientes.

*“El éxito de la investigación cualitativa está muy vinculado a la idiosincrasia del investigador o equipo de investigación”.*

(Glesne y Peshkin, 1992)

5. *EMERGENTE*: Es decir, supone un proceso cíclico de revisión y avance constante, por lo que el diseño debe ser flexible y evolutivo. Determinados avances pueden replantear aspectos ya superados de la investigación, y eso, es ciertamente, aconsejable

desde un enfoque cualitativo. La linealidad no existe, ni siquiera en el análisis de los datos, pues éste discurre en paralelo a la recolección de los mismos.

*“En la búsqueda de relatos el diseño está abierto a la intervención; la obtención de datos al descubrimiento y el análisis a la interpretación”.*

(Vallés, 2003: 56)

Por la concepción propia del enfoque, tal y como hemos presentado, no han sido pocas las voces críticas que se han levantado contra los enfoques cualitativos, las más recurrentes han sido (y son):

<b>CRÍTICAS AL ENFOQUE CUALITATIVO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de objetividad</li> <li>• Influencia de aspectos axiológicos</li> <li>• Imposibilidad de réplica</li> <li>• Poca fiabilidad</li> <li>• Sin procesos de validez externa</li> <li>• Conclusiones muy limitadas a un contexto</li> <li>• Poca generalización de resultados</li> <li>• Desacuerdo sobre un procedimiento general de investigación</li> <li>• No hay sistema de identificar los principios de verdad, aplicabilidad y neutralidad</li> </ul>

**Tabla 6.5.** Principales críticas al enfoque cualitativo.

La evolución teórica y práctica en investigación cualitativa ha ido ofreciendo alternativas de optimización de los diseños de investigación. En esa línea han sido imprescindibles la aplicación de los criterios de credibilidad o rigor metodológico. Para Marshall (1989) los requisitos que se deben atender en la investigación cualitativa son:

- a) Respetar la integridad del ambiente explorado para comprender su configuración
- b) Reflejar detalladamente los significados de los diferentes procesos sociales, sus significados, particularidades, etc.
- c) Todo fenómeno debe ser entendido dentro de las coordenadas espaciotemporales.
- d) Que el investigador pueda captar la realidad desde la perspectiva de las personas tal y como ellos la viven.

Una forma de aproximación útil al enfoque cualitativo es a través de su propia historia. No se trata de enumerar los orígenes y los primeros indicios de trabajo cualitativo, pues esto nos llevaría a hablar de Herodoto, Darwin o los viajes de Marco Polo. Nos ceñiremos a identificar y caracterizar las diferentes etapas que podemos encontrar en el devenir de *lo cualitativo*.

	<b>Periodo</b>	<b>Denominación</b>	<b>Caracterización</b>
<b>1</b>	1900-1950	Tradicional	Positivismo
<b>2</b>	1951-1970	Modernista, Edad Dorada	Postpositivismo
<b>3</b>	1971-1986	Géneros desdibujados	Interpretativismo
<b>4</b>	1986-1990	Crisis de representación	Autocrítica
<b>5</b>	1990-....	Postmoderno	Redescubrimientos

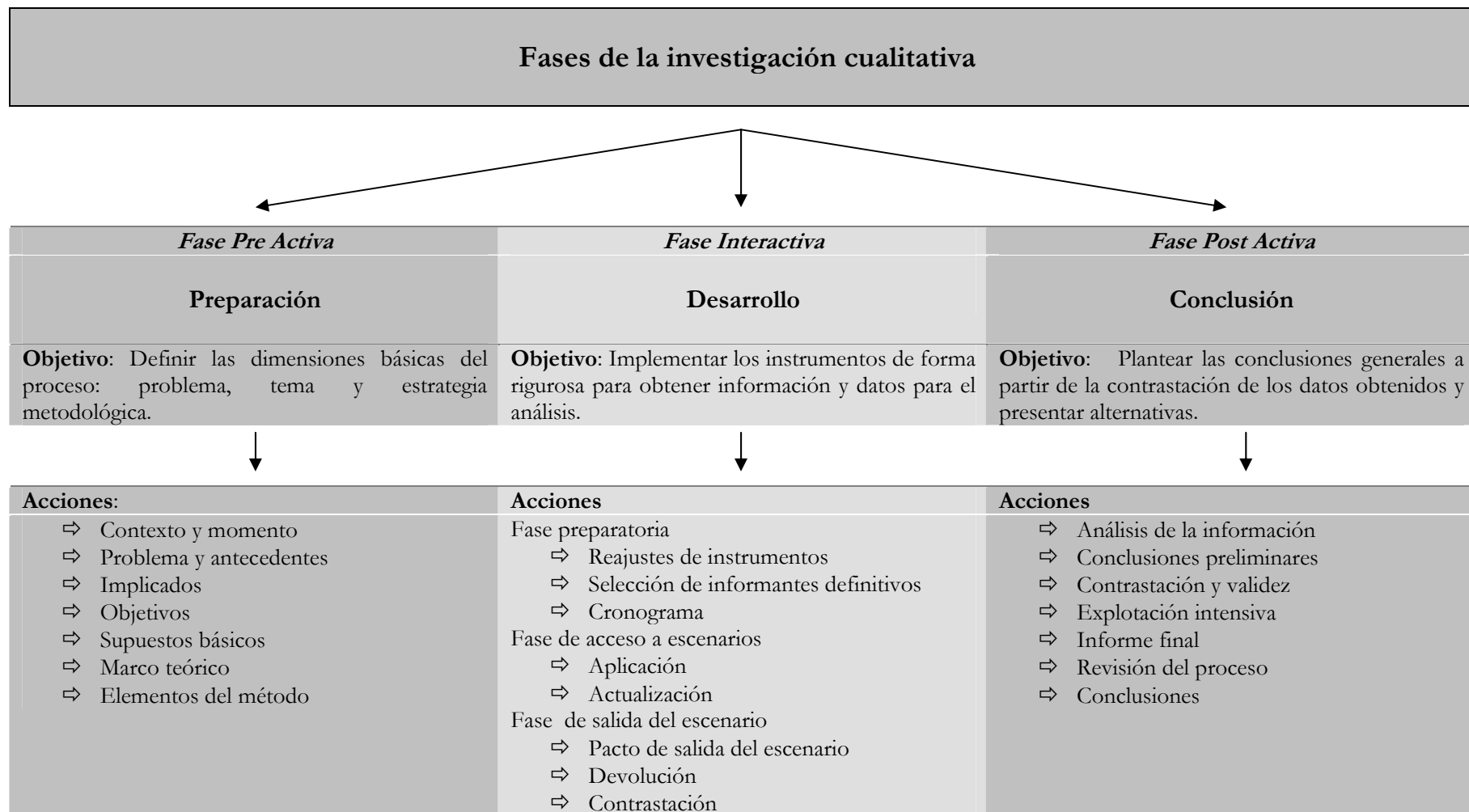
**Tabla 6.6.** Temporalización histórica de la investigación cualitativa. Basado en Vallés (2003)

1. El momento tradicional es el de la etnografía clásica en el que las investigaciones recogen relatos objetivos, experiencias de campo, etc. reflejo del paradigma positivista imperante. Una de las preocupaciones declaradas era la de asegurar la validez y fiabilidad necesaria a los diferentes informes de investigación. Destacan en esta fase inicial autores como Malinosky o Fraizer y la renombrada Escuela de Chicago que supone la incorporación de determinados valores a la investigación cualitativa tales como: la laicidad, el enfoque urbano, la asimilación del otro, y la perspectiva reivindicativa que trató de mejorar las condiciones de los barrios precarios mediante incisivos informes y estudios de campo. La Escuela de Chicago fue un agente activo en el proceso de incorporación de la comunidad negra en la sociedad norteamericana a partir del resultado de sus informes cualitativos.
2. El denominado periodo modernista destaca por enormes esfuerzos de formalización de los diversos enfoques cualitativos. Esta etapa se conoce como la de la edad dorada pues el rigor y la proliferación de obras fue significativa. Destacan autores como Taylor o el padre del estructuralismo, el francés Strauss.
3. La etapa de géneros borrosos adopta el nombre por la disolución de la línea divisoria entre los métodos tradicionales de las Ciencias Sociales y las Humanidades. Desde las Ciencias Sociales se utilizan estrategias cada vez más propias de las Humanidades como la semiótica, o la hermenéutica. Aparecen así, innumerables perspectivas específicas como el post estructuralismo, neo positivismo, neo marxismo, la etnometodología, etc.

4. Se considera un periodo heredado de la anterior etapa y que supone la consolidación y madurez de sus diferentes postulados y propuestas. Se presentan las primeras consideraciones a cuestiones como el género, la raza o la clase social. Se produce, además, una crisis de representación puesto que hay que moldear la forma en la que el investigador participa del contexto de análisis. Se intenta también durante este periodo adecuar el método cualitativo a los criterios de calidad y fiabilidad.
  
5. Según la bibliografía especializada es el periodo que se inicia en la década de los años 90 del siglo veinte y que sigue vigente en la actualidad. Se caracteriza por 4 principios:
  - a. Las formas de trabajo operadas en épocas anteriores siguen vigentes en la actualidad.
  - b. La opcionalidad y complementariedad de paradigmas y estrategias nunca fue tan plural como lo es actualmente.
  - c. Constantemente se descubren y redescubren formas cualitativas.
  - d. La neutralidad no puede ser una variable de los planteamientos cualitativos.

Para finalizar el epígrafe intentaremos definir la estructura de las investigaciones cualitativas. Debemos destacar la posibilidad que ofrece el enfoque para ajustarse a la naturaleza del problema para luego ajustar y adaptar las diferentes fases y momentos de la investigación, integrando la naturaleza emergente de este método que permite la rectificación de los posibles problemas y desajustes durante el propio proceso.

Presentamos esquemáticamente en la siguiente figura, el esquema general de la investigación cualitativa elaborado a partir de las indicaciones de Jannesick (1994), Morse (1994), Latorre, Del Rincón y Arnal (1997) y, Vallés (2003).



Esquema 6.3. Fases de la investigación cualitativa





## 7. DISEÑO DEL MÉTODO

*Reivindicar la investigación educativa significa  
cambiar de actitud, más trabajo, más responsabilidad,  
pero, a la larga, también más reconocimiento.  
SANCHO, Juana María (2001: 31)*



Presentamos en este capítulo la forma de abordar el objeto de estudio desde la perspectiva empírica. El método nos señala el cómo se va a articular el trabajo, representa la guía conceptual, estructural y operativa del trabajo a realizar en el escenario de la investigación.

## **7. DISEÑO DEL MÉTODO**

### **7.1. Introducción**

### **7.2. Diseño general**

#### 7.2.1 Criterios de calidad y rigor

#### 7.2.2 Proceso general de muestreo

#### 7.2.3 Instrumento I: Entrevista focalizada

### **7.3 Entrada al escenario de investigación**

#### 7.3.1 Delimitación espaciotemporal

#### 7.3.2 Triangulación de informantes

#### 7.3.3 Criterios para la selección de informantes

### **7.4 Desarrollo y exploración de la información**

#### 7.4.1 Transcripción de contenidos

#### 7.4.2 Codificación y categorización

#### 7.4.3 Programario AQUAD

#### 7.4.4 Informe provisional de resultados

### **7.5 Contrastación**

#### 7.5.1 Instrumento II: Focus grup

### **7.6 Análisis intenso**

### **7.7 Salida del escenario**

### **7.8 Decálogo del capítulo**



## 7.1 Introducción

El profesor Vallés (2003: 97) en su tratado sobre investigación cualitativa apunta que la estrategia metodológica o el método, representa un patrón de procedimiento que implica principios, formas y técnicas que requieren de decisiones sobre diseño de orden superior al de una técnica individual, aunque estén condicionadas por la perspectiva general.

El método que aquí planteamos hace suyas las premisas del método interpretativo pues se fundamenta en comprender los significados sociales que las personas desarrollan en relación al contexto, los objetos y las otras personas.

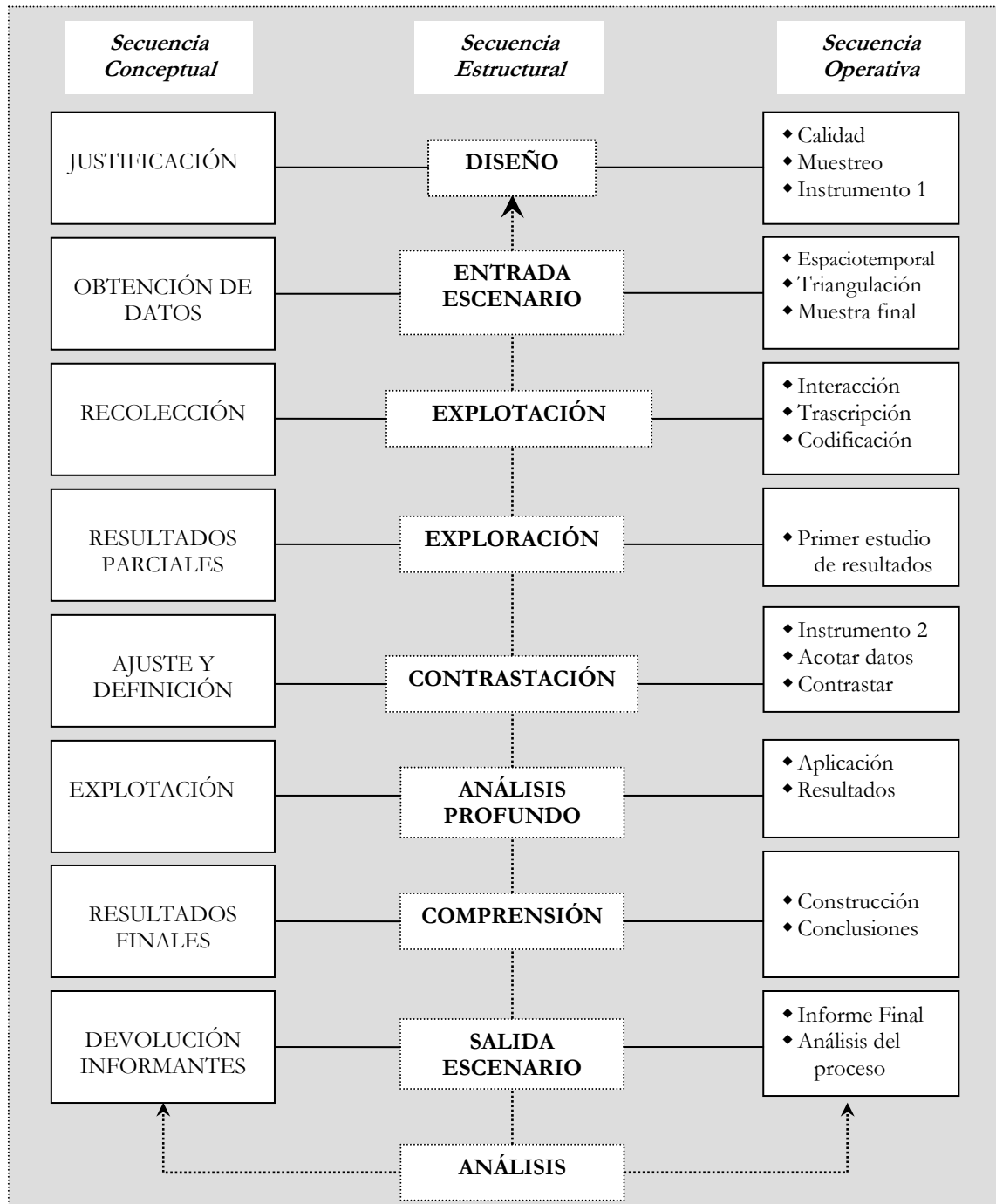
El propio Bulmer (1982) sostiene que el interaccionismo se basa en tres preceptos básicos:

- 1) La actuación de las personas sobre los elementos y con otras personas depende de lo que significan para ellas.
- 2) Los significados son el resultado de la interacción con las personas y contextos.
- 3) La interpretación genera y cambia los significados.

Por su parte Latorre, del Rincón y Arnal (1996) describen sus características principales destacando:

- a) La experiencia subjetiva inmediata como base del conocimiento, y
- b) el estudio de las realidades a partir de la perspectiva de los propios sujetos, teniendo en consideración su propio marco de referencia y conociendo de que manera interpretan y experimentan el mundo social.

Una vez aclaradas las diferentes consideraciones del método cualitativo estamos en disposición de presentar la estructura global de nuestro método de trabajo, para ello analizaremos sus secuencias: conceptual, estructural y operativa. Veámoslo gráficamente:



Esquema 7.1. Secuencia del proceso de investigación

En los siguientes apartados desarrollaremos el esquema de investigación expuesto, describiendo, a partir de su estructura formal (secuencia estructural) las fases de su desarrollo, contenidos y funciones (secuencia conceptual) y, finalmente describiremos las acciones específicas que implica (secuencia operativa).

## 7.2 Diseño

En el Diseño debemos argumentar y justificar la utilidad del método seleccionado, la definición de sus objetivos y la caracterización de sus procesos básicos: el sistema de calidad y rigor, las selecciones muestrales y la selección de los instrumentos. El método debe permitirnos conseguir:

- 1) Identificar a los sujetos en su contexto, con sus dinámicas y procesos.
- 2) Conocer sus experiencias, opiniones y realidades.
- 3) Comprender la realidad desde el mismo contexto del que informan los sujetos informantes.
- 4) Caracterizar la realidad en la que viven y se manifiestan los implicados.
- 5) Generar nuevos significados para reelaborar la realidad.

Esquemáticamente podemos describir algunas características del método de la presente investigación (Delgado y Gutiérrez, 1999):

<i><b>Rasgo</b></i>	<i><b>Definición</b></i>	<i><b>Aplicación</b></i>
<i><b>Correlación</b></i>	Entre la persona y su realidad	El profesorado y la función de gestión institucional
<i><b>Contexto</b></i>	Situación vivida	Experiencia adquirida
<i><b>Momento</b></i>	Escenario o coyuntura	Realidad actual, momento de cambios profundos
<i><b>Interpretación</b></i>	Justificación o explicación de significados	Descripción de la realidad de los propios implicados en los órganos unipersonales de gestión en la universidad
<i><b>Símbolos</b></i>	Significados de los que se dotan los implicados	Representaciones específicas: cultura, formas, decisiones, etc.

**Tabla 7.1.** Caracterización y aplicaciones del interaccionismo simbólico



### 7.2.1 Criterios de calidad y rigor

Hammersley (1992) recoge las tres perspectivas en las que los investigadores del método cualitativo, se sitúan ante el uso de sistemas de calidad:

- A) Los que aplican en la investigación cualitativa los mismos criterios que se emplean en las investigaciones cualitativas.
- B) Los investigadores que opinan que los criterios tradicionales deben adaptarse y contextualizarse a las características del método interpretativo y adaptándolos a las formas más pertinentes.
- C) Los que como Smith (1984) rechazan cualquier tipo de criterio debido a la propia naturaleza de la investigación cualitativa.

Conceptual y aplicativamente Latorre, del Rincón y Arnal (1996) adaptan de una obra anterior de Lincoln y Guba (1985), distintas estrategias de aplicación de los criterios de calidad y rigor a los procesos de investigación cualitativa. Cabe decir que posiblemente sean las que mayoritariamente se han aplicado en investigaciones de corte interpretativo.

Criterio	Rigor Cualitativo	Objetivo	Estrategias de Calidad.
Validez Interna (Verdad)	Credibilidad	Garantizar que el tema se encuadró y desarrolló de forma adecuada.	* Observación persistente * Triangulación * Juicio crítico de colegas * Comprobaciones
Validez Externa (Aplicabilidad)	Transferibilidad	Posibilidad de aplicar procesos y resultados a otros contextos con garantías de éxito.	* Muestreo teórico * Descripción densa * Recogida de datos saturados
Fiabilidad (Consistencia)	Dependencia	Posibilidad de replicación de informaciones en contextos afines.	* Auditoría dependencia * Réplica paso a paso * Métodos solapados
Objetividad (Neutralidad)	Confirmación	Supone asegurar la objetividad del investigador en las diferentes fases del proceso	* Auditoría de confirmabilidad * Reflexión * Descriptores de baja inferencia

**Tabla 7.2.** Sistemas de calidad en investigación cualitativa.

Desde nuestra perspectiva consideramos que es necesario validar y comprobar el rigos de las informaciones y datos obtenidos por ello generaremos los mecanismos necesarios para observar los siguientes criterios de calidad y rigor científico:

- ❑ *Credibilidad*; a partir del uso riguroso de las técnicas e instrumentos empleados tanto en su uso, como en su intensidad y profundidad.
- ❑ *Transferibilidad*; señalando con Vallés (1989) que lo importante en este tipo de investigaciones no es la dudosa “representación” como la verdadera “expresión” de la realidad que se estudia. El muestreo y la selección de los informantes será rigurosa y atenderá diversos criterios previos de significatividad.
- ❑ *Autenticidad*; las informaciones con las que se generaran las conclusiones y propuestas estarán disponibles y consultables.

### 7.2.2 Proceso general de muestreo

El muestreo en los enfoques cualitativos representa tomar una serie de decisiones que abordan aspectos sobre la selección de contextos, informantes, casos o fechas. Estas decisiones deben contar con la determinación de aspectos de la investigación como: la amplitud del estudio, los espacios geopolíticos donde se desarrollan, las características organizativas, el tiempo disponible, la facilidad de acceso a los escenarios, etc.

Hay que destacar una característica muy recurrida en la literatura sobre metodologías cualitativas y es que se deben efectuar los procesos de selección de escenarios, casos, informantes, etc. teniendo en consideración a la vez diferentes variables.

Considerar una sola de las éstas a juicio de Delgado y Gutiérrez (1999) puede precipitar a situaciones de sesgo o falta de significatividad o representatividad de los datos.

Otro elemento a destacar es el sistema por el que se concretan los procesos muestrales; en ese sentido podemos comprobar que existen opciones que van desde las tradiciones más próximas a la tradición cuantitativa, como los modelos de selección de ‘casos’ a partir de técnicas numéricas que buscan la representatividad estadística, hasta los procedimientos basados en ‘muestreos teóricos’.

Hay que tener en consideración, además, que las muestras en los estudios cualitativos no quedan cerradas a priori sino que permiten el reajuste una vez iniciado el trabajo de campo, en cualquier caso, entendemos que la fase de selección de sujetos informantes constituye un proceso comprensivo y emergente tal y como señalan Miles y Huberman (1994). Por ello y tal y como se apuntará más adelante, en nuestra investigación el proceso de confección de la muestra es claramente dialógico; mixto entre los modelos deductivo e inductivo.

Existe una amplia tradición, en el paradigma cualitativo, caracterizada por adaptar los modelos operativos de la investigación cuantitativa a las características de las muestras e informantes de la investigación hermenéutica.

En esa línea nosotros identificaremos tal y como proponen Latorre, del Rincón y Arnal (1996) los niveles de Universo, Población y Muestra.

<i>Colectivo</i>	<i>Definición</i>	<i>Aplicación</i>
<i>Universo</i>	Designa a todos los posibles sujetos o medidas de un cierto tipo	El <i>universo</i> de nuestra investigación está constituido por el personal docente e investigador (PDI) de las universidades públicas de nuestro país, pues pueden acceder a lo largo de su trayectoria profesional al desempeño de la gestión institucional.
<i>Población</i>	Conjunto de los individuos en los que deseamos analizar un fenómeno, particularidad o característica. Estos deben reunir algunas características en relación al objeto de estudio.	La <i>población</i> queda constituida por el colectivo de profesorado que ejerce funciones de gestión en algunos de los órganos unipersonales de gestión académica en la universidad (decano, vicedecano, director de departamento, coordinador de titulación, etc.).
<i>Muestra</i>	Conjunto de sujetos resultantes tras un sistema de muestreo probabilístico o no probabilístico.	La <i>muestra</i> definitiva se seleccionará a través de un sistema de indicadores que aseguren la significatividad máxima de la población de estudio. Mayoritariamente, los indicadores seleccionados nos permitirán caracterizar a los informantes definitivos, asegurar la representatividad, fijar el control de los condicionantes del proceso y, la obtención contrastada de datos (Fox, 1981).

**Tabla 7.3.** Niveles muestrales y selección de informantes.

El sistema que proponemos es *no probabilístico* y por tanto no se basa en la posibilidad matemática de que todos los indicadores aparezcan siempre en los sujetos de la muestra invitada; en todo caso, el objetivo es la *representatividad* de los indicadores que, al ser características de los informantes seleccionados, nos permitirán obtener datos e información de personas con trayectorias, niveles, experiencia y capacitación diferenciadas. Por lo tanto optamos por un proceso de *muestreo teórico* o “esquema conceptual general” como lo denominan Glaser y Strauss (1967) referenciados por Vallés (2003). La correlación de los diferentes indicadores permitirá la selección de informantes clave para nuestro objeto de estudio y la ubicación de controles que eviten el sesgo. Por lo tanto cabe la posibilidad de establecer un modelo dialéctico entre los indicadores y la selección de la muestra invitada.

De la misma forma se puede prever que existan diferentes informantes con una caracterización idéntica a tenor de los indicadores seleccionados; en ese caso se pueden usar criterios de tipo de representatividad institucional (variedad de universidades) o facilidades de acceso al escenario de investigación. A continuación señalamos el perfil (en función de los indicadores y categorías) y la descripción (otros aspectos y variables más pormenorizados) de los informantes.

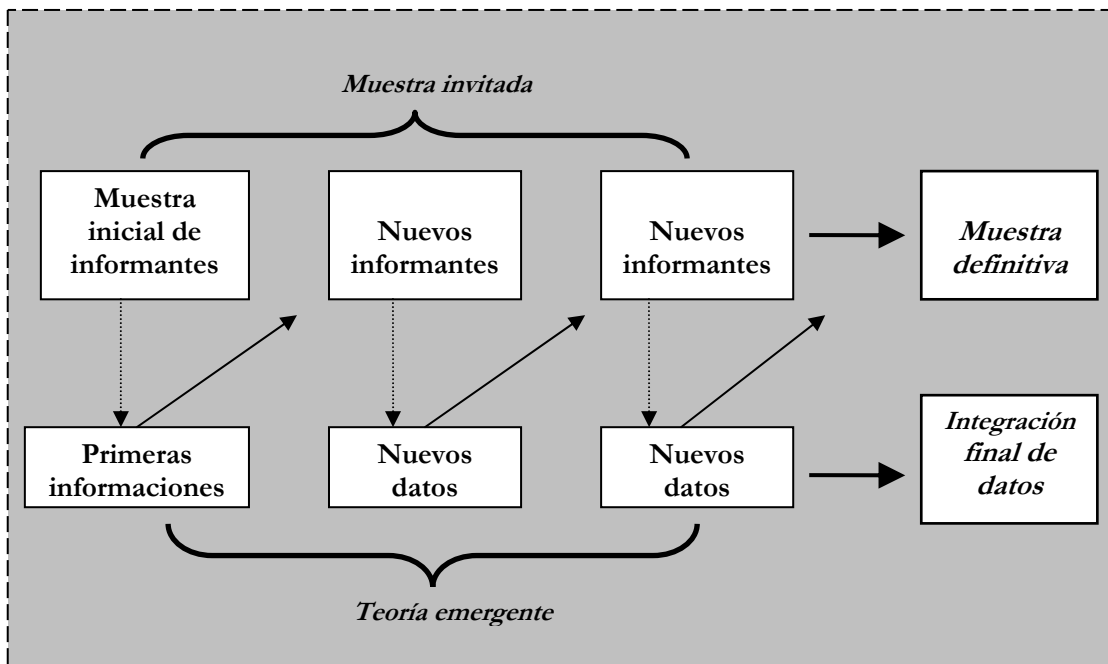
Delgado y Gutiérrez (1999) afirman que es importante también el sistema por el que se concretan los procesos muestrales, en ese sentido podemos comprobar que existen opciones que van desde las tradiciones más próximas a la tradición cuantitativa, como los modelos de representatividad estadística, hasta los procedimientos basados en “muestreos teóricos”.

*“Esta breve comparación de diferentes concepciones de la investigación cualitativa puede demostrar que el principio básico del muestreo teórico es la forma genuina y típica de seleccionar material en la investigación cualitativa”.*

(Flick, 2004:81).

Decidir acerca del modelo de muestreo debe corresponderse con los supuestos básicos de la investigación tales como: la amplitud del estudio, los espacios y contextos donde se desarrolla, las características organizativas, el tiempo disponible, la facilidad de acceso a los escenarios, etc. Por lo tanto, optamos para presente investigación por un proceso de muestreo teórico o *esquema conceptual general*, como lo denominan Glaser y Strauss (1967), referenciados por Vallés (2003).

El proceso de selección muestral puede establecerse de la siguiente forma:



Esquema 7.2. Proceso general de Muestreo de informantes

Una vez establecido el conjunto de informantes (muestra invitada) se obtendrán los primeros datos e informaciones; datos que deben guiarnos en la selección de nuevos informantes que aporten nuevos elementos para avanzar y perfilar las teorías emergentes.

El sistema planteado es muy efectivo aunque supone dar respuesta previa a dos interrogantes básicos:

- A. ¿Quiénes constituirán la muestra definitiva?
- B. ¿Hasta cuando durará el proceso de selección de informantes?

### A. ¿Quiénes constituirán la muestra definitiva?

La selección de la muestra de informantes no será un proceso diseñado a priori sino que se irá definiendo y reajustando durante el proceso. Entendemos así, que la fase de selección de sujetos informantes constituye un proceso comprensivo y claramente dialógico tal y como señalan Miles y Huberman (1994).

*“Las elecciones iniciales de informantes nos guían a otros informantes similares o diferentes, el observar un tipo de sucesos invita a la comparación con otro tipo; y el entendimiento de una relación clave en un contexto revela aspectos a estudiar en otros. Esto es muestreo secuencial conceptualmente conducido”.*

(Miles y Huberman, 1994: 27)

Los informantes aportarán los datos con los que se elaborarán las teorías para responder a los interrogantes de investigación. Debemos asegurar que la selección muestral final reúna en su conjunto los criterios enumerados por Flick (2004) citando a Patton (1990):

\* *Muestreo de caso típico*: conjunto de informantes “tipo” ó característicos por sus particularidades y perfiles bastante comunes.

\* *Muestreo de variación*: informantes que representan distintas opciones, se trata de incluir variación y diferenciación para no caer en el caso único.

\* *Muestreo de caso crítico*: informantes que presentan un perfil de experto o con informaciones especialmente significadas sobre el objeto que se estudia.

\* *Muestreo sensible*: cuando encontramos informantes con perfiles políticos o con posibilidad de aportar informaciones sobre toma de decisiones, aspectos estratégicos, etc.

\* *Muestreo de conveniencia*: caracterizado por aquellos informantes con facilidad para aportar datos, facilitar informaciones y colaborar en el proceso.

En cualquier caso, de los numerosos informantes que reúnen los criterios de muestreo especificados se seleccionaran aquellos que reúnan las siguientes características tal y como señaló Morse (1998:73):

- 1) Que tengan conocimiento y experiencia sobre el objeto estudiado.
- 2) Que aporten reflexiones, ideas y propuestas elaboradas.
- 3) Que estén dispuestos a participar activamente en la investigación.

### **B. ¿Hasta cuando durará el proceso de selección de informantes?**

La recogida de informaciones y su engranaje a las teorías que van emergiendo puede ser una labor infinita, ya que mientras más informaciones nos aporte la muestra, mayor amplitud y complejidad obtendrán los resultados finales. A este respecto conviene señalar que es importante establecer un sistema para decidir en qué momento cerramos la fase de obtención de datos y procedemos a la salida del escenario de investigación.

En tal sentido aplicaremos tres criterios muy extendidos en la literatura especializada:



- *Saturación teórica*: se deja de muestrear (incorporar nuevos informantes) cuando los grupos de una categoría no aportan ya datos adicionales y deja de emerger nada nuevo.
- *Definición teórica*: el marco de trabajo descrito con el contexto, los objetivos y las preguntas de investigación deben permitir decidir en qué punto se considera acertado el abandono del escenario de investigación para explotar y analizar los datos obtenidos.
- *Perfiles completos*: cuando se han tomado datos procedentes de todos los perfiles y niveles informantes definidos.

El siguiente paso en el desarrollo muestral pasa por concretar la dimensión operativa de las macro variables descritas en el Diseño General. Se trata de identificar los elementos que inciden en el campo de estudio para delimitarlos y asegurar obtener perfiles de informantes según los criterios establecidos más arriba.

De éstos últimos debemos asegurarnos concentrar la máxima información para dar respuesta a los interrogantes y objetivos de la investigación.

### **7.2.3 Instrumento I: Entrevista focalizada**

El instrumento que nos permitirá recolectar informaciones y datos de manera intensiva y extensiva será la entrevista. Estamos pues, ante una técnica muy característica en método cualitativo. Pasemos a caracterizar, dentro de las muy diversas opciones que nos posibilita esta técnica narrativa, el tipo de entrevista que más se adecua al objeto de nuestra investigación.

La modalidad de entrevista seleccionada es la *entrevista focalizada*. Ésta a diferencia de la entrevista en profundidad permite un posicionamiento privilegiado al investigador por cuanto ya ha podido analizar previamente la situación objeto de la entrevista. En ese sentido Weiss (1994) describe la utilidad de este tipo de entrevista, dirigida a la obtención de las fuentes cognitivas y emocionales de las reacciones de los entrevistados ante una situación concreta.

La entrevista focalizada es de tipo semidirigido y se caracteriza específicamente por:

- a) *No dirección*; trata de buscar mayoritariamente respuestas libres, espontáneas y no condicionadas.
- b) *Especificidad*; debe orientar la búsqueda de informaciones de tipo concreto ajustadas al objetivo de la entrevista y con significado para el entrevistado.
- c) *Amplitud*; no es restrictiva y busca averiguar sobre diferentes manifestaciones del mismo fenómeno: aspectos subjetivos, cognitivos, emocionales, etc.
- d) *Profundidad*; interesa destacar la significación central de la realidad al propio entrevistado destacando las asociaciones, creencias, ideas, etc. Perspectiva intensiva, no superficial.

Básicamente las entrevistas focalizadas se han utilizado en las investigaciones de corte interpretativo en Ciencias Sociales aunque aquí se justifican por:

1. *Los entrevistados parten de un estímulo o condicionamiento previo relacionado con el objeto de estudio*; en nuestro caso los entrevistados recibirán un ensayo elaborado *ad hoc* en el que se establecerán determinados posicionamientos acerca de cada uno de los tópicos globales en los que se centrará la entrevista.

2. *El guión de entrevista se fija tras conocer el marco teórico y las variables e hipótesis derivadas;* en nuestra investigación el esqueleto de la entrevista, como se verá, está organizado en torno a los constructos y variables definidos en el capítulo sobre el diseño general de la investigación.
3. *La entrevista busca la experiencia subjetiva de los sujetos;* en nuestro caso buscamos la opinión y la propia perspectiva que se tiene del ejercicio del cargo unipersonal de gestión en cualquiera de sus fases de desarrollo.
4. *Los investigadores conocen el marco y la situación donde se desarrolla el estudio;* en nuestro caso el desarrollo de las entrevistas se produce tras el desarrollo del marco conceptual y habiendo descrito y comprendido las dinámicas organizativas de la universidad.
5. *Parte de lo global para perfilar aspectos concretos;* se parte de las preguntas menos estructuradas para ir introduciendo las de mayor estructuración, así se evita que el investigador se imponga a los puntos de vista del entrevistado.

La elección de la entrevista focalizada permite estudiar los diferentes puntos de vista dentro de un colectivo en referencia a un programa, cuestión, ámbito o problema. La entrevista se organizará en torno a serie de cuestiones abiertas de carácter muy general para posteriormente ir centrándose en aspectos más específicos.

Como ya se apuntó más arriba la dinámica de las entrevistas focalizadas requiere que éstas se inicien a través de un estímulo o condicionamiento inicial.

En este caso hemos optado por remitir al entrevistado, previamente a la entrevista, un breve ensayo apuntando las principales temáticas a abordar durante la misma. Este texto tiene como única finalidad contextualizar la entrevista y focalizar su contenido.

Su utilidad es meramente introductoria y no supone ninguna línea argumentativa o sugerencia de ideas para la respuesta. Simplemente es un texto que delimita el objeto de estudio. La duración de la entrevista será de aproximadamente una hora.

El uso del contenido de la entrevista será absolutamente confidencial y en ningún caso se utilizará ni el nombre del entrevistado ni el de otras variables que permitieran su identificación.

Tanto las cuestiones generales de la entrevista como el propio ensayo estarán estructurados de forma coherente y en relación a las variables operativas y sus indicadores básicos de esta investigación; esto permitirá sistematizar la codificación y el análisis de la información. Para que el diseño del instrumento fuese coherente con el diseño general de la investigación se ha procedido a elaborar unas matrices en las que se correlacionan: interrogantes de la investigación, objetivos, marco teórico y sus categorías (inductivas) para condicionar la pregunta de la entrevista focalizada en sus tres versiones (Informantes 1, 2 y 3) este ejercicio de coherencia interna se presenta en el siguiente cuadro. Finalmente, pueden consultarse las tres adaptaciones de entrevista focalizada para los diferentes niveles de informantes:

- ❖ Entrevista Informantes N-1: Órganos unipersonales territoriales (Anexo 1.4).
- ❖ Entrevista Informantes N-2: PAS colaborador vinculado (Anexo 1.5).
- ❖ Entrevista Informantes 3: Expertos en Organización y gestión universitaria (Anexo 1.6).

Los criterios de credibilidad y dependencia que nos hemos propuesto cumplir al inicio de este Capítulo se aplican, entre otras, con la contrastación permanente de los interrogantes de la investigación en cada uno de los pasos y momentos del proceso de planificación y aplicación; ello nos permite evitar las desviaciones del objeto de estudio. En la Tabla 7.8 se correlacionan los interrogantes de la investigación con los interrogantes que guiarán la entrevista como técnica de recogida de información. En ese sentido cabe identificar la tabla como un ejercicio de coherencia interna y como criterio de rigor científico. En ningún caso los interrogantes generales se utilizan indistintamente para las cuestiones de investigación y las cuestiones de la entrevista. En ese sentido destaca la aportación del profesor Valles (2002):

*“Así se sostiene que las preguntas de investigación llamadas también “preguntas de teoría”, deben distinguirse claramente de las “preguntas de entrevista” que puedan diseñarse o usarse. Las primeras se formulan en lenguaje especializado propio del investigador, mientras que las segundas deben plantearse de forma más coloquial. Además de esta distinción básica, Wengraf nos recuerda que en el encuentro de entrevista no hay sólo preguntas, sino otro tipo de “intervenciones”.*

(Valles, 2002: 59)

SECUENCIA PARA EL DISEÑO DEL INSTRUMENTO 1

<b>Objetivo General:</b> Comprender la complejidad y las dificultades en el desarrollo de la función directiva de los órganos unipersonales territoriales de gestión académica en la universidad.						
<b>Interrogante</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Marco Teórico</b>	<b>Categorías</b>	<b>Informante N.1</b>	<b>Informante N. 2</b>	<b>Informante N. 3</b>
I. ¿Cómo se caracteriza el contexto general en que se desarrolla la universidad actual?	1. Enmarcar el actual contexto general de cambio de la universidad.	3. La Universidad como contexto				
II. ¿Cuáles son los cambios que se han producido en los procesos de la dirección universitaria?	2. Delimitar los cambios en los procesos de gestión universitaria.	3. La Universidad como contexto	- globalización - TIC's - universalización de la universidad - mercado laboral - convergencia europea	1. ¿Cuál diría que es la importancia de su cargo en el diseño organizativo general de la universidad? 2. ¿Cuál cree que debería ser la configuración de su cargo en el diseño organizativo general de la universidad en el futuro?		1. ¿Cuál diría que es la importancia de su cargo en el diseño organizativo general de la universidad? 2. ¿Cuál cree que debería ser la configuración de su cargo en el diseño organizativo general de la universidad en el futuro?
III. ¿Cómo se distribuyen las funciones los distintos órganos de gestión y gobierno universitario?	3. Comprender las diferentes manifestaciones del gobierno universitario.	4. Gobierno y gestión de la universidad	- autonomía organizativa - dependencia financiera - burocracia estamental - distribución del poder -dependencia de la Admón.	3a ¿Considera que ejerce su cargo con autonomía? ¿En qué ámbitos? 3b ¿Tiene libertad para gestionar el presupuesto? 3c ¿Considera que su autoridad está mermada por los órganos colegiados de participación (Junta / Consejo)? 3d ¿Opina que en la universidad conviven separadamente la cultura de los académicos y la cultura de los	3a ¿Considera que ejerce su cargo con autonomía? ¿En qué ámbitos? 3b ¿Tiene libertad para gestionar el presupuesto? 3c ¿Considera que su autoridad está mermada por los órganos colegiados de participación (Junta / Consejo)? 3d ¿Opina que en la universidad conviven separadamente la cultura de los académicos y la cultura de los	3a ¿Considera que ejerce su cargo con autonomía? ¿En qué ámbitos? 3b ¿Tiene libertad para gestionar el presupuesto? 3c ¿Considera que su autoridad está mermada por los órganos colegiados de participación (Junta / Consejo)? 3d ¿Opina que en la universidad conviven separadamente la cultura de los académicos y la cultura de los

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- funcionarización</li> <li>- estructuras apoyo</li> <li>- poco competitiva</li> <li>- gestión no profesional</li> <li>- no gerencialista</li> </ul>	administrativos? ¿Le perjudica esta estructura matricial? 3e ¿Su acción directiva está muy controlada por la Administración? 3f ¿En qué le favorece o limita dirigir a un profesorado mayoritariamente funcionario? 3g ¿Está su desempeño directivo asistido por comisiones y grupos de apoyo? ¿En que le benefician o limitan? 3h ¿La tendencia de la gestión universitaria va dirigida a una mayor competitividad? 3i ¿Hasta que punto estaría a favor de una gestión llevada a cabo por profesionales? 3j ¿Se debería gestionar la universidad de forma empresarial?	administrativos? ¿Le perjudica esta estructura matricial? 3e ¿Su acción directiva está muy controlada por la Administración? 3f ¿En qué le favorece o limita dirigir a un profesorado mayoritariamente funcionario? 3g ¿Está su desempeño directivo asistido por comisiones y grupos de apoyo? ¿En que le benefician o limitan? 3h ¿La tendencia de la gestión universitaria va dirigida a una mayor competitividad? 3i ¿Hasta que punto estaría a favor de una gestión llevada a cabo por profesionales? 3j ¿Se debería gestionar la universidad de forma empresarial?	administrativos? ¿Le perjudica esta estructura matricial? 3e ¿Su acción directiva está muy controlada por la Administración? 3f ¿En qué le favorece o limita dirigir a un profesorado mayoritariamente funcionario? 3g ¿Está su desempeño directivo asistido por comisiones y grupos de apoyo? ¿En que le benefician o limitan? 3h ¿La tendencia de la gestión universitaria va dirigida a una mayor competitividad? 3i ¿Hasta que punto estaría a favor de una gestión llevada a cabo por profesionales? 3j ¿Se debería gestionar la universidad de forma empresarial?
IV. ¿Cómo se articulan en el desarrollo profesional del profesorado las funciones que se le han asignado (docencia, investigación, y gestión)?	4. Comprender las funciones básicas del profesorado universitario (docencia, investigación, y gestión).	5. Desarrollo de la función directiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>- desarrollo profesional</li> <li>- reconocimiento externo</li> <li>- reconocimiento interno</li> <li>- desarrollo funcional</li> <li>- evaluación</li> <li>- formación</li> <li>- condiciones</li> <li>- tareas</li> </ul>	4a. ¿La gestión institucional debe ser una función más que desarrollen los académicos? 4b. ¿Estaría a favor de que la especialización profesional de algunos profesores universitarios se dirigiera fundamentalmente a la gestión institucional? 4c. ¿Cómo vería que la gestión institucional (política) la desarrollasen profesionales externos a la universidad?		4a. ¿La gestión institucional debe ser una función más que desarrollen los académicos? 4b. ¿Estaría a favor de que la especialización profesional de algunos profesores universitarios se dirigiera fundamentalmente a la gestión institucional? 4c. ¿Cómo vería que la gestión institucional (política) la desarrollasen profesionales externos a la universidad?

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- dificultades</li> <li>- integración</li> <li>-diferenciación</li> </ul>	<p>5. ¿Se debería evaluar la gestión como se evalúa la docencia y la investigación?</p> <p>6. ¿Incorporaría como complemento retributivo los ‘tramos de gestión’?</p> <p>7a. ¿Le favorece su actual cargo de gestión al desarrollo de su carrera profesional?</p> <p>7b ¿Ostentar un cargo de gestión paraliza o favorece el desarrollo profesional en docencia e investigación?</p>		<p>5. ¿Se debería evaluar la gestión como se evalúa la docencia y la investigación?</p> <p>6. ¿Incorporaría como complemento retributivo los ‘tramos de gestión’?</p> <p>7a. ¿Le favorece su actual cargo de gestión al desarrollo de su carrera profesional?</p> <p>7b ¿Ostentar un cargo de gestión paraliza o favorece el desarrollo profesional en docencia e investigación?</p>
<p>V. ¿Qué fases de desarrollo podemos identificar en el ejercicio de puestos de gestión y gobierno universitario?</p>	<p>5. Analizar las fases de articulación del puesto de los cargos unipersonales territoriales de gestión académica.</p>	<p>5. Desarrollo de la función directiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- inicio</li> <li>- motivación en el acceso</li> <li>- proyecto de dirección</li> <li>- desarrollo</li> <li>- acomodación</li> <li>- salida</li> <li>- alejamiento</li> </ul>	<p>8a ¿Qué variables remarcaría como las más significativas de las primeras semanas en el ejercicio de su cargo?</p> <p>8b ¿Condiciona el sistema de elección vigente el ejercicio del cargo?</p> <p>8c ¿El proyecto de dirección o de candidatura o el programa electoral es un referente de actuación al inicio del desempeño del cargo?</p> <p>8d ¿Cuáles son las principales funciones que se desarrollan durante esta fase?</p>	<p>8a ¿Qué variables remarcaría como las más significativas de las primeras semanas en el ejercicio de su cargo?</p> <p>8b ¿Condiciona el sistema de elección vigente el ejercicio del cargo?</p> <p>8c ¿El proyecto de dirección o de candidatura o el programa electoral es un referente de actuación al inicio del desempeño del cargo?</p> <p>8d ¿Cuáles son las principales funciones que se desarrollan durante esta fase?</p>	



			<p>9a ¿Qué variables destacaría especialmente de su cargo durante el desarrollo del mismo?</p> <p>9b ¿Cuáles son las funciones que como directivo le ocupan más tiempo?</p> <p>9c ¿Cree que en el desempeño del cargo existe disfunción entre las obligaciones formales y las tareas que finalmente le ocupan más tiempo?</p> <p>9d ¿Cuáles son las principales funciones que se desarrollan durante la fase de desarrollo?</p> <p>10a ¿Qué características le atribuiría a su cargo en su finalización?</p> <p>10b ¿Qué le haría plantearse la reelección?</p> <p>10c ¿Le preocupa tener que volver en exclusiva a la docencia y la investigación?</p> <p>10d ¿Cuáles son las principales funciones que se desarrollan durante esta fase?</p>	<p>9a ¿Qué variables destacaría especialmente de su cargo durante el desarrollo del mismo?</p> <p>9b ¿Cuáles son las funciones que como directivo le ocupan más tiempo?</p> <p>9c ¿Cree que en el desempeño del cargo existe disfunción entre las obligaciones formales y las tareas que finalmente le ocupan más tiempo?</p> <p>9d ¿Cuáles son las principales funciones que se desarrollan durante la fase de desarrollo?</p> <p>10a ¿Qué características le atribuiría a su cargo en su finalización?</p> <p>10b ¿Qué le haría plantearse la reelección?</p> <p>10c ¿Le preocupa tener que volver en exclusiva a la docencia y la investigación?</p> <p>10d ¿Cuáles son las principales funciones que se desarrollan durante esta fase?</p>	
--	--	--	--	--	--

				* ¿Son las características específicas de cada etapa similares en ambos mandatos?		
VI. ¿A qué principales dificultades deben hacer frente los académicos que desarrollan función de gestión?	6. Definir las principales dificultades en el desempeño del puesto directivo.	5. Desarrollo de la función directiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>- inexperiencia</li> <li>- ruptura académica</li> <li>- conflictos</li> <li>- gestión de profesorado</li> <li>- gestión económica</li> <li>- gestión de recursos</li> <li>- gestión de reuniones y grupos</li> <li>- gestión administrativa</li> <li>- burocracia</li> <li>- alejamiento</li> <li>- sabático</li> <li>- reincorporación docente</li> <li>- reelección</li> </ul>	<p>11. ¿Cuáles han sido las preocupaciones más importantes al inicio de su cargo?</p> <p>12. ¿Cuáles identificaría como las dificultades más importantes durante el desempeño de su cargo?</p> <p>13. ¿Cuáles identificaría como las dificultades más importantes al finalizar el mandato?</p>	<p>11. ¿Cuáles han sido las preocupaciones más importantes al inicio de su cargo?</p> <p>12. ¿Cuáles identificaría como las dificultades más importantes durante el desempeño de su cargo?</p> <p>13. ¿Cuáles identificaría como las dificultades más importantes al finalizar el mandato?</p>	<p>11. ¿Cuáles han sido las preocupaciones más importantes al inicio de su cargo?</p> <p>12. ¿Cuáles identificaría como las dificultades más importantes durante el desempeño de su cargo?</p> <p>13. ¿Cuáles identificaría como las dificultades más importantes al finalizar el mandato?</p>
	7. Proponer acciones de mejora y optimización del actual sistema		<ul style="list-style-type: none"> <li>- propuestas organizativas</li> <li>- propuestas formativas</li> <li>- propuesta de apoyo y mejora</li> </ul>	<p>14. ¿Introduciría cambios en la actual definición de los órganos unipersonales de gestión territorial?</p> <p>15a. ¿Qué mejoras formativas introduciría para un desempeño más</p>	<p>14. ¿Introduciría cambios en la actual definición de los órganos unipersonales de gestión territorial?</p> <p>15a. ¿Qué mejoras formativas introduciría para un desempeño más</p>	<p>14. ¿Introduciría cambios en la actual definición de los órganos unipersonales de gestión territorial?</p> <p>15a. ¿Qué mejoras formativas introduciría para un desempeño más</p>

	establecido			eficaz de los órganos unipersonales de gestión territorial?	eficaz de los órganos unipersonales de gestión territorial?	eficaz de los órganos unipersonales de gestión territorial?
				15b. ¿Qué mejoras organizativas introduciría para un desempeño más eficaz de los órganos unipersonales de gestión territorial?	15b. ¿Qué mejoras organizativas introduciría para un desempeño más eficaz de los órganos unipersonales de gestión territorial?	15b. ¿Qué mejoras organizativas introduciría para un desempeño más eficaz de los órganos unipersonales de gestión territorial?
				15c. ¿Qué mejoras de apoyo y asesoramiento introduciría para un desempeño más eficaz de los órganos unipersonales de gestión territorial?	15c. ¿Qué mejoras de apoyo y asesoramiento introduciría para un desempeño más eficaz de los órganos unipersonales de gestión territorial?	15c. ¿Qué mejoras de apoyo y asesoramiento introduciría para un desempeño más eficaz de los órganos unipersonales de gestión territorial?

**Tabla 7.8** Correlación de variables para la construcción del Instrumento I

*En síntesis, y para la práctica, Wengraf propone un esquema de decisiones de diseño que incluye los siguientes pasos: 1) definición de los objetivos y del interrogante de investigación; 2) traducción del interrogante en una serie de interrogantes teóricos; 3) desarrollo de conjuntos integrados de preguntas de entrevista o intervenciones de entrevista. Este paso tercero alude al diseño de las sesiones de entrevistas que (ya se ha señalado) no comprende solo un listado de asuntos de conversación y preguntas concretas, sino la decisión sobre el grado de estructuración de la comunicación. Esto es, sobre la secuencia u orden de los temas y preguntas.*

(Valles, 2002: 60)

### 7.3 Entrada al escenario de investigación

La aplicación es la fase de entrada en los escenarios de investigación y su importancia es crucial en la investigación cualitativa tal y como destacan Vallés (2003), Wolff (2004) y Flick (2004). Durante esta fase el investigador debe obtener la información para su posterior codificación y tratamiento por lo que es un momento de interacción simbólica y comunicativa crucial. Es ese sentido la formación, experiencia, habilidad y competencia del investigador en relación a los contenidos de la entrevista y sus formas resulta un condicionante para el éxito de la entrevista.

La problemática del acceso se acentúa aún más si se produce en entornos institucionales; a tal respecto Wolff (2004) describe algunas limitaciones específicas para el acceso a escenarios de investigación institucionalizados:

- ⇒ La investigación representa una irrupción en un sistema socialmente estructurado.
- ⇒ Los participantes del escenario ven como una perturbación el proceso de investigación y pueden generar sistemas defensivos.
- ⇒ El sistema social se dota de argumentos y razones para inhibirse y resistirse a la investigación.
- ⇒ El sistema de investigación y el sistema social están constituidos por concepciones y fines diferentes por lo que es probable que no se complementen.
- ⇒ Debe producirse un acuerdo para establecer la protección de datos, las condiciones y plazos de la investigación y el uso exacto de la información obtenida.

La entrada en los escenarios debe darse siguiendo meticulosamente las prescripciones aprobadas anteriormente en la descripción del método de trabajo y el Diseño. Estructuraremos la aplicación bajo tres previas; por un lado delimitaremos las variables espaciotemporales, luego se definirá la estrategia de triangular las informaciones obtenidas y, finalmente, se establecerá el perfil de la muestra definitiva de informantes.

### 7.3.1 Delimitación espaciotemporal

En los procesos de investigación delimitar con exactitud el marco de trabajo no sólo es un requisito formal si no un condicionante del éxito en los resultados finales. De la misma manera que hemos definido las concepciones de partida y el contexto general e institucional en los capítulos teóricos debemos ahora delimitar el ámbito de actuación y el momento en el que se desarrolla.

La variable espacial queda constituida por las **universidades públicas del área metropolitana de influencia de Barcelona**. Los objetivos del trabajo se centrarán en la comprensión de las problemáticas específicas y la complejidad en el desarrollo de la función directiva, de los órganos unipersonales de gestión académica en la universidad que ejercen estas instituciones dentro del *Sistema Universitari de Catalunya*.

Entendemos este espacio en la medida que se ve afectado por las dinámicas generales y específicas que hemos descrito en el Capítulo 3, pero además porque está caracterizado por una serie de rasgos propios y exclusivos que lo distinguen de otros sistemas universitarios:

- ❖ Pertenecer a un mismo *territorio de influencia* el área metropolitana de Barcelona.
- ❖ Configurar una categoría socio territorial específica avalada por informes, investigaciones y estudios.
- ❖ La existencia de un marco normativo común: *la Llei d'Universitats de Catalunya* (Llei 1/2003, de 19 de febrero d'Universitats de Catalunya).
- ❖ Una estructura administrativa que las engloba de forma sistémica: *el Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació*.
- ❖ Unos procesos de actuación e intervención fruto de una coordinación permanente a través del *Consell Interuniversitari de Catalunya*.
- ❖ La existencia de un organismo de evaluación y calidad independiente la *Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya*.

Finalmente destacar que el modelo de las universidades metropolitanas lo ha definido sistémica y conceptualmente el profesor De Miguel y otros (2001) y lo representa junto con el del área de Madrid, el núcleo de Barcelona. El sumatorio de ambos epicentros metropolitanos supone 568.192 estudiantes, es decir, el 36% del alumnado matriculado en España con los datos de 1998.

De las seis universidades que constituyen el universo de establecimientos en el área metropolitana de Barcelona, nosotros seleccionamos como espacio y objeto de investigación los cuatro centros públicos:

1. UAB Universitat Autònoma de Barcelona
2. UB Universitat de Barcelona
3. UPC Universitat Politècnica de Catalunya
4. UPF Universitat Pompeu Fabra

Dejamos para un momento posterior la caracterización detallada del *Sistema Universitari de Catalunya* y de los establecimientos seleccionados para entrar a caracterizar el momento en el que se desarrolla.

El *cuándo* es una variable significativa en las investigaciones de corte cualitativo en la medida que permiten ubicar la situación en una coyuntura y realidad altamente definida. La entrada en el escenario debe desarrollarse con un conocimiento detallado de éste para asegurar la efectividad y eficacia de los resultados de la investigación.

Sin ánimo de ser reiterativos debemos concretar la actual coyuntura universitaria para conocer el significado de las evidencias e informaciones que recolectemos. No se trata de volver a explicar los condicionantes generales e institucionales, esta labor ya la damos por hecha, sino de caracterizar la situación específica en la que se desarrollará el trabajo de campo en relación directa con la situación de los centros en los que desarrollaremos el trabajo.

La variable temporal se centrará en la actualidad. El estudio bajo la perspectiva hermenéutica de elementos de la realidad presente implica la necesidad de permitir introducir elementos propios de la historia y elementos de carácter proyectivo. Tanto unos como otros aportan luz sobre el momento actual y suponen una lectura complementaria para la descripción de la realidad actual. No debemos olvidar tampoco que una de las finalidades de la presente investigación es aportar elementos de mejora de la situación actual; por lo tanto el binomio comprender el presente para mejorar el futuro, se convierte en el referente temporal básico de nuestro trabajo.



### 7.3.2 Triangulación de informantes

Stake (1999) reconoce que los investigadores no sólo deben ser exactos en la constatación de sus informaciones, sino también lógicos en la construcción de los significados que se construyen posteriormente. Por ello los estudios de corte cualitativo no deben estar en inferioridad de posibilidades a la hora de dar respuesta a la realidad y deben dotarse de sistemas de validez y rigurosidad demostrable.

De esa forma acostumbran a asociarse los procesos de triangulación a los modelos que aseguran el rigor y la credibilidad de las nuevas aportaciones científicas como se ha descrito en apartados precedentes.

Además encontramos otra perspectiva (Denzin; 1994, Latorre, del Rincón y Arnal, 1996; Stake, 1999; etc.) en la que se considera la triangulación como una metodología específica y no como una mera estrategia de fiabilidad de proceso.

Esta última concepción defendida por Vallés (2003) define la triangulación como *estrategia de estrategias*, pues al definir el método como modelo o patrón constata que es habitual una complementariedad entre sus técnicas. En ese sentido se conceptualiza la triangulación como una estrategia del continuo cualitativo.

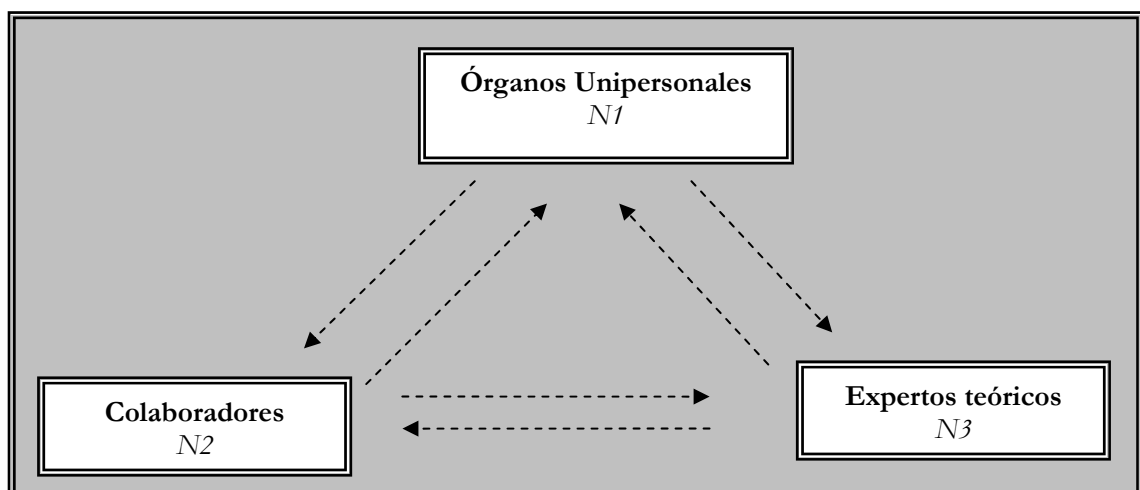
Por su parte la aportación de Bisquerra (1989: 265) nos permite identificar las posibilidades de triangulación:

- a. triangulación de datos (por fuentes, contextos, momentos o participantes)
- b. triangulación de investigadores
- c. triangulación teórica
- d. triangulación de instrumentos o técnicas
- e. triangulación múltiple

Aquí hemos adoptado un sistema de triangulación de los participantes a los que se ha agrupado en tres categorías informantes diferenciadas:

- 1) **Nivel 1:** informantes directos, sujetos implicados directamente en el propio proceso o fenómeno estudiado.
- 2) **Nivel 2:** informantes vinculados y con relación o colaboración directa a los del primer nivel; participan o comparten escenarios, procesos y situaciones con los órganos académicos unipersonales.
- 3) **Nivel 3:** informantes expertos, especialistas teóricos sobre el objeto de análisis.

Gráficamente la triangulación en función de los informantes de la muestra final se puede representar:



Esquema 7.3. Modelo de triangulación

Operativamente el proceso de triangulación se establecerá según los niveles establecidos además de considerar los objetivos de la investigación y las aclaraciones conceptuales acotadas en el Diseño General (Capítulo 2):

<i>Niveles de información</i>	<i>Perfiles de Informantes</i>
<b>Nivel 1</b> <i>Informantes Directos</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Decano</li> <li>▪ Director Departamento</li> </ul>
<b>Nivel 2</b> <i>Informantes Vinculados</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Personal de administración y servicios</li> <li>▪ Gerencia</li> </ul>
<b>Nivel 3</b> <i>Informantes Expertos</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Expertos gestión universitaria</li> <li>▪ Expertos en organización y gestión educativa</li> </ul>

**Tabla 7.4.** Niveles de informantes

- ❖ **El Nivel 1** de participantes lo constituyen los órganos unipersonales descentralizados de gestión académica en la universidad pues ellos representan al colectivo objeto de estudio. Estos son el Decano o Director de Escuela y el Director de Departamento. Se excluyen de este nivel los vicedecanos y los coordinadores de titulación o jefes de estudio puesto que: 1) son órganos no recogidos por la legislación vigente, 2) representan estructuras de apoyo a órganos unipersonales, 3) presentan una dimensión particular y no global, 4) su capacidad de actuación está delimitada orgánica e institucionalmente, y 5) están supeditados a otro órgano unipersonal en sus funciones básicas.

- ❖ Los de **Nivel 2** lo forman el conjunto de perfiles y puestos con los que comparten o colaboran de forma directa los cargos académicos en los procesos de gestión: personal de administración y servicios, la gerencia institucional y otros cargos institucionales.
- ❖ El **Nivel 3** lo constituyen los expertos y analistas en gestión de instituciones universitarias y, por ende, educativas.

### 7.3.3 Criterios para la selección de informantes

Una vez que hemos establecido las características del muestreo, los instrumentos, el diseño de la triangulación y el sistema de rigor y calidad estamos en disposición de establecer las variables y sus indicadores que nos permitirán seleccionar a los informantes.

El universo de la investigación está caracterizado por una serie de variables que lo configuran. Identificar estas variables y sus indicadores de forma ajustada nos permitirá optimizar la selección de los informantes.

Esta es investigación cualitativa en la que la muestra no es probabilística, por tanto, los informantes deben ser representativos de una serie de variables seleccionadas que configuran la globalidad del universo de investigación.

Así para cada uno de los Niveles de informantes se establecerán una serie de variables que permitirán su selección óptima y asegurar los criterios establecidos para el muestreo.

### \* Informantes de Nivel 1

Para definir la muestra hemos seleccionado 4 variables operativas que están caracterizadas a su vez por una serie de indicadores básicos:

<i>Variables</i>	<i>Indicadores</i>
<b>1.A Periodo de desarrollo del cargo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Periodo Inicial</li> <li>⇒ Periodo de desarrollo</li> <li>⇒ Periodo de salida</li> </ul>
<b>1.B Categoría profesional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Catedráticos de Universidad</li> <li>⇒ Titulares de Universidad</li> <li>⇒ Otras categorías académicas</li> </ul>
<b>1.C Experiencia en órganos unipersonales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Primer mandato</li> <li>⇒ Segundo mandato</li> <li>⇒ Tercer o más mandatos</li> </ul>
<b>1.D Formación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Con formación específica en Gestión universitaria</li> <li>⇒ Con formación afín (procesos y habilidades directivas)</li> <li>⇒ Sin formación específica</li> </ul>
<b>1.E Órgano Unipersonal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Decano / Director de Escuela</li> <li>⇒ Director de Departamento</li> </ul>

**Tabla 7.5.** Variables operativas y sus indicadores para la selección de informantes nivel 1

Es importante justificar y caracterizar cada una de las variables y de sus indicadores a fin de comprender el porqué de su elección:

**1.A Desarrollo del cargo:** Como se desprende de la literatura específica sobre gestión de recursos humanos los diferentes cargos y roles en la organización se pueden secuenciar en una serie de fases o momentos. Si bien algunas taxonomías son más exhaustivas que otras y pueden distinguir hasta 5 momentos diferentes, la estructura conceptual subyacente en todas ellas, supone un modo de articulación del desarrollo de los puestos de trabajo en torno a tres momentos clave: Inicio, Desarrollo y Salida (Centro de Estudios Financieros, 2001; Dolan, 2003; etc.).

Cada periodo está caracterizado por unos rasgos y procesos específicos cuyo conocimiento permite una intervención específica para optimizar el desarrollo de las personas y la organización.

El conocimiento y dominio de esta variable se convierte en una herramienta muy útil conceptual y aplicativamente. La gestión desempeñada por los académicos deja de ser una realidad homogénea y continuada para poder ser identificada en sus diferentes momentos. Cada uno de estos momentos se caracteriza por una serie de rasgos, problemáticas y características específicas que no sólo permite una descripción más ajustada de la realidad, sino un patrón para optimizar posibles intervenciones (organizativas, formativas o de asesoramiento) de forma más eficaz.

**1.B Categoría profesional:** La categoría representa el nivel que el profesor ocupa en el escalafón de la estructura del desarrollo docente. Por lo tanto va referida especialmente a su desempeño como docente e investigador, lo que también nos informa sobre la caracterización de su escala, experiencia, antigüedad, liderazgo académico, conocimiento de las estructuras formales e informales de poder, dominio de las micro políticas, instancias en la toma de decisiones, conocimiento de las variables organizativas, etc. Todas estas características dibujan un perfil de desempeño de la gestión diferente a tenor de la categoría académica: Catedráticos de Universidad (CU), Titulares de Universidad (TU), y las restantes categorías (TEU, CEU, Ayudantes, etc.).

Las divisiones establecidas tienen un origen claramente legal, en la medida que la propia LOU y todos los estatutos de las universidades objeto de estudio identifican esta división. Así en los artículos 24 y 25 de la LOU se establece que para el desempeño de estos cargos se debe ser profesor doctor de los cuerpos docentes

universitarios a excepción de las Escuelas Universitarias donde pueden ser nombrados Directores los funcionarios no doctores o el profesorado contratado doctor. Igual parangón se realizan con los directores de departamento al amparo de las áreas de conocimiento vinculadas al apartado 3 de los artículos 58 y 59 de la LOU.

**1.C Experiencia:** La experiencia supone un elemento básico para comprender el desempeño de los órganos unipersonales de gestión académica y sus problemáticas asociadas en cada periodo. La acumulación de vivencias, el conocer de forma experiencial el funcionamiento, las estructuras y las dinámicas de cada cargo permite enfocar el mandato con estrategias diferentes y más adecuadas a cada caso. Aquellos docentes que han podido curtirse en diferentes escenarios de la gestión terminan por especializarse en esta función, y por lo tanto, presentarían formas de actuación diferentes según la experiencia acumulada. Ello nos lleva a definir como indicadores básicos: estar desempeñando un primer cargo de gestión, ejercer un segundo cargo (reelección, otro ámbito de responsabilidad, etc.), y finalmente, identificar aquellos informantes que han ocupado anteriormente tres o más cargos de gestión académica universitaria (en el mismo ámbito que enfocamos nuestro estudio).

**1.D Formación:** En el desempeño de cualquier puesto de trabajo la variable formación resulta imprescindible para su caracterización, más aún si, como se desprende de los supuestos básicos (hipótesis de investigación), los antecedentes y el marco teórico, nos encontramos ante el ejercicio de una función profesional para la que no se prescribe formación o capacitación específica. En ese sentido, comprender

la realidad y las dificultades en el desempeño de los órganos unipersonales de gestión supone conocer el perfil formativo en relación a las funciones del cargo. Así aparecen los tres indicadores propuestos: primero, cuenta con formación específica en el ámbito de la dirección y gestión de establecimientos universitarios, segundo si cuenta con una preparación vinculada a las habilidades y competencias sobre la gestión y dirección de centros, o en tercer lugar, si no posee ninguna formación específica para el desempeño del cargo.

**1.E Órgano Unipersonal:** Los órganos unipersonales territoriales o descentralizados son el Director de Departamento y el Decano o Director de Escuela. En ese sentido estos representan el verdadero objeto de estudio de nuestra investigación.

### **\* Informantes de Nivel 2**

Recordemos que los informantes de Nivel 2 son aquellos que participan o colaboran en alguno de los procesos y funciones que desarrollan los órganos unipersonales de gestión académica en la universidad.

Para definir la muestra de informantes vinculados a los órganos unipersonales hemos seleccionado 2 variables operativas que están caracterizadas a su vez por una serie de indicadores básicos. En este caso, el cumplimiento o representatividad de estas variables es aconsejable aunque su definición es menos prescriptiva que los informantes de nivel 1.



Cabe decir que para este nivel de informantes se utilizará un criterio de muestro y caso típico y variación. Es de caso típico en la medida que los sujetos seleccionados representan a la generalidad de los miembros de su categoría por sus particularidades y perfiles comunes. El muestreo es de variación en la medida que los informantes representan distintas opciones por lo que la muestra es altamente diferenciada y plural.

<i>Variables</i>	<i>Indicadores</i>
<b>2.A Experiencia en el cargo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Menos de tres años (1 mandato)</li> <li>⇒ Entre tres y seis años (2 mandatos)</li> <li>⇒ Más de seis años (más de 3 mandatos)</li> </ul>
<b>2.B Responsabilidad del cargo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Gerencia y Administración</li> <li>⇒ PAS Dirección de Departamento</li> <li>⇒ PAS Decanato</li> </ul>

**Tabla 7.6.** Variables operativas y sus indicadores para la selección de informantes nivel 2

**2.A Experiencia en el cargo:** La experiencia en el cargo es una variable muy importante ya que esta nos determina si la persona informante ha ejercido sus funciones burocráticas y administrativas bajo el mandato de uno o diversos académicos. Por tanto los años en ejercicio en puestos y cargos de similar responsabilidad, garantiza que el informante ha podido experimentar distintas formas de gestión, distintos momentos y fases en el desarrollo del mandato académico, las principales disfunciones y problemáticas de éste, etc. En este caso, la experiencia profesional de los miembros del PAS vinculados al desempeño del órgano unipersonal, nos remite a informantes con la posibilidad de contrastación y análisis de la realidad que aquí estamos estudiando. Su perspectiva, es pues, imprescindible

para comprender el contexto y las problemáticas con las que se encuentran los órganos unipersonales de gestión académica.

**2.B Responsabilidad del cargo:** Bajo esta variable identificamos los posibles puestos de responsabilidad que ocupan los informantes de nivel 2, como ya hemos avanzado, vinculados al personal de administración y servicios que colaboran en las funciones organizativas con los órganos unipersonales de gestión universitaria. Los diferentes responsables administrativos aportaran información desde distintas perspectivas desde sus puestos y responsabilidades.

En la medida que la realidad de la tecnoestructura está organizada en diferentes niveles estos nos aportaran una visión específica, que en su conjunto supondrá un análisis más amplio y diverso de nuestro objeto de estudio.

### **\* Informantes de Nivel 3**

Recordamos que los informantes de Nivel 3 son expertos en temas de organización y gestión de instituciones educativas. En esa línea se entrevistará a especialistas que han desarrollado un análisis teórico o empírico sobre nuestro objeto de investigación. Debido al perfil pragmático y experiencias de los informantes de Nivel 1, consideramos especialmente significado que los expertos, teniendo experiencia o no, sí aporten una línea de investigación, reflexión o trabajo más reflexiva, teórica o académica. Cabe decir que para este nivel de informantes se utilizará un criterio de muestro y selección de informantes de conveniencia y crítico.

De conveniencia supone seleccionar a aquellos expertos que nos brinden mayores facilidades para aportar su propio análisis y conocimiento; mientras que será crítico en cuanto que aporten teorías y planteamientos exclusivos debido a su actualidad, profundidad, vigencia científica, etc.

<i>Variables</i>	<i>Indicadores</i>
<b>3.A Experto en Organización y gestión educativa</b>	⇒ Experto en gobierno y gestión universitaria

**Tabla 7.7.** Variables operativas y sus indicadores para la selección de informantes nivel 3

**3.A Experto en gestión universitaria:** En la medida que los informantes aportan con su experiencia líneas de reflexión e investigación de reconocido prestigio nacional e internacional, además de una opinión altamente cualificada y especializada sobre nuestro objeto de estudio.

El poder representar a cada uno de estos perfiles o casilleros tipológicos no conlleva una obsesión por la representatividad estadística. Nuestro referente es la representación tipológica, socio estructural correspondiente a los interrogantes y objetivos del estudio. Y como en todas las investigaciones, las decisiones muestrales son fruto a la vez de las contingencias que plantean los medios y el tiempo. Por tanto, son dos los criterios maestros que se perfilan en toda investigación cualitativa: heterogeneidad y economía. Ambos se relacionan entre sí con los conceptos de saturación, muestreo teórico, y muestreo estratégico según Valles (2002).

## **7.4 Fase de desarrollo y exploración de la investigación**

Su planteamiento y diseño se realiza conjuntamente puesto que representan dos secuencias que en la práctica se desarrollan perfectamente articuladas. El Desarrollo implica la fase interactiva del trabajo de campo, es cuando el investigador aplica la instrumentación y pone en práctica el sistema científico diseñado. En esta fase la obtención de datos es masiva por lo que conviene desde el principio regularlos y explorarlos detenidamente. En ese sentido adquieren plena vigencia las operaciones de transcripción y codificación propias del trabajo de recolección de datos. Seguidamente se requiere una primera aproximación, de forma tentativa, intuitiva y emergente, a los primeros contenidos sistematizados, es la secuencia de Exploración. No se trata de resultados concluyentes pero sí supone una primera toma de decisiones sobre: las orientaciones sobre el trabajo de campo restante, los sistemas de codificación y categorización, la síntesis de información, la primera elaboración de hipótesis de trabajo de campo y la aparición emergente, y provisional, de teoría o conocimiento. Como en todas las fases anteriores el análisis es una de las funciones fundamentales, así como la toma de decisiones dialogada con el propio proceso metodológico.

### **7.4.1 Transcripción de contenidos**

La transcripción no es un proceso baladí. Representa un momento muy importante en la investigación cualitativa por el que pasamos los registros orales obtenidos de forma primaria en la entrevista a registros escritos o secundarios. La transcripción de las entrevistas se puede consultar en el Anexo 3.

Deben destacarse de ese proceder dos aspectos importantes; primero la sustitución de la fuente primaria en fuente secundaria y, segundo, el cambio de soporte que utilizaremos para el análisis de las informaciones obtenidas a lo largo del trabajo de campo.

Algunos metodólogos cuantitativistas llaman a esta fase la de ‘elaboración secundaria de datos primarios’ pues refleja, desde su perspectiva, el verdadero actuar del investigador que perfila el material sobre el que va a trabajar.

En cualquier caso Kvale avisa de la pérdida de información que se produce en toda transcripción.

*Transcribir implica traducir de un lenguaje oral, con sus propias reglas, a un lenguaje escrito con otro conjunto de reglas. Las transcripciones no son copias o representaciones de una realidad, son construcciones interpretativas que son útiles para determinados propósitos. Las transcripciones son conversaciones descontextualizadas, abstracciones, al igual que los mapas topográficos son abstracciones del paisaje original del que derivan. Los mapas enfatizan algunos aspectos del paisaje y omiten otros, dependiendo de la selección del uso que se intenta hacer.*

(Kvale, 1996: 165)

Transcribir representa pues un ejercicio en el que hay que tomar decisiones de orden teórico, metodológico y ético. Las cuestiones sobre el cuánto y cómo transcribir representan, pues, una tarea estresante y fatigosa en palabras de Kvale (1996).

Las advertencias vertidas a este respecto nos sitúan en la conveniencia de identificar una serie de estrategias que garanticen los objetivos y la intencionalidad primera de nuestra investigación, a tal efecto se definen como dispositivos en la transcripción:

1. *Self-debriefing*: supone la incorporación de un memo (cuaderno de campo o anecdotario) en las entrevistas que será utilizado para optimizar el proceso de transcripción e iluminar en el análisis intensivo de los datos.
2. *Adecuación*: posiblemente sea una de las estrategias más aplicadas por los metodólogos en ciencias sociales y supone escuchar reiteradamente las audiciones para ajustarse al máximo en la transcripción; Welgraf (2001) considera que es un buen sistema para evaluar la adecuación de una interpretación.
3. *Íter subjetividad*: en situaciones de conflicto con el significado o bien de forma aleatoria se puede solicitar una segunda (o tercera) opinión que verifique el contenido y el sentido de la transcripción para valorar su pertinencia y adecuación.

#### 7.4.2 Codificación y categorización

La fase de análisis que implica la Codificación y la Categorización supone establecer las unidades básicas de significación que se obtienen del *verbatimum* obtenido con las entrevistas realizadas. El proceso supone un ejercicio de reducción sistemático, y permite identificar las unidades del texto de forma sintética y significativa.

El primer ejercicio de reducción cualitativa implica la identificación de las unidades de contexto. Cada unidad de contexto es un marco interpretativo de un segmento de significado general dentro del corpus textual obtenido tras la transcripción. Este se debe relacionar con los planteamientos teóricos y metodológicos diseñados para la investigación. Esta estructura textual a nivel meso (entre el texto global y las unidades de registro más sencillas) la denominaremos Dimensiones de Análisis.

Seguidamente cabe intensificar el proceso de síntesis y significación en unidades extensivamente y intensivamente exhaustivas. Las unidades más sencillas las denominaremos unidad de registro y representan un tipo de segmento textual claramente discernible (semántica, sintáctica o pragmáticamente) y cuyas ejemplificaciones pueden detectarse de forma distinta. Las unidades de registro no son independientes entre sí, sino que algunas de ellas participan de un sistema estructural común por lo que se convierten en sistemas más complejos.

A partir de una misma masa de datos brutos se pueden producir conjuntos muy distintos de datos analíticos, según cuales hayan sido los criterios definitorios de las unidades en cuestión. El proceso de codificación consiste pues, básicamente, en la adscripción de todas y cada una de las unidades de registro detectadas en el corpus a sus respectivas unidades de contexto. Para ello se utilizarán unas etiquetas identificativas o códigos.

*Los esquemas categoriales se conciben en forma de partición. Es decir, se entiende que las categorías deben ser exhaustivas –toda unidad de registro o subcategoría debe quedar incluida en alguna categoría- y mutuamente excluyentes –ninguna unidad de registro debe pertenecer a más de una categoría del mismo nivel-.*

(Navarro y Díaz, 1999: 194)

El siguiente paso consistirá en la categorización que implica clasificar las unidades de registro vinculadas a cada unidad de contexto, bajo unos similares parámetros de clasificación. Esos criterios pueden ser:

- Sintácticos,
- Semánticos,
- Pragmáticos.

En otras palabras la estructura de cada esquema categorial se hace en forma de árbol.

Flick (2004) establece en investigación cualitativa cuatro estrategias de codificación:

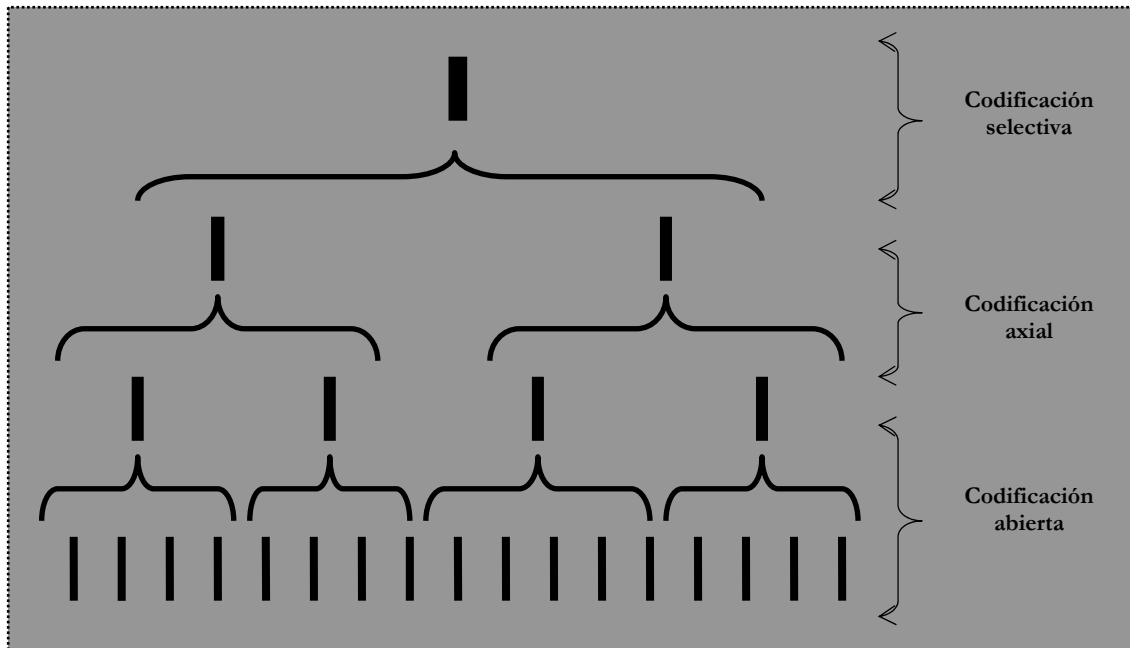
- ☆ La codificación teórica.
- ☆ El análisis de contenido.
- ☆ La codificación temática.
- ☆ El análisis global.

En nuestro caso hemos seleccionado al análisis de contenido pues aunque resulta la más complejo y presenta ciertas limitaciones como herramienta nos aporta las siguientes ventajas: es la más completa para una explotación exhaustiva de las informaciones obtenidas, la que presenta mayor rigor y sistematicidad, la más acorde a los procesos de tratamiento de la información de los paquetes informáticos al uso en investigación cualitativa para ciencias sociales y la más pertinente en función de nuestro objeto de estudio.

El análisis de contenido es el procedimiento de analizar los datos que se han recogido para desarrollar de forma emergente una teoría fundamentada. Se trata de codificar, conceptualizar y categorizar los datos obtenidos para después establecer las relaciones causales vinculadas a los interrogantes de la investigación y finalmente elaborar un fenómeno central vinculado a todos los anteriores.

Encontramos tres fases diferenciadas aunque altamente vinculadas en relación al análisis de contenido: codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva. Gráficamente el procedimiento se estructura así:





Esquema 7.4. Proceso de codificación teórica.

- **Codificación abierta.** Proceso de análisis que trata de expresar los datos e informaciones en forma de conceptos. Para ello primero se segmentan las muchas informaciones en unidades coherentes de significado para asignarles un código, así se constituyen los conceptos. Para establecer los conceptos se seleccionan los datos más significativos, los más relevantes y los más importantes para la investigación. La multiplicidad de códigos resultante se deberá agrupar de nuevo en torno a fenómenos descubiertos y que son relevantes para la pregunta de investigación. El proceso de codificación se articula en torno a una serie de interrogantes constantes que permiten las agrupaciones significativas de informaciones.
- **Codificación axial.** A partir de la multitud de categorías originadas se seleccionan las que responden con mayor claridad a los interrogantes de investigación. Seguidamente se ilustran con pasajes, fragmentos, y citas extraídas literalmente de las

transcripciones para, por último, establecer las relaciones entre las categorías para comprobar las relaciones de causalidad, dependencia, etc.

- **Codificación selectiva.** El propósito de este paso es elaborar la categoría central en tono a la cual las demás categorías se integran y agrupan. El resultado debe ser una categoría central que de coherencia y significado a todo el proceso y que integre a las demás categorías establecidas.

Este proceso no es puntual, más bien lo consideramos cíclico y permanente pues supone releer constantemente las informaciones obtenidas, las categorías elaboradas etc. Se plantea como proceso dialógico entre los interrogantes de la investigación y los datos obtenidos. Diálogo mediado por el propio investigador que ordena la información constantemente hasta que emergen los primeros resultados. El proceso se puede diversificar varias veces para dar respuesta a los distintos interrogantes planteados en la investigación. Este planteamiento emergente y dialógico entre los datos y el propio investigador en el proceso de búsqueda de respuestas a los interrogantes es igualmente aplicable al sistema de elaboración de los códigos. En este caso optamos por un sistema mixto en el que se combina la codificación deductiva, fruto, entre otras razones, del marco teórico y, la inductiva, en la que el investigador en la medida que el conocimiento emerge, gracias al análisis que recorre todo el proceso, puede ir aportando y construyendo nuevos códigos y sus etiquetas. Desistimos de aplicar cualquiera de los sistemas estandarizados de códigos ya existentes en el mercado (*General Inquirer*) debido a que: el objeto de estudio es novedoso, las experiencias de estudio cualitativos bajo los mismos tópicos son escasas o nulas, el planteamiento no pretende la generalización de resultados, el enfoque no es comparativo, etc.

### 7.4.3 Programario informático AQUAD

Los trabajos que con mayor sistematicidad recogen las características y utilidades de los diferentes programas informáticos para la explotación cualitativa son el de Tesch (1990), Navarro y Díaz (1999) y Valles (2003) por lo que se han convertido en una guía de consulta previa a la elección del programario informático de tratamiento.

*En definitiva AQUAD es un programa que facilita la teoría entrañada en los datos.*

*Permite la exploración cualitativa de las conexiones entre conceptos y la configuración*

*de las posibles relaciones causales entre éstos. Puede codificar directamente en pantalla*

*y los códigos representan categorías conceptuales. El programa permite codificar por*

*superposición y anidamiento, añadir comentarios y notas y elaborar memorandums.*

*Facilita la elaboración de hipótesis de trabajo tanto entre las relaciones categoriales*

*como en las posibles relaciones entre unidades de significado. Permite hacer trabajo*

*estadístico, computación de términos y expresiones, así como de incorporar datos*

*sociodemográficos ilustrativos de los informantes o el contexto dónde se produjo el*

*trabajo de campo.*

(Navarro y Díaz, 1999: 212)

Las principales ventajas de AQUAD para el tratamiento cualitativo en nuestro trabajo son:

- Favorece el análisis conducente a la construcción de teoría.
- Programa basado en la lógica cualitativa, el análisis se puede realizar manteniendo la propia estructura de la entrevista.
- Sistema basado en la codificación, y los agrupamientos.
- Favorece diferentes tipos de análisis intensivos a partir de la co-ocurrencia.

- Permite introducir elementos provenientes del memo del trabajo de campo.
- Permite la introducción de notas y comentarios durante el proceso de análisis transversal.

#### **7.4.4 El Informe provisional de resultados**

Los datos obtenidos en las entrevistas mediante el sistema de codificación y categorización, así como la aplicación del programario informático nos lleva a obtener unos primeros resultados que pueden organizarse, en un primer momento, en forma de Informe Provisional. Este Informe debe recopilar los datos más significativos que dan pie a las primeras respuestas de los interrogantes de la investigación. Esto será la primera aproximación al conocimiento que emerge de las informaciones obtenidas. Es decir, los primeros resultados significativos. El informe no debe plantearse como un documento cerrado ni definitivo, si no más bien como un primer borrador que recoge las ideas fuerza que transmiten los datos recolectados. En ese sentido es el momento de las hipótesis tentativas del trabajo de campo, de plantear nuevos interrogantes o disyuntivas o, incluso, dudas al respecto de la agrupación de las categorías, sus relaciones, etc.

Proceder a elaborar las conclusiones en un informe cualitativo es un proceso organizado en fases, complejo y jalonado por dudas y breves que hay que ir resolviendo durante el propio desarrollo. Esas dudas se van despejando a medida que profundizamos en los datos obtenidos: estudiando el marco teórico, analizando las categorías, conceptos y códigos y, especialmente, a través de un proceso dialéctico de las variables anteriores con los interrogantes de la investigación y los objetivos Valles (2002, 2003).

Según la estructura del método planteado, tras la fase de Desarrollo y Exploración, que culmina con el Informe Provisional de resultados, se procederá a la aplicación de un segundo instrumento que partirá de los contenidos establecidos en el propio Informe provisional. Este tipo de planteamientos aseguran la coherencia interna del método, favorecen la elaboración de conclusiones y aseguran una emergencia de conocimientos más plural y fiable.

Además, la posibilidad de articular los contenidos de dos instrumentos diferenciados supone un ejercicio de aseguramiento de la fiabilidad del proceso (métodos solapados) y de su fiabilidad (auditoria de dependencia). El telón de fondo de este procedimiento atiende a dos tres razonamientos complementarios aunque diferenciados:

- 1) Primero sistematiza la pluralidad de las fuentes de captación de información, además de diversificar los perfiles de informantes. En ese sentido se amplía el abanico de sistemas de captación de datos en la medida que duplicamos la instrumentación.
- 2) Se genera una dependencia entre los instrumentos lo que permite dotar a nuestro diseño de un sistema específico de replicación de informes, una de las estrategias más habituales de incluir los criterios de fiabilidad y consistencia en la investigación cualitativa.
- 3) El Instrumento 2, verifica y garantiza la calidad y objetividad, no de los datos, sino del proceso de significación y el análisis de contenido desarrollado a partir del estudio de las informaciones obtenidas con el Instrumento 1.

## 7.5 Contrastación

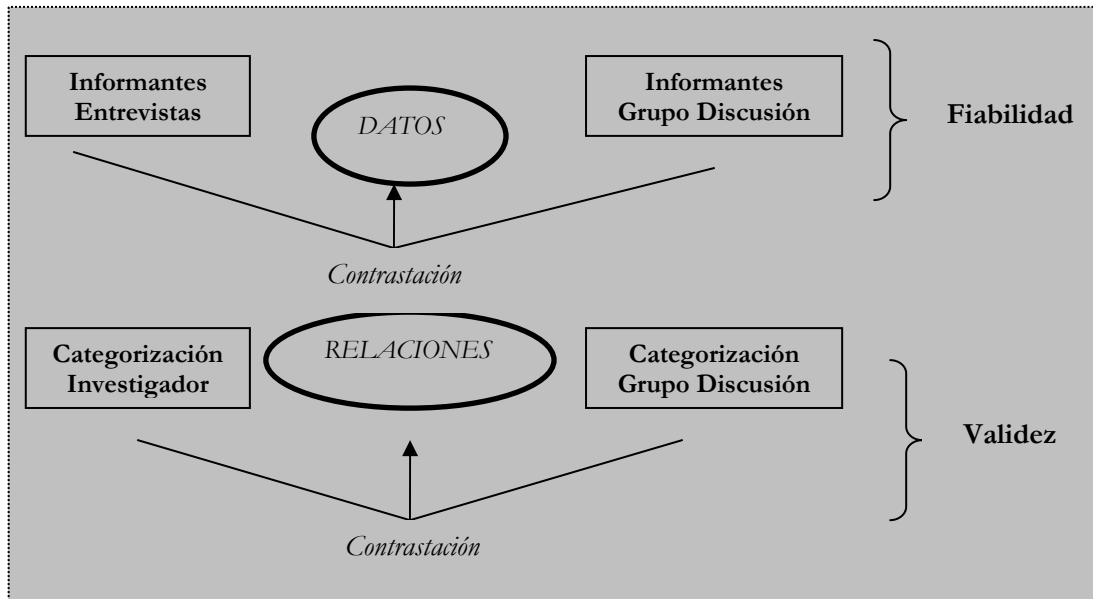
Una crítica expresada a menudo acerca de la investigación cualitativa recae sobre la transparencia y objetividad de los resultados, especialmente cuando estos se obtienen a partir de una sola fuente de información como puede ser la entrevista. Dentro de esta corriente se sostiene que ilustrar determinados conceptos y teorías nuevos con fragmentos de entrevista previamente seleccionados supone un problema de credibilidad insuficiente (Flick, 2004).

A ese respecto se insiste en dotar a la investigación de criterios de calidad como son la validez y la fiabilidad; aunque se propone que se adapten y construyan con criterios de credibilidad adecuados e integrados al propio diseño del método.

Por ello, hemos considerado oportuno introducir una nueva fase de desarrollo metodológico, con instrumentación propia, cuyos objetivos específicos son:

- 1) Disponer de medidas de fiabilidad y validez estructuradas en el propio método de investigación.
- 2) Profundizar en las informaciones y relaciones provisionales para asegurar mayor rigor en el conocimiento emergente.

La técnica que se aplicará para desarrollar esta nueva fase será el grupo de discusión (focus group). La idea es hacer debatir de forma ordenada a los participantes sobre una serie de temáticas vinculadas a un objeto de investigación, por lo que no se busca el consenso ni la reducción, al contrario, es una fuente para ampliar perspectivas y generar enfoques más diversos y plurales. La función básica es recoger un amplio abanico de opiniones y puntos de vista para confirmar, por un lado, el contenido de las entrevistas (validez), y por otro, el sistema de codificación y elaboración de la teoría emergente.



Esquema 7.5. Utilidades del focus group.

### 7.5.1 Instrumento II: Focus Grup

El focus group está constituido por un conjunto reducido de personas (8 a 10), reunidas con el propósito de interactuar en una conversación acerca de una selección de tópicos seleccionados por el investigador, que actúa como moderador del grupo. La duración acostumbra a oscilar entre los sesenta y los noventa minutos, aproximadamente (Fabra y Domènech, 2000). Los grupos de discusión permiten en la investigación cualitativa interactuar de forma amplia con el grupo de participantes, demandar mayores informaciones sobre un tópico, redefinir un concepto o polemizar sobre él. De la misma manera aportan información desde la perspectiva no verbal. Su dinámica es altamente flexible y se consideran una herramienta útil y aplicable en numerosas situaciones: interpretar datos e informaciones, debatir la introducción de una innovación, familiarizarse con un ámbito de saber, opinar respecto una realidad concreta, etc.

La operativa supone que el moderador presente el equipo y la temática a bordar previa elaboración de un guión general:

*El guión debe ser prácticamente un listado de temas <...> que se ordenen las preguntas de las más generales a las más específicas, y en segundo lugar, que los temas de mayor importancia se planteen al principio y se dejen para el final los considerados secundarios”.*

(Fabra y Domènech; 2000: 42)

No debemos apartarnos del contexto dónde se aplicará el focus group (Instrumento II) y su doble función y objetivos, para diseñar la estrategia de discusión grupal atendiendo ambas perspectivas.

Se diseña el focus group de tal manera que se convierta en un instrumento de aseguramiento de la calidad y el rigor del proceso de investigación. Especial mención se otorgará en esta dirección a los criterios de fiabilidad y validez, tal y como se describió en el apartado de Diseño del método de investigación, en el epígrafe sobre calidad del método.

El tipo de fiabilidad que aporta el Instrumento II es la denominada por Kirk y Miller (1986) *fiabilidad sincrónica*, y supone la constatación y uniformidad de los resultados sobre un mismo objeto de estudio aplicando intensivamente instrumentos diferentes. En nuestro caso se cotejan similares resultados mediante la aplicación de dos instrumentos diferentes: la entrevista focalizada y el focus group. Ambos con dinámicas y procedimientos bien diferenciados pero ambos muy arraigados y experimentados en la investigación social cualitativa.



La fiabilidad en investigación cualitativa representa la inteligibilidad, estabilidad y consistencia de los datos e informaciones recolectados. Por su parte el criterio de validez se vincula a las interpretaciones, relaciones, causalidades y dependencias que el investigador establece ante los datos recolectados en función de los interrogantes de investigación. Se trata de comprobar hasta que punto las construcciones elaboradas por el investigador están fundamentadas empíricamente en las de los sujetos participantes.

*“La cuestión de la validez puede resumirse como una cuestión de si el investigador ve lo que piensa que ve”.*

(Kirk y Miller, 1986: 12).

Hay que advertir que ambos criterios son una acomodación al ámbito cualitativo procedente de la perspectiva cuantitativa, por ello conviene reformularlos y reconvertirlos en criterios de calidad cualitativa y perfectamente adaptada al sistema de investigación diseñado. Por ese motivo nosotros instrumentaremos el focus group como mecanismo de fiabilidad y validez.

La fiabilidad la evaluamos en la medida que en las conclusiones del focus group se genera una validación social de los datos aportados en las fases precedentes mediante el Instrumento I (entrevistas semiestructuradas), por la que se evalúa la confiabilidad de los datos recolectados.

La validez se evalúa en la medida que las interpretaciones y las posibles relaciones establecidas a partir de la codificación teórica (abierta, axial y selectiva) se establecen de manera afín a las aportaciones y conclusiones del focus group. Para proceder a este objetivo, en el guión general de trabajo que se propondrá a los participantes del focus group, se establecerán una relación de informaciones específicas obtenidas en la fase de exploración de los resultados de las entrevistas.

Por ello, debemos insistir en que no se trata tanto de plantear cuestiones globales para que se aporten nuevos datos, más o menos específicos, sino de presentar algunas de las relaciones que dan origen a las primeras informaciones de las obtenidas con las entrevistas para comprobar su confiabilidad. Es decir, por medios diferentes Instrumento I (entrevista focalizada) e, Instrumento II (focus group) se establecen fuentes para recoger datos de un mismo objeto de investigación y comprobar así si existe cierta homogeneidad o comparabilidad.

De la misma forma si el resultado difiere considerablemente deberíamos averiguar el porqué de tal divergencia indicando si la causa es una aplicación diferenciada de los instrumentos, un mal enfoque de las cuestiones de investigación, etc. e, intentando, probar la verosimilitud de las informaciones aportadas por los participantes. El Esquema general de trabajo para la conducción del Focus Group puede consultarse en el Anexo 2.2.

Además de los mecanismos de confiabilidad establecidos, la aplicación del focus group permite un mayor desarrollo de los datos aportados, así, como un elemento coadyuvante en la elaboración de relaciones conceptuales capaces de dar respuesta a las cuestiones básicas que la investigación plantea. Esto significa que si bien el focus group se ha establecido como un mecanismo de control o contrastación su aplicación debe servir también para ampliar algunas perspectivas de estudio, especialmente de la estructuración de las relaciones de causalidad, nuevos enfoques y relaciones y, para el desarrollo de teorías explicativas de las cuestiones de la investigación.

### 7.5.2 Selección de participantes

Como ya se apuntó más arriba para un buen desarrollo del focus group es necesario configurar un grupo de entre 8 y 10 participantes; menos pondrían en peligro la riqueza de matices y la aportación de diversos pareceres al respecto de un mismo objeto; y más, supone el riesgo de una deficiente gestión del grupo o, incluso, la creación de subgrupos de conversación paralela, lo que imposibilitaría el registro de todas las aportaciones y el trabajo cooperativo necesario.

Los participantes en el grupo de discusión deben poseer perfiles complementarios a los seleccionados para las entrevistas, ya que de otro modo estaríamos describiendo perfiles de informantes muy distintos, lo que provocaría no sólo divergencias de contenido, si no también, errores en el propio planteamiento de la investigación o, excesivamente parecidos por lo que correríamos el riesgo de repetir datos ya saturados.

Podemos pensar en invitar a dos o tres personas de cada uno de los niveles informantes descritos en la selección muestral para las entrevistas: órganos unipersonales de gestión académica (N1), personal vinculado a estos (N2) y, expertos en gestión educativa (N3). Aunque no se consideró anteriormente, en la aplicación de entrevistas, para el focus group sería interesante y enriquecedor invitar a algún participante externo; el perfil deberá contener conocimientos relacionados con el desarrollo de recursos humanos, la formación y la dirección de instituciones, pero sería alguien desvinculado al mundo académico y su cultura. Este perfil externo puede servir de variable de contraste, como referente de comparación o como lo denomina Morse (1994) *caso desviado*.

La selección de perfiles específicos para las entrevistas obligó a que numerosas personas que cumplieran con los requisitos quedaran excluidas de ser entrevistadas; este es un buen momento para recuperar a tales perfiles e invitarles a participar en el focus group.

Finalmente, destacaremos el perfil de los *informantes secundarios* según la terminología de Morse (1994), el cual los identifica como informantes que pueden cumplir con algunos de los requisitos establecidos para las selecciones muestrales, aunque no con todos. En cualquier caso son informantes interesados en la temática y dispuestos a participar activamente en el grupo de debate.

## 7.6 Análisis Intenso

Denominamos a esta fase de análisis *intenso* porque en estricto sentido el análisis es una de las variables transversales a todo el proceso cualitativo que hemos descrito. El análisis se incorpora en el Diseño y la entrada en el escenario, en el Desarrollo y la primera Exploración de resultados, en el proceso de contrastación y rigor de calidad y se planteará igualmente en las fases siguientes. Queremos aclarar que el análisis no es una variable circunscrita en exclusiva a esta fase del proceso, si no que esta ha ido manifestándose a lo largo de todo el desarrollo como se ha ido describiendo puntualmente en cada una de las fases del método planteado.

Okley (1994) citado por Valles (2003) sostiene que la interpretación del material cualitativo es una experiencia continua y creativa, en la que se combina la acción y la contemplación analítica. Ese es sin duda uno de los rasgos más significados y específicos del trabajo cualitativo.

*“El análisis de los datos no es un elemento discreto del proceso de investigación que pueda ser separado nítidamente de las otras fases del proyecto. En lugar de ello, argumentamos que el análisis de los datos es integral a la forma en que las preguntas son formuladas, se seleccionan los lugares y se recogen los datos (...). En el corazón de tal proceso hay un conjunto de cuestiones y procedimientos de investigación que combinados con creatividad e imaginación resultan en el análisis de los datos: un elemento clave del proceso de investigación que no puede reducirse a pasos y fases”.*

(Pole, 1994 citado por Vallés; 2004: 341)

A pesar de ello la fase de análisis intensivo de los datos obtenidos durante las fases anteriores representa uno de los momentos de mayor importancia en la investigación

cualitativa. No en vano supone interpretar de forma conclusiva los datos obtenidos como paso previo a la comprensión de la realidad estudiada y dar respuesta a los interrogantes iniciales. Por lo tanto, los materiales y los textos recolectados se convierten en base del trabajo interpretativo y en el punto de partida para la comprensión de la realidad objeto de estudio. Se debe desentrañar la teoría de los textos a decir de Kvale (1996).

Como pasa en la recopilación de datos, no todos los métodos de análisis intensivo e interpretación son convenientes para todos los casos y conviene hacer una elección acertada de los distintos métodos analíticos.

La decisión del método para el análisis se debe fundamentar en el propio estudio desarrollado, las preguntas de investigación, los propósitos, en la tipología de datos obtenidos y los instrumentos utilizados. Finalmente, se deberá encajar el método de análisis en el proceso general de la investigación.

De la misma forma que hemos definido el sistema general de codificación y categorización, resulta pertinente enmarcar también el modelo de análisis de la investigación. En esa dirección, consideramos que ambos procesos, si bien responden a secuencias diferenciadas del modelo establecido, deben ser perfectamente coherentes y estar bien articulados, ya que las categorías y las codificaciones realizadas servirán para desarrollar el tipo de análisis cualitativo que se establezca.

Aunque con los ajustes pertinentes, tal y como destaca Flick (2004), al afirmar que los modelos de análisis deben ajustarse a la idiosincrasia de cada investigación, tomamos

como referencia la estructura de análisis secuencial propuesta por Tesch (1990) y adaptada por Vallés (2004: 388).

El análisis de Tesch se fundamenta en la tradición más cualitativa y sus propuestas se han desarrollado en el ámbito de la sociología, la psicología y la investigación educativa. La autora propone iniciar el análisis desde una doble perspectiva: la estructural y la interpretativa.

Esquemáticamente podemos representar el método analítico propuesto por Tesch de la siguiente forma:

<i>Naturaleza</i>	<i>Contenido</i>	<i>Nivel de análisis</i>	<i>Estrategia</i>
<b>ESTRUCTURAL</b>	Identificación y análisis de las estructuras subyacentes en una realidad.	<b><i>Interactivo:</i></b> Interacciones entre estructuras y elementos. <b><i>Relación cognitiva:</i></b> Descripción específica de los elementos de la realidad.	<b>Análisis del Discurso</b>
<b>INTERPRETATIVA</b>	Elementos que configuran una realidad determinada.	<b><i>Descriptivo:</i></b> Estudio e interpretación de los fenómenos. <b><i>Construcción real:</i></b> Análisis profundo de las implicaciones y atribuciones de los sujetos.	<b>Grounded Theory</b>

**Tabla 7.7** Modelo de análisis de Tesch (1990) (adaptado).

- ♦ En el *análisis estructural* se aplican una serie de técnicas y enfoques analíticos en los que el investigador presupone la existencia de una serie de estructuras subyacentes que hay que hacer aflorar para comprender la realidad. Estas estructuras pueden ser de 2 tipos: de interacción o de relación cognitiva. Las estructuras son de interacción cuando se establecen una serie de vínculos entre variables o fenómenos como por ejemplo las relaciones de causalidad,

jerarquía y dependencia, etc. Son estructuras cognitivas cuando el discurso encierra descripciones, perspectivas, análisis, etc. como por ejemplo la descripción de un evento. Dentro del análisis estructural una de las formas de trabajo más comunes es el análisis del discurso, que supone una reconstrucción pragmática de la versión facilitada por los participantes en la investigación. El análisis del discurso permite la integración de varios tipos de textos y es aplicable a diversos ámbitos de las ciencias sociales.

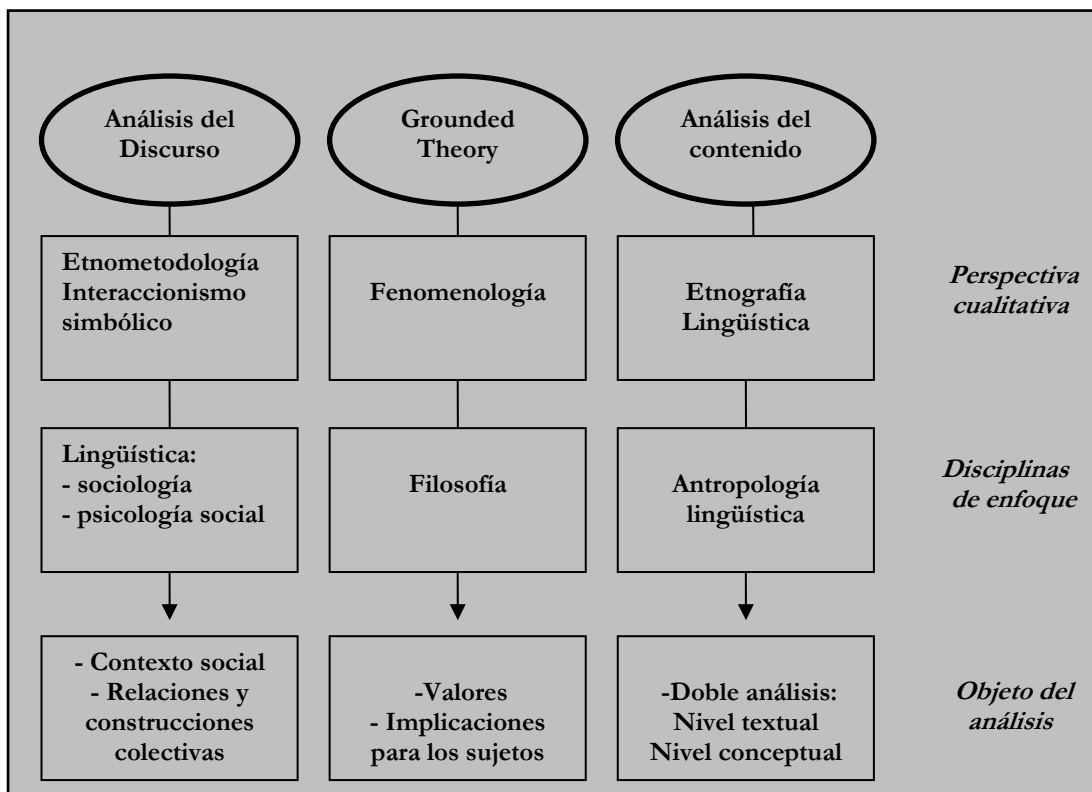
- ♦ El *análisis interpretativo* supone la identificación de los elementos que configuran la unidad documental (en nuestro caso cada una de las entrevistas realizadas o las aportaciones de los participantes en el focus group), para explorar sus conexiones, sus reiteraciones, su originalidad, o su génesis. Dentro del análisis interpretativo encontramos dos tipos de enfoque: el descriptivo y el de construcción de la realidad. En el enfoque descriptivo el investigador describe fenómenos para luego interpretarlos en función de las aportaciones de los informantes: características, constantes, contexto, etc. Por su parte el análisis de construcción de la realidad tiene sus raíces en la denominada *grounded theory* de Glaser y Strauss. Esta perspectiva proporciona un estudio riguroso y sistemático desde la fenomenología y defiende que lo fundamental es centrarse en conocer las experiencias e interpretaciones de los fenómenos por parte de los implicados.

Resulta igualmente interesante averiguar la naturaleza de las diferentes estrategias presentadas como herramientas de análisis, en ese sentido presentamos a continuación la



perspectiva cualitativa en la que se enmarcan y su enfoque epistemológico, lo representamos en el siguiente esquema que incluye además el enfoque clásico del análisis de contenido.

Este último representa una de las perspectivas más originales y genuinas en investigación cualitativa, de sus fundamentos y práctica se han ido nutriendo los restantes enfoques. Por ello, aunque ha sido superado en algunas de sus dimensiones por otras metodologías sigue siendo un referente muy utilizado en la actualidad.



**Esquema 7.6.** Fundamentos de las metodologías de análisis.

Flick (2004) describe el *análisis del discurso* como una herramienta que permite el estudio de los fenómenos sociales basados en los procesos psicológicos de la memoria y la

percepción. Del mismo modo argumenta que es especialmente útil en la construcción de versiones de acontecimientos y en “repertorios interpretativos” (2004: 217).

De la *grounded theory* Vallés (2003) afirma que es el procedimiento más influyente de proporcionar una guía para analizar datos en un estudio cualitativo. La generación de teoría explicativa de la realidad y emergente del *verbatimum* proveniente del trabajo de campo es el referente de este planteamiento interpretacionista, uno de los enfoques más consolidados en investigación cualitativa.

Se le asignan como puntos fuertes la posibilidad de generar teoría (substantiva y formal), la estipulación de propiedades, la determinación del momento de la saturación de información y su aplicabilidad a todo tipo de datos cualitativos.

También es denominada *método comparativo constante* ya que aporta innovaciones en las aproximaciones al objeto de estudio, limitado hasta ese momento al análisis de codificación y el desarrollo de teorías, posibilitando una tercera aproximación basada en la comparación constante.

En el SAIC (2006) se planteaba el análisis de contenido como la metodología de investigación cualitativa por excelencia. Su funcionamiento se articula en dos niveles: textual (como resultado de la interacción comunicativa) y conceptual (como conjunto dotado de significados). Su planteamiento ha servido de base para el desarrollo de las metodologías más actuales.

Tal y como se argumenta y describe en el siguiente Capítulo, se ha seleccionado la Teoría Fundamentada como estrategia para el análisis intensivo de los datos de la presente investigación.

## **7.7 Salida del escenario**

La salida del escenario representa la última fase del método de investigación aplicado. Las acciones a desarrollar son básicamente dos: por un lado construir el Informe Final y, por otro, realizar una devolución a las diferentes personas participantes.

El informe debe ser lo suficientemente amplio como para contener los datos, evidencias y teorías emergidas resultado de la investigación pero también de lectura fácil y accesible para diferentes receptores.

Stake (1999) recomienda que los informes, al menos en el estudio de casos, recojan siete aspectos clave:

- ☞ Presentación,
- ☞ identificación del tema y del propósito,
- ☞ Descripción extensa para definir el caso y el contexto,
- ☞ Desarrollo de los temas,
- ☞ Detalles descriptivos, asertos
- ☞ Conclusión final.

El informe final debe ser un texto principal, de carácter argumentativo y explicativo en el que a partir de las cuestiones iniciales permita una emergencia del conocimiento latente en el *verbatimum* recolectado en las entrevistas, las informaciones contrastadas en el grupo focal, el contenido de las anotaciones del memo y otras notas de campo. La incursión de citas textuales de componer el argumentario que consolida las diferentes respuestas a los interrogantes planteados, así como la ilustración no sólo de la realidad, sino del conocimiento emergente.

Por su parte la devolución a los participantes no es un mero ejercicio protocolario, posee un interés intrínseco para la investigación por dos motivos básicos. Primero

permite establecer un proceso dialógico entre el investigador y los informantes. Una vez transcrita la entrevista el informante puede repasar sus opiniones, matizar, apuntar intencionalidades e, incluso, corregir algunos posicionamientos. Segundo porque se abre la oportunidad de establecer contactos entre algunos de los informantes. Los contactos establecidos no deben finalizarse con la salida del escenario y el cierre del trabajo de campo.

Estos contactos nos deben facilitar tanto la significación de las informaciones como su posterior contrastación. En cualquier caso el conjunto de informantes pueden pasar a constituirse como una estructura más o menos formalizada para el debate y el intercambio de experiencias. Posteriormente pueden recibir las conclusiones del trabajo de investigación, así como para futuras investigaciones pueden convertirse en escenario para la aplicación de algunas de las propuestas de innovación planteadas.

En definitiva, consideramos que el trabajo iniciado no puede concluirse con la salida final sino que deberían procurarse los mecanismos para mantener los posibles vínculos establecidos.

## 7.8 Decálogo del capítulo

1. El método que aquí planteamos hace suyas las premisas del método interpretativo pues se fundamenta en comprender los significados sociales que las personas desarrollan en relación al contexto, los objetos y las otras personas, es decir, su realidad.

2. Las muestras en los estudios cualitativos no quedan cerradas a priori sino que permiten el reajuste una vez iniciado el trabajo de campo, en cualquier caso, entendemos que la fase de selección de informantes constituye un proceso comprensivo y emergente.

3. Los informantes aportarán los datos con los que se elaborarán las teorías para responder a los interrogantes de investigación y se seleccionaran a partir de estrategias de muestreo diferenciadas: muestreo de caso típico, muestreo de variación, muestreo de caso crítico, muestreo sensible y muestreo de conveniencia.

4. La recogida de informaciones y su engranaje a las teorías que van emergiendo puede ser una labor infinita, ya que mientras más informaciones nos aporte la muestra, mayor amplitud y complejidad obtendrán los resultados finales. A este respecto aplicaremos tres criterios muy extendidos en la literatura especializada: saturación teórica, definición teórica y perfiles completos para delimitar el trabajo de campo y prever la salida del escenario.

5. La modalidad de instrumento de obtención de datos es la entrevista focalizada. Ésta a diferencia de la entrevista en profundidad permite un posicionamiento privilegiado al investigador por cuanto ya ha podido analizar previamente la situación objeto de la

entrevista. La utilidad de esta entrevista va dirigida a la obtención de fuentes cognitivas y emocionales y a las reacciones de los entrevistados ante una situación concreta.

6. La variable espacial queda constituida por las universidades públicas del área metropolitana de influencia de Barcelona. Los objetivos del trabajo se centrarán en la comprensión de las problemáticas específicas y la complejidad en el desarrollo de la función directiva, de los órganos unipersonales de gestión académica en la universidad.

7. Aquí hemos adoptado un sistema de triangulación de los participantes a los que se ha agrupado en tres categorías informantes diferenciadas: Nivel 1: informantes directos, sujetos implicados directamente en el propio proceso o fenómeno estudiado. Nivel 2: informantes vinculados y con relación o colaboración directa a los del primer nivel; participan o comparten escenarios, procesos y situaciones con los órganos académicos unipersonales. Nivel 3: informantes expertos, especialistas teóricos sobre el objeto de análisis.

8. Para el análisis intenso de los datos y la generación de familias y dimensiones se ha optado por la asistencia del programario AQUAD en su versión 6.

9. Se insiste en dotar a la investigación de criterios de calidad como son la validez y la fiabilidad; aunque se propone que se adapten y construyan con criterios específicos e integrados al propio diseño del método. Por ello, hemos considerado oportuno introducir el grupo de discusión. La idea es hacer debatir de forma ordenada a los participantes sobre una serie de temáticas vinculadas a un objeto de investigación, por lo que no se busca el consenso ni la reducción, al contrario, es una fuente para ampliar

perspectivas y generar enfoques más diversos y plurales. La función básica es recoger un amplio abanico de opiniones y puntos de vista para confirmar, por un lado, el contenido de las entrevistas (validez), y por otro, el sistema de codificación y elaboración de la teoría emergente.

10. La grounded theory, como enfoque cualitativo, representa el procedimiento más influyente de proporcionar una guía para analizar datos en un estudio cualitativo. La generación de teoría explicativa de la realidad y emergente del verbatimium proveniente del trabajo de campo es el referente de este planteamiento interpretacionista, uno de los enfoques más consolidados en investigación cualitativa.

## 8. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

*Pero en la enseñanza como en todo lo demás (...) se ve lo que hay en Francia  
y, sin examinar la diferencia de situaciones, ni atender a los  
inconvenientes que allí mismo se palpan, solo se trata de imitar ciegamente;  
así se desprecia lo bueno que nos resta,  
contribuyendo a matar el espíritu de nacionalidad  
Jaume BALMES (1845)*





Describir el procedimiento de la investigación supone reflexionar sobre la propia investigación, el escenario, el desarrollo de los procesos diseñados, las fases de articulación del trabajo de campo, la obtención de la información en el mismo contexto donde se produce, etc.

## **8. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

- 8.1      Introducción**
- 8.2      Fase de Entrada al escenario**
- 8.3      Fase de Desarrollo y Exploración**
- 8.4      Fase de Contrastación**
- 8.5      Fase de Salida del Escenario**
- 8.6      Decálogo del capítulo**



## 8.1 Introducción

Morgan (1983) sostiene que toda investigación cualitativa está basada en un conjunto de elecciones de diseño iniciales y emergentes, aunque nosotros añadimos que además esas elecciones se van manteniendo a lo largo de todo el proceso de investigación.

Si en el Capítulo anterior se describían los sistemas y estrategias para la previsión de la investigación y se tomaban decisiones para una efectividad mayor a ese respecto, en este Capítulo se toman otras de igual importancia que permiten la adaptación del método a la realidad y el encuentro óptimo entre el investigador, su objeto y el escenario donde se desarrolla ese trabajo.

El desarrollo de la investigación se plantea pues, no como la aplicación mecánica del Diseño establecido, sino como un proceso sistemático, emergente y comprensivo. En esta fase es donde se deben manifestar de forma más evidente los principios de la investigación cualitativa, puesto que se establece un diálogo permanente entre todos los componentes. El diseño no obliga, sólo indica un camino, un sistema, es una propuesta en palabras de Morse (1994) para encontrar el significado de una realidad.

El Desarrollo de la investigación abarca las distintas fases que pasamos a enunciar brevemente. Se describe primeramente el protocolo utilizado para la entrada en el escenario de trabajo empírico: se describe el escenario, el procedimiento de acceso y el perfil de la muestra definitiva de informantes. El planteamiento supera la dimensión meramente descriptiva, abordada ya en el Capítulo anterior, para introducir elementos más analíticos y críticos del sistema utilizado. El objetivo es plantear la información relevante en la fase de desarrollo para que se comprendan determinadas decisiones adoptadas posteriormente, tanto en esta etapa como en las sucesivas, por lo que el contenido no puede quedar en mero anecdótico de la parte empírica.

El siguiente apartado recoge los elementos descriptivos sobre la fase de exploración: condiciones de la accesibilidad, sistema de transcripción, modelo utilizado para la reducción y el análisis intenso del contenido de las entrevistas, etc. Se insiste en la bibliografía existente y en otros trabajos empíricos sobre la transversalidad del proceso de análisis no siendo patrimonio exclusivo de la fase de explotación final. Por ello se irán haciendo constantes referencias al trabajo de análisis *procesual* que va permitiendo comprender los distintos procesos emergentes de la investigación: por un lado el contenido y significado imbricado en el *verbatimum* de los instrumentos aplicados, por otro, las características diseñadas en el método.

Finalmente, se dedica un apartado a describir y valorar la fase de contrastación en la que además de aplicar un nuevo instrumento, se validaba la fiabilidad y el rigor del trabajo de campo realizado hasta ese momento.

La mayor parte de tratados sobre metodología cualitativa advierten del peso específico que en esta etapa adopta la actuación del investigador. Es la fase en la que las condiciones personales como la sistematicidad, la capacidad de análisis o la toma de decisiones pueden jugar un papel más importante en el decurso de la investigación. Esta etapa es además claramente interactiva y supone un momento de interrelación no sólo de los elementos constituyentes del trabajo científico, sino también entre los sujetos participantes y el propio investigador. Este planteamiento hace que se hayan adoptado las cautelas oportunas para un trabajo más riguroso sin que pierda el espíritu del quehacer cualitativo.

## 8.2 Fase de Entrada al Escenario

Nuestro escenario de trabajo se encuadra dentro del denominado sistema universitario de Catalunya, del que hay que advertir que no es un espacio físico concreto si no una estructura formal que articula los distintos elementos que lo constituyen (espacios, organismos, recursos, personal, políticas, centros, etc.). Como sistema está constituido por elementos básicos, entre los que destacan los centros, departamentos y facultades y éstos a su vez cuentan con órganos de gestión unipersonal. En ese sentido nuestro escenario inmaterial se concreta en diferentes espacios físicos reales, los de los propios órganos de gestión institucional.

Insistimos que el escenario de nuestra investigación lo constituyen una categoría de universidades avalada por investigaciones empíricas (CCUC, 2004) y estudios institucionales (De Miguel, y otros; 2001), son las denominadas ‘universidades metropolitanas’ que ejercen su ámbito de actuación sobre un mismo territorio vinculado a una gran metrópoli. Estas instituciones poseen formas de relación específicas sobre el territorio y además coordinan algunas de sus acciones como la distribución de su alumnado, algunos programas o servicios a la comunidad, líneas de trabajo e investigación, etc.

Otro factor destacado por Wolff (2004) es la conveniencia de presentar las utilidades colectivas del propio trabajo, generalmente el sistema social se dota de argumentos y razones para inhibirse y resistirse a la investigación por lo que es conveniente presentar un modelo de *ganar-ganar*.

Las aportaciones de la muestra final deben ser presentadas como elementos que ayudaran a la mejora de los procesos colectivos, y por tanto se pueden establecer sistemas para la devolución de determinadas informaciones o resultados parciales o globales, beneficiarse de los resultados obtenidos, coordinarse con otras instituciones participantes para promover acciones conjuntas, participar en foros colectivos de debate y reflexión, etc.

Finalmente se han establecido las pautas para la óptima protección de datos, las condiciones y plazos de la investigación y el uso exacto de la información obtenida a través mecanismos de calidad y rigor de la propia investigación, uso escrupuloso de los datos para los fines declarados y el aseguramiento del anonimato de las informaciones consignadas.

### **8.2.1 Descripción de escenario de investigación**

El sistema universitario de Catalunya es complejo y diverso debido a su historia lo que le confiere características particulares a sus centros y a su ubicación sobre el territorio.

La universidad más antigua de Catalunya, y a la vez la tercera más antigua de España tras Salamanca y Valladolid, es la Universidad de Barcelona, que fue creada en pleno medioevo en 1430. La UB en la actualidad es un gran centro universitario de referencia a nivel nacional e internacional. Responde al modelo de universidad-investigadora y ha mantenido la hegemonía sobre el territorio durante 538 años, hasta la aparición, de la Universitat Autònoma de Barcelona en 1968. En los indicadores de calidad de la investigación llevada a cabo por el Centro de Investigaciones Sociológicas –CIS- (De Miguel, 2001) destaca por el gran número de tesis doctorales leídas, unas 4 por cada mil estudiantes, una cifra ligeramente superior a la de la media nacional; sus potentes grupos

de investigación y la dotación de sus bibliotecas con 1.5 millones de volúmenes, la segunda mejor dotada de España tras la UCM con 2.1.

Las universidades “autónomas” de Madrid y Barcelona no es que sean realmente más autónomas que las otras, pero sí son grandes centros universitarios de carácter público dotadas con profesorado joven, con más recursos iniciales, menos masificadas que los macrocentros metropolitanos y con una clara vocación hacia la calidad. Así se desprende del estudio sobre Excelencia y Calidad universitaria de De Miguel (2001: 335), en el que aparecen las universidades autónomas en puestos muy significados dentro del ranking estatal: la UAB es la primera posicionada con 8.50 puntos y la UAM es la quinta con una puntuación de 8.05 puntos.

Los orígenes de estos centros en las grandes urbes del país es fruto de decisiones políticas más que académicas; los centros urbanos UB y UCM estaban ya altamente masificados y la demanda de estudios superiores era cada vez mayor, además coincidía con la decadencia de la etapa franquista y las manifestaciones estudiantiles del mítico 68. Por ello, y por lo económico del terreno en el que se diseñaron se decidió construir los nuevos centros a una distancia prudencial de las ciudades (Cantoblanco y Bellaterra). Aunque en principio no se proyectaron a la usanza de los campus anglosajones con el transcurrir de los años se han ido acercando bastante a ese ideal y en la actualidad ésta es una verdadera característica distintiva y un valor añadido de las *Autónomas*.

Poco tiempo después, en 1971 y con criterios especialmente técnicos se escinden las escuelas Técnicas y Superiores de las grandes universidades de Madrid, Barcelona y Valencia para crear universidades netamente politécnicas, que para ese año tenían ya



unas formas de trabajar y enfocar la docencia y la investigación propias. Aparecen así las denominadas politécnicas, en nuestro caso la Politécnica de Catalunya (UPC) con unos campus muy territorializados y diversificados por todo el territorio.

Con la masificación del sistema en pleno apogeo a principios de los años 90 del siglo veinte se constata la necesidad de abrir nuevos centros universitarios con una especial atención a la calidad. Se inauguran en Madrid y Barcelona sendas universidades urbanas, publicas, con bastantes recursos en sus inicios, relativamente pequeñas y que pretenden minimizar el impacto del denominado *baby boom* y dotar a los sistemas universitarios de nuevos patrones de calidad. Se crea así, en 1990 la Universitat Pompeu Fabra, con un campus desterritorializado en diferentes zonas de la ciudad de Barcelona, y que pronto se convierte popularmente como una universidad de calidad, tanto es así que en muchas ocasiones se confunde con un centro privado.

El contexto universitario metropolitano que estamos estudiado cuenta además con experiencias de naturaleza privada como la Universitat Internacional de Catalunya, o la Universitat Ramon Llull, además de con sistemas académicos y gerenciales a caballo entre lo público y lo privado como el caso de la UOC. Estos establecimientos privados al organizarse bajo formas estructurales y culturales diferentes a los establecimientos públicos no son objeto de nuestro estudio.

A continuación vamos a incluir un cuadro resumen en el que se identifican las principales características que describen muy globalmente las cuatro universidades sobre las que desarrollaremos nuestro trabajo. Los datos están extraídos de la investigación del Centro de Investigaciones Sociológicas dirigida por el profesor De Miguel y otros

(2001), y representen uno de los primeros estudios rigurosos sobre calidad y excelencia de las universidades españolas. Además presenta una novedad al clasificar las distintas universidades en un ranking de puntuación ponderada, según esta clasificación el ranking puntúa entre el 10 (máxima nota) y el 1 (nota mínima), y clasifica los 44 centros universitarios públicos de España existentes en 2001.

<b>Código</b>	<b>Centro</b>	<b>Año de Creación</b>	<b>Numero de estudiantes</b>	<b>Puntuación Calidad</b>	<b>Puesto en Ranking</b>
<b>UAB</b>	Universitat Autònoma de Barcelona	1968	40.000	8.50	1/44
<b>UB</b>	Universitat de Barcelona	1430	73.000	8.09	4/44
<b>UPF</b>	Universitat Pompeu Fabra	1990	8.000	8.09	3/44
<b>UPC</b>	Universitat Politècnica de Catalunya	1971	38.000	4.87	35/44

**Tabla 8.1.** Caracterización de las universidades públicas de Catalunya.

El escenario brevemente descrito nos aporta una situación en la que las universidades de nuestro estudio se ubican en situaciones privilegiadas en el conjunto de las universidades públicas españolas. De los cuatro centros tres (UAB, UB, UPF) se sitúan en las primeras posiciones de la tabla. La única que se sitúa en una posición poco destacada es la UPC aunque posiblemente sea por el enfoque del propio estudio que pudiera ser que no favorezca a los establecimientos de corte técnico, así lo corroboraría que las tres politécnicas de España se posicionen en la parte media y baja de la clasificación.

### 8.2.2 Procedimiento de acceso

Acceder a los diferentes escenarios debe ser un momento muy bien planificado especialmente para prever y prevenir posibles ruidos, conflictos o desajustes que dificulten o inhiban el proceso de recopilación y obtención de información.

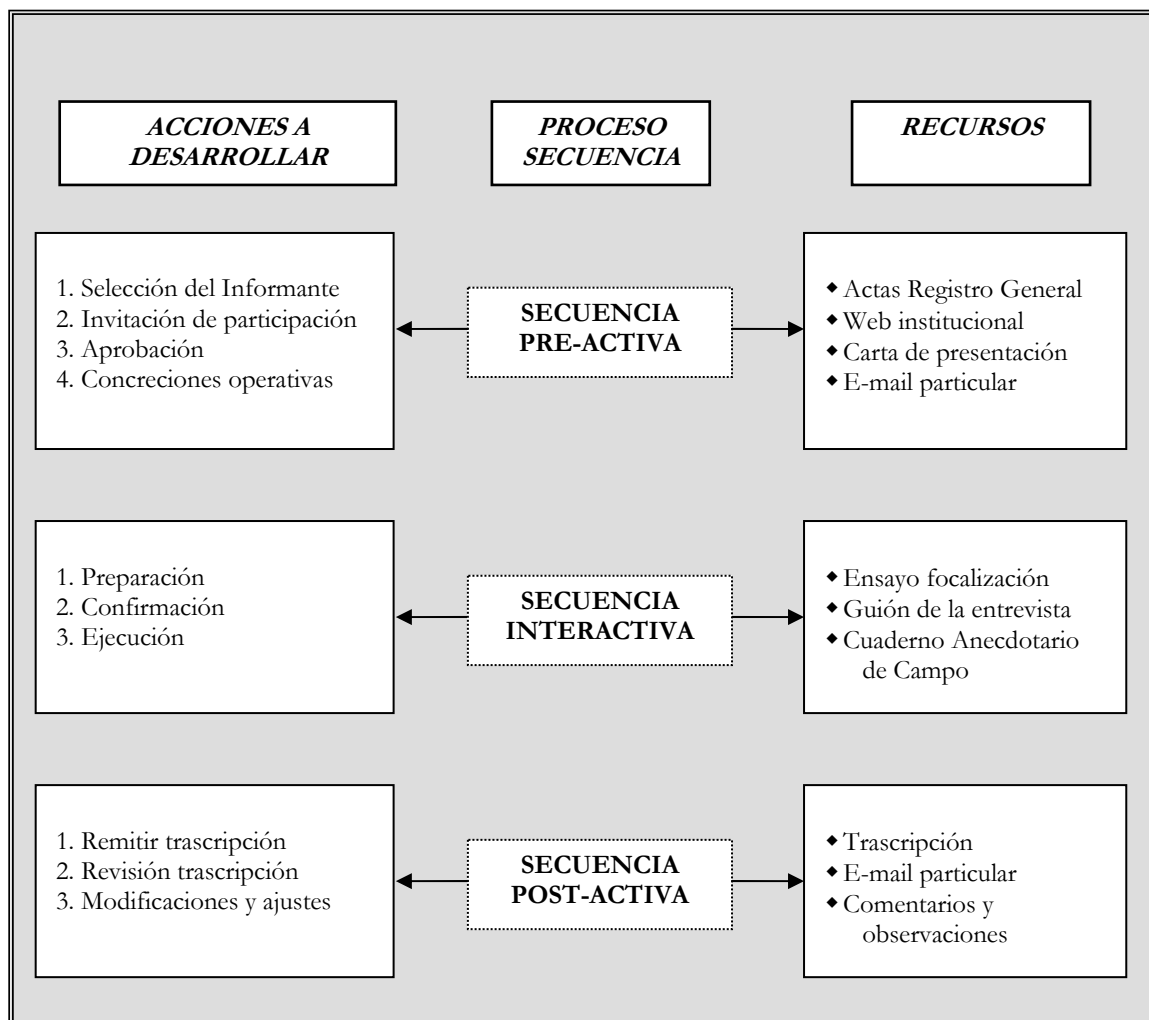
Debemos destacar las precauciones que se han adoptado para acceder al escenario de investigación, en la medida que representan una irrupción en un sistema socialmente estructurado, con el fin de evitar que se considere el trabajo de campo una perturbación y se generen resistencias y defensas. Para ello se prevé:

1. Informar del objeto de estudio, concretar los objetivos y finalidades.
2. Entregar a los interesados un informe previo para focalizar y optimizar la entrevista.
3. Concretar los aspectos operativos de la entrevista: duración, espacio, entrevistador, etc.
4. Diseñar un sistema que permita acceder al escenario sin perturbar la dinámica cultural dominante.
5. Asegurar el anonimato de los informantes y sus valoraciones.
6. Especificar los usos de las informaciones para ajustarlos exclusivamente a los objetivos de la investigación.

El número total de entrevistados y las condiciones en las que se establecerán las entrevistas sugiere un procedimiento de gestión que permita la coordinación de todos los elementos que intervienen en esta secuencia de la investigación.

Además las entrevistas son el instrumento fundamental para la obtención de datos e informaciones para la generación de conocimiento; por ello la gestión óptima de las variables que las condicionan nos permitirá la eficacia del proceso y por ende de los resultados finales.

El procedimiento general de acceso a los entrevistados en sus propios escenarios será el se presenta a continuación:



**Esquema 8.1.** Procedimiento general de acceso a los entrevistados y escenarios.

### 8.2.3 Perfil de la muestra definitiva

Entendemos por muestra definitiva el colectivo de informantes que han participado en nuestra investigación y que cumplen con los requisitos:

- 1) han sido seleccionados como informantes por su perfil y siguiendo los criterios de selección establecidos en el apartado 7.3.3 ‘*Criterios para la selección de informantes*’,
- 2) han accedido a ser entrevistados,
- 3) la entrevista se ha efectuado satisfactoriamente y,
- 4) la entrevista ha sido considerada en la exploración y análisis de datos.

En todo caso resultan significativas, y tomamos como propias las advertencias de Holstein y Gubrium, 1995:

*La idea no es tanto capturar un segmento representativo de población como solicitar y analizar continuamente horizontes de significado representativos. A este respecto el “marco muestral”, por así decirlo, son los significados –los que dé la experiencia- que emergen sólo a través de un proceso de descubrimiento atado a la entrevista misma. Esta ha sido la forma en la que Glaser y Straus han descrito el muestreo cualitativo.*

(Holstein y Gubrium, 1995: 74)

En total se ha podido triangular la información de 23 entrevistas divididas según los Niveles de informantes establecidos:

Nivel Informantes 1	Nivel Informantes 2	Nivel Informantes 3
<i>Órganos unipersonales territoriales</i>	<i>P.A.S vinculado a los órganos unipersonales</i>	<i>Expertos en Organización y gestión educativa</i>
15 entrevistas	4 entrevistas	4 entrevistas
<b>TOTAL</b>		<b>23</b>

**Tabla 8.2.** Distribución de entrevistas

### Participantes Nivel 1: Informantes Directos

<b>Informante N1-1</b>				
<i>Periodo</i>	<i>Categoría</i>	<i>Experiencia</i>	<i>Formación</i>	<i>Órgano</i>
❖ Inicial	❖ Otros (CEU)	❖ Primer mandato	❖ Afín	❖ Director Escuela
<p><b>Perfil N1-1</b></p> <p>La informante N1-1 es Directora de Escuela Universitaria en la Universitat de Barcelona (UB), donde ejerce como docente desde hace catorce años. Apenas sí lleva un mes en el cargo aunque anteriormente desempeñó varios cargos académicos dentro de su Escuela y en su Departamento (Secretaria Académica, Vicedecana y Coordinadora de Estudios).</p> <p>Pertenece al ámbito de las Ciencias Sociales y por su especialidad académica considera que está en una situación de privilegio a la hora de dirigir la escuela en relación a otros colegas de otras facultades. Representa uno de los estudios clásicos dentro del ámbito y su escuela goza de cierto prestigio internacional, además es un centro con una elevada matrícula de estudiantes en todos los ciclos, la adscripción de departamentos es también significativa y el nivel de docentes asociados es muy elevado, siendo uno de los índices más altos de la UB. Todas estas características justifican la pertinencia de incluir a esta informante en el presente estudio.</p> <p>La entrevista discurrió sin incidentes y se alargó por una hora en su despacho. Su aportación está registrada oralmente en el anexo 4 (1.1), y la transcripción observarse en el anexo 3 (1.1).</p>				

<b>Informante N1-2</b>				
<i>Periodo</i>	<i>Categoría</i>	<i>Experiencia</i>	<i>Formación</i>	<i>Órgano</i>
❖ Final	❖ CU	❖ Segundo mandato	❖ Ninguna	❖ Director Escuela
<p><b>Perfil N1-2</b></p> <p>El informante N1-2 es Director de Escuela en la Universitat Politècnica de Catalunya (UPC). Posee una dilatada experiencia en la gestión de su centro pues ha sido su director durante más de cinco años, además de subdirector de docencia en un mandato anterior. El ámbito de conocimiento es el de Ciencias y Tecnología.</p> <p>Su rol activo e implicado en diferentes programas e iniciativas institucionales le confiere una perspectiva global y profunda sobre la gestión universitaria. Su equipo la animó a seguir en la gestión y fue refrendado por la mayoría absoluta de sus colegas. Este perfil ha favorecido su inclusión en la presente investigación.</p> <p>La entrevista discurrió sin incidentes y se su duración fue de unos 50 minutos en una sala de reuniones del rectorado de la UPC. Se puede consultar su aportación oral en el anexo4 (1.2) y la transcripción en el anexo 3 (1.2).</p>				

<b>Informante N1-3</b>				
<i>Periodo</i>	<i>Categoría</i>	<i>Experiencia</i>	<i>Formación</i>	<i>Órgano</i>
❖ Final	❖ CU	❖ Tres o más mandatos	❖ Ninguna	❖ Director Departamento

**Perfil N1-3**

El informante N1-3 es Director de Departamento dentro del ámbito de conocimiento de Ciencias y Tecnología en la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Ha ejercido numerosos cargos de responsabilidad dentro de la gestión universitaria entre los que destacan dos mandatos anteriores como director de departamento. En las diferentes ocasiones que se ha presentado ha sido en candidatura única y con el apoyo de mayoría absoluta de sus compañeros. Esta situación le confería significatividad para participar en este trabajo. Se reconoce un gran conocedor del sistema de gobierno universitario pues lleva en la universidad como profesor más de veinte años. La entrevista discurrió sin incidentes y se su duración fue de unos 45 minutos en su despacho de profesor en la UAB. Se puede consultar su aportación oral en el anexo 4 (1.3), y la transcripción en el anexo 3 (1.3).

<b>Informante N1-4</b>				
<i>Periodo</i>	<i>Categoría</i>	<i>Experiencia</i>	<i>Formación</i>	<i>Órgano</i>
❖ Final	❖ TU	❖ Tres o más mandatos	❖ Ninguna	❖ Decano

**Perfil N1-4**

El informante N1-4 es Decano de Facultad de la Universitat Pompeu Fabra. Se encuadra dentro del ámbito de conocimiento de Ciencias y Tecnología. Posee experiencia en el ámbito de la gestión tanto en la UAB como en la UPF donde ha sido elegido decano por tres mandatos, por lo que sus aportaciones resultan altamente interesantes desde una dimensión comparada y holística. Se define como gestor universitario profesional, pues en la última década ha ejercido cargos de gestión de forma ininterrumpida. Siempre ha sido animado por sus colegas y los miembros de su equipo a presentarse al cargo y siempre ha salido respaldado por unanimidad. Estos rasgos hacen de este un informante especialmente significativo para ser incluido en el presente estudio. La entrevista discurrió sin incidentes y su duración fue de más de una hora complementándose con una visita a las instalaciones y un intercambio de información adicional sobre los principales programas institucionales. Se puede consultar su registro oral en el anexo 4 (1.4) y la transcripción en el anexo 3 (1.4).

<b>Informante N1-5</b>				
<i>Periodo</i>	<i>Categoría</i>	<i>Experiencia</i>	<i>Formación</i>	<i>Órgano</i>
❖ Desarrollo	❖ TU	❖ Primer mandato	❖ Ninguna	❖ Decano

**Perfil N1-5**

El informante N1-5 es Decano de Facultad en la UPF dentro del ámbito de Letras-Humanidades.

Lleva dos cursos académicos de mandato aunque anteriormente había pertenecido al equipo de gobierno de su facultad siendo coordinador de estudios. Su candidatura aparece por la invitación de sus compañeros del anterior equipo y fue refrendado por unanimidad de la Junta de Facultad.

Ha sido promotor anteriormente y en la actualidad de los procesos de convergencia europea en su facultad donde trabaja desde hace catorce años.

La entrevista discurrió sin incidentes y se su duración fue de 60 minutos en su despacho de decanato en la UPF. Se puede consultar su aportación oral en el anexo 4 (1.5) y la transcripción en el anexo 3 (1.5).

<b>Informante N1-6</b>				
<i>Periodo</i>	<i>Categoría</i>	<i>Experiencia</i>	<i>Formación</i>	<i>Órgano</i>
❖ Inicio	❖ CU	❖ Primer mandato	❖ Ninguna	❖ Director Departamento

**Perfil N1-6**

La informante N1-6 es Directora de Departamento desde hace apenas unos cuatro meses. Fue designada por el rector de entre los catedráticos del Departamento habida cuenta del vacío de poder transitorio y a que durante meses no se presentaron candidaturas. Su ámbito de conocimiento es el de Letras-Humanidades y pertenece a la UB.

Es el primer cargo de gestión institucional que desempeña y anteriormente tampoco había pertenecido a ningún equipo de gestión o coordinación. En la actualidad su gestión es de mantenimiento pues está a la espera de que alguno de los implicados presente una candidatura que la releve de sus obligaciones de gestión. Este perfil ha favorecido su inclusión en la presente investigación.

La entrevista discurrió sin incidentes y se su duración fue de unos 50 minutos en su despacho de dirección en la UB. Se puede consultar su registro oral en el anexo 4 (1.6) y la transcripción en el anexo 3 (1.6).



<b>Informante N1-7</b>				
<i>Periodo</i>	<i>Categoría</i>	<i>Experiencia</i>	<i>Formación</i>	<i>Órgano</i>
❖ Desarrollo	❖ TU	❖ Primer mandato	❖ Ninguna	❖ Director Departamento
<b>Perfil N1-7</b>				
<p>El informante N1-7 es Director de Departamento en el ámbito de conocimiento de Letras-Humanidades y pertenece a la UPF.</p> <p>Lleva un año en el desempeño del cargo aproximadamente, aunque anteriormente ya había pertenecido a varias comisiones departamentales y otros cargos de gestión en su facultad.</p> <p>Se presentó en candidatura única y fue elegido por mayoría absoluta en la primera votación.</p> <p>La entrevista discurrió sin incidentes y se su duración fue de unos 70 minutos en su despacho de dirección en la UPF Se puede consultar su aportación oral en el anexo 4 (1.7) y la transcripción en el anexo 3 (1.7).</p>				

<b>Informante N1-8</b>				
<i>Periodo</i>	<i>Categoría</i>	<i>Experiencia</i>	<i>Formación</i>	<i>Órgano</i>
❖ Inicial	❖ TU	❖ Primer mandato	❖ Específica	❖ Director Departamento
<b>Perfil N1-8</b>				
<p>La informante N1-8 es Directora de Departamento en el ámbito de conocimiento de Ciencias Sociales y pertenece a la UB.</p> <p>Lleva un año de desempeño del cargo aproximadamente, aunque anteriormente ya había pertenecido al anterior equipo de dirección. Fue propuesta por el rector de la UB a causa de la falta de candidaturas y para seguir con el programa de trabajo emprendido por el anterior equipo de dirección al que pertenecía.</p> <p>Su área de conocimiento está vinculada a la gestión e incluso participa en la formación para la mejora del desempeño de los cargos de gestión en la UB. Este perfil justifica su inclusión en la presente investigación.</p> <p>La entrevista discurrió sin incidentes y se su duración fue de unos 45 minutos en su despacho de dirección en la UB. Se puede consultar su registro oral en el anexo 4 (1.8), y la transcripción en el anexo 3 (1.8).</p>				

<b>Informante N1-9</b>				
<i>Periodo</i>	<i>Categoría</i>	<i>Experiencia</i>	<i>Formación</i>	<i>Órgano</i>
❖ Inicial	❖ TU	❖ Primer mandato	❖ Específica	❖ Decano

**Perfil N1-9**

El informante N1-9 es Decano de Facultad en el ámbito de las Letras-Humanidades y pertenece a la UB.

Lleva unos meses en el cargo aunque anteriormente ya había pertenecido al anterior equipo de dirección. Este mismo equipo es el que le animó y motivó a presentarse al cargo y fue elegido por mayoría absoluta. Define su situación de atípica puesto que el número de doctores funcionarios de su centro es tan limitado que la gestión es casi rotativa.

La entrevista discurrió sin incidentes y se su duración fue de unos 50 minutos en su despacho de dirección en la UB. Se puede consultar su aportación oral en el anexo 4 (1.9) y la transcripción en el anexo 3 (1.9).

<b>Informante N1-10</b>				
<i>Periodo</i>	<i>Categoría</i>	<i>Experiencia</i>	<i>Formación</i>	<i>Órgano</i>
❖ Inicial	❖ CU	❖ Segundo mandato	❖ Ninguna	❖ Decano

**Perfil N1-10**

La informante N1-10 es Decana de Facultad en el ámbito de las Letras-Humanidades y pertenece a la UAB.

Lleva unos meses en el cargo aunque anteriormente ya había ejercido de decana en la misma facultad, además de coordinadora de titulación y vicedecana. Pertenece a la institución casi desde su creación por lo que su perspectiva es amplia y claramente institucional. Gestiona uno de los mayores centros y esto le confiere una dimensión muy particular. Este perfil ha favorecido su inclusión en la presente investigación.

La entrevista discurrió sin incidentes y se su duración fue de unos 60 minutos en su despacho de dirección en la UAB. Se puede consultar su aportación oral en el anexo 4 (1.10), y la transcripción en el anexo 3 (1.10).

<b>Informante N1-11</b>				
<i>Periodo</i>	<i>Categoría</i>	<i>Experiencia</i>	<i>Formación</i>	<i>Órgano</i>
❖ Desarrollo	❖ TU	❖ Primer mandato	❖ Ninguna	❖ Director Departamento
<b>Perfil N1-11</b>				
<p>La informante N1-11 es Directora de Departamento en el ámbito de las Ciencias Sociales en la UPF.</p> <p>Lleva dos años de ejercicio del cargo y se presentó por iniciativa de los colegas de su Unidad Departamental. Dirige un departamento de grandes dimensiones (casi 200 miembros).</p> <p>Anteriormente había participado en otros cargos de gestión y era miembro de la anterior ejecutiva departamental.</p> <p>La entrevista fue extraordinariamente breve y se articuló en una primera fase muy informal (sin grabación) y otra segunda bajo el guión de la entrevista. La duración de esta última fue de 20 minutos aunque se alargó en otra segunda ocasión unos 40 minutos más. Hubo que negociar el contenido de las entrevistas en diversas ocasiones. Se realizó en su despacho de dirección en la UPF. Se puede consultar su aportación oral en el anexo 4 (1.11) y la transcripción en el anexo 3 (1.11).</p>				

<b>Informante N1-12</b>				
<i>Periodo</i>	<i>Categoría</i>	<i>Experiencia</i>	<i>Formación</i>	<i>Órgano</i>
❖ Salida	❖ TU	❖ Segundo mandato	❖ Afín	❖ Director Departamento
<b>Perfil N1-12</b>				
<p>El informante N1-12 es Director de Departamento en el ámbito de las Ciencias Sociales en la UAB. Está en su quinto año de dirección y a punto de finalizar su segundo mandato consecutivo. Anteriormente había sido coordinador de unidad departamental y había pertenecido a la ejecutiva de su departamento.</p> <p>Dirige un Departamento relativamente pequeño pues no llega a la veintena de miembros, siendo un tercio solamente profesorado permanente funcionario. Este perfil ha favorecido su inclusión en la presente investigación.</p> <p>La entrevista discurre sin incidentes y su duración fue de unos 40 minutos en su despacho de dirección en la UAB. Se puede consultar su aportación oral en el anexo 4 (1.12) y la transcripción en el anexo 3 (1.12).</p>				

<b>Informante N1-13</b>				
<i>Periodo</i>	<i>Categoría</i>	<i>Experiencia</i>	<i>Formación</i>	<i>Órgano</i>
❖ Inicial	❖ TU	❖ Primer mandato	❖ Afín	❖ Director Departamento
<b>Perfil N1-13</b>				
<p>El informante N1-13 es Decano de facultad en el ámbito de las Ciencias y la Tecnología en la UAB. Ejerce el cargo desde hace apenas unos meses aunque anteriormente había ejercido en la facultad de vicedecano y en su departamento de secretario.</p> <p>Su dimensión del cargo es un tanto especial ya que considera que su propia área de conocimiento le ayuda y le facilita en determinadas dinámicas específicas de la gestión política de su centro. La facultad que gestiona es relativamente joven, apenas unos diez años de existencia, lo que le confiere unos rasgos específicos y elementos característicos, razones por la que su inclusión en este estudio está argumentada.</p> <p>La entrevista registró algunas incidencias por lo que se realizó de fuera de los plazos previstos, aunque sin interferencia en el análisis de sus aportaciones ni en el calendario de la investigación.</p> <p>Su duración fue de unos 40 minutos en su despacho de dirección en la UAB. Se puede consultar su aportación oral en el anexo 4 (1.13) y la transcripción en el anexo 3 (1.13).</p>				

<b>Informante N1-14</b>				
<i>Periodo</i>	<i>Categoría</i>	<i>Experiencia</i>	<i>Formación</i>	<i>Órgano</i>
❖ Final	❖ Otras	❖ 3 mandatos	❖ Específica	❖ Director Escuela
<b>Perfil N1-14</b>				
<p>La informante N1-14 es Directora de Escuela Universitaria en el ámbito de las Ciencias y la Tecnología de un centro adscrito a la UAB.</p> <p>Las condiciones especiales de la estructura de este centro han obligado a un reajuste constante de las cuestiones iniciales aunque no ha existido problema o desarreglo alguno.</p> <p>La gran experiencia y la trayectoria profesional y formativa de esta informante han portado datos significativos a la parte empírica. Cabe destacar la formación específica realizada y las referencias que se han establecido entre esta y la práctica de los órganos de gestión. Este perfil ha favorecido su inclusión en la presente investigación.</p> <p>La entrevista discurrió sin incidentes y se su duración fue de unos 40 minutos en su despacho de dirección de un centro público de salud.</p> <p>Se puede consultar su registro oral en el anexo 4 (1.14) y la transcripción en el anexo 3 (1.14).</p>				

<b>Informante N1-15</b>				
<i>Periodo</i>	<i>Categoría</i>	<i>Experiencia</i>	<i>Formación</i>	<i>Órgano</i>
❖ Desarrollo	❖ CEU	❖ Primer mandato	❖ Específica	❖ Jefe Departamento
<b>Perfil N1-15</b>				
<p>El informante N1-15 es director de Departamento del ámbito de las Ciencias y la Tecnología en la UPC.</p> <p>Lleva en el desempeño de su cargo dos años, aunque ya tiene pensado en renovar, si le es posible, por un segundo mandato.</p> <p>El departamento que gestiona es bastante grande, consta de más de cien miembros. Anteriormente había sido coordinador de área y también vicedecano en otro mandato anterior. Justo en ese periodo recibió formación específica para el desempeño del cargo, lo que luego le motivó a presentarse a director de departamento.</p> <p>La entrevista se suspendió por un imprevisto y se reanudó unos días más tarde pudiéndose finalizar exitosamente.</p> <p>Su duración fue de unos 60 minutos en total y se realizó en la sala de juntas del departamento en una escuela de la UPC. Se puede consultar su registro oral en el anexo 4 (1.15) y la transcripción en el anexo 3 (1.15).</p>				

### Participantes Nivel 2: P.A.S. vinculado a los cargos de gestión académica

<b>Informante N2-1</b>		
<i>Universidad</i>	<i>Antigüedad en la institución</i>	<i>Cargo o Nivel</i>
❖ UAB	❖ 16 años	❖ Administración de Centro
<b>Perfil N2-1</b>		
<p>La informante N2-1 es administradora de centro en la UAB donde ha desarrollado diversas funciones en la gerencia, tanto en áreas centrales como en las administraciones territoriales (centros y facultades). Su experiencia se diversifica en distintos centros y ha prestado servicio para diferentes unidades intermedias. Es licenciada universitaria y participa habitualmente en procesos de formación permanente. Este perfil ha favorecido su inclusión en la presente investigación.</p> <p>Su duración fue de unos 60 minutos en total y se realizó en el despacho de administración de la facultad en la UAB. Se puede consultar su registro oral en el anexo 4 (2.1) y la transcripción en el anexo 3 (2.1).</p>		

<b>Informante N2-2</b>		
<i>Universidad</i>	<i>Antigüedad en la institución</i>	<i>Cargo o Nivel</i>
❖ UB	❖ 8 años	❖ Dirección Secretaría de Centro
<p><b>Perfil N2-2</b></p> <p>La informante N2-2 ha permanecido siete de sus ocho años en la UB en el mismo centro. Ha ocupado diferentes responsabilidades desde su llegada hasta la actualidad, en la que es la responsable de la secretaría académica de la Facultad. El centro tiene adscritos seis grandes departamentos y ofrece siete titulaciones.</p> <p>Es licenciada universitaria y participa habitualmente en procesos de formación permanente.</p> <p>Su duración fue de unos 40 minutos en total y se realizó en el despacho de la administradora cedido para la ocasión. Se puede consultar su registro oral en el anexo 4 (2.2) y la transcripción en el anexo 3 (2.2).</p>		

<b>Informante N2-3</b>		
<i>Universidad</i>	<i>Antigüedad en la institución</i>	<i>Cargo o Nivel</i>
❖ UPF	❖ 14 años	❖ Administradora general de edificio
<p><b>Perfil N2-3</b></p> <p>La informante N2-3 es la responsable general de una de las grandes áreas académicas de la UPF. Se ha desarrollado en distintos niveles de responsabilidad desde la inauguración de la universidad hasta la actualidad, su vinculación con los académicos gestores se da fundamentalmente con decanos y directores de escuela, aunque también con directores de departamento. Es licenciada universitaria y participa habitualmente en procesos de formación permanente.</p> <p>La duración fue de unos 30 minutos aproximadamente y se realizó en su despacho de dirección en la UPF. Se puede consultar su registro oral en el anexo 4 (2.3) y la transcripción en el anexo 3 (2.3).</p>		

<b>Informante N2-4</b>		
<i>Universidad</i>	<i>Antigüedad en la institución</i>	<i>Cargo o Nivel</i>
❖ UPC	❖ 12 años	❖ Administración de Centro
<p><b>Perfil N2-4</b></p> <p>La informante N2-4 es administradora de centro de una escuela UPC que por su tamaño y caracterización es considerada como altamente compleja. Ha ocupado varios puestos de responsabilidad y ha desempeñado este mismo puesto de administradora en otras facultades o centros.</p> <p>Es licenciada universitaria y participa habitualmente en procesos de formación permanente.</p> <p>La duración fue de unos 40 minutos y se realizó en su despacho de administración en la UPC.</p> <p>Se puede consultar su registro oral en el anexo 4 (2.4) y la transcripción en el anexo 3 (2.4).</p>		

### Participantes Nivel 3: Expertos en Gestión y Gobierno universitario

<b>Perfil Informante</b>
<p>El Dr. J-GMR es Profesor titular de universidad del Área de Economía Aplicada de la Universitat de Valencia y desde hace una década estudia los procesos de gestión y gobierno de las universidades. En la actualidad trabaja para la Universidad Politécnica de Valencia donde dirige el CEDES (Centro de Estudios en Gestión de la Educación Superior).</p> <p>Sus publicaciones nacionales e internacionales son un verdadero referente y se caracterizan por su conocimiento detallado de los diferentes sistemas de gobierno de las universidades en Europa y América. Ha profundizado además sobre profesorado universitario y autonomía institucional.</p> <p>Actualmente es consultor de la Unión Europea en temas vinculados con el gobierno universitario y dirige, además, diversos proyectos de investigación de alcance europeo.</p> <p>La dirección general de la Agencia Valenciana de Acreditación y Calidad Universitaria será su nuevo encargo profesional.</p> <p>La entrevista se realizó en la Universidad Politécnica de Valencia y tuvo una duración de 70 minutos aproximadamente.</p> <p>Se puede consultar su registro oral en el anexo 4 (3) y la transcripción en el anexo 3 (3)</p>

**Perfil  
Informante**

El Dr. JA. T es Catedrático de universidad del Área de Didáctica y Organización Educativa por la Universidad de Jaén. Actualmente es Vicerrector de Infraestructuras de la misma universidad.

Las aportaciones del profesor Torres sobre la temática han sido un referente en nuestro país, y muy especialmente en el ámbito de DIOE. Sus comunicaciones presentan aspectos nucleares de nuestro objeto de estudio y además son significativas por la época en las que aparecieron (hace ya un lustro).

La entrevista se realizó en la Universidad de Jaén y tuvo una duración de 60 minutos aproximadamente.

Se puede consultar su registro oral en el anexo 4 (3) y la transcripción en el anexo 3 (3).

**Perfil  
Informante**

El Dr. M-AZ es Catedrático de universidad en el Área de Didáctica y Organización Educativa en la Universidad de Santiago de Compostela. Además es profesor visitante en varias universidades de Brasil e Italia. Su trayectoria profesional es altamente reconocida tanto a nivel nacional como internacional destacando su faceta como asesor y formador.

Preside actualmente la AIDU (Asociación internacional de Didáctica Universitaria) y dirige la colección “Universitaria” de Nancea.

Ha sido decano de facultad y director de departamento así como asesor ministerial y otros cargos de gran relevancia.

La entrevista se realizó en la Terminal A del aeropuerto internacional de El Prat en Barcelona y tuvo una duración de 70 minutos aproximadamente.

Se puede consultar su registro oral en el anexo 4 (3) y la transcripción en el anexo 3 (3).



**Perfil  
Informante**

La Dra. MTF es profesora titular de universidad del Área de Didáctica y Organización Educativa en la Universidad Autónoma de Barcelona.

Desde el año 1999 dirige un equipo de investigación que tiene como objeto de conocimiento la cultura organizativa de la universidad en sus diferentes manifestaciones: cambio, innovación, gobierno, docencia, formación del profesorado, etc.

El equipo CCUC de la UAB es un grupo de trabajo interdisciplinario, intergeneracional e interuniversitario, lo que le convierten en un equipo de referencia en su contexto.

Las publicaciones que ha coordinado recogen las grandes dimensiones de los procesos de cambio en la universidad catalana y española de los últimos tiempos.

El equipo y sus miembros han sido asesores de diferentes instituciones universitarias en España y América y colaboran con distintas universidades y centros de Europa dentro del VI Programa Marco de Investigación de la Unión Europea.

La entrevista se realizó en la Universidad Autónoma de Barcelona y tuvo una duración de 60 minutos aproximadamente.

Se puede consultar su registro oral en el anexo 4 (3) y la transcripción en el anexo 3 (3).

### **8.3 Fase de Desarrollo y Exploración**

A pesar de las previsiones realizadas en el Capítulo anterior sobre Diseño de la investigación, la dinámica de la realidad, siempre más compleja que cualquier esfuerzo de sistematización, ha supuesto alterar o modificar dichas previsiones. Las secuencias metodológicas de Desarrollo y Exploración son en las que más se producen situaciones imprevistas ya que representan la fase interactiva del proceso de investigación.

En este apartado se aborda el desarrollo de las fases del trabajo de campo vinculado con las entrevistas y el posterior esfuerzo por la reducción y el posterior análisis intensivo. El propósito de este apartado es describir cómo se ha ido aplicando el plan diseñado destacando las ventajas y debilidades del propio diseño, es por tanto un ejercicio de evaluación formativa y un acicate para el propio informe de resultados, ya que a través de las notas de campo, el memo y otras observaciones se rememora y analiza parte del proceso desarrollado. Especial interés tendrán los elementos y variables que han debido ser ajustados, modificados o suprimidos para adaptar el plan a la realidad del escenario de investigación, una justificación de su necesidad y un planteamiento de las decisiones acordadas completaran el epígrafe.

#### **8.3.1 Acceso y Accesibilidad**

Como apuntábamos más arriba la entrada en los escenarios debe darse siguiendo meticulosamente las prescripciones aprobadas anteriormente en la descripción del método de trabajo y el Diseño.

El desarrollo de esta secuencia de la investigación se caracterizó por una serie de fases, más o menos aplicativas. Cabe decir que se han seguido de forma bastante escrupulosa las aportaciones de Valles (1994 y 2002). Veamos algunos de los rasgos más significativos:

**1. Criterio muestral de naturaleza práctica.** Primeramente se solicitó realizar la entrevista a dos expertos en gestión y gobierno universitario, de los que uno accedió de forma inmediata y el otro se excusó por motivos laborales. El objetivo era poder validar definitivamente el instrumento y poder tener una primera obtención de datos intensa. También de manera informal se solicitaba una valoración sobre el instrumento, su enfoque y su abordaje empírico. El motivo era sencillo, aunque el Diseño incluía todas las prescripciones para el desarrollo de entrevistas en investigación cualitativa y todas las cautelas metodológicas, la falta de experiencia en el desarrollo de éstas por parte del investigador principal podía desatarse como una limitación del trabajo de campo.

Seguidamente se solicitó de forma absolutamente aleatoria a un grupo de 17 cargos unipersonales (Nivel 1) de las cuatro universidades participantes su colaboración, la invitación se tramitó por correo electrónico y se acompañaba de una carta de presentación (Anexo 1.1). De éstos accedieron a participar en un primer momento 5 cargos unipersonales de gestión. Con igual sistema aleatorio se diseñó la entrevista al PAS (Nivel 2), siendo 6 la muestra invitada y 2 las personas que accedieron a la entrevista.

Esta primera fase produjo un conjunto de 8 entrevistas que permitieron poner en práctica la funcionalidad del instrumento, así como sus puntos fuertes o aspectos menos articulados. Además, nos permitía obtener un primer conjunto significativo de datos e informaciones que daban pie a:

- mejorar y optimizar el instrumento
- orientar las siguientes entrevistas, profundizando sobre los tópicos más significados y eludiendo los periféricos
- plantear una primera tipología de códigos para la explotación de los datos

- solucionar las disfunciones en la dinámica e intercambio con los entrevistados
- dibujar un primer perfil de informantes que suponían una representatividad en algunas de las variables de la investigación, lo que permitía pasar a un sistema de captación de informantes mucho más sistematizado y definido.

**2. Casillero tipológico.** Esta herramienta de descripción de perfiles descrita por Valles (2002, 2003) permite ir identificando los perfiles de la muestra definitiva a medida que esta se va configurando, con el objetivo de ir descartando informantes y focalizar su búsqueda en perfiles los perfiles requeridos o ausentes. Los casilleros son un dispositivo muestral de carácter instrumental, del que se sirve el investigador para hacer operativa una selección de entrevistados orientada a controlar (garantizar mínimamente) la heterogeneidad de la muestra en las variables consideradas analíticamente relevantes. Hemos optado por la elaboración de un casillero tipológico para cubrir los diferentes perfiles propuestos en el diseño de la investigación. Este sistema, bastante visual y sencillo, aunque altamente efectivo nos ha facilitado la selección de informantes a través de otras estrategias que ahora iremos presentando.

La Estructura unitaria de su esquema se representa de la siguiente forma:

INFORMANTE NIVEL 1.					
Fase:	Inicial		Progreso		Salida
Categoría:	CU		TU		Otras
Experiencia :	1 mandato		2 mandatos		3 o + mandatos
Formación:	Específica		Afin		Ninguna
Órgano:	Decano		Dir. Escuela		Dir. Depart.

**Tabla 8.3.** Descripción de los informantes de Nivel 1.

<b>INORMANTE NIVEL 2.</b>
Código de identificación de la persona entrevistada:
Institución:
Cargo:
Duración:
Día de la entrevista:

**Tabla 8.4.** Descripción de los informantes de Nivel 2.

<b>INORMANTE NIVEL 3.</b>
Código de identificación de la persona entrevistada:
Institución:
Cargo:

**Tabla 8.5.** Descripción de los informantes de Nivel 3.

**3. Sistema identificación directa.** Para el acceso a los perfiles restantes se utilizaron bases de datos de las diferentes universidades como Acords del Consell de Govern, Actas de Juntas, páginas web institucionales, registros de las Secretarías generales, etc. Esta segunda fase nos suponía el buscar informantes con perfiles cada vez más determinados siguiendo las variables ‘*conjunto vacío*’ (Valles, 2002) del casillero creado. Una vez identificado el informante se actuaba con el mismo proceder que los participantes de la fase aleatoria. Tras este sistema el monto de entrevistas registradas era ya de 14.

Debemos apuntar que la variable que ha sido imposible controlar de forma previsible, aunque finalmente encontramos informantes que reunieran esa condición, fue sobre la formación específica en materia de dirección y gestión universitaria. El caso es que la legislación vigente prohíbe la difusión de los datos personales de los asistentes a cursos de formación por parte de las entidades organizadoras, incluidas las universidades, y al ser esta una variable difícilmente objetivable en la documentación institucional (actas,

nombramientos, acuerdos, etc.) quedó, en gran modo, pendiente del azahar. En todo caso la muestra definitiva recoge la opinión de varias personas que han participado en diversas modalidades de formación para el desempeño de la gestión en la universidad.

**4. Sistema de selección de bola de nieve.** Supone un método descrito por Alonso (1999) y Valles (2002) y que permite pedir referencias a los informantes que han participado de la muestra sobre otros informantes cuyo perfil resulta especialmente complicado localizar. A esta estrategia otros autores la denominan *de red* -del inglés network- (Tesch, 1990). El proceso era por tanto emergente, deductivo y continuo, rasgos todos ellos propios del quehacer cualitativo. Con este sistema el total de entrevistas llegó a 19.

Como ahora describiremos se han podido completar todos los casilleros tipológicos por lo que se han cumplido con los criterios de representación, heterogeneidad y representación.

Los informantes han sido seleccionados de forma continua y dialógica con el propio proceso, se iban seleccionando en función de los anteriores informantes, del diseño flexible planteado y de los objetivos del trabajo. El sistema adoptado suponía además la incorporación de las entrevistas en el programa AQUAD versión 6; lo que permitió ir analizando los contenidos de las entrevistas y seleccionar informantes de forma emergente; la idea motor era ganar conocimiento del ‘universo’ de entrevistados a través de sus rasgos sociales, institucionales y profesionales o a partir de ejes relevantes de segmentación o polarización.

**5. Intensificación de búsqueda.** Algunos perfiles de informantes eran realmente difíciles de localizar, y si se identificaban que accediesen a la entrevista. Una nueva

intensificación de la caracterización de informantes nos permitió después de casi tres meses de trabajo de campo con las entrevistas finalizar la muestra cumpliendo con todos los perfiles previstos y completando el casillero tipológico. La muestra definitiva la configuran 23 entrevistas.

**6. La finalización del proceso de entrevistas.** El sistema integrado diseñado permitía tener conocimiento detallado y actualizado de los informantes, el perfil de la muestra y los contenidos de las entrevistas lo que permitía ir tomando nuevas decisiones de forma muy ajustada. En ese sentido las dimensiones de la investigación eran informadas por los datos recolectados por cada una de las entrevistas lo que permitía ver su evolución, la emergencia de conocimiento e identificar el punto de saturación. Considerábamos una dimensión saturada teóricamente cuando la información recogida resulta sobrada en relación a los interrogantes de la investigación; esto es nuevas entrevistas no añaden nada relevante o novedoso sobre el objeto de estudio.

Debemos apuntar que en nuestra investigación, como ahora señalaremos, se identifican hasta cinco Dimensiones de análisis, por lo que resultó imposible una saturación homogénea de todas las dimensiones, es decir, unas se saturaron antes que otras. Esta realidad supuso realizar alguna entrevista (de las últimas celebradas) con la intención de saturar algunas dimensiones aunque estando ya otras saturadas. En todo caso la entrevista, por coherencia interna, no se modificó y todos los contenidos participaron del análisis y explotación posterior.

**7. Rectificaciones.** En algunas entrevistas al producirse en entornos reales y significados para los informantes se produjeron ruidos o irrupciones, cortes, imprevistos, retrasos, etc. En estos casos se preveía una segunda entrevista que

permitiera concluir satisfactoriamente el trabajo de campo iniciado. En esa circunstancia han sido 3 las entrevistas que han debido aplazarse o desarrollarse en dos momentos.

**8. Seguridad y Registros.** Para asegurar la máxima transparencia en las respuestas y un sesgo menor a los entrevistados se les aseguraba desde el primer momento el anonimato de sus comentarios asignándole desde ese momento un código. Los códigos se asignaban en función del nivel de informante y el orden cronológico y secuencial en el que se produjeron las entrevistas.

Cada entrevista era registrada de forma digital y analógica por seguridad y luego pasada a un archivo de la herramienta Speech Exec Dictate para el tratamiento de registros en audio. Esta aplicación era precedente a la transcripción del contenido de las entrevistas.

**9. Memo.** En la fase aplicativa o interactiva de las entrevistas siempre se tomaron notas de campo en un diario-anecdotario para una mejor comprensión del contexto, sucesos o incidencias durante las entrevistas. Estas observaciones y anotaciones han servido para la identificación y conceptualización de las dimensiones de análisis, la codificación, etc. Igualmente, han resultado especialmente útiles en la fase de profundización y emergencia del conocimiento puesto que eran evidenciadores objetivos del contenido de algunas secuencias de cada entrevista.

**10. Texto de focalización.** Como ha quedado patente más arriba en la descripción sobre el acceso institucional y siguiendo con el diseño planteado en la Capítulo anterior en las entrevistas focalizadas es importante centrar previamente el contenido que se debe abordar en las mismas. Por ello cuando los informantes de los niveles 2 y 3 accedían a ser entrevistados se les remitía un texto (Anexo 1.2) en el que se dibujaban



algunas de las líneas de interrogación y el extracto de ciertos posicionamientos (a veces radicales) en relación a los tópicos a trabajar, unas veces procedentes de bibliografía actualizada, y otras veces como posicionamientos diversos. En ningún caso se referenciaba el origen o la procedencia de la autoría del texto. Juntamente con este texto se les remitió un guión de la entrevista.

El objetivo de la focalización, de predisponer y centrar los temas, quedaba salvaguardado con este ejercicio. Debemos destacar que en la mayoría de casos se hizo alusión al texto de focalización, en ocasiones para mostrar importantes desacuerdos con los planteamientos que en él se exponen, en otras ocasiones para comentar la utilidad del documento a la hora de plantearse la entrevista o, incluso, un análisis particular sobre la gestión política universitaria.

Los posibles que desde un principio demostramos al plantear este ejercicio se fueron superando en vista del buen resultado de la iniciativa. Los entrevistados sabían de qué iban a ser entrevistados, podían hacer una reflexión en profundidad previa a la entrevista y a veces se posicionaban con mucha más claridad y rotundidad en algunas cuestiones conflictivas o valorativas. Cabe destacar que en ningún caso se ha observado que el discurso facilitado en el texto de focalización haya condicionado a los entrevistados a ello puede haber contribuido tanto el nivel formativo y la independencia de criterio de los sujetos entrevistados, como los distintos enfoques (a veces contradictorios) sobre los que se basaba el texto.

Finalmente subrayamos otro elemento significativo, en algunas entrevistas por razones de premura en el cierre de la fecha del encuentro, por un error en la tramitación informática o por la sobresaturación de responsabilidades de los entrevistados éstos no habían tenido acceso al texto de focalización o al guión de trabajo; en esos casos se observó una mayor brevedad en las respuestas y la alusión a una falta de criterio o de

reflexión sobre alguno de los tópicos planteados. En el caso mayoritario de los que han trabajado previamente el texto no se ha producido ninguna pregunta en blanco o se ha eludido respuesta alguna.

Debemos anotar como punto satisfactorio la introducción de esta estrategia, pues aunque un tanto novedosa por su falta de referencia en otras investigaciones empíricas u en la propia bibliografía el resultado ha sido excelente y evidentemente recomendable para otras investigaciones que se produzcan en condiciones similares.

**11. Negociación de las transcripciones.** Una vez realizada la entrevista en los casos que era solicitado se le remitía al entrevistado copia de la transcripción de su aportación. En la mayoría de los casos se aprovechaba el momento para insistir sobre el uso anónimo del material transcrito, lo que en la mayoría de casos permitía el uso del material sin modificaciones. Sólo dos de los entrevistados una vez supervisada la transcripción solicitaron la modificación de su contenido, alegando curiosamente en ambos casos, que algunas de las informaciones que facilitaban permitían su identificación. En ningún caso se alertó de una mala interpretación o significación del trabajo de transcripción.

### 8.3.2 Transcripción

El proceso de transcripción se ha desarrollado de forma sistemática y siguiendo con los criterios y cautelas establecidas en el diseño de la investigación.

Primeramente se optó por un sistema de transcripción total de todo lo grabado, esto se aplicó en las cuatro primeras entrevistas del trabajo de campo. Posteriormente se introdujeron algunos criterios para facilitar el proceso de transcripción y el de análisis con soporte informático.

El hecho de contar con mecanógrafos que colaboraron con la tarea ardua de la transcripción nos suponía tener que coordinar una serie de instrucciones básicas. En ese sentido las indicaciones facilitadas corrían en relación a estos planteamientos:

1. Evitar introducir elementos distorsionadores del discurso, ruidos, etc.
2. Evitar la transcripción de elementos identificativos que pusieran en entredicho el anonimato de la entrevista
3. Resumir algunos fragmentos de carácter anecdótico

Antes de la transcripción se procedió a la audición completa de cada entrevista. Esta estrategia nos permitió recordar innumerables situaciones, informaciones ‘informales’ y comentarios a micrófono cerrado. Wengraf (2001) sostiene a este respecto que,

*Cuando escuchas por primera vez, pero solo durante esa primera vez, se provocan una riada de recuerdos y pensamientos (...) como los pensamientos e impresiones de la postsesión disponibles sólo una vez (...)*

*Si al final del proceso de transcripción, todo lo que tienes es una transcripción perfecta, pero ningún memo teórico, habrás desperdiciado el 60% o más de esta ventana de oportunidad.*

Wengraf (2001: 209-210)

En ese sentido nosotros debemos hacer constar que el memo (cuaderno de campo o anecdotario) realizado durante las entrevistas fue especialmente útil, y no sólo para conservar al máximo las potencialidades informativas de la entrevista, sino también para incorporar líneas de reflexión contraste y análisis de contenido. Las entrevistas que fueron transcritas por un mecanógrafo al estar complementadas por el anecdotario y otras observaciones de la fase interactiva de la entrevista ayudaron a objetivar al máximo la

función de éstas en el trabajo de investigación. Todas las entrevistas, fueron finalmente, supervisadas y corregidas por mí, favoreciendo la intersubjetividad a la que aludíamos en el diseño de la investigación.

Otras estrategias que hemos aplicado han sido la escucha reiterada y repetitiva de segmentos de grabación para poder optimizar la transcripción, así como el apoyo de colaboradores que vertían su opinión ante fragmentos de difícil audición, interpretación o significación.

Cabe recordar que algunas entrevistas se realizaron en lugares con pocas condiciones para la entrevista, o en ocasiones, eran interrumpidas por teléfonos u otras circunstancias, en estos casos de ruido comunicativo la intersubjetividad ha resultado una experiencia muy útil.

Como medida de precaución las grabaciones en audio siempre se han conservado como medida preventiva y para ser consultadas repetidamente tanto en la fase de transcripción como en las siguientes. En el Anexo 3 se encuentra la transcripción íntegra de las entrevistas.

### **8.3.3 Reducción y Exploración**

El primer ejercicio de reducción cualitativa implica la identificación de las unidades de contexto. Cada unidad de contexto es un marco que permite la comprensión y significación de una secuencia del *verbatimum*, en este caso se han denominado Dimensiones de Análisis. Estas se han relacionado de forma directa con los objetivos y los interrogantes de la investigación.

Así definimos como Dimensión el contenido complejo con significado claro y distinto vinculado a cada uno de los objetivos de la investigación.

Las preguntas de investigación iniciales pueden enmarcarse en tres niveles de análisis diferentes:

1) empírico o descriptivo y que persigue describir qué y cómo son las cosas, tratando de determinar qué está presente y qué es lo que está ausente;

2) hermenéutico o interpretativo que pretende comprender el significado real en sus diferentes interpretaciones;

3) crítico en el que se pretende explorar las opiniones al respecto de determinados valores, estructuras de poder formal e informal e indicar los mecanismos que hacen que la realidad se configure como actualmente está ocurriendo.

Han sido 5 las dimensiones de trabajo resultantes en el proceso de reducción y exploración de este trabajo (consultar el Anexo 6):

#### **A. Importancia y percepción del cargo: dimensión histórica**

Esta dimensión permite profundizar sobre la importancia y la vigencia de los órganos unipersonales de dirección académica en la universidad en la actualidad. Resulta interesante comprobar el rol, y el peso específico que en la compleja estructura universitaria los informantes asignan a los órganos directivos. La perspectiva vigente nos interesa en la medida que en un pasado reciente se ha generalizado una crítica de forma más o menos explícita sobre la ausencia de una atribución de funciones significativas de los órganos unipersonales en la estructura universitaria.

Para obtener una respuesta consistente se ha optado por enfocar esta dimensión desde una perspectiva histórica; es cierto que nuestro interés se centra en la actualidad del

momento, pero se ha efectuado un planteamiento longitudinal abarcando aspectos del pasado y de futuro.

De esta manera hemos obtenido referencias históricas muy sugerentes que permitan definir la actualidad a través del pasado y proyectándola hacia el futuro. En esa línea las reflexiones proyectivas nos ayudaran posteriormente a comprender otras Dimensiones de estudio y reflexión.

En esta dimensión se pretenden mezclar las tres dimensiones de análisis propuestas.

### **B. Condicionantes en el ejercicio del cargo**

Vinculada al marco teórico trabajado en el Capítulo 4 del presente trabajo los condicionantes en el ejercicio del cargo plantean una serie de cuestiones que perfilan, definen y caracterizan el quehacer de la dirección universitaria. Desde un planteamiento interpretacionista como el que hemos expuesto, vinculado a una concepción sistémica y relacional de la realidad, resulta claramente imprescindible la descripción del contexto en el que se desarrolla la dirección política del profesorado.

La dimensión engloba hasta cinco tópicos ampliamente recogidos por la literatura sobre gestión universitaria y las investigaciones empíricas a ese respecto: autonomía institucional, sistemas de control, estructura institucional, funcionarización y planteamientos emergentes de gestión universitaria.

El conocimiento de los elementos del sistema que condiciona los procesos gerenciales nos facilita información relevante para la comprensión de los órganos unipersonales de gestión.

Esta dimensión supone un enfoque de análisis claramente empírico descriptivo y crítico.

### **C. La gestión y las funciones del profesorado**

Posiblemente sea la dimensión más evaluativa de las que se plantean ya que supone una toma de decisión argumentada en relación al sistema de dirección política institucional vigente y otras alternativas. El planteamiento surge de la actual distribución y asignación de funciones emanada de la legislación vigente y la propia tradición universitaria, en la que el profesorado en algún momento de su carrera profesional debe acceder al desempeño de la gestión. Pero esa situación no está exenta de conflictos procedentes del sistema de evaluación del desempeño profesional, el desequilibrio en el reconocimiento de las tres funciones, la capacitación, y aspectos vocacionales. Plantea en ese sentido la dimensión el concepto de carrera profesional del que se profundiza sobre el papel que en ella desempeña la gestión y finalmente, la ausencia generalizada de candidatos para el desempeño de la dirección política en la universidad. Esta dimensión supone un enfoque de análisis claramente interpretativo y evaluativo, aunque incluye algún aspecto de naturaleza descriptiva.

### **D. Caracterización específica del cargo de gestión**

En la literatura sobre desarrollo profesional del profesorado universitario, así como la investigación científica en el campo de los agentes de la educación superior se ha hecho especial empeño habitualmente al enfoque docente e investigador: formación (Rodríguez, Rotger y Martínez, 1996), concepciones docentes (Feixas, 2002), desarrollo de la investigación (J. M. Sancho, 2001), etc. siendo la función directiva menos desarrollada en esta etapa. En ese sentido esta Dimensión pretende profundizar en las funciones y tareas, fases y caracterización del perfil de los gestores académicos en la universidad. Se trata de intentar aportar reflexiones y nuevas perspectivas en relación a esta función asignada al profesorado universitario tan abandonada por la investigación

empírica. Este interés descriptivo da pie a formular reflexiones sobre algunas dinámicas muy interiorizadas en la cultura universitaria como los grupos de poder, las tensiones constantes entre la estructura formal y la informal, los procesos de relevo en los cargos directivos, etc. En definitiva se pretende obtener un retrato actual, holístico y comprensivo de lo que supone desempeñar un cargo de gestión unipersonal desde la perspectiva de la carrera universitaria. Esta dimensión supone un enfoque de análisis claramente empírico aunque se introducen ciertos espacios de hermenéutica, que en algunas ocasiones derivan en planteamientos eminentemente críticos.

#### **E. Problemáticas específicas del cargo de gestión y propuestas de mejora**

Una de las dimensiones que recoge parte substantiva de los interrogantes de la investigación, y parte del objetivo general de ésta lo representa el intento por sistematizar las dificultades y problemáticas que se manifiestan con mayor profusión en el ejercicio del cargo. Evidentemente todo desempeño profesional supone una serie de dificultades que pueden derivar en disfunciones, y más aún una asignación funcional como la gestión en la que su reconocimiento es incipiente, su valoración escasa, la motivación reducida y su dimensión vocacional supuestamente escasa.

Esta dimensión ofrece la posibilidad de un diagnóstico global y contextualizado gracias a la interrelación de ésta con las restantes Dimensiones de análisis. La coyuntura permite, así, un planteamiento cultural de estrategias y opciones de mejora. Esto es, los propios implicados a través del modelo discursivo que plantea la entrevista van configurando una realidad (describen dinámicas, contrastan realidades, superan mitificaciones, etc.) lo que les sitúa en una dimensión altamente analítica y crítica y les permite desde su experiencia y trayectoria dibujar alternativas y propuestas para la mejora. Esta investigación no sólo aspira a reflejar un modelo claramente analítico o interpretativo de



la realidad, sino que pretende un planteamiento de acción para la mejora. Esa mejora debe proponerse y liderarse desde la propia institución, siendo sus agentes los agentes de cambio. En ese sentido el trabajo pretende coadyuvar en los procesos de reflexión y a la emergencia de propuestas compartidas y surgidas por parte de los propios interesados y responsables de su plausible aplicación.

Esta última dimensión supone un enfoque de análisis eminentemente hermenéutico aunque con visos propositivos de naturaleza claramente sociocrítica, en la medida que se plantea la promoción y la mejora de la situación diagnosticada.

Las dimensiones pueden ser simplificadas, a su vez, en unidades de significación semántica mucho más sencillas a las que denominaremos unidad de registro y representan un tipo de segmento textual claramente discernible (semántica, sintáctica o pragmáticamente) y cuyas ejemplificaciones se manifiesta en un código. Definimos el código como las unidades semánticas dotadas con significado y sentido propio.

A continuación presentamos un fichero en el que se agrupan las Dimensiones de análisis y sus respectivos códigos. Además cada ficha de dimensión recoge los objetivos del estudio a los que pretende dar respuesta e incorpora algunos ejemplos de codificación que permite comprender el sentido de cada uno de ellos. Se advierte que aunque formalmente tanto las dimensiones como sus códigos son unidades excluyentes, en la práctica del análisis textual esa delimitación no siempre es tan fácil. En algunas ocasiones hay que recurrir no sólo a la transcripción del texto sino a su registro oral para comprender el sentido último del contenido en su contexto. Esta sistemática empero no excluye que se puedan generar fragmentos de doble clasificación, aunque al ser los códigos independientes y excluyentes esto no perturba el significado semántico de los mismos. Consultar el Anexo 6.

<b>Dimensión A:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Importancia y percepción del cargo: perspectiva histórica</b></li> </ul>	
<b>Objetivos de la investigación</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Enmarcar el actual contexto general de cambio de la universidad</li> <li>2. Delimitar los cambios en los procesos de gestión universitaria</li> </ol>	
<b>Descripción Dimensión</b>	
<p>Esta dimensión recoge las unidades semánticas que globalizan las aportaciones de informaciones y datos que de forma propedéutica nos aproximan a la realidad objeto de estudio; se define la percepción de los entrevistados acerca de la importancia de los órganos unipersonales de gestión en la configuración general de la estructura universitaria.</p> <p>Se manejan tales significados en relación a la dimensión temporal (antes, ahora, en el futuro) ya que facilita el posicionamiento del interlocutor y permite establecer una perspectiva evolutiva. Se presta especial interés en la percepción del actual sistema y de cómo los entrevistados pronostican la situación venidera; esta dimensión temporal, incluye inevitablemente la perspectiva del pasado, convirtiéndose la dimensión en una perspectiva diacrónica acerca de la valoración al respecto de los órganos unipersonales de gestión universitaria.</p>	
<b>Ejemplo</b>	
<p><i>“Anteriormente un director de escuela o un decano tenían unas funciones que abarcaban el profesorado, probablemente las contrataciones, aparte de los temas de mantenimiento y del edificio. Después cuando se crearon los departamentos, los decanos y directores se vieron con el cargo vacío de contenido; eran unos meros gestores de un edificio un poco como ‘public relations’ y poca cosa más. Ahora creo que esto está cambiando otra vez un poco”.</i> (N1-1)</p>	
<b>Códigos</b>	
Importancia de los cargos unipersonales en el pasado	<b>IPAS</b>
Importancia de los cargos unipersonales en el futuro	<b>IFUT</b>
Importancia de los cargos unipersonales en el presente	<b>IACT</b>

**Tabla 8.6.** Dimensión de análisis A

<b>Dimensión B:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Condicionantes en el ejercicio del cargo</b></li> </ul>	
<b>Objetivos de la investigación</b>	
3. Contextualizar las condiciones y variables que afectan al desempeño de los cargos unipersonales de gestión.	
<b>Descripción Dimensión</b>	
<p>Esta dimensión engloba aquellas unidades de significado que permiten caracterizar las condiciones en el ejercicio del cargo de gestión unipersonal. El planteamiento es globalizado y entronca claramente con los planteamientos descritos a nivel teórico. Permite significar todos aquellos aspectos sistémicos, políticos, prácticos y culturales que inciden en el elemento específico que sobre la gestión universitaria estamos estudiando. Aborda las variables y sus diferentes circunstancias para comprender la complejidad del cargo, sus límites, retos, las posibilidades y la valoración respecto a la situación actual y como estas condiciones se van a desarrollar de forma previsible en el futuro próximo. Es una dimensión que caracteriza la realidad sustantiva objeto de estudio.</p>	
<b>Ejemplo</b>	
<p><i>“Ciertamente mi trabajo está bastante condicionado por la administración, y no por una en concreto, sino porque si juntamos todas las prescripciones que vienen de todas las administraciones que intervienen en la política universitaria, el margen de actuación es muy limitado: la UE, el DURSI el Ministerio, la ANECA, etc. Todo son trabas administrativas”. (N1-15)</i></p> <p><i>“Hay que ser muy cuidadoso a la hora de establecer criterios de competitividad, pero no cabe ninguna duda de que hay que establecerlos. Hacer bien las cosas o no hacerlas bien. Al final el único criterio estimulante que parece funciona, son los sexenios. Yo creo que se podrían y deberían hacer muchos más. Crear una cierta competencia por hacerlo mejor y no fastidiar al que tienes al lado, que son cosas distintas”. (N3-1)</i></p>	
<b>Códigos</b>	
Importancia de la autonomía del cargo	<b>AUIM</b>
Nivel de autonomía institucional actualmente	<b>AUAC</b>
Autonomía actual en la gestión	<b>AUGE</b>
Autonomía actual en las cuestiones académicas	<b>AUAD</b>
Autonomía actual en los aspectos financieros	<b>AUFI</b>
Control que ejerce la Administración	<b>COAD</b>
Control que ejercen los órganos colegiados y de participación	<b>COOC</b>
Control democrático y participativo	<b>CDEM</b>
Control compartido	<b>CCOM</b>
Disfunciones de la estructura matricial	<b>EMDI</b>
Funcionalidades de la estructura matricial	<b>EMFU</b>
Limitaciones de la gestión de funcionarios	<b>EFLI</b>
Posibilidades en la gestión de funcionarios	<b>EFPO</b>
Gestión competitiva	<b>GECO</b>
Gestión empresarial	<b>GEEM</b>
Rendición de cuentas	<b>GREN</b>

Tabla 8.7. Dimensión de análisis B

<b>Dimensión C:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>La gestión y las funciones del profesorado</b></li> </ul>	
<b>Objetivos de la investigación</b>	
4. Comprender las funciones básicas del profesorado universitario (docencia, investigación, y gestión).	
<b>Descripción Dimensión</b>	
<p>Esta es una dimensión que obliga al posicionamiento de los informantes y gira en torno a las posibilidades en el sistema de gestión o dirección (política) de la universidad. Algunas cuestiones de las que se plantean son excluyentes lo que obliga a una definición específica para los distintos campos de interrogación.</p> <p>Plantear aspectos sobre funciones y competencias del profesorado universitario nos ha permitido plantear hasta tres bloques de significado; uno sobre la conveniencia o no del actual modelo de gestión, otro sobre la capacitación de la misma y, un tercero sobre las relaciones y equilibrios que se establecen actualmente entre las tres funciones docentes: investigación, docencia y gestión.</p>	
<b>Ejemplos</b>	
<p><i>“Yo pienso que sí. Una profesionalización extrema de la dirección en este caso del departamento a mí me parece que no sería bueno. Yo estoy aprendiendo como directora y cuando vuelva a ser profesora de a pie, la verdad es que te miras el departamento de otra forma y eso mismo lo encuentras con las personas que han ejercido la dirección con anterioridad. Es decir, tienen una sensibilidad diferente a la hora de comprender los problemas y pienso que está bien, ahora bien cuesta mucho compaginarlo”. (N1-8)</i></p>	
<p><i>“Si tuviéramos que priorizar, acabaría tachando al que le gusta y se queda porque a lo mejor a los demás no les gusta o tiene intereses. Si queremos ir hacia una universidad más profesional y más competitiva, habría que decantarse por otro más profesional. Porque el profesional si está bien contratado se puede quedar o lo puedes echar. La pega del profesor es que viene y se va y entonces cada mandato es una historia”. (N2-1)</i></p>	
<b>Códigos</b>	
La gestión desarrollada por académicos	<b>GACA</b>
Académicos especializados en la gestión de la universidad	<b>GESP</b>
Gestión profesional externalizada	<b>GPRO</b>
Necesidad de experiencia previa en gestión	<b>GEXP</b>
Evaluación y reconocimiento de la función directiva	<b>EVAR</b>
la gestión ayuda al desarrollo de la carrera	<b>GDEC</b>
La gestión impide el desarrollo de la carrera	<b>GIMC</b>
Desequilibrios entre las tres funciones	<b>GEQU</b>
Falta recurrente de candidaturas a órganos unipersonales de gestión	<b>FALT</b>

**Tabla 8.8.** Dimensión de análisis C

<b>Dimensión D:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Caracterización específica del cargo de gestión</b></li> </ul>	
<b>Objetivos de la investigación</b>	
5. Analizar las fases de articulación del puesto de los cargos unipersonales territoriales de gestión académica.	
<b>Descripción Dimensión</b>	
<p>Esta dimensión se centra de forma específica en el ejercicio de la función de dirección institucional. Parte del planteamiento que la gestión (dirección política de la universidad) representa una serie de características específicas, una serie de fases de articulación y un conjunto de problemáticas vinculadas.</p> <p>La significación de cada uno de estos aspectos permite identificar su desarrollo, las funciones adscritas, las dinámicas establecidas en relación al poder, etc.</p> <p>Es una aproximación a la emergencia de conocimiento sobre esta función asignada al profesorado pero escasamente estudiada.</p>	
<b>Ejemplos</b>	
<p><i>“La verdad es que es ir observando un poco a ver que pasa. No tomar por supuesto ninguna decisión. Lo primero que hice fue reunirme con todos los departamentos y escucharlos y acercarme a ellos y no esperar a que ellos se acercaran a mí porque había un poco de distanciamiento”.</i> (N1-1)</p> <p><i>“Buena parte son cuestiones derivadas de la representación, desde profesores visitantes a contactos con empresas, contactos de los estudios fuera de la casa, captación de nuevo estudiantado. Es decir, todo lo que tiene ver con ese tipo de representación”.</i> (N1-5)</p> <p><i>“Pero al margen de esta cuestión, cuando ejerces estos cargos sobre todo como es el de director que es un trato muy directo con las personas que son colegas y es muy delicado, el mantener la docencia aunque sea una pequeña parte de la que se hace normalmente se convierte en un relax”.</i> (N1-7)</p>	
<b>Códigos</b>	
Características definitorias del cargo al inicio	<b>CARI</b>
Promoción y relevo entre equipos directivos	<b>PROM</b>
Funciones básicas en la etapa de inicio	<b>FUNI</b>
Incidencia e importancia del proyecto de dirección.	<b>PROY</b>
Presiones y sometimientos por la elección entre iguales	<b>PRES</b>
Características definitorias del cargo en su desarrollo	<b>CADE</b>
Funciones básicas en la etapa de desarrollo	<b>FUND</b>
Desajuste entre el “es” y el debe” de las funciones directivas	<b>DECA</b>
Motivaciones para la reelección	<b>REEL</b>
Características definitorias del cargo al final	<b>CAFI</b>
Problemas del abandono del cargo y regreso a la docencia exclusiva	<b>RETO</b>
Funciones básicas etapa de salida	<b>FUNS</b>
Promoción interna de equipos	<b>PROM</b>
Similitud de experiencias en la repetición del cargo	<b>REPE</b>

Tabla 8.9. Dimensión de análisis D

<b>Dimensión E:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Problemáticas específicas del cargo de gestión y propuestas de mejora</b></li> </ul>	
<b>Objetivos de la investigación</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Definir las principales dificultades en el desempeño del puesto directivo.</li> <li>7. Proponer acciones de mejora y optimización del actual sistema establecido.</li> </ol>	
<b>Descripción Dimensión</b>	
<p>Esta dimensión recoge las unidades semánticas que identifican las principales disfunciones y problemáticas que se diagnostican en la actualidad en el desempeño del cargo de dirección. Esta configuración permite analizar desde una perspectiva cultural (en el sentido de iniciativa originada por los propios implicados) algunas de las áreas de mejora y sus correspondientes alternativas.</p> <p>Esta dimensión culmina con el estudio sistémico planteado con las anteriores dimensiones, de las que es, sin duda, subsidiaria. En cualquier caso identificamos que posee identidad propia y significado en sí misma al correlacionar los elementos problemas-alternativas en la función de gestión universitaria (cargos unipersonales).</p>	
<b>Ejemplos</b>	
<p><i>“Se enfrenta a muchos retos, pero desde luego el primer reto para mí es generar unas estructuras de participación y en segundo lugar generar un proceso de liderazgo porque ese es un déficit que se ve desde los decanos hasta el propio rector. Las capacidades de liderazgo a veces brillan por su ausencia y se dedican más a una cuestión muy sistemática administrativa puramente y entonces olvidan lo que es generar vida universitaria dentro de cada una de sus estructuras en todo el campus, pero en la facultad, en lo otro... etc.”. (N3-2)</i></p>	
<p><i>“La dificultad número uno es la falta de dominio del arte de dirigir, es decir la falta de formación porque me doy cuenta de esta cierta incapacidad, no tanto de diseñar un plan de trabajo sino luego de hacer hasta el último paso. Pero lo mismo diría en un plan de trabajo de cualquier cosa, no solamente de dirección pero lo que pasa es que en la dirección esa carencia es peor. Para mí esa es la mayor dificultad que tengo porque no me resulta nada fácil dirigir y hacerlo bien.” (N1-2)</i></p>	
<p><i>“Igual que para la docencia se intenta crear instancias de apoyo técnico, yo creo que debería haberlas para la gestión también. Algunas ya están montadas como son los equipos jurídicos, pero para otro tipo de cuestiones no tienen muy bien montadas las cosas. Por tanto, el apoyo puede ser uno de los asuntos inteligentes.</i></p> <p><i>Por otro lado, el tema de las redes es importante porque un decano que está trabajando solo es complicado que lleve bien su trabajo. Todo lo que se pueda hacer en esa dimensión a mí me parece muy importante”.</i> (N3-3)</p>	
<b>Códigos</b>	
Problemas y dificultades al inicio del cargo	<b>POIN</b>
Problemas y dificultades durante el desarrollo del cargo	<b>PODE</b>
Problemas y dificultades al finalizar el cargo	<b>POFI</b>
Propuestas de mejora de naturaleza formativa	<b>MEFO</b>
Propuestas de mejora de naturaleza organizativa	<b>MEOR</b>
Propuestas de mejora de apoyo o asesoramiento	<b>MEAP</b>

Tabla 8.10. Dimensión de análisis E

### 8.3.4 Proceso de análisis intensivo

Se pretendía realizar un doble planteamiento sobre el análisis intensivo de los datos obtenidos: interpretacional y estructural; estructural basado en el análisis del discurso e interpretacional, posteriormente, basado en la Teoría Fundamentada. El desarrollo de la investigación ha conducido a que el estudio estructural de los datos haya sido instrumental y subsidiario del enfoque interpretativo. Se debe apuntar que el análisis del discurso sólo se ha enfocado como estrategia para abordar de una manera más efectiva la Teoría fundamentada, pero no como un proceso alternativo tal y como se postuló en el anterior capítulo. Debemos documentar esta situación a un desajuste en los planteamientos teóricos de ambos enfoques más que en problemas procedimentales o metodológicos. El enfoque estructural es inherente a los demás enfoques del análisis cualitativo, es la base y el primer paso para su explotación; por ello no es necesario ubicar los planteamientos estructural e interpretativo como antagónicos sino como complementarios y, en cierta manera, aquel subsumido a éste. Esto quiere decir que se asume al plantear el análisis intensivo a partir de la Teoría Fundamentada que se realiza una primera aproximación de tipo estructural del propio discurso.

Entendemos que la teoría Fundamentada da preferencia a los datos y al campo en estudio frente a los supuestos teóricos o la contrastación de hipótesis previas más habituales en investigación cuantitativa y cualitativa de orientación positivista. Los supuestos 'teóricos' deben descubrirse y formularse al relacionarse con el campo de estudio y los datos empíricos que se encuentran en él. El modelo de proceso en TF incluye algunos aspectos que han resultado fundamentales en esta investigación: muestreo teórico, codificación teórica y emergencia de la teoría. Desde esta óptica se prioriza la interpretación de los datos obtenidos sin importar tanto la forma de cómo se obtuvieron. Las decisiones sobre los datos que se han de integrar y los métodos a

utilizarse para ello se basan en el estado de la teoría en desarrollo, después de analizar los datos que se tienen a mano ya en ese momento (Flick, 2004: 57). En definitiva, hemos planteado el análisis intensivo de los datos abrazando los supuestos de la Teoría fundamentada y alejándonos de otros enfoques más positivistas, esto puede considerarse un giro cualitativista en la investigación que arrancaba con un planteamiento un tanto más positivista. Esta postura nos lleva a reivindicar el desarrollo de una teoría explicativa de los fenómenos estudiados, partiendo del contenido del verbatimum. Este se convierte así en el eje de la teoría explicativa y no sólo en producto de la interacción comunicativa previa. El proceso análisis intensivo se ha articulado de la siguiente forma:

1. *Lectura recurrente de los textos generados con especial atención a los cambios de enfoque y nuevos contenidos que se van sumando con los nuevos informantes.* El hecho de convertir el contenido de las entrevistas en el eje fundamental del análisis supone recurrir al verbatimum en infinidad de ocasiones para aclarar, retomar o analizar los distintos fragmentos (Vallés Martínez, 2003).

2. *Planteamiento estructural.* Identificación de códigos mediante un enfoque mixto deductivo e inductivo (Miles y Huberman, 1994). Deductivo a partir del memo, el marco teórico de referencia las hipótesis planteadas; e inductivo a partir del contenido de las entrevistas. Como plantea Flick (2004) la codificación teórica es el procedimiento de analizar los datos recogidos para argumentar una teoría fundamentada.

Por ello entendemos que la codificación ha supuesto la representación de las operaciones por las que los datos se desglosan, conceptualizan y vuelven a reunir nuevas maneras, este ha sido el proceso que permite construir teoría a partir de los datos (Strauss y Corbin, 2002)



3. *Categorización.* Se establecen una serie de relaciones entre códigos y familias: causales, contextuales, interpuestas, consecuentes, etc. Seguimos igualmente el modelo de Strauss y Corbin (2002: 99) pues nos permite clarificar las relaciones entre fenómeno, sus causas y consecuencias, su contexto y las estrategias de aquellos que están implicados.

4. *Agrupamiento de nodos y familias.* Como hemos expuesto en el capítulo anterior los distintos objetivos de la investigación se relacionan con una serie de interrogantes del guión de la entrevista. Estos agrupan, a su vez, una serie de códigos de significado que permiten estructurar el contenido de todas las entrevistas. Pero entre las Dimensiones establecidas y los códigos se acostumbra a utilizar en metodología cualitativa un proceso de reducción denominado de anidamiento o de agrupación de familias. Las familias son un conjunto de significados que se agrupan bajo tópicos comunes y que constituyen una secuencia con significado propio dentro de una Dimensión. Esta secuencia adquiere sentido en la medida que se relaciona con el proceso de codificación, pues la familia, conceptualmente, se vincula a la fase de codificación axial, metodológicamente. Este planteamiento desde su perspectiva deductiva permite focalizar el estudio y conseguir del método la máxima sistematicidad. Pero es igualmente útil desde una dimensión inductiva, aplicándose entonces como sistema de construcción de significado propio del modelo de codificación y categorización propuesto.

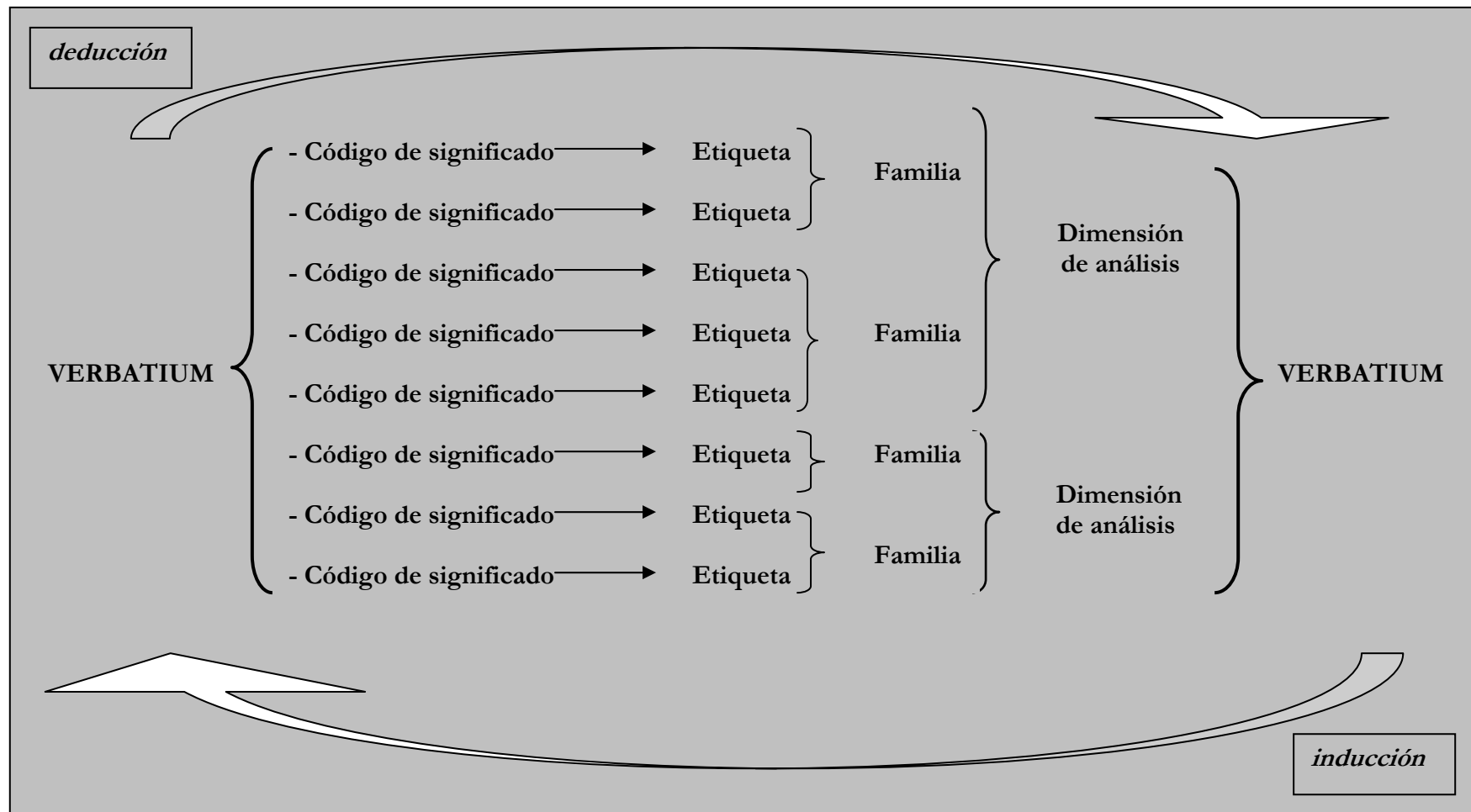
5. *Descubrir el argumento.* Para Cisneros (2006) supone contestar a dos cuestiones básicas: ¿cuál es el punto central, crucial? ¿puede ser escrito de forma concisa?

6. *Primer borrador.* Supone una primera conclusión, y un primer ejercicio de clarificación de las ideas-fuerza de aquellos otros datos que son irrelevantes. Igualmente permite estructurar las relaciones establecidas en las fases 3 y 5.

7. *Ilustración.* Con fragmentos recogidos del propio verbatimium se ilustran las categorías axiales de tal forma que queden de manifiesto los diferentes elementos que están en la base de la emergencia del nuevo significado.

8. *Reorganizar la pieza.* Esta secuencia se ha incluido en la medida que es necesario ir elaborando las respuestas substantivas a medida que emergen del proceso de análisis, por ello Cisneros (2006) propone reforzar las ideas principales, eliminando los aspectos satélite, y hacer evidente la lógica del propio contenido.

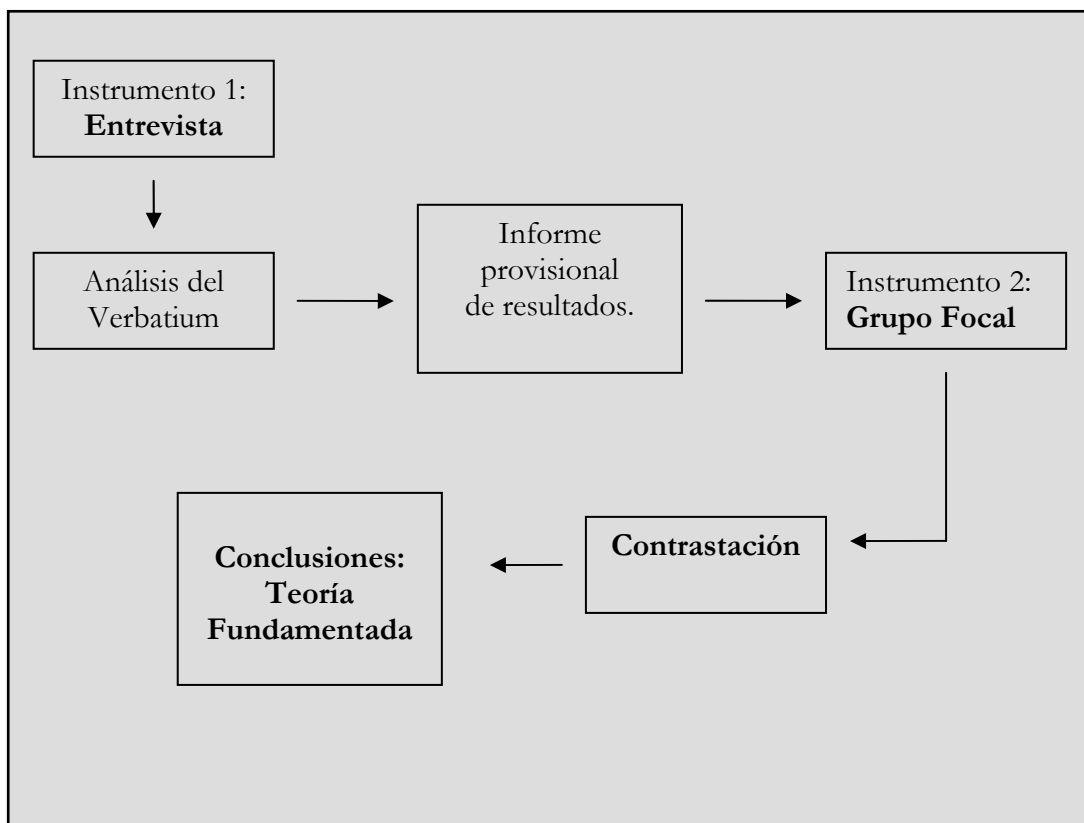
9. *Conclusión: generación de teorías y respuestas.* Esta secuencia es la que puede comprobarse en el siguiente capítulo, en la medida que recoge los principales resultados de este proceso.



Esquema 8.2. Proceso de reducción y análisis deductivo e inductivo

## 8.4 Contrastación

Una vez se ha producido el proceso de análisis y construcción provisional de la teoría que emerge del contenido del verbatimium se puede proceder a la redacción de los informes provisionales y a preparar la salida del escenario de investigación. En nuestro caso, y tal como anotamos en la estructura del diseño, hemos optado por incluir en este punto un ejercicio de contrastación de la estructura y del proceso de análisis profundo realizado. Esta fase final vendría a actuar como ejercicio de rigor metodológico o validez interna.



**Esquema 8.3.** Coordinación de los instrumentos

### 8.4.1 Utilidad

Un problema básico de la investigación cualitativa es cómo especificar el vínculo entre las relaciones que se estudian y la versión de ellas que proporciona el investigador, Flick (2004) sostiene que se debe responder hasta que punto las construcciones específicas del investigador están fundamentadas empíricamente en las de los sujetos investigados. Igualmente Hammersley (1992: 50) perfila la validez de las investigaciones en tono a tres premisas: 1) la validez sólo se puede valorar a través de su plausibilidad y credibilidad interna, 2) los fenómenos existen con independencia que nuestras afirmaciones acerca de ellos y, 3) la realidad se hace accesible a través de las diferentes perspectivas sobre los fenómenos.

La investigación pretende presentar la realidad, no reproducirla. Por tanto, nos planteamos cómo asegurar la validez del conocimiento generado, es decir, cómo superar la posible subjetividad del investigador. La respuesta es a través de la intersubjetividad; intersubjetividad que pretendemos a través de la contrastación y que aplicamos bajo tres mecanismos: 1) haciendo partícipes a diferentes informantes, en diferente momento y obteniendo la información mediante diferente método. De nuevo hemos generado un microsistema de triangulación que nos permite verificar tanto la estructura de análisis (relaciones, codificaciones, dependencias de significado, etc.) como la lectura e interpretación de los datos elaborados.

El planteamiento que presentamos debe asegurarnos, pues, que en otro momento y utilizando un instrumento diferente nuevos informantes avalen el proceso realizado hasta el momento.

Podemos afirmar por la consistencia de los datos y el desarrollo del propio modelo de investigación se define satisfactoriamente ya que los nuevos datos obtenidos saturan los informes provisionales, igualmente se observa una gran estabilidad en los datos por lo que diacrónicamente la contrastación también resulta satisfactoria, y finalmente, sincrónicamente desde una perspectiva instrumental encontramos una elevada constancia y uniformidad en los datos obtenidos. El registro de la filmación del focus group puede consultarse en el anexo 5.

#### **8.4.2 Planteamiento y Organización**

Los informantes del grupo focal deben pertenecer a todos los niveles de informantes descritos para la selección de los entrevistados, es decir, cargos unipersonales (en activo o con experiencia previa), PAS vinculado a los órganos unipersonales de gestión y expertos.

Para un primer contacto se utilizó la matriz de la muestra invitada que no pudo colaborar en las diferentes rondas de entrevistas por motivos circunstanciales. Así podíamos obtener datos de aquellos perfiles que en un primer momento destacaban por su oportunidad o ascendente.

Pusimos como segundo criterio de selección de informantes, en este caso por exclusión, a aquellos individuos que ya hubiesen participado durante las entrevistas, de tal forma que se evitara que su opinión ponderase doblemente. Además, para los propios objetivos del grupo de discusión no hubiese resultado pertinente que los propios protagonistas de las entrevistas participasen en el sistema de rigor y contratación de sus respuestas. Los asistentes fueron convocados por carta (Anexo 2.1).

Finalmente, fueron diez las personas invitadas a la dinámica grupal aunque se dieron hasta tres bajas de última hora, por lo que hubo que ajustar la estructura y la dinámica de trabajo a las condiciones definitivas de esta sección del trabajo de campo.

La dinámica establecida se ajustaba a los objetivos y utilidad última del focus grup. Por ello se plantearon una serie de tópicos en forma de interrogantes, aseveraciones o exclamativamente que recogían algunos de los procesos y resultados del análisis en profundidad realizado con el verbatimium procedente de las entrevistas. El grupo de discusión no debía ser un espacio para ampliar los datos obtenidos, sino para su contrastación, profundización o justificación. Por tanto, las preguntas no podían tener como respuesta las opiniones directas de los participantes, sino el proceso de contrastación entre sus opiniones y las opiniones de los entrevistados o el análisis realizado por el investigador hasta el momento.

La dinámica resultaba de difícil gestión, puesto que las primeras intervenciones tendían a la ampliación de datos, y no al análisis contrastado y verificado de los tópicos planteados. A pesar de tal dificultad, tras las primeras aproximaciones resultó sencillo entrar en la dinámica planteada.

No todos los tópicos que se planteaban respondían a un mismo perfil: unos eran altamente consistentes dentro del verbatimium, otros casos críticos o episódicos, etc. de esta manera asegurábamos mayor nivel de contrastación de y validación del informe provisional.

### 8.4.3 Tópicos de contrastación: contenido

De cada una de las dimensiones del proceso de análisis se han recuperado algunos aspectos específicos (resultados parciales) para proceder a su contrastación. Pasamos a enumerar cuáles han sido los tópicos seleccionados justificando previamente los motivos para su inclusión en el debate grupal (consultar anexo 2.2).

#### **Dimensión 1. Importancia de los órganos unipersonales de gestión académica en la universidad**

Este tópico se seleccionó para corroborar que las relaciones que se han establecido y las conclusiones en relación a esta dimensión eran realmente producto de los datos aportados en las entrevistas. Cabe decir que al pertenecer esta dimensión a un conjunto de cuestiones propedéuticas y de focalización de la entrevista, los datos eran muy diversos y, en ocasiones, poco consistentes. Por ello, algunas relaciones de causalidad podían estar sujetas a la propia perspectiva del investigador más que a datos obtenidos en el trabajo de campo.

##### *Tópicos para la contrastación.*

1.1 En el futuro no se espera que haya una ruptura radical de la actual estructura universitaria, aunque en relación a los órganos unipersonales territoriales se advierte que adquirirán cada vez mayor importancia dentro de la universidad.

1.2 Destaca especialmente el papel fundamental que los decanos van a jugar en el futuro inmediato de la universidad, incorporando nuevas funciones y asumiendo ámbitos competenciales estratégicos.



## **Dimensión 2. Condicionantes en el ejercicio del cargo**

La percepción de los condicionantes durante el desarrollo del cargo de dirección resultaron ser uno de los elementos más diversos del verbatim; los diferentes niveles de informantes proponían enfoques diferenciados que, en ocasiones, resultaban divergentes. La codificación axial resultó compleja en esta dimensión y no exenta de breves. Por ello y para verificar que el proceso se realizó con precisión se rescataron algunos de los tópicos más sobresalientes de cada una de los interrogantes de esta dimensión para ser contrastados en el grupo de discusión.

2.1 Las funciones que ejercen los órganos unipersonales se consideran de un alcance limitado o de relativa importancia aunque se pueden desarrollar con plena autonomía.

2.2 Se ejerce sobre los órganos unipersonales un control que se manifiesta externamente a través de la intervención de las Administraciones, e internamente, a través de los grupos informales y los órganos colegiados. El control de los grupos informales es altamente criticado por los propios directivos, no así el de los órganos colegiados a los que confieren un control 'saludable'.

2.3 Se considera claramente disfuncional la estructura matricial debido a la divergencia de intereses y regulación de los colectivos. Se considera que el PAS debe estar bajo la responsabilidad de los directivos de cada área funcional.

2.4 No genera problemas que el profesorado sea (o tienda) a la funcionarización. Se demanda mayor flexibilidad en las formas contractuales y en la capacidad de gestión del personal.

2.5 Algunas formas de gestión empresarial pueden resultar una oportunidad de cambio y diferenciación entre centros y departamentos.

### **Dimensión 3. La gestión como función del profesorado**

En esta tercera dimensión algunos de los interrogantes planteaban las divergencias entre colectivos informantes más significativas de toda la entrevista. La profesionalización de la gestión y sus diferentes enfoques, dentro del desarrollo profesional del profesorado (funciones), generó un material altamente sensible y diverso.

Cabe decir que esa diversidad de opiniones también se reprodujo, a diferente escala, durante el desarrollo de la sesión grupal. No podemos decir por ello que en este punto haya fracasado el ejercicio de contrastación por no favorecer la reducción y objetivización de las diferentes respuestas, sino que nos ayudó a identificar primero y, comprender después una de las variables más complejas y nucleares de nuestro propio objeto de estudio.

3.1 Los órganos unipersonales consideran que el actual sistema de gestión institucional es el más saludable institucionalmente. Por su parte el PAS considera que la profesionalización externa de los cargos de gestión aumentaría la eficacia de éstos. Por último los expertos consideran que se deben articular reformas estructurales en el modelo actual para que la gestión requiera de mayor especialización.

3.2 Existe poco interés para el acceso a puestos de dirección y gestión institucional de este nivel. Las principales causas se perfilan como: falta de valor añadido al currículo del profesorado en su desarrollo profesional, ser la función menos valorada frente a investigación y docencia, y finalmente, por ser una función expansiva y actualmente muy compleja.

3.3 ¿Los tramos de gestión son un buen sistema para reconocer y valorar la función directiva?

#### **Dimensión 4. D. Caracterización del cargo de gestión**

El contenido emergente de esta dimensión resultó desde un primer momento altamente homogéneo pues mayoritariamente se entrevistó sobre esta dimensión a informantes de nivel 1, siendo la propuesta de los restantes niveles de informantes puramente anecdótica. Por ello la introducción de variables de contrastación de esta dimensión podía servir como ejercicio de control de la homogeneidad y la validez. En este punto hay que realizar una observación en la medida que la ‘consistencia de los datos’ no puede ser total y completa en la medida que al tener como objeto de estudio un elemento social en constante evolución y cambio es posible que las aproximaciones a éste sufran variaciones de mayor o menor envergadura. En todo caso, podemos afirmar que se corroboran sólidamente los datos obtenidos con durante la contrastación, pues tanto en la comparación mediante diversos instrumentos, momentos e informantes la consistencia de las respuestas fue muy elevada.

4.1 Se observa una gran discrepancia entre lo que se consideraba que era el cargo antes de su desempeño a lo que realmente se comprueba que es en la realidad. Esta diferencia viene determinada por un lado por la falta de conocimiento del propio puesto y, por otro, por la sobrecarga de funciones administrativas y burocráticas que deben asumir los directivos universitarios.

4.2 La separación entre gestión y dirección política debe clarificarse en la práctica diferenciando las funciones asignadas al PAS y a los académicos dedicados a la gestión.

4.3 Tras el abandono del cargo, ¿se pueden producir problemáticas por la incorporación a la vida docente y de investigación?

4.4 ¿Resulta la experiencia en gestión imprescindible para el acceso a puestos directivos?

**Dimensión 5. Dificultades en el ejercicio del cargo directivo. Propuestas de mejora**

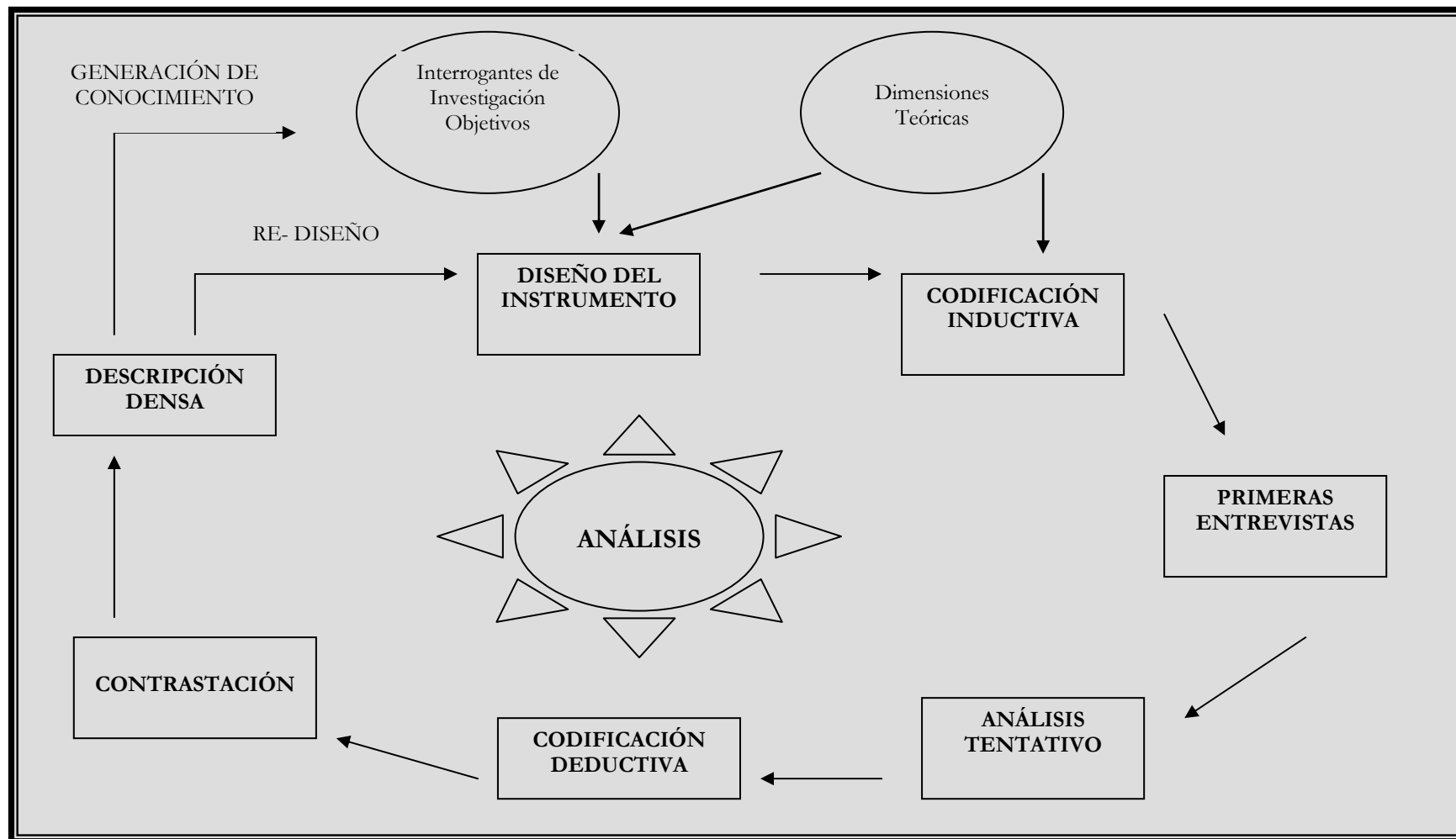
La dimensión sobre problemáticas y alternativas se propone como un ejercicio de lluvia de ideas acerca de las posibles medidas de mejora a adoptar que promuevan las dificultades y problemas identificados (recordemos el carácter diagnóstico de nuestra investigación). No se trata tanto de contrastar una por una las alternativas recogidas en las entrevistas, como de analizar a posteriori el sentido y la naturaleza de todas las propuestas recogidas de los diferentes informantes (de las diferentes entrevistas y del grupo de discusión) . Igualmente las propuestas y alternativas se organizarán, tal y como determinamos durante el proceso de análisis profundo, en torno a tres categorías: mejoras organizativas, mejoras de apoyo y asesoramiento y mejoras formativas.

5.1 ¿Qué medidas resultarían una mejora de la situación actual?

5.2 ¿Mejoraría la formación el nivel de desempeño de los órganos unipersonales territoriales?

5.3 ¿Qué rasgos debe tener esa formación? ¿Cómo se debería enfocar?

5.4 Las medidas de apoyo y colaboración ¿pueden resultar satisfactorias?, ¿Qué tipo de apoyo? ¿Entre quienes?



Esquema 8.4 Procesos de análisis de los datos

## 8.5 Salida del Escenario

El proceso planteado como un ciclo plantea la duda: ¿hasta cuándo se debe explorar?, ¿hasta cuándo hay que realizar comprobaciones y análisis denso?, ¿cuántas contrastaciones aseguran el rigor de método establecido?

Resulta pues imprescindible ante un planteamiento de trabajo dialéctico y emergente poder dibujar una serie de límites, ya que la inercia continuada del ciclo pudiera desvirtuar los objetivos de la investigación, generar ruidos en el propio proceso diseñado, e incluso, distorsionar algunos de los datos recolectados.

La identificación de este límite se planteó de forma apriorística con una serie de criterios, aunque no sería hasta la inmersión plena en el proceso empírico que se han establecido las evidencias más operativas. Los criterios que hemos utilizado para poner final al trabajo de campo en sus diferentes fases e instrumentos han sido:

- ❖ Emergencia; cuando los datos obtenidos pueden reducirse a dimensiones con sentido en sí mismas y vinculadas de una forma sistemática en gran parte del contenido de los textos.
- ❖ Significado; se dibuja de forma emergente una serie de respuestas tentativas a los interrogantes de la investigación, aparece un nuevo sentido: el conocimiento.
- ❖ Saturación; los nuevos informantes no aportan nuevas informaciones, la recogida de datos se repite.

Uno de los principales ejes argumentales contra la investigación cualitativa lo representa la posible falta de rigor y objetividad.

En ese sentido en el momento de la salida del escenario se propusieron algunos mecanismos de aseguramiento de la objetividad científica.

Si ya habíamos obtenido un cierto control de los datos y de su tratamiento con la aplicación de la triangulación de informantes, el Instrumento 2 (grupo focal), etc. se quiso introducir otro elemento: la colegialidad de determinadas partes del proceso; por ello un esquema del trabajo de campo y el propio informe final han pasado por la supervisión de investigadores y expertos en el objeto de estudio. Los informes al respecto han vertido en todo caso valoraciones satisfactorias y que indicaban la oportunidad de la salida del escenario.

## 8.6 Decálogo del capítulo

1. El escenario de nuestra investigación lo constituyen una categoría de universidades avalada por investigaciones empíricas (CCUC, 2004) y estudios institucionales (De Miguel, y otros; 2001), son las denominadas ‘universidades metropolitanas’ que ejercen su ámbito de actuación sobre un mismo territorio vinculado a una gran metrópoli. En este caso los centros de referencia son: UAB, UB, UPF y UPC.

2. En total se han realizado hasta 23 entrevistas en profundidad distribuidas de la siguiente manera. Del Nivel de Informantes 1, órganos unipersonales territoriales, encontramos 15 entrevistas. Del Nivel Informantes 2, PAS vinculado a los órganos unipersonales, se han contabilizado 4 entrevistas. Finalmente, del Nivel Informantes 3, Expertos en Organización y gestión educativa, tenemos 4 entrevistas.

3. Hemos optado por la elaboración de un casillero tipológico para cubrir los diferentes perfiles propuestos en el diseño de la investigación. Este sistema, bastante visual y sencillo, aunque altamente efectivo nos ha facilitado la selección de informantes a través de otras estrategias que ahora iremos presentando.

4. Los informantes han sido seleccionados de forma continua y dialógica con el propio proceso, se iban seleccionando en función de los anteriores informantes, del diseño flexible planteado y de los objetivos del trabajo. El sistema adoptado suponía además la incorporación de las entrevistas en el programa AQUAD versión 6; lo que permitió ir analizando los contenidos de las entrevistas y seleccionar informantes de forma emergente; la idea motor era ganar conocimiento del ‘universo’ de entrevistados a través



de sus rasgos sociales, institucionales y profesionales o a partir de ejes relevantes de segmentación o polarización.

5. En la fase aplicativa o interactiva de las entrevistas siempre se tomaron notas de campo en un diario-anecdótico para una mejor comprensión del contexto, sucesos o incidencias durante las entrevistas. Estas observaciones y anotaciones han servido para la identificación y conceptualización de las dimensiones de análisis, la codificación, etc. Igualmente, han resultado especialmente útiles en la fase de profundización y emergencia del conocimiento puesto que eran evidenciadores objetivos del contenido de algunas secuencias de cada entrevista.

6. El primer ejercicio de reducción cualitativa implica la identificación de las unidades de contexto. Cada unidad de contexto es un marco que permite la comprensión y significación de una secuencia del *verbatimum*, en este caso se han denominado Dimensiones de Análisis. Estas se han relacionado de forma directa con los objetivos y los interrogantes de la investigación. Así definimos como Dimensión el contenido complejo con significado claro y distinto vinculado a cada uno de los objetivos de la investigación.

7. Se han desarrollado cinco Dimensiones que engloban a su vez un conjunto de familias y de codificaciones. Este proceso se ha realizado de forma mixta: tanto deductivamente a partir del propio marco teórico y los objetivos de investigación, como inductivamente a partir del contenido del texto.

8. Una vez se ha producido el proceso de análisis y construcción provisional de la teoría que emerge del contenido del verbatim se puede proceder a la redacción de los informes provisionales y a preparar la salida del escenario de investigación. En nuestro caso, y tal como anotamos en la estructura del diseño, hemos optado por incluir en este punto un ejercicio de contrastación de la estructura y del proceso de análisis profundo realizado. El instrumento utilizado ha sido el grupo focal de discusión.

9. El focus grup se centraba no en la aportación de nuevos datos como en la posibilidad de analizar el contenido de las entrevistas y el proceso de análisis profundo desarrollado.

10. Se ha producido la salida del escenario cuando se han verificado los siguientes criterios. *Emergencia*; cuando los datos obtenidos pueden reducirse a dimensiones con sentido en sí mismas y vinculadas de una forma sistemática en gran parte del contenido de los textos. *Significado*; se dibuja de forma emergente una serie de respuestas tentativas a los interrogantes de la investigación, aparece un nuevo sentido: el conocimiento. *Saturación*; los nuevos informantes no aportan nuevas informaciones, la recogida de datos se repite.

## 9. TEORÍA FUNDAMENTADA: ANÁLISIS DE LOS DATOS

*Nunca abandonaremos la exploración  
Y el final de nuestra exploración  
Será la vuelta al punto de inicio  
Y descubrir el lugar por primera vez  
Thomas Stearns Elliot (1939)*



En este capítulo se analiza el contenido de las entrevistas realizadas estableciendo relaciones significativas entre los códigos, agrupados en familias, y el contenido desarrollado. El objetivo es hacer emerger y fundamentar el conocimiento que nos permita comprender la realidad estudiada.

## **9. TEORÍA FUNDAMENTADA: ANÁLISIS DE LOS DATOS**

### **9.1 Introducción**

### **9.2 Dimensión A: Importancia y percepción del cargo**

### **9.3 Dimensión B: Condicionantes en el ejercicio del cargo**

### **9.4 Dimensión C: La gestión como función del profesorado**

### **9.5 Dimensión D: Características del cargo de gestión unipersonal**

### **9.6 Dimensión E: Problemáticas de los cargos unipersonales y propuestas para su mejora**



## 9.1 Introducción

Para facilitar y sistematizar el complejo proceso de análisis de las cientos de páginas que constituyen el verbatimium (producto) de las entrevistas realizadas en la fase anterior, se procederá a priorizar una serie de criterios que servirán de patrón o referente en el análisis.

Los criterios propios de las metodologías del análisis de contenido entroncan perfectamente con la teoría fundamentada que aquí nos condiciona metodológica y epistemológicamente. El análisis que proponemos es claramente inductivo y emergente, aunque parte de unos planteamientos y resortes ya preestablecidos y que hacen del modelo resultante un enfoque mixto.

Estos criterios son (Muñoz, 2006):

- ❖ Estudio global de la Dimensión, perspectiva a la que nos aproxima, posibilidades y limitaciones, características globales, etc.
- ❖ Agrupación de códigos con sustrato significativo común: familias de códigos. Entendiendo las familias como agrupaciones o filtraciones del verbatimium.
- ❖ Contrastación entre contenidos unívocos y contenidos divergentes.
- ❖ Análisis de las aportaciones de cada nivel de informante (triangulación).
- ❖ Relaciones que se establecen con otras unidades de significado y codificación (red de significado).

Como defiende Cisneros (2006) - a partir de Strauss y Corbin (2002)- la exploración debe dotarse de un sistema efectivo que permita en la lectura de los datos “hacer extraño lo familiar, y familiar lo extraño”.

Este requerimiento se cumple a partir de la comprensión exhaustiva del contenido de las entrevistas y de su lectura y estudio, constante y, cíclico. Igualmente, se debe diferenciar la dimensión emocional del discurso (denominada mentalismo) de la dimensión más conceptual de éste. Y si bien la primera es igualmente importante a la segunda, en este trabajo no abordaremos en profundidad tales aspectos del análisis del discurso.

El planteamiento de trabajo planteado nos permite abordar el contenido de nuestros datos desde dos dimensiones que consideramos imprescindibles y complementarias: desde la dimensión textual, en la que trabajamos mediante códigos, segmentaciones y familias, etc.; y la dimensión conceptual, que nos permite definir relaciones teóricas, discrepancias de significado, secuencias lógicas, la emergencia de conocimiento, etc; ambas perspectivas son la base de la Teoría Fundamentada.

Strauss y Corbin (2002) sostienen en su obra de referencia mundial sobre teoría fundamentada –y una de las pocas traducidas al español- que, en el análisis cualitativo del contenido, propio de la teoría fundamentada, se debe descubrir el argumento que entrañan los datos; por ello, ya describimos y justificamos en otro capítulo anterior, sobre la importancia y necesidad de plantear un sistema de codificación y reducción de tipo axial. También apuntan sobre la importancia que supone definir el proceso que se analiza: sus condiciones de partida, la evolución del fenómeno, las valoraciones de los implicados etc.



En definitiva, en el proceso de hacer emerger la teoría para poder comprender la realidad, se partirá de opciones de máxima apertura y flexibilidad que permitan proponer todo tipo de opciones y alternativas plausibles. La teoría debe emerger de los datos y no se debe forzar, las hipótesis nunca se obligan ni deben ser origen o final de la investigación cualitativa. Sólo cuando se construye conocimiento desde la relación significada de los conceptos y relaciones de los datos podemos hablar de fundamentación cualitativa substantiva.

El informe de resultados es fruto de la combinación sistemática de tres fuentes de recogida de información: el estudio y análisis del verbatim de las 23 entrevistas en profundidad realizadas, el diario de campo (memo), y del grupo focalizado. En cualquier caso se advierte que el análisis de las entrevistas aparece como eje conductor del informe, ya que el memo se utilizó como instrumento de ayuda complementaria al desarrollo de las entrevistas.

Igualmente, la dinámica grupal del grupo focal representaba un ejercicio de contrastación del proceso de recogida y análisis de los datos obtenidos de las propias entrevistas. Por tanto, éstas se han convertido en el instrumento vertebrador de la investigación y los otros instrumentos en herramientas de validez y calidad.

En el informe de resultados se intercalan numerosos fragmentos de entrevistas, aunque también del propio memo y de la transcripción del contenido de las intervenciones de los expertos del grupo focal. A pesar de ello la mayor importancia de las entrevistas se traduce en un mayor número de pasajes de éstas y su utilidad para ilustrar o apostillar sobre los comentarios, argumentos o conclusiones obtenidas en el análisis profundo. A veces podrán parecer excesivas, pero la voluntad de hacer protagonistas del informe de resultados al contenido aportado por los informantes así lo aconseja.

Todos los fragmentos obtenidos con cualquiera de los tres instrumentos citados están perfectamente identificados para favorecer su localización.

Para que las citas puedan localizarse en el texto general de la entrevista todas las citas finalizan con su correspondiente identificación, por lo que son fácilmente localizables en los anexos. La identificación de las entrevistas consta de dos partes; una primera donde se identifica el tipo de informante (N1= cargos unipersonales, N2= PAS y N3= expertos, seguidos de un dígito que indica el número de entrevista) y, una segunda parte que indica el primer y el último número de línea que se transcribe en la cita.

Así la identificación, [N3.4, 123-132] indica que la cita es de un experto (N3) y que se corresponde con la cuarta entrevista (.4); de ella se transcribe el contenido que va desde la línea 123 hasta la 132. Todas las entrevistas transcritas están numeradas línea por línea.

En la identificación de las notas textuales del diario de campo o memo aparece primero el indicativo del instrumento, seguido de la entrevista donde se realizó la anotación y la fecha de la misma; por ejemplo: [Notas de campo, cuarta entrevista realizada, 19/04/06].

Para la identificación de los fragmentos del focus grup aparece el indicativo del instrumento, así como la referencia del participante y el punto temporal donde se localiza su aportación. Así la identificación [FG4, 0:23] indica que el fragmento transcrito se ha obtenido del participante 4 del focus grup [FG] en el minuto 23 de grabación. En algunas citas se incorpora el grafo (b) para indicar que el párrafo se ubica en la segunda parte de la filmación.

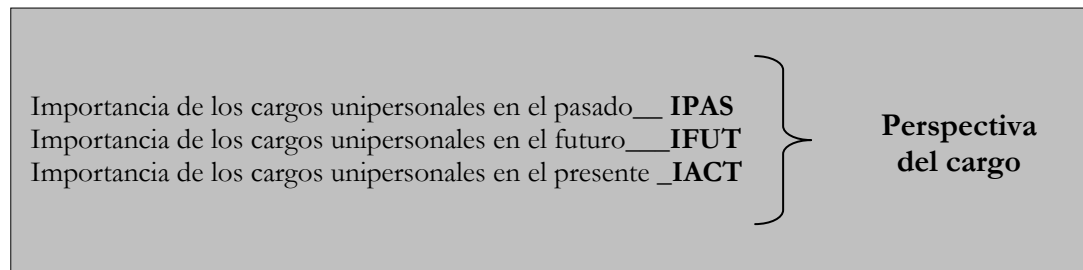
Finalmente queremos hacer constar la importancia de un concepto que abordábamos al principio de este trabajo y que condiciona especialmente el contenido y enfoque del presente capítulo: la serendipia. En investigación cualitativa, y aplicando la metodología de la Teoría Fundamentada en las interacciones comunicativas aparecen todo tipo de datos, algunos de ellos no directamente requeridos por el investigador; son informaciones que surgen del enfoque comprensivo del propio método y de la complejidad de los objetos y fenómenos sociales.

Entendemos que en la explotación de los resultados debemos hacer emerger la mayor parte de significados posibles del verbatimium obtenido; de esta manera nos aseguramos mayor amplitud de respuestas, explicaciones, relaciones, etc.

Por ello, en este capítulo no sólo vamos a explotar aquellos datos que se relacionan en exclusiva con los objetivos de la investigación, sino también se incluyen aquellos otros que surgen de forma no intencionada. La selección y ordenación de éstos sí que se tendrá en consideración en el próximo capítulo cuando abordemos las conclusiones finales.

## 9.2 Dimensión A: Importancia y percepción del cargo

El análisis de los datos de la Dimensión A, Importancia y percepción del cargo: perspectiva histórica, se ha realizado vinculado de forma globalizada y agrupando los tres únicos códigos que la constituyen en una sola familia denominada perspectiva del Cargo. Esta Dimensión de carácter propedéutico nos permite comprobar el grado de importancia que se le atribuye, en el complejo sistema universitario actual, a los órganos unipersonales de gobierno territorial (consultar Anexo 6.1).



Del estudio sistemático y la explotación del verbatimium sobre esta Dimensión emergen una serie de constructos con significación propia y recurrente entre los diferentes informantes y los niveles a los que pertenecen: órganos unipersonales, PAS y expertos en gestión educativa (triangulación).

1) Comprobar la importancia que los informantes le asignan al propio objeto de investigación. Esta línea de argumentación permite comprobar el valor que de forma objetiva y subjetiva se le asignan a los órganos de gestión unipersonal. Este aspecto del análisis resulta significado en la medida que podemos valorar el grado de actualidad y pertinencia, no sólo que se le atribuyen a los tópicos sobre los que incide la entrevista,

sino también a las atribuciones implícitas sobre el objeto del estudio en general. Esta valoración inicial permitirá contrastar y matizar las siguientes dimensiones del análisis en la medida que permitirán ubicarlas en una escala de valor general y dentro de unos patrones atribucionales colectivos que actuarían de evidenciador de una cultura más o menos compartida.

La importancia atribuida de forma objetiva se fundamenta mayoritariamente en la interpretación más formal del actual marco legislativo sobre estructuras de gobierno y participación universitaria. De este referente se desprenden otros tópicos como las funciones y atribuciones que tienen asignadas (importancia, posibilidades de innovación, relevancia y trascendencia, etc.) así como la capacidad de decisión al respecto de cada una de esas atribuciones.

Desde la perspectiva subjetiva, se aplican atribuciones como la perspectiva personal, el peso de las dinámicas relacionales o las prácticas de micropolítica institucional.

2) Comprender las diferentes atribuciones que se generan en torno al objeto de análisis desde una perspectiva histórica. Si bien esta dimensión se produjo más por necesidad empírica que por referencia metodológica, ha resultado ser uno de los aspectos más recurrentes para responder ante el cuestionamiento de la importancia general que se atribuía a los órganos unipersonales. En repetidas ocasiones no se desarrollaba un discurso profundo ni analítico por parte de los informantes hasta que se introducía la dimensión temporal.

La pregunta inicial sobre 'importancia' frena un poco el inicio de la conversación, algunos entrevistados se quedan dubitativos un rato o contestan de forma muy breve, demasiado. En cambio si introduces elementos facilitadores incluidos en la agenda oculta tales como si actualmente poseen mayor o menor importancia, o en el futuro que papel deberían desarrollar, la implicación y la diferencia de matices en la respuesta resulta evidente.

Quizás deberemos iniciar la pregunta introduciendo la perspectiva temporal pues parece que es muy sugerente para el informante.

[Notas de campo, cuarta entrevista realizada, 19/04/06]

Pareciera que los entrevistados son capaces de analizar y describir la importancia de los órganos unipersonales en la medida que se compara con la tradición histórica o bien con su dimensión proyectiva, a este respecto se puede afirmar que esta asociación se realiza teniendo como referencia el marco legislativo.

3) Dimensionar los órganos unipersonales de gestión académica dentro de la estructura de gobierno y gestión institucional. En el capítulo donde se describía la estructura organizativa de la universidad ya expusimos que ésta se caracteriza por ser altamente compleja, por su esencia democrática y representativa de todos los colectivos implicados y por constituirse por órganos de diversa naturaleza. Bajo esa perspectiva, esta dimensión permite ubicar las relaciones conceptuales, semánticas y estructurales entre los diferentes agentes implicados en la estructura y, entre ellos significar cómo y dónde ubican los informantes a los órganos unipersonales de gestión.

4) Aproximarse a las funciones que desarrollan los órganos unipersonales de gestión universitaria. Si se describe e identifica la mayor o menor importancia de los órganos unipersonales, es también en buena medida, por la valoración del tipo de trabajo, responsabilidades y funciones que los informantes le asignan a estos. La perspectiva

funcional, derivada o no de la normativa, puede generar imagos más o menos consistentes. Desde esta perspectiva conviene señalar las referencias aportadas por los informantes, pues el contenido de tales funciones se explotará más adelante en otra dimensión específica.

Uno de los elementos que más claramente aparecen en el verbatimum generado por las entrevistas realizadas es el que hemos acordado en denominar *dimensionamiento*. Éste hace referencia al planteamiento descriptivo y contextual de la realidad, todos los informantes de la muestra se han referido a la importancia y vigencia de los cargos unipersonales y no se ha consignado registro alguno sobre planteamientos rupturistas o casos divergentes de la opinión mayoritaria.

Ante el planteamiento generalizado de que los órganos unipersonales de gestión en la universidad son absolutamente necesarios ahondamos en algunas reflexiones en relación al presente trabajo; así bajo esta argumentación se nos asegura no sólo la actualidad y vigencia de la temática de la investigación, sino también la significatividad de las aportaciones de los informantes sobre los diferentes tópicos tratados en las entrevistas.

Son absolutamente imprescindibles [los órganos unipersonales] y no veo de ninguna manera que el vicerrector se ocupe directamente de estas cosas de gestión. Incluso en una universidad como ésta en la que hay muy pocos departamentos esta estructura es absolutamente imprescindible.

(N1.7, 57-67)

Este dimensionamiento de la realidad del objeto de estudio que afianza su actualidad e importancia contrasta con un entorno en plena vorágine de cambio tal como nos

habíamos plateado en los capítulos anteriores. Un rasgo de la importancia de papel que desempeñan estos cargos lo encontramos en la siguiente aportación,

Yo creo que no se debería de eliminar porque tendría que jugar un papel por lo menos de coordinación de lo que serían los distintos departamentos, porque cada departamento tiende a ir a su aire; si no hay alguien por encima de ellos que tenga alguna capacidad de ajustar lo que se da en cada uno de esos departamentos, las enseñanzas entonces pueden desvirtuarse perfectamente la carrera. Pienso que sí que tienen y deben tener un papel más importante aunque sea de coordinación de los distintos órganos académicos.  
(N1.1, 23-30)

Seguramente se asocia de forma intuitiva la importancia del cargo en base a las funciones que éste desempeña, por ello alguno de los informantes hace un análisis más exhaustivo a la hora de diferenciar el cargo en la estructura (órganos unipersonales) de las funciones que éstos desarrollan habitualmente (Funciones organizativas).

La perspectiva del PAS también marca la distinción en este caso entre la capacidad real de actuación de los órganos unipersonales y la importancia de su esfera de actuación dentro de la estructura universitaria.

El margen de actuación es pequeño pero la figura es importante. No me puedo imaginar una facultad sin un administrador de centro, sin un decano, sin un jefe de departamento. Tienen el ámbito limitado porque el hecho de que no estemos hablando de una gestión profesionalizada sino que estamos hablando de una gestión que la hacen los mismos gestores, limita las posibilidades de decisión en el sentido de que se toman de manera más democrática. Intentas siempre consensuarlo todo. Es muy interesante resaltar que de funciones tienen un ámbito muy limitado pero la trascendencia del cargo es muy importante.  
(N2.1, 57-67)



Resumiendo, podemos afirmar que el planteamiento en el que se dimensiona de forma genérica la importancia de los órganos unipersonales se manifiesta muy a favor de estas figuras aunque se terminan distinguiendo diferencias substantivas entre funciones, cargos, autoridad/poder y tradición, produciéndose un tendencia general continuista y reconocedora de la importancia de la gestión desempeñada por los cargos unipersonales. El análisis sobre la importancia que desempeñan los órganos unipersonales de gestión se ha establecido de forma temporal, empezaremos analizando algunas cuestiones referidas al pasado.

La consideración general respecto del papel que jugaban los órganos unipersonales territoriales en el pasado coincide en afirmar que suponía un papel destacado aunque carente de contenido. Se le asignan más bien funciones de representación y coordinación general, quedando las funciones más destacadas del gobierno institucional en el poder fáctico de las cátedras y de los órganos de carácter general.

Han sido muy distintos, anteriormente un director de escuela o un decano tenía unas funciones que abarcaban el profesorado, probablemente un poco las contrataciones, aparte de los temas de mantenimiento y del edificio.

[...] los decanos y directores se vieron con el cargo vacío de contenido; eran unos meros gestores de un edificio un poco como 'public relations' y poca cosa más.

Ahora creo que esto está cambiando otra vez un poco.

(N1.1, 10-17)

En la perspectiva de referencia histórica emerge la LRU como texto que abre incipientes posibilidades de desconcentración del poder hacia los órganos territoriales (centros y departamentos), así como de una mayor autonomía institucional proveniente de las administraciones educativas. En general, el pasado se relaciona con la LRU siendo

ésta un referente de apertura para una universidad que necesitaba un cambio con que afrontar los retos de la sociedad pre tecnológica y post industrial de finales del siglo XX.

Venimos de un modelo pre LRU centralizado, homogéneo y rígido en el que todos tienen que hacer lo mismo, hace unos años un director de departamento no hacía nada, y un decano menos, eran gestores representativos con muchas funciones pero ninguna importante.

(N1.15, 18-22)

La situación en la que se valora la importancia actual de estos órganos se vincula ya con otro marco legislativo (la LOU), y evidentemente bajo unos parámetros diametralmente diferentes a los de periodos anteriores. El actual es un entorno cambiante y muy incierto que requiere de un sistema de gestión institucional más próximo a la realidad y a sus protagonistas, así como a los implicados en los procesos organizativos. La toma de decisiones debe ejecutarse de forma más próxima a los administrados. Ciertamente, existe unanimidad al afirmar que en los últimos años los cargos de gestión institucional de ámbito territorial han aumentado su capacidad de actuación y las posibilidades en la toma de decisiones.

En nuestro caso los órganos unipersonales tienen una responsabilidad delegada del propio rector y además tengo la responsabilidad del control económico de todo el centro y presido la junta de mi facultad donde se aprueban aspectos nucleares de la vida cotidiana de la facultad: enseñanzas, cuestiones de futuro de las enseñanzas, y otras políticas que están delegadas. Además participan en diversas comisiones delegadas, la más importante es la de la comisión de profesorado, que establece las líneas de la actuación docente del profesorado. En la jerarquización de las responsabilidades nuestros cargos nos piden que gestionemos en dos niveles; la vida propia interna y las relaciones con la universidad y el contexto a través de acciones y políticas estratégicas. Yo creo que cada vez más estas funciones se van a desarrollar en el futuro, puesto que ahora los centros tienen más poder y responsabilidades que antes.

(N1.9, 11, 25)

La perspectiva de futuro se dibuja casi por proyección de la propia evolución institucional: en el futuro estos órganos van a requerir de mayor peso específico en la configuración de la estructura universitaria. La tendencia es a una mayor carga competencial y funcional y a una revisión de su poder de decisión, etc. Ya lo demuestra la propia realidad de nuestros días, y al hilo de la anterior ilustración podemos añadir:

Ahora la realidad es diferente, hacen muchas cosas y algunas son muy importantes. Los vicerrectorados nos apoyan más y la lógica de poder se ha cambiado: antes un decano servía al vicerrector, ahora el equipo de gobierno ayuda y colabora con los equipos de las escuelas y departamentos.

(N1.15, 22-26)

Esa mayor carga de competencias y de relevancia en la estructura es bastante generalizada, aunque presenta matices especialmente por parte de los expertos entrevistados que distinguen entre la diferente naturaleza de las funciones que deben desarrollar los cargos unipersonales en el futuro.

Es decir, yo les otorgaría responsabilidades muy fuertes en el ámbito académico y menos en el ámbito político.

(N3.2, 32-33)

El análisis nos evidencia ciertos matices y diferenciaciones que habitualmente no tenemos en consideración y pasan desapercibidos. Al profundizar en las posibles diferencias que se evidencian en el colectivo de órganos unipersonales aparece como aspecto destacado la diferencia que existe entre las 'tipologías' de órganos unipersonales. Las formas habituales y coloquiales que utilizamos al referirnos a estas unidades organizativas, en la práctica de sus profesionales, manifiestan diferencias significativas que responden a criterios históricos, culturales, organizativos y funcionales.

El cargo de director de departamento es muy poco ‘glamouroso’, el de decano lo es más porque la sociedad sabe desde hace siglos que es un decano de una facultad. En cambio la figura del director de departamento, es una figura muy reciente y por tanto la sociedad no sabe que la facultad funciona por departamentos.

(N1.7, 181-185)

El papel del decano y del director de departamento tiene similitudes pero con una consideración diferente. En nuestra universidad, los decanos están muy bien considerados en tanto que la UAB y el vicerrectorado valora mucho el funcionamiento de los centros. Por lo tanto, el decano como miembro y representante de un centro grande, tiene un papel importante.

Los directores de departamento también tienen un papel importante; vienen a ser otra vertiente importante de esta estructura que quiere decir que son los encargados del personal, del profesorado y por lo tanto son otros interlocutores que tiene el rectorado para el funcionamiento de las universidades.

Tanto decanos como directores de departamento son para esta universidad unas piezas de transmisión y de ejecución de las políticas que el equipo de rectorado de turno, se plantea.

(N3.4, 11-26)

Este elemento emerge de forma tangencial en el verbatimum de las entrevistas pero se manifiesta muy claramente en las aportaciones del focus grup. Existe la idea ampliamente compartida que, si bien los órganos intermedios van a desempeñar un rol fundamental en la estructura universitaria del futuro, van a ser especialmente los decanos y directores de centro los que van a liderar este proceso.

Los decanos están siendo reforzados [en nuevas competencias] en estos momentos con todo el tema de los master, postgrados, etc. y ahora llevan temas que inicialmente dependían de los departamentos como los planes de estudio, etc. Ahora los directores de departamento han perdido una parte importante del poder que tenían en espacios como el doctorado, el DESE y en otros cursos; creo que eso aumentará en el futuro. Los directores de departamento cada vez más son unas figuras voluntaristas que hacen las cosas porque quieren, ahora es un señor que hace el plan docente. La investigación también está fluctuando por otras vías y no depende tanto del departamento: interuniversitaria, con empresas, con instituciones europeas, administraciones, etc. Sí, yo creo que a los directores de departamento les queda menos poder.

[FG1, 4: 41]

Esta situación favorecerá un mayor control por parte de los órganos centrales a los centros que aumentarán su capacidad de actuación en algunos ámbitos, ese proceso de cierta verticalización, según los participantes ya se ha empezado a observar recientemente.

Al final parece que los decanos tienen la idea no sólo de controlar el proceso formativo sino también la investigación, etc. y eso puede fomentar la burocratización de los procesos de investigación y otros procesos básicos. Por la necesidad de control se reforzará la estructura vertical pero eso restará más agilidad a otros procesos y funciones como la investigación. Esto es un síntoma de que la universidad crece y además se hace vieja.

[FG4, 10: 01]

La universidad operativa y eficaz del futuro debe encontrar el equilibrio entre la verticalidad y el ejercicio del control rápido y la perspectiva horizontal de participación más democrática del personal: se deben buscar los aspectos positivos de cada modelo y diseñar una estructura que equilibre eficazmente control y participación.

[FG2, 20: 12]

Otro aspecto que emerge del análisis fundamentado de los datos obtenidos es acerca de los aspectos más específicos de la función mediadora que ejercen. Posiblemente ésta aparece como una de las funciones más importantes que desarrollan tanto decanos y directores de escuelas universitarias como directores de departamento. Como ya expusimos en el marco teórico la estructura universitaria se dota de distintos niveles organizacionales que facilitan su articulación interna. Entre los niveles superiores, vinculados con el gobierno general de la institución, y el profesorado, como unidades unipersonales de poder más específico, se encuentran arbitrando los cargos unipersonales, resultando estos niveles como verdaderas estructuras de mando intermedio.

Esta posición genera pluralidad, e incluso contradicción en el proceso de su análisis, pues su posición intermedia en la estructura universitaria permite lecturas que van desde las que le otorgan una gran capacidad de decisión y actuación, hasta las que describen perfiles funcionalmente más simplificados.

Los centros, lo que son facultades y escuelas, desde el rectorado se considera que es el primer nivel en el cual cuando el rector tiene alguna duda lo consulta. Es la unidad más pequeña que tiene por debajo del rector. Las competencias son absolutamente diferentes. Mientras los departamentos tienen competencia sobre la investigación y profesorado, las facultades y centros tenemos competencias sobre estudios.

También se ha de decir que el hecho de que haya menos facultades que departamentos hace que éstas se conviertan en órganos de referencia para el gobierno de toda la universidad. Cuando los equipos de gobierno quieren sondear sobre algún tema importante llama a los decanos y si hay problemas también nos llama. Con los directores de departamento pasa igual, pero como son más no siempre les consulta a todos. En las universidades grandes como la nuestra es impensable que un rector decida sobre todos los aspectos del campus ya que ni los conoce, por eso además de su equipo se rodea de los mandos intermedios para decidir y solventar problemas. En la actualidad no me imagino nuestra universidad, ni ninguna otra, que funcione sin la intermediación de directores de departamento o decanos de facultad; sería impensable y un suicidio político para el rector.

(N1.10, 16-38)

Las estructuras intermedias juegan una función mediadora y facilitadora de difícil manejo pues deben representar ante los órganos generales de la universidad los intereses y demandas de los colectivos específicos (docente, estudiantil y de PAS), y ante estos últimos las indicaciones de la jerarquía institucional. Además todo aderezado por una serie de órganos colegiados que dificultan ciertas actuaciones y posibilidades de intervención.

Tanto decanos como directores de departamento son para esta universidad unas piezas de transmisión y de ejecución de las políticas que el equipo de rectorado de turno, se plantea.

[...]Tienen funciones específicas porque sin los directores de departamento ni los decanos difícilmente funcionarían la Universidad, pero son funciones que actúan dentro de su marco de competencias. Las funciones que desempeñan son subsidiarias de la política del gobierno.

(N3.4, 24-31)

El análisis sobre la importancia de los cargos unipersonales lleva, en un momento determinado en la mayor parte de las conversaciones generadas con los informantes, a identificar una serie de disfunciones o carencias que vendrían a actuar como contrapunto de las bondades y beneficios ampliamente descritos como venimos descubriendo en esta Dimensión.

En esa perorata se da un elemento muy recurrente en la verbatim recolectado y es acerca de la discrepancia que se da entre las actuaciones que ejercen realmente los cargos unipersonales y aquellas que podrían llegar a ejercer. En ese sentido, y a tenor de los resultados que ya hemos ido desvelando, parece que el 'debe' se enmarca en una dimensión de futuro más que de presente, puesto que el grado de acuerdo para que en el futuro los órganos unipersonales ejerzan mayor poder y responsabilidades es muy elevado y generalizado. Por tanto la discrepancia se fija entre la actualidad y el futuro, y no en una crítica a la coyuntura actual.

En tal sentido los expertos ahondan también en esa perspectiva aunque defienden un cambio no tanto en la capacidad de sus actuaciones sino en el enfoque de las mismas, abogando por un giro en el que los mandos intermedios superen vicios como el de ejercer un rol básicamente de control o sancionador, y se diseñen los cargos con una dimensión de compromiso académico y pedagógico más acentuado.

Quizás se debería diferenciar entre lo que podría ser ese papel y el papel que realmente ejerce. Desde el punto de vista del poder ser o del deber ser, es la gran importancia de estos niveles de liderazgo intermedio porque entre las cúpulas y las bases hay mucho espacio. Es muy difícil que un proyecto o una decisión política que se tome mediante equipos rectorales acabe llegando a los profesores como no funcionen muy bien los liderazgos intermedios. Eso en la universidad y en otras instituciones acontece muchas veces. Para mí estos juegan un papel fundamental, cada uno en una distinta instancia; los decanos un papel más importante que los directores de departamento en idea y los directores de departamento en el territorio de la docencia, etc. deberían jugar también su papel.

(N3.3, 11-24)

Yo creo que deberían jugar un gran papel y no lo están jugando, y hoy en día los directores de departamento están haciendo un papel de defensores del territorio del departamento y están a la búsqueda de cada vez más hayan más profesores, más materias en el departamento, cubran más créditos, etc. Ese papel desvirtúa lo que puedan ser elementos de gran política que se podría hacer desde el departamento.

(N3.3, 39-45)

Yo no lo definiría con la palabra poder pero sí con la expresión niveles de responsabilidad. Por tanto, lo que sí está claro es que tienen unos niveles de responsabilidad que a veces no ejercen. Por ejemplo, las revisiones de los planes de estudio, la estructura de la docencia... Es decir, yo les otorgaría responsabilidades muy fuertes en el ámbito académico y menos en el ámbito político.

(N3.2, 28-32)

Al hilo de esta última aportación destacamos una de las aclaraciones que con mayor frecuencia se han manifestado a lo largo de las entrevistas y es la diferencia entre los conceptos de gestión y gestión política. Se entiende por gestión un procedimiento técnico con base científica que abarca las tareas de funcionamiento general de una unidad institucional. También puede atribuirse a la gestión todo lo referente al funcionamiento y acciones sobre la estructura organizativa previamente señalada (Gairín, 1996). Así el profesorado que en un momento de su carrera profesional opta



por el desempeño de un cargo de gestión desempeña 'gestión política'. Es decir, instrumenta una serie de directrices para el óptimo funcionamiento de la organización con un claro sentido instrumental, para conseguir los fines institucionales. En cambio, el PAS que se encarga de la gestión, parece que no hace más que desarrollar los procedimientos establecidos para conseguir y facilitar las metas descritas por aquellos.

Esta diferencia nos permite comprobar como el lenguaje específico que se ha ido generando en la cultura institucional sobre la naturaleza, la filosofía, el objeto y los instrumentos distingue las actuaciones de gestión entre el profesorado y el PAS, asignando un componente estratégico y político a las primeras y otro, de corte más procedimental a las segundas.

La perspectiva de la teoría fundamentada está influida, en parte, por la tradición del análisis del discurso, por lo que esta le atribuye gran importancia a las relaciones conceptuales que se establecen entre códigos y a los vínculos de significación con otras unidades semánticas. En la generación de discurso no sólo se producen significaciones lineales, sino también correlaciones y vínculos entre códigos y significados que permiten establecer una red de significaos específica.

En ese sentido, el estudio y la explotación de las relaciones significativas de los códigos compartidos en esta Dimensión, posibilitada por el software Aquad 6, nos ha permitido comprobar como a la hora de describir la importancia que los informantes otorgan a los cargos unipersonales de gestión se implican a otras dimensiones y códigos de forma recurrente.

Las relaciones más significativas que pueden establecerse entre esta familia y otras familias y códigos son cuatro. Por un lado las vinculadas a la clara falta de interés por participar en la gestión institucional. Una segunda relación de significado se establece con la descripción de funciones. La tercera se vincula con los problemas que comporta el desempeño del cargo unipersonal de gestión. Y, finalmente, el cuarto nexo se vincula con el concepto de autonomía. De las cuatro dimensiones detallaremos a continuación sobre la primera de ellas, puesto que las otras tres se abordan en profundidad en las siguientes páginas.

Como ya hemos abordado más arriba, al tratar la evaluación del desempeño de la carrera profesional, no existe unanimidad a la hora de establecer criterios de planificación o evaluación en las distintas funciones que asumen los profesores universitarios. En ese mapa desigual, la gestión es la función más desfavorecida y que se presenta en clara desventaja frente a las otras dos (docencia e investigación) en la medida que no permite reconocimiento externo alguno.

Desempeñar un cargo de gestión en la actualidad resulta poco interesante y poco competitivo para el profesorado. No resulta interesante en la medida que son perfiles que en los últimos años han tendido hacia la burocratización, y ha supuesto el desempeño de tareas de control altamente administrativas, por tanto las tareas cada vez se han separado más del perfil reflexivo y analítico más propio del profesor universitario. Aunque tampoco resulta interesante desde la perspectiva profesional, ya que además de ser una función expansiva, que requiere de toda la atención y tiempo del que la ocupa, no supone ni complementos retributivos interesantes ni valoraciones satisfactorias por parte de los agentes encargados de la evaluación profesional.

Por tanto para el cargo de decano hay a menudo competencia y diferentes candidatos y en cambio para el de director no hay mucha competencia y por tanto a la gente el programa importa muy poco. Las motivaciones que pueden llevar a uno a ser director de departamento son muy diferentes en cada caso; evidentemente las económicas no, ya que la compensación económica es ridícula, el gestionar presupuestos tampoco y es que además no hay ninguna manera posible, el de influencia para después colocar a personas, podría ser pero es mínimo, la visibilidad pública tampoco porque no nos conoce nadie y en cambio sí al decano, etc. Por tanto las motivaciones podrían ser el espíritu de cruzadas que algunas personas tienen así como la voluntad de servicio.

(N1.7, 187, 198)

En cuanto a directores de departamento en estos momentos son unos mandados en su departamento dado nuestro sistema hiperdemocrático de funcionamiento son unos que no les queda más remedio que serlo u otros que lo son por cuestiones políticas. O estás designado porque no tienes más remedio o porque no eres muy brillante.

(N3.1, 24-28)

### 9.3 Dimensión B: Condicionantes en el ejercicio del cargo

Esta segunda dimensión del análisis nos permite abordar cinco familias de códigos que anidan hasta 16 etiquetas. Las familias de análisis son: autonomía, control, estructura matricial, funcionariado y tendencia de gestión empresarial. Estas agrupaciones se vinculan a la contextualización de las condiciones que afectan e inciden en el desempeño del cargo de gestión unipersonal. No debemos perder de vista que nuestro objeto de estudio lo representan los cargos unipersonales de gestión, y en esta Dimensión abordamos los elementos que en la actualidad condicionan y contextualizan el desempeño de su función directiva (consultar Anexo 6.2).

Importancia de la autonomía del cargo	<b>AUIM</b>	}	<b>Autonomía</b>
Nivel de autonomía institucional actualmente	<b>AUAC</b>		
Autonomía actual en la gestión	<b>AUGE</b>		
Autonomía actual en las cuestiones académicas	<b>AUAD</b>		
Autonomía actual en los aspectos financieros	<b>AUFI</b>		
Control que ejerce la Administración	<b>COAD</b>	}	<b>Control</b>
Control que ejercen los órganos colegiados	<b>COOC</b>		
Control democrático y participativo	<b>CDEM</b>		
Control compartido	<b>CCOM</b>		
Disfunciones de la estructura matricial	<b>EMDI</b>	}	<b>Estructura Matricial</b>
Funcionalidades de la estructura matricial	<b>EMFU</b>		
Limitaciones de la gestión de funcionarios	<b>EFLI</b>	}	<b>Funcionariado</b>
Posibilidades en la gestión de funcionarios	<b>EFPO</b>		
Gestión competitiva	<b>GECO</b>	}	<b>Tendencias empresariales</b>
Gestión empresarial	<b>GEEM</b>		
Rendición de cuentas	<b>GREN</b>		

La autonomía institucional nos acercará a la perspectiva de la capacidad de actuación de los órganos unipersonales; pero la autonomía no es una dimensión absoluta sino relativa. Por ello, se plantean los diferentes niveles de autonomía, sus limitaciones y las fuerzas que la limitan. Se aborda específicamente el concepto de autonomía vinculado a la función directiva.

Uno de esos mecanismos que regulan las iniciativas de los directivos es el control; variable que se manifiesta de muy diferentes maneras: tanto desde dentro de la propia institución a través de los órganos colegiados, y los grupos informales de presión; como desde fuera de la universidad a través de la legislación, la burocracia organizativa, etc.

Igualmente, la forma de organización matricial imprime una determinada forma de actuación, ya que los académicos conviven en la institución con el colectivo administrativo que se rige corporativa y organizativamente por parámetros diferentes. La necesidad de unificar ambas líneas y sobre todo la necesidad de unificar metas y prioridades institucionales definen el actual modelo de trabajo. En ese reto se hayan actualmente inmersos los órganos unipersonales de gestión.

Sobre funcionariado se analizarán las ventajas e inconvenientes que presenta esta categoría en el proceso del ejercicio de la dirección académica. El planteamiento de otras situaciones contractuales y su relación con el funcionariado así como la articulación entre las diferentes figuras será otro tópico a destacar en relación con la figura directiva.

Finalmente, las nuevas tendencias de la gestión universitaria nos aproximará a propuestas, acciones y prácticas más extendidas en otros ámbitos organizativos como el empresarial, las implicaciones de este cambio así como las formas en las que afecta al profesorado que ejerce cargos de gestión unipersonal serán también objeto de análisis.

Sobre autonomía institucional existe unanimidad en calificarla como una de las dimensiones más importantes en la caracterización de la universidad como tal. Todos los colectivos y todos los informantes manifiestan que es uno de los rasgos identitarios de mayor calado de la institución y una variable sobre la que tener una cautela especial debido a la tendencia a limitar la autonomía universitaria. Esa argumentación se ve claramente reflejada en la siguiente aportación,

La autonomía universitaria es lo más importante de esta institución, es su sello de identidad, sin este seríamos como cualquier otra organización de docencia o investigación.

(N1.15, 57-59)

En relación al nivel de autonomía real del que gozan en su ejercicio los cargos unipersonales de gestión destaca la dualidad de respuesta que encontramos. Profesorado y PAS consideran que actualmente se da una alta autonomía institucional que repercute en amplios márgenes de acción en la labor directiva de los cargos unipersonales. En cambio, los expertos entrevistados coinciden unánimemente al afirmar que la autonomía actual es escasa o incluso nula. Parece ser que esta perspectiva antagónica responde al grado de dependencia con el que se compara al cargo de gestión. Es decir, el concepto de autonomía no es universal, es contextual, se tiene más o menos nivel autonomía en función de un marco regulador determinado.

La autonomía es un concepto relativo y va ligado a la dependencia. Esa dependencia puede darse antes o después. En el caso nuestro hay autonomía, es cierto, aunque está mediatizada antes y después [...] En medio estamos nosotros, y creo que sí que ejercemos con autonomía las funciones que nos dejan.

(N1.15, 48-56)

Consideramos que la discrepancia en el análisis aparece en relación al tipo y naturaleza de las competencias asignadas a los órganos unipersonales. Profesorado y PAS consideran que decanos y directores de escuela y departamento sí tienen autonomía a la hora de desempeñar las funciones que le son asignadas, que tienen capacidad para su decisión, su ejecución, etc. Mientras que los expertos consideran que la autonomía es limitada pues no parten en su análisis de las competencias que tienen asignadas, sino de la distribución general de competencias dentro de la estructura universitaria actual. Valoran que las funciones que la normativa general y los estatutos universitarios asignan a los órganos unipersonales resultan poco relevantes, insignificantes. Por ello valoran que dentro de las posibilidades de actuación y decisión general los órganos unipersonales juegan un papel secundario, con una autonomía muy relativa y vinculada a aspectos satélite dentro de la universidad.

Las evidencias textuales a este respecto son muy numerosas, por ello sólo ilustramos con fragmentos breves algunas de las aportaciones de los expertos.

Los decanos y directores de departamento se dedican a la politiquería de pasillo, política de poca monta. Los departamentos son plenamente responsables de la investigación, y de la enseñanza, aunque esta puede ser una temática más de la titulación.

(N3.1, 65-68)

Yo creo que no [tienen autonomía real], pero el hecho de que no gestionen con autonomía no depende tanto de fuera como de dentro. En sí mismo, el cargo no limita la autonomía sino que son los condicionantes reales que se encuentran en el día a día. Todo esto pesa tanto que difícilmente uno no puede cambiar la manera de dirigir porque hay unos hábitos, unas rutinas, unas expectativas que limitan mucho la posibilidad de poderse desarrollar en el cargo.

(N3.4, 83-89)

Como apuntábamos en la anterior línea argumental, y coincidiendo con algunos de los análisis a los que llegamos en la Dimensión anterior, resulta más o menos generalizada la idea de valorar como escasamente relevantes las tareas que desarrollan los decanos y los directores de escuela y departamento, dentro del conjunto de actuaciones y decisiones que deben desarrollarse en una institución universitaria. Podemos afirmar de acuerdo a los datos recogidos que las funciones asignadas a los órganos unipersonales son escasas, de poca importancia y no exclusivas ya que se debe contar con el respaldo de los órganos colegiados y de representación. Aunque, dentro de las tareas y funciones asignadas ciertamente éstos cargos pueden desarrollar su cometido con autonomía reconocida y amplio margen.

Supongo que [actúo] con una autonomía razonable. No tengo todos los elementos que me gustaría tener a mi disposición, pero los que tengo creo que son suficientes como para poder al menos intentar que mi trabajo sea de calidad.

(N1.2, 58-61)

En todo aquello que es mi gestión cotidiana actúo con un margen de autonomía absolutamente mínimo porque no hay capacidad de decisión prácticamente por el jefe de departamento; pero en aquel ámbito en el cual tengo una capacidad de decisión, evidentemente sí que ejerzo o dispongo de este pequeño margen de autonomía.

(N1.11, 75-79)

Lo que hacen los vicerrectores es elaborar líneas estratégicas y el director de departamento las lleva a la práctica pero con una libertad muy grande en contextos totalmente diferentes.

(N1.7, 27-29)

Al focalizar los aspectos que plantea la autonomía institucional emergen una serie de limitadores a su pleno desarrollo. La autonomía, como capacidad de actuación independiente y no sometida a los dictados ni ingerencias del entorno, se ve sometida a



innumerables presiones. Estos elementos de coacción actúan de forma centrífuga y centrípeta. De forma centrípeta se identifican como los elementos que intervienen de limitadores provenientes del propio sistema externo. Son variables macro, dictadas por estructuras o sistemas más generales y que tienden hacia la homogeneidad, el mantenimiento e isomorfismo del propio sistema.

Autonomía tenemos, pero nos vemos supeditados a una coyuntura política, por decirlo de alguna manera, una coyuntura universitaria que es muy determinada y que nos mediatiza.

(N1.5, 72-75)

Claro y además la autonomía universitaria está limitadísima por la autonomía normativa, es decir el estado te limita muchísimo y después, la comunidad autónoma. El hecho de que se haya establecido el DURSI ha implicado una acentuación de la presencia de la administración de la Generalitat y una disminución de la autonomía de la universidad porque el DURSI se ha hecho un espacio entre el Estado y la universidad y, este espacio, lo ha cogido más cogiendo poder de la universidad que no cogiendo poder del Estado, porque el Estado ya había dado lo que da que era la gestión y entonces cuando en la Generalitat de Catalunya la estructura administrativa era muy mínima se daba mucha más autonomía de gestión a la universidad.

(N1.11, 87-97)

En el caso nuestro hay autonomía, es cierto, aunque está mediatizada antes y después. Quiero decir, antes porque la legislación es asfixiante, todas las administraciones ponen su normativa, la europea por allí, la española en lo básico y el DURSI catalán hace otro tanto.

(N1.15, 49-53)

Pero no sólo las instancias macro sistémicas minan las posibilidades de autonomía universitaria. Dentro de la propia estructura se dan las condiciones necesarias para aumentar las cotas de libertad personal o micro grupal, a costa de la autonomía institucional. Los limitadores de acción centrífuga intentan establecer un sistema de

autonomía personal, basado en una perspectiva *sui generis* de la libertad de cátedra del profesorado y en la capacidad de gestión y control de los equipos de trabajo docente.

Cuando uno quiere cambiar la manera de dirigir se encuentra con verdaderos problemas por parte de los poderes fácticos y de los poderes dentro del departamento que pueden venir desde estamentos académicos superiores como los catedráticos, pero en general hay toda una serie de grupos de presión que dificultan el ejercicio autónomo del cargo.

(N3.4, 91-96)

El análisis sobre los elementos que coartan la autonomía con la que se ejerce el cargo de gestión nos lleva a otro foco de análisis sobre los elementos limitadores de la autonomía. En ese sentido existe, ahora sí, unanimidad entre los diferentes informantes a la hora de identificar los mecanismos por los que tanto desde una dimensión centrífuga como centrípeta se intenta minimizar la acción de los órganos unipersonales. El principal elemento que se sugiere como limitador de la autonomía es el control. Control que se ejerce bajo diferentes formas y grados pero que acostumbra a centrarse en dos variables fundamentales de todo proceso de gestión: los resultados y los recursos. Podemos dotar de toda la autonomía que se quiera a cualquier unidad organizativa institucional que si la controlamos en sus resultados (lo que se espera, lo que deben conseguir) e intervenimos sobre sus recursos (personal, tiempo, infraestructuras, etc.) todo el proceso quedará afectado.

No hay prohibición alguna en que un órgano unipersonal fije objetivos y metas en las unidades territoriales de su competencia, aunque éstas deben estar supeditadas a las estrategias institucionales fijadas desde el equipo rectoral o el Claustro; igualmente, no se puede obviar el marco legislativo vigente y los propios estatutos aprobados, las líneas políticas de acción prioritaria, etc. Queda manifiesta la cantidad de amenazas que acechan en el macro sistema para minimizar la autonomía real de los directivos.

De otro modo los recursos que gestionan los mandos intermedios se reciben en gran medida para ser invertidos en las áreas prioritarias y en los proyectos institucionales acordados. Una vez se han distribuido estos sólo quedan disponibles aquellos recursos procedentes de convenios y proyectos, aunque su gestión no es tanto una competencia del director/decano cuanto del profesor responsable de la firma del contrato. Sólo una mínima parte de esos ingresos pasan a las arcas del presupuesto común, a través de las denominadas compensaciones de gasto general (el conocido canon), por lo que se puede dar la paradoja de que algunos profesores, capaces de atraer proyectos e ingresos gracias a sus contratos externos, tengan mayor capacidad de gestión de recursos que sus propios decanos o directores de departamento.

Ante este escenario en el que queda muy limitada la capacidad de acción y decisión, los órganos unipersonales se ven en la diatriba de proponer acciones denominadas de 'coste cero', es decir, apelando al voluntarismo y la libre disponibilidad de sus colaboradores.

En realidad hay poca autonomía si es que no hay ninguna y como no tienen dinero, no tienen mucha autonomía. Por otro lado, poca autonomía hay si no tienes capacidad de gestión del personal. De la gestión del personal se te escapa de tus manos, no solamente profesores sino gestión del personal técnico que tienes, del PAS, entonces desde esa perspectiva hay poca autonomía y nula posibilidad de gestión.

(N3.3, 55-61)

Creo que cada vez tenemos más autonomía en lo referente a autonomía académica e investigadora, aunque nos controlan los recursos; si yo como director de departamento no puedo decidir sobre los profesores que cumplen o los que no cumplen, eso me limita la autonomía de gestión.

(N1.15, 60-64)

Si profundizamos sobre los porqués que los entrevistados manifiestan al respecto de la importancia de la autonomía se proyecta un argumento con mayor fuerza sobre los demás. Si bien pareciera que los argumentos pueden ser de tipo corporativo, o incluso de reminiscencia histórica, lo cierto es que el motivo que emerge de los datos como más significado es: la capacidad de diferenciación que posee la autonomía a la hora de dibujar un perfil específico para cada centro. Así, si como apuntábamos en el capítulo sobre estructuras universitarias, advertíamos sobre la tendencia isomórfica de la universidad, la autonomía se perfila como el antídoto a tal homogeneización. La diversidad y la pluralidad de soluciones y la capacidad adaptativa de cada centro y departamento va a depender, a decir de los entrevistados, de la capacidad de autoorganización y autogestión, es decir, de la capacidad de aplicar de forma creativa su autonomía.

Yo pienso como estructura de organización creo firmemente en la autonomía universitaria llevada a sus últimas consecuencias. Cualquier regulación excesiva y uniformadora es perniciosa, la UAB tiene unas características esencialmente diferentes a la UB, por que son un campus, una juventud, y una tradición distinta. No tiene porque tener el mismo modelo organizativo, una de otra.

Eso me parece un principio fundamental, yo sacaré una ley universitaria que tuviera no más de dos páginas, una estableciendo toda la libertad y otra estableciendo mecanismos de rendición de cuentas, estamos usando dinero público.

La comisión europea va a sacar un documento en el que se ataca directamente a la uniformidad, dice que unos de los problemas de la universidad es su uniformidad interna dentro de cada país, individualmente.

El estado aquí no da directrices, no hace estrategia, sólo regula.

(N3.1, 30-43)

La autonomía como principio organizativo se concreta en diferentes aspectos y dimensiones de la realidad organizativa tales como la capacidad de gestión, las cuestiones académicas o las financieras.

Desde el punto de vista académico los entrevistados muestran un elevado índice de unanimidad a la hora de valorar el nivel de autonomía académica del que gozan los órganos unipersonales. A tal respecto se reconoce la elevada capacidad de actuación en temas vinculados con los planes docentes, estudiantes e investigación.

Estos tres tópicos son los que mayor reconocimiento han obtenido de todos cuantos se han planteado en las entrevistas, lo que hace suponer que son los ámbitos competenciales por excelencia de decanos y directores de escuela y departamento. En estos mismos ámbitos el profesorado matiza sobre algunos elementos que se escapan a esa libertad de acción, tales reivindicaciones apuntan de forma recurrente hacia la gestión integral del profesorado.

Esta demanda no es fortuita, y responde como hemos apuntado un poco más arriba, a las presiones que ejerce el propio sistema para condicionar la autonomía de los órganos unipersonales a través del control de los recursos.

En los ámbitos que son propios de las competencias que tienes, que son los estudiantes y el plan docente, la autonomía es absoluta Yo no he tenido ningún tropiezo político ni ningún rectorado que infringiera la autonomía propia del centro en estos tópicos.

(N1.10, 98-101)

En cualquier caso, se reconoce un cierto nivel de autonomía pero sólo dentro de los márgenes de actuación especificados por las competencias que le son atribuidas, es decir,

no hay posibilidad de proponer o decidir procesos de cambio en esas competencias o que éstas sean ampliadas; la autonomía queda restringida a la capacidad de actuar en el desempeño de las funciones y áreas que le asigna la normativa y la estructura actual. Por ello, no pierden la oportunidad de demandar mayores cuotas de libertad de acción en aquellos ámbitos que aún les son vetados.

A nivel de profesorado ya me gustaría tener más pero en estos momentos la universidad se está rigiendo de forma prioritaria por la cuestión económica más que por la cuestión de necesidades reales.

(N1.8, 53-56)

Desde el punto de vista de la autonomía financiera la opinión de los entrevistados es muy similar a la de las otras dimensiones analizadas. Existe cierto margen de actuación autónomo pero siempre dentro de unas competencias delimitadas y consideradas como poco relevantes. En el apartado sobre financiación el profesorado y los expertos coinciden al afirmar que los presupuestos que se gestionan en la universidad se caracterizan por ser realmente escasos; además, cuando llegan a los centros y departamentos están previamente asignados a partidas de gastos corrientes y de mantenimiento. De esta forma los órganos unipersonales territoriales que tienen competencias sobre el presupuesto una vez que se han ejecutado las partidas del denominado capítulo 1 (gastos de personal) ven muy menguada su capacidad de actuación.

Es una condición de la democracia que se intente descentralizar el poder y repartirlo más. Poder real no se ha ejercido nunca, se puede influir en algunos temas pero nunca ejercer un gran poder. Por ejemplo, yo nunca he gestionado un presupuesto propio, sino a través de una administradora que tenía más poder de decisión sobre el presupuesto que yo. Mientras no tengas capacidad sobre el presupuesto o sobre el personal no se tendrá poder real.

[FG2, 17: 19]

En conclusión, el presupuesto de la universidad es escaso y además viene predeterminado fundamentalmente en la partida de personal, el resultado es un presupuesto muy reducido con el que deben desarrollar sus programas y acciones más específicas.

No hay mucho dinero que gestionar. El dinero viene ya muy asignado a diferentes partidas y a veces hay inversiones importantes y el equipo directivo entonces es el que decide si se invierte en un tipo de equipamiento o en otro.

(N1.2, 77-80)

No, a nivel financiero hay unos recursos normalmente bastante escasos y aunque sean muy grandes, de entrada ya están predestinados; por lo tanto no podemos hacer nada con el artículo 1 que sería el de los sueldos de los profesores y personal de administración y servicios quedando un margen muy pequeño.

(N1.11, 45-56)

El presupuesto de las facultades es tan bajo que el margen de maniobra es mínimo. Tú te puedes gastar en una acción de una política razonada una parte del presupuesto pero la mayoría se gasta en la luz, el teléfono y el mantenimiento de los edificios. Creo que aquí la autonomía consiste en poder hacer propuestas para buscar nuevos recursos y poco más.

(N1.9, 64-69)

Como consecuencia de esta precariedad financiera los centros y departamentos deben buscar fuentes de financiación complementaria. Sobre esos ingresos sí que existe mayor capacidad de decisión y pueden invertirse en programas y acciones decididas por los órganos unipersonales de gestión académica. Pero sobre este aspecto ya se advirtió un poco más arriba: no siempre los recursos adicionales pueden gestionarse por la dirección académica, muy a menudo son los responsables de proyectos y convenios los que gestionan la principal parte de estos recursos, por lo que, de nuevo, la capacidad de decisión financiera de la dirección queda muy mediatizada.

De autonomía presupuestaria nada de nada, todo viene controlado por dos aspectos básicos: el capítulo 1, de profesorado se lleva más de dos terceras partes de todo presupuesto, y dos, los recursos públicos en la universidad son muy escasos. Si hiciésemos todo lo que nos toca como universidad con recursos exclusivamente públicos necesitaríamos quintuplicar nuestros presupuestos.

Pero como el estado destina pocos recursos nos vemos abocados a vincularnos con empresas y otras entidades. Y ahí viene un problema grande, eso trae dinero pero no lo gestiona ni la universidad ni el departamento sino un catedrático individualmente y su equipo. Eso hace que tenga más poder que yo como su director departamental, y eso no puede ser bueno, no tengo herramientas para nada.

(N1.15, 67-79)

Vuelve a aparecer de forma recurrente el tema de la autonomía para la toma de decisiones vinculadas a la gestión financiera aunque dentro de un campo competencial bastante limitado, determinado externamente con el pago de las nóminas del personal, e internamente por el control de los denominados grupos de presión, y por tanto, con una capacidad de intervención real poco trascendente.

Respecto al dinero que llega, sí que hay autonomía para hacerlo servir. Siempre entendiendo que estoy hablando del cinco por ciento del presupuesto porque el noventa y cinco por ciento es la nómina.

(N1.3, 54-56)

El presupuesto te viene dado y con el dinero que tú tienes puedes hacer lo que quieras hasta cierto punto.

(N1.13, 124-125)

Finalmente, a nivel de autonomía de gestión se representan los mismos principios que venimos describiendo en las áreas anteriores: márgenes competenciales muy identificados pero con una proyección poco importante, quedando las funciones a desempeñar en



niveles muy operativos. A pesar de ello, dentro de su margen de libertad no existen ingerencias, aunque los órganos unipersonales territoriales demandan no sólo mayores cotas de autonomía, sino competencias de mayor calado que le permitan gozar de una autonomía más efectiva en la estructura universitaria.

Sobre la gestión del personal tienen un poder relativo, porque son realmente los grupitos vinculados a las cátedras los que deciden sobre esos aspectos. El sistema actual está muy regulado y el poder lo tienen algunos de los profesores individualmente. No creo que los mandos intermedios tengan poder, están muy limitados.

(N3.1, 59-63)

Al abordar la familia de códigos sobre Control resulta evidente la fortísima vinculación que se produce con la familia de códigos sobre Autonomía que acabamos de analizar.

Esa realidad hay que sustituirla y abandonar el modelo de gestión burocrática que nos invade actualmente. Seguro que con sistemas de mayor autonomía, descentralización y con una auténtica capacidad de gestión no nos veríamos obligados a tanta burocracia. La burocracia es un modelo caducado que limita la innovación y el cambio y que sólo es efectivo para el control y la homogenización, dos características que no debe ni puede tener la universidad en el siglo XXI. Si seguimos así ahogaremos la universidad y estaremos abonando el terreno a los centros de investigación privados más efectivos y competitivos y con mayor capacidad de adaptarse al contexto y a las demandas empresariales y sociales. Más autonomía debe ser menor burocracia pues pierde totalmente su sentido.

(N1.15, 141-152)

Esa vinculación nos confirma una de las aportaciones más recurrentes en el verbatimum y que hemos apuntado ya varias veces: existe capacidad de actuación pero sobre tópicos que son considerados por los entrevistados como poco importantes para el desarrollo de la institución.

Uno de los elementos que inciden en la capacidad de un mayor liderazgo y autonomía a los órganos unipersonales de gestión institucional es el marcado carácter burocrático de la universidad. De la posible burocratización de la universidad los informantes critican especialmente la excesiva presencia de la Administración en la vida universitaria, marcada especialmente por las diferentes administraciones con intervención en la universidad. Evidentemente la alternativa a esta situación de excesivo control pasa por otorgar mayores cotas de autonomía a las personas encargadas de la gestión política de centros y departamentos, aunque quedan conscientes de que ésta debe ir acompañada de un sistema proporcional de rendición de cuentas. El sistema dominante muy criticado por la mayoría de entrevistados, considera que el intervencionismo de la Administración en la vida académica altera tanto el trabajo de la dirección académica como el de la gestión administrativa, convirtiendo ambos casos en un lugar de tramitación burocrática.

No, y si pretenden dictarlo no se ha de permitir. Y si te encuentras con ello, simplemente te lo quitas de encima. La universidad del futuro no la podemos someter a planteamientos ni a estar sometidos a la burocracia, que nos den autonomía y luego nos pidan cuentas.

(N1.10, 108-112)

Las principales consecuencias que se advierten en las respuestas obtenidas a la multitud de condicionantes administrativos que se perciben son por un lado la transformación del cargo de dirección académica, un cargo que debe ser eminentemente de corte político y táctico, en un perfil más operativo y de gestión –en el sentido más procedimental del término-.

No es que esté controlada, sino que tiene muchos trabajos administrativos. El peso administrativo es desproporcionado para lo que habría de ser un director de departamento. Debería tener un perfil más académico y político dentro del perfil de la gestión administrativa y de la toma de decisiones sobre procesos que tiene implementados la universidad.

(N1.3, 62-67)

Otras consecuencias serían la ralentización de los procedimientos de trabajo, el aumento de la burocracia, el exceso de procedimientos y normativa y, la homogenización de los centros y departamentos. A pesar ello tanto los expertos entrevistados como los órganos unipersonales consideran que últimamente se están empezando a notar ligeros cambios hacia modelos más flexibles, abiertos y autónomos.

Toda la administración pública es burocrática porque has de hacer papeles y más papeles para cualquier cosa que hagas. A mi no me preocupa tanto la burocracia de tener que hacer papeles como que a veces no haya la agilidad suficiente para tomar decisiones y solucionar problemas concretos que puedas tener.

(N1.13, 139-143)

La tendencia homogeneizadora es muy fuerte; es la tendencia natural de quien manda, poner órdenes, poner leyes, es decir, poner procedimientos que sean homogéneos. Por tanto es una tendencia difícil de romper, pero la verdad es que sí que se hacen acciones y se deciden políticas que quieren dejar que cada facultad en función de su idiosincrasia o de sus necesidades o de sus peculiaridades, sean diferentes. Se tiende hacia un mayor margen de maniobra todo y que la tendencia a homogeneizar es muy grande siempre; y es natural en quien tiene la responsabilidad de controlar y de dar cuentas de una institución como es la nuestra.

(N3.4, 65-76)

En el estudio de los condicionantes no sólo aparece la Administración como agente de control. Ya hemos ido descubriendo en el análisis realizado como dentro de las propias unidades organizativas territoriales donde desempeñan la dirección los órganos

unipersonales también se producen procesos de presión cuyo origen es de carácter colectivo (grupos de presión) y, que responde a las dinámicas propias de la micropolítica institucional.

Dinámica que es fruto de las características estructurales de la universidad: control indirecto, libertad de autogestión personal, libertad de cátedra, socialización en pequeños grupos, etc. Todas estas características, que ya describimos en el capítulo teórico correspondiente, se manifiestan con diferente grado de intensidad y objetividad en la transcripción de las entrevistas. Otro rasgo muy significado es la configuración de las estructuras universitarias, caracterizadas por la necesidad de representación de todos los colectivos, estamentos y categorías: todas estas variables ejercen verdaderos sistemas de control en la actuación de los directivos.

El estudio sistemático de los datos obtenidos en la familia de códigos sobre Control destaca la discrepancia diametral entre la posición del PAS y los órganos académicos de gestión frente a los expertos entrevistados. De forma unánime, tanto los cargos directivos como el PAS consideran que el rol de control que ejercen las Juntas y Consejos, así como otros órganos colegiados formalizados, es positivo y no resulta amenaza alguna para su desempeño. Es más, incluso les asignan cualidades tales como el apoyo, la supervisión o, incluso, la colaboración con la propia dirección de centros y departamentos. En cambio, los expertos consideran que en el contexto actual el papel que desempeñan los órganos colegiados supone un excesivo control sobre la labor de los mandos unipersonales.

En mi caso creo que es cooperación, pues me daría mucho vértigo tener que actuar y decidir por mí solo algunas decisiones.

(N1.9, 105-107)

La mayoría de las decisiones, las más importantes, se acaban tomando en estos órganos [colegiados], se hace de manera democrática en los órganos colegiados que corresponden. Incluso se podría decir que las pequeñas decisiones del día a día se acaban resolviendo siempre en grupo. Es la forma de hacer de la universidad.

(N2.1, 42-47)

Por ello, en la descripción de las relaciones entre órganos colegiados y unipersonales los rasgos negativos que aparecían en la enumeración eran evidentes, aunque se establecía un sistema de ventajas aún mayor.

En esos casos las debilidades que se anotaban eran por un lado relacionadas a la lentitud que adquirirían algunos procedimientos y, por tanto la necesidad de invertir mayor tiempo, la gran cantidad de reuniones que implica y, finalmente, la necesidad de explicar muy detalladamente los objetivos e intenciones ante todos los colegas. Esta característica se repite muy a menudo en las transcripciones y aparece como uno de los elementos más significativos de esta Dimensión.

Todo depende también de cómo tú presentas las cosas ante el consejo. Los tienes que llevar muy trabajados los temas.

(N1.8, 84-86)

Es bueno porque si eres un tirano que haces las cosas mal, hay un grupo de profesores que te paran los pies, pero también es cierto que el consejo te quita tiempo y a veces tu ves las cosas muy claras y ellos sólo hacen que trabajes más lento. Hay que explicarlo todo con detalle y sobre todo llevarlo muy bien preparado, si llevas las cosas muy preparadas seguro que te las aprueban, pero si están un poco verdes lo más probable es que te las echen para atrás. Somos así de especiales los profesores. No me quejo porque yo hacía igual, nuestro espíritu de crítica es infinito.

(N1.15, 86-95)

Pero todo tiene su problema: para tener ese soporte y apoyo de los órganos colegiados tienes primero que convocarlos, luego explicarles con claridad cual tu idea, etc. Es lento pero si lo llevas preparado mejor. A veces para decidir cualquier cosita necesitas mucho tiempo de conversaciones y diálogos con unos y otros. Pero en otras ocasiones no quieres, o no te atreves a dar un paso, sin tener que convocar a tu equipo o a la Junta.

(N1.9, 107-114)

En este punto debemos hacer una aclaración que puede extraerse del estudio de los datos. Parece ser, como se ha ido planteando anteriormente que una de las variables que internamente coartan la capacidad de acción y autonomía de los órganos unipersonales son los grupos que se constituyen de forma habitual en el sistema de relaciones de los centros y departamentos.

En cambio, ahora acabamos de ver como los directivos se posicionan muy favorablemente a estar apoyados por órganos colegiados. La explicación que se desprende de los datos del verbatimium distingue entre la naturaleza formal, explícita y democrática entre ambos tipos de agrupaciones. Las primeras responden de manera informal a grupos de presión que se sustentan, según los propios cargos unipersonales, en las relaciones informales de poder (económico o académico) y que ejercen presión como resultado de la falta de control directo que se da en toda la institución universitaria. Son agrupaciones sin estructura formal que se producen por afinidad y socialización y que pretenden imponer unos intereses particulares frente a la opinión de la mayoría. En cambio, los órganos colegiados gozan de la autoridad que le confiere su naturaleza institucional, democrática y representativa. Por tanto, la participación de los órganos colegiados por medio de diferentes mecanismos parece ser considerada como un ejercicio de apertura, colaboración, etc.

Mientras que si la presión viene focalizada a través de los grupos de presión internos se consideran como una ingerencia y un atentado a su autonomía. Este planteamiento no hace más que confirmar algunas de las hipótesis que hemos venido trabajando a lo largo de todo este trabajo; los académicos se decantan por un sistema de gestión institucional altamente representativo y muy participativo, mientras que rechazan las diferentes formas de presión o control en cualquiera de sus manifestaciones informales.

No sé si están para hacerlo pero que subjetivamente lo hacen, sí. En mi caso concreto, yo dejé el decanato porque tenía excesiva presión [...]. Una cosa parecida pasa en las agrupaciones dentro de los departamentos, que tratan de controlar mucho la actividad que ejercen los directores de departamento. No sabría decirte si esto es muy bueno o es muy malo. Para unas cosas es bueno y para otras no. Cuando aparece el tema individual que se sobrepone al tema institucional, o el tema de grupos que acaba superponiéndose sobre los intereses colectivos, se puede hacer mucha demagogia [entonces] acaban predominando intereses personales o intereses de un grupo sobre intereses generales.

(N3.3, 99-113)

Ya hemos apuntado que la perspectiva de cooperación altamente positiva entre órganos colegiados y unipersonales no es bien recibida por los expertos entrevistados que discrepan de forma unánime. Los motivos que se argumentan para tal posición son: la limitación de la capacidad ejecutiva y de decisión de la dirección, los riesgos de que en un contexto grupal se puedan anteponer los intereses de un sector frente a los de otro y finalmente, una justificación conceptual pues distinguen entre democracia y dirección.

Desde mi punto de vista y en una sociedad que requiere una respuesta rápida a las nuevas necesidades que surgen, la existencia de órganos colegiados sobretodo si son muy numerosos, lo que hace es dificultar la eficacia y la capacidad de respuesta al buen funcionamiento de la institución.

Los órganos colegiados en definitiva, ralentizan la toma de decisiones y en una sociedad en la cual la toma de decisiones ha de ser una respuesta más inmediata porque sino ya no llegas a tiempo, no nos hacen un gran favor.

(N3.4, 135-155)

Creo que aquí hay una confusión del concepto de democracia, es decir, yo estoy en contra de todos los sistemas de elección actual asamblearia para temas que no lo necesitan. Estamos gestionando cosas y para ello no se utilizan asambleas en ningún lugar del mundo que funcione bien excepto con la universidad aunque eso no nada que ver con la democracia. En los países donde las universidades funcionan bien los profesores participan activamente en la definición de la estrategia de la universidad, hay un claustro que se reúne un par de veces al año para establecer la estrategia de la universidad, pero luego eso se deja en manos de los gestores que lo hagan bien y si no lo hacen los tiran a la calle. Es decir, sí hay que rendir cuentas pero no es lo mismo que gestionar. [...]

Existe una frase extraída del rector la universidad de Ámsterdam decía que hemos pasado de una universidad en que todos eran responsables de todo a una universidad en el que cada uno es responsable de algo. Quien no cumpla con sus obligaciones que rinda cuentas y si toca que vaya a la cárcel. Es una barbaridad que para decidir tonterías se reúna a personas en un consejo de departamento.

(N3.1, 79-93)

De la opinión de los expertos se desprende una perspectiva que prima los criterios de eficacia y eficiencia por encima de la participación democrática, primada por los académicos que ejercen la dirección unipersonal. Los expertos denuncian la falta de capacidad de actuación de los directivos electos y proponen dotarles de mayores competencias y funciones, para ello, desean limitar la capacidad de intervención de los órganos colegiados. Esta limitación de funciones de los órganos de representación y participación proponen que debe corregirse con sistemas de rendición de cuentas y evaluaciones públicas. Por tanto su propuesta se basa en la necesidad de la máxima eficacia y eficiencia combinada con la necesaria transparencia al tratarse de recursos públicos.



El control desde su perspectiva democrática también se analiza en esta familia de códigos, aunque aparece siempre vinculado a la supervisión que ejercen los órganos colegiados. Pero, en las respuestas obtenidas con las entrevistas, también se dan una serie de análisis y reflexiones que superan la complementariedad entre órganos colegiados y órganos unipersonales. Estos datos reflejan la dimensión más plural de la dirección, su perspectiva como práctica compartida. En la actualidad los profesores que ejercen un cargo de gestión dibujan un estilo mayoritariamente democrático y participativo que se aleja de planteamientos paternalistas y autoritarios más propios de épocas pasadas. Se trata de un estilo de dirección compartido y consensuado en el que decanos y directores de escuela y departamento manifiestan que se hacen rodear de equipos de trabajo, comisiones, etc. para que colaboren en apoyo a su tarea directiva. Afirman que en la actualidad la dirección no puede ser un ejercicio individual por lo que comparten con otros colegas afines los procesos de decisión y el establecimiento de metas y objetivos.

Yo en cambio no estoy de acuerdo porque hay maneras diferentes de ponerse en un cargo. En mi caso, yo no tenía una intención de ser jefe de departamento y fue una propuesta que me hicieron y acepté con unas determinadas pautas y no con la intención de mandar mucho ni de hacerlo todo a mi manera.

(N1.6, 103-107)

Evidentemente, en la medida que hay grandes “personalidades” que quieren imponer directa o indirectamente su punto de vista, el director debe torear con vacas sagradas. Lo que es importante, es la existencia de comisiones de departamento que ayuden al trabajo de dirección porque entonces te sientes más apoyado.

(N1.7, 80-87)

En este análisis también difieren de los expertos entrevistados que hacen apología de la necesidad de un perfil directivo más fuerte, que encarne un proceso de liderazgo amplio y con posibilidad de conseguir los mejores resultados posibles sin el desgaste del constante refrendo por parte de los colegas. A primera vista pareciera que buscan un perfil de liderazgo individualizado como el existente antes de la LRU, en el que el peso de los perfiles personalistas, generalmente las cátedras, era muy importante; aunque lo cierto es que lo que están proponiendo es la necesidad de establecer cargos unipersonales en la universidad con capacidad de ejercer una verdadera gestión política sin cortapisas ni trabas, aunque sometidos, como acabamos de apuntar un poco más arriba, a férreos controles de evaluación social.

La gestión se organiza a nivel individual unipersonal en todas las organizaciones eficaces del mundo, nunca se organiza a nivel participativo o en una asamblea.

(N3.1, 91-93)

Yo creo que depende de la cultura de cada departamento pero pienso que la dirección debe ser bastante personalista y de hecho casi todos los cargos de dirección en tanto que eres jefe de personal y esto quiere decir despedir personal, seleccionarlo, promoverlo, etc. que es una función difícil y el director está solo. Quien ha de sacar siempre las castañas del fuego es el director y es un cargo bastante solitario.

(N3.4, 355, 368)

Con similar enfoque aparecieron aportaciones en el focus grup, al subrayar la importancia de tener directivo con ascendente y capacidad real de actuación sobre los restantes miembros de la comunidad.

Si queremos órganos académicos con mayor fuerza deberíamos hacer que el rector y los órganos que de él se derivan no fuesen elegidos por el profesorado o el claustro, sino por alguien de fuera. De esa forma se podrían nombrar equipos de profesores y de PAS más fuertes y autónomos sin miedo a tomar decisiones y con responsabilidad externa a la sociedad.  
[FG3, 9: 30b]

Antes de abandonar el estudio de las dimensiones sobre control y autonomía queremos aportar una última evidencia. Las variables que coartan el poder de los directivos no son sólo de carácter interno (grupos de presión) y externo (Administración) sino que hay otras vinculadas a la propia actuación de los directivos influenciadas por la cultura institucional. Sorprendentemente, este tercer conjunto de aspectos no aparecieron en ninguna de las entrevistas realizadas aunque sí fue objeto de análisis profundo en la dinámica del focus grup. En definitiva, los participantes al focus grup apuntaron que no es que sea imposible actuar por las presiones internas y externas, la falta de intervención efectiva responde a la manera de ejercer el poder en la universidad. El 'primus inter pares' es más que una frase de raíz democrática, representa un estilo directivo poco intervencionista.

Existe un pacto general no escrito por el que se busca el no conflicto, la tranquilidad por encima de cualquier eficiencia. Pero esta situación desemboca en el problema del funcionamiento horizontal, sin ánimo de cambios ni innovaciones, se generan realidades organizativas entrópicas. Esta situación la aceptamos y la reproducimos entre todos. Esta anomia perjudica mucho la universidad.  
[FG4, 22: 28]

El poder no es sólo liderar, se debe ejercer, y éste supone costes muy grandes para los directivos, nadie quiere asumir determinados roles porque ni es tradición en la universidad, ni se está lo suficientemente preparado; además la recompensa no existe.  
[FG3, 19: 50]

Venimos desde hace tiempo de una cultura de consenso que con el tiempo se deteriora en un no hacer absolutamente nada.

[FG4, 05: 01b]

El contenido presentado por los informantes del focus grup profundiza en el diagnóstico de la situación actual, y no sólo sobre los factores condicionantes de la autonomía de actuación y los sistemas de control sino sobre las consecuencias de la pervivencia de este modelo. La crítica en relación a las consecuencias es severa y aunque se identifica la libertad de actuación del colectivo docente se apuntan importantes debilidades y flaquezas que acarrea el sistema.

La realidad actual en la que el gobierno y el liderazgo están tan divididos supone un punto positivo y también uno negativo: el negativo es que se puede generar anomia institucional, en cambio, también se puede dar la situación que en un contexto de poder indirecto y débil, la libertad y la autonomía para proponer ideas y proyectos suponga una mayor creatividad y participación del colectivo implicado.

[FG3, 04: 15b]

No se puede permanecer en un sistema en el que se pide a los administrados que deben ser dirigidos cómo quieren ser dirigidos, por quien y cómo, todas las instituciones educativas están sometidas y secuestradas por los profesores. El profesorado debe ser una parte importante en la decisión pero no la única, ni tampoco pensar que la institución es de los profesores.

[FG4, 41: 15b]

Dentro de esta segunda dimensión se ha procedido a realizar otra agrupación de códigos para analizar de qué manera condiciona la estructura matricial al desempeño de la dirección de los órganos unipersonales. Esta familia de códigos agrupa las dimensiones de significado vinculados con la naturaleza matricial de la estructura universitaria: caracterización, ventajas, disfunciones, etc.

Resulta de nuevo muy evidente el posicionamiento opuesto que se produce entre los niveles de informantes, aunque en esta ocasión expertos y órganos unipersonales mantienen una línea argumental bastante común y abiertamente contraria a la opinión vertida por el PAS. Las aportaciones de los expertos y el profesorado revelan un claro distanciamiento entre las líneas académica y administrativa.

Yo creo que no hay problemas de convivencia porque no hay convivencia. Son dos mundos absolutamente separados con dos lógicas distintas y con dos culturas muy diversas. Por lo menos en mi experiencia, en mi universidad ha sido muy difícil colaborar y ahora en este momento en el proceso de convergencia sí que se está intentando incorporar más al PAS a lo que son problemáticas docentes.

(N3.3, 128-134)

Por su parte el PAS considera que la existencia del doble foco organizativo es saludable y beneficia a la institución.

Yo creo que la estructura [matricial] es absolutamente necesaria. Yo estoy absolutamente convencida que la docencia e investigación, todo y que los cargos académicos sean docentes no podrían subsistir sin una estructura administrativa potente y fuerte. Y no me parece que sea un problema sino más bien al contrario.

(N2.1, 75-79)

Los académicos en ejercicio de la dirección unipersonal universitaria consideran imprescindible la labor administrativa y de gestión que en la actualidad realiza el PAS. Entienden que la complejidad de la universidad requiere de un soporte administrativo que debe ser potente y profesionalizado, aunque al actual diseño matricial le achacan importantes desajustes que inciden en su acción directiva. En este análisis coinciden plenamente con los expertos entrevistados. En el grupo de discusión también se defendía la posibilidad

Se debe lograr un equilibrio entre las figuras de un gestor profesional y la labor de un profesor que hace de decano o director de departamento. Supondría diferenciar entre la gestión ideológica del decano y la gestión más operativa y técnica que debe delegarse en una gerencia competente.

[FG1, 06: 04b]

Primeramente, se quejan de la falta de ascendente real que tienen sobre el PAS; en la medida que este posee su propia línea de dependencia jerárquica. Esto supone una cierta disfunción en la medida que el personal de administración y servicios tiene una doble dependencia, por un lado tiene la dependencia de la gerencia (dependencia orgánica) y, por otro, del cargo académico que le puede llegar a indicar sobre el contenido de su trabajo (dependencia funcional).

No te lo sabría decir, pero yo creo que no soy su jefa. Seguramente yo soy su jefa funcional pero no orgánica, sino que dependen del administrador de centro.

(N1.6, 128-130)

La falta de posibilidades de dirigir de forma directa y efectiva al PAS supone, junto con el fuerte sentimiento corporativista de éste, que a menudo ambos colectivos no converjan a la hora de definir sus objetivos y prioridades institucionales.

El PAS tiene una manera de funcionar, tiene sus derechos, sus propios intereses, sus necesidades que yo dudo que el decano les entienda. Y al mismo tiempo dudo que el decano sepa gestionar. Se rigen por cánones diferentes.

(N2.2, 104, 107)

Los directivos entrevistados consideran que nunca nadie se ha encargado de unificar y llevar al máximo entendimiento al profesorado y al PAS. Representan mundos diferentes,

dos colectivos de profesionales que trabajan en la misma institución. Las culturas de ambos colectivos son realmente dispares y el reto está en que se entiendan y que se retroalimenten para conseguir más efectividad y eficiencia.

Yo siempre he pensado que en el PAS como colectivo hay pocos que hagan este trabajo por vocación. Por tanto, ellos se están rigiendo por otros condicionantes y otras variables que vosotros los profesores, que lo hacéis por vocación.

(N2.2, 99-102)

A grandes rasgos los directivos entrevistados consideran que la formación del PAS es cada vez más adecuada y la imagen general de éste también ha mejorado últimamente superándose la imagen de funcionarios poco implicados en su trabajo.

A pesar de ello mantienen que las diferencias culturales entre el colectivo académico y el administrativo es aún distante. Proponen como medida de mejora acercar ambas culturas en aras de asegurar el cumplimiento de los objetivos institucionales. Por ello como propuesta correctiva opinan que una de las medidas que mejoraría la actual situación sería integrar al PAS en las plantillas de personal de departamentos y centros, y sin perder determinados signos de identidad, permanecer sobre la misma dependencia académica que el profesorado.

El departamento debería tener a todo el personal adscrito a su departamento. El hecho de que haya personal del departamento que dependa orgánicamente de fuera y funcionalmente del departamento en la práctica es un disparate. Es una disfunción y genera problemas.

(N1.3, 113-117)

El personal del departamento ha de depender del departamento y el administrador del centro ha de depender del director del centro. Las otras estructuras no funcionan.

(N1.3, 124-127)

No tienes poder sobre tus administrativos, ni en el departamento ni en la facultad. Los administrativos tienen su propia estructura y eso repercute negativamente porque tu eres su jefe funcional, pero un jefe extraño, ellos se deben a la gerencia y no al profesorado.

[FG, 8: 55b]

Uno de los elementos que caracterizan cualquier proceso de dirección es la gestión de personas, y en el caso que nos ocupa igual ocurre. Este tópico es otra de las familias que han emergido del análisis del contenido de las entrevistas realizadas.

Se puede decir que los órganos de gestión unipersonal no consideran una característica limitadora o disfuncional la condición funcionarial del personal que gestionan tanto del académico como del PAS. Eso, no obstante, no impide que surjan en el análisis algunos elementos de fricción aunque la opinión general de los tres niveles de informantes se mantiene bastante homogénea a favor de la funcionarización o alguna otra relación contractual muy similar. El verbatimum refleja la opinión que la funcionarización del profesorado y PAS presenta ventajas e inconvenientes siendo estos últimos una perversión de los principios que regulan el estatuto del funcionariado; es decir, una eficiente gestión del funcionariado no debe suponer problema alguno.

Ser funcionario o no, en principio no debería suponer ningún problema. Es decir, sólo lo es cuando se pervierte. Se pervierte entre los profesores y no conozco ninguna facultad donde no haya gente que piense que alguno de sus colegas no hace el trabajo que debería de hacer.

(N1.13, 189-193)



Así mismo, del análisis detallado del contenido emerge la situación precaria que se produce entre el profesorado en proceso de consolidación (funcionarización). En tal caso los órganos unipersonales afirman que los profesores no funcionarios también presentan problemas como consecuencia de su realidad profesional: inseguridad contractual, remuneración escasa, necesidad de otros trabajos externos, etc. Por lo tanto no ser funcionario, a decir de los entrevistados, tampoco es una situación exenta de problemas.

Por ello se sostiene que todas las figuras de contratación presentan ventajas e inconvenientes diversos: los funcionarios son un colectivo estable y consolidado pero que a veces puede acomodarse a su situación bajando su rendimiento dentro de la universidad y ampliándolo con otros compromisos externos ajenos a su contrato con ésta. Por el contrario, los profesores meritorios por el hecho de estar en una situación precaria contractual y salarialmente les hace más participativos e implicados en proyectos de innovación, investigación, etc. Para los directores departamento, muy especialmente por ser éstos los responsables del personal académico, cada realidad contractual presenta retos y dificultades diferentes.

En general, mi problema en la escuela que yo dirijo es que el número de personas, de profesores que tienen una estabilidad que les permite atender a requerimientos que yo les haga sin desatender otros necesarios para su estabilización es todavía pequeño. Por lo menos para mí es un problema que haya mucha gente que todavía no esté estabilizada.

(N1.2, 146-151)

Eso es muy complicado. La gestión pre-funcionarial es bastante más fácil sobre todo en nuestro ámbito, es decir cuando uno es meritorio y eso ocurre en todas las administraciones. Cuando uno adquiere la categoría de funcionario parece que uno mismo ya actúa de otra manera y por tanto es bastante más complicado, sobretodo por la falta de formación.

(N3.2, 148-153)

El contenido global de este anidamiento de códigos permite concluir diciendo que gestionar a profesionales que son o tienden hacia la funcionarización no genera problemas específicos en la función directiva a pesar de las formas específicas que supone no sólo trabajar con funcionarios sino con funcionarios de la universidad. A pesar de ello los directivos con responsabilidades de personal demandan la necesidad de ampliar al máximo las posibilidades de sistemas y modelos de contratación para flexibilizar al máximo la estructura de recursos humanos. En ese sentido apostillan que una mayor capacidad para intervenir en los procesos de provisión, selección, promoción y/o despido del personal mejoraría su capacidad de gestión y resultados.

A mí no me cuesta trabajar con profesores de universidad que sean funcionarios, porque son funcionarios muy atípicos. Entiendo que en todas partes pueden ocasionar problemas, pero no es mi caso aquí. Conozco casos asombrosos, y eso la universidad competitiva no se lo puede permitir.

(N1.10, 174-178)

La última de las familias que hemos analizado agrupa los códigos vinculados a la nueva tendencia de gestión universitaria que se asocia con sistemas y modelos de tradición más empresarial. Sin ánimo de ser cuantitativistas sí que destaca del discurso la gran cantidad de reflexiones que se vierten sobre este aspecto.

Todos los entrevistados de los tres niveles participan con sus análisis de esta familia convirtiéndose en una de las más extensas en relación al verbatimum, además debemos destacar que a grandes rasgos los tres niveles de informantes se han manifestado en un sentido altamente homogéneo.

El primer aspecto que destaca es la justificación del porqué en la universidad catalana y española desde hace unos años se están incorporando sistemas de gestión de corte más

competitivo. Por un lado lo achacan a una cuestión de sistemas; la universidad como sistema abierto queda influenciada por los sistemas social, económico y educativo, y en todos ellos se ha ido produciendo una tendencia en ese sentido, por tanto la universidad no puede ir contracorriente y termina adoptando tales modelos. Otra cuestión que se manifiesta es la que apunta a la necesidad de mejorar el funcionamiento de los centros y facultades, existe la opinión mayoritaria que algunas de estas medidas pueden introducir sistemas de innovación y mejora institucional. En esa línea un nutrido conjunto de respuestas vinculan las nuevas tendencias de gestión universitaria con sistemas de calidad, o al menos con incipientes medidas para implantar actuaciones de calidad institucional. La falta de recursos en educación y la necesidad de distribuirlos de forma efectiva también es uno de los argumentos más utilizados por los entrevistados en el diagnóstico de la situación actual. En definitiva, se asocia este enfoque de gestión con la idea de cambio, innovación y mejora.

En definitiva, que las cosas no pueden funcionar como lo estaban haciendo hasta ahora es evidente pero que quizás en algunos aspectos se está llegando a ciertos extremos también es evidente. Me parece bien en unas cosas y en otras no. Creo que se debería y analizare caso por caso y punto por punto.

(N1.8, 145-149)

Aunque debemos profundizar en el sentido y significado que le otorgan a los planteamientos de gestión competitiva y empresarial. Existe en el trasfondo del contenido de las respuestas la idea/intención/expectativa de que las nuevas formas de gestión universitaria sean mecanismos de estímulo externo que motive para gestionar procesos de cambio e innovación que tengan como finalidad la diversificación de estrategias. En definitiva, ante las reflexiones sobre los nuevos valores de la gestión

universitaria los entrevistados opinan que esta debe servir como un mecanismo de diferenciación que permita poder establecer las estrategias oportunas a cada centro o departamento para dar la mejor respuesta posible a las demandas sociales.

La competitividad no puede suponer un sistema de privatización, competencia desleal o de lucha por los recursos, sino una estrategia que debe permitir la originalidad de respuestas institucionales a la escasez de recursos del contexto.

La productividad tiene un lenguaje muy mercantil. El riesgo es siempre la homogeneidad y cuando uno ha de hacer política, necesita un criterio para marcar “no homogeneidades” y es evidente que cualquier criterio que se marque para marcar diferencias, entre centros, entre departamentos o entre profesores siempre tendrá detractores. Lo único que hace falta es que el criterio sea explicable a nivel de universidad y que se pueda argumentar y defendible así como asumible por la gente porque la “no homogeneidad” no rompe nada.

(N1.3, 180-188)

Un cambio en los planteamientos organizativos y directivos no parece suponer ningún problema en la cultura organizativa del momento, la institución no reacciona negativamente a esta tendencia, aunque sí se es crítico con la forma en la que esos nuevos planteamientos se están aplicando y desarrollando. En tal sentido el cambio hacia tendencias más empresariales es visto como una oportunidad y no como una amenaza; aunque las advertencias a los posibles riesgos y, sobre todo, al cómo debe implementarse ese proceso son constantes, todos los entrevistados hablan de cautelas.

La primera de estas cautelas es sobre la identificación que se otorga a los nuevos lineamientos de la gestión universitaria.

Me parece un concepto que se ha satanizado cuando las empresas son unas entidades que hacen mucho por las personas y los países. Parecerse a una empresa no es nada malo. Creo que ahora todos los que quieren esquivar cualquier situación desfavorable dice que eso privatiza o empresarializa la universidad. Esto se da entre alumnos pero también entre profesores. Considero que es una excusa para evitar ser riguroso, eficaz y comprometido. Otra cosa es que nos convirtamos en una institución dominada por sistemas de oferta y demanda de forma salvaje; pero como eso no se da ni creo que nosotros lo veremos mejor no ponerse en esos escenarios tan complejos y pantanosos. Lo que te decía, parecerse a una empresa está por ver que sea malo.

(N1.15, 206-217)

Lo que hay que hacer es establecer, imponer unos criterios de gestión empresarial, aunque sea una palabra que en el mundo académico no nos gusta, pero si de lo que estamos hablando es definir objetivos, acciones, indicadores y análisis de cómo va, naturalmente entonces esa es la forma en la que hay que funcionar.

(N1.2, 188-192)

En relación con otras advertencias y cautelas que se indican conviene destacar las que se mantienen en relación a la forma en la que en la actualidad se están llevando a cabo determinados sistemas de evaluación, distribución de recursos, asignación de becas ayudas y reconocimientos, etc. En ese sentido y a pesar de la buena acogida de las nuevas tendencias en la gestión las voces críticas se han disparado: falta de coherencia, sistema de competencia mortal, o modelo perverso son algunas de los atributos que se recogen acerca de las iniciativas que se alejan del ideal de mejora y calidad.

Una universidad no es una empresa. Los criterios empresariales aplicados a la universidad pueden tener unos efectos muy catastróficos en muchos sentidos. La idea de competitividad ha de tener unas connotaciones muy diferentes.

(N1.7, 118-121)

En cualquier caso, donde los entrevistados dedican más esfuerzos es en la caracterización de cómo debe ser la gestión universitaria de naturaleza competitiva. El conjunto de características que se deben observar son: la necesidad de obtener los mejores resultados de las inversiones realizadas con fondos públicos obligan a gestionar un sistema capaz de seleccionar de forma objetiva, transparente y pública las mejores propuestas; las más creativas y las que de forma más original respondan a las demandas del entorno. Esta nueva forma de gestión no debe impedir que algunos centros y departamentos decidan no entrar en esa dinámica, por lo que se deben asegurar unos fondos mínimos de funcionamiento homogéneo para todos. Esto supondría la posibilidad de elección por parte de de los centros y su diferenciación en el conjunto del sistema universitario del país; es decir, se tendería hacia un modelo menos homogéneo e isomórfico.

En todo el proceso los cargos de gestión deben tener un papel primordial, en la medida que son ellos los que deben establecer los planes estratégicos que definan las directrices de la organización y con capacidad para motivar y liderar en el nuevo escenario.

Resumiendo, podemos decir que las nuevas formas de gestión que incluyen valores y estrategias que favorecen ciertos componentes competitivos no son vistos como amenaza en la medida que estos se adapten a la idiosincrasia universitaria y no se apliquen de forma mimética experiencias provenientes del mercado empresarial. Además, se debe debatir en cada centro o departamento las formas, plazos y condiciones de tales formas de gestión.

Dicho eso en el fondo hay algo que no veo mal y es que así se pueden hacer las cosas un poco mejor y premiar al que hace bien las cosas y no premiar a los que las hacen mal, pero la culpa es de los planificaron el sistema catalán como si los recursos fuesen infinitos. Realmente estamos compitiendo.

(N1.9, 210-214)

## 9.4 Dimensión C: La gestión como función del profesorado

En esta tercera Dimensión de análisis se abordan algunos de los temas nucleares del objeto de nuestra investigación. En definitiva se trabaja el contenido vinculado a nueve etiquetas de codificación agrupadas en cuatro familias bien diferenciadas. Se da el caso excepcional que una sola codificación es considerada como una familia, el motivo es que ella misma representa una unidad de significado completa (Evaluación) y además supone dificultades de agrupamiento con otras etiquetas de esta dimensión (consultar Anexo 6.3).

La gestión desarrollada por académicos Académicos especializados en la gestión Gestión profesional externalizada	<b>GACA</b> <b>GESP</b> <b>GPRO</b>	} } } }	<b>Profesionalización</b>
Necesidad de experiencia previa en gestión Falta de candidaturas a la dirección	<b>GEXP</b> <b>FALT</b>		<b>Experiencia</b>
Evaluación y reconocimiento de la dirección	<b>EVAR</b>		<b>Evaluación</b> <b>Dirección</b>
La gestión ayuda al desarrollo de la carrera La gestión impide el desarrollo de la carrera Desequilibrios entre las tres funciones	<b>GDEC</b> <b>GIMC</b> <b>GEQU</b>		<b>Gestión:</b> <b>función</b> <b>profesional</b>

Se abordan cuatro grandes tópicos, por un lado el tema sobre la tendencia hacia unos perfiles de dirección más o menos profesionalizada; en segundo lugar se aborda la importancia de la experiencia anterior en puestos de responsabilidad como variable diferencial; en tercer lugar, la evaluación de la función directiva y; finalmente, la relación que se establece entre las diferentes funciones asignadas al profesorado universitario; es decir, entre investigación, gestión y docencia.

La familia de la profesionalización de los cargos de gestión se planteó como un conjunto de escenarios consecutivos y no excluyentes, aunque sí marcadamente diferenciados que recogía tres opciones diferenciadas. Por un lado la opción continuista que supone seguir como hasta ahora; un profesor dedicado temporalmente a las tareas de gestión institucional debiendo asumir la dirección sin una formación previa: así dentro del perfil competencial del profesorado se incluyen las funciones de docencia, investigación y gestión de forma conjunta. Una segunda opción la constituye la posibilidad de especialización en el ámbito de gestión, es decir, algunos profesores se encargan de formarse y especializarse en las tareas de gestión y ello les permite ocupar cargos de dirección durante periodos determinados de su carrera profesional. Finalmente, la opción más novedosa la presenta la posibilidad de que la gestión institucional pueda ser llevada a cabo por profesionales de la gestión universitaria, personal externo y no necesariamente vinculado a la academia que desempeñe las tareas de dirección de centros y departamentos.

La diversidad de respuestas y de matices en esta familia es extraordinaria. A pesar de ello sí que emergen toda una serie de categorías teóricas que podemos describir a continuación. En primer lugar, al abordar la necesidad de cambio o de mantenimiento de la actual situación en relación a los órganos de gestión territorial en la universidad la respuesta de los docentes es claramente unánime: se defiende el mantenimiento del actual sistema y se consideran perjudiciales, sospechosos o endogámicos los otros sistemas propuestos. El profesorado en el ejercicio de la dirección considera que es de todas las opciones la mejor, y casi la única forma de gestionar la institución en sus niveles intermedios. La justificación que aportan abarca planteamientos bien diversos que recuerdan el carácter público de la universidad, la especificidad del trabajo académico, la necesaria proximidad a la labor del colectivo docente, la necesidad de



implicarse en aspectos que afecten a la totalidad de la institución, el marcado carácter formativo y de implicación cultural que supone ostentar un cargo de dirección, etc. Se defiende el actual sistema diciendo que es el más representativo, pues no excluye a nadie y posibilita acceder a la dirección a todos los que reúnen las condiciones marcadas por los estatutos, además se somete a sufragio y permite introducir las normas del juego democrático.

Yo pienso que sí, porque a pesar de que hay cosas de gestión que han de estar en manos de técnicos, es muy importante que los profesores universitarios nos hagamos cargo de la gestión de nuestras cosas. No hay ningún técnico que pueda hacerse cargo de cómo se gestiona la docencia; de que líneas de docencia han de ser prioritarias o no, de cómo se han de enfocar los programas, etc. Un técnico puede gestionar cosas pero no puede gestionar las ideas y por tanto tiene que haber alguien que se cuide de la gestión de siempre.

(N1.12, 198-205)

La fortaleza de las respuestas no sólo consiste en su unanimidad global sino también en las argumentaciones aportadas; en la mayoría de las entrevistas existe una línea argumental muy parecida, por lo que podemos pensar que los valores y normas culturales entre el profesorado que ejerce la dirección son muy profundas. A lo sumo el profesorado aceptaría introducir medidas correctoras o de mejora parcial de alguna de las actuales disfunciones.

Yo la mantendría [la situación actual] aunque, reconozco que muchas de las cosas de las universidades no funcionan porque los que la dirigen no tienen la formación necesaria.

(N1.2, 215-217)

Por tanto, yo diría que no es malo que la gestión la hagamos profesores pero por un tiempo acotado y con la suficiente liberación de tiempo porque eso es imposible.

(N1.13, 72-74)

La clara defensa de los órganos unipersonales por el actual modelo choca con las fuertes críticas que a éste le plantean expertos y PAS. Ninguno de estos dos colectivos entrevistados identifica sustanciosos beneficios al modelo actual, viendo, incluso, como perjudiciales algunas de las ventajas que defienden los propios directivos; como por ejemplo el alto índice de representatividad que es visto por estos últimos como un freno y un relentizador de la capacidad de actuación de los mandos.

En líneas generales el PAS se muestra más dispuesto a un cambio hacia la profesionalización o la especialización de los órganos unipersonales que al mantenimiento del modelo vigente. Los argumentos para apoyar tal cambio son por un lado la falta de preparación con la que acceden los profesores a sus responsabilidades directivas en la actualidad, la alta rotación en el puesto que impide desarrollar unívocamente todas las políticas y programas, la imposibilidad de iniciar determinadas acciones por parte del profesorado ante el temor de caer en impopularidad entre sus propios colegas, etc. Por ello, un modelo que frene la alta rotación y asegure cierta estabilidad y capacitación en las labores directivas sería bien recibido entre el PAS que debe trabajar colaborativamente con estos mandos intermedios.

Si queremos ir hacia una universidad más profesional y más competitiva, habría que decantarse por otro más profesional. Porque el profesional si está bien contratado se puede quedar o lo puedes echar. La pega del profesor es que viene y se va y entonces no puedes actuar con total libertad. Un profesional en cambio, tomará la decisión que le parezca más correcta en función de los objetivos que se hayan marcado por el propio departamento o por la propia facultad. Cuando la gestión es consensuada es más lenta y menos competitiva.

(N2.1, 150-164)

Los expertos entrevistados también manifiestan una posición contraria al mantenimiento de la situación actual por considerarla inefectiva y poco competitiva ante los nuevos retos que se le plantean a la universidad. A pesar de ello, su propuesta se ciñe a ciertos cambios en el modelo actual para convertirlo en uno más competitivo y eficiente. De igual forma los participantes al focus grup afirman que es necesario un cambio en determinados procesos organizativos aunque ese cambio puede tener varias concreciones en el ámbito de la gestión institucional que van desde profesionalización externa a la especialización docente.

Podríamos pensar que los puestos de responsabilidad política de la universidad los ocupen profesores con un gran bagaje docente e investigador y que puedan hablar a todos de tú a tú, de igual a igual. Estos profesores se podrían especializar en su madurez profesional en temas de gestión para dirigir los centros y departamentos aunque la contrapartida es que se les debería reconocer y compensar de manera significativa, si no un profesor de prestigio no abandonaría su carrera investigadora y docente.

[FG3, 33: 01b]

El actual sistema es especialmente criticado por los expertos entrevistados cuando se comparara la situación de nuestro país con otros sistemas universitarios europeos. En ese análisis el modelo español sigue primando aspectos como el de representatividad, corporativismo y participación por encima de criterios como eficacia o calidad. Los expertos justifican un modelo en el que se superen estos planteamientos o, al menos, sean corregidos con criterios de profesionalidad académica, etc. Los expertos no optan tampoco por un sistema claramente profesionalizador por dos motivos fundamentales: uno porque chocaría con el actual sistema vigente y con la arraigada cultura dominante y, segundo, porque ellos también han participado de esa cultura y no creen que alguien de fuera de la institución pueda dirigir un departamento universitario.

Su propuesta va más orientada hacia una cierta especialización, o siendo más rigurosos con las evidencias textuales, dotando al actual modelo de elementos de cierta cualificación y capacitación.

La univocidad de criterio que se ha comprobado entre el profesorado que ejerce algún cargo de gestión se mantiene al manifestarse en contra de la posible especialización del profesorado en tareas de gestión o, incluso en una posible profesionalización externa en los niveles intermedios de la gestión universitaria. Los argumentos esgrimidos en este caso pivotan entorno a la peligrosidad que tal situación provocaría ante el posible acomodo en el poder de algunos profesores que podrían hacer del cargo un trampolín para la promoción de su carrera o la de sus colegas más allegados; tal argumentación imbrica con la de aquellos que plantean el riesgo de la endogamia y del mantenimiento de ciertos perfiles en el poder formalizado.

Cabe decir que el sentimiento contrario de los órganos unipersonales a la especialización de algunos profesores para el desempeño directivo es muy acusado, también a la profesionalización o externalización de los cargos, aunque en esta segunda opción se justifica con argumentos más diversos y con matices que permiten analizar mayor diversidad de posicionamientos y niveles de oposición. En cambio, el hecho de que un colega se especialice en la dirección de centros y departamentos lo consideran directamente atentar en contra del propio sistema democrático establecido durante siglos.

No lo vería saludable en absoluto. Fossilizaría de alguna manera su función. Me parece que no es ni sano, ni saludable ni deseable un decano, un director de departamento o un rector se mantengan mucho tiempo en el cargo porque entonces se convierte en algo totalmente unipersonal y me parece que no es lo deseable.  
(N1.5, 302-306)

El riesgo es porque accede alguien a un cargo. Si uno accede a un cargo para poder sacar beneficio propio, mal vamos. Por tanto, la gestión se ha de coger y se ha de dejar. Si uno es un gestor profesional que hace siempre gestión, no es bueno. Hacen falta ideas nuevas, estilos nuevos y formas nuevas sino, una situación se empantana y ella misma se rompe. Es una forma, otra vez homogénea de hacer política.  
(N1.3, 244-268)

En cambio para el PAS y para los expertos la vía de la especialización docente en gestión es una de las más satisfactorias pues supondría superar las dos condiciones fundamentales que se consideran primordiales en la gestión institucional; por una lado permitiría institucionalizar un mayor nivel de formación y actualización en el desempeño del cargo y, por otro, se mantendría la tradición democrática y de autogestión propia del profesorado.

Esta propuesta evita la defensa de modelos de profesionalización externa y aboga por introducir elementos de mejora en el actual sistema que no desvirtúen los principios básicos de la tradición universitaria.

En cualquier caso se distingue, de nuevo, la gestión en sentido amplio de la gestión política; ésta segunda se deja en manos del profesorado de forma exclusiva pudiendo quedar la primera en manos de profesores más interesados por las labores de gestión o por otros perfiles externos profesionalizados.

Yo creo que uno no puede saber hacer de todo o hay poca gente que sea capaz de saber hacer de todo, de ser buenos investigadores, buenos docentes y buenos gestores. Por lo tanto, yo creo que para que una universidad funcione bien, se ha de ser capaz cada uno ponerlo en el puesto de trabajo más conveniente a sus competencias. En definitiva, que cada uno ha de encontrar el lugar en el que se encuentra mejor y eso no quiere decir tampoco que sea siempre igual para toda su vida profesional porque no es positivo encasillar a las personas.  
(N3.4, 216-224)

Puede haber un director y puede haber otros gestores y la dirección siempre debe de estar en manos de profesionales del ámbito técnico en el que esto se está moviendo aunque los temas de gestión puedan ser llevados por gestores. Lo que pasa es que a nivel de departamento esto tendría poco sentido pero a nivel de facultad sí que podría tenerlo, sobretodo si la facultad es muy grande y tiene que gestionar muchos proyectos, etc.  
(N3.3, 248-257)

Igualmente en contra, como ya se anunció más arriba, se posicionan los cargos unipersonales de gestión en relación a la profesionalización externa de la dirección unipersonal. Las limitaciones que esgrimen subrayan las deficiencias que tradicionalmente se han achacado a la gerencia universitaria. Se indica repetidamente el nefasto papel de los gerentes y vicegerentes, y la falta de calidad de esa línea de gestión institucional, advirtiéndose que en caso de acceder a las responsabilidades institucionales se adolecerían los mismos males. Igualmente otras argumentaciones, la mayoría, apelan a la usurpación de la autonomía profesional e institucional, en la medida que unos agentes externos serían los encargados de delimitar acciones estratégicas sobre los colectivos y funciones institucionales. En cualquier caso ante esta opción una parte de los cargos unipersonales y de los expertos entrevistados insisten al diferenciar entre los diferentes tipos de órganos unipersonales; en ese sentido se observa una oposición frontal a una profesionalización de las direcciones de departamento, aunque se consideraría más plausible en el decanato y frente a la dirección de las escuelas universitarias.

De entrada me produce un poco de angustia. Si hay una instancia que elabora las líneas políticas que este gestor después habrá de aplicar, sí. En cambio si las líneas políticas las ha de marcar este gestor, no; porque cualquier ámbito universitario está más allá de una eficacia neutra y puramente técnica. La universidad es un ámbito de reflexión, de contraste de ideas, es decir un ámbito vivo y no es ni política ni socialmente no neutro. El gestor puede hacer las cosas técnicas pero las políticas no las puede hacer.  
(N1.12, 230-239)

Yo me opondría con toda mi convicción. Es evidente que el cargo de decano y el de jefe de departamento ha de ser elegido por sus compañeros.

(N1.5, 320-322)

En resumen, de los datos obtenidos podemos afirmar que mayoritariamente los órganos unipersonales defienden el mantenimiento del actual sistema de gestión de las estructuras intermedias de la universidad. Aunque consideran plausibles y recomendables ciertos ajustes para optimizar el modelo actual, en lo esencial el modelo actual defiende la esencia de la tradición democrática y representativa de la universidad. Su oposición a modelos más especializados o profesionalizados es frontal.

Yo creo que sí, es saludable que los profesores puedan desempeñar esa función aunque deben modificarse algunas de las cosas que actualmente rigen el sistema. Que uno se dedique a lo colectivo es muy bueno para el profesor, sus colegas y la universidad; te da un compromiso mayor con lo colectivo y acabas teniendo una perspectiva diferente de tu centro y de la universidad.

Así que con los ajustes necesarios yo creo que sí podríamos mantener el sistema vigente hasta ahora, después de cinco siglos el sistema está vigente; será porque funciona ¿no?

(N.15, 225-233)

Queremos finalizar con un esquema que refleje de forma gráfica las posturas que se defienden en cada colectivo respecto a los niveles de profesionalización de la gestión universitaria en los niveles intermedios de su estructura. El cuadro se plantea con finalidad didáctica y a modo de síntesis, por lo que no debe hacerse una lectura cuantitativa o reducida del mismo.

	<b>El profesor desarrolla gestión (actualidad)</b>	<b>Especialización del profesorado en gestión</b>	<b>Profesionalización externa</b>
<b>N1</b> Órganos unipersonales	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>NO</b>
<b>N2</b> PAS	<b>NO</b>	<b>SI</b>	<b>SI</b>
<b>N3</b> Expertos en gestión	<b>NO</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>

**Tabla 9.1.** Relación entre colectivos y modelos de dirección.

La familia sobre evaluación de la gestión es la única de todo el proceso de análisis que se organiza de tal manera que sólo incluye un código; es decir: un código una familia. La evaluación de la gestión aparece como un elemento con múltiples ventajas y utilidades en el actual marco institucional. Todas las aportaciones de expertos y de órganos unipersonales coinciden al afirmar que la evaluación debe convertirse en un instrumento de mejora de los resultados institucionales, de reconocimiento de la labor directiva y de equiparación de las tareas asignadas al profesorado universitario. El PAS entrevistado no ha hecho mención alguna a este respecto, entendemos que por desconocimiento de los procesos particulares de la evaluación del trabajo docente, o por la lejanía de este aspecto sobre su labor profesional.

El profesorado entrevistado manifiesta que la gestión es una labor poco reconocida dentro del despliegue funcional que se le viene asignado estatutariamente. A pesar de esa falta de reconocimiento y valoración, la gestión implica unas responsabilidades de primer orden en la dinámica organizativa universitaria lo que se traduce en muchas horas de trabajo y dedicación. El resultado es que es una función muy absorbente que requiere de mucho tiempo y, que por lo tanto es difícilmente compaginable con otras tareas y funciones.



Antes de hablar de evaluación, deberíamos hablar de reconocimientos de la gestión. En la UB y creo que en todas las universidades catalanas se está empezando a hablar de los tramos de gestión. Esto me parecería bien porque durante un periodo de tu vida profesional en el que no te has dedicado a tu investigación y ésta ha quedado y tu docencia la has hecho con toda dignidad pero no con la dedicación que te hubiera gustado y que debería ser, sea compensado con estos tramos de gestión como reconocimiento de estos años que has estado haciendo lo otro.

(N.8, 200-208)

También se generaliza la queja que el actual sistema no valora ni reconoce lo suficiente la labor que se está realizando en las direcciones de escuela y departamento y en los decanatos. Peor aún, en los procesos de evaluación del profesorado se priman los méritos de investigación y difusión del conocimiento, por lo que muchos de los entrevistados consideran que a la hora de la evaluación parten de una situación que no les favorece pues la gestión no representa un mérito ponderado en la evaluación. Por ello a ésta se la considera no una finalidad en sí misma, sino como un instrumento de reconocimiento y mejora de la situación actual.

Yo creo que sí. Sería la forma quizás en que algunas personas tomarían más interés a la hora de gestionar. Ahora nadie quiere ocupar cargos de este tipo porque es una pérdida de tiempo. Porque la retribución que tienes no compensa nada, el tiempo que te absorbe es mucho pero alguien tiene que hacerlo. Pero no te aporta gran cosa y por tanto no estaría mal que se valorara y que dieran unos puntos.

(N1.1, 277-284)

Esta reflexión aparece reforzada por las aportaciones que se manejan en el grupo de discusión. Allí gran parte del debate se produjo sobre la reflexión de alternativas y posibilidades que promocionen tal disfunción.

No se puede hacer todo, bien y a la vez. Si quieres hacer gestión dedícate sólo a la gestión, y entonces te deben dejar a un lado la docencia y la investigación. Luego cuando acabes puedes hacer tu vida académica normal, pero todo junto no.  
[FG2, 34: 25b]

Una manera de reconocer y equiparar las funciones del profesorado es evaluándolas de forma equitativa, por ello y aprovechando el tirón de la evaluación y la rendición de cuentas en la universidad, no se plantean reticencias a la hora de demandar también un sistema evaluativo para la función directiva.

No sé si de la misma manera [que las demás funciones] pero la gestión también es un trabajo y como el resto de trabajos deben ser evaluados, la gestión también lo ha de ser.  
(N3.4, 272-274)

El concepto de tramo de gestión como sistema de reconocimiento y recompensa por los servicios prestados a la institución adquiere fuerza y sentido, y son varios los informantes que lo incorporan en sus respuestas. De toda manera la operativización de éstos se desconoce, aunque la opinión mayoritaria es favorable a que se equiparen los sistemas de evaluación y reconocimiento profesional de las distintas funciones en un solo modelo integral.

Los tramos deberían ser como los de investigación, con pruebas y evaluados concienzudamente y no como los de docencia que son una mentira pública. Presente esto que se lo evaluamos pero se lo daremos a todos (...) Me parece una iniciativa muy buena aunque hay que ver como se orienta y como se ejecuta; si se hace bien y con garantía, y sobre todo, si luego sirve para algo yo lo apoyaré; ahora bien si es una pamplina más, me opondré.  
(N1.15, 307- 317)

Esta situación de desventaja de la función directiva ante las funciones de docencia, pero especialmente de investigación, ha provocado que muchos de los concursos para la provisión de cargos unipersonales queden desiertos por la falta de candidaturas, teniendo que intervenir los equipos rectorales para la dinamización de candidaturas o el nombramiento forzoso de algún académico. Esta situación se ha convertido en algo preocupante por lo general y ha sido objeto de responsabilidad de los órganos unipersonales el promover candidaturas y alternativas sucesorias como parte de sus funciones al finalizar el mandato. Este extremo lo trabajaremos con mayor profundidad en la siguiente dimensión, cuando abordemos las fases y competencias del puesto de dirección institucional.

Ya he explicado que en mi caso en particular yo no presenté mi candidatura en un proceso normal de elección como puede ser contra otros candidatos, etc. Fue candidatura única después que en el no se quería presentar nadie y el rector, en esta universidad, designa a alguien como jefe de departamento y esta tiene la potestad de aceptarlo o no y en mi caso lo acepté.  
(N1.6, 313-324)

Cuesta muchísimo encontrar a algún profesor que quiera ser decano o director de departamento, lo que obliga en algunos sitios a que sean responsabilidades rotativas y obligatorias. Este escenario es un claro síntoma de lo que está pasando con la gestión. Se necesitan personas motivadas que crean en un proyecto y entusiasmen a la gente. Si a las personas que van delante no se les ofrece una recompensa digna, y en cambio se les dice que ocupan el cargo por imposición nadie va a encargarse de hacer nada diferente, de innovar o mejorar el funcionamiento universitario. Actualmente la recompensa por gestión es ninguna, en cambio sí es notable por la investigación y para el subproducto de la docencia, que la gestión sea voluntarista es una situación insostenible.  
[FG3, 13: 36]

Además de la posible falta de interés por acceder a la gestión aparece otro factor que dificulta esta realidad, y es que la gestión universitaria se está tornando una tarea altamente compleja en su desarrollo funcional, con muchas responsabilidades, muchas tareas asignadas, etc. Lo que requiere no sólo de un determinado perfil y ascendente personal sobre tus compañeros de centro o departamento, sino de una cierta experiencia en las tareas de la gestión institucional. Mayoritariamente del verbatimum se desprende que se considera muy recomendable haber ejercido otro cargo de responsabilidad -de cualquier nivel- antes de ocupar un órgano de gestión unipersonal.

Y por eso considero que no es deseable ni saludable acceder al cargo sin una experiencia previa en la administración. No me puedo imaginar que persona pueda tener un perfil suficientemente desarrollado como para no haber tenido una experiencia previa en gestión y acceder a un cargo de tanta capacidad.

(N1.5, 389-394)

Entiendo que una persona que no haya tenido ningún cargo de gestión o haya tenido un cargo local o un cargo interno muy específico y se encuentre con la dirección de un departamento, no puede saber como se negocia con un vicerrector, como funcionan los circuitos, no sabrá como canalizar un problema determinado.

(N1.3, 302-306)

Encontrar candidatos no resulta como estamos viendo una labor sencilla, pues además de superar ciertos requisitos y condicionantes institucionales hay que tener presente otros de naturaleza más personal.

En los datos obtenidos de las entrevistas se recoge todavía otra característica que es recomendable que cumplan los aspirantes a ocupar un cargo de gestión, y es acerca de su nivel académico.

En la universidad existe un problema generacional, los jóvenes han perdido el sentido institucional son trabajadores de una universidad, han perdido sus valores. Además ahora hasta los treinta y cinco no se dedican a la gestión, y eso es muy tarde, porque deben acreditarse y hacer currículo; eso debe de cambiar urgentemente.

[FG, 48: 43b]

Parece sensato tener en consideración la estructura académica de categorías docentes también a la hora de proponer candidaturas, ya que en general se manifiesta una cierta tendencia no explícita a que sólo aquellas personas con determinado grado de consolidación deben aspirar al desempeño directivo.

Yo creo que es importante que los cargos los asuman las personas que tienen un cierto grado de consolidación porque el ejercicio del cargo supone tomar decisiones importantes sobre el futuro de los profesores en formación. Lo que no puede ser es que profesores que están en formación decidan por ejemplo sobre criterios de promoción de los profesores en formación. No es coherente y por tanto es lógico que las decisiones que se tomen estén más en función de su propia consolidación. Yo como miembro de un departamento no me parecería satisfactorio me dirigiera alguien que tenga prioridades personales mucho más que prioridades de gestión del departamento. La dirección del departamento es una acción altruista, has de pensar sobre todo en los otros más que en ti.

(N3.4, 479-492)

Llegados a este punto del análisis del contenido de las entrevistas parece oportuno que profundicemos en algunos aspectos que se desprenden como consecuencia de las variables que hemos ido exponiendo hasta ahora. Llega el momento de analizar la integración entre las funciones del profesorado, así como la valoración acerca de si la función directiva ayuda o dificulta el proceso de desarrollo profesional. Algunos de los análisis que se han vertido acerca de la evaluación, la experiencia y el perfil requerido para el cargo son comprensibles en la medida que descubrimos el significado que los entrevistados le asignan a las funciones profesionales, a sus facilitadores y a sus

limitadores. Por tanto, la cuarta familia que pasamos analizar, actúa como elemento descriptivo y explicativo de algunas de las evidencias que acabamos de ver.

Entramos a analizar la última de las familias que constituyen esta dimensión, es la denominada carrera, e incluye los códigos de significado que aportan datos sobre las relaciones que se establecen entre las tres funciones que se le asignan al profesorado y el apoyo o dificultad que supone el desempeño de un cargo unipersonal en la carrera profesional

Lo primero que se advierte en el análisis realizado a través de Aquad 6 es que no existe hallazgo alguno en todo el verbatimum de las entrevistas que haya sido codificado como fragmento que identifique que la gestión ayuda al desarrollo de la carrera. Sorprendentemente ninguno de los 23 entrevistados ha aludido o considerado que ocupar un cargo de gestión suponga un mérito que sea especialmente considerado en la evaluación del desempeño como profesor. En ese sentido cobra pleno sentido el análisis que hemos realizado anteriormente en las familias sobre evaluación y experiencia, cuándo las evidencias textuales indicaban que en la actualidad la provisión de cargos de gestión unipersonal está siendo muy difícil de resolver debido a variables de orden cultural, estructural y funcional. Estos rasgos, en definitiva, ponen de relieve el resultado que aquí emerge: la gestión es una función que no aporta valor añadido específico al currículum del profesorado en su desarrollo profesional.

Existe unanimidad de criterio entre los entrevistados sobre los efectos negativos que supone ocupar un cargo de gestión unipersonal en la actualidad, y aunque prevén que las cosas deben cambiar en un futuro no muy lejano, lo cierto es que la situación actualmente es les torna un tanto compleja.

Tanto es así que de los datos obtenidos ha emergido una categoría que recoge toda una serie de evidencias por las cuales los diferentes niveles de informantes consideran que la gestión impide el desarrollo efectivo de la carrera docente. Esas evidencias se agrupan en torno tres grandes tópicos. El primero hace referencia a una cuestión ya abordada en una dimensión anterior, era la denominada tendencia expansiva de la gestión, es decir, la gran cantidad de tiempo que requiere hacer frente a las diferentes funciones y tareas que le son asignadas. Se entiende que además de la complejidad de la función se deben asumir muchas tareas de tipo socio-relacional y grupal como la asistencia a reuniones, comisiones, etc.; con la inversión de tiempo que estas formas de trabajo supone. Aparecen identificados también otras obligaciones de orden burocrático, aunque no de forma muy generalizada. Pero las funciones que mayor tiempo suponen en el perfil competencial de los órganos unipersonales son aquellas que se derivan de la gestión y la relación con las personas: conflictos, comunicación, promoción, etc. En ese aspecto la mayoría de los directivos entrevistados acusan una inversión de tiempo muy considerable del total de su dedicación.

Son unos trabajos que evidentemente no sirven para la evaluación en este momento y en cambio te quitan muchas horas, días, semanas, etc. que no te puedes dedicar a otras cosas. Lo que es complicado es el equilibrio entre docencia, investigación y gestión.  
(N1.8, 137-140)

Ahora totalmente. Quien se dedica a la gestión tiene que hacer renuncia implícita de cualquier tipo de posibilidad en la carrera. La gestión es tan absorbente que es imposible orientar parte de tus energías a otro tipo de ámbito. De hecho, la mayor parte de las universidades tienen previsto un año sabático en el momento que se deja la gestión porque es que, primero su propia disciplina, como haya durado mucho tiempo ahí, ha evolucionado por caminos que seguramente él ya ni controla y por otro lado, como son culturas ilógicas tan distintas, si uno se mete en la gestión acaba dejando de pensar en lo que eran elementos de la docencia y elementos que le venían por otra vía.  
(N3.3, 273-284)

La gran inversión de tiempo que requiere la gestión impide dedicarse a las otras funciones encomendadas, por lo que éstas se resienten durante el periodo que dura el mandato, esta circunstancia por sí sola no supondría ninguna desventaja, pero en el momento que son las funciones que quedan abandonadas las que son prioritarias en los sistemas de evaluación y acreditación sí que surge el problema.

Estoy de acuerdo en una cuestión muy fundamental. La promoción del profesorado depende única y exclusivamente de su investigación con poco conocimiento a su docencia y eso hipoteca de alguna manera tu vida profesional porque determina el número de contribuciones a congresos, el número de estancias en el extranjero. Todo ello, va a ser lo que te permita en una momento determinado acceder al funcionariado y una vez se ha accedido, lo que va a determinar tu promoción personal. En mucha menor medida la docencia y en menor medida todavía la gestión.  
(N1.5, 334-342)

Finalmente los entrevistados identifican que la actual distribución de funciones (investigación, docencia y gestión) es efectiva formalmente, aunque en la práctica los condicionantes del sistema impiden un desarrollo equilibrado y armónico de las mismas.

En este diagnóstico coinciden tanto expertos como académicos en ejercicio de la dirección académica. Debemos anotar que en algunas ocasiones este punto del encuentro comunicativo suponía un espacio para la crítica a la sinrazón del actual sistema de habilitaciones y acreditaciones. No lo consideraremos detenidamente, pues se escapa al objeto de nuestro estudio y se ha manifestado de forma muy genérica, aunque sí es conveniente anotarlo en la medida que influye en sus valoraciones acerca de la evaluación y el reconocimiento de su función como responsables institucionales.



No tengo ni duda en la vinculación de docencia e investigación, me parece que se pueden reforzar mutuamente que lo que se aprende en investigación se puede aplicar para docencia y al revés. Tengo menos claro el tema de la gestión ya que es más voluntaria y depende más de las cualidades y la disponibilidad de los sujetos.  
(N3.3, 294-298)

Yo creo que sí, que es demasiado compleja. Para entendernos, hay muchos cargos y por otra parte, yo comparto que los profesores han de hacer las tres cosas, docencia, investigación y gestión; ahora bien, esta pócima que en la teoría funciona, cuando la pones en práctica, todo el mundo sabemos que no funciona. La combinación de tres cosas diferentes, incluso podríamos decir que desde un punto de vista funcional, no está claro que sea correcto.  
(N1.13, 29-35)

Las propuestas que ofrecen ante esta disyuntiva plantean la flexibilidad de competencias y por ende del sistema de evaluación de éstas; interpretan que es prescriptivo desarrollar las tres funciones clásicas de docencia, investigación y gestión, aunque en ninguna parte se expone que se deban desarrollar a la vez. Por ello demandan mayor flexibilidad a la hora de su desempeño y en su evaluación.

Yo creo que uno no puede saber hacer de todo o hay poca gente que sea capaz de saber hacer de todo, de ser buenos investigadores, buenos docentes y buenos gestores. Por lo tanto, yo creo que para que una universidad funcione bien, se ha de ser capaz cada uno ponerlo en el puesto de trabajo más conveniente a sus competencias.

En definitiva, que cada uno ha de encontrar el lugar en el que se encuentra mejor y eso no quiere decir tampoco que sea siempre igual para toda su vida profesional porque no es positivo encasillar a las personas. Es lo que a veces se ha comentado de que estas tres funciones no hacerlas las tres al mismo tiempo pero sí que hacerlas a lo largo de la vida profesional para durante unos años dedicarse a la gestión, unos años a la investigación y otros a la docencia sin que tampoco tengan que ser exactamente en este orden. Es en definitiva lo que tiene más sentido.

(N3.4, 216-237)

Podríamos decir que cuando se haga gestión no se haga nada de docencia, lo mejor sería involucrar a menos personas y si se hace docencia, que no se haga nada en absoluto de gestión.

(N1.13, 37-40)

## 9.5 Dimensión D: Características del cargo de gestión unipersonal

La cuarta de las Dimensiones de análisis está constituida por tres familias de códigos que agrupan un total de 14 etiquetas de codificación. En esta Dimensión se estudian las características específicas de los cargos unipersonales de gestión universitaria, resaltándose las fases de su desarrollo funcional (consultar Anexo 6.4).

Características definitorias del cargo al inicio	<b>CARI</b>	}	<b>Etapas del cargo</b>
Funciones básicas en la etapa de inicio	<b>FUNI</b>		
Características del cargo en su desarrollo	<b>CADE</b>		
Funciones básicas en la etapa de desarrollo	<b>FUND</b>		
Características definitorias del cargo al final	<b>CAFI</b>		
Funciones básicas etapa de salida	<b>FUNS</b>		
Incidencia del proyecto de dirección	<b>PROY</b>	}	<b>Conflictos</b>
Presiones por la elección entre iguales	<b>PRES</b>		
Desajuste entre el “es” y el debe”	<b>DECA</b>		
Promoción y relevo entre equipos directivos	<b>PROM</b>	}	<b>Condiciones de salida</b>
Motivaciones para la reelección	<b>REEL</b>		
Salida del cargo y regreso a la docencia	<b>RETO</b>		
Promoción interna de equipos	<b>PROM</b>		
Similitud de experiencias en la repetición del cargo	<b>REPE</b>		

Como describíamos en el apartado teórico, la literatura sobre planificación de recursos humanos establece diversas fases en el desarrollo de los puestos profesionales. Estas etapas se caracterizan de forma específica en cada uno de los puestos en función de

diferentes variables, entre ellas las funciones que se deben desempeñar, por eso se convierten en características y funciones en una familia de significado común.

También se abordan diferentes problemáticas en relación al desempeño del puesto de dirección, tales disfunciones se analizan en la segunda familia de significados.

Finalmente, la tercera familia agrupa los códigos vinculados a determinados procesos que se producen en la fase de transición entre la salida del cargo y la reincorporación a la vida académica ordinaria.

Del verbatimum generado en relación a las etapas del desarrollo del puesto vamos a destacar primero las fases de su desarrollo además de las características que se les asignan y las valoraciones e implicaciones que derivan de éstas.

La Etapa Inicial es la más prolija en análisis y comentarios de los que aparecen en esta parte del verbatimum; de forma evidente y mayoritaria los que ocupan cargos directivos como los demás informantes identifican claramente la definición y caracterización de la fase de inicio así como las funciones que en esta se desempeñan. Hay que destacar la unanimidad de criterio entre los tres niveles de informantes y la coherencia de los argumentos facilitados, ya que se han manifestado de forma repetida a lo largo de las entrevistas mantenidas.

De la aplicación de la codificación axial y las estrategias propias de la Teoría Fundamentada –muy especialmente el análisis del contenido- emerge como eje que define la etapa inicial la *contextualización*. A pesar que en muchos casos se apela a anteriores cargos de responsabilidad y experiencia en la gestión, ostentar un cargo directivo unipersonal en una unidad territorial (centro o departamento) exige una perspectiva de rol diferenciada, que requiere un proceso de aclimatación y aprendizaje específico. Esta contextualización se produce de forma mayoritaria a través de tres

procesos básicos según las entrevistas: por un lado la necesidad de conocer el contexto macro y micro institucional, segundo comprendiendo las dinámicas relacionales de grupos y personas y, finalmente interiorizando determinados procesos y formas de trabajo más o menos estandarizadas.

La verdad es que es ir observando un poco a ver que pasa. No tomar por supuesto ninguna decisión. Lo primero que hice fue reunirme con todos los departamentos y escucharlos y acercarme a ellos y no esperar a que ellos se acercaran a mí porque había un poco de distanciamiento.  
(N1.1, 334-338)

El primer mes del ejercicio del cargo de gestión, para mí consiste en ir explorando un territorio desconocido lo que produce una cierta inseguridad.  
(N1.12, 277-279)

Hay un primer periodo en el que tienes que hacerte con todo el volumen de trabajo, de encargos y de responsabilidades que tienes. En el momento de coger la responsabilidad, es un periodo que es bastante largo en relación al período total, yo calculo que es un curso escolar, porque todo absolutamente es nuevo, desde asistir a las reuniones del rectorado a dirigir la secretaría y como en la universidad nos movemos por cursos, todo lo que ocurre el primer año es nuevo y como se puede decir que no lo sabes, lo has de afrontar.  
(N3.4, 311-327)

Una vez definido el objetivo básico de esta primera etapa queremos entrar a describir las características de la misma, ya que aportan sentido y favorecen la comprensión de sus particularidades. Del estudio detallado de los datos emergen hasta 4 características definitorias de la etapa inicial: una alta motivación, la necesidad de ser muy cauteloso en la ejecución del cargo, la aparición de ciertos miedos o celos y el ejercicio de un liderazgo de 'baja intensidad'.

Efectivamente, muy probablemente sea el periodo de mayor motivación y donde las expectativas en relación al puesto y a la capacidad de actuación son más elevadas. La

mayoría de los cargos entrevistados definen la etapa como una de las más interesantes a pesar de los problemas que también supone.

El afán por desarrollar y poner en práctica ideas y políticas (recogidas o no en el programa electoral) y el gran interés que despiertan la mayoría de temas son rasgos recurrentemente identificados. También se apunta que es un momento en el que hay que actuar de forma cautelosa y prudente, la falta de experiencia y el desconocimiento en algunos temas aconseja a decidir sólo sobre cuestiones urgentes e inaplazables, de la misma manera, se acostumbra a ser bastante continuista con las directrices anteriores y no se suelen desarrollar políticas rupturistas. También se desprenden de los datos que deben ser especialmente prudentes aquellos órganos unipersonales que o bien sean jóvenes o bien ostenten una categoría académica poco consolidada, en la medida que sus decisiones pueden no ser tomadas en consideración por colegas de mayor rango; esa situación, se advierte, generaría un grave conflicto entre la dimensión formal e informal en la organización.

En la primera fase tú ya entras en la dirección con unas ideas de lo que quieres hacer, probablemente combinándolas con una cierta prudencia de conocer un poco como es el terreno antes de ver la viabilidad de cuando tú preparas el programa electoral no conoces el terreno y a lo mejor puedes estar diciendo sandeces. Por lo tanto se podría decir que la primera fase se caracteriza por una cierta expectativa elevada de cosas que quieres hacer más una prudencia de observar primero ‘como está el patio’.  
(N1.2, 305-312)

Finalmente, son varias las aportaciones al respecto de la importancia que ejerce el PAS, especialmente el directamente vinculado con la dirección, en esta primera fase: no hay que olvidar que representan una estructura estable frente a la rotación académica, que

domina los procedimientos y protocolos establecidos, y que su actuación va estrechamente ligada a la labor del cargo unipersonal.

Yo creo que [al principio] se amoldan bastante al esquema que se han encontrado y en este sentido, como la secretaría es muy estable, se amoldan bastante rápido.

(N2.3, 182-184)

Por tanto es un primer año en que es difícil porque no se está preparado para afrontarlo. Después hay unas dinámicas, unos procedimientos que están instalados en el PAS y que son del día a día que te sorprenden y hasta que no las tienes interiorizadas y puedes establecer estrategias de actuación, ya te encuentras en el segundo año en el cual ya llevas la dinámica, que tú como dirección, quieres implementar.

(N3.4, 321-327)

Como vimos en el marco teórico la diversidad de propuestas que intentan determinar cronológicamente la duración de esta primera fase no aporta datos significativos ni unívocos al respecto; por ello los debemos tener en consideración aunque no los utilizaremos como un referente normativo. En el caso que nos ocupa y analizando el contenido de las entrevistas, cabe decir que tampoco vamos a insistir en la dimensión cronológica de durante cuánto tiempo se extiende esta fase, aunque sí podemos evidenciar que la contextualización concluye con el cierre del primer ciclo académico-administrativo. Es decir, si bien algunos de los rasgos que hemos ido observando pueden superarse en apenas unos meses en el ejercicio del cargo, el componente burocrático y administrativo, tan presente en nuestra universidad, posee sus ciclos y requiere de un periodo (curso) completo para su desarrollo.

Igualmente se identifica esta fase con una serie de miedos o de reticencias específicas; evidentemente éstas dependerán de cada situación particular aunque lo cierto es que podemos decir que se han aparecido en repetidas ocasiones en las entrevistas.

Se trata básicamente de situaciones y contextos que provocan mayor inseguridad en los primeros meses de desempeño como por ejemplo el miedo a la conducción de reuniones, a la gestión de equipos numerosos, el a quedar en ridículo o a cometer errores de procedimiento muy evidentes. En cuanto a la capacidad de liderazgo, hemos considerado oportuno denominarlo en esta etapa de 'baja intensidad' ya que las evidencias extraídas de las entrevistas nos indican como sus características principales la falta de espacios para la toma de decisiones, la falta de iniciativa y acostumbrarse a ser visto como un 'primus inter pares', es decir, con un ascendente nuevo sobre los demás colegas del centro o departamento.

Al principio tienes un poco de miedo de meter la pata sobre todo en el primer Consejo; yo lo llevaba todo escrito por si acaso, y me acuerdo de los diez primeros minutos, fue como cuando di clase por primera vez en la UPC, me temblaban las piernas y mi voz salía entrecortada. Luego bien, tengo un equipo genial y la gente me apoyó desde el principio.  
(N1.15, 422-427)

Otro elemento que se ha podido identificar es acerca de las funciones que son consideradas básicas en esta primera etapa del cargo. Queremos volver a destacar la enorme consistencia del análisis en la medida que los datos aportados son muy unívocos y recurrentes en la mayoría de las entrevistas. Las principales tareas que desarrollan los órganos unipersonales de gestión académica territorial en la universidad son: por un lado todo tipo de reuniones y comisiones, tanto para presentar la línea de trabajo como para conocer el estado de cada unidad organizativa (grupos, personas, etc.), igualmente se realizan reuniones de trabajo interno entre todo el equipo adscrito al proyecto

(subdirectores, secretarios, vicedecanos, etc.) para fomentar la cohesión y la unidad grupal.

Otras responsabilidades de la etapa inicial son la observación constante y el diálogo abierto con todos los agentes. Se identifica que es un periodo de aprendizaje rápido pues hay que actualizarse en multitud de ámbitos y temáticas, algunas de ellas totalmente desconocidas hasta el momento. Finalmente, se apunta como función la necesidad de crearse un estilo de dirección propio y que identifique al nuevo equipo de dirección eso, se sostiene, también es un aprendizaje que hay que hacer.

No podemos denominar a esta fase de socialización, puesto que esta, en cuanto que proceso de aprendizaje de las normas, valores y cultura se adquiere cuando el profesor accede a un departamento y se vincula a alguno de sus equipos y grupos de trabajo. Ese proceso supone la comprensión e interiorización de las normas implícitas y explícitas, y es un periodo claramente insustituible; por ello es preferible, consideramos, denominar al proceso de acomodación al rol de dirección unipersonal como de contextualización, pues el profesorado cuando ejerce la dirección ya está socializado en la universidad. En todo caso el puesto de responsabilidad no es más que otro escenario (individual y de liderazgo) dentro de la complejidad de la estructura vertical de la universidad.

La segunda fase que se analiza en relación al desarrollo de la función directiva es la denominada Etapa de Desarrollo. En esta etapa los entrevistados necesitan diferenciar entre el desarrollo del cargo de dirección de una escuela o un decanato, de la dirección de un departamento. Entendemos que esta diferenciación es fruto de la perspectiva funcionalista que caracteriza esta segunda etapa, funcionalidad vinculada a la dimensión horizontal del análisis de las estructuras organizativas tal y como vimos en el capítulo 5.



Así, en la medida que la legislación vigente, incluidos los estatutos universitarios, otorgan un perfil de funciones y responsabilidades substancialmente diferenciado al responsable de un centro y al de un departamento, y al ser esta una etapa caracterizada por la ejecución de tales competencias, la diferenciación resulta casi obligada para evitar confusiones.

Buena parte son cuestiones derivadas de la representación, desde profesores visitantes a contactos con empresas, contactos de los estudios fuera de la casa, captación de nuevo estudiantado. Es decir, todo lo que tiene ver con ese tipo de representación. Luego por otra parte está todo lo que tiene que ver con el desarrollo interno del programa y era eso a lo que me refería con la cuestión de la integración en el espacio europeo, etc. También tengo la obligación de acudir a reuniones con rectorado de las cuales después tengo que rendir cuentas. Tengo una agenda comprometida por visitas, por reuniones y por el propio trabajo.  
(N1.5, 452-463)

Hay muchos frentes diferentes y no se da al abasto. Es una cuestión ambivalente en el sentido de que si miras por ejemplo el ámbito de la docencia en el que se ha de organizar la docencia y tener tal profesorado, en definitiva que son tres o cuatro ámbitos muy delimitados y que parece que no debería de suponer mucho trabajo pero como lo has de hacer tú solo y como que la gestión en la Autónoma y supongo que en todas las universidades es muy complicada, mover cualquier cosa o coordinar cualquier cosa supone una cantidad de esfuerzo tremendo.  
(N1.12, 323-331)

Antes de seguir con el análisis acerca de la caracterización de la etapa y las funciones principales que se desarrollan en ésta debemos hacer una advertencia que se desprende del estudio sistemático de las entrevistas; y es que el contexto espacio-temporal ha condicionado muy especialmente este nivel de análisis, pues al interrogar sobre las funciones que se desarrollan en la etapa todas las respuestas tenían como telón de fondo el proceso de convergencia europea: asignaturas experimentales, reuniones de

coordinación, elaboración de programas de master y postgrado, mapa de titulaciones, etc. Esto no invalida la significación de los datos obtenidos ya que nuestra intención, y así se desprende del modelo cualitativo utilizado, es comprender la realidad, describirla y no generar una teoría generalizable en todo caso y todo momento.

De todo el material seleccionado podemos agrupar las responsabilidades directivas en torno a dos grandes ámbitos. El primero afecta a las funciones de tipo institucional como por ejemplo las reuniones y comisiones de representación, la intervención en la resolución de conflictos, las funciones comunicativas internas y externas, los distintos procesos de negociación (básicamente en relación a los recursos como uno de los tópicos más sobresalientes) y el cumplimiento de los procesos y normativas de carácter burocrático. La segunda engloba las funciones concernientes al personal y la gestión de personas, especialmente las que tienen que ver con el profesorado aunque también deben intervenir en situaciones vinculadas al PAS; se han enumerado de forma muy recurrente las que suponen la atención y el asesoramiento constante, así como la intervención en conflictos entre personas y grupos para mediar entre sus diversos intereses y los procesos de comunicación e información.

Como se puede observar la lista no es corta y los temas que identifica son todos de profundo calado para cualquier organización, pero el caso es que no todas se manifiestan con la misma frecuencia e intensidad. Además aquí intervienen varios factores, por un lado el perfil y el estilo de dirección, y por otro el área de conocimiento. Por ejemplo en el ámbito de economía muy probablemente la elaboración del presupuesto no debe ser tan problemática como en otros contextos, etc.

Depende de cada uno. A mí por ejemplo llevar reuniones no me cuesta nada y en cambio otros decanos lo pasan fatal cuando han de afrontar las reuniones. Depende de la formación que tengas, porque a mí llevar la contabilidad me está quitando más tiempo del que me gustaría.  
(N1.15, 294-298)

En relación a la caracterización de la etapa de desarrollo se puede afirmar que esta implica mucha actividad y hacer frente a muy diversas y complejas funciones lo que requiere invertir casi la totalidad de la dedicación profesional al cargo de gestión. A este respecto ya hemos analizado ampliamente en la Dimensión anterior las repercusiones que esta situación provoca en la carrera profesional: demérito en la evaluación y los desajustes que se generan entre las tres funciones asignadas al profesorado.

Sobre este aspecto se han producido alusiones que caracterizan de diferente manera la etapa de desarrollo del cargo, algunos la identifican como un periodo estresante mientras que otros la tildan de periodo de máxima hiperactividad.

También se ha hecho alusión en repetidas ocasiones a la idea de ‘apaga fuegos’ como metáfora de la imprevisibilidad y urgencia con la que hay que actuar en determinadas ocasiones. Lo cierto es que mayoritariamente se considera la etapa más compleja y con mayores dificultades, incluso en las tareas más aparentemente sencillas el nivel de complejidad que a veces se alcanza es mayúsculo. Esta dimensión de la dirección nos vincula a un modelo de trabajo propio de un contexto turbulento, impredecible y cambiante ya avanzado en el marco teórico de este trabajo.

En definitiva, el hecho de tener muchos frentes abiertos, habiendo temporadas de más calma y temporadas más conflictivas, determina nuestra existencia. Se ha de añadir que la nuestra, es una coyuntura en la cual se hace muy exigente la labor de un decano y de un equipo en particular ya que en otras temporadas y coyunturas, un decano poco menos se dedicaría a “inaugurar pantanos”...  
(N1.5, 554-559)

Me abruma muchas veces la sensación de responsabilidad no puede dejar pasar ningún tema pero por otra parte no puedo dedicarme en detalle a ninguno de ellos o a varios de ellos porque para eso está el equipo directivo y porque ya no doy más de sí y entonces uno tiene que dominar bien el arte de la delegación, de la confianza en los demás y de aceptar un trabajo que sabes que si lo hubieras hecho tú a lo mejor pudiera haber estado un poquito mejor... pues todo ese tipo de cosas requieren unos cambios mentales, de perspectiva que no son siempre fáciles.

(N1.2, 538-546)

Otra característica que presenta diferencias substanciales con la docencia y la investigación es que en el desempeño de esta etapa se requiere 'absoluta disponibilidad' debido a la importancia y urgencia de todas las tareas y asuntos. Especialmente los que están en pleno ejercicio de su mandato (informantes N1.5, N1.7, N1.11 y N1.15) se quejan que en docencia pueden prever los horarios de clase y de atención a los estudiantes y en investigación un calendario de reuniones, entregas, etc. En cambio, para la gestión los imprevistos son lo habitual y la complejidad de la estructura burocrático-matricial de la universidad sólo hace que complicar los temas, lo que supone que deban ampliar la permanencia en la universidad y afecte, incluso al ámbito de la esfera personal.

Otro de los elementos que con mayor claridad caracterizan esta etapa es su marcado carácter relacional y comunicativo, esta circunstancia y el marcado carácter democrático de la universidad obligan a los órganos unipersonales a estar en permanente contacto con personas y grupos de su unidad organizativa.

Nos reunimos con el equipo del decanato y ocupa una quinta parte del tiempo, hay bastante trabajo de reuniones de comisiones o de gobierno y todas estas cosas que ocupan mucho tiempo y me parece que a veces es perder el tiempo.

(N1.13, 262-265)

Reuniones, y más de las que quisiera pero claro, el departamento cuando ha de estar representado, se ha de hacer.  
(N1.3, 332-333)

Otra tarea que supone mucho trabajo son las reuniones, hay las tenemos de todo tipo: comisiones delegadas, comisiones de dirección, de tercer ciclo, de titulaciones, de docencia, de investigación, es un verdadero laberinto. Hay días que me paso diez horas reunido. El caso es que casi todas las presido yo por ser el director y eso me cansa y me desgasta pues cada reunión es de una forma y las debes preparar muy bien. A veces no creas que se manejar todas las situaciones porque no soy de los que dan un golpe en la mesa y dice “¡basta!”.  
(N1.15, 461-469)

Desde el punto de vista del ejercicio del liderazgo en esta etapa emergen como principios básicos del *verbatimum* la posibilidad de impulsar nuevas ideas y políticas, la necesidad y posibilidad de ejercer un rol de control y la posibilidad de delegación de algunos asuntos. Una vez que se han superado los miedos y reticencias del inicio y el sujeto está perfectamente contextualizado en su nuevo cargo es el momento de poder desarrollar y ejecutar las iniciativas y políticas de su programa. Esta situación se ve favorecida por el rodaje que ya ha experimentado y el conocimiento de los distintos procesos y mecanismos de influencia dentro del centro o departamento. El margen de maniobra es ahora mayor ya que existe más confianza en las posibilidades personales y con su equipo. En relación a este último esta etapa permite la mayor cohesión y su máximo rendimiento, aunque también representa el escenario en el que pueden aparecer conflictos dentro del círculo de colaboración de la dirección. Si la salud grupal es buena la dirección tendrá a bien delegar algunos temas, y otros se debatirán de forma más colaborativa. Sin duda es una etapa en la que las innovaciones serán más habituales; es evidente que al inicio las rupturas no son recomendables y, al final del mandato no queda casi tiempo para implementar de forma continuada ninguna iniciativa.

Por tanto, las actuaciones que suponen una mayor ruptura con los modelos vigentes se acostumbran a desarrollar mayoritariamente en esta segunda fase.

La tranquilidad y el cierto sosiego que aporta la experiencia así como el conocimiento adquirido permite que la dirección ejerza las funciones de control y sanción y, aunque estas se aplican con extrema cautela y siguiendo la normativa y la cultura institucional dominante, representan un salto cualitativo significativo en relación a la etapa del inicio.

Otra cosa es el tener que decir que no a muchas cosas y eso cuesta, es muy complicado el decir que no y lo has de hacer poniendo límites. Otra cosa es impulsar ideas que lo encuentro fantástico porque la gente lo coge bien, es agradecido aunque siempre te encuentras con topes pero eso forma parte de la dinámica.  
(N1.13, 300-304)

La Etapa Final o de salida del cargo se puede definir como la etapa más breve de las tres que hemos enumerado. Si bien, es la que más cuesta acotar temporalmente según los datos obtenidos. En ella se pueden identificar hasta tres momentos o secuencias diferenciadas. Una primera supone lo que podemos denominar la preparación para la salida, en la que empiezan a cerrarse temas o etapas de los proyectos más complejos. Las iniciativas y los nuevos retos de actuación parece que se paralizan ante la inminencia del relevo. En algunos casos se hace referencia al *feed back* que se establece entre la dirección y el resto de la unidad institucional (centro o departamento), aunque ciertamente no se puede hablar con propiedad de evaluación. La retroalimentación se hace desde un prurito más personal que institucional, y supone la recolección de datos y opiniones sobre algunos aspectos generales de la labor desempeñada. En general, los informantes que han pasado por esta etapa final del mandato la evocan como ciertamente satisfactoria, positiva, a pesar de que el resto del mandato no haya estado exento de

dificultades y problemas. En general, y más allá de los objetivos que se hayan conseguido durante el desempeño del cargo se identifica esta etapa con la posibilidad de disfrutar del trabajo realizado.

La segunda secuencia es la que se vincula al procedimiento establecido para el relevo institucional. La preparación de nuevas candidaturas, el proceso electoral y las elecciones son otra parte importante que caracteriza a esta etapa. En general, estas tareas asociadas al proceso de relevo son consideradas muy importantes, tanto que muchos de los entrevistados consideran que es una de las labores fundamentales del cargo asegurarse de un traspaso exitoso. Esta reflexión incluye en algún caso los aspectos sobre la provisión de candidatos, aspecto este último que abordaremos específicamente un poco más adelante.

La tercera secuencia es la denominada propiamente como salida, es el final del mandato e implica el relevo de la dirección, perspectiva formal y, el traspaso de los temas y asuntos pendientes, perspectiva funcional. Tras ese momento, la situación profesional para el académico que ha ejercido el cargo cambia substancialmente al tener que retornar a las funciones de docencia e investigación en exclusiva, perspectiva personal.

En este apartado del verbatimum aparece la idea de 'retorno a la vida normal', esta referencia nos sugiere la siguiente reflexión: pareciera como que desempeñar un cargo de gestión unipersonal es una situación atípica, una fase con inicio y final que contrasta con el resto de la carrera académica. Estas aportaciones no hacen más que corroborar algunas de las hipótesis de análisis que hemos ido desarrollando anteriormente: las tres funciones profesionales del profesorado no son homogéneas, siendo la gestión una función conceptual y operativamente muy diferente a la docencia y la investigación.

La realidad es que se intenta hacer un traspaso pero cada uno ha de asumir lo que le toca en cada momento. Por tanto, el que se va es el que se va y el que viene es el que se queda.

(N1.6, 382-384)

Supongo que evaluar mi trabajo, explicar lo que hemos hecho y aclarar malos entendidos. Además trabajaría de cara al futuro ayudando a presentarse a otros candidatos, eso creo que forma parte de mi nómina.

(N1.15, 503-506)

De las funciones a realizar durante esta última etapa en el cargo pocas ideas aparecen en el verbatim, pues el interés se puso en otros aspectos. En cualquier caso, las ideas que emergen del contenido de los datos apuntan hacia el papel destacado que debe jugar el directivo para preparar su propia substitución, y no sólo en los aspectos procedimentales de la aplicación de la norma, sino en animar y motivar a nuevas candidaturas o fomentar entre su propio equipo el interés para acceder a la dirección. Aunque en este apartado existe una divergencia entre los informantes, ya que unos opinan que es su obligación este fomento de candidatos y otros opinan que no, en todo caso, todos los entrevistados coinciden al afirmar sobre la importancia que se produzca un relevo sosegado y sin traumas.

Este análisis nos lleva a profundizar sobre otros aspectos vinculados a la etapa de salida tales como la reelección, la promoción interna, o las dificultades de desvincularse de la dirección para volver al desempeño docente e investigador habitual. Estos temas se vinculan con nuevos sistemas de codificación y nos dan pie a trabajar en la siguiente familia del análisis.



La familia de códigos de análisis que hemos venido a llamar ‘condiciones de salida’ agrupa un total de cuatro códigos que representan algunas de las realidades que los informantes han asociado con los últimos momentos de la etapa final del desempeño del cargo.

Un porcentaje elevadísimo de respuestas o bien presentaban experiencias concretas, o bien argumentaciones más abstractas, acerca de la importancia de un acceso pactado o condicionado a los puestos de dirección intermedia. Esa condición era fundamentalmente haber tenido experiencia de gestión en un cargo de responsabilidad con un perfil más secundario o, incluso, en otro equipo directivo anterior. Nos referimos a experiencia que no necesariamente debe ser como la registrada entre las variables descriptivas de la muestra de informantes de nivel 1, es decir, experiencia previa en cargos similares en la dirección departamental o de escuela o decanato, sino a la posibilidad de contar con un bagaje aproximado a las funciones de liderazgo que ahora ocuparía. Esas experiencias y reflexiones nos sitúan en un sistema de relevos de carácter cultural; es decir, un miembro de un equipo de dirección -subdirector, coordinador de unidad, etc. – decide optar a la dirección del departamento o escuela o al decanato.

Normalmente, esto ya se hace ya que es una práctica política normal aunque no escrita, vendría a ser una tradición más cultural. Si todo va bien, un vicedecano del anterior equipo se presenta a decano en el equipo siguiente. No sé si es saludable pero es una medida de prudencia política. Los resultados al principio son de cierta continuidad y luego nos permite que no haya disfunciones al principio de cada mandato. En un centro grande que uno llegue a ser decano sin haber experimentado anteriormente me parece un suicidio.

(N1.10, 310-317)

Ese salto cualitativo presenta ciertas ventajas aunque también alguna limitación pero es uno de los sistemas que se han establecido como *modus operandi* en la provisión y sustitución de mandos unipersonales en la universidad. Por ello, parece ser que cada vez menos se accede al puesto de responsabilidad sin un bagaje experiencial previo. Por eso se observa de forma habitual el haber participado anteriormente en otros cargos de gestión institucional, generalmente de menor grado, y, en ocasiones, justamente en el equipo de dirección saliente. Evidentemente, parece que este perfil se dibuja como proceso continuista y de aseguramiento de los principios institucionales.

En relación a esta cuestión los tres niveles de informantes, órganos unipersonales, PAS y expertos se identifican de forma bastante común en sus respuestas, por lo que se puede considerar esta tradición como una práctica enraizada en la cultura institucional y que se manifiesta como algo realmente útil.

Tiene una parte buena que es la continuidad y no una ruptura muy pronunciada pero al mismo tiempo todo lo que podría ser de cambio visto desde otra perspectiva, del que no ha vivido la realidad, el día a día aunque no sea en el mismo sitio pero sí en la misma área, puede dificultar la innovación. Pienso que el que se integren personas diferentes que no hallan estado, es positivo y evita el estancamiento.

(N2.3, 194-200)

La ventaja principal que le veo es que el periodo inicial ya lo tiene más sabido y por tanto operativamente hablando es positivo pero tiene el inconveniente de que es continuista y por tanto no habrá una manera de hacer diferente. Si el departamento está bien cohesionado y se han tomado las decisiones de forma muy consensuada, el planteamiento continuista se puede considerar bueno y es perfecto. Pero no lo es cuando no hay la cohesión, porque se crea una situación de endogamia y “más de lo mismo” o, peor, porque el que “hereda” el puesto está supeditado al anterior y por lo tanto, el anterior sigue mandando y no hay oxigenación ni nuevas perspectivas en el equipo de dirección.

(N3.4, 450-462)

A mí me gustaría hacer posible que alguna de las personas que trabajan conmigo tomase la dirección en un siguiente mandato, porque creo que dentro del equipo hay personas que valen para hacerlo y no por hacer una cosa “hereditaria”.  
(N1.14, 312-315)

También, en relación al relevo en la dirección cabría pensar en la propia reelección como mecanismo de provisión más continuista. Los datos obtenidos a este respecto indican que de forma mayoritaria existe en la actualidad poca tendencia a mantenerse en el cargo por varios mandatos consecutivos. La argumentación de los expertos se explica en relación al peligro de la endogamia o la necesidad de innovar. Los cargos unipersonales consideran que el cargo es poco atractivo como para desarrollarlo durante seis años, periodo que acabaría afectando negativamente a sus carreras respectivas.

En tres años, lo que quieres hacer puedes hacerlo. Si no lo haces en tres años, no lo harás en seis, y seis años son muchos años. En principio, yo no me veo a mí misma volviéndome a presentar para decana, en absoluto. También hay que decir que el trabajo de un decano consiste en dejarlo todo arreglado; se ha de tener gente preparada dentro del equipo o de fuera para cuando tú marches.  
(N1.10, 375-382)

Nada. Nunca me la replantearía porque estoy cumpliendo una función y cuando acabe, ya habré cumplido. Solo podría replanteármela si esa función me sirviera desde el punto de vista académico pero como no es el caso, no me la replanteo.  
(N1.1, 371-374)

En cualquier caso los motivos por los que un decano o jefe de departamento se plantearía volver a presentarse a la dirección pasan por tres condiciones: la primera no haber podido acabar con la tareas y proyectos iniciados, la segunda tener asegurado un cierto apoyo y consenso sobre su continuidad y, finalmente, la certeza de que no existen otros candidatos interesados en ocupar el cargo.

Ciertamente estos datos coinciden con el diagnóstico que hemos desarrollado hasta el momento, al presentar la gestión como una función compleja que requiere mucho tiempo y que supone paralizar el resto de aspectos del desarrollo profesional.

Por tanto la opción fue clara: seguimos tres años más como máximo, por cierto, porque ya no se puede seguir más, con el objetivo de consolidar la línea de trabajo de que cuando uno se vaya al cabo de cinco o seis años, la huella se quede allí y no se borre rápidamente. A eso ayuda bastante el hecho de que en el momento de plantearse la reelección pues no hay muchos más candidatos, prácticamente no hay nadie nunca que se quiera presentar a estas cosas. Si en esta misma situación hubieran habido otros candidatos pues a lo mejor hubiera pensado que ya estaba bien y que había hecho mi parte y la cosa tampoco me apasiona tanto como tener que enfrentarme políticamente con nadie. Como no había nadie, es tan bien un ejercicio de responsabilidad y ya que empiezas las cosas, no quieres dejarlas a medias.  
(N1.2, 393-405)

Estoy tan en el principio que no lo sé, ni me lo he planteado pero intuyo que primero el hecho de comenzar cosas con ilusión que ves que en cuatro años no has podido hacer y después hay ese clima del departamento. Pero lo tengo tan lejos que ni se me ha pasado por la cabeza.  
(N1.8, 279-283)

Yo tengo claro que no me vuelvo a presentar, pero para contestar a la pregunta, el argumento que me haría volver a presentar sería acabar alguno de los proyectos que he iniciado y que no están acabados y que creo que sin mi liderazgo no se podrían acabar.  
(N3.4, 467-470)

Hemos querido profundizar en el análisis para comprender que ventajas presenta el hecho de repetir en un cargo de gestión unipersonal, para prestar especial atención a como afecta la experiencia de un mandato anterior en el desarrollo de las etapas evolutivas del propio cargo. Es decir, queríamos comprobar si las etapas que hemos ido describiendo y analizando anteriormente se ven afectadas, y en que medida, en el caso

de prorrogar un segundo mandato. Esta información podría habernos facilitado datos acerca de cada una de las etapas desde nuevas dimensiones y perspectivas. El proceso de codificación específica tiene según el programa Aquad 6 cero hallazgos en este tópico; es decir, ninguno de los informantes ha aportado datos acerca de las similitudes o diferencias detectadas por la comparación entre los diferentes mandatos.

Finalmente, en el análisis de esta familia nos queda sólo por estudiar someramente si en la fase de salida, una vez realizado el relevo de la dirección, el retorno en exclusiva a las tareas de docencia e investigación supone una adaptación para el profesorado. Mayoritariamente, se considera que son muy pocos los casos en los que volver al desempeño académico habitual puede acarrear algunos problemas, considerándose en esos casos cuestiones más vinculadas al sentimiento de pérdida de estatus o a las propias características personales, por encima de las ventajas del puesto de dirección o las desventajas que suponga la labor docente e investigadora.

Sí, se habla de un síndrome de falta de intervención o de falta de opinión o información porque al fin y al cabo, no se trata de otra cosa. A mí no creo que me ocurra, soy una persona interesada por el funcionamiento y de alguna manera u otra, imagino que podré ser informado. Así como me imagino que también podré ser consultado. Si no lo fuera, no me lo tomaría mal.  
(N1.5, 505-510)

Sí, una de las “gracias” que tiene algunos cargos como el de decano, vicedecano, jefe de estudios o subdirector es que se capta un volumen de información mucho más importante del que se tiene como profesor. Para algunas personas, esto es muy importante, por lo que sí que les puede generar ciertas dificultades el volver específicamente a la docencia e investigación pero también es verdad que a otras personas esto no les importa tanto.  
(N1.7, 208-214)

Efectivamente, en la mayoría de las intervenciones a este respecto no se ha considerado como traumático el proceso de reincorporación a la docencia. En tal caso sí que en las instituciones donde se tienen consignados periodos de sabático para los cargos unipersonales tras su desempeño directivo esta contraprestación es valorada muy positivamente; aunque la utilidad de ésta no sea tanto el mero descanso, sino la posibilidad de actualizarse en las tareas de investigación y la preparación de las clases tras varios años alejados, en mayor o menor grado, de las aulas y laboratorios. Es cierto también que en los establecimientos que no poseen esta recompensa se demanda efusivamente.

El sabático, más allá de las ventajas objetivas que supone, es considerado como un reconocimiento público por la labor y el compromiso desarrollado, por ello aunque mayoritariamente se considera que no suple por sí solo las servitudes del cargo de gestión desarrollado, sí supone un reconocimiento institucional de primera magnitud.

De hecho nosotros eso hemos intentado minimizarlo un poco y se aprobó en consejo de gobierno que las personas que abandonaran un cargo académico para un periodo de una legislatura pudieran tener un año sabático para de alguna manera retomar y visitar a algunos colegas de otras universidades para poder ponerse al día ya que se pierde el tren.  
(N3.2, 316-322)

En relación a los tópicos utilizados para justificar que la transición no supone, exceptuando contadas ocasiones, dificultad alguna se pueden identificar tres tipos de razones diferenciadas. La primera es que se retoma en exclusiva las tareas docentes e investigadoras, altamente valoradas y prestigiadas en la actualidad. Otro argumento dirimido sostiene que el regreso es muy sano institucionalmente, y demuestra que el sistema democrático en la universidad realmente funciona. Finalmente, la posibilidad de

colaborar y ser consultado por futuros equipos es otro de los motivos que hacen que la transición no sea ningún problema.

En absoluto. Creo que lo sabré llevar con mucha dignidad. De hecho es algo que muchas veces uno anhela el poder dedicarse a su investigación, a su docencia y no estar más metidos en estos temas.  
(N1.5, 496-498)

Yo creo que eso es muy sano tanto para uno mismo como para la institución en general porque entonces hay mucha gente que ha pasado por otros puestos y conoce el sistema y como funciona y comprende mejor otras variables.  
(N1.13, 285-288)

Una última reflexión a tenor de los datos manejados; en algunas ocasiones del análisis de los datos pareciera que emerge la idea que el prestigio de los decanos y directores de departamento se adquiere a posteriori, cuando han abandonado el cargo. Resulta extraño que algunos adolezcan de la falta de ascendente y de poder real que caracteriza el cargo durante los años de ejercicio en el cargo, pero en cambio, luego consideran que su rol es cualitativamente distinto dentro del departamento o la facultad/escuela. Este análisis resulta más comprensible si lo contextualizamos en el alto valor otorgado a la tradición y a la trayectoria personal –currículum- dominante en el contexto universitario

Yo estoy aprendiendo como directora y, cuando vuelva a ser profesora de a pie, la verdad es que te miras el departamento de otra forma y eso mismo lo encuentras con las personas que han ejercido la dirección con anterioridad. Es decir, tienen una sensibilidad diferente a la hora de comprender los problemas y pienso que está bien, se les nota algo diferente.  
(N1.8, 159-165)

La última de las familias que tenemos identificadas en esta Dimensión nos aproxima a una serie de cuestiones diversas que han emergido en los diferentes encuentros comunicativos mantenidos.

Se trata de situaciones que condicionan el proceso evolutivo del cargo directivo en sus diferentes fases, por ello, los abordamos conjuntamente en esta Dimensión. Estas variables pueden acelerar, ralentizar o modificar la caracterización de las fases que hemos descrito hasta ahora. Las variables que se han manifestado con mayor rigor son: las expectativas y pre-concepciones sobre los cargos de gestión unipersonal, las presiones causadas por el estilo de elección entre iguales y, finalmente, la importancia del proyecto de dirección como referente durante el mandato y el compromiso que éste adquiere de cara a la comunidad electoral, es la Dimensión que plantea los posibles conflictos. Poseer unas expectativas muy altas es un rasgo muy característico de la etapa inicial en el desempeño del rol directivo tal y como hemos visto más arriba; aunque estas pueden condicionar no sólo este periodo sino también el desarrollo general del propio puesto. Si el ejercicio del cargo no cumple o supera las expectativas puestas sobre este, la evolución y la vivencia del mismo pueden llegar ser muy diferentes de unos casos a otros. En este análisis también se ha trabajado entre las diferencias de lo que pensaban que era y lo que realmente han experimentado que es el cargo de gestión unipersonal.

Es evidente que hay una diferencia entre las expectativas que tienes y las que acaban siendo. Y entre lo que piensa la gente que hace un jefe de departamento y lo que realmente hace este jefe de departamento, también. La flexibilidad facilita que las cosas vayan bien y en mi caso como directora de departamento acabo haciendo cosas que no son propias de mis funciones pero que entiendo que facilitan el buen funcionamiento del departamento.  
(N3.4, 395-403)

Realmente se comprueba que al final, y más allá de los esfuerzos de sistematización y caracterización, variables como las presiones recibidas desde el entorno, la motivación, las expectativas, etc. son las que realmente dibujan historias y experiencias diferentes para cada sujeto.



El trabajo de análisis permite descubrir las causas que generan ese primer desconcierto, que puede superarse en la medida que el cargo aumenta su experiencia y autonomía en el propio puesto, o que pueden terminar por manifestarse recurrentemente durante mucho más tiempo. El primer elemento que emerge, y sorprende, es lo que se reconoce como un desconocimiento real de las funciones básicas del puesto que se ocupa. Son varias las opiniones vertidas a tal respecto reconociendo un desconocimiento del detalle de las responsabilidades que implica el cargo.

Los motivos que pueden explicar esta situación pueden pivotar en torno a dos aspectos fundamentales: uno sobre desconocimiento institucional, y un segundo sobre elementos culturales. Realmente gran parte de los entrevistados reconocen no haberse leído los estatutos y reglamentos institucionales de forma detenida hasta su nombramiento como órganos de gestión. Esto explicaría el desconocimiento del funcionamiento formal de la institución, estos espacios pueden ser substituidos por suposiciones, expectativas o viejas rémoras que se van transmitiendo en los departamentos y centros universitarios de manera informal. La otra cuestión, que no deja de estar vinculada a esta primera, tiene que ver con la relativa importancia que se le asigna a los órganos unipersonales de gestión, un elemento más vinculado a los valores culturales dominantes.

Yo no sé que es lo que teóricamente tendría que hacer o no. Para ser sincero, no se si hago las cosas que me corresponderían. Yo no tengo esta sensación pero lo que pasa es que sí que tengo muchas cosas. Es tu responsabilidad tirar adelante el programa electoral, la docencia con las pequeñas cosas como el alumno que te pide alguna cosa y la has de hacer, desde el que te pide alguna recomendación, etc.

(N1.4, 255-261)

Yo creo que el decano no sabe cuales son sus funciones. Normalmente sus funciones están escritas en el reglamento de la facultad. Yo pienso que mi trabajo es que esto funcione, si tengo las soluciones mejor y si no las tengo, ya me buscaré la vida para influir donde yo creo que he de influir.  
(N.13, 252-256)

En el análisis sobre la discrepancia entre lo que es el cargo y lo que representaba que era emerge otro aspecto de interés vinculado con la estructura organizativa. Se trata de la inculpación manifiestamente directa que los cargos en ejercicio y los propios expertos achacan al PAS sobre la disfunción entre lo que aquellos opinan que sus son sus funciones y las que finalmente acaban realizando.

Ha existido una cierta línea argumental que ha vertido contra el PAS distintos niveles de responsabilidad que irían desde los que opinan que la situación se manifiesta de esta forma por la escasez de personal de apoyo, hasta los que opinan que el PAS prioriza sus intereses corporativos y profesionales por encima de los institucionales y colectivos.

Si hubiera como más soporte administrativo, habría cosas que yo ya las asaltaría. Pero no es tanto de disfunción sino de “demasiadas cosas”. Si tú te lo planteas así, piensas: yo esto lo puedo solucionar muy fácil porque puedo empezar a delegar y a nombrar cargos, etc. y alguna cosa se hace, pero cuesta mucho. Al final quien tiene la responsabilidad de un determinado tema, seguramente soy yo y por tanto soy la que tiene más interés y es diferente el interés cuando tú no tienes la responsabilidad.  
(N1.6, 348-355)

En una parte importante, sí porque algunas [tareas] obviamente las hacemos profesores y no hace falta que la hagan los profesores. Hay cosas que un personal de administración y servicios cualificado sería perfecto e incluso a veces ni cualificado.  
(N1.13, 48-51)

Finalmente, bajo el código sobre posibles desajustes aparece otra variable también ya trabajada más arriba aunque ahora se manifieste para caracterizar el tipo de conflictos que condicionan la vida de los órganos unipersonales. Se trata de lo que alguno de los entrevistados identifica como la ‘vorágine del día a día’: multitud de temas, complejidad y complicación de los mismos, burocratización de los sistemas para resolverlos, necesidad de negociación, comunicación multidireccional previa a la toma de decisiones, insuficiencia del apoyo externo, etc. El día a día evita que se puedan desarrollar otras actuaciones de naturaleza más estratégica y política más propias del cargo a tenor de lo que se desprende del verbatimum de los propios entrevistados.

El perfil del profesorado, del decano y de los diferentes miembros del decanato, según los estatutos, refleja bastante fidedignamente lo que es mi dedicación al cargo. Pero también he de decir que con las mil contingencias que vivimos diariamente uno se ve obligado a hacer otras cuestiones que no se ven reflejadas. A medio camino entre lo formal y lo informal pero sometido, lógicamente, a las contingencias de la vida diaria.

(N1.5, 476-482)

Sí, eso ocurre así exactamente. Nos planteamos cada año unos objetivos, retos, un plan de trabajo y luego te das cuenta que el día a día te distrae mucho de esa gestión. Eso en parte es por la propia naturaleza del trabajo, especialmente el de dirección que se caracteriza por estar pendiente de todos los temas pero sin ocuparte de ninguno de ellos.

(N1.2, 346-361)

El análisis de esta dimensión nos lleva a estudiar otro posible condicionante en el desarrollo del ejercicio de la dirección: es la cuestión del proyecto de dirección o de candidatura. Realmente no se desprende de todos los datos obtenidos la evidencia que éste sea un factor de profundo marcaje para el profesorado que desarrolla funciones de dirección; en todo caso sí que se manifiesta unanimidad a la hora de identificar y valorar su importancia.

Los proyectos deben hacerse, seguirse y evaluarse. Es un compromiso entre tú y el equipo con la comunidad. Te obliga y a la vez te dan margen. Los proyectos que no se piensan luego salen mal. Eso sí no debes ser cerrada, porque después se acaban añadiendo muchísimas más cosas y ya no es tu proyecto sino el de todos.

(N1.10, 323-327)

Pero la realidad es siempre más plural y diversa y, de los textos obtenidos, se destila la idea de que estos documentos, como referentes de la acción directiva, son muy diversos y se presentan en los centros y departamentos de muy diferente manera, vuelve a aparecer el tema de la cultura como factor explicativo de la realidad. Así, nos encontramos con proyectos o candidaturas muy genéricas, otras realmente muy específicas, algunas sólo presentan líneas de acción para un diagnóstico ya compartido, y en cambio otras representan la ruptura con un sistema anterior. No se observan patrones idénticos.

En todo caso, y como ya hemos apuntado unas líneas más arriba la formalización de los proyectos o candidaturas de dirección es considerado como un factor de calidad y no como un limitador de la práctica.

Por ejemplo en nuestro caso, una de las cosas que nos planteamos fue que debíamos de mejorar la internacionalización de la facultad partiendo del hecho de que los estudiantes que hacen estos estudios, de documentación de bibliotecas, es muy importante el conocimiento de idiomas, de salir fuera, etc. Supongo que las grandes facultades piden compromisos concretos. Yo no hice ningún compromiso concreto sino tendencias.

(N1.9, 289-286)

Ahondaremos finalmente un último aspecto que nos aporta esta Dimensión; se trata de los posibles apremios que los órganos unipersonales pueden recibir durante su mandato de los propios colegas o grupos de presión debido a la naturaleza del sistema de elección 'inter pares'.

Este elemento puede afectar a la descripción sobre la propia evolución de los cargos que hemos desarrollado, por ello debe ser analizado en esta familia pues tiene como objeto comprender los posibles conflictos y presiones que inciden puntual o transversalmente en la trayectoria de los órganos unipersonales de gestión académica universitaria.

De forma mayoritaria sí se considera la existencia de ciertas medidas de presión o coacción por parte de determinados sujetos o grupos de influencia, con poder más o menos informal, hacia la autoridad que representan los órganos unipersonales de gestión. Esta afirmación es ampliamente compartida por los diferentes niveles de informantes. A pesar de ello, ninguno de los entrevistados, que en la actualidad ostenta un cargo, ha admitido particularmente haber sido víctima de tal ejercicio de influencia.

Pero en el análisis, más allá de esta afirmación, que para cualquier persona vinculada a la vida universitaria no le sorprendería, destacan los argumentos que se elaboran para intentar explicar como funcionan esas prácticas de presión a los órganos de gestión en general. Primeramente, se considera que las posibles presiones estarán determinadas por el propio perfil que presenta el órgano unipersonal: la categoría, trayectoria y el rol que juega en las dinámicas institucionales determinan que pueda ser más o menos presionado por otros colegas o grupos de presión.

No creo que haya presión o sometimientos, aunque depende de cómo lo hagas y a quien te encuentres. Si eres director en un departamento con seis catedráticos y tú no eres uno de ellos tienes que ir con cuidado. Ellos tienen un poder muy grande si se juntan, por lo que tú haces no puede perjudicarles ni ir en contra de sus indicaciones. A veces eso es muy triste porque te impide hacer lo que verdaderamente tú crees que interesa al departamento, así que yo lo que hago es diagnosticar cada situación y luego convencer de tú a tú.

(N1.15, 383-397)

Otro factor que determina si se ejercerá más o menos presión es el sistema por el que ha accedido a la dirección: si se necesitó del apoyo de algunos grupos o líderes o, por el contrario, la candidatura es claramente independiente y sólo vinculada al grupo natural que la presenta. En el primer caso parece que las posibles presiones serán más acentuadas que en el segundo escenario.

Todo depende de cómo uno accede al cargo. Si una persona se presenta voluntaria y lo hace poniendo delante un proyecto para someter a votación, esto le concede más libertad que si accede al cargo o bien conducido por unos cuantos grupos de presión o un grupo de profesores a los que se debe.

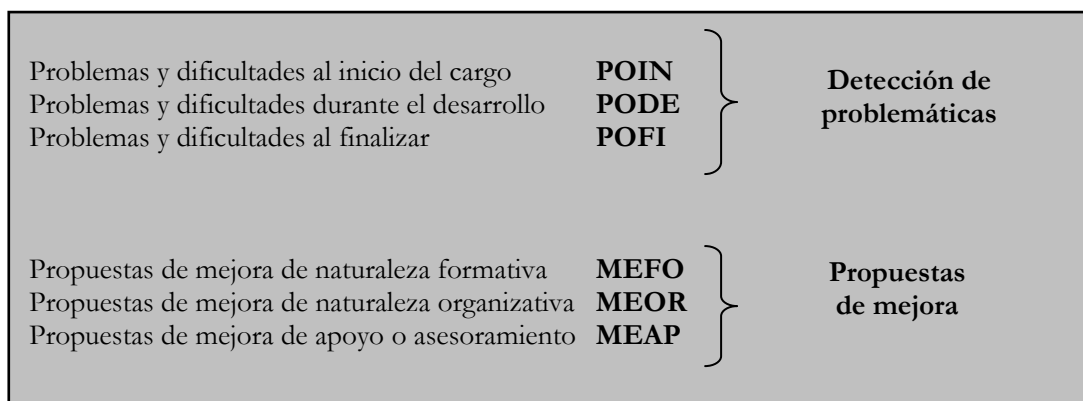
Es muy frecuente, y no es mi caso, que uno accede al cargo inducido o apoyado por un determinado sector y evidentemente entonces se deben a ese sector. Esto tiene puntos positivos y puntos negativos: si accedes por propia voluntad y con proyecto, tienes absoluta independencia y no te debes a nadie, pero también es verdad que no tienes el apoyo de nadie o la tiene en función de cada acción que haces y es más difícil la dirección; y si te presentas con apoyo, te debes a ellos.

(N4.4, 335-348)

En conclusión podemos decir que el cargo de gestión como todo perfil profesional no representa una ejecución homogénea ni lineal sino que está constituido por una serie de fases caracterizadas por procesos, funciones y rasgos característicos. Esta evolución no es cerrada y termina por definirse de forma irrepitible en cada sujeto, aunque en todos los casos se comparten una serie de rasgos comunes. Esa evolución es además cíclica, no lineal, y queda contextualizada por lo que se pueden identificar sistémicamente una serie de factores en cada caso que intervienen para la caracterización particular.

## 9.6 Dimensión E: Problemáticas de los cargos unipersonales y propuestas para su mejora

La quinta y última de las Dimensiones de análisis está constituida por dos familias que agrupan un total de seis etiquetas de codificación. En esta Dimensión se estudian de forma detallada las problemáticas y disfunciones que diagnostican los propios informantes; vendría a actuar como de diagnóstico de necesidades tal y como se ha planteado el estudio. Además, y dado el carácter eminentemente interpretativo y cultural de esta investigación, se recogen un conjunto de propuestas que permitan dar salida a tales debilidades cuyo origen se vincula a los propios implicados (consultar Anexo 6.5).



De la Dimensión sobre la detección de necesidades debemos destacar que en principio esta no presenta un contenido novedoso, pues gran parte del análisis realizado hasta el momento supone, en esencia, un ejercicio diagnóstico. Pero el interés de esta Dimensión está en saber cual es la respuesta directa de los entrevistados ante la pregunta sobre las necesidades y disfunciones que ellos observan. Por tanto, si el estudio realizado hasta el momento suponía un ejercicio de análisis e interpretación, el actual planteamiento es más directo, ya que aborda las principales disfunciones y problemas.

El enfoque del trabajo en esta Dimensión nos debía servir para efectuar una detección de necesidades de tipo expresado y normativo. De tipo expresado en la medida que los propios informantes de nivel 1 (órganos unipersonales de gestión académica) disponían de un espacio para identificar las principales disfunciones que habían venido observando en los últimos tiempos; y de tipo normativo en la medida que los informantes de los niveles 2 (PAS) y 3 (expertos) actuaban como agentes complementarios y a la vez externos aportando una perspectiva cualificada.

Una vez planteado el diagnóstico global y la detección de necesidades se procedió a solicitar a los entrevistados una serie de propuestas de diferente naturaleza que permitieran solventar las necesidades identificadas. Esta fase, aunque acostumbra a incluirse como resultado del proceso general de investigación tras las conclusiones finales, nosotros hemos considerado recabarla entre los entrevistados para: proponer alternativas de intervención que surjan de los propios protagonistas y del patrón cultural dominante asegurando su viabilidad y que sirva de guión en las propuestas de intervención del presente trabajo. En este punto no podemos olvidar la naturaleza del trabajo y debemos advertir del trasfondo diagnóstico de los objetivos de este trabajo y sobre el enfoque comprensivo del objeto de estudio. Indudablemente esto debe dar pie a la reflexión y es sin duda uno de los resultados del análisis.

¿Qué emerge del estudio de la familia sobre detección de necesidades? Ciertamente bien poco: el contenido de este tópico de la entrevista ha sido poco significativo para los entrevistados que no han aportado datos relevantes o los ya recolectados anteriormente. Es más, la mayor parte del contenido analizado en esta familia no hace más que ratificar los planteamientos desarrollados anteriormente, el nivel de nuevas categorías



conceptuales o relacionales es mínimo en comparación con el generado en Dimensiones anteriores. Esta característica, en principio, podría ser un signo de algún desajuste en la construcción del instrumento o de la aplicación del mismo, pero nosotros lo calificamos como una evidencia satisfactoria por la que, por un lado, se consiguió el objetivo del diseño en el que se establecía el muestreo teórico y, por otro, que durante el desarrollo de la investigación no se abandonó el escenario de trabajo hasta que se consiguió la saturación teórica. La repetición (saturación) de los datos nos indica la solución satisfactoria de ambos aspectos.

El contenido escaso y poco novedoso contrasta con todo el material analizado hasta el momento en las anteriores cuatro Dimensiones, que han servido para poner de manifiesto todo tipo de disfunciones y necesidades, habiendo emergido este tipo de análisis desde el inicio de la interacción comunicativa y sin necesidad de esperar a la interrogación directa sobre disfunciones. A pesar de lo que supone de acicate para la calidad del diseño de la investigación los datos en sí mismos muy sorprendentes: por un lado se aprovecha el cuestionario general para indicar problemas y disfunciones sobre la mayoría de los tópicos planteados y, en cambio, en la cuestión específica sobre necesidades y problemáticas apenas sí se dan muestras de tales disfunciones. La lógica nos debía llevar a pensar que tras sugerir esta cuestión volverían a aparecer las principales disfunciones ya planteadas a lo largo del estudio, sirviendo este interrogante para priorizar y analizar el contenido y características de las mismas.

La realidad nos ha llevado a otro escenario, y el interrogante, apenas aporta datos significativos y argumentados al respecto. Si no hubiésemos desarrollado el análisis de los códigos y familias anteriores parecería que el objeto de estudio presenta pocas necesidades y disfunciones.

El reto está ahora en analizar el motivo de esta aparente contradicción, y si bien no podemos ser categóricos en la respuesta podrían atribuirse argumentos desde una doble naturaleza según se desprende del verbatimum de las entrevistas. Desde la perspectiva metodológica podría pensarse que la pregunta es excesivamente global como para ser planteada al final de la entrevista, quedando ya contestada con las preguntas precedentes y la mayor parte de los tópicos ya han quedado focalizados. Desde una perspectiva contextual y a tenor de la teoría que hemos ido fundamentando, podría decirse que existe un cierto temor a plantear necesidades y disfunciones acerca de los órganos unipersonales, pues posiblemente estas respuestas podrían no ser consideradas de forma abstracta y general –como se planteaba toda la entrevista- asociándose a la propia perspectiva de carácter más personal. Esta segunda tesis vendría argumentada por dos razones: una, la defensa de los académicos sobre la necesidad de mantener cómo órganos unipersonales de gestión institucional al personal académico, tal y como se ha venido realizando hasta el momento, y que les obligaría a defender la eficacia y calidad del actual sistema; la segunda tiene que ver con la proyección que una imago debilitada supondría para el profesorado que ejerce estos cargos, más aún cuando estamos ante una función tan poco reconocida y valorada en el actual sistema institucional.

En cualquier caso, y más allá de las contradicciones señaladas pasaremos a analizar muy brevemente el contenido emergente de esta familia de códigos, cuyo contenido ya ha ido apareciendo anteriormente. Para dotar de mayor coherencia el análisis de esta familia con el resto de Dimensiones y el propio planteamiento de la investigación se ha optado por organizar las dificultades y necesidades expresadas en relación a las 3 fases de evolución del cargo de gestión que venimos planteando.

En la fase inicial no existe demasiada homogeneidad entre los datos vertidos por los diferentes niveles de informantes, aunque lo cierto es que tampoco existe mucha univocidad en los argumentos utilizados entre sujetos de un mismo nivel de análisis. Tres son las que emergen como las principales necesidades de los órganos unipersonales en su etapa inicial según la opinión de los propios directivos. La primera hace referencia a la dificultad que supone la gestión del personal, especialmente en los aspectos concernientes a su permanencia y promoción (plazas, concursos, etc.) así como a sus condiciones laborales (horario, plan docente, etc.).

Se manifiesta la importancia que para un novel en la dirección supone no entrar en conflicto en estos temas especialmente en los primeros meses del cargo; aunque al considerarse la perspectiva funcional de éstos bien podría extrapolarse esta dificultad a otros momentos del desempeño de la función directiva. Todos estos aspectos suponen un problema debido a la falta de preparación o capacitación formal para la dirección. El segundo de los elementos que se manifiestan con más claridad afecta al perfil funcional tanto de docentes como de PAS. Finalmente, se apunta a la complejidad que supone comprender la complejidad del funcionamiento de los procesos administrativos, con una dinámica específica y que están presentes durante todo el mandato. Estos adquieren un dimensionamiento mayor en la medida que estamos contextualizados en un sistema altamente burocratizado.

La dificultad número uno es la falta de dominio del arte de dirigir, es decir la falta de formación porque me doy cuenta de esta cierta incapacidad, no tanto de diseñar un plan de trabajo sino luego de hacer hasta el último paso.

(N1.2, 424-427)

Además, y de forma particular entre los expertos, se apunta a la falta de capacidad de actuación y al escaso liderazgo que se puede ejercer en esa etapa de desempeño del cargo.

Se enfrenta a muchos retos, pero desde luego el primer reto para mí es generar unas estructuras de participación y en segundo auto generar un proceso de liderazgo porque ese es un déficit que se ve desde los decanos hasta el propio rector. Las capacidades de liderazgo a veces brillan por su ausencia y se dedican más a una cuestión muy sistemática administrativa puramente y entonces olvidan lo que es generar vida universitaria dentro de cada una de sus estructuras en todo el campus.  
(N3.2, 275-283)

En la fase de desarrollo sí que se observa una mayor univocidad en los datos recolectados estableciéndose como necesidades y problemas principales y que apuntan en primer lugar a las dificultades que conlleva la gestión del personal, el marcado carácter burócrata de los procedimientos y exigencias del puesto y, la falta de poder de actuación real, pues siempre la capacidad de decisión está mediatizada por el refrendo de los órganos de representación o, incluso, por personas o grupos de presión.

El momento de plazas de profesorado es un momento muy delicado. Te lo digo no sólo como directora sino como secretaria que fui.  
(N1.8, 305-306)

La falta de preparación es un problema clarísimo y la capacidad de acción. Es decir, no estás preparado, no tienes capacidad de acción y la eventualidad, aunque ésta última no es tan importante.  
(N3.1, 234-236)

En la fase de salida destacan como necesidades: la imposibilidad de evaluar los planes y actuaciones ejecutados así como las decisiones acordadas de tal manera que no se puede realizar un balance objetivo del mandato, ni identificar logros o sistemas de medición del desarrollo institucional, etc.

Además se apunta la imposibilidad de reconocer el trabajo del equipo y de las personas que se han implicado en la dirección, es decir, poder recompensar el trabajo realizado mediante algún sistema de incentivos, etc.

Finalmente, aparece el concepto denominado ‘restricción mental’ y, que supone tomar consciencia de haber invertido mucho tiempo en tareas de las que te tienes que desvincular por completo y que entras de nuevo en una nueva etapa vinculada fundamentalmente a la docencia y la investigación; tomando consciencia que durante el periodo de dirección se puede haber incluso perdido, en más o menos medida, la actualización mínima exigible en el ámbito de conocimiento al que se pertenece.

Es decir que te metes en esto y te olvidas de las clases, de la investigación, en principio, para siempre. Por lo tanto, el problema es que tienes una restricción mental (estoy haciendo esto, pero no debo dedicarle mucho porque cuanto más dedique, más pierdo). Quizá lo que faltaría un poco, sería la planificación de carreras. Falla la articulación de las funciones, la propia configuración de la carrera profesional.  
(N3.1, 242-249)

Como ya se apuntó más arriba es intención de la propia contextualización que estamos desarrollando aportar datos acerca de los procesos de mejora que los propios informantes, protagonistas verdaderos de la investigación, elaboran y proponen para dar solución o vías de solución a la batería de problemas, disfunciones y necesidades descritas en la anterior familia de códigos. Partimos de la idea que de la misma manera que la realidad se define a partir de sus variables y de sus problemáticas se define también a través de las proyecciones de sus protagonistas, es decir, de las formas en las que dibujan el futuro y los caminos para llegar a él. En una investigación de corte cualitativo y eminentemente interpretativo de la realidad no se puede obviar esta última dimensión.

La organización del análisis acerca de las propuestas que emanan del verbatimium se divide en tres grandes modalidades: medidas de carácter formativo, medidas de apoyo y asesoramiento, y finalmente medidas de naturaleza organizativa. Ni que decir tiene que esta ordenación responde a la taxonomía de las disciplinas de las Ciencias Aplicadas de la educación: Didáctica, Orientación y Organización.

De forma unánime los diferentes niveles de informantes se han mostrado favorables a incluir acciones formativas como medidas correctoras de algunas de las actuales disfunciones. Igualmente los participantes del focus grup así como los expertos y el PAS entrevistado han valorado la formación como una de las medidas que con mayor urgencia deben implementarse para solucionar algunas de las deficiencias detectadas; en cambio entre los órganos de gestión entrevistados existían algunas, aunque pocas, voces discordantes a esta posibilidad.

Aquí a nadie se le forma para hacer nada, ni al rector, ni al vicerrector, ni al jefe de departamento, ni al vicedecano. Como si parece que no vamos hacia la gestión profesional, sino que seguimos con la gestión docente, podría ser de gran ayuda. Me parece que es importante una mínima formación tanto del día a día como un poco de la estructura. No se llegaría a una profesionalización total, pero ayudaría.  
(N2.1, 237-278)

Para dirigir una empresa has de pasarte 4 años estudiando en la facultad, y aquí en la universidad puedes dirigir una facultad más grande que una PIME sin tener ni idea de gestión. La gestión requiere de un conocimiento y unas estrategias técnicas muy específicas y no todos saben gestionar por ser doctor o catedrático. Debemos dotarnos de un sistema que el ejercicio de la dirección suponga un mínimo nivel de formación.  
[FG3, 39: 59b]

La primera formación debe ser sobre elementos básicos que configuran el sentido de su tarea y función: las competencias asignadas y sus responsabilidades. Muchos no saben cual es su función cuando acceden al cargo, van muy desorientados. Eso no nos lo podemos permitir ahora.

[FG2, 55: 18b]

En los motivos por los que algunos profesores consideran que la formación en el ámbito de la gestión no es muy conveniente se destacan tres argumentos diferenciados. Por un lado se considera que la tarea de los órganos unipersonales de gestión territorial debe tener un enfoque eminentemente político y no tanto de gestión, por ello, consideran para la perspectiva política la formación no resulta tan necesaria. En cualquier caso, como podemos comprobar, este es un argumento de naturaleza más conceptual y de futuro pues en la actualidad las funciones y tareas vinculadas a la gestión operativa suponen una gran carga de trabajo. Un segundo argumento esgrimido es el peligro de la profesionalización. Experiencia, reconocimiento y formación específica generaría un perfil excesivamente especializado en gestión, y como hemos visto en la Dimensión sobre funciones del profesorado, éste colectivo, se opone de forma radical a cualquier planteamiento de profesionalización externa o de especialización en el ámbito de la gestión.

Ante este panorama los expertos participantes en el focus grup advierten que es necesario un planteamiento más eficaz y eficiente de la formación.

Cuando se habla de formación hay que matizar mucho: primero la falta de tradición al respecto, luego aclarar de que formación se trata, de que tipo de formación estamos hablando ya que sobre este tema se han hecho muchas experiencias negativas que la gente asocia a perder el tiempo. Se debe favorecer la formación y todos los temas que hay a su alrededor.

[FG2, 51: 57b]

Finalmente, emerge toda la argumentación que apuesta por un aprendizaje experiencia e informal y contraria a la formación.

[En relación a la formación] No rotundo. Lo que da una capacidad para la gestión es el conocimiento práctico; igual que el que hace al buen maestro es el conocimiento de la práctica. Un profesor no lo es tal solo asistiendo a las clases de pedagogía. Por conocimiento me refiero al hecho de saber cosas.

Un director de departamento no se fabrica de golpe asistiendo a un curso, así como así.

(N1.7, 255-259)

No. No creo en la formación para ser decano. La gente se forma y coge experiencia en el trabajo. El resultado óptimo es hacerlo aprendiendo a hacerlo.

La gestión política de las universidades públicas es una gestión de votación entre iguales y de éstos se escoge a uno que manda y que después dejará de mandar. Para esto no se necesita formación gerencial, para la parte política no.

(N1.10, 404-418)

Las propuestas de formación que se plantean proponen dirigirse a todas las personas con responsabilidades en la dirección institucional, aunque se enfatiza la posibilidad de que sea obligatorio para los niveles intermedios, objeto de nuestro estudio. La formación debe estructurarse de forma flexible durante el inicio del cargo o justo antes de iniciarlo de tal manera que los aprendizajes puedan ser transferidos a la práctica profesional. También se pone el énfasis en la no obligatoriedad de la formación y en la posibilidad de que se imparta de manera personalizada, atendiendo al perfil de cada sujeto, su área de conocimiento, su experiencia previa, etc.

La historia de siempre que es, o “café para todos” o una formación más personalizada y más atendiendo a las necesidades concretas o perfil de cada director. Imagino que no necesita la misma formación el director que por ejemplo anteriormente ha sido decano o presidente de división o vicerrector que el que accede desde profesor titular de a pie.

(N1.8, 369-374)



En este sentido se comprueba como el área de conocimiento de pertenencia del órgano unipersonal parece que imprime un determinado sello de diferenciación, y no tanto por los resultados obtenidos, sino por la insistencia de terminadas entrevistas. Así, algunos profesores consideran que la gestión institucional puede estar más o menos alineada con el área de conocimiento a la que se pertenece. Sin ánimo de exhaustividad sobre ese tópico han insistido los cargos de las áreas de psicología, pedagogía y derecho que consideran que algunas prácticas, procesos y conocimientos de los que se manejan en la gestión son propios de estas áreas de conocimiento.

En cuanto a los contenidos se enumeran toda una serie de tópicos que se podrían abordar: gestión de recursos humanos, captación de recursos, presupuestos, dinámicas de grupo, trabajo en equipo, etc.

Las propuestas de naturaleza formativa deben tener en consideración antes de ser puestas en práctica una serie de cautelas y prevenciones: por un lado la falta de tradición a este respecto, lo que obligaría a ir introduciendo estas iniciativas de forma gradual y pausada; otro factor a considerar es la naturaleza utilitarista y eminentemente práctica de la formación para evitar un rechazo por parte de algunos sectores.

Hay una falta de cultura de lo que es la preocupación por la formación, pero en el momento de que hubiera algún tipo de conflicto que afectara realmente a este tipo de cargos inmediatamente aparecerían las demandas de formación.

Esa sería una parte muy importante, quiero decir que por ejemplo gestionar un plan de estudios no es una cuestión baladí y es una tarea en que uno tiene que tener una cierta cultura de gestión académica de lo que son las demandas de formación, los perfiles profesionales y este tipo de cosas. Luego hay el problema de la gestión económica, que eso también tiene sus necesarios requisitos. De alguna manera habría que definir cuatro o cinco ámbitos importantes de formación y luego hay cosas más menudas como son la resolución de conflictos.

(N3.3, 371-390)

La teoría nos dice que la formación sirve para mejorar las competencias de la gente. Por tanto en principio podría ayudar. ¿Es siempre viable? Ya no estoy tan convencido de eso. Hay muchos catedráticos a los que no puedes decir que se pongan a formarse porque ni lo harían ni se lo tomarían bien.  
(N1.13, 310-314)

Parece claro que desde los diferentes colectivos implicados la formación se considera como una medida preventiva de conflictos y facilitadora de mejores resultados. A pesar de ello la gestión de la formación debe tener en cuenta la cultura dominante articulando propuestas de forma escalonada y progresiva. La formación se plantea como una situación de ayuda a los órganos por lo que su diseño debe ser pragmático y aplicativo y sobre todo flexible a la situación de cada interesado.

El segundo conjunto de medidas que se proponen son las que tienen que ver con el apoyo y el asesoramiento por parte de agentes externos a los órganos de gestión. Cabe destacar que esta es la iniciativa con menor número de propuestas y la que ha supuesto un menor número de intervenciones, en general se opta más por medidas formativas o, incluso organizativas como veremos más adelante.

Esta situación puede explicarse por la falta de tradición de equipos de apoyo con programas específicos para este tipo de cargos, y a la idea anteriormente comentada de no querer generar una imagen de debilidad o de pérdida de control de la situación. Por ello, uno de los entrevistados nos comentaba que la existencia de equipos de apoyo centralizados supondría la merma de la autonomía de los propios órganos territoriales y, a la larga su posible supresión. Igualmente se ha indicado que antes de proponer nuevos sistemas de apoyo se conozcan y rentabilicen los sistemas que la actual estructura ya ha ido aportando.

Otra cuestión interesante es el saber escuchar a tus compañeros y saber rodearse de gente competitiva y que sea trabajadora. En mi caso, la sagacidad me ha llevado a rodearme de un buen equipo.

[...]

Yo no creo que sea necesario en absoluto plantear ningún sistema de asesoramiento. Yo lo vería casi como una ingerencia. No veo que pueda aportar beneficios.

(N1.5, 582-584 / 612-622)

Las medidas de apoyo y asesoría que se apuntan como alternativas de mejora intentan superar el modelo de ayuda asistencial que hasta el momento han ofrecido los gabinetes jurídicos. La alternativa implicaría generar un equipo de apoyo experto en los diferentes ámbitos competenciales de los órganos unipersonales para que pueda trabajar colaborativamente con los propios responsables de centros y departamentos.

Esa asesoría, se apunta, a que puede ser individualizada, atendiendo a las necesidades de cada momento y de cada organismo, pero además grupal. Efectivamente, son varias las aportaciones de órganos unipersonales que sostienen que un espacio de encuentro, más o menos dirigido, podría servir para unificar líneas de actuación, compartir problemas y soluciones y, en definitiva, apoyar la cooperación entre académicos en el desempeño de su cargo.

Algunos órganos transversales de la universidad en temas de asesoramiento o de tomar iniciativas. Quizás más que órganos, servicios que te ayuden a hacer informes o plantearte campañas, etc.

(N1.9, 412-415)

Un factor que creo que iría bien sería que los directores de departamento adscritos a una escuela o facultad se vean, dialoguen y hablen de sus problemas. A veces me siento solo, y estoy seguro que mis colegas les pasa igual. Compartir experiencias ideas y alternativas debe ser una gran opción que mejoraría los resultados y el trabajo realizado.

(N1.15, 565-570)

El apartado sobre medidas organizativas es sin duda el que mayor número de propuestas diversas presenta. En este apartado existe cierta unanimidad entre los tres niveles de informantes y no se manifiestan contradicciones de contenido importantes.

La mayor parte de medidas que desde lo organizativo se proponen para mejorar la situación actual se centran en el apartado de las estructuras; especialmente en las dotaciones de recursos. Se defiende la estructura matricial como modelo de ordenación básico, y no se proponen modelos alternativos ni correcciones al modelo vigente a pesar de las muchas deficiencias que se le diagnostican cuando se interroga sobre este elemento.

La estructura matricial no es ningún problema conceptualmente, prácticamente sí pero se resuelve poniendo a más gente y mejor formada. Están al servicio del profesorado y de la docencia y la investigación y no para controlarnos.  
(N1.10, 144-148)

La gran mayoría de los órganos unipersonales entrevistados consideran que una mayor dotación de personal de apoyo especialmente cualificado, que aporte soluciones efectivas a las nuevas demandas y requisitos del momento actual, resolvería gran parte de las necesidades de los centros y departamentos. Es más, consideran que esa medida mejoraría la funcionalidad del actual sistema.

Los entrevistados manifiestan que la escasez de personal de administración, o en su defecto su falta de preparación, afecta a la capacidad de su acción directiva, generándoles más trabajo, la necesidad de asumir más funciones y responsabilidades y debiendo supervisar constantemente tareas para las que no están preparados ni que son de su estricto ámbito competencial.

Hay mejoras que van muy ligadas a un aumento de la dotación de recursos y a veces incluso no haría falta un aumento de los recursos sino una optimización de los recursos. Por ejemplo gestores de investigación que nos irían muy bien porque nos evitaría mucho tiempo perdido en cosas que para un gestor de investigación son obvias.

(N1.12, 404-409)

En mi caso lo que sí noto que hecho en falta es soporte administrativo porque realmente se podrían hacer cosas con más facilidad y con más agilidad porque si no después cuestan mucho y quiere decir que los propios cargos académicos han de poner más horas de las que convendrían.

(N1.6, 38-42)

Además del aumento en la dotación y capacitación del PAS se considera que los responsables académicos deben tener mayor capacidad de decisión en los procesos de selección y capacitación de éste. Por ello, se propone que los directores de escuela y departamento y decanos participen en la definición del perfil, la provisión de plazas, el proceso de selección y sobre las políticas de formación permanente del PAS que les es asignado.

En definitiva, emerge la idea de plantear una mayor integración entre las líneas académica y gerencial, de tal manera que estén mucho más coordinadas y alineadas a unos objetivos comunes, sin fisuras. También se demanda que en la práctica el PAS con mayores responsabilidades en los centros y departamentos (secretarías de dirección, administración de centros, etc.), quede integrado en los órganos de gestión formando un equipo con el personal académico, aunque ésta es una iniciativa que ya se aplica en algunos centros y departamentos.

Hay muchas cosas que piensas que se siempre pueden mejorar porque como nosotros no tenemos una autonomía al cien por cien de todos los recursos, dependemos de otras personas.

(N1.14, 333-335)

La solución no pasa por romper la actual estructura ni porque el personal PAS pase a depender del profesorado académico o político, sino que se deben poner los mecanismos para que esta estructura funcione bien y lo que habría que hacer es que los decanos y directores de departamento puedan elegir o participar más en la selección del PAS que va destinado a sus centros y que la gerencia de la formación y el nivel necesario en cada persona para que presten un servicio muy útil al centro y al profesorado. Para que esto funcione necesitamos mayor profesionalización de las secretarías y del PAS en general, entonces sí darán un buen servicio al profesorado.

(N1.9, 154-164)

Emerge otro elemento vinculado con la estructura y es la demanda de mayor racionalidad a la hora de fijar y definir cargos de responsabilidad. Se considera que en la actualidad la falta de poder efectivo para desempeñar algunas funciones por parte de los órganos unipersonales impide procesos de delegación natural, lo que ha generado por un lado una sobresaturación de tareas y responsabilidades para los académicos y, por otro, la proliferación de cargos y responsabilidades de relativa importancia alrededor de las figuras capitales.

Un tercio del profesorado de la UAB cobra un complemento económico por ostentar un cargo de gestión; eso supone que 460 profesores titulares o catedráticos están ocupados con funciones directivas.

[FG3, 25: 41b]

De cara a plantear el futuro, todos estos cargos grandes y pequeños los ocupan personas con sus propios intereses, y son precisamente tales intereses los que perfilan un cargo. La dinámica de las recompensas que se deben obtener como profesional de la gestión deben ser muy importantes y de naturaleza económica y otras (sabáticos, poder, etc.) pero debe ir acompañada de una reducción general de los pequeños cargos que ahora existen y de una mayor clarificación de sus funciones.

[FG3, 12: 15]

Esta perversión de la delegación no hace más que complicar el trabajo de los directivos y de la propia estructura y no favorece ni al aumento de su autonomía ni a la eficacia del sistema establecido. La propuesta mayoritaria consiste en concentrar el máximo de responsabilidades y tareas en manos de los órganos unipersonales y dotarles de la necesaria capacidad para su ejecución, entre esas facultades estaría la posibilidad de delegación.

Todos los centros no funcionan igual. Desde el punto de vista de esta universidad podemos decir que haría falta reducir el número de cargos, es decir, una cosa es que haya un corresponsabilización y otra cosa es que haya muchos cargos porque la dispersión de los cargos lo que hace muchas veces es que nadie es responsable de nada. Yo creo que no son contradictorias estas dos ideas. Además esto le supone al alumno tener que dirigirse a diversas instancias. Por tanto, lo que hace falta es crear menos cargos con más difusión de todos tipos y más responsabilización y no tanta dispersión.  
(N3.4, 526-535)

Reducir los cargos, porque hay muchos. Menos cargos y más especializados. Yo pienso que no es sostenible.  
(N1.13, 340-341)

En definitiva, y como ya se apuntó anteriormente, la necesidad de flexibilizar la estructura no pasa sólo por aumentar la capacidad de actuación de los directivos, sino por la posibilidad de introducir nuevos diseños institucionales que sean capaces de dar respuesta a las diferentes necesidades de ámbito institucional. En ese sentido en el focus grup se defendió sin fisuras la necesidad de la flexibilizar los diseños estructurales.

En relación a la perspectiva horizontal de las estructuras, se demanda una revisión y actualización de las funciones asignadas tanto a órganos unipersonales como colegiados. La intención es redefinir y dar mayor coherencia al papel de ambos órganos para asegurar la eficacia en la combinación de ambos.

Se requiere ser más flexible y abierto y no gestionar una estructura tan grande y compleja como la universidad con una única y exclusiva fórmula. Hay que pensar en las diferentes funciones para después ser capaces de ofrecer la mejor respuesta organizativa. Pensemos en diversificar las estructuras dentro de la propia estructura universitaria y después pensemos en quien debe gestionarlas. De cara a un futuro próximo habrá que tener en cuenta las funciones institucionales.

Se debe reflexionar sobre las funciones y los estilos de liderazgo formal e informal muy diferentes para docencia y para investigación, el pensamiento y actuación única ya no sirve.

[FG4, 25: 36]

Finalmente, del apartado sobre reformas en las estructuras, se demandan mayores recursos para poder establecer un verdadero sistema de reconocimiento para los académicos ocupados en la gestión. Reconocimiento que pasa por complementos salariales y no salariales, especialmente de reducción de carga crediticia. La conjugación de ambos recursos permitiría una mayor dedicación e implicación en las tareas directivas. Así mismo, se considera que es importante que ese reconocimiento sea generalizable para todos los colaboradores que participan en cada mandato, la posibilidad de un reconocimiento digno no sólo dignifica su trabajo y hace evidente la importancia de su labor, sino que puede ser un elemento de motivación extrínseco.

Sí que veo que alguna cosa que me hubiera ayudado es un cierto margen de maniobra con alguna partida presupuestaria que me hubiera permitido compensar de alguna manera de forma planificada la colaboración de algunos profesores. En eso sí que creo que tenemos pocas herramientas.

(N1.2, 488-492)

Lo único que echo en falta es en ocasiones el no poder reconocer a diversos compañeros que colaboran y no poder recompensarlos con un reconocimiento como podría ser en el descuento de créditos a la hora impartir la docencia y en cambio sólo se les puede reconocer dándoles las gracias. Es una cuestión que tengo debatida con el jefe de departamento.

(N1.5, 598-603)



Otro elemento que destaca como propuesta de mejora organizativa sería el aumento del margen de maniobra y la capacidad de decisión de los órganos unipersonales. Sólo a través de un aumento de la autonomía, pero sobre todo, con el establecimiento de mecanismos que aseguren la no injerencia de poderes externos (normativa, grupos de presión, etc.) se podrá conseguir una mayor eficacia en la labor que desempeñan los órganos unipersonales de gestión.

## 10. CONCLUSIONES Y APERTURAS

*El reconocimiento es la transformación de la ignorancia  
en conocimiento, para la amistad o para la enemistad,  
entre quienes estaban destinados a la dicha o a la desdicha.  
Aristóteles (384 a.C.)*



Después del proceso de investigación llega el momento de la reflexión final a través de los vínculos de los aspectos teóricos y prácticos que hemos abordado durante todo el trabajo; se trata de alumbrar los resultados así como las deficiencias del proceso y sus posibles mejoras.

## **10. CONCLUSIONES Y APERTURAS**

### **10.1 Introducción**

### **10.2 Conclusiones**

10.2.1 Conclusiones generales por objetivos

10.2.2 Conclusiones derivadas del proceso metodológico

### **10.3 Limitaciones**

10.3.1 Limitaciones generales

10.3.2 Limitaciones derivadas del proceso metodológico

### **10.4 Prospectivas de la investigación**

10.4.1 Propuestas de intervención

10.4.2 Sugerencias para futuras investigaciones



## 10.1 Introducción

En los anteriores capítulos hemos expuesto ampliamente diferentes acercamientos sobre el objeto de estudio a través, fundamentalmente, de dos aproximaciones una teórica y otra más empírica. En éste se pretende sintetizar las diferentes ideas surgidas de la puesta en relación de toda la información tratada y de consideraciones personales. Esta información se va a desarrollar a través de dos niveles diferenciados: las conclusiones generales por objetivos, y las específicas derivadas del proceso metodológico.

En relación a este primer ámbito de contenidos debemos detenernos en las diferencias que, dentro del enfoque cualitativo, plantean dos de sus principales referentes teóricos: Glasser (2002) y Strauss y Corbin (2002). Cada uno de ellos enfoca la fase final de la investigación con sendas atribuciones diferenciadas: desde la perspectiva de Glasser una investigación de corte cualitativo no puede cerrarse de manera conclusiva “pues ello llevaría asignado el sentido de cierre y finalización” (2002: 16), al contrario, deben formularse como conclusiones nuevas hipótesis, reelaboradas durante el proceso de investigación y capaces de abrir nuevas vías de investigación. En tal sentido, la idea de proceso cíclico y recurrente de la investigación cualitativa choca con el concepto de cierre o conclusión.

Por su parte, el desarrollo del trabajo de Strauss asume una perspectiva más finalista, incorporando aquellos elementos que han emergido de forma significativa como resultado del trabajo teórico y empírico. Desde este segundo enfoque, la teoría fundamentada resultado del proceso de análisis intensivo, y las propias percepciones previas y nuevas de los investigadores, se pueden convertir en el resultado o la conclusión de todo el proceso.

Sin abandonar los principios de proceso cíclico y recurrente, esta segunda perspectiva incorpora los resultados y conclusiones como un elemento definitivo del proceso, aunque éste permita activar nuevas dimensiones exploratorias futuras.

Nuestra perspectiva para abordar esta etapa de la investigación responderá a dos principios, uno lógico y otro de coherencia. Siendo coherentes con la metodología utilizada durante todo el proceso se requiere un abordaje de las conclusiones no conclusivo, una relación sistemática de las ideas abordadas que permita clarificar algunos de los interrogantes de partida, aunque en ningún caso con perspectiva definitiva, es decir, aportando avances e ilustrando a la vez nuevos horizontes, nuevos límites que gracias a los logros establecidos permitan formular nuevos objetivos. Una lectura lógica sería un planteamiento de las conclusiones más cerrado y definitivo, en la medida que el ciclo se cierra y ello nos permite identificar los avances y logros obtenidos tras los años de trabajo de investigación. La propuesta es, pues, conjugar, la necesidad de redactar conclusiones, aunque no en forma cerrada y que como corolario nos brinden nuevas líneas de trabajo e investigación.

El intenso esfuerzo de síntesis y relación que implica la redacción de conclusiones permite una aproximación recurrente al trabajo realizado. Recurrencia que permite anteponer un cierto nivel de crítica a algunos elementos del trabajo realizado.

Finalmente, gracias a las conclusiones y a los interrogantes que de ellas se desprenden, así como a los aspectos que requieren una cierta revisión se podrán incorporar lo que venimos a denominar nuevas líneas de investigación, un ejercicio proyectivo, que sin duda, esconde un cierto sentir desiderativo, y que permitiría identificar nuevas líneas de investigación complementarias a la aquí planteada.

## 10. 2 Conclusiones

Determinar las conclusiones de un estudio tan amplio como este no es tarea sencilla, y más cuando en el capítulo precedente hemos optado por presentar el informe final de resultados de manera detallada y extensa. Algunos aspectos del contenido del informe final aparecen aquí de nuevo, aunque vinculados a las dimensiones teóricas y empíricas trabajadas, así como a enfoques más subjetivos y personales.

Dividiremos como se ha apuntado, las conclusiones en dos grandes apartados: uno sobre cuestiones generales vinculadas a los objetivos de la investigación y, una segunda que aborda los aspectos metodológicos e instrumentales del proceso de investigación.

### 10.2.1 Conclusiones generales por objetivos

La correlación de conclusiones y objetivos de investigación responde más a un criterio de naturaleza expositiva que real, pues algunas de las reflexiones de cierre son construcciones complejas que se desprenden de varios de los objetivos del trabajo. En cualquier caso, se van a plantear en este apartado las principales conclusiones más vinculadas a cada uno de los objetivos de la investigación. Insistimos que es un ejercicio un tanto forzado, en la medida que el planteamiento de la investigación era de corte comprensivo, y por tanto holístico y complejo como la misma realidad. Advertidos de esa rigidez entramos a señalar las conclusiones más relevantes de la investigación.



***Objetivo: Delimitar los cambios en los procesos de la dirección universitaria.***

En relación con el gobierno y la estructura universitaria se puede afirmar que no va a producirse ningún proceso de cambio radical con la actual estructura vigente. Eso sí, se prevén una serie de ajustes y redefiniciones para adaptarse al nuevo contexto y a las demandas que de éste se desprenden. A tenor de los datos del trabajo empírico consideramos que no tienen visos de cumplirse los planteamientos que abogan por una reforma estructural y rupturista de la universidad (Burgen, 1999; Mora 2000 a), al menos en el corto y medio plazo.

Entre los cambios planteados aparece la necesidad de diferenciar entre funciones, cargos, autoridad, poder y dirección, destacándose la oportunidad de disponer de mecanismos que distingan entre los aspectos políticos de la gestión (dirección) y los aspectos administrativos (gerencia). Esta es una de las principales demandas que reclama el actual sistema y sus agentes implicados, pues tal confusión encierra vicios y disfunciones que repercuten en la dinámica institucional de la universidad.

Posiblemente, parte de la importancia que deben jugar los mandos intermedios en la universidad vendrá determinada por la claridad y rigor con la que se identifiquen sus funciones y responsabilidades de orden político y estratégico (de base eminentemente académica), y se diferencien de las labores administrativas (de base claramente gerencial). Si la institución es capaz de definir de forma coherente los roles y responsabilidades de los mandos intermedios estará apostando y reforzando este nivel en la estructura de la universidad, como ya ha ocurrido en otros contextos tal y como concluye el trabajo de campo de Rosser (2004). Otro proceso que muy sutilmente puede empezar a comprobarse en la actualidad viene determinado por la verticalización de la estructura universitaria. Esto supone un mayor peso específico de los órganos intermedios que estarían en disposición de dispensar mayor competitividad a las unidades territoriales y

una línea de control más efectiva. Por ello, y muy especialmente, los decanos y los directores de escuela universitaria serán los que mayor proyección tendrán en el futuro viendo reforzado su poder y sus capacidades de actuación.

Con ese refuerzo funcional es cierto que se revalorizan los cargos directivos de los centros universitarios, aunque con el objetivo de superar algunas de las disfunciones actuales ya diagnosticadas ampliamente a lo largo de este trabajo; algunas de ellas se apuntan como: las disfunciones generadas por la estructura matricial, la falta de sistemas de control efectivo, la dirección no profesional, etc. La mayor capacidad de autonomía para las unidades territoriales irá asociada a sistemas de supervisión y evaluación de procesos y resultados (Nonell, 2002), aunque posiblemente sin el intervencionismo actual de los poderes formales e informales de la universidad.

***Objetivo: Contextualizar las condiciones y variables que afectan al desempeño de los cargos unipersonales de gestión.***

Aplicar el concepto de autonomía a la realidad de los órganos de gestión unipersonal de ámbito territorial supone valorar como escasamente relevantes las tareas que desarrollan los decanos y los directores de escuela y departamento, dentro del conjunto de actuaciones y decisiones que deben desarrollarse en una institución universitaria.

Las funciones asignadas a los órganos unipersonales son escasas, de poca importancia y no exclusivas, ya que se debe contar con el respaldo de los órganos colegiados y de representación (Chaves, 1993, 2002). Aunque, dentro de tales responsabilidades éstos cargos pueden desarrollar su cometido con autonomía reconocida y amplio margen.

Por otro lado, sigue existiendo un alto nivel de control sobre las actuaciones de los mandos unipersonales que se ejerce bajo diferentes formas y grados, pero que acostumbra a centrarse en dos variables fundamentales de todo proceso de gestión: los resultados y los recursos.

El desempeño real de estos directivos está altamente condicionado por la necesidad de conseguir determinados objetivos y resultados, que habitualmente ellos mismos no han podido decidir y que vienen impuestos por instancias superiores, además de por el control externo de los recursos para conseguirlos. La conjunción de tener que conseguir determinados resultados junto con la supervisión de los recursos asignados provoca un contexto asfixiante y con escasa capacidad de actuación, puesto que se impide a los directivos, por ejemplo, seleccionar el personal o segmentar el presupuesto de acuerdo a unas prioridades establecidas autónomamente.

Más allá de esos dos aspectos (objetivos y resultados) la capacidad de actuación de los decanos y directores de escuela y departamento es amplia, aunque sin recursos que gestionar provoca una paradoja que caracteriza a los actuales sistemas de gestión; es el denominado modelo de 'coste cero', también manifestado por Rué (2004), que vendría a ser algo así como la posibilidad de aplicar ciertas iniciativas, que sin contradecir los objetivos globales, no supongan un incremento del gasto institucional.

Bajo ese sistema, no es de extrañar que se haya generalizado la crítica hacia el modelo homogenizador del actual sistema. La necesidad de atender a las directrices generales junto a la falta de posibilidad de iniciar actuaciones y políticas específicas para los centros y departamentos ha generado un sistema caracterizado por el mecanicismo y la reproducción. Ante la tendencia isomórfica de la universidad, la autonomía se perfila como el antídoto a tal homogeneización. La diversidad y la pluralidad de soluciones y, la capacidad adaptativa de cada centro y departamento, va a depender de la posibilidad

de autoorganización y diferenciación a la que sean capaces de llegar los responsables institucionales, es decir, a su capacidad de aplicar de forma creativa su autonomía.

En relación con esta última idea podemos afirmar que la universidad actual es muy dependiente económicamente, además de presentar una gestión presupuestaria altamente centralizada, por ello hemos podido corroborar las conclusiones de González López (2006) en su reciente investigación sobre las nuevas tendencias financieras de nuestro sistema universitario. A ese respecto una última anotación, todos los entrevistados han coincidido al afirmar que los responsables institucionales de centros y departamentos tienen poca capacidad en la gestión del presupuesto, extremo que se hace inevitable revisar en un futuro inmediato.

En estrecha relación al tema de la autonomía aparecen los sistemas de control que se ejercen sobre los órganos unipersonales. Tras esta investigación se puede afirmar que se identifican cuatro fuentes de control sobre los directivos de centros y departamentos. Una primera de origen externo y formal la representa la Administración que provoca un control de carácter burocrático y dificulta la capacidad de innovación del sistema. La segunda fuente de control es de naturaleza interna e informal y la configuran los grupos de presión que existen en toda organización. Estos grupos provocan que se conformen estructuras más o menos estables de tipo informal, espacios y formas oficiosas para la toma de decisiones y una mayor politización de la institución. La tercera fuente de control es de tipo interno y formal y se manifiesta a través de los órganos colegiados de representación y participación; éstos suponen una ralentización del sistema y una pérdida de su eficiencia así como un controlador permanente de la labor directiva. Finalmente, la cuarta fuente de control es de naturaleza interna y de tipo cultural; la representa, en definitiva, un sistema de autocontrol que regula la práctica de los propios directivos.

Bajo esa autorregulación los mandos intermedios presentan perfiles poco intervencionistas y permisivos con la situación de partida y con un modelo continuista o poco rupturista de dirección. Podemos afirmar, además, que las dos primeras fuentes descritas (Administración y grupos de presión interna) son muy criticados por los responsables de centros y departamentos, mientras que las dos siguientes (órganos de representación y participación y las propias dinámicas culturales) son valoradas muy positivamente.

Nuestro trabajo concluye en sintonía con las aportaciones teóricas y empíricas (Vallés, 1997; Knight, 2005; etc.) en las que los directivos se posicionan muy favorablemente en estar apoyados por órganos colegiados de naturaleza formal, explícita y democrática. La participación de estos órganos es considerada como un ejercicio de apertura y colaboración, vinculada con la idiosincrasia de la estructura universitaria. Mientras que si la presión viene focalizada a través de formas de intervención informal o, grupos de presión, se considera una ingerencia y un atentado a su autonomía como responsables institucionales.

La situación planteada lleva, en algunos casos a una cierta tensión en la forma de plantear el sistema de dirección entre dos polos diferenciados –aunque no necesariamente contrapuestos–; por un lado la tradición participativa, representativa y colegial de la universidad y, por otro, los sistemas más directivos y gerencialistas fundamentados en la eficacia y la eficiencia institucional (Armengol y Castro, 2004).

Parece ser que cada espacio organizativo se debe ir acomodando en ese brete. Aunque lo que sí resulta incipiente, y altamente deseable, es la tendencia actual por establecer cargos unipersonales con capacidad de ejercer una verdadera gestión política sin cortapisas ni trabas, aunque sometidos, como se ha apuntado más arriba, a férreos controles de evaluación social.

La estructura matricial en la que conviven dos focos organizativos requiere de un replanteamiento, especialmente para ordenar los problemas existentes en la colaboración entre académicos y personal no docente. A este respecto, y entendiendo que ambos focos organizativos son imprescindibles y que no se puede romper la estructura actual, se demandan toda una serie de medidas que mejoren la situación actual. Parece ser que en la actualidad ambos colectivos conviven en la universidad, aunque representan modelos de acción, intereses y pautas de coordinación muy diferentes; tanto es así que en algún momento se ha llegado a afirmar que no hay problemas de convivencia entre ambos colectivos puesto que no existe tal convivencia.

Se plantea la necesidad de definir las funciones académicas en relación con la función directiva, dejando definitivamente en manos del personal de soporte administrativo aquellas que son de naturaleza gerencial. De esta manera se podría repensar la función directiva encaminándola hacia un perfil más estratégico y político y, liberándola de los lastres de la burocracia; ésta parece ser una tónica bastante generalizada en los sistemas universitarios europeos, pues coincide con los planteamientos de Peiró y Pérez (1999), Greco (2000), y Whitchurch (2004). Esto redefiniría, desde la dimensión funcional, el rol del directivo universitario y, posiblemente, lo haría más atractivo e interesante.

También se destaca la necesidad de tener un cierto ascendente del personal administrativo por parte de los directivos académicos; así, en la medida que existen líderes de máximo nivel en los centros y departamentos, estos deberían poseer más autoridad con respecto al personal no docente. No se trata de romper la estructura actual sino de vincularla más, en aras a la consecución de unos mismos objetivos institucionales y a partir de una regulación más efectiva de los recursos.

En los trabajos de Pérez y Peiró (1997), Mora (2000: 229), y Montez, Wolverton y Gmelch (2002), entre otros, se diagnostica como elemento distorsionador la organización mayoritariamente funcionarial del profesorado, situación que dificulta la labor de los responsables y directivos universitarios. Nuestro trabajo no corrobora tal planteamiento pues no se ha manifestado indicio alguno a este respecto. Esto no obsta para que se hayan identificado ciertas perversiones en el sistema que hacen más compleja la labor directiva, aunque no estrictamente por la funcionarización. Es más, podemos considerar que se desprende del trabajo realizado una cierta defensa del actual sistema funcionarial en la universidad, asignándole ciertas virtudes y ventajas en relación a otros modelos contractuales. Entendemos esa divergencia de criterio entre nuestros resultados y los de otros estudios recientes en la medida que nuestro trabajo es de corte diagnóstico y comprensivo, más que proyectivo o comparativo como lo son los trabajos de las referencias aportadas.

En la línea prudente pero decidida a la que apuntan Reponen (1999), Orihuela y Ruiz (2000), Deem y Brehony (2005) etc. no debería existir divorcio entre los modelos y formas de gestión empresarial y algunas formas de dirección universitaria; tal antagonismo sólo puede provocar la suspicacia por mantener fuera del sistema de eficacia y transparencia en la universidad como organización. Evidentemente, no hacemos apología de los modelos empresariales neoliberales aplicados a la universidad, sino a un proceso de reflexión y adaptación, cuando proceda, de ciertas prácticas de éxito en otros contextos organizativos como los empresariales. La eficacia, la competitividad, la transparencia o la evaluación social deben ser los nuevos valores de la universidad para sobrevivir en un entorno cambiante, complejo, competitivo y globalizado.

En tal sentido, no se ha constatado aversión a los procesos de aplicar ciertas estrategias y modos de actuar provenientes del sector mercantil, aunque eso sí, advertidos y adaptados al modo de hacer de la universidad.

La gestión institucional no puede desarrollarse de forma efectiva bajo planteamientos democráticos, es decir, algunos de los procesos de dirección y mando no pueden estar sujetos a la toma de decisiones colectiva y a la supervisión participativa del conjunto de estamentos. Esto no obsta para que existan procesos y canales de participación y representatividad, aunque no en el sistema de la gestión de los centros y departamentos. Así lo opinan, al menos, de forma mayoritaria los expertos en gestión y gobierno universitario.

***Objetivo: Comprender las funciones básicas del profesorado universitario (docencia, investigación, y gestión).***

El diseño del sistema de provisión de los puestos directivos intermedios en la universidad resulta muy complejo. El mantenimiento de la situación actual es insatisfactorio para algunos colectivos, e incluso los que lo defienden, argumentan serias disfunciones del sistema; pero plantear cualquier proceso de cambio también puede acarrear resistencias y conflictos de intereses. La investigación que hemos planteado abordaba profundamente este aspecto y aunque los resultados se manifiestan de forma clara y evidente existe poco grado de homogeneidad entre las respuestas de los diferentes colectivos. A grandes rasgos cada colectivo implicado argumenta en un sentido u otro para establecer un modelo de provisión y selección de responsables institucionales de acuerdo a intereses diferentes.



Justificamos esta dispersión y divergencia de opiniones por la ponderación de intereses manifestada por cada uno de los colectivos que constituyen la universidad, que priman la dimensión corporativa y sectorial por encima del interés general. En cualquier caso la conclusión que podemos extraer es evidente: cualquier cambio que se produzca en el modelo de dirección universitaria debe partir de planteamientos institucionales comunes, en aras al bien colectivo y requerirá de un largo proceso de consenso y negociación entre las fuerzas y colectivos implicados.

El modelo actual en el que un profesor se dedica temporalmente a las tareas de gestión institucional debiendo asumir de forma conjunta las funciones de docencia, investigación y gestión se justifica por el carácter público de la universidad, la especificidad del trabajo académico y la necesaria proximidad a la labor del colectivo docente. Se defiende el actual sistema diciendo que es el más representativo, pues no excluye a nadie y posibilita el acceso a la dirección a todos los que reúnen las condiciones marcadas por los estatutos, además se somete a sufragio y permite introducir las normas del juego democrático. Este modelo es amplia y claramente defendido por el personal académico y los directivos institucionales, que aunque consideran que son imprescindibles ciertos ajustes, lo ven como el mejor sistema de dirección institucional, aunque es fuertemente criticado por los otros colectivos.

Un segundo modelo sería el de la profesionalización externa de los cargos de dirección institucional. Las ventajas de este modelo se manifiestan como el aseguramiento de una cierta estabilidad y capacitación en las labores directivas y el freno a la alta rotación que aseguraría la implantación de determinadas políticas de forma continua, sin interrupciones. Se considera que la profesionalización superaría algunas dificultades del

modelo actual como la falta de preparación con la que acceden los profesores a sus responsabilidades directivas; la alta rotación en el puesto que impide desarrollar unívocamente todas las políticas y programas; la imposibilidad de iniciar determinadas acciones por parte del profesorado ante el temor de caer en impopularidad entre sus propios colegas, etc. Es el colectivo no docente el que se muestra principalmente más dispuesto a un cambio hacia un modelo de profesionalización externa de la dirección institucional o, como mínimo, hacia esta tendencia.

Un tercer modelo lo aporta lo que hemos venido a denominar la especialización en la dirección institucional, supone que algunos académicos orienten el desarrollo de su carrera en la universidad al servicio de los intereses colectivos, es decir, formándose y ocupando de forma regular cargos de gestión unipersonal. De esta manera se establecería un cierto proceso de desarrollo de la función gerencial frente a la propia docencia e investigación, este sistema es bien recibido por la mayoría de colectivos menos el docente, que como hemos apuntado unas líneas más arriba, aboga por el mantenimiento del actual sistema de representación estamental.

En el actual sistema no se valora ni se reconoce lo suficiente la labor que se está realizando en las direcciones de escuela y departamento y en los decanatos. Peor aún, en los procesos de evaluación del profesorado se priman los méritos de investigación y difusión del conocimiento, por lo que muchos de los entrevistados consideran que a la hora de la evaluación parten de una situación que no les favorece, pues la gestión no representa un mérito ponderado en la evaluación. En ese sentido, en algunos centros, para favorecer la presentación de candidatos a los cargos de gestión, se han diseñado medidas de reconocimiento de talante más anecdótico que efectivo. Por eso, no parece

que la actual propuesta de incorporar los denominados tramos de gestión como mérito y complemento vaya a resultar una mejora sustantiva de la situación actual, pues éstos seguirán siendo residuales en relación a los méritos aportados de docencia e investigación. En cualquier caso, la respuesta parece no estar en la asignación de recompensas y motivaciones extrínsecas, sino en apostar decididamente por incorporar de forma equitativa la función gerencial en el esquema del desarrollo profesional de los profesores universitarios.

La justificación de demandar una cierta equiparación entre las tres funciones asignadas al profesorado consideramos que descansa en una doble argumentación: primero, en la medida que la dirección y gestión universitaria es una labor que implica unas responsabilidades de primer orden en la dinámica organizativa universitaria, lo que se traduce en muchas horas de trabajo y dedicación y cuyo resultado supone una función muy absorbente que requiere de mucho tiempo y esfuerzo y, que por lo tanto, es difícilmente compaginable con otras tareas y funciones. Segunda: en la medida que la gestión es una función asociada al perfil profesional de los profesores universitarios cabría apuntar que se debe desempeñar en igualdad de condiciones y con similar reconocimiento. Por tanto, la situación actual en la que se describen tres funciones pero se valora especialmente una (la investigación) no es sólo contradictoria *per se*, sino que genera un riesgo: el de menospreciar y relegar a un segundo plano la labor directiva de los centros y departamentos y, por ende, minusvalorar el sentido de lo colectivo frente al beneficio de lo personal.

Nuestros resultados coinciden plenamente con las aportaciones de Rodríguez, Rotger, y Martínez (1996) y Benedito y (2006) cuando afirman que la gestión es una función que

no aporta valor añadido específico al currículum del profesorado en su desarrollo profesional. En todo caso es una experiencia valorable como elemento de desarrollo profesional y crecimiento personal.

En la actualidad la provisión de cargos de gestión unipersonal está siendo muy difícil de resolver debido a variables de orden cultural, estructural y funcional. Desde un punto de vista cultural el propio sistema de evaluación no sólo no supone un elemento ponderado en el currículum del profesorado, sino que la gestión impide el desarrollo y la promoción de las tareas que más se priorizan en las evaluaciones, especialmente la investigación.

Desde el punto de vista estructural hemos visto como para el acceso a la gestión es necesario contar con un perfil y una trayectoria determinada, quedando excluidos de forma mayoritaria aquellos docentes sin estabilidad contractual. Finalmente, desde un punto de vista funcional, es cierto que la gestión como tal es una tarea poco gratificante que en ocasiones supone asumir un rol de control y para la resolución de conflictos.

***Objetivo: Analizar las fases de articulación del puesto de los cargos unipersonales territoriales de gestión académica.***

Las etapas que permiten describir el desarrollo de los cargos de dirección de centros y departamentos coinciden plenamente con los modelos existentes en la teoría sobre la gestión de recursos humanos. Esta coincidencia abre las puertas a la intervención y gestión del personal académico en el desempeño de cargos directivos a partir de experiencias vigentes y modelos demostrados eficaces en otros contextos organizativos. Además aproxima la universidad a un espacio de gestión más racional y normalizado.

En todo caso, coincidimos con las conclusiones del trabajo de Durand (1997) en el que también se comprueba (aunque sólo para el caso de la dirección de departamento) como

el desarrollo de las etapas permite dibujar perfiles, más o menos generalizables, pero capaces de caracterizar las funciones, controversias, características y limitaciones en cada etapa de ese desarrollo.

Ese diagnóstico es de gran utilidad pues puede orientar determinadas decisiones de cara a una mayor optimización de las estructuras existentes. Planes de formación, asesorías, previsión y resolución de conflictos, planes de contingencias y otras actuaciones pueden preverse con un perfil como el que se ha descrito en este trabajo.

El trabajo corrobora como las fases que definen la evolución de los perfiles de los mandos unipersonales: 1) etapa inicial, 2) etapa de desarrollo y, 3) etapa de salida.

La etapa inicial del cargo podemos denominarla de contextualización y se produce a través de tres procesos básicos: por un lado la necesidad de conocer el contexto macro y micro institucional; segundo, comprendiendo las dinámicas relacionales de grupos y personas y; finalmente, interiorizando determinados procesos y formas de trabajo más o menos estandarizadas. Igualmente podemos definir la etapa inicial por la alta motivación que se manifiesta, la necesidad de llevar a cabo actuaciones e iniciativas un tanto continuistas y muy cautelosas, la aparición de ciertos miedos o recelos ante determinadas tareas y, el ejercicio de un liderazgo que podríamos denominar como de 'baja intensidad'. Otro elemento que se ha podido identificar es acerca de las funciones que son consideradas básicas en esta primera etapa del cargo. Por un lado todo tipo de reuniones y comisiones, tanto para presentar la línea de trabajo como para conocer el estado de cada unidad organizativa (grupos, personas, etc.), igualmente se realizan reuniones de trabajo interno entre todo el equipo adscrito al proyecto (subdirectores, secretarios, vicedecanos, etc.) para fomentar la cohesión y la unidad grupal.

La segunda etapa posee un marcado carácter funcional, por lo que se destaca el cumplimiento de las tareas que le son propias a cada uno de los cargos de dirección. En relación a la caracterización de la etapa de desarrollo se puede afirmar que esta implica mucha actividad y hacer frente a muy diversas y complejas funciones lo que requiere invertir casi la totalidad de la dedicación profesional al cargo de gestión, consideramos, además que es de las tres etapas en la que más tiempo pasa el directivo. En cualquier caso, y de manera más global, se comprenden dos grandes ámbitos de responsabilidades: el primero afecta a las funciones de tipo institucional como por ejemplo las reuniones y comisiones de representación, la intervención en la resolución de conflictos, las funciones comunicativas internas y externas, los distintos procesos de negociación (básicamente en relación a los recursos) y el cumplimiento de los procesos y normativas de carácter burocrático. La segunda engloba las funciones concernientes al personal y la gestión de personas, especialmente las que tienen que ver con el profesorado aunque también deben intervenir en situaciones vinculadas al PAS; se han enumerado de forma muy recurrente las que suponen la atención y el asesoramiento constante, así como la intervención en conflictos entre personas y grupos para mediar entre sus diversos intereses y los procesos de comunicación e información. Desde el punto de vista del ejercicio del liderazgo en esta etapa aparece la posibilidad de impulsar nuevas ideas y políticas, la necesidad de ejercer un rol de mayor control y la posibilidad de delegación de algunos asuntos.

Podemos considerar la etapa final como la más breve de las que configuran la taxonomía que presentamos, si bien, es la que más cuesta acotar temporalmente según los datos obtenidos. En ella se pueden identificar hasta tres momentos o secuencias diferenciadas. Una primera supone la preparación para la salida, en la que empiezan a

cerrarse temas o etapas de los proyectos más complejos. Las iniciativas y los nuevos retos de actuación parece que se paralizan ante la inminencia del relevo. En algunos casos se hace referencia al *feed back* que se establece entre la dirección y el resto de la unidad institucional sobre los logros y actuaciones realizadas, y otros aspectos destacados del mandato. La segunda secuencia es la que se vincula al procedimiento establecido para el relevo institucional. La preparación de nuevas candidaturas, el proceso electoral y las elecciones son otra parte importante que caracteriza a esta etapa. Estas tareas asociadas al proceso de relevo son consideradas muy importantes. La tercera secuencia es la denominada propiamente como salida, es el final del mandato e implica el relevo de la dirección, perspectiva formal y, el traspaso de los temas y asuntos pendientes, perspectiva funcional. Tras ese momento, la situación profesional para el académico que ha ejercido el cargo cambia substancialmente al tener que retornar a las funciones de docencia e investigación en exclusiva, perspectiva personal.

De forma muy resumida se ha podido comprobar como cada una de las fases que hemos enumerado pone el énfasis en un aspecto concreto que termina por caracterizar su desarrollo: en la etapa inicial priman los aspectos más personales -el yo del directivo- (alta motivación, necesidad de contextualización, temor al fracaso, etc.). En la etapa de desarrollo prima la perspectiva funcional (las tareas y responsabilidades asignadas así como su exitoso desempeño). Finalmente, en la etapa de salida destaca el sentido institucional (compromiso e implicación con la institución). Estas etapas y su caracterización nos aproximan a las conclusiones de Feixas (2002) sobre las etapas evolutivas de la carrera docente del profesor universitario. En ambos estudios se asimilan similares características en relación a la función docente y directiva dando un perfil bastante homogéneo: Etapa inicial: preocupación subjetiva por el propio

desempeño. Etapa de desarrollo: preocupación por un logro satisfactorio de las competencias asignadas. Etapa de salida: preocupación proyectiva por los demás sujetos y la propia institución.

En conclusión podemos decir que el cargo de gestión como todo perfil profesional no representa una ejecución homogénea ni lineal sino que está constituido por una serie de fases caracterizadas por procesos y rasgos característicos. Esta evolución no es cerrada y termina por definirse de forma irrepitible en cada sujeto, aunque en todos los casos se comparten una serie de rasgos comunes. Esa evolución es no lineal, y queda indefectiblemente contextualizada, por lo que se pueden identificar sistémicamente una serie de factores en cada caso que intervienen para la caracterización particular.

Más allá de los requisitos formales que describen los estatutos y reglamentos, se ha ido instalando en la universidad una cierta cultura por la que los candidatos a ocupar cargos de gestión deben cumplir, además, ciertas características previas al desempeño del cargo. Insistimos que es una tendencia informal, de base cultural, y de aseguramiento de una cierta socialización institucional. Estos requisitos son: el haber participado anteriormente en otro cargo de gestión institucional, generalmente de menor grado, y, en ocasiones, justamente en el equipo de dirección saliente. Evidentemente, parece que este perfil se dibuja como proceso continuista y de aseguramiento de los principios institucionales. Esta forma de actuar, de dinámica más cultural que normativa, se explica en la medida que las experiencias previas actúan como secuencia formativa y de contextualización. La falta de formación previa al desempeño del cargo convierte a la experiencia previa en un sistema de capacitación informal aunque realmente efectivo, así se ha podido comprobar en la familia de análisis denominada 'Experiencia' abordada en la dimensión de estudio "C".



Además, si la experiencia se produce en el seno de un equipo de dirección, la dimensión emocional y afectiva juega un papel muy determinado, el compromiso con el equipo y especialmente con el proyecto de trabajo desarrollado generan un vínculo especial que condiciona y motiva a dar el salto a la responsabilidad de asumir la dirección de la unidad territorial en cuestión.

Tras los años de desempeño de la función directiva el retorno a la vida académica basada en la docencia y la investigación no genera alteración o dificultad alguna. Se considera que son muy pocos los casos en los que volver al desempeño académico habitual puede acarrear disfunciones, considerándose en esos casos cuestiones más vinculadas al sentimiento de pérdida de estatus o a las propias características personales, por encima de las ventajas del puesto de dirección o las desventajas que suponga la labor docente e investigadora. Ese sistema de alternancia es altamente valorado fundamentalmente por tres motivos: primero porque se retoman en exclusiva las tareas docentes e investigadoras, altamente valoradas y prestigiadas en la actualidad; segundo, que el regreso es muy sano institucionalmente y demuestra que el sistema democrático en la universidad realmente funciona y, tercero, que siempre existe la posibilidad de colaborar y participar con los equipos directivos posteriores.

Se constata un gran desconocimiento de la labor y funciones asignadas al cargo de dirección por parte de los candidatos antes de tomar posesión del cargo. Ese desconocimiento le obliga a reconocer durante su mandato algunos de los rasgos que implica la labor directiva en la universidad: primeramente, la complejidad del cargo y las responsabilidades que conlleva; también, tomar conciencia de que se está prestando un servicio a la colectividad, debiéndose superar ciertas atribuciones desenfocadas, e

incluso, glamurosas del cargo; los sistemas de control que delimitan la capacidad de poder real; la gran dedicación de horas que requiere, etc.

Los motivos que se apuntan como explicaciones de tal situación pueden pivotar en torno a dos aspectos fundamentales: uno sobre desconocimiento institucional, y un segundo sobre elementos culturales. Esto explicaría el desconocimiento del funcionamiento formal de la institución, quedando importantes espacios substituidos por suposiciones, expectativas o viejas rémoras que se van transmitiendo en los departamentos y centros universitarios de manera informal y, que como hemos visto, no se superan hasta que se enfrentan con la realidad del puesto. Por ello, queremos entender que tras el paso de los académicos por puestos de dirección su perspectiva institucional, e incluso, su sentimiento de pertenencia o su implicación son mucho mayores.

***Objetivo: Definir las principales dificultades en el desempeño del puesto directivo.***

No se requiere formación alguna para el desempeño de la función directiva. A lo sumo, algunas instituciones plantean acciones de formación de carácter voluntario y totalmente al margen de la política institucional. La falta de formación puede llegar a representar un verdadero problema a la hora de ejecutar y desarrollar algunas de las tareas y funciones encomendadas.

En tal sentido, hemos podido comprobar como la complejidad del medio, de los recursos y de los procedimientos que implica actualmente el ejercicio de la dirección demandan mayores cotas de formación, por lo que nuestras conclusiones coinciden

absolutamente con un trabajo de investigación realizado por Rodríguez, Rotger, y Martínez en 1996 a una muestra de 1256 cargos o excargos universitarios.

Al hilo de este apunte, una vez indicada la complementariedad de los datos de los dos estudios podemos advertir que tras diez años que distan entre ambas investigaciones los problemas vinculados a la falta de formación parecen que siguen siendo los mismos pues no hemos observado, a excepción de las propuestas formativas de la UB y la UPC, impulso institucional alguno sobre esta perspectiva. La necesidad de que las instituciones universitarias apuesten por la promoción de actuaciones de formación también aparece evidenciada en otros estudios de corte empírico y teórico como los de Zabalza (2002) y Gasalla (2003).

Una de las situaciones que más dificultades supone a los directivos universitarios tiene que ver con el manejo de los aspectos personales, es decir, con la dimensión del sistema de relaciones de la organización. El manejo de los espacios sociales, interactivos, comunicativos e interpersonales genera infinidad de situaciones que potencian las situaciones de conflicto y por ello los directivos, en general, identifican este ámbito como uno de los que más problemas les acarrearán en el desempeño de su función. Además, coinciden en afirmar que es el ámbito del que menos experiencia y formación poseen, por lo que se convierte en una de las asignaturas pendientes de los responsables institucionales. En tal sentido, la universidad reproduce ciertas pautas de acción generalizadas en otras organizaciones y que soslayan la importancia de la denominada inteligencia emocional. En este trabajo se han identificado tres grandes aspectos que requieren de un trato diferenciado por apuntarse como dificultades principales: los conflictos entre docentes, las demandas de conciliación y la influencia de las situaciones personales en la vida académica.

Las estructuras horizontales, especialmente en los departamentos, y la proximidad de los sujetos a los núcleos de decisión generan problemas a la hora de configurar la planificación del personal. La época de concursos, habilitaciones, plazas, etc. acostumbra a ser vivida con preocupación por los responsables de los departamentos universitarios que demandan más capacidad de decisión y un cierto margen de maniobra para el diseño de la política de personal.

Finalmente, aparecen como dificultad todos los aspectos vinculados a la burocracia, que se posiciona como uno de los males endémicos de la dirección universitaria. El exceso de procedimientos y prerrogativas administrativas resta tiempo para la labor estratégica que tienen encomendados los responsables universitarios, dibujando un perfil de baja intensidad política y de liderazgo. Se achaca, mayoritariamente, esa situación además de a los sistemas de control externo y el intervencionismo de la administración, a la falta de regulación efectiva del personal no académico concretada en: una plantilla muy insuficiente, la defensa de unos objetivos corporativos contradictorios a los institucionales, la falta de poder de actuación y decisión sobre las estructuras administrativas, etc.

Podemos subrayar que éstos se atribuyen como uno de los aspectos que mayor malestar genera, entendemos que por estar presente en todas las actuaciones de la dirección y por el peso que la estructura administrativa posee en muchos centros universitarios del país.

***Objetivo: Proponer acciones de mejora y optimización del actual sistema establecido.***

Una advertencia antes de plantear las conclusiones sobre este objetivo. Como se advierte en el objetivo general de la investigación y de sus objetivos operativos el presente trabajo busca analizar y comprender la realidad en la que desarrollan su trabajo los órganos unipersonales de gestión académica en la universidad (centros y departamentos). El sentido diagnóstico y contextual del trabajo, y su enfoque eminentemente cualitativo, de base cultural, hace que la perspectiva desiderativa de los propios sujetos se convierta también en objeto de interés para nuestra investigación. Por ello, en este apartado no se presentan las propuestas de intervención como conclusión propositiva, sino aquellas dimensiones que los informantes consideran que deben emprenderse para la superación de las disfunciones planteadas en el diagnóstico.

En el planteamiento metodológico las cuestiones relativas a las problemáticas se asociaron a las propuestas de mejora como parte de una misma reflexión; igualmente, como se vio en el capítulo 8 sobre el desarrollo de la investigación, se abordaron dentro de la misma dimensión de análisis aunque en dos familias de codificaciones diferentes.

De ahí que las propias propuestas de mejora se correlacionen con la descripción de las áreas de mejora.

Las propuestas de formación que se plantean proponen dirigirse a todas las personas con responsabilidades en la dirección institucional, aunque se enfatiza la posibilidad de que sea obligatorio para los niveles intermedios, objeto de nuestro estudio. La formación debe estructurarse de forma flexible durante el inicio del cargo o justo antes de iniciarlo de tal manera que los aprendizajes puedan ser transferidos a la práctica profesional.

También se pone el énfasis en la no obligatoriedad de la formación y en la posibilidad de que se imparta de manera personalizada, atendiendo al perfil de cada sujeto, su área de conocimiento, su experiencia previa, etc.

La formación debe ser planteada con especial cautela, ya que se han identificado un nutrido grupo de malas experiencias al respecto que no hacen más que desmerecer las diferentes iniciativas y acciones formativas.

Se demandan acciones formativas sintéticas, transferibles y útiles y, que se desarrollen en diferentes momentos; uno inicial para resolver las dificultades en la fase de acceso y que facilitaría la contextualización del directivo con las tareas y medios de los que dispondrá; y un segundo permanente que aporte los mecanismos necesarios para afrontar las situaciones del desempeño diario.

Parece claro que desde los diferentes colectivos implicados la formación se considera como una medida preventiva de conflictos y facilitadora de mejores resultados. A pesar de ello la gestión de la formación debe tener en cuenta la cultura dominante articulando propuestas de forma escalonada y progresiva. La formación se plantea como una situación de ayuda a los órganos por lo que su diseño debe ser pragmático y aplicativo y sobre todo flexible a la situación de cada interesado.

De igual modo, sobre el contenido de las acciones se reclaman iniciativas más vinculadas a la planificación y gestión de personas o conflictos que de tópicos de naturaleza procedimental o normativo-burocrática.

Se demanda una mayor dotación de personal no académico al frente del aparato administrativo, con suficiente cualificación y capaz de aportar soluciones efectivas a las nuevas demandas y requisitos del contexto actual, se cree que esta mejora estructural resolvería gran parte de las necesidades de los centros y departamentos; es más, se considera que esa medida mejoraría la funcionalidad general del actual sistema.

Se plantea la posibilidad de fomentar medidas organizativas conducentes a plantear una mayor integración entre las líneas académica y gerencial, de tal manera que estén mucho más coordinadas y alineadas a unos objetivos comunes, sin fisuras. También se demanda que en la práctica el personal no docente con mayores responsabilidades en los centros y departamentos (secretarías de dirección, administración de centros, etc.), quede integrado en los órganos de gestión formando un equipo con el personal académico, aunque ésta es una iniciativa que ya se aplica en algunos centros y departamentos.

En relación a la perspectiva horizontal de las estructuras, se demanda una revisión y actualización de las funciones asignadas tanto a órganos unipersonales como colegiados. La intención es redefinir y dar mayor coherencia al papel de ambos órganos para asegurar la eficacia en la combinación de ambos.

### **10.2.2 Conclusiones derivadas del proceso metodológico**

Abordar las conclusiones provenientes de los instrumentos de trabajo sirve para reflexionar sobre los aspectos instrumentales como herramienta de captación de información, además de profundizar sobre otros elementos metodológicos como el proceso de triangulación, los diferentes niveles de informantes, etc.

El uso de la entrevista como instrumento básico para realizar la obtención de datos ha resultado realmente útil, más aún si concretamos que la modalidad de entrevista fue la de carácter focalizado. El hecho de poder definir los aspectos a tratar durante el desarrollo de la entrevista a partir de un texto de focalización previo permitió una serie de respuestas muy orientadas al objeto de nuestro estudio. Por ello, aunque consideramos la estrategia como de gran utilidad debemos alertar sobre el posible influjo en las respuestas obtenidas.

Las entrevistas permitían obtener una gran cantidad de datos no sólo vinculados a los ítems generales planteados, sino de otros que, aunque en principio no estaban previstos, luego resultaron ser imprescindibles para poder generar la teoría fundamentada. Por ello los instrumentos adaptados a cada nivel de informantes nos permitieron no sólo plantear un mapa de opiniones amplio, sino significar la diversidad intrínseca de cada uno de los colectivos informantes. El resultado, como se ha visto en el capítulo 9 sobre resultados, fue de una enorme riqueza lo que confirma la utilidad de las estrategias narrativas o para este tipo de planteamientos comprensivos.

El uso de entrevistas semiestructuradas y focalizadas permitía flexibilizar el espacio comunicativo adaptándose a cada situación y entrevista de forma particular, por lo que cada entrevista aún partiendo de un mismo guión terminaba por ser un encuentro comunicativo único e irrepetible. Además, a diferencia de otros instrumentos muy extendidos en la investigación educativa, la posibilidad de aproximarse a los escenarios específicos donde se desarrolla el trabajo objeto de nuestro estudio nos permitía incorporar grandes dosis de informaciones que se recogían en el memo o diario de campo. Este instrumento, a pesar de tener un sentido originariamente residual se convirtió con el transcurso de las sesiones en una herramienta muy útil.

Por lo que se refiere al grupo focal debemos apuntar que ha permitido aportar nuevos argumentos y reflexiones sobre el proceso de análisis utilizado, aunque, a veces, la tendencia era a aportar nuevas informaciones más que analizar y contrastar la existente. La posibilidad de articular los datos ya analizados con la opinión de un grupo de expertos externo facilitó la labor analítica además de dotar al proceso de mayor rigor y validez.



En la dinámica se obtuvo una radiografía de la realidad muy ajustada gracias a los datos que se tenían de las entrevistas, por lo que gran parte del análisis y el trabajo de conclusión es fruto de los planteamientos abordados en el grupo de trabajo.

Finalmente, en relación al proceso de contrastación de los datos cabe destacar que al ser ésta una investigación de límites difusos, algunos puntos se podían extender ampliamente por lo que la correlación de datos entre ambos instrumentos podía servir de guía para delimitar el campo de trabajo. La contrastación, y todos los procesos racionales que conlleva, son un verdadero potencial para el desarrollo de la teoría emergente que, facilita la unidad (axial) de los planteamientos y resultados de un origen tan diverso. Consideramos que la complejidad de los aspectos metodológicos da respuesta proporcionada a la complejidad de nuestro objeto de estudio, que por su naturaleza comprensiva requería de un tratamiento global, recreativo de la realidad, cultural y emergente de la pluralidad de opciones y alternativas existentes.

Una de las principales conclusiones que se pueden significar del análisis de la participación de diferentes colectivos de informantes es la diversidad de opciones y matices que presentan entre ellos, y dentro de cada uno de ellos. Claramente se puede afirmar que la realidad es heterogénea, diversa y difícilmente reducible a un conjunto de perfiles.

Ello nos lleva a reflejar los marcados intereses creados alrededor de los distintos colectivos y estamentos vinculados a las instituciones universitarias. De estos destaca el marcado carácter corporativista y diferenciador que les otorga una dinámica y una cultura específica. Esta situación, entendemos, que dificulta su entendimiento y coordinación, y lo que consideramos más importante, la posibilidad de compartir esfuerzos en aras a conseguir unos objetivos institucionales comunes.

Sin ánimo de ser pesimistas, podemos afirmar que en la actualidad el entendimiento entre los diferentes colectivos es realmente difícil de conseguir, ya que el espacio de lo colectivo resta minimizado por los espacios más particulares.

Evidentemente, esta situación reclama la necesidad de establecer espacios de encuentro, y en ese sentido el abordaje plural de informantes de esta investigación nos ha permitido constatar que resulta prioritario el establecimiento de objetivos comunes y compartidos para redefinir funciones y metas a partir de lo común, y no de lo diferente. También hemos podido concluir la importancia que para los colectivos posee la variable cultural e histórica, es decir, el peso de la tradición. Esta variable determina gran parte de las dinámicas de cada uno de los colectivos además de mediar entre las relaciones entre ambos. Por ello, hemos venido observando como una de las estrategias que se están poniendo en marcha es la de establecer nuevas metas y propuestas en las que colaboran interdependientemente personal académico y personal no académico.

### 10.3 Limitaciones

Entendemos como limitaciones los aspectos susceptibles de mejora que podrían optimizar la presente investigación o sus líneas posteriores de trabajo. Algunas de esas deficiencias son imputables a aspectos internos propios del sistema de trabajo utilizado, así como de las posibles incorrecciones o desajustes en los apartados operativos, o incluso, achacables al investigador, en definitiva, son un conjunto de aspectos de naturaleza interna. Igualmente, en función del momento y de la coyuntura actual existen otras disfunciones de naturaleza contextual que han dificultado algunos extremos de la elaboración de este trabajo. Todos estos elementos deben ser objeto de consideración para prever sus correspondientes acciones de mejora.

#### 10.3.1 Limitaciones generales

Un primer elemento que destaca es la dificultad de concretar y delimitar el objeto de estudio. A pesar del esfuerzo realizado durante la investigación por focalizar de forma exacta los objetivos e hipótesis de trabajo y su desarrollo en los apartados teóricos y empíricos la propia dinámica cambiante y de difícil acotación del objeto de estudio ha provocado, en ocasiones, un ligero desenfoque.

También se puede destacar como incidencia destacable el actual momento de cambio por el que está pasando la institución universitaria. Además de las dinámicas generales (globalización, neoliberalismo, sociedad de la información, etc.) existen otras circunstancias que marcan sobremanera el actual momento. Se trata de circunstancias que condicionan la realidad en todas sus manifestaciones; especialmente consideramos que puede haber influido de alguna manera el proceso de convergencia europea en el

trabajo de campo, ya que en buena medida, éste está siendo desarrollado y liderado por los directivos y responsables de centros y departamentos.

Investigar sobre un objeto muy próximo a la realidad habitual y cotidiana del investigador, aunque parezca tener determinadas ventajas genera, a la larga, supone no pocas dificultades, como por ejemplo, poder establecer determinada distancia y objetividad entre la vida cotidiana y el proceso de investigación, y distinguir entre las diversas influencias que una y otra dimensión se ejercen mutua y constantemente.

Existe poca investigación en nuestro país sobre la universidad, y menos aún sobre el gobierno universitario. La tradición de investigar sobre la universidad es relativamente reciente y además se ha basado en aspectos más vinculados a la docencia, la investigación, la formación o el profesorado. Todavía son pocas las publicaciones, experiencias y conclusiones que se tienen respecto el gobierno universitario como resultado de procesos de investigación. Por ello se resiente, en ocasiones, la bibliografía y los documentos de otras investigaciones de rigor. En tal sentido la amplia literatura existente sobre gobierno y dirección universitaria en el ámbito anglosajón no es siempre aplicable a nuestro contexto, puesto que los sistemas universitarios de referencia son muy diferentes al nuestro.

Una lectura del informe de esta investigación evidencia una doble perspectiva en el enfoque general y particular de la misma. El planteamiento y el abordaje de gran parte de las cuestiones teóricas fundamentantes pertenecen a una perspectiva cualitativa de corte positivista. Ciertamente, se observa como se intensifican los planteamientos de rigor y sistematicidad adaptando los modelos clásicos de investigación de corte

positivista. En cambio, a partir del planteamiento del trabajo de campo se observa un giro en el enfoque de investigación llegando a concluirse de forma mucho más cualitativa; y no sólo en su proceso formal, sino también en los planteamientos y discursos subyacentes. A pesar que puede considerarse un ruido, y de hecho se observan decisiones de difícil justificación en un paradigma claramente cualitativo, lo cierto es que responden a un proceso evolutivo y de aprendizaje personal fruto de un mayor nivel de comprensión de las implicaciones científicas, técnicas y éticas del trabajo del investigador cualitativo.

### **10.3.2 Limitaciones derivadas del proceso metodológico**

La articulación de los dos instrumentos supuso otro elemento generador de ciertos ruidos. El planteamiento de utilizar dos instrumentos, entrevistas semiestructuradas y un focus grup, respondía a la necesidad de obtener primero datos de forma abundante y plural y a contrastar después, el proceso de análisis intensivo y las opiniones de los tres niveles de informantes. En la práctica la contrastación ya se iba efectuando a través de las propias entrevistas y el análisis, que se había planteado como una etapa específica, se había ido produciendo durante todo el proceso de trabajo de campo. Igualmente, en el focus grup el objetivo de análisis y contrastación, a veces quedaba sustituido por el de valorar los resultados que arrojaban las entrevistas realizadas. Consideramos que, finalmente se consiguieron los objetivos respectivos de cada fase del método diseñado aunque cabría pensar nuevas formas de articulación de los instrumentos.

Igualmente se debe destacar la dificultad que los enfoques más narrativos presentan a la hora de sistematizar estrategias y procesos para el análisis, reducción y significación de la información. Si bien es cierto que es una de las características de la investigación

cualitativa, y se señala como una de sus fortalezas más sobresalientes en la medida que permite la adaptación a cada contexto de investigación, como experiencia primeriza es altamente compleja la realización de un modelo emergente propio para la comprensión de la realidad.

En gran número de las investigaciones cualitativas se aconseja la intersubjetividad y el análisis contrastado por varios investigadores no sólo como ejercicio de validez sino como estrategia de pluralidad y riqueza del trabajo realizado tanto en la fase de obtención, como en las de análisis y construcción de teoría. La naturaleza de este trabajo impide un enfoque grupal y abierto, por lo que en ocasiones se acusa en falta una perspectiva más cooperada del trabajo realizado.

Los instrumentos, especialmente las tres versiones de entrevista, resultó un sistema altamente complejo de elaboración debido al rigor y linealidad con el que se habían diseñado. Este trabajo de sistematización y correlación de objetivos, hipótesis de trabajo y cuestiones de la entrevista resultó ser posteriormente poco útil, ya que los encuentros comunicativos no son previsibles en su totalidad y requieren abordajes diferenciados. Por ello, algunas entrevistas, sobretodo las del principio, mantenían una estructura más rígida, aunque sin abandonar los rasgos que identifican a las entrevistas focalizadas semiestructuradas. Con el transcurso del tiempo las entrevistas fueron un poco más flexibles en sus planteamientos y realmente terminaron por presentarse de forma totalmente distinta en cada una de ellas.

## 10.4 Prospectivas de la investigación

Como se apuntó al inicio de este capítulo una investigación de corte cualitativo, cuyo objeto de estudio está en proceso de cambio constante y pertenece a una dinámica sistémica y autopoietica, no puede concluirse de forma lineal, sino que dentro del propio sistema emergente y cíclico, requiere de nuevas perspectivas de indagación e interrogación. Algunas de estas propuestas surgen del esfuerzo de promoción y mejora del presente trabajo, otras como nuevos interrogantes que se formulan tras la respuesta a las cuestiones ya resueltas y, finalmente otras, por complementariedad y con el objetivo de comprender más efectivamente la realidad que nos rodea.

### 10.4.1 Propuestas de intervención

El trabajo que se presentó no era de naturaleza aplicativa, ni utilitarista. En cualquier caso la comprensión de los escenarios de investigación y el propio ámbito donde se formula el trabajo de investigación aconsejan a plantear algunas medidas que pueden aplicarse para promocionar y mejorar ciertos aspectos de la realidad. Aquí se apuntan apenas algunas de esas ideas, que informadas a partir del presente trabajo, pueden considerarse como propuestas de mejora.

El listado no es exhaustivo, y recoge las principales demandas surgidas como resultado y conclusiones del propio trabajo desarrollado, por lo tanto poseen un marcado carácter cultural y contextual. Se propondrá una medida prioritaria para cada uno de los ámbitos de las ciencias aplicadas de la educación: formativa, organizativa y de orientación.

Una de las alternativas que podemos aportar llegados a este punto, aún con todas las cautelas posibles, pasaría por introducir un sistema de flexibilidad de las estructuras universitarias. Flexibilidad que debe significar la posibilidad de dotar a cada una de las unidades y procesos organizativos de la respuesta organizacional más adecuada; la propuesta se basaría en el siguiente axioma: organizar de forma diferente lo que es diferente. Tal flexibilidad no quedaría sólo patente en la capacidad de cada centro o departamento por adoptar las medidas organizativas que considerase más adecuadas para el cumplimiento de sus objetivos, sino que incluiría la diversidad necesaria para ordenar cada una de sus finalidades de la mejor forma posible. Por ello, la propuesta se basa en tres pilares conceptuales básicos (Dillinger y Fay, 1999) la autonomía institucional para tomar las decisiones más adecuadas en cada caso; segundo, la descentralización de las universidades que permitiría que los órganos periféricos o territoriales como los centros y departamentos asuman la entidad y capacidad autorregulativa necesaria y; finalmente, la diversidad estructural que implica la posibilidad de ordenar de forma diferente las diversas funciones que se le encomiendan a cada unidad territorial. Huelga decir que, esta triple pirueta organizativa debe darse con el colchón del rendimiento de cuentas y la evaluación sistemática y continua, pues en definitiva los recursos y los fines son de la más alta repercusión social.

Se propone como alternativa intermedia entre las acciones de formación y los procesos de asesoramiento puntual y basado en la consulta existentes en la actualidad, un modelo de trabajo más horizontal con todos los órganos unipersonales de dirección. Se trataría de una conferencia que agruparía a los decanos y directores de escuela y departamento y que posibilitaría la organización regular de un espacio de debate, apoyo mutuo y colaboración entre responsables institucionales.



La idea de fondo es el trabajo colaborativo y la creación de un forum abierto donde socializar determinados problemas y aprender con las iniciativas de otros colegas. De esa manera se introducen espacios de debate y formación –entre iguales- sin el dirigismo y la formalidad que parecen rechazar por su estatus.

La carrera profesional del profesorado universitario reclama un nuevo planteamiento y estructuración. Si bien a nivel formal las funciones que la legislación le asigna de forma equiparada son la docencia, investigación y gestión, esta realidad en la práctica representan una situación insostenible. Primero por la ponderación de la investigación frente a otras ejecuciones docentes o de gestión, y segundo por que tal ponderación perturba el desarrollo equilibrado de las otras funciones. Por ello se debería articular la carrera profesional de forma mucho más flexible, bien dejando a los profesores especializarse en alguna de las funciones asignadas, si bien se deberían dominar los elementos de las tres; o bien diseñando un modelo de evaluación homogéneo por el que se evalúe la calidad del trabajo profesional independientemente en la función en la que se desempeñe. Es decir, a lo largo de la carrera profesional los profesores de universidad se dedican por periodos, más o menos extensos, a una función de forma intensiva y son evaluados por los resultados y logros conseguidos en esa función durante ese tiempo. De esta manera se establecería en un sistema de evaluación del desempeño profesional de forma comprensiva (con las tres funciones), objetiva (de las tres funciones) y de optimización (para las tres funciones).

#### 10.4.2 Sugerencias para futuras investigaciones

Las investigaciones no son un proceso cerrado que satura el conocimiento sobre un objeto determinado, aún menos desde la perspectiva cualitativa. Si partimos de una concepción cíclica y de averiguación constante debemos plantearnos nuevos enfoques para la investigación una vez que cerramos el presente ciclo. Estas propuestas surgen de aspectos que quedan pendientes por resolver en este trabajo, de las propias limitaciones planteadas, de las contradicciones internas o en relación a otros estudios que hemos podido constatar en nuestras conclusiones, o en nuevos planteamientos que se perfilan como colofón de este trabajo. Por tanto, se sugieren como propuestas de investigación para continuar profundizando sobre nuestro objeto de estudio las siguientes:

- ❖ Ampliar la muestra de informantes de tal manera que el estudio actual, centrado en las universidades metropolitanas de Barcelona, pueda tener una repercusión más general en el sistema universitario de Catalunya.
- ❖ Corroborar a través de un planteamiento de investigación más amplio la posible disfuncionalidad o no del actual sistema funcionarial como vínculo contractual básico del profesorado con la institución universitaria.
- ❖ Plantear un estudio de carácter longitudinal en el que se puedan observar las tendencias evolutivas que permitan dibujar el perfil de los procesos vinculados a la dirección unipersonal.

- ❖ Contrastar los datos y las tendencias de la presente investigación con otros abordajes de naturaleza más cuantitativa con la intención de poder generalizar algunas de las tendencias planteadas en el presente estudio.
- ❖ Desarrollar un trabajo de campo en otros contextos europeos y poder determinar estudios de naturaleza comparativa, que nos permitan no sólo describir la realidad sino coadyuvar en algunos de los procesos como el de convergencia europea.
- ❖ Ampliar el enfoque de nuestro trabajo a otros órganos de gestión universitaria, bien de ámbito general (rector, vicerrectores, etc.), bien sobre los denominados órganos colegiados.
- ❖ Plantear un estudio de naturaleza interdisciplinaria que abarque otras dimensiones explicativas del objeto de estudio; por ejemplo desde la psicología laboral (elementos generadores del estrés, salud laboral y condiciones de trabajo, etc.), desde la sociología (imagen y proyección social de los órganos directivos de la universidad), desde el derecho (procesos contractuales y régimen jurídico específico); etc.
- ❖ Organizar un proceso de detección de necesidades formativas en los diferentes ámbitos del desempeño profesional del profesorado universitario, especialmente en relación al desempeño de su función directiva.

- ❖ Proponer una investigación sobre los estadios del desarrollo de la carrera profesional que incluyan desde una perspectiva integrada las funciones de investigación, docencia y gestión institucional.
  
- ❖ Estudiar el proceso de evolución y desarrollo de la función investigadora del profesorado universitario.
  
- ❖ Analizar las fases del desarrollo profesional del profesor universitario desde una perspectiva inclusiva y globalizada que incluya las funciones de docencia, investigación y gestión.
  
- ❖ Estudiar las dinámicas informales en el sistema de relaciones de los cargos directivos de la universidad.

Como apuntábamos al inicio de este capítulo, la investigación cualitativa, en estricto sentido, no finaliza; puesto que representa un modelo de aproximación y descubrimiento constante. Desde esa perspectiva cíclica, entendemos que nuestro trabajo, aunque concluye aquí, deja abiertas nuevas perspectivas de investigación tal y como terminamos de apuntar. Estas líneas de trabajo deben permitir una mayor profundización del conocimiento sobre las dinámicas del gobierno y la dirección universitaria, aunque la perspectiva última debe encaminarse hacia la mejora e innovación de las prácticas y los procesos de gobierno, en definitiva, la mejora de la universidad.

## 11. BIBLIOGRAFÍA

*La importancia de los contenidos no se deriva sólo de sus  
cualidades intrínsecas sino que está igualmente vinculada  
a su presentación didáctica.  
Miguel A. Zabalza (2001)*



- ACHILES, C. M. (1994): "The knowledge base for education administration is far more than content". En BURDIN, J. L. (Ed.): **Leadership and diversity in education**. Economic, Pennsylvania
- AGUIRRE, A. (2004): **La cultura de las organizaciones**. Ariel, Barcelona
- ALONSO, L. E. (1999): "Sujeto y Discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de sociología cualitativa". En DELGADO, J. M. & GUTIÉRREZ, J. (Coord.) (1999): **Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales**. Síntesis, Madrid
- ALVAREZ, M. (2000): "El liderazgo de los centros educativos". En **Liderazgo y Organizaciones que aprenden**. ICE, Universidad de Deusto
- ALVIRA, F. (1983): Perspectiva cualitativa / perspectiva cualitativa en la metodología sociológica". En **Revista española de investigaciones sociológicas**, 22, pp. 53-75
- ANDRÉS, L; Y MANZANO, V. (2004): "¿Hacia dónde camina la universidad? Reflexiones acerca del EES". En **Revista Interuniversitaria de formación del profesorado**. 18 (3), p. 269-276
- ANTÚNEZ, S. (2000): **La acción directiva en las instituciones escolares. Análisis y propuestas**. Horsori, Barcelona
- APOCADA, P; Y LOBATO, C. (Eds.) (1997): **Calidad en la Universidad: orientación y evaluación**. Laertes, Barcelona
- A.Q.S.U.C. (2001): **La implantació de les millores**. Canon editorial, Barcelona
- ARAMENDI, P. (2004): **Organizaciones Socioeducativas y competencias profesionales**. Universidad del País Vasco, Guipúzcoa
- ARMENGOL, C. (2006) : « La evaluación den la universidad ». En TOMÀS, M. (2006): **Reconstruir la Universidad a través del cambio cultural**. Servei Publicacions, UAB
- ARMENGOL, C; y CASTRO, D. (2004): "La definición de nuevos escenarios en la gestión del profesorado universitario". En **Contextos Educativos. Revista de Educación**, 6-7, p. 137-158
- ARMENGOL, C; CASTRO, D; FEIXAS, M; y TOMÀS, M. (2005): "El cambio de cultura organizativa en las universidades: Nuevos retos para el profesorado". En **Revista de la Educación Superior**. XXXIV, (4), p. 141-162
- ATTALI, J. (1999): **Pour un modèle européen d'enseignement supérieur**. PUP-IV, Paris

- BALL, S. (1989): **La micropolítica en la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar.** Paidós- MEC, Madrid
- BARGH, C; SCOTT, P; & SMITH, D. (1996): **Governing Universities. Changing the Culture?** SRHE y Open University Press, Buckingham
- BARRUTIA, J. (2001): “Algunas condiciones necesarias para la gestión y organización en la universidad”. En **Cuadernos de Gestión**, 1, p. 105-114
- BAUTISTA, J. M. (2000): **La universidad en la encrucijada de la formación.** Hergué Editorial, Huelva
- BENEDITO, V. (Coord.) (2006): **La formación del profesorado universitario ante los retos del futuro.** Fodip, Universitat de Barcelona
- BENEDITO, V; FERRER, V; y FERRERES, V. (1995): **La formación universitaria a debate.** Publicacions de la Universitat de Barcelona, Barcelona
- BERRUEZO, J. (2003): “La formación por competencias”. En GAIRIN, J. y ARMENGOL, C. (Eds.): **Estrategias de formación para el cambio organizacional.** Praxis, Barcelona
- BEST, J. W. (1972): **Cómo investigar en educación.** Morata, Madrid
- BISQUERRA, R. (1989): **Métodos de investigación educativa.** CEAC, Barcelona
- BISQUERRA, R. (1996): **Métodos de investigación educativa.** CEAC, Barcelona
- BOLÍVAR, A. (1999): **Cómo mejorar los centros educativos.** Síntesis, Madrid
- BOLÍVAR, A. (2000): “El liderazgo compartido según P. Senge”. En **Liderazgo y Organizaciones que aprenden.** ICE, Universidad de Deusto
- BOLIVAR, A; DOMINGO, J; y FERNANDEZ, M. (1998): **La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo.** FORCE y Grupo Editorial Universitario, Granada
- BORRADOR DE PROYECTO DE REAL DECRETO, de 5 de diciembre de 2003, Sobre nuevas medidas reguladoras sobre el Régimen del Profesorado Universitario.
- BORRELL, N. (1998): “El liderazgo de los centros educativos universitarios”. En MARTÍN-MORENO, Q; *et al.* **V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas.** Universidad Complutense de Madrid-UNED, Madrid
- BRICALL, J. Mª. (2000): **Informe Universidad dos mil.** CRUE, Madrid
- BROWN, S. y GLASNER, A. (2003): **Evaluar en la Universidad.** Narcea, Madrid



- BULMER, M. (1982): **Social research ethics: an examination of the merits of covert participant observation**. Macmillan, Londres
- BURGEN, A. (1999) (Ed.): **Metas y proyectos de la educación superior. Una perspectiva internacional**. Fundación Universidad-Empresa, Madrid
- CAJIDE, J. (Ed.) (2004): **Calidad universitaria y empleo**. Dykinson, Madrid
- CANO, E. (2001): “La formación para la gestión en el contexto universitario”. En LORENZO, M. (Ed.) **Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal. Actas del VI CIOIE**. Grupo Editorial Universitario, Granada
- CASTRO, D. (2002): **Universidad y políticas de captación de alumnos 1992-2002: Evolución y perspectivas**. Trabajo de investigación inédito. Departamento de Pedagogía Aplicada, Universitat Autònoma de Barcelona. Documento inédito
- CASTRO, D; ARMENGOL, C; FEIXAS, M, Y TOMÁS, M. (2002): “Diseño didáctico-organizativo de los créditos europeos”. En MESA, L; CATANEDA, R, y VILLAR, L. M. (Eds.) **Asegurar la calidad en las universidades**. ICE, Universidad de Sevilla
- CASTRO, D. (2004): “Luces y sombras en el discurso de Calidad en la Educación”. En **Educadores para una nueva cultura. XIV AMCE**. Publicaciones de la PUCC, Santiago de Chile
- CASTRO, D; GIL, I; y PINA, B. (2004): “La formación inicial del profesorado universitario en la UPF. Principios pedagógicos y formas organizativas”. En **Educador**, 33, p. 97-111
- CASTRO, D. (2006) : « La Investigación en la universidad ». En TOMÀS, M. (2006): **Reconstruir la Universidad a través del cambio cultural**. Servei Publicacions, UAB
- CEF (2001): “Planificación de carreras”. En **Master de Dirección y Planificación de Recursos Humanos**. CEF, Madrid
- CCUC. (2004): **Cambio de Cultura en las Universidades Catalanas a inicios del siglo XXI. Memoria de Investigación**. Ministerio de Ciencia y Tecnología (BSO 2000-0066)
- CHACON, S. (2002): “Calidad en la gestión universitaria a través de la evaluación de la formación del PAS de la Universidad de Sevilla”. En ZABALZA, M. A; TRILLO, A. y GEWERE, A. (Eds.) **La calidad de la docencia en la Universidad**. Universidad de Santiago de Compostela, Santiago
- CHAVES, J.R. (1993): **Organización y Gestión de las Universidades públicas**. PPU, Barcelona

- CHAVES, J.R. (2002): **La Universidad Pública al derecho y al revés**. Evergráficas, León
- CISNEROS, C. (2006): “Teoría fundamentada en los datos”. En SAIC (2006) **Seminario avanzado de investigación cualitativa: estrategias y diseño del análisis de datos**. Universidad Autónoma de Barcelona
- CLARK, B. (1983): **The Higher Education System: Academic organization in cross national perspective**. University of California Press, Los Angeles
- CLARK, B. (1995): “Leadership and innovation in Universities. From theory to Practice”. En **Tertiary Education and Management**, 1 (1), p. 7 -11
- CLARK, B. (1997): “The modern integration of research activities whit teaching and learning”. En **Journal of Higher Education**, 68 (3), p. 241-255
- CLARK, B. (1998): “The entrepreneurial university: demand and response”. En **Tertiary Education and Management**, 4 (1), p. 5 -16
- CLARK, B; & NEAVE, G. (Eds.) (1992): **The Encyclopaedia of Higher Education**. (Vol. 3). Pergamon Press, Oxford
- CLEGG, S; & McAULEY, J. (2005): “Conceptualising Middle Management in higher education: multifaceted discourse”. En **Journal of Higher Education Policy & Management**. 27, 1, p. 19-35
- CLEGG, S; & BRADLEY, S, (2006): “Models of personal development planning: practice and processes”. En **British Educational Research Journal**, 32 (1), p. 57-76
- CONDE, F. (1990) “Un ensayo de articulación de las perspectivas cuantitativas y cualitativas en investigación social”. En **Revista española de investigaciones sociológicas**. 51, p. 91-117
- COOK, T. D. (1983) (Ed.): **Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa**. Morata, Madrid
- CRABTREE, B. F. & MILLER, W.L. (Eds.) (1992): **Doing qualitative research**. Sage, Londres
- CRUE (2005): **Las TIC en el sistema Universitario español. Informe**. CRUE, Madrid
- DAVIES, J. L. (1996): “Diseño de estrategias para el desarrollo de la dirección dentro del marco universitario”. En RODRÍGUEZ, S; ROTGER, J. M.; y MARTÍNEZ, F. (1996): **Formación y desarrollo para la docencia y gestión universitaria**. Cedecs, Barcelona

- DAVIS, K; & NEWSTROM, J. W. (2002): **Comportamiento humano en el trabajo**. (11ª edición). McGraw Hill, México DF
- DEARING, R. (1988): **Higher education in the learning society**. Bof Ed. London
- DEEM, R; & BREHONY, K.J. (2005): “Management as ideology: the case of ‘new managerialism’ in higher education”. En **Oxford Review of Education**. 31 (2), p. 217-235
- DELGADO, J. M. & GUTIÉRREZ, J. (Coord.) (1999): **Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales**. Síntesis, Madrid
- DELORS, J. (1996): **Educació: Hi ha un tresor amagat a dins**. UNESCO, Barcelona
- DENZIN, N.K. (1994): “The art and politics of interpretation”. En DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. (Eds.) **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, California
- DE LA PLAZA, S. (1999): “Alternativas y propuestas de Reforma de los órganos de gobierno de las universidades españolas”. En SÁENZ DE MIERA, A. (Ed.) **Sistemas de gobierno de las universidades españolas: situación actual y perspectivas de futuro**. Consejo de Universidades, Madrid
- DE MIGUEL, J; CAÏS, J; y VAQUERA, E. (2001): **Excelencia. Calidad de las universidades españolas**. CIS, Madrid
- DEL VALLE, J. M. (1993): “El profesorado universitario y la carrera docente”. En **Actualidad Administrativa**, 12/22, p. 183-185
- DEL VALLE, P. (2001) (Coord.): **Informe sobre el anteproyecto de Ley Orgánica de Universidades**. Grupo de asesores jurídicos de universidades, Madrid
- DEL VALLE, J. M. y CHAVES, J. R. (2000): “El profesorado universitario: cinco cuestiones cardinales a las puertas del siglo XXI”. En MORA, J-G. (Ed.): **Profesorado universitario: situación en España y tendencias internacionales**. Consejo de Universidades, Madrid
- DEL VALLE, P. y CHAVES, J. R. (2000): “El profesorado universitario: cinco cuestiones cardinales a las puertas del siglo XXI”. En **Profesorado universitario: situación actual y tendencias internacionales**. MEC, Madrid
- DILL, D. & SOO, M. (2005): “Academic quality, league tables, and public policy: A cross-national analysis of university ranking systems”. En **Higher Education**, 49 (4), p. 495-453
- DILLINGER, W. & FAY, M. (1999): “Descentralización de la gestión pública”. En **Finanzas y Desarrollo**, XII-1999, p. 19-22

- DOLAN, S. L. *et al.* (2003): **La gestión de los recursos humanos**. McGraw Hill, Madrid
- DOUGLAS, J. D. (1976): **Investigación social**. Sage, California
- DUNLEAVY, P; y HOOD, C. (1995): “De la administración pública tradicional a la nueva gestión pública”. En **Gestión y Análisis de políticas públicas**, 3, p. 37-54
- DURAND, J.C. (1997): **Dirección y Liderazgo del departamento académico en la universidad**. EUNSA, Navarra
- EARLSDON, D.A. (Ed.) (1993): **Doing naturalistic inquiry**. Sage, London
- ERICKSON, F. (1986): “Qualitative methods in research on teaching”. En WITTROCK, M. C. **Handbook of research on teaching**. McMillan, NY
- ESTATUTS DE LA UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA [www.uab.cat] [consulta: 14/02/2006]
- ESTATUTS DE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA [www.ub.edu] [consulta: 14/02/2006]
- ESTATUTS DE LA UNIVERSITAT POMPEU FABRA [www.upf.es] [consulta: 14/02/2006]
- ESTATUTS DE LA UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE CATALUNYA [www.upc.es] [consulta: 14/02/2006]
- EURYDICE (2006): **Two decades of reform in higher education in Europe: 1980 onwards**. Eurydice Information Network on Education in Europe
- FABRA, M.I.; y DOMÈNECH, M. (2000): **Hablar y escuchar. Relatos de profesores y estudiantes**. Paidós, Barcelona
- FARNHAM, D. (1999): **Managing Academic Staff in Changing University Systems. International Trends and Comparisons**. Open University Press, Buckingham
- FEAEC (1997): **Models d'organització i gestió de centres. Fòrum Europeu d'administradors de l'Educació a Catalunya**. Fòrum Europeu, Barcelona
- FEIXAS, M. (2002): **El desenvolupament professional del professor universitari com a docent**. Tesi doctoral inèdita. Departament de Pedagogia Aplicada, Universitat Autònoma de Barcelona
- FEIXAS, M. (2004): “De Bolonia a Berlín” en **RIFOP**, 18 (1), p. 149-162

- FERMOSO, J (1999): “Sistemas de gobierno de las universidades españolas”. En SÁENZ DE MIERA, A. (Ed.) **Sistemas de gobierno de las universidades españolas: situación actual y perspectivas de futuro**. Consejo de Universidades, Madrid
- FERNÁNDEZ CRUZ, M. (1995): “Ciclos en la vida profesional de los profesores”. En **Revista de Educación**, 306, p. 153-203
- FERNÁNDEZ CRUZ, M. (2006). **Desarrollo Profesional Docente**. Grupo Editorial Universitario, Granada
- FERRER, V. (1992): “La formació del professorat universitari: sinopsi d’un informe”. En **Temps d’educació**, 8, p. 123-136
- FLICK, U. (2004): **Introducción a la investigación cualitativa**. Morata, Madrid
- FORUM UNIVERSIDAD EMPRESA (1997): **Órganos de gobierno en la Universidad**. Consejo de Universidades y FUE, Madrid
- FOX, D. (1981): **El proceso de investigación en educación**. EUNSA, Pamplona
- FREEDMAN, D. H. (1992): “Is management still a Science?”. En *Harvard Business Review*, noviembre-diciembre, p. 26-38
- FULLAN, M. G. (1990): “Staff development, innovations, and institutional development”. En ASCD. **Changing school culture through staff development**. ASCD Yearbook, Virginia
- FULLAN, M. G. & HEARGRAVES, A. (Eds.) (1992): **Teacher development and education change**. Falmer Press, London
- FUNDACIÓ BOSCH I GIMPERA (1999): **Les funcions i govern de les universitats públiques**. Publicacions de la Universitat de Barcelona
- GAIRÍN, J. (1989): “Las estructuras organizativas”. En MARTÍN-MORENO, Q. (Coord.) **Organizaciones Educativas**. UNED, Madrid
- GAIRÍN, J. (1995): “Models organitzatius, models directius”. En FEAEC **Reflexions sobre l’autonomia i direcció escolar**. Raima, Barcelona
- GAIRIN, J. (1996 a): “Organización de instituciones educativas. Naturaleza y Enfoques”. En GAIRIN, J. *et al.* **Manual de organización de instituciones educativas**. Escuela Española, Madrid
- GAIRIN, J. (1996 b): **La organización escolar: Contexto y Texto de actuación**. La Muralla, Madrid
- GAIRÍN, J. (2000): “Cambio de cultura y Organizaciones que Aprenden”. En **Liderazgo y Organizaciones que aprenden**. ICE, Universidad de Deusto

- GAIRÍN, J. (2003): “El profesorado universitario en el siglo XXI”. En MONEREO, C; y POZO, J. I. (Eds.) **La universidad ante la nueva cultura educativa**. Síntesis, Madrid
- GAIRÍN, J; y CARNICERO, P. (1995): **El Administrador del centro educativo**. MEC-Colegio de Economistas de España
- GAIRIN, J; y VILLA, A. (1999): **Los equipos directivos de los centros docentes**. ICE-UD, Deusto
- GALLIFA, J; y PEDRÓ, F. (Eds.) (2001): **Quin futur té la Universitat? Vint visions sobre la Universitat a Catalunya**. Proa Debat, Barcelona
- GALLIFA, J; PEDRÓ, F; y FONTAN, P. (1998): **Present i futur de la universitat. Models actuals i prospectiva de la universitat a Catalunya i a Europa**. Edicions Raima. Barcelona
- GARCÍA, V; y MEDINA, R. (1986): **Organización y gobierno de centros educativos**. Rialp, Madrid
- GARRIDO, J.L. (1993): **Sistemas educativos de hoy**. (3ª edición) Dykinson, Madrid
- GASALLA, J.M. (2003): **Marketing de la formación de directivos**. Pirámide, Madrid
- GELLERT, C. (Ed.) (1993): **Higher Education in Europe**. Kingsley, London
- GERARD, S.M. (2003): “Who are the actors in the government of French Universities? The paradox victory of deliberate leadership” en **Higher Education**, 45 (4), p. 125-137
- GERLESE, A. (2005): “Variation and commonality in phenomenographic research methods”. En **Higher education Research and Development**, 24 (4), p. 321-334
- GERMAIN, M. (2003): “La formación de los gestores de la educación: la necesidad de renovación de los contenidos y las metodologías”. En PELLETIER, G. (Coord.) (1999): **Formar a los dirigentes de la educación. Aprendizaje en la acción**. La Muralla, Madrid
- GIRÓ, A. (2001): “Ponencia: Consejos Sociales”. En UPF **El futuro de la universidad y las reformas legislativas: el debate de los Consejos Sociales**. Consejo Social de la UPF, Barcelona
- GLASER, B. G. (2002): “Constructivist Grounded Theory?”. En **Forum Qualitative Social Research**, 3 (3), p. 9-15
- GLESNE, C; y PESHKIN, N. (1992): **Becoming qualitative researches**, Legman, New York

- GMELCH, W. H. (1991): "Paying the price for academic leadership: department chair tradeoffs". En **Annual Meeting of the American educational research**. ERIC ED341143
- GONZÁLEZ, M. J. (1999): **La Universidad del siglo XXI. Libertad, competencia y calidad**. Círculo de empresarios, Madrid
- GONZÁLEZ, P. (2001): **La universidad necesaria en el siglo XXI**. Ed. Era, México DF
- GONZÁLEZ LÓPEZ, M.J. (2006): "Towards decentralized and Goal-oriented Models of Institutional Resource Allocation: The Spanish case". En **Higher Education**, 51 (4), p. 589-617
- GÓMEZ DACAL, G. (1980): **El centro educativo**. Escuela española, Madrid
- GORDON, G. (2005): "The human dimensions of the research agenda: supporting the development of researchers throughout the career life cycle" En **Higher Education Quarterly**, 59, p. 40-55
- GRECO, C. (2000) "Gobierno y Gestión de la Educación Superior: Una perspectiva de su evolución y desarrollo". En **International Seminar on University Governance and Management**. EAIR, UPC, Barcelona
- GREENBANK, P. (2006): "The evolution of government policy on widening participation". En **Higher Education Quarterly**, 60, p. 141-157
- GROS, B. y ROMANÍA, T. (2005): **Ser profesor: palabras sobre docencia universitaria**. Octaedro, Barcelona
- GUBA, E. G. (1990): **The paradigm dialog**. Newbury Park, California
- GUBA, E. G; & LINCOLN Y. S (1994): "Competing paradigms in qualitative research". En DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. (Eds.) **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, California
- GUERRERO, E. (2000): "Polémica en torno a la dualidad docencia e investigación universitaria". En **Revista de enseñanza universitaria**, 16, p. 21-29
- HABERMAS, J. (1986): **Teoría de la acción comunicativa I**. Taurus, Madrid
- HALL, D.T. (1996): "Protean careers in the 21 st. Century". En **Academy of Management Executive**, 10 (4), p. 8-16
- HALL, R. (1983): **Organizaciones: estructura y procesos**. Prentice Hall, Nueva York
- HAMMERSLEY, M. (1992): **What's wrong with ethnography?** Rutledge, London

- HANNA, D. E. (Ed.) (2001): **La enseñanza universitaria en el era digital**. Octaedro educación, Barcelona
- HARGREAVES, D. (1995): "School culture, school effectiveness and school improvement". En **School Effectiveness and School Improvement**, 6 (1), p. 23-46
- HAUG, G. (2003): **Conferencia Sobre la convergencia europea en Educación Superior**. UAB, (10/11/03), Barcelona
- HERNÁNDEZ, J; y VALVERDE, F. (1998): **La participación del usuario en la financiación de la enseñanza pública universitaria**. Universidad de Jaén, Jaén
- HERRANZ, M. L. (2001): "La docència a la UAB" en **Educar**, 28, p. 99-115
- HOLSTEIN, J. A. (1995): **Perspectives on Social Problems**. Elsevier, London
- HUBERMAN, M (1989): **La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession**. Delachaus, Paris
- HUBERMAN, M; THOMPSON, C. L. & WEILAND, S. (2000): "Perspectivas de la carrera del profesor". En BIDDLE, B. J. y otros **La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar**. Paidós Barcelona
- ICED (1987): **La Reforma Universitaria. Evaluación e Informe**. Consejo de Universidades, Secretaría General, Madrid
- IMMERGART, G. (2000): "Gestionando organizaciones de aprendizaje". En **Liderazgo y Organizaciones que aprenden**. ICE, Universidad de Deusto
- JANESICK, V. (1994): "The dance of qualitative research designs". En DENZIN, N.K. & LINCOLN, Y. (Eds.) **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, California
- JIMENEZ, J.C. (1996): "Función gerencial y calidad del servicio: requerimientos en las instituciones educativas" En AA.VV (1996) **IV Congreso Interuniversitario de Organización de instituciones Educativas**. Tarragona
- JOICE, B. (1990) (Ed.): **Changing school culture through staff development**. ASCD Yearbook, Virginia
- KALIVODA, P. et al. (1994): **Nurturing faculty vitality by matching institutional interventions with career-stage needs**. Innovative Education, London
- KERKA, S. (1992): **Life cycles and career development: new models**. ERIC Digest n19. ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education, Columbus. ED346316



- KIRK, J; & MILLER, M. L. (1986): **Reliability and validity in qualitative research**. Sage, California
- KNIGHT, P. T. (2005): **El profesorado de Educación Superior. Formación para la Excelencia**. Narcea, Madrid
- KOGAN, M. (1999): “Models of Governance and Developments in the United Kingdom”. En **Higher Education in Europe**, XVII, 3, p. 46-58
- KUGEL, P. (1993): “How professors develop as teachers”. En **Studies in Higher Education**. 18 (3), p. 315-328
- KUHN, T. S. (1962): **La estructura de las revoluciones científicas**. BFCE, México DF
- KUHN, T. S. (1970): **The structure of scientific revolutions (2ª Ed.)** University of Chicago Press, Chicago
- KUHN, T. S. (1971): **La estructura de las revoluciones científicas**. Fondo de cultura americana. México
- KVALE, S. (1996): **Inter Views. An introduction to qualitative research interviewing**. Sage, London
- LATORRE, A; DEL RINCON, D; y ARNAL, J. (1996): **Bases metodológicas de la investigación educativa**. Hurtado, Barcelona
- LEITHWOOD, K. A. (1990): “The principal’s role in teacher development”. En JOICE, B. (Ed.) **Changing school culture through staff development**. ASCD Yearbook, Virginia
- LEY ORGÁNICA DE UNIVERSIDADES (LOU). BOE 24 de diciembre de 2001
- LEY DE REFORMA UNIVERSITARIA (LRU). BOE 1 de septiembre de 1983
- LINCOLN, Y. S. & GUBA E. G. (1985): **Naturalistic Inquiry**. CA Sage, California
- LOPEZ, J; MAYOR, C; & SÁNCHEZ, M. (2003): “Formación y asesoramiento de profesores noveles”. En **Actas del III Seminario CCUC: Los retos del profesorado**. Documento policopiado, UAB, Barcelona
- LÓPEZ, L. y ESPÍN, E. (1991): **Derecho Constitucional. Derechos y deberes de los ciudadanos**. Tirant lo Blanch, Valencia
- LORENZO, M. (1998 a): “Las visiones actuales del liderazgo en las instituciones educativas”. En LORENZO, M; ORTEGA, J. A.; y SOLÀ, T. **Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales**. GEU, Granada

- LORENZO, M. (1998 b): **El liderazgo educativo en los centros docentes**. La Muralla, Madrid
- LORENZO, M. (1998 c): “El liderazgo para la promoción de calidad en una institución educativa”. En LORENZO, M; SALVADOR, S. y ORTEGA, J. A. **Organización y dirección de instituciones educativas**. GEU, Granada
- LORENZO, M. *et al.* (2001): **Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal. Actas del VI CIOIE y de las V JAOIE**. GEU, Granada
- MAJÓ, J. y MARQUÉS, P. (2002): **La revolución educativa en la era Internet**. Praxis; Barcelona
- MALAPEIRA, JM. (1996). “formación para la dirección y gestión académica universitaria”. En RODRÍGUEZ, S; ROTGER, JM.; y MARTÍNEZ, F. **Formación y desarrollo para la docencia y gestión universitaria**. Cedecs, Barcelona
- MARCELLÁN, F. (2004): “La evaluación y la acreditación en el marco de la LOU” en **Adaptació de les titulacions a l'EEES**. AQSUC, Universitat de Lleida
- MARCELO, C. (1994): **Formación del profesorado para el cambio educativo**. PPU, Barcelona
- MARSHALL, C. (1989): **Designing qualitative research**. Newbury, California
- MARTIN, E. (2001): **Gestión de instituciones educativas inteligentes**. McGraw Hill, Madrid
- MAYOR, C. y GONZÁLEZ, M<sup>a</sup> T. (Dir.) (2000): **La mejora de los planes de estudio en la universidad**. Vicerrectorado de calidad. Universidad de Sevilla
- Mc CAFFERY, P. (2004): **The Higher Education Manager's handbook. Effective leadership and management in universities and colleges**. Falmer, New York
- Mc DANIEL, O. (1997): “Les establishments' d'enseignement supérieur peuvent-ils se passer de l'intervention de l'Etat? En **Gestion de l'enseignement supérieur**, 9, (2), p. 129-149
- Mc LUHAN, M. (2006): **The Classical Trivium**. Gingko Press, Cortemadera-CA
- MEDINA, J.R. (1997 a): **Fuerzas directrices de la Universidad española**. Conferencia. Institución Libre de Enseñanza, Madrid
- MEDINA, J.R. (1997 b): “Sobre los órganos de gobierno de las universidades españolas”. En **Órganos de gobierno de la Universidad**. Fundación Universidad-Empresa, Madrid

- MENTADO, T; y GÓMEZ, M. (2004): “La opinión de los decanos y directores de centros sobre política universitaria y sus funciones en las respectivas facultades y escuelas universitarias en la UB”. En LÓPEZ, J; SÁNCHEZ, M; y MURILLO, P. **Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad. Actas del VIIIº CIOIE.** Universidad de Sevilla, Sevilla
- MESA, J.M; CASTAÑEDA, R; y VILLAR, L. M. (2002): **Asegurar la calidad en las universidades.** ICE – Universidad de Sevilla, Sevilla
- MICHAVILA, F. y CALVO, B. (1998): **La universidad española hoy. Propuestas para una política universitaria.** Síntesis, Madrid
- MICHAVILA, F. (Ed.) (1998): **Experiencias y consecuencias de la evaluación universitaria. Estrategias de mejora en la gestión.** Fundación Universidad-Empresa, Madrid
- MICHAVILA, F. Y EMBID, A. (2001): **Hacia una nueva universidad.** Tecnos, Madrid
- MIDDLEHURST, R. (2004): “Changing internal governance: a discussion of leadership roles and management structures in UK universities”. En **Higher Education Quarterly**, 58, p. 258-269
- MILES, M.B. Y HUBERMAN, A.M. (1994): **Qualitative data analysis: an expanded sourcebook** (2ª Ed.). Thousand Oaks Sage, London
- MILLER, J. A. (1986): **Umbrales de análisis.** Manantial, Buenos Aires
- MINTZBERG, H. (1984): **La estructuración de las organizaciones.** Ariel, Barcelona
- MON, A. *et al.* (2002): **Paradigmas del liderazgo. Claves de la dirección de personas.** McGraw Hill, Madrid
- MONTEZ, J.M; WOLVERTON, M. & GMELCH, W. H. (2002): “The roles and challenges of Deans”. En **The review of Higher Education**, 26 (2), p. 241-266
- MORA, J-G. (1998): “La mejora de la información”. En MICHAVILA, F. (Ed.) **Experiencias y consecuencias de la evaluación universitaria. Estrategias de mejora en la gestión.** Fundación Universidad-Empresa, Madrid
- MORA, J-G. (1999): “Los sistemas de gobierno de las universidades: una perspectiva internacional”. En SANZ DE MIERA, A. (Ed.) **Sistemas de gobierno de las universidades española: situación actual y perspectivas de futuro.** Consejo de Universidades, Madrid
- MORA, J-G. (2000 a): “El gobierno de las universidades: entre la autonomía y la eficacia”. En **International Seminar on University Governance and Management.** EAIR, UPC, Barcelona

- MORA, J.-G. (Ed.) (2000 b): **Profesorado universitario: situación en España y tendencias internacionales**. Consejo de Universidades, Madrid
- MORGAN, G. (1983): **Beyond method: strategies for social research**. Sage, London
- MORIN, E. (1998): “Sobre la reforma de la Universidad”. En PRORTA, J; y LLADONOSA, M. **La Universidad en el cambio de siglo**. Alianza Editorial, Madrid
- MORSE, J.M. (1994): “Designing funded qualitative research”. En DENZIN, N.K. & LINCOLN, Y. (Eds.) **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, California
- MUNICIO, P. (1996): “Las estructuras organizativas”. En GAIRIN, J. *et al.* **Manual de organización de instituciones educativas**. Escuela Española, Madrid
- MUÑOZ, J. (2006): “Análisis del contenido”. En **Seminario SAIC 2006: Estrategias de diseño y análisis de datos**. Centro de estudios e investigación en humanidades. Universitat Autònoma de Barcelona
- MURPHY, J. (1993): **Preparing Tomorrows’ School Leaders: Alternative Designs**. University Park, Pennsylvania
- MURPHY, J. & HALLINGER, P. (1987): **Approaches to administrative training in education**. University New York Press, NY
- NAVARRO, P. & DÍAZ, C. (1999): “Análisis de contenido”. En DELGADO, J. M. & GUTIÉRREZ, J. (Coord.) (1999): **Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales**. Síntesis, Madrid
- NEAVE, G. (2001 a): **Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea**. Gedisa, Barcelona
- NEAVE, G. (2001 b): “Governance, change and the universities”. En HIRSCH, W. (Ed.): **Governance in Higher Education: the university in a State of flux**. Económica, París
- NONELL, R. (2002): **Transparencia y buen gobierno. La rendición de cuentas en una sociedad avanzada. El posicionamiento de las universidades**. Icaria Editorial, Barcelona
- NOGUEIRA, A. (2004): **Régimen jurídico de la selección del profesorado universitario**. Atelier, Barcelona
- OJA, S. N. (1989): “Teachers: ages and stages of adult development”. En Holly, M. L. & McLaughlin, C.S. (Eds.): **Perspectives on Teacher Profession Development**. Falmer Press, London

- OKLEY, J. (1994): "Thinking through fieldwork". E, BRIMAN, R. (Ed.): **Analyzing qualitative data**. Routledge, London
- OLIAS, B. (2001): **La Nueva Gestión Pública**. Prentice Hall, Madrid
- OLIVER, J. (2003): **La funció directiva dels acadèmics i la seva relació amb l'administració: problemes actuals i propostes de millora**. Informe Policopiado presentado a l'Equip de Govern de la UAB [16/02/2004]. Universitat Autònoma de Barcelona
- OLIVER JAUME, J. (2000): "La universidad como organización: un entorno formativo". En LORENZO, M. (Ed.) **Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal. Actas del VI CIOIE**. Grupo Editorial Universitario, Granada
- ORIHUELA, F; y RUIZ, J. (2000): "Universidad y cambio estratégico: dirigir los recursos y capacidades y dirigir el capital social". En **International Seminar on University Governance and Management**. EAIR, UPC, Barcelona
- OROVAL, E. y RODRÍGUEZ, D. (2000): "Organización y gestión de sistemas universitarios en el territorio". En **International Seminar on University Governance and Management**. EAIR, UPC, Barcelona
- PAQUET, G. (1991): **Le management in crise: Pour une formation proche l'action**. Economica, Paris
- PAREJO, A. (2002): **Informe sobre los aspectos de la LOU cuya constitucionalidad es cuestionable**. CRUE, Madrid
- PATTON, M.Q. (1990): **Qualitative evaluation and research methods**. Sage, London
- PEDRÓ, F. (2004): **Fauna Académica. La profesión docente en las universidades europeas**. Editorial UOC, Barcelona
- PEIRÓ, J M<sup>a</sup>. (1984): **Psicología de la Organización**. UNED, Madrid
- PEIRÓ, JM<sup>a</sup>. Y PÉREZ, F. (1999): "Sistema de gobierno de la universidad española". En SÁENZ DE MIERA, A. (Ed.) **Sistemas de gobierno de las universidades españolas: situación actual y perspectivas de futuro**. Consejo de Universidades, Madrid
- PELLETIER, G. (Coord.) (2003): **Formar a los dirigentes de la educación. Aprendizaje en la acción**. La Muralla, Madrid
- PEREZ, F; y PEIRÓ, JM<sup>a</sup>. (1997): "El gobierno de la Universidad: un diseño alternativo". En **Organos de gobierno de la universidad**. Fundación Universidad-Empresa, Madrid

- PÉREZ-DÍAZ, V; y RODRÍGUEZ, J.C. (2001): **Educación superior y futuro de España**. Fundación Santillana, Madrid
- PERKIN, H. J. (1969): **Key Profession: The history of the association of university teachers**. Roudledge, London
- PINO, J.L. (1997): “La perspectiva de una administración educativa”. En **Órganos de gobierno de la universidad**. Fundación Universidad-Empresa, Madrid
- QUINTANILLA, M. A. (1999): “La Misión y el gobierno de la universidad”. En **Revista de Occidente**, 5, p. 47-57
- RAU, E. (1993): “Inertia and Resistance to change of the Humboldtian University”. En GELLERT, C. (Ed.): **Higher education in Europe**. Kinsley, London
- RAURET, G. (2004): “La acreditación en Europa”. En **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**. 18 (1), p. 131-147
- RAMSDEN, P. (1998): **Learning to lead in higher education**. Routledge, London
- RAMSDEN, P; TRIGWELL, K; MARTIN, E; & PROSSER, M. (2003): “Variation in the experience of leadership of teaching in higher education”. En **Studies in Higher Education**. 28 (3), p. 37-56
- REAL DECRETO 1086/1989, de 28 de agosto, sobre Retribuciones del profesorado universitario.
- REAL DECRETO 898/1985, de 30 de abril, sobre Régimen del profesorado universitario.
- REAL DECRETO 74/2000, de 21 de enero, de modificación del RD 1086/1989, de 28 de agosto, sobre Retribuciones del profesorado universitario.
- REAL DECRETO 774/2002, de 26 de julio, por el que se regula el sistema de habilitación nacional para el acceso a Cuerpos de Funcionarios Docentes Universitarios y el régimen de los concursos de acceso respectivos.
- REBOLLOSO, E. *et al.* (2001): **Estrategias de calidad en la universidad**. Promolibro, Valencia
- REPONEN, T. (1999): “Is leadership possible at loosely coupled organizations such as universities?”. En **Higher Education Policy**, 12 (3), p. 237-244
- RHOADES, G. (1997): “Organizations Theory”. En CLARK, B; & NEAVE, G. (Eds.) **The Encyclopaedia of Higher Education**. (Vol. 3). Pergamon Press, Oxford
- RICARDI, R. (1960): **La dinamica Della direzione**. Angeli, Milano
- RICHMAN, M. (1976): **Dilthey, select writings**. Cambridge Press, UK

- RITZER, G. (1993): **Teoría sociológica contemporánea**. Mc Graw Hill, Madrid
- ROBBINS, S. (1987): **Comportamiento organizacional. Conceptos, controversias y aplicaciones**. Prentice Hall, Madrid
- ROBERTSON, D. L. (1999): “Professors’ perspectives on their teaching: a new construct and development model”. En **Innovative Higher Education**, 23 (4), p. 271-294
- ROCA, M. (2001): “Ponencia sobre Consejos Sociales”. En UPF **El futuro de la universidad y las reformas legislativas: el debate en los consejos sociales**. Consejo Social de la UPF, Barcelona
- RODRÍGUEZ IBÁÑEZ, J. E. (1989): **La perspectiva sociológica: Historia, teoría y método**. Taurus, Madrid
- RODRÍGUEZ, D. (2002): **Gestión Organizacional. Elementos para su estudio** (3ª ed.). Ediciones de la Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile
- RODRÍGUEZ, S; ROTGER, J.M.; y MARTÍNEZ, F. (1996): **Formación y desarrollo para la docencia y gestión universitaria**. Cedecs, Barcelona
- ROJO, J. M. (1999): “La autonomía universitaria y la búsqueda de la calidad”. En BURGEN, A. (Ed.) **Metas y proyectos de la educación superior. Una perspectiva internacional**. Fundación Universidad-Empresa, Madrid
- ROSSER, V. (2004): “A national study on midlevel leaders in higher education: The unsung professionals in the academy”. En **Higher Education**, 48 (3), p. 317-337
- ROURE, J; y RODRÍGUEZ, M.A (1999): **Aprendiendo de los mejores. El modelo EFQM y el proceso de autodiagnóstico en la práctica**. Ediciones gestión 2000, Barcelona
- RUÉ, J. (2004 a): “La Convergencia europea: entre decir e intentar hacer”. En **Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado**. 49, p. 39-59
- RUÉ, J. (2004 b): “Cambian los tiempos, pero ¿cambian las universidades? La educación superior ante los retos de la nueva sociedad”. En **Contextos educativos. Revista de Educación**. 6-7, p. 167-185
- RUIZ, J. M. (1996): **Cómo hacer una evaluación de centros educativos**. Narcea, Madrid
- RUIZ, J. J. (2004): “La evaluación de la investigación universitaria: perspectivas actuales y futuras”. En CAJIDE, J. (2004): **Calidad universitaria y empleo**. Dickinson, Madrid

- SÁENZ DE MIERA, A. (Ed.) (1999): **Sistemas de gobierno de las universidades españolas: situación actual y perspectivas de futuro**. Consejo de Universidades, Madrid
- SAIC (2006): **Seminario avanzado de investigación cualitativa: estrategias y diseño del análisis de datos**. Policopiado. Universidad Autónoma de Barcelona
- SALABURU, P. (Dir.) (2003): **Sistemas universitarios en Europa y EEUU**. Academia Europea de Ciencias y Artes, Madrid
- SANDRIN, M. P. (2003): **Investigación cualitativa en Educación**. McGraw Hill
- SÁNCHEZ, S. (2003): **De bestiis universitatis (Esos tipos universitarios)**. Dykinson, Madrid
- SÁNCHEZ FERRER, L. (1999): “Informe sobre el Sistema de Gobierno de las universidades españolas basado en una encuesta a miembros del Consejo de Universidades y Presidentes de Consejos Sociales”. En SANZ DE MIERA, A. (Ed.) **Sistemas de gobierno de las universidades española: situación actual y perspectivas de futuro**. Consejo de Universidades, Madrid
- SÁNCHEZ, M; LÓPEZ, J; MAYOR, C; *et al.* (2004): “La mujer en la dirección y gestión de universidades: un estudio en el contexto de España”. En VILLA, A. (Coord.) **Dirección para la innovación: apertura de los centros a la sociedad del conocimiento**. ICE Universidad de Deusto, Bilbao
- SÁNCHEZ, M; y LÓPEZ, J. (2003): “Condiciones organizativas de la enseñanza en la Universidad”. En MAYOR, C. (Coord.) **Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Superior**. Octaedro, Barcelona
- SANCHO, D. (1999): **Gestión de servicios públicos: estrategias de marketing y calidad**. Tecnos-UPF, Barcelona
- SANCHO, J. M<sup>a</sup>. (2001): “Docencia e investigación en la universidad: una profesión, dos mundos”. En **Educación**, 28, p. 41-60
- SANTACANA, F. (1999): “Alternativas y propuestas de Reforma de los órganos de gobierno de las universidades españolas”. En SÁENZ DE MIERA, A. (Ed.) **Sistemas de gobierno de las universidades españolas: situación actual y perspectivas de futuro**. Consejo de Universidades, Madrid
- SAMPER, L. (1992): “Carrera professional I cicle vital: continuïtat i canvi en la socialització ocupacional dels docents”. En **Revista de Sociologia**, 39, p. 11-21
- SCHÖN, D. A. (1987): **Educating the reflective practitioner**. Jossey-Bass, San Francisco



- SCHWANDT, Th. A. (1994): "Constructivist, interpretive approaches to human inquiry". En DENZIN, N.K; & LINCOLN, Y. (Eds.) **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, California
- SENLE, A. (2000): **Calidad y Liderazgo**. Gestión 2000, Barcelona
- SHEIN, E. (1971): "The individual, the organisation and the career: a conceptual scheme". En **Journal of Applied Behavioural Science**, 7, p. 401-426
- SIKES, P. (1992): "The live cycle of the teacher". En BALL, S. J. & GOODSON, I.F.: **Teachers' lives and careers**. Falmer Press, Philadelphia
- SMITH, J.K. (1984): "The problem criteria for judging interpretative inquiry". En **Educational Evaluation and Policy Analysis**, 6, p. 379-391
- SOLÉ, F. (2001): **La agenda del rector y las necesidades organizativas de la Universidad**. Editorial Aguascalientes, México
- SOLÉ, F. Y COLL, J. (2000) "El gobierno de las universidades y el desarrollo del territorio". En **Seminario Internacional sobre gestión y gobierno de las universidades**. UPC, Barcelona
- STAKE, R. E. (1999): **Investigación con estudio de casos**. Morata, Madrid
- STRAUSS, A. & CORBIN, J. (2002): **Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar Teoría Fundamentada**. Universidad de Antioquia publicaciones, Medellín
- SUÁREZ, P. (1994): **Informe en el Pleno del Consejo de Universidades: Financiación del sistema Universitario**. Consejo de Universidades, Madrid
- SUPER, D. E. (1962): **Psicología de la vida profesional**. Rialp, Madrid
- TARDIF, M. (2004): **Los saberes del docente y su desarrollo profesional**. Narcea, Madrid
- TEICHER, U. (1993): "Structures of higher education systems in Europe". En GELLERT, C. (Ed.): **Higher Education in Europe**. Kingsley, London
- TEJADA, J. (2002): "El docente universitario ante los nuevos escenarios: implicaciones para la innovación docente". En **Curso de perfeccionamiento: ¿Cómo elaboro el proyecto docente para mejorar mi enseñanza? Enfoque didáctico del Proyecto**. Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación docente. Universidad de Granada. Policopiado
- TEJERINA, F. (1997). "Presentación del Seminario Órganos de Gobierno de la Universidad". En **Órganos de Gobierno de la Universidad**. Fundación Universidad-Empresa, Madrid

- TEJERINA, F. (1999): "Alternativas y propuestas de Reforma de los órganos de gobierno de las universidades españolas". En SÁENZ DE MIERA, A. (Ed.) **Sistemas de gobierno de las universidades españolas: situación actual y perspectivas de futuro**. Consejo de Universidades, Madrid
- TESCH, R. (1990): **Qualitative Research**. Falmer, NY
- TOMÀS, M. (2000): "La gestión académica de las universidades: lugar de encuentro entre facultades y departamentos". En AA.VV (Eds): **International Seminar on University Governance and Management**. EAIR, UPC, Barcelona
- TOMÀS, M. (Coord.) (2006): **Reconstruir la Universidad a través del cambio cultural**. Servei Publicacions, UAB
- TOMÀS, M; ARMENGOL, C; y CASTRO, D. (2002): "Los cambios en el gobierno y gestión universitaria: el punto de vista de los expertos y responsables de las universidades catalanas". En AA.VV **Retos educativos para la próxima década en la UE y sus implicaciones organizativas**. Publicaciones UPV, San Sebastián
- TOMÀS, M; CASTRO, D; y FEIXAS, M. (2004): "The research and teaching profile of catalan university academics". En **26 Th. Annual EAIR**. UPC, Barcelona
- TOMAS, M; FEIXAS, M; ARMENGOL, C; CASTRO, D. (2006): "e-Competence at the UAB: a context analysis". En LABHRAINN, I.M; LEGG, C. M; & WILDT, J. (Cords.): **The Challenge of e-Competence in Academia Staff Development**. CELT, NUI Galway
- TORRENTS, R. (1993): **Les raons de la universitat**. Eumo Editorial, Vic
- TORRES, J. A. (1998): "Liderazgo y participación de los órganos de gobierno de las instituciones de educación superior". En MARTÍN-MORENO, Q; *et al.* **V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas**. Universidad Complutense de Madrid-UNED, Madrid
- TROW, M. (1999): "Continuidad y cambio en la educación superior norteamericana". En BURGÉN, A. (Ed.) **Metas y proyectos de la educación superior. Una perspectiva internacional**. Fundación Universidad-Empresa, Madrid
- UOC (2000): "Principios fundamentales de la Excelencia" en **Materiales del Modulo de Postgrado de Calidad Postgrado de calidad**. UOC, Barcelona
- UPC (1999): **Dirección Estratégica y Calidad de las Universidades**. Publicaciones UPC, Barcelona
- UPC (2000): **International Seminar on University Governance and Management**. EAIR, UPC, Barcelona
- UPF (2001): **El futuro de la universidad y las reformas legislativas: el debate de los Consejos Sociales**. Consejo Social de la UPF, Barcelona

- UNESCO (1995): **Policy papers for change and development in higher education.** UNESCO (ED.94/WS/30), Paris
- UNESCO (1998): **Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción.** UNESCO (ED.98/ONF 202/3), París
- VALLÉS, J.M. (1997): “Gobierno universitario: Entre la autogestión estamental y la responsabilidad social”. En **Órganos de gobierno de la Universidad.** Fundación Universidad-Empresa, Madrid
- VALLES MARTINEZ, M. S. (1989): **Abrirse camino en la vida. Proyectos vitales de los jóvenes madrileños.** Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid
- VALLES MARTINEZ, M. S. (2002): **Entrevistas cualitativas. Cuadernos Metodológicos 32.** CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas), Madrid
- VALLES MARTINEZ, M. S. (2003): **Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica social.** Síntesis, Madrid
- VECIANA, J. M. (1999): **Función Directiva.** Servei de Publicacions, Universitat Autònoma de Barcelona
- VIDAL, J; y QUINTANILLA M. A. (2000): “The teaching and research relationships within institutional evaluation”. En **Higher Education.**40, p. 221-229
- VILLA, A. (Dir.) (2000): **Liderazgo y organizaciones que aprenden.** ICE-UD, Deusto
- VILLA, A; y RUIZ, M. (2004): “La red de Educación y el Espacio Europeo de Educación Superior”. En **Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado.** 49, p. 21-37
- VILLAR. E. (1997) (Ed.): **Línies de recerca i d’innovació docent dins l’àmbit de l’educació superior.** ICE UdG, Girona
- VILLAR ANGULO, L. M. (Dir.) (2001): **La Universidad. Evaluación educativa e innovación curricular.** ICE USE, Sevilla
- VILLARREAL, E. (2000): “Innovación, organización y gobierno en las universidades españolas”. En **International Seminar on University Governance and Management.** EAIR, UPC, Barcelona
- WEIK (1976): “Educational organizations as loosely coupled systems”. En **Administrative Science Quarterly.** 21, p. 56-68
- WEISS, R. (1994): **Learning from strangers: The art and method of qualitative interview studies.** Free Press, NY

- WENGRAF, T. (2001): **Qualitative research interviewing. Biographic, narrative and semi structured methods.** Sage, London
- WHITCHURCH, C. (2004): "Administrative Managers. A critical link". En **Higher Education Quarterly**, 58, p. 280-290
- WOLBERTON, M. *et al.* (2005). "Preparing for leadership: what academia department chairs need to know". En **Journal of Higher Education Policy & Management**. 27 (2), p.227-239
- WOLFF, S. (2004): "Ways into the Field and their variants". En FLICK, U. *et al.* (Eds.) **Companion to qualitative research.** Sage, London
- ZABALZA. M. A. (1995): "La enseñanza universitaria: roles, funciones y características". En RODRÍGUEZ, J.M. (Ed.) **Seminario sobre formación y evaluación del profesorado universitario.** ICE Universidad de Huelva
- ZABALZA. M. A. (2001): "¿Podemos hablar de enseñanza universitaria de calidad?". En GARCÍA, F. y FORTEA, M. A. (Eds.) **Docència universitària: avenços recents.** Publicacions de la UJI, Castelló
- ZABALZA. M. A. (2002): **La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas.** Nancea, Madrid
- ZABALZA. M. A. (2003): **Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional.** Nancea, Madrid
- ZERILLI, A. (1978): **Fundamentos de organización y dirección general.** Deusto, Bilbao
- ZUBER-SKERRITT, O. (1992): **Professional development in Higher Education: A Theoretical framework for action research.** Kogan Page, London