

Universidad de Granada

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

TESIS DOCTORAL

**Construcción y desarrollo de la identidad
profesional del profesorado universitario**

Katia Caballero Rodríguez

Granada, 2009

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Katia Caballero Rodríguez
D.L.: GR. 2081-2009
ISBN: 978-84-692-2734-3



**Universidad de Granada
Departamento de Didáctica y Organización Escolar**

TESIS DOCTORAL

**Construcción y desarrollo de la identidad profesional
del profesorado universitario**

**Doctoranda:
Katia Caballero Rodríguez**

**Director:
Dr. Antonio Bolívar Botía**

Granada, 2009

ANTONIO BOLÍVAR BOTÍA, Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada,

INFORMA:

Que la Tesis Doctoral, que he dirigido y ha sido elaborada por D^a Katia Caballero Rodríguez, **con el título de “Construcción y desarrollo de la identidad profesional del profesorado universitario”**, reúne los requisitos necesarios para ser presentada y defendida, contando con mi aprobación como director.

Y para que conste, expido el presente informe en Granada a veintiocho de febrero de 2009.

Fdo. Antonio Bolívar Botía

*A mis padres,
las personas más importantes de mi vida*

AGRADECIMIENTOS

Doy las gracias a D. Antonio Bolívar Botía, mi director de tesis, por acompañarme con paso firme a lo largo de todo el camino recorrido. Gracias por tu disponibilidad, por tu profesionalidad, por tus consejos y sugerencias, y por la paciencia y apoyo que me has brindado siempre. Gracias por permitirme aprender de tu mano.

También agradezco profundamente a D. Eduardo García Jiménez la dedicación que me ha prestado durante el proceso de análisis estadístico. Nadie mejor que tú me habrías ayudado y enseñado tanto en esta fase de la investigación; gracias por cederme tu valioso tiempo, gracias por tu rigor y profesionalidad, y gracias por motivarme como lo hiciste.

Gracias también a Dña. Purificación Pérez García por todo el apoyo, ánimo y dedicación que me ha proporcionado durante la fase de análisis de entrevistas. Porque en un momento difícil para mí te ofreciste sin que yo te lo pidiera, por tu generosidad, por tu bondad y por tu buen hacer, muchísimas gracias.

Con todo el afecto también quiero agradecerse, en general, a todos los profesores que han cedido parte de su tiempo para contestar mi cuestionario, y muy en particular, a los profesores que desinteresadamente permitieron que me adentrara en sus vidas. Todo lo que he aprendido con este trabajo os lo debo a vosotros. Muchas gracias.

También se lo agradezco al Grupo FORCE, mi grupo, porque son un gran soporte para mí y porque siempre puedo contar con ellos. Gracias.

Gracias a mi padre, porque siempre trata de facilitarme la vida con su dedicación, generosidad y entrega, y porque sin su persistencia no habría conseguido tantos cuestionarios. Gracias a mi madre, porque su presencia y atención han sido para mí una fuente constante de alegría e inspiración.

También, gracias al resto de mis familiares queridos, especialmente a mi abuela Ana, que ha tenido que sobrellevar mis largas ausencias sin comprender muy bien el porqué.

Y, finalmente, se lo agradezco a mis amigos y amigas por haberme animado y alentado durante todo este trayecto. Especialmente te lo dedico a ti, Carmelo, por haber estado y estar siempre ahí.

ÍNDICE

Introducción.....	15
Introduction.....	17
<u>MARCO TEÓRICO</u>	
MARCO TEÓRICO	
Capítulo 1. DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO.....	21
1.1. Marco conceptual sobre el desarrollo profesional del profesorado universitario.....	23
1.1.1. Conceptualización de desarrollo profesional del profesorado universitario.....	23
1.1.2. Perfil profesional de los docentes.....	25
1.1.3. Cambio en la función docente del profesorado universitario.....	27
1.1.4. Desarrollo docente y calidad.....	31
1.2. Teorías sobre los ciclos vitales y el desarrollo adulto.....	33
1.2.1. Allport: Dimensiones de la personalidad madura.....	34
1.2.2. Erikson: Los ciclos de vida del adulto.....	35
1.2.3. Jung: El concepto de la mediana edad.....	36
1.2.4. Maslow: Jerarquía de necesidades.....	37
1.2.5. Gould: Fases de la vida.....	37
1.2.6. Schaie: Etapas del desarrollo adulto.....	38
1.2.7. Levinson: Los ciclos de vida.....	39
1.3. Teorías sobre el desarrollo profesional del profesorado universitario como docente.....	40
1.3.1. Kugel: Modelo de desarrollo del profesorado universitario.....	40
1.3.2. Kalivoda, Rogers y Simpson: La vitalidad del profesorado universitario.....	43
1.3.3. Nyquist y Sprague: Dimensiones del desarrollo profesional del profesorado universitario.....	44
1.3.4. Robertson: Perspectivas que definen el desarrollo profesional del profesorado universitario.....	46
1.3.5. Åkerlind: El desarrollo profesional del profesorado universitario como combinación entre concepción y práctica de la enseñanza...	47
1.3.6. Dall'Alba y Sandberg: Modelo de desarrollo centrado en la comprensión "de" y "en" la práctica.....	52
1.4. El aprendizaje a lo largo de la vida como fuente de desarrollo profesional.....	55
1.4.1. Enfoques teóricos de la formación docente.....	55
1.4.2. Formación inicial y permanente para el desarrollo profesional.....	56
1.4.3. Evaluación e incentivación del desarrollo profesional.....	61
1.4.4. Desarrollo profesional del profesorado universitario: Soportes y barreras.....	63
1.5. Síntesis del capítulo.....	67

Capítulo 2. IDENTIDAD PROFESIONAL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO.....	69
2.1. Aproximación conceptual al término identidad.....	71
2.1.1. Concepto de identidad.....	71
2.1.2. Identidad narrativa.....	72
2.1.3. Identidad situacional.....	75
2.1.4. Identidad profesional.....	77
2.1.5. Identidad profesional del profesor universitario.....	80
2.1.5.1. <i>Identidad y comunidades disciplinares.....</i>	80
2.1.5.2. <i>Identidad y biografía personal.....</i>	81
2.1.5.3. <i>Identidad profesional e ideología.....</i>	81
2.2. Formación: Un elemento clave en la construcción y desarrollo de la identidad profesional del profesorado universitario.....	84
2.2.1. Fase preformativa y formación inicial.....	84
2.2.2. Fase de inducción.....	86
2.2.3. Formación continua.....	90
2.3. Perfiles docentes: Definiendo al profesor de universidad a través de la evaluación en los procesos de acceso y promoción.....	93
2.3.1. Antecedentes de la evaluación en las universidades españolas.....	94
2.3.1.1. <i>Primeros pasos en materia de evaluación.....</i>	94
2.3.1.2. <i>Consideración de la triple función del profesorado: docencia, investigación y gestión.....</i>	96
2.3.2. La evaluación del profesorado universitario hoy.....	98
2.3.2.1. <i>Evaluación con carácter retributivo y de mejora.....</i>	99
2.3.2.2. <i>Evaluación para la promoción.....</i>	104
2.4. Influencia de la cultura institucional en la identidad profesional.....	108
2.4.1. Los departamentos y las relaciones entre sus miembros.....	109
2.5. La identidad profesional del profesorado universitario: Aspectos que la hacen entrar en conflicto.....	112
2.5.1. La inexistencia de formación didáctica.....	112
2.5.2. La fragmentación entre la actividad docente e investigadora.....	114
2.5.3. La progresiva sobre-especialización fraccionadora.....	116
2.5.4. Enseñar contenidos o enseñar a aprender.....	118
2.5.5. La integración de las tecnologías de la información y la comunicación.....	119
2.5.6. La masificación en las aulas.....	122
2.6. Síntesis del capítulo.....	124

Capítulo 3. EL PROFESORADO ANTE DOS DE SUS FUNCIONES PRINCIPALES: DOCENCIA E INVESTIGACIÓN.....	127
3.1. La docencia y la investigación como actividades independientes y excluyentes.....	129
3.1.1. Dificultades para aunar docencia e investigación.....	129
3.1.2. El papel de la formación del profesorado en la separación de la docencia y la investigación.....	132
3.1.3. El apoyo institucional de la docencia y de la investigación.....	134
3.1.4. El apoyo de los departamentos hacia el profesorado docente e investigador.....	136
3.1.5. La implicación del profesorado en la actividad docente e investigadora.....	137
3.2. Reconsideración de la función docente.....	139
3.2.1. Aproximación al término “scholarship” como propuesta para revitalizar la importancia de las funciones del profesorado universitario.....	139
3.2.2. Formas de llegar a ser un profesor erudito.....	139
3.2.3. Evaluación del profesor erudito.....	141
3.2.4. Evolución del término “scholarship of teaching” o enseñanza erudita.....	143
3.2.5. La investigación y su relación con la enseñanza y el aprendizaje eruditos.....	146
3.3. Haciendo visible la excelencia en la docencia universitaria a través de la investigación: Hacia una enseñanza y aprendizaje eruditos.....	149
3.3.1. Origen y evolución de la investigación como función primordial del profesorado universitario.....	153
3.3.2. La excelencia en la enseñanza.....	155
3.3.3. Más allá de la excelencia en la enseñanza: la docencia erudita.....	156
3.3.4. Evaluación e incentivación de la excelencia académica y de la enseñanza erudita.....	158
3.3.4.1. <i>Evaluación de la excelencia en la enseñanza.....</i>	159
3.3.4.2. <i>Evaluación de la enseñanza erudita.....</i>	160
3.4. Iniciativas para promover el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Superior.....	161
3.4.1. Organizaciones y redes que impulsan el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Superior.....	161
3.4.2. Centros que promueven el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Superior.....	162
3.4.2.1. <i>América del Norte.....</i>	162
3.4.2.2. <i>América del Sur.....</i>	174
3.4.2.3. <i>Australia y Nueva Zelanda.....</i>	174
3.4.2.4. <i>Asia y Oriente Medio.....</i>	175
3.4.2.5. <i>Europa.....</i>	176

3.4.3.	Publicaciones sobre enseñanza y aprendizaje.....	177
3.4.3.1.	<i>Publicaciones interdisciplinarias.....</i>	177
3.4.3.2.	<i>Publicaciones disciplinares.....</i>	178
3.4.4.	Encuentros sobre enseñanza y aprendizaje.....	184
3.5.	Síntesis del capítulo.....	185
	<u>MARCO PRÁCTICO</u>	187
	Capítulo 4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	189
4.1.	Planteamiento del problema, objetivos e hipótesis de la investigación.....	191
4.2.	Diseño de la investigación.....	193
4.2.1.	Enfoque metodológico.....	193
4.2.2.	Instrumentos de recogida de información.....	195
4.2.2.1.	<i>El cuestionario.....</i>	195
4.2.2.2.	<i>La entrevista biográfico-narrativa.....</i>	197
4.2.3.	Tratamiento de la información.....	199
4.2.3.1.	<i>Análisis de los datos obtenidos a través de los cuestionarios.....</i>	199
4.2.3.2.	<i>Análisis de los datos obtenidos a través de las entrevistas.....</i>	200
4.3.	Desarrollo de la investigación.....	202
4.3.1.	Proceso de construcción y administración del cuestionario.....	202
4.3.1.1.	<i>Análisis previo de instrumentos utilizados en otras investigaciones similares.....</i>	202
4.3.1.2.	<i>Elaboración del cuestionario.....</i>	205
4.3.1.3.	<i>Validación del cuestionario inicial a través del juicio de expertos.....</i>	213
4.3.1.4.	<i>Entrega y recogida de cuestionarios.....</i>	214
4.3.2.	Proceso de creación y desarrollo de las entrevistas.....	215
4.3.2.1.	<i>Creación de la entrevista.....</i>	215
4.3.2.2.	<i>Desarrollo de las entrevistas.....</i>	218
4.3.3.	Población y muestra.....	219
4.3.3.1.	<i>Muestra que responde al cuestionario.....</i>	221
4.3.3.2.	<i>Profesores que participan en las entrevistas.....</i>	222
4.3.4.	Proceso de validación del cuestionario definitivo.....	224
4.3.4.1.	<i>Análisis factorial exploratorio.....</i>	225
4.3.4.2.	<i>Fiabilidad del instrumento.....</i>	226

4.3.5. Estudio de las respuestas al cuestionario.....	227
4.3.6. Estudio de las entrevistas.....	227
4.3.6.1. <i>Categorización de las entrevistas</i>	230
Capítulo 5. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO.....	233
5.1. Análisis de frecuencias	235
5.2. Tablas personalizadas	249
5.3. Análisis de la fiabilidad	276
5.4. Análisis de la validez	276
5.5. Contraste de diferencias	284
Capítulo 6. TRAYECTORIAS DE VIDA PROFESIONAL.....	515
E.1. Diego: Ingeniería y Arquitectura	517
E.2. Julia: Ciencias	530
E.3. José: Artes y Humanidades	542
E.4. Amalia: Ciencias de la Salud	562
E.5. Ignacio: Ciencias Sociales y Jurídicas	576
E.6. Luis: Artes y Humanidades	588
Conclusiones	599
Conclusions	623
Referencias bibliográficas	639
Anexos (en CD adjunto).	
• Anexo A. Instrumentos.	
• Anexo B. Muestra y población.	
• Anexo C. Resultados.	

INTRODUCCIÓN

Ante las demandas y necesidades que impone la sociedad actual, las universidades españolas se hallan imbuidas en un proceso de cambio hacia la convergencia europea, cuya meta es alcanzar progresivamente mayores cotas de calidad en la Educación Superior. Dentro de este proceso, se hace indispensable analizar las condiciones en las que el profesorado ejerce sus funciones (docencia, investigación y gestión), para determinar en qué medida éstas contribuyen o interfieren en el desarrollo profesional y en la calidad general de la universidad. Se parte de la idea de que el desarrollo profesional del profesorado universitario se produce a través de la influencia de un conjunto de factores individuales y contextuales que se interrelacionan configurando de manera progresiva una determinada identidad profesional.

El objetivo de este estudio es, por tanto, conocer y comprender cómo se construye y desarrolla la identidad profesional del profesorado universitario, analizando los factores que la configuran y determinan a lo largo de la trayectoria profesional. El propósito es intentar detectar aquellos factores que favorecen o frenan el desarrollo y que requieren una revisión y tratamiento para poder alcanzar mayores niveles de calidad universitaria. Para ello, este trabajo se divide en cinco bloques diferenciados: introducción, marco teórico, marco práctico, conclusiones y referencias bibliográficas.

A continuación se desglosan los principales aspectos a tratar en cada bloque:

El **marco teórico** se divide en tres capítulos que tratan de analizar las principales características del profesorado universitario, de su contexto de trabajo y de los dilemas que surgen en la interacción entre ambos. A lo largo del *primer capítulo* se realiza una aproximación progresiva al concepto de desarrollo profesional del profesorado universitario, con el fin de comprender a través de un análisis posterior hacia dónde debe enfocarse el desarrollo actual de los docentes. Seguidamente, se exponen las principales teorías que describen las fases del desarrollo adulto en general, y el desarrollo profesional del profesorado universitario en particular, lo que permite una comprensión más profunda de cómo se produce el crecimiento personal y profesional, así como las características del mismo. Por último, se enfatiza la importancia que tiene el aprendizaje a lo largo de la vida en el desarrollo profesional, así como los soportes y barreras que lo determinan.

En el *segundo capítulo* se delimita el concepto de identidad desde diferentes ópticas, para ahondar posteriormente en cómo el profesorado universitario construye su identidad profesional y qué factores influyen en el desarrollo de la misma. La cultura del contexto de trabajo, así como la propia biografía personal del profesorado van a configurar a un determinado tipo de profesional con unos intereses y necesidades individuales y/o compartidos. En esta línea, se analizará cómo el profesorado construye su identidad a lo largo

de su trayectoria formativa y cómo los sistemas de evaluación para el acceso y la promoción dentro de la universidad marcan la dirección que han de tomar las trayectorias profesionales. A continuación, en un último apartado, se detallarán los aspectos que la hacen entrar en conflicto, como son: la inexistencia de formación didáctica para desempeñar la docencia, el desequilibrio entre docencia e investigación, la progresiva sobre-especialización, los cambios que se producen en la función docente, la necesidad de integrar las tecnologías y la masificación en algunas aulas.

El *tercer capítulo* se centra en estudiar el binomio docencia e investigación, profundizando en los factores causantes de la fragmentación entre ambas y planteando una propuesta hacia su integración. En primer lugar, se realiza una exploración del problema, atendiendo a los diferentes aspectos que influyen en él, como son: la formación, el apoyo institucional y departamental y la motivación del profesorado. A continuación, se plantea la necesidad de investigar la enseñanza como propuesta para impulsar el cambio hacia una integración de la calidad entre docencia e investigación.

En el segundo bloque de este trabajo se presenta el **marco práctico**, que se encuentra formado por los capítulos cuarto, quinto y sexto. En el *cuarto capítulo* se expone el diseño de la investigación, que emerge de la revisión realizada a lo largo del marco teórico. En esta parte del trabajo se enuncia y define el problema objeto de estudio, así como los objetivos e hipótesis que van a guiar el proceso de investigación. Seguidamente, se plantea la metodología de investigación, que se caracteriza por el uso complementario del método cuantitativo y cualitativo. El siguiente paso consiste en delimitar la muestra o los sujetos participantes en el estudio, que se seleccionan en función de los instrumentos de recogida de datos: el cuestionario (para el estudio cuantitativo) y la entrevista biográfica (para el estudio cualitativo). Por último, se establecen las directrices generales que orientan el proceso de recogida y análisis de datos.

En el *quinto capítulo* se revelan los resultados alcanzados en el análisis de datos del cuestionario. En primer lugar, se muestran los resultados obtenidos a través del análisis de frecuencias y de las tablas personalizadas. A continuación los extraídos del análisis de fiabilidad y validez. Y, por último, los resultados del contraste de diferencias.

En el *sexto capítulo* se exponen los resultados obtenidos de las entrevistas biográfico-narrativas. Se presentan historias de la vida profesional de seis profesores de universidad: Diego, Julia, José, Amalia, Ignacio y Luis.

Y, finalmente, se ofrecen dos últimos bloques con las principales **conclusiones** extraídas del conjunto de este trabajo y las **referencias bibliográficas**.

INTRODUCTION

Facing society's current needs and demands, Spanish Universities find themselves immersed in a process of change towards the European convergence, whose aims are to progressively reach higher quality levels in higher education. As a part of this process, it is essential to analyse the conditions in which teachers undertake their duties (teaching, researching and management), to measure these duties contribute to, or interfere with professional development and the general quality of the University. We begin with the idea that the professional development of University teachers occurs through the influence of a group of individuals and contextual factors, which tend to be interrelated, gradually forming a specific professional identity.

Therefore, the objective of this study is to comprehend and to apprehend how the professional identity of University teachers has been constructed and developed, analysing the factors which compose and determinate it throughout the professional trajectory. As its main purpose, this study attempts to detect those factors that favour or cease the development and which require review and treatment to reach higher levels of University quality. Therefore, this work has been divided into five different units: introduction, theoretical framework, practical framework, conclusions and bibliographical references.

Below, the principal aspects to consider in each unit have been outlined:

The **theoretical framework** has been divided into three chapters that attempt to analyse University teachers' principal attributes, their working context and the dilemmas that emerge from the interaction between both. Within the *first chapter*, a progressive approximation of University teachers' professional development has been undertaken in order to comprehend, through further analysis, the point to which teachers' current development should be focused. Immediately after, principal theories which generally describe the adult development stages and particularly the professional development of University teachers, have been discussed. This allows a deeper analysis of how personal and professional growth occur, as well as its characteristics. Finally, this study emphasizes the importance of continuing professional development, as well as the support and the barriers by which it is determined.

The *second chapter* delineates the concept of identity from different perspectives, to subsequently deepen the understanding of how University teachers construct their professional identity as well as those factors that influence its development. The working cultural context, as well as teachers' personal biography, will configure a specific type of professional with particular interests, as well as individual and shared needs. Following this line of enquiry, this chapter will analyse how teachers construct their identity along their formative trajectory and how the evaluation systems, which facilitate promotion within the University, indicate the direction that all the professional trajectories should take. Thereafter, the last section will detail those aspects that bring the

professional identity into conflict, such as the lack of pedagogical training to teach effectively, the imbalance between teaching and researching, the progressive over-specialization, the changes that occur in the teaching activity, the need to integrate technologies and, finally, the high number of students in some classes.

The *third chapter* focuses on the study of the relationship between teaching/research, analysing in detail the factors that cause fragmentation between them and drawing a proposal towards their integration. Firstly, this chapter will explore the problem, attending to the different elements by which it is influenced, such as: formation, institutional and departmental support, and teachers' motivation. Then, this chapter formulates the need to promote the scholarship of teaching and learning as a proposal to impel a change towards the integration of high quality teaching and research.

In the second unit of this research a **practical framework** is introduced, which comprises the fourth, fifth and sixth chapters. The *fourth chapter* will introduce the research design, which emerges from the review accomplished along the theoretical framework. This section of the study will mention and define the trouble and the object of study, as well as the objectives and hypothesis that will guide the research process. Then, it will establish the research methodology, which appears characterized by the complementary use of quantitative and qualitative methods. The next step will narrow the sample of the participating subjects in the study, selected by the data collection procedures: questionnaire (quantitative study) and the biographic-narrative interview (qualitative study). Finally, general guidelines that guide the data collection and analysis process will be established.

The *fifth chapter* reveals the results obtained from the analysis of the questionnaires' data. Firstly, this chapter presents the results obtained through the frequencies and personalized charts analysis. Then, the results extracted from the validity and reliability analysis. Finally, the results obtained when contrasting the differences.

The *sixth chapter* examines the results obtained from the biographical-narrative interviews. Introducing stories based on the personal life of six University teachers: Diego, Julia, José, Amalia, Ignacio and Luis.

To conclude, the two last units of this study offers **conclusions** based upon this research and **bibliographical references**.

MARCO TEÓRICO

Capítulo 1

DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

- 1.1. Marco conceptual sobre el desarrollo profesional del profesorado universitario.
- 1.2. Teorías sobre los ciclos vitales y el desarrollo adulto.
- 1.3. Teorías sobre el desarrollo profesional del profesorado universitario.
- 1.4. El aprendizaje a lo largo de la vida como fuente de desarrollo profesional.
- 1.5. Síntesis del capítulo.

1.1. MARCO CONCEPTUAL SOBRE EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

1.1.1. Conceptualización de desarrollo profesional del profesorado universitario

El perfil del profesor universitario se define en torno a tres funciones básicas: docencia, investigación y gestión, y su desarrollo profesional se acrecienta a medida que experimenta procesos de cambio y mejora en cada una de estas funciones.

En el informe que presentó el Ministerio de Educación y Ciencia (1992: 35) sobre la “Formación del Profesorado Universitario”, el desarrollo profesional del docente universitario se define como:

“Cualquier intento sistemático de cambiar la práctica, creencias y conocimientos profesionales del docente universitario, hacia un propósito de mejora de la calidad docente, investigadora y de gestión. Este concepto incluye el diagnóstico de las necesidades actuales y futuras de una organización y sus miembros, y el desarrollo de programas y actividades para la satisfacción de estas necesidades”.

Si analizamos esta conceptualización, observamos que hablar de desarrollo profesional del profesorado universitario implica:

- La detección de necesidades individuales, grupales o institucionales que impulsen el cambio.
- El replanteamiento o modificación de aspectos teóricos y prácticos hasta ahora asumidos por el docente.
- La puesta en marcha de acciones formativas que den respuesta a las necesidades de cambio y mejora.
- La mejora continua de la calidad en las funciones básicas del profesorado universitario.

El desarrollo profesional es, ante todo, el cambio progresivo que experimenta el profesorado con respecto a sus valores, creencias y modos de actuar, con el fin de mejorar la función docente, investigadora o de gestión, a través de procesos de aprendizaje.

El término desarrollo se halla implícitamente vinculado a conceptos como: cambio, mejora, perfeccionamiento, aprendizaje, formación, calidad, etc. No obstante, aunque existe cierto paralelismo entre ellos, no podemos concebirlos como sinónimos.

El proceso de desarrollo profesional implica cambios a nivel de pensamiento, conocimiento y acción. Sin embargo, no todo cambio conlleva desarrollo profesional. Para que el cambio influya en el desarrollo ha de

sustentarse en procesos de reflexión, toma de decisiones y planificación de la acción. Los resultados del cambio pueden ser positivos o negativos, pero sólo influirán en el desarrollo profesional cuando se medita de manera consciente sobre los mismos y se ponen en marcha mecanismos para la mejora.

Por su parte, el desarrollo profesional se va configurando a través de un proceso continuo (que no lineal) de mejora. Y, aunque ambos términos están íntimamente relacionados, la mejora constituye una consecución continuada de resultados cada vez más positivos, y el desarrollo implica un mayor nivel de abstracción, pues hace referencia no sólo a resultados explícitos, sino también implícitos y ligados a la propia persona.

Asimismo, la diferencia entre desarrollo y perfeccionamiento profesional radica en que el perfeccionamiento supone la mejora de la profesionalidad a través de la intervención externa, mientras que el desarrollo se promueve primordialmente a través de mecanismos internos (Fernández Cruz, 2006: 20).

Todo desarrollo profesional es consecuencia de la adquisición e integración de aprendizajes que moldean o modifican creencias y modos de actuación, creando redes de conocimiento más consistentes y, a su vez, más flexibles. El desarrollo, por tanto, es posterior al aprendizaje en la medida que es una síntesis reflexiva, valorativa y aplicada de las nuevas adquisiciones.

La formación está al servicio del desarrollo, ya que contribuye a su consecución progresiva. Podemos hablar de procesos formativos autodirigidos o externos. Ambos persiguen el aprendizaje impulsor del cambio hacia la mejora y el desarrollo.

Todos estos términos podrían articularse de la siguiente manera: El desarrollo profesional viene impulsado por la necesidad de cambio que, a través de procesos de formación autodirigidos o externos, busca el aprendizaje de nuevos conceptos, procedimientos y actitudes para mejorar o perfeccionar la calidad de la práctica profesional.

El desarrollo profesional es el sendero por el que debemos avanzar para alcanzar mayores niveles de perfeccionamiento y profesionalidad. Es un camino que, individual o grupal, requiere la intencionalidad e implicación de quien lo recorre, y que depende, a su vez, de los factores que ayudan a impulsar el progreso y de los obstáculos que lo bloquean o hacen retroceder.

“El desarrollo de la profesión es, en consecuencia, un proceso en lugar de ser una serie sucesiva de hechos puntuales. Para algunas personas este proceso puede parecer lineal, pero para la mayoría hay avances, regresiones, puntos sin salida y cambios de dirección impredecibles desencadenados por nuevos acontecimientos: en definitiva discontinuidades” (Huberman y otros, 2000: 56).

Estos elementos influyentes en el desarrollo profesional pueden dividirse en:

- *Personales*: son intrínsecos al profesor y tienen que ver con su estado físico, psicológico y cognoscitivo. Abarca la edad del individuo y sus condiciones de salud, la personalidad, la experiencia profesional, la motivación, la formación, el conocimiento, etc. Son factores que interrelacionados dan lugar a un sujeto profesional único e irrepetible.
- *Contextuales*: Son todos aquellos elementos que aunque externos a la propia persona del docente, le influyen de manera directa. Entre ellos, cabe destacar el entorno familiar, las amistades, las pertenencias y el conjunto de relaciones de tipo social que forman parte rutinaria de la vida del sujeto.
- *Profesionales*: son los más estrechamente relacionados con el desempeño de la profesión, como el apoyo institucional, departamental y/o grupal, los recursos humanos y materiales disponibles para el ejercicio de la profesión, la incentivación, etc.
- *Sociales*: son factores externos que influyen en la vida profesional, pero de manera más indirecta, por ejemplo: acontecimientos políticos, económicos, sociales y culturales que tienen lugar a escala nacional o internacional (legislación, conflictos bélicos, etc.).

El desarrollo profesional tiene lugar en diversas fases de la vida y de la carrera profesional, pero no de manera consecutiva y lineal, sino que estos factores van a determinar que cada persona experimente sus propios avances, estancamientos, retrocesos e incluso rupturas que terminen desviando los intereses iniciales del sujeto.

1.1.2. Perfil profesional de los docentes

No puede darse desarrollo profesional si el profesorado no se encuentra motivado, capacitado e implicado en el buen desempeño de su profesión. Actualmente, la transición hacia un espacio común de Educación Superior supone un replanteamiento de la concepción que se tenía sobre la docencia. En este sentido, el profesorado se constituye como uno de los principales agentes que pueden hacer posible el cambio. Para ello, han de ajustarse a un perfil profesional que les permita responder de forma adecuada a los nuevos retos y demandas que están surgiendo en la nueva sociedad del conocimiento y de la información.

Y como señala Valcárcel (2004: 54):

“...podemos afirmar que el profesorado universitario actual podría estar muy distante del perfil profesional requerido en las nuevas condiciones. La razón esencial por la que afirmamos esto no es otra cosa que ésta: el perfil profesional actual es el fruto de la

adaptación a las condiciones heredadas. Consecuentemente con lo anterior, es estratégico incidir en el cambio de perfil, con acciones y programas de formación y apoyo, allí donde se detecten necesidades”.

El perfil profesional hace referencia al conjunto de capacidades y competencias que identifican la formación de una persona y que hacen posible el desarrollo responsable de unas determinadas funciones y tareas en una profesión. En este caso, el perfil del profesorado universitario se ha de caracterizar por ser flexible, dinámico y plurivalente, de forma que sea capaz de adaptarse a la diversidad y a las situaciones cambiantes. Todo ello para asegurar una docencia de calidad en el nuevo espacio europeo de educación superior.

La adopción del crédito europeo supone que el profesor tenga que asumir una serie de cambios en aspectos como:

- La planificación de sus asignaturas, ya que este nuevo sistema requiere renovar el pensamiento tradicional sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y tener en cuenta las necesidades del mercado laboral.
- Los objetivos de su enseñanza, ya que no sólo deben primar los conocimientos conceptuales, sino que se han de fomentar los procedimentales y actitudinales.
- La metodología de trabajo, pues ya no sólo debe girar en torno a las clases magistrales del profesor, sino que se debe ceder protagonismo al alumnado como agente activo de su aprendizaje.
- Los sistemas y técnicas de evaluación utilizadas, que no deberán centrarse exclusivamente en exámenes finales.
- La interacción entre profesor-alumno, que deberá ser continua y bidireccional.

El profesorado ha de cambiar de mentalidad y reconocer que para formar futuros profesionales y ciudadanos participativos y activos es necesario entender y gestionar la educación desde la perspectiva del que aprende, y teniendo en cuenta que la labor profesional puede ejercerse en cualquier rincón de Europa e incluso del mundo, por lo que ha de fomentar y propiciar la movilidad de los alumnos a la vez que les prepara y orienta a través de una formación sin fronteras.

Valcárcel (2003: 54) apunta que el perfil profesional adecuado debe englobar las siguientes competencias:

- *Competencias cognitivas*, relativas al conocimiento científico y pedagógico de una determinada disciplina, que le permite desarrollar las acciones formativas necesarias para orientar y promover el aprendizaje de los estudiantes.

- *Competencias metacognitivas*, en la medida que el profesorado sea capaz de reflexionar sobre su enseñanza e introducir los cambios necesarios para mejorarla.
- *Competencias comunicativas*, relacionadas con el buen uso de los lenguajes científicos (verbales, numéricos, gráficos...) y de las diferentes formas de plasmarlos (artículos, ensayos, informes, lecciones...).
- *Competencias gerenciales*, vinculadas a la gestión eficiente de la enseñanza, así como de los recursos apropiadas para llevarla a cabo.
- *Competencias sociales*, ligadas a la capacidad de liderazgo, cooperación, persuasión, colaboración, etc.
- *Competencias afectivas*, relacionadas con la implicación responsable y comprometida hacia la consecución de los objetivos formativos deseables.

No obstante, el perfil profesional del profesorado es algo que ha de construirse de forma personal y responsable, a través de la implicación en procesos formativos que le preparen y motiven para llevar a cabo los cambios necesarios. Además, también es indispensable el apoyo de la institución universitaria en todos sus niveles y de los demás organismos pertinentes.

1.1.3. Cambio en la función docente del profesorado universitario

El nuevo Espacio Europeo de Educación Superior requiere que el profesorado ceda su papel central al alumno, de modo que éste sea el verdadero responsable y promotor de su aprendizaje. En este sentido, el profesor pasa a un segundo plano, asumiendo el rol de mediador y guía de esos aprendizajes. Esta concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje resta importancia a los aprendizajes repetitivos y aislados y concede la máxima atención a fomentar en el alumno las habilidades de búsqueda, indagación, investigación, creación, reconstrucción, etc., de forma que se propicie el desarrollo de su autonomía, creatividad y sentido crítico. En esta línea va la aportación de Martínez (1999), que hace énfasis en la:

“...necesidad de potenciar más el desarrollo de capacidades que un aprendizaje basado en la información repetitiva y memorística, lo cual sería muy poco útil en una sociedad en constante evolución en el plano tecnológico y que exige la preparación de profesionales cuyos conocimientos y métodos científicos tendrán que cambiar y adaptarse continuamente a nuevas situaciones”.

Para Gil y otros (1995: 13), la planificación y desarrollo de las asignaturas debe ser diferente y ha de caracterizarse por:

- *Centrar nuestra oferta de enseñanza en la adquisición de competencias profesionales valoradas en el mercado laboral, en lugar de en la sola adquisición de conocimiento por parte del estudiante.*
- *Ofertar otras oportunidades de aprendizaje distintas al aula y a los laboratorios para adquirir esas competencias (prácticas en el mercado laboral, trabajos académicamente dirigidos o tutelados, trabajos de campo, etc.).*
- *Reducir significativamente las clases presenciales y la cantidad de contenidos a transmitir a los estudiantes.*
- *Evaluar los resultados obtenidos por los estudiantes con otros métodos diferentes a los exámenes de papel y lápiz.*
- *Estimar el tiempo de trabajo de los estudiantes para la adquisición de las competencias en nuestra materia.*

La implantación del crédito europeo supone asumir una nueva concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el papel del profesorado queda relegado a un segundo plano, para dar más protagonismo a los alumnos que son los verdaderos responsables de construir de forma participativa y activa su propio aprendizaje.

Como señala Valcárcel (2004: 36), el cambio consiste en “*desplazar el eje del sujeto que enseña al sujeto que aprende*”, lo que implica un mayor compromiso, implicación y responsabilidad del estudiante en su formación.

Pero como apunta Zabalza (2003: 123, 189), no son muchos los profesores que se preocupan de si sus alumnos aprenden o no. Tienden a pensar que el buen profesor es aquél que enseña bien y que si los alumnos no aprenden es por cuestiones que quedan al margen de la labor docente (motivación, capacidad, esfuerzo, etc.). Por tanto, hay que superar esta creencia y empezar a preocuparse más por el aprendizaje de los alumnos, de forma que comience a concebirse la universidad más como una institución de aprendizaje que de enseñanza.

Se trata, en definitiva, de orientar el objetivo de la docencia a mejorar los resultados del aprendizaje de los alumnos para mejorar su formación, adaptando la organización de los cursos y los métodos de enseñanza a las características de los alumnos y a sus intereses. Todo esto implica para el desarrollo profesional una doble competencia por parte del profesorado, que Zabalza (2003: 169) denomina como:

- *Competencia científica:* en la medida que es especialista de la disciplina.
- *Competencia pedagógica:* como didacta comprometido con la enseñanza y aprendizaje de sus alumnos.

Así, como también defiende Valcárcel (2004: 93):

“Uno de los cambios que debería abordarse con más prontitud en el mundo docente universitario consiste en entender, por parte del profesorado, que lo que es importante para promover calidad en el aprendizaje es prestar atención a la interacción donde se produce el proceso de aprendizaje del estudiante y el diseño de aquellas condiciones en el contexto que lo hacen posible”. Se trata de “un modelo de docencia universitaria más centrada en el que aprende que en el que enseña, más en los resultados del aprendizaje que en las maneras de enseñar, y más en el dominio de unas competencias terminales, procedimentales y actitudinales que meramente informativas y conceptuales”.

Este es el modelo que persigue el proceso de Bolonia, un aprendizaje basado en el trabajo del estudiante y no en la docencia de los profesores; y así lo determina el crédito europeo, que es un sistema de valoración centrado en el volumen de trabajo realizado por el alumno, para aprender y superar una materia determinada, expresada en horas.

El paso de una educación centrada en la enseñanza a una educación centrada en el aprendizaje hace que el papel del profesorado se modifique y pierda protagonismo, aunque no importancia.

La tarea del profesorado se ha caracterizado hasta ahora por ser meramente instructiva. Las clases magistrales constituían el eje central del desarrollo de la actividad académica. Pero enfocar la materia tan sólo desde este tipo de métodos tradicionales, fomenta los aprendizajes reproductivos, superficiales y mecánicos, y ayudan poco a desarrollar procesos superiores de aprendizaje. Por ello, el papel del profesorado debe cambiar y como apunta Colás (2005: 114):

“Su responsabilidad se desplaza hacia el diseño y organización de actividades de aprendizaje, la orientación de los procesos formativos y el estímulo y apoyo para el logro de metas, entre otras funciones”.

Con ello, se persigue que el alumno alcance la autonomía y desarrolle la capacidad de aprender a aprender. Así, como señala Martín (2003: 286):

“...un alumno será más autónomo en la medida que tenga más recursos conscientes para poder seguir generando conocimiento por sí mismo”.

Esta autonomía en el aprendizaje se hace además imprescindible en una estructura de mercado laboral variable que demanda profesionales que sepan adaptarse a las nuevas condiciones que van surgiendo, lo que, a su vez,

fomenta el aprendizaje a lo largo de la vida, tan necesario para el desarrollo personal y para la actualización continua en el ámbito profesional.

Para que el alumno alcance la autonomía hay que evitar planes de estudios basados en el aprendizaje de un cúmulo de conocimientos que se superponen con escasa coherencia, careciendo de conexión alguna entre sí. Son conocimientos teóricos que se trabajan de forma aislada y separados de la práctica, lo que imposibilita un aprendizaje significativo extrapolable a la realidad.

Monereo y Pozo (2003: 17), también hacen una crítica de los planes actuales de estudios, considerando que:

“...consisten muchas veces en proporcionar a los alumnos las piezas de un puzzle que nadie o casi nadie conoce, y que inevitablemente acaban por no encajar entre sí, si es que el alumno llega a plantearse la necesidad de hacerlas encajar”.

Además, esto cobra una especial importancia en la formación de los futuros profesores, ya que se les presenta un modelo teórico ideal de enseñanza-aprendizaje que no se corresponde con el que están recibiendo por parte del profesorado universitario encargado de su formación. Esta situación contradictoria provoca que los alumnos, en su futura labor docente, se vean más influidos por las prácticas de enseñanza que han vivido que por las que han escuchado.

Así, como señala García (en Monereo y Pozo, 2004: 21),

“...el profesor que se encarga de la formación de los futuros profesionales de la educación tiene que enseñar a enseñar enseñando”.

Rebollo (2005: 131), frente a un modelo tradicional de planificación educativa basado en el dominio de conocimientos por parte de los alumnos, propone un modelo centrado en competencias específicas y actividades de desarrollo para conseguirlas.

El profesorado tiene que planificar actividades que ayuden al alumno a desarrollar habilidades de aprendizaje. Debe fomentar tareas relacionadas con la búsqueda de información, reflexión, indagación, descubrimiento, construcción de conocimiento, crítica a lo establecido, etc., de forma que el alumno se vuelva cada vez más autónomo en su aprendizaje.

Como sostiene Biggs (2005: 121):

“Hay que enseñar a los estudiantes a aprender, a buscar información nueva, a utilizarla y evaluar su importancia, a resolver problemas profesionales nuevos que no aparecen en los libros de

texto. Necesitan destrezas metacognitivas de alto nivel y un cuerpo abstracto de teoría sobre el que desarrollarlas”.

Estos cambios deben girar en torno al logro de competencias en los alumnos y, para ello, el profesor debe realizar una adecuada selección y estructuración de: contenidos, actividades educativas, materiales de enseñanza, espacios de aprendizaje y métodos de evaluación, que orienten y faciliten el aprendizaje del alumnado. Así lo sostiene Knight (2005: 157) cuando afirma que *“para ser un profesor hábil, hace falta ser un facilitador hábil”*.

En definitiva, desarrollar este tipo de competencias en los estudiantes universitarios exige un cambio tanto en los aspectos organizativos como en la mentalidad y en el desempeño de la labor docente. Esto supone la implicación no sólo del profesorado, sino también del Estado, las Comunidades Autónomas y las propias Universidades. Sólo así, podrán darse las condiciones que impulsen el desarrollo profesional docente y que permitan la mejora de los aprendizajes por parte del alumnado.

1.1.4. Desarrollo docente y calidad

El profesorado como mediador y facilitador del aprendizaje, tiene que hacer frente a una serie de tareas que posibiliten una docencia de calidad. Junto a las horas de docencia presenciales que se venían impartiendo, ahora comienzan a requerirse otras responsabilidades como la planificación de actividades de aprendizaje, la tutoría, la atención individualizada y grupal, la evaluación de actividades prácticas, las tareas de coordinación docente, etc.

Esta nueva concepción de la docencia ha de construirse sobre unos criterios de calidad que posibiliten el desarrollo profesional del docente universitario en un marco común europeo de Educación Superior.

A continuación se presentan las aportaciones de algunos autores sobre los criterios necesarios para ejercer una docencia de calidad.

Knigh (2005: 142) divide la buena enseñanza en cinco momentos:

1. *Ser y hacer*. Consiste en mostrar una actitud positiva hacia los alumnos y aplicar los resultados relevantes de las investigaciones a la mejora del aprendizaje de éstos.
2. *Utilizar buenos guiones de instrucción*. Se trata de enlazar de forma adecuada las tareas de instrucción con las actividades prácticas, y de establecer un sistema apropiado de evaluación.
3. *Plantear secuencias de enseñanza-aprendizaje adecuadas*.
4. *Diseño de la asignatura*. Referido a la toma de decisiones sobre la sucesión de los contenidos y actividades a desarrollar.

5. *Arquitectura para el aprendizaje*. Diseño de un programa que favorezca, a través de experiencias, tanto los aprendizajes más simples como los más complejos.

Por su parte, Valcárcel (2003: 72) identifica nueve características para una docencia de calidad:

- Contenido del curso: referido a la buena selección y secuenciación de contenidos.
- Objetivos: subordinación y adecuación de los objetivos seleccionados a los generales de la titulación.
- Características de las presentaciones en clase: claridad de la explicación, compromiso, ilusión, interacción con los alumnos, variedad de agrupamientos para la realización de actividades, etc.
- Metodología docente dinámica y variada, y gestión del curso eficaz.
- Enseñanza fuera de clase: se refiere al grado de accesibilidad del profesorado (tutorías, seminarios, correo electrónico, etc.).
- Calidad de los aprendizajes.
- Producción de materiales docentes.
- Actitud profesional y crítica ante la docencia.
- Trabajo institucional colegiado por la calidad de la enseñanza y los aprendizajes.

Finalmente, cabe destacar la aportación de Zabalza (2003: 183), que resume en diez las condiciones básicas para ejercer una docencia de calidad:

1. Diseño y planificación de la docencia con sentido de proyecto formativo.
2. Organización de las condiciones y del ambiente de trabajo.
3. Selección de contenidos interesantes y forma de presentación atractiva y motivadora.
4. Materiales de apoyo para los estudiantes (guías, bibliografía complementaria, etc.).
5. Metodología didáctica dinámica e interactiva.
6. Incorporación de nuevas tecnologías y recursos diversos.
7. Atención personalizada a los estudiantes y orientación en su trabajo.
8. Estrategias de coordinación con los colegas.
9. Sistemas de evaluación variados y apropiados.
10. Mecanismos de revisión del proceso.

Para lograr una docencia de calidad, es preciso añadir a todo lo dicho por estos autores, la necesidad de procesos de formación que ayuden al profesorado a actualizarse y buscar la mejora continua. Además, también se hace imprescindible dotar a las universidades de unas estructuras de calidad que eviten que el profesorado tenga que enfrentarse a problemas como la masificación y la escasez de recursos; factores que le impiden desempeñar su labor de forma eficaz y enriquecedora para todos.

1.2. TEORÍAS SOBRE LOS CICLOS VITALES Y EL DESARROLLO ADULTO

La estructuración de la vida en fases normalmente suele sustentarse en el criterio edad a modo de ciclos vitales de desarrollo. La mayor parte de las teorías que establecen fases o etapas del desarrollo suelen basarse en el criterio edad o tiempo de ejercicio profesional para determinar la consecución de niveles progresivos de adquisición. Todo ello, sin desechar que cada individuo afronta de manera personal los acontecimientos de la vida. No obstante, la incógnita radica en cómo conjugar de manera equilibrada la explicación de las dimensiones individual, colectiva/grupal y generacional. En ciencias sociales el concepto de ciclo de vida tiene en cuenta estas dimensiones.

Los ciclos de vida reflejan los cambios que se experimentan a medida que avanza la edad en el ejercicio de la profesión. Dichos cambios se ven a su vez influidos por una serie de factores sociales o contextuales, ya que como señala Bolívar (1999: 21) *“las etapas por las que transcurre la vida de los individuos si bien, a primera vista, parecen estar determinadas biológicamente, son de naturaleza social tanto como natural. La edad suele organizar socialmente la vida de modo importante en distintas esferas (familiar, ocupacional)”*.

El término edad puede tener diversos significados, entre los que cabe destacar los propuestos por Birren y Renner (1977: 522):

- *Edad cronológica*: se refiere al número de años que han transcurrido desde el nacimiento de una persona hasta su momento actual.
- *Edad biológica*: se relaciona con la salud biológica. Es el estado vital en el que se encuentra la persona; el grado de integridad física.
- *Edad psicológica*: vinculada a la capacidad de una persona para adaptarse a su ambiente.
- *Edad funcional*: integra los conceptos de edad biológica y edad psicológica, y se refiere a la capacidad de autonomía o independencia.
- *Edad social*: muestra los roles y expectativas sociales asociadas a determinadas edades.

El periodo de adultez cronológicamente se sitúa entre los 20-25 años y los 60-65 años, no obstante autores como Newman (en Rubio, 1992: 141), indican que esta delimitación cronológica puede hacerse en función de distintos criterios tales como:

- *Criterio real*: según el cual la sociedad reconoce que la adultez comienza entre los 18-21 años y termina con la jubilación.
- *Criterio social*: concede especial importancia a la era histórica, la cohorte generacional, las diversas culturas, etc. La adultez conlleva una serie de roles, tales como la independencia económica, la

formación de una familia o el desempeño de un trabajo, lo cual hace más difícil delimitar un período fijo y universal, ya que estaría en función de las circunstancias de cada persona.

- *Criterio psicológico*: se considera que la adultez comienza cuando se asumen determinadas conductas, por ejemplo, en la teoría de Piaget cuando se inicia el pensamiento del dominio lógico formal, o, según otros autores, cuando se alcanzan determinados rasgos afectivos, sociales, etc.

Lo que especialmente marca el cambio de vida del sujeto, no es tanto la edad, sino la época y la sociedad en la que le ha tocado vivir. El sujeto irá actuando en cada momento según las exigencias que determinan los roles y estatus sobre los que va pasando. Además, cada momento socio-histórico tiene sus normas y tareas. A este respecto, Bronnfenbrenner considera que los adultos tienen más influencias y presiones sociales, económicas y culturales que en otras etapas de la vida, lo cual afecta a su evolución. Dicho autor, en su modelo proceso-guión-persona-contexto, analiza esta interacción persona-ambiente (González, 2000: 396).

1.2.1. Allport: Dimensiones de la personalidad madura

Más que los investigadores del ciclo vital, son los estudiosos de la personalidad, en una orientación personalista, los que han diseñado modelos sobre la madurez humana. Entre ellos se encuentra Allport (en Fernández Cruz), quien sostiene que la persona madura se caracteriza por una serie de rasgos concretos:

- *Extensión del yo*: hace referencia a la necesidad del individuo de ampliar sus intereses. Para ello, pone en marcha tres mecanismos:
 - Cultivo de la sociabilidad: Es la capacidad para buscar intereses comunes que favorezcan la interacción con los demás. Se espera que cuanto más adulta sea una persona, más sociable sea, aunque no necesariamente.
 - Diversificación de intereses: es la compensación de intereses, estableciendo un equilibrio entre ellos (trabajo, familia, ocio...). Una patología sería el centralismo, según el cual, una persona vive sólo para un aspecto de su vida (por ejemplo, el trabajo) y no diversifica, es decir, no disfruta de su familia, del ocio, etc.
 - Direccionalidad abierta: se refiere a la preocupación del sujeto por diversos ámbitos (política, religión, arte...).
- *Autoobjetivación*: vinculada a la imagen objetiva de uno mismo.
 - Introversión: es la concepción general y objetiva que tenemos de nosotros mismos.

- Relativización de sujetos vitales: consiste en saber mantener una estabilidad emocional ante distintas situaciones. Se trata de conocer nuestros puntos fuertes y débiles, así como comparar las opiniones diversas que tienen sobre nosotros aquellos que nos rodean, para tener una idea general sobre nosotros mismos (triangulación de imágenes).
 - Sentido del humor ante las distintas situaciones que nos plantea la vida y de las cuales somos objeto.
- *Posesión de un proyecto de vida*: es el conjunto de criterios que se tienen en cuenta a la hora de tomar decisiones o hacer juicios críticos sobre determinados acontecimientos.

En estos tres aspectos, la persona puede desarrollarse en mayor o menor medida.

1.2.2. Erikson: Los ciclos de vida del adulto

Erikson (en Bolívar, 1999: 35; Lefrancoise, 2001: 344, 408, 464, 516; Hoffman y otros, 1996: 91 y 148; Craig, 2001: 429), influido por las teorías psicoanalistas, desarrolla la idea de estadios de desarrollo psicológico partiendo del siguiente principio: *“todo lo que se desarrolla obedece a un plano o proyecto básico y, a partir de este último, van surgiendo las partes, teniendo cada una de ellas su momento de eclosión, hasta que todas las partes han surgido para construir una totalidad funcionante”* (en Bolívar, 1999: 35). Para este autor, los estadios se suceden de manera jerárquica e invariante, y el avance a un estadio superior supone la superación del estadio previo. Si el desarrollo del individuo se produce a lo largo de la vida, el transcurso de la edad va a ir posibilitando el crecimiento personal a través de diversos estadios. En este sentido, podemos hablar de desarrollo, vinculado a las posibilidades propias de cada edad.

Según Erikson, el desarrollo adulto se inicia a partir de la crisis de identidad de la adolescencia. La respuesta que se dé a este momento crítico será determinante para el desarrollo posterior.

Erikson distingue en el desarrollo adulto cuatro grandes etapas: identidad, intimidad y generatividad.

- *Identidad o confusión de roles*: se caracteriza por un sentido subjetivo de mismidad y continuidad, de vivenciarse como persona individual. Es la autopercepción de una unidad a lo largo de un pasado asumido, presente y proyección en el futuro. Erikson resalta, para el mantenimiento de la identidad del yo, la necesidad de un reconocimiento (en la comunidad o trabajo) y apoyo del entorno social. Los adolescentes en un estado de confusión de roles se caracterizan por una falta total de compromisos, así como por no haber experimentado una crisis de identidad. Son individuos cuyas

convicciones políticas, sociales y religiosas son ambiguas, y además carecen de aspiraciones vocacionales.

- *Intimidad o aislamiento*: se caracteriza por la tendencia a establecer relaciones mutuas con otras personas. La voluntad de unir una identidad con otra, la capacidad para confiar y comprometerse con otra persona sin dejar de reconocer las necesidades del otro. Para la mayoría de los adultos, la intimidad que buscan vendrá mediante una relación con alguien del sexo opuesto. Cuando no se supera la intimidad se produce un sentimiento de aislamiento, como incapacidad para compartir de manera íntima.

Se ha criticado si los estadios de Erikson expresan más bien la secuencia del hombre, ya que mientras que las mujeres suelen definirse a sí mismas en relación con otros, el problema del hombre es autodefinirse en relación con su función o trabajo. La intimidad, por tanto, es un aspecto primario para las mujeres, no posterior a la identidad.

- *Generatividad*: es la preocupación por establecer y guiar a la próxima generación, se caracteriza por cuidar de otros. En este estadio, una persona se compromete más allá del yo individual (estadio de identidad), y de la intimidad con otro (estadio de intimidad), a un grupo más general (familia, comunidad, sociedad). Ahora el desarrollo del propio yo va unido al desarrollo de otros individuos. Cuando esto no se produce aboca a un sentimiento de estancamiento o empobrecimiento interpersonal que lleva a complacerse y cuidar de sí mismo.
- *Integridad*: cuando una persona, en edad avanzada, se ha encargado de cuidar a otros, a ser generador de cosas e ideas, madura gradualmente hacia la integridad: inclinación al orden, al sentido y capaz a renunciar, eventualmente, al liderazgo, encontrándose dispuesto a defender la dignidad de su propio estilo de vida.

1.2.3. Jung: El concepto de la mediana edad

Carl Jung (en Hoffman y otros, 1996: 148) vio el desarrollo del adulto como un proceso caracterizado por el crecimiento y el cambio, en el que las personas son guiadas por sus metas para el futuro, así como por sus experiencias pasadas. Creía que el desarrollo correcto implica esforzarse en alcanzar el propio potencial. Tal auto-actualización requiere que las personas desarrollen todas las partes de su personalidad y luego las unan en un yo equilibrado e integrado.

Cuando las personas se acercan a la mediana edad pueden sentir que sus vidas ya se han completado, desde el curso de su carrera y familia hasta los ideales y principios que guían su conducta. No obstante, pronto, aspectos

de la personalidad que habían permanecido encerrados en el individuo empiezan a reafirmarse. En algunas personas hay cambios graduales en la personalidad; en otras van apareciendo nuevas inclinaciones e intereses; y otras, parecen sentirse amenazadas por el inminente cambio y responden volviéndose rígidas e intolerantes.

A medida que las personas van atravesando la mediana edad, han de marcarse nuevas metas que los mantengan activos. Un gran futbolista no podrá seguir jugando profesionalmente cuando su fuerza y resistencia empiecen a decaer, pero puede convertirse en un gran entrenador o comentarista de partidos de fútbol.

1.2.4. Maslow: Jerarquía de necesidades

Maslow (en Craig, 2001: 444; Lefrançois, 2001: 56) sostiene que el desarrollo de una persona se mueve a través de dos sistemas de necesidades. Las necesidades básicas son fisiológicas (comida, bebida) y psicológicas (seguridad, amor, estima). Las metanecesidades son de nivel superior. Se manifiestan en nuestro deseo de conocer, en nuestro aprecio por la belleza y la verdad, y en nuestras tendencias hacia el crecimiento y la autorrealización. Asimismo, estos dos grupos de necesidades se denominan, en ocasiones, necesidades de crecimiento (metanecesidades) y de carencia (básicas). Son de carencia porque cuando no se satisfacen, los individuos se entregan a conductas destinadas a remediar esta insatisfacción (por ejemplo, el hambre es una carencia que se remedia comiendo). Las metanecesidades se llaman de crecimiento porque las actividades que se relacionan con ellas no suplen una falta, sino que llevan, precisamente, al crecimiento.

Se presume que estas necesidades están dispuestas en orden jerárquico, en el sentido de que no se atenderán las metanecesidades hasta que las básicas estén razonablemente satisfechas.

1.2.5. Gould: Fases de la vida

El psiquiatra Rogert Gould (Rice, 1997: 476; Craig, 2001: 434; Hoffman y otros, 2001: 92), ha tratado de dividir la vida en fases, describiendo la transición de una fase a otra y definiendo los principales ajustes requeridos durante cada una. Después de dos estudios presentó siete agrupamientos arbitrarios con las siguientes descripciones:

- *Edades de 16 a 18.* Deseo de autonomía, de alejarse de los padres, de formar relaciones profundas y cercanas con los pares.
- *Edades de 18 a 22.* Deseo de no ser corregido por la familia, de tener intimidad con los pares, de recrear con los compañeros la familia que están abandonando.
- *Edades de 22 a 29.* Implicación y competencia en la realización de tareas como adultos; ahora es el tiempo de vivir y de crecer para construir el futuro; se está en guardia contra las emociones extremas.

- *Edades de 29 a 35.* Confusión de roles; auto-cuestionamiento; matrimonio; entrada en la profesión; hastío de hacer lo que se supone que debe hacerse; deseo de ser lo que son.
- *Edades de 35 a 43.* Mayor conciencia de que el tiempo transcurre; reorientación y enfoque hacia la consecución de metas; se desvanece el control sobre los hijos.
- *Edades de 43 a 50.* Aceptación del tiempo finito como una realidad; etapa de asentamiento; aceptación del propio destino en la vida; deseo de participar en actividades sociales y de reunirse con amigos; necesidad de simpatía y afecto del cónyuge; supervisión del progreso de los hijos jóvenes.
- *Edades de 50 a 60.* Mayor dulzura y calidez; mayor aceptación de los padres, los hijos y los errores pasados; un renovado cuestionamiento acerca del significado de la vida; necesidad de relaciones personales.

Gould admite que los cambios que ocurren en un determinado tiempo no necesariamente ocurren a la misma edad en todos los individuos, aunque señala que su estudio estaba diseñado de modo que las diferencias individuales quedaban omitidas para resaltar las semejanzas existentes en un grupo de edad.

1.2.6. Schaie: Etapas del desarrollo adulto

Schaie (en Lefrançois, 2001: 398; Craig, 2001: 425) propone cuatro etapas para describir el desarrollo adulto:

- *Etapas de adquisición.* Abarca la niñez y la adolescencia. Está señalada por la adquisición continua de información y métodos para resolver problemas y pensar lógicamente. Durante esta etapa, rara vez se pone el acento en las repercusiones prácticas o sociales de lo que se aprende.
- *La etapa de consecución.* El individuo se interesa cada vez más por aprender aquello que le será útil. A diferencia de la etapa de adquisición, ahora el aprendizaje se dirige a metas reales y a largo plazo.
- *Etapas adulta media.* Llega con nuevas responsabilidades y realidades sociales que se manifiestan en los que Schaie denomina etapa de responsabilidad. Las metas a largo plazo se evalúan de nuevo a la luz de la situación actual del individuo. Quizás, las responsabilidades familiares exijan una reestructuración de las prioridades. Además, tal vez las responsabilidades sociales, que se expresan en acciones de liderazgo comunitario o en la participación política y religiosa, originen nuevos roles ejecutivos (etapa ejecutiva).
- *Etapas de reintegración.* El individuo dirige las actividades cognoscitivas hacia una nueva evaluación y examen de la vida y los

objetivos personales. Durante este periodo muchos deciden realizar una revisión de sus vidas que consiste en analizar las actuaciones propias, las relaciones establecidas y las metas alcanzadas, para encontrar sentido y significado a su trayectoria vital.

1.2.7. Levinson: Los ciclos de vida

Levinson (1978, en Fernández Cruz, 2006: 65; Rice, 1997: 478; Hoffman, 2001: 92; Bolívar, 1999: 27, Craig, 2001: 430), en uno de sus estudios más clásicos realiza entrevistas biográficas a 40 hombres entre 35 y 45 años con el propósito de establecer los ciclos del desarrollo vital del hombre. Su teoría incluye conceptos como *curso de vida* y *ciclo de vida*, *estructura de vida* y *desarrollo adulto*. Levinson concibe el ciclo de vida como un conjunto de fases que se producen de manera secuencial y en las que se alternan periodos de mayor estabilidad (periodos de consecución de una estructura) con periodos de transición (periodos de cambio de estructura). Aunque este autor describe el desarrollo adulto partiendo de rangos de edad aproximados, estos pueden variar de un individuo a otro.

Las diferentes fases del desarrollo adulto según Levinson, son:

1. *Preadulthood* (0-22 años). Es un período de crecimiento en el que el individuo va alcanzando mayor independencia a medida que llega a la adultez.
2. *Transición a la primera adultez* (17-22 años). El sujeto experimenta una transición de la etapa adolescente a la adulta, sin sentirse identificado con ninguna de ellas. El alcance de una mayor independencia puede influir en las relaciones con la familia y el entorno. Constituye un periodo inicial de madurez que se irá consolidando progresivamente.
3. *Primera adultez* (17-45 años). Es el periodo de mayor potencialidad vital, aunque se halla cargado de contrariedades y ansiedad. Durante esta etapa pueden distinguirse tres momentos diferenciados.
 - a. *Entrada en la estructura de vida de la primera adultez* (22-28 años). Implica el desarrollo y asentamiento inicial de una personalidad adulta.
 - b. *La transición a los treinta* (28-33 años). Se moldean las adquisiciones de la entrada inicial en la estructura de vida y se construyen los cimientos de la estructura siguiente.
 - c. *Culminación de la estructura de vida de la primera adultez* (33-40 años). Es el último tramo de esta etapa y se finaliza con la consecución de las aspiraciones de la juventud.

4. *Transición a mitad de la vida* (40-45 años). Supone el comienzo de la adultez media, aunque según Levinson, el periodo de transición de la primera adultez a la media adultez es más difuso. Durante esta etapa el individuo reconfigura aspectos de su primera adultez, introduciendo cambios que le permiten solucionar disconformidades con la concepción de la vida anterior, y alcanzando un mayor grado de individualización.
5. *Adultez media* (40-65 años). Es el periodo de mayor asentamiento vital, ya que el individuo alcanza una posición fija y reconocimiento en el mundo adulto. Aunque durante esta etapa comienzan a mermar las capacidades físicas, aún son suficientes para mantener un ritmo de vida satisfactorio. Podemos distinguir tres fases:
 - a. *Entrada en la estructura de vida de la adultez media* (45-50 años). Toma forma a partir de la crisis de los cuarenta, en la que el individuo construye una nueva estructura en relación con el trabajo, la familia, etc. El grado de satisfacción varía de un sujeto a otro.
 - b. *Transición de los 50* (50-55 años). Se completan los cambios iniciados con la crisis de los cuarenta.
 - c. *La culminación de la estructura de vida de la adultez media* (55-60 años). Es el momento de mayor estabilidad en la adultez media, por lo que el individuo tiene más posibilidades para cumplir sus deseos y disfrutar de la vida.
6. *Transición a la adultez tardía* (60-65 años). Constituye el comienzo de una nueva crisis en el ciclo de vida, pues supone la generación de nuevas metas.
7. *Adultez tardía* (60-? años). Es el periodo culmen de la vida en el que se produce una reflexión profunda sobre la identidad y la vida, que lleva a la necesidad de reconciliarse con el mundo. Actualmente la mayor esperanza de vida y la jubilación tardía reconfiguran este esquema, dando lugar a un nuevo tipo de adultez entre los 50 y 85 años de edad, previo a la adultez tardía.

1.3. TEORÍAS SOBRE EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO COMO DOCENTE

1.3.1. Kugel: Modelo de desarrollo del profesorado universitario

Kugel (1993) propone un modelo de desarrollo del profesorado universitario que si bien argumenta no es aplicable a todo el profesorado, puede ser utilizado en varias dimensiones:

- Como marco para reflexionar sobre cómo el profesorado puede desarrollarse.
- Como base teórica que describe cómo se desarrollan los profesores y predice cómo se desarrollarán.
- Para determinar cómo deberían desarrollarse los profesores.

El modelo de Kugel distingue cinco estadios en el desarrollo del profesorado universitario, que se describen en función de lo que éstos piensan sobre su enseñanza y de los aspectos en los que centran su atención. Estos estadios se enmarcan, a su vez, en dos etapas principales: una en la que la preocupación del profesorado gira en torno a su enseñanza, y otra en la que el aprendizaje pasa a ser el principal foco de atención.

- Primera etapa: Centrada en la enseñanza

- *Estadio 1: Preocupación en torno a sí mismo*

Durante este estadio, el profesor se preocupa ante todo por cómo sobrevivir en el aula. Como indica Kugel, se les ha enseñado mucho sobre las materias que tienen que enseñar, pero poco sobre cómo enseñarlas. Esto hace que se enfrenten a las clases con cierto temor, pues consideran que no están lo suficientemente preparados y que en cualquier momento los alumnos pueden darse cuenta. Les caracteriza el hecho de explicar demasiado rápido, con poca claridad, no saben distribuir los contenidos en el tiempo, tienen miedo a que les sobre tiempo, temen las preguntas de los alumnos, etc.

Una vez que el profesorado consigue incorporar su propio método de transmisión del contenido, se preocupa por dominar cada vez más las materias y pasa a centrarse el contenido que ha de impartir que la forma de enseñar.

- *Estadio 2: Preocupación por el dominio de la materia*

En este estadio, el profesorado alcanza un mayor dominio de las materias que imparte y su preocupación por quedarse sin palabras pasa convertirse en preocupación por no tener tiempo suficiente para transmitirlo todo.

El objetivo principal del profesorado es distribuir bien el tiempo para poder cubrir toda la materia. El profesor concibe que la enseñanza es contar y el aprendizaje es escuchar.

Ahora, cuando el alumnado levanta la mano en clase para plantear una cuestión, el profesor no lo percibe como una amenaza, sino como una expresión de interés. No obstante, aunque los profesores incrementan la cantidad y la calidad de lo que enseñan, la cantidad y la calidad de lo que los alumnos aprenden parece disminuir, ya que han llegado a una fase de dominio del contenido que se traduce en una obsesión por querer transmitirlo todo, pero sin promover el aprendizaje activo y participativo del alumnado.

➤ *Estadio 3: Preocupación por el alumnado*

El profesorado que se encuentra en el tercer estadio posee un mayor número de recursos para afrontar la enseñanza y sabe amoldarse a los intereses del alumno, alternando teoría con práctica, ofreciendo ejemplos, utilizando imágenes, planteando problemas, etc. Ya no se preocupa tanto por la cantidad que enseña, sino por cómo la enseña para que los alumnos puedan aprender mejor. A través de la comunicación con los alumnos, observa si aquello que enseña ha sido captado e intenta resolver las dudas, así como el desinterés del alumnado con nuevas fórmulas y métodos.

• Segunda etapa: Centrada en el aprendizaje

➤ *Estadio 4: El alumno como sujeto activo*

Una vez que los profesores han desarrollado cierto nivel de competencia en torno a su enseñanza, la materia y el estudiante, la transición a este estadio implica una mayor conciencia del profesorado por desarrollar el pensamiento de los estudiantes. Los profesores se dan cuenta de que el alumno aprende si forma parte activa de dicho aprendizaje, por tanto, el profesor fomenta las discusiones, la resolución de problemas, la elaboración de ensayos y trabajos en los que el alumnado ponga en práctica lo que ha aprendido en clase. Se pretende, por tanto, que éstos desarrollen habilidades que les permitan integrar de manera activa los conocimientos.

➤ *Estadio 5: El alumno como sujeto independiente*

Si hasta ahora el profesorado estaba convencido de que el éxito de su enseñanza dependía de la habilidad para preparar y presentar el material, en este estadio, su interés es que el alumnado aprenda el contenido sin su ayuda. Ello implica abrir las fronteras de la materia, incluso hacia aspectos que el propio profesor puede desconocer, para que el alumno aprenda a construirla de manera independiente.

Kugel sostiene que a estos estadios pueden agregarse dos más: el estadio de predesarrollo o preparación, que abarca el período de formación del futuro profesor en la universidad como estudiante de tercer ciclo, a través de una primera aproximación a las distintas asignaturas y a la investigación realizada sobre las mismas. Y, finalmente, el estadio seis, en el que el profesor reflexiona y revisa su evolución a lo largo de los diferentes estadios para moldear o mejorar aspectos de la docencia.

Tras haber realizado un experimento informal en el cual se pedía a un conjunto de profesores que describieran las fases que habían experimentado en su trayectoria como docentes, Kugel concluye que al menos los tres primeros estadios pueden encontrarse en un razonable porcentaje de los profesores.

1.3.2. Kalivoda, Rogers y Simpson: La vitalidad del profesorado universitario

La investigación de Kalivoda, Rogers y Simpson (1994) enfoca los estadios de desarrollo del profesorado universitario desde la vitalidad con la que se enfrentan a su profesión a lo largo de su trayectoria. Para cada uno de estos estadios ofrecen un conjunto de alternativas formativas dirigidas a potenciar dicha utilidad.

La vitalidad del profesorado hace referencia al compromiso de éstos con los objetivos individuales y de la propia institución en la que desarrollan su labor profesional. La vitalidad del profesorado no es un fenómeno estático, sino que sufre cambios a lo largo de la trayectoria profesional, de forma que se hallan diferentes rasgos en la vitalidad del profesorado principiante, en la del profesorado que se encuentra en la mitad de su carrera profesional y en la del profesorado más veterano.

➤ *Profesorado novel y principiante*

Puesto que estos profesores presentan necesidades específicas, tienden a enfocar de forma diferente los objetivos de la carrera docente y experimentan mayores niveles de estrés y frustración que los profesores más expertos. En esta dirección se sugiere la puesta en marcha de procesos formativos que guíen su desarrollo profesional, tales como:

- Actividades pedagógicas que fomenten sus habilidades y estilos de enseñanza.
- Relaciones de mentorado con profesorado veterano para facilitar la construcción de una identidad profesional.
- Actividades para promover la productividad docente e investigadora, eliminando sus tensiones y miedos al respecto.

➤ *Profesorado en la mitad de su trayectoria profesional*

Con el paso del tiempo, el profesorado desarrolla diferentes necesidades personales y profesionales. Aquellos que se encuentran en la mitad de su carrera profesional parecen estar preocupados sobre todo por su prestigio y reconocimiento. Las actividades que se recomiendan en este periodo deberían ir encaminadas a prevenir el estancamiento profesional. Para ello, pueden diseñarse actividades que promuevan la vitalidad del profesorado, como talleres para el desarrollo profesional, programas de becas para la docencia, periodos sabáticos, programas de enseñanza de la tecnología, estudios de una segunda disciplina y tareas administrativas.

➤ *Profesorado veterano*

Los resultados de esta investigación y de otros trabajos muestran que el profesorado veterano puede recuperar su vitalidad profesional si se le ofrecen

oportunidades para desarrollar competencias en la docencia e investigación de su disciplina o en áreas afines. Además, los programas han de ser diseñados para animar a los profesores más veteranos a impartir docencia en los primeros cursos o en asignaturas interdisciplinarias para no impartir año tras año la misma materia y, en contrapartida, ofrecer a los estudiantes el punto de vista de una persona con un gran conocimiento adquirido a lo largo de años de experiencia. Asimismo, el profesorado veterano parece responder positivamente a actividades donde colegas de diferentes disciplinas discuten temas de interés compartido; esto se produce especialmente en cuestiones relacionadas con la docencia.

1.3.3. Nyquist y Sprague: Dimensiones del desarrollo profesional del profesorado universitario

La investigación de Nyquist y Sprague (1998) indica que son cuatro los estadios por los que pasa el profesor: en el primero, su principal preocupación sería sí mismo; en el segundo pasaría a prestar atención a las habilidades para ser buen docente; y en el tercero mostraría un interés principal por el alumnado. Los cambios en el desarrollo de los profesores principiantes, se pueden clasificar en cuatro dimensiones: preocupaciones, discurso, relaciones con los estudiantes y relaciones con la autoridad.

➤ *Preocupaciones*

Según Nyquist y Sprague, las preocupaciones del profesor novel que se encuentra en el primer estadio giran en torno a sí mismo y a la propia supervivencia en el aula; se preocupan por cómo vestir, cómo parecer un profesor, cómo relacionarse con los alumnos, cómo hacerse respetar, cómo expresarse en clase, etc.

Una vez superado este estadio, los profesores tienden a centrar sus preocupaciones en aspectos relacionados con el dominio de estrategias docentes, por ejemplo, cómo dar clases a grandes grupos, cómo dirigir discusiones, cómo evaluar a los alumnos, etc.

Cuando el profesorado consigue una mayor familiarización con su labor docente, la principal preocupación es conocer el impacto de su docencia en el alumnado.

➤ *Discurso*

Habitualmente, cuando el profesor se inicia en la docencia, utiliza un lenguaje técnico más bien rudimentario, siguiendo un discurso coloquial e informal. En este estadio, el profesorado no ha terminado de socializarse en el discurso de la comunidad académica, por lo que en sus argumentaciones no emplea la terminología especializada y precisa de sus compañeros de área.

A medida que el profesor gana experiencia en la disciplina, su discurso mejora, adoptando una forma específica de hablar sobre el conocimiento. En este estadio el profesor se socializa en el discurso académico y se expresa de manera más fluida y rigurosa.

En el tercer nivel de desarrollo, el discurso instructivo del docente termina conectando con el lenguaje de la comunidad. El profesorado adquiere una mayor capacidad de síntesis de la información y hace un mejor uso de los ejemplos, metáforas y anécdotas.

➤ *Relaciones con los estudiantes*

En un primer momento, las relaciones que se establecen entre el profesorado novel y sus alumnos son personales e intensas. Los estudiantes pueden ser amigos o enemigos, apoyar al docente o ir en su contra. El profesor intenta agradar en todo momento, con el objetivo de conseguir la aceptación generalizada. No obstante, la respuesta de los estudiantes puede ser muy variada.

Una vez experimentadas situaciones diversas de malestar y satisfacción en la convivencia con los alumnos, el profesorado comienza a adoptar una posición más distanciada, preocupándose más por ser respetado que por ser apreciado.

En el estadio de desarrollo más avanzado, los profesores noveles establecen una relación más intensa con los alumnos, ya que dejan de pensar en sí mismos, para preocuparse por la repercusión de su docencia en los aprendizajes de los estudiantes.

➤ *Relación con la autoridad*

En los primeros momentos, los profesores noveles suelen ser más dependientes del responsable del departamento que cualquier otro docente con más años de experiencia. Tienen la necesidad continua de conocer la manera más adecuada de llevar a cabo su labor docente y solicitan el respaldo y apoyo de la autoridad. En este sentido, un buen mentor sería aquel que ofrece una orientación y estructura clara sobre cómo desenvolverse en la docencia.

En un segundo estadio, la relación con la autoridad comienza a cambiar, especialmente si sus interacciones con el alumnado son positivas y fructíferas. El profesorado comienza a sentirse más autónomo e independiente, y puede discrepar con el mentor en cuestiones de docencia.

En el tercer estadio, la relación entre el profesor novel y el mentor o experto experimenta una mayor conexión. La concepción de la docencia y la vida puede diferir entre uno y otro, pero el novel tiene la posibilidad de tomar sus decisiones de manera más autónoma.

1.3.4. Robertson: Perspectivas que definen el desarrollo profesional del profesorado universitario

Robertson (1999), basándose en la revisión de literatura y en su experiencia personal como profesor de universidad, distingue tres perspectivas diferentes en la forma que tiene el profesorado de enfrentarse a la labor docente. Cada una de ellas se va sucediendo a medida que se alcanza un nivel de desarrollo profesional superior:

- Egocentrismo: perspectiva centrada en el profesor.
- Aliocentrismo: centrado en el alumno.
- Sistemacentrismo: centrado en el profesor y en el alumno.

➤ *Egocentrismo*

Se da egocentrismo cuando una persona centra su atención y su preocupación en sí mismo. Los docentes que trabajan bajo esta perspectiva concentran sus energías en responder a sus propios intereses y necesidades.

La principal preocupación del profesor es dominar los contenidos. A medida que van adquiriendo dominio sobre la materia, comienzan a desviar su atención hacia la mejora de la docencia, a través de la profundización en la materia, la formación o la investigación.

En general, los profesores en esta posición se basan en modelos de docencia previamente vivenciados, repitiendo las prácticas positivas y evitando las negativas. Conciben a los alumnos desde su propia experiencia, pero no desde la que realmente les representa.

El proceso de enseñanza-aprendizaje se halla centrado más en ellos mismos que en los alumnos, dando más importancia a su propia actuación que a la de los alumnos.

La transición del egocentrismo al aliocentrismo se produce en el momento que el profesor pasa de centrarse en sí mismo a centrarse en el alumnado. Este cambio suele verse influido por la propia persona y su contexto de trabajo, por lo que, en ocasiones, no se da de manera fácil.

Según Robertson, aquellos profesores que no saben desprenderse de sí mismos (de lo que son, de lo que han vivido y de cómo lo han percibido) para entender las circunstancias personales de sus alumnos, están destinados al fracaso continuo.

➤ *Aliocentrismo*

Conlleva entender que el fin último de la docencia es el aprendizaje de los alumnos. Desde esta óptica, la principal preocupación del profesorado no

ha de ser el contexto de trabajo, la organización ni la propia experiencia, sino los alumnos a los que irá dirigida la docencia.

En la perspectiva aliocéntrica, el profesorado se ve a sí mismo como facilitador de aprendizajes y no como mero transmisor de contenidos. Se interesan por los rasgos que caracterizan y determinan la actuación del alumnado, así como por los procesos de aprendizaje que ponen en marcha.

➤ Sistemacentrismo

Finalmente, se produce una transición del aliocentrismo al sistemacentrismo, lo que implica un nuevo cambio en las preocupaciones. Si antes centraba su atención exclusiva en el alumnado, ahora comienza a interesarse en las posibilidades que puede llegar a ofrecer la interacción entre profesor y alumnos.

El tránsito de una perspectiva a otra puede causar desajustes y desorientación en el profesorado, pero poco a poco se irá superando.

Las relaciones que surgen entre profesor y alumnos se caracterizan por ser dinámicas, interactivas, complejas y profundas; cada uno de ellos hace aportaciones en función de su rol de estudiante o de docente. En otras palabras, se produce un diálogo de experiencias.

1.3.5. Åkerlind: El desarrollo profesional del profesorado universitario como combinación entre concepción y práctica de la enseñanza

El trabajo de Åkerlind (2003) parte de una perspectiva fenomenológica según la cual se asume que hay varias formas de experimentar un mismo fenómeno y que éstas están internamente relacionadas entre sí. En este caso, la enseñanza sería el fenómeno y la conciencia que tiene un profesor de ese fenómeno se relacionaría con la que tienen otros profesores, pudiendo establecerse una jerarquía inclusiva de desarrollo entre ellas.

La investigación de Åkerlind tiene tres propósitos:

1. Averiguar las concepciones que tiene el profesorado sobre el desarrollo la docencia.
2. Descubrir las concepciones que tiene el profesorado sobre la docencia.
3. Establecer una relación entre las concepciones que tiene el profesorado sobre el desarrollo de la docencia y las concepciones que tiene sobre la docencia, con el fin de determinar una jerarquía inclusiva entre dichas combinaciones.

➤ *Concepciones del desarrollo de la docencia*

En los resultados se obtuvieron tres categorías que describían los diferentes caminos de crecimiento y desarrollo profesional. Estas categorías se establecieron en función del foco de donde partía el desarrollo.

- Categoría 1: Desarrollo de la docencia como cambio interno del profesor a través del incremento del confort y la seguridad en la docencia que imparte. En este caso, el desarrollo está enfocado a los cambios que se producen en el propio profesor y en su forma de enfrentarse a la docencia.
- Categoría 2: Desarrollo de la docencia como un cambio en la práctica de la misma, a través de la integración por parte del profesorado de habilidades, estrategias y conocimiento sobre un área determinada.

El crecimiento y desarrollo de la docencia está de nuevo fuertemente enfocado en el profesor, pero en este caso, en el desarrollo de habilidades de enseñanza, en términos de estrategias y métodos, materiales de enseñanza y/o conocimiento del área. En este sentido, aunque el cambio continúa estando orientado hacia el propio profesor, el foco de experiencia se ha expandido e incluye las prácticas de enseñanza. La intención es llegar a ser un profesor más efectivo.

- Categoría 3: Desarrollo de la enseñanza como cambio en los resultados del alumnado a través del incremento del aprendizaje y desarrollo de éstos.

La concepción de crecimiento y desarrollo representada en esta categoría representa una nueva expansión que incluye la conciencia del desarrollo que están experimentando los alumnos como aprendices de la materia. Esta categoría representa una expansión de las anteriores porque aunque el foco principal es el aprendizaje del alumnado, el profesor también tienen conciencia de sus sensaciones frente a la docencia y de su conocimiento y habilidades en la práctica. Así, la concepción representada en esta categoría es inclusiva porque engloba a ésta y a las otras categorías.

➤ *Concepción de la enseñanza*

Con el objetivo de explorar los caminos en los que las diferentes interpretaciones del desarrollo pueden cambiar con las diferentes interpretaciones de la enseñanza, también se investigaron las concepciones del profesorado sobre la enseñanza. Se determinaron cuatro categorías sobre concepciones de la enseñanza.

- Categoría 1: Enfocada en la transmisión del profesor. En esta categoría el profesor es visto como un sujeto que imparte conocimientos a estudiantes que deben absorber la información de una forma pasiva.

- Categoría 2: Enfocada en las relaciones entre profesor y estudiante. El énfasis aquí está en la enseñanza como desarrollo de buenas relaciones con los estudiantes. El profesor quiere que los alumnos se sientan satisfechos y respondan positivamente a su enseñanza. El objetivo del profesor es motivar a los estudiantes y ayudarlos a desarrollar habilidades para resolver problemas.
- Categoría 3: Enfocada en la participación del alumnado. En esta categoría el gran foco de atención es el alumnado; interesa más saber qué están haciendo, que reparar en las reacciones del propio profesor y los alumnos ante la enseñanza. El objetivo es implicar a los alumnos en la materia en orden a desarrollar su entusiasmo y su auto-motivación por el aprendizaje.
- Categoría 4: Enfocada en el aprendizaje del estudiante. El énfasis en esta categoría está en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes. El objetivo es promover el pensamiento crítico y la originalidad en los estudiantes, para que sean capaces de cuestionar el conocimiento existente, explorar nuevas ideas, ver nuevas dimensiones y llegar a ser aprendices independientes.

Las cuatro categorías pueden quedar agrupadas en dos dimensiones:

- Las enfocadas en el propio profesor.
- Las enfocadas en el alumnado.

➤ *Combinación entre las concepciones sobre el desarrollo de la docencia y las concepciones de la enseñanza*

Los resultados mostraron que mayores niveles de comprensión de la enseñanza tienden a ir asociados a mayores niveles de comprensión del desarrollo de la docencia. Las combinaciones entre ambos tipos de categorías produjeron los siguientes resultados (ver tabla 1.1):

1. El enfoque de interpretación de la enseñanza como transmisión combinó con la interpretación del desarrollo de la docencia como el alcance de mayores niveles de confort y seguridad.
2. El enfoque de interpretación de la enseñanza como relación entre el profesor y el alumnado combinó con la interpretación del desarrollo de la docencia como el alcance de mayores niveles de confort y seguridad.
3. El enfoque de interpretación de la enseñanza como relación entre el profesor y el alumnado combinó con la interpretación del desarrollo de la docencia como mayor habilidad en la práctica de la enseñanza.
4. El enfoque de interpretación de la enseñanza como implicación del alumnado combinó con la interpretación del desarrollo de la docencia como el alcance de mayores niveles de confort y seguridad.
5. El enfoque de interpretación de la enseñanza como implicación del alumnado combinó con la interpretación del desarrollo de la docencia como mayor habilidad para la práctica de la enseñanza.

6. El enfoque de interpretación de la enseñanza como aprendizaje del alumnado combinó con la interpretación del desarrollo de la docencia como mayor habilidad para la práctica de la enseñanza.
7. El enfoque de interpretación de la enseñanza como aprendizaje del alumnado combinó con la interpretación del desarrollo de la docencia como logro del aprendizaje del alumnado.

Esta jerarquía puede explicarse a través de una relación interna entre concepciones de la enseñanza y concepciones del crecimiento y desarrollo del profesorado.

Concepciones del desarrollo de la docencia	Concepciones de la enseñanza			
	<i>Enfocada en la transmisión del profesor</i>	<i>Enfocada en la relación con el estudiante</i>	<i>Enfocada en la participación del estudiante</i>	<i>Enfocada en el aprendizaje del estudiante</i>
Enfocada en el confort y seguridad del profesor	X	X	X	
Enfocada en la práctica de la enseñanza		X	X	X
Enfocada en el aprendizaje del estudiante				X

Tabla 1.1. Combinación entre las concepciones sobre el desarrollo de la docencia y las concepciones de la enseñanza

En un segundo estudio, Åkerlind (2007) exploró las concepciones que tenía el profesorado de la docencia (qué piensa sobre la enseñanza), así como la aproximación hacia la misma (cómo enseña).

En los resultados obtuvo cinco aproximaciones a la práctica docente, que son:

1. Práctica docente basada en el esfuerzo por conocer mejor el contenido de la propia área, en orden a familiarizarse con lo que enseña.
2. Práctica docente basada en el esfuerzo por concentrarse en la práctica de la enseñanza, en orden a familiarizarse más con el cómo enseñar.
3. Práctica docente basada en el desarrollo de un repertorio de estrategias de enseñanza, con el fin de ser un profesor más hábil y competente.
4. Práctica docente basada en el descubrimiento de las estrategias de enseñanza que funcionan y no funcionan, con el fin de llegar a ser un profesor más efectivo (enfocado en el profesor).

5. Práctica docente basada en el incremento continuado de la comprensión de qué funciona y qué no funciona con el alumnado, con el fin de llegar a ser un facilitador de aprendizajes más efectivo (enfocado en los estudiantes).

Estas categorías no representan diferentes formas de crecimiento y desarrollo, sino que cada nueva categoría incluye la conciencia y asimilación de las categorías previas.

Las conclusiones obtenidas de la fusión de los trabajos realizados por Åkerlind (2003, 2007), son (ver tabla 1.2):

- Una concepción de la desarrollo de la docencia como incremento del confort y la seguridad en la enseñanza (2003), se acompaña de una práctica docente (2007) basada en:
 - o El esfuerzo por conocer mejor el contenido de la propia área, en orden a familiarizarse con lo que enseña y/o
 - o el esfuerzo por mejorar la práctica de la enseñanza en orden a familiarizarse con cómo enseñar.
- Una concepción del desarrollo de la docencia como incremento de las habilidades, estrategias y métodos de enseñanza (2003), se acompaña de una práctica docente (2007) basada en:
 - o El desarrollo de un repertorio de estrategias de enseñanza con el fin de ser un profesor más habilidoso, y/o
 - o el descubrimiento de qué estrategias de enseñanza son las más útiles con el fin de ser un profesor más efectivo.
- Una concepción del desarrollo de la docencia como incremento del aprendizaje y desarrollo del alumnado (2003), se acompaña de una práctica docente (2007) basada en:
 - o El continuo incremento de la comprensión de qué funciona y qué no funciona con los alumnos con el fin de llegar a ser un facilitador de aprendizajes más efectivo.

Estos resultados muestran la relación interna que se esperaría entre las concepciones de la docencia y las formas de aproximación al desarrollo de la misma. Cada nivel de superación englobaría al anterior.

Objetivo del desarrollo	Cómo es llevado a cabo el desarrollo	Resultados del desarrollo
Familiarizarse con lo que enseña.	Aumentando el conocimiento del contenido,	Sentir más confort y seguridad como profesor.
Familiarizarse con cómo enseñar.	Adquiriendo experiencia práctica.	
Ser un profesor más habilidoso.	Acumulando estrategias de enseñanza.	Desarrollar un repertorio de habilidades y estrategias.
Ser un profesor más efectivo.	Averiguando qué estrategias son útiles (para el profesor).	
Ser un facilitador de aprendizajes más efectivo.	Averiguando qué estrategias son útiles (para el alumnado).	Mejorar el aprendizaje y desarrollo del estudiante.

Tabla 1.2. Combinación de concepciones y prácticas de la enseñanza

1.3.6. Dall’Alba y Sandberg: Modelo de desarrollo centrado en la comprensión “de” y “en” la práctica

El modelo de Dall’Alba y Sandberg (2006) surge como crítica a modelos que dividen el desarrollo profesional en estadios que se alcanzan de manera sucesiva y lineal. Estos autores consideran que dichos modelos subestiman una dimensión fundamental del desarrollo de profesional, que es la comprensión *de* y *en* la práctica. Argumentan que los modelos basados en estadios no prestan atención a las habilidades que están siendo desarrolladas y sostienen que la práctica profesional es entendida y llevada a cabo por los sujetos de forma diferente, incluso dentro de un mismo estadio.

Puesto que en los modelos que clasifican el desarrollo en etapas la progresión paso a paso es asumida sin explorar la naturaleza del desarrollo, estos autores plantean un modelo de desarrollo profesional aplicable a cualquier profesión y que consta de dos dimensiones:

- Horizontal: implica el desarrollo progresivo de habilidades a través de la experiencia. Esta dimensión encaja dentro de los modelos divididos en estadios o etapas, pero la diferencia es que estos autores no asumen que el progreso tenga lugar a través de una secuencia sucesiva entre dichas etapas.
- Vertical: hace referencia a cómo el sujeto varía su comprensión *de* y *en* la práctica a lo largo de su experiencia. La forma en que los profesionales entienden su práctica, ayuda a configurar una forma particular de conocimiento y competencia profesional. Cuando la práctica es entendida en cierta dirección, el conocimiento y las habilidades se desarrollarán en consonancia. Por ejemplo: cuando la enseñanza es entendida como transferencia de conocimiento, los esfuerzos del profesor por la mejora giran en torno a la presentación del contenido. En cambio, cuando la enseñanza es entendida como

medio para facilitar el aprendizaje, se enfatiza el desarrollo de habilidades del alumnado para guiar y mejorar el aprendizaje.

La combinación de la dimensión horizontal y vertical permite un amplio rango de trayectorias de desarrollo profesional.

Como propuesta para promover el desarrollo profesional, estos autores parten de la necesidad de un cambio de enfoque en el que se pase de transferir el conocimiento y habilidades a desarrollar la comprensión *de* y *en* la práctica profesional. Para ello, destacan una serie de implicaciones a tener en cuenta en la formación de profesionales, así como en las investigaciones sobre desarrollo profesional:

- Implicaciones para la educación profesional

- Los programas de desarrollo profesional deben incluir:
 - Un diseño del currículum que dé oportunidades para aprender *de* y *en* la práctica.
 - Aprendizaje a través de participantes.
 - Aspectos pedagógicos que integren la comprensión de la práctica con la comprensión en la práctica.
 - Diseño de contextos de aprendizaje diferentes.
 - Evaluación del aprendizaje.
 - Evaluación del programa, curso y enseñanza.
 - Promover la reflexión en la práctica para mejorar la comprensión de la misma.
- El contexto laboral debe propiciar:
 - La reflexión crítica sobre la función de la organización en la proporción de vías que permitan cuestionar, extender y comprender la práctica.
 - Formas de acceso y promoción.
 - Niveles salariales.
 - Evaluación de la actividad profesional.
 - Oportunidades para el desarrollo profesional.

- Implicaciones para la investigación sobre el desarrollo profesional

Dall'Alba y Sandberg consideran que la investigación sobre el desarrollo de competencias profesionales que deben incorporarse al cuerpo amplio de conocimiento de la práctica de cada profesión es bastante incompleta. Por ello, plantean una serie de interrogantes que pueden guiar los nuevos estudios sobre desarrollo: ¿Qué constituyen las competencias profesionales en las diferentes profesiones?, ¿por qué algunos profesionales actúan mejor que otros?, ¿cómo el desarrollo de habilidades facilita nuevas formas de comprensión y qué implicaciones tiene que se pase de una forma de entendimiento a otra?, ¿cómo varían las habilidades profesionales para cada nivel de experiencia dentro de las diversas prácticas profesionales?, ¿cómo se relaciona la comprensión de la práctica con su desarrollo?, etc.

	Enfoque de desarrollo profesional	Modelo de desarrollo
Kugel	Basado en lo que los profesores piensan sobre su enseñanza y los aspectos en los que centran su atención.	Se compone de cinco estadios divididos en dos etapas: <ul style="list-style-type: none"> • Etapa 1. Centrada en la enseñanza: <ol style="list-style-type: none"> 1. Preocupación en torno a sí mismo. 2. Preocupación por el dominio de la materia. 3. Preocupación por el alumnado. • Etapa 2. Centrada en el aprendizaje: <ol style="list-style-type: none"> 4. El alumno como sujeto activo. 5. El alumno como sujeto independiente.
Kalivoda, Rogers y Simpson	Centrado en la vitalidad con la que el profesorado se enfrenta a la profesión a lo largo de su trayectoria.	Se divide en tres estadios: <ol style="list-style-type: none"> 1. Profesorado novel y principiante. 2. Profesorado en la mitad de su trayectoria profesional. 3. Profesorado veterano.
Nyquist y Sprague	Atiende a los cambios de los profesores en cuatro dimensiones: <ul style="list-style-type: none"> - Preocupaciones. - Discurso. - Relaciones con los estudiantes. - Relaciones con la autoridad. 	Formado por tres estadios: <ol style="list-style-type: none"> 1. Centrado en sí mismo. 2. Centrado en sus habilidades docentes. 3. Centrado en el alumnado.
Robertson	Basado en la forma que tiene el profesorado de enfrentarse a la labor docente.	Compuesto por tres niveles de desarrollo: <ol style="list-style-type: none"> 1. Egocentrismo: centrado en el profesor. 2. Aliocentrismo: centrado en el alumno. 3. Sistemocentrismo: centrado en el profesor y el alumno.
Åkerlind	<u>1^{er} estudio:</u> basado en la combinación entre la concepción que se tiene del desarrollo en materia docente y la concepción que se tiene de la enseñanza. <u>2^o estudio:</u> basado en la combinación entre la concepción que tiene el profesorado de la enseñanza y la forma de llevarla a cabo.	Algunas de las conclusiones muestran que existe una jerarquía en la forma de enfrentarse a la práctica docente a lo largo del desarrollo: <ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer mejor el contenido para familiarizarse con lo que se enseña. 2. Concentrarse en la práctica de la enseñanza para familiarizarse con el cómo enseñar. 3. Desarrollar un repertorio de estrategias de enseñanza, con el fin de ser un profesor más hábil. 4. Descubrir qué estrategias funcionan, con el fin de llegar a ser un profesor más efectivo (enfocado en el profesor). 5. Incrementar la comprensión sobre las estrategias que funcionan, con el fin de llegar a ser un facilitador de aprendizajes más efectivo (enfocado en el alumnado).
Dall'Alba y Sandberg	Surge como crítica a modelos que dividen el desarrollo profesional en estadios que se alcanzan de manera sucesiva y lineal. Estos autores consideran que dichos modelos subestiman la comprensión <i>de</i> y <i>en</i> la práctica. Defienden que la práctica profesional es entendida y llevada a cabo por los sujetos de forma diferente, incluso dentro de un mismo estadio.	Basado en la combinación de dos dimensiones: <ul style="list-style-type: none"> - Horizontal: desarrollo progresivo de la habilidad del profesor a través de la experiencia. - Vertical: hace referencia a la concepción que tiene el sujeto de la docencia y de la práctica de la misma.

Tabla 1.3. Síntesis de las teorías sobre el desarrollo profesional del profesorado universitario

Aunque cada modelo se aproxima al desarrollo profesional del profesorado universitario desde un enfoque particular, como puede observarse en la tabla 1.3., en casi todos podemos encontrar un elemento común, y es que el profesorado, a lo largo de su trayectoria docente, pasa por dos etapas diferenciadas: una centrada en la enseñanza o en sí mismo, y otra centrada en el aprendizaje o en el alumnado. La falta de dominio del contenido, así como de los métodos y estrategias de enseñanza hacen que el profesor centre sus preocupaciones en la mejora de estos aspectos. Progresivamente, a medida que el profesor adquiere mayores niveles de conocimiento del contenido, así como habilidades y estrategias para transmitirlos, comienza a prestar más atención al alumnado y a su aprendizaje.

1.4. EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA COMO FUENTE DE DESARROLLO PROFESIONAL

1.4.1. Enfoques teóricos de la formación docente

Tener en cuenta los diferentes enfoques conceptuales sobre el desarrollo profesional del docente universitario, orienta el tipo de actuación formativa para dar respuesta a las necesidades del profesorado. En el discurso sobre enfoques de formación docente, existe cierto paralelismo entre las prácticas formativas que se promueven y el período histórico o de reformas en el que se desarrollan. A continuación se presenta la reelaboración realizada por De Vicente (2002: 38) sobre los modelos de formación docente.

➤ *Enfoque académico*

Parte del supuesto de que la enseñanza experta proviene del dominio de los contenidos de la materia que se pretende enseñar. La labor principal del docente es la transmisión de contenidos académicos, por tanto, mientras la enseñanza es la transmisión efectiva de ciertos conocimientos científicos asociados a una disciplina, el aprendizaje implica la adquisición y asimilación de dichos contenidos.

No obstante, esta meta que ha de alcanzarse desde actuaciones formativas, como sostiene Fernández Cruz (2006: 27), *“ha permitido un cierto desarrollo conceptual al distinguir entre estructura semántica (contenido conceptual) y estructura sintáctica (procedimientos propios) de la disciplina”*. En este sentido, el enfoque ha experimentado una renovación en la medida que se acentúa no sólo la profundización en el conocimiento del contenido de la materia, sino también en los métodos de enseñanza más pertinentes para enseñarla.

➤ *Enfoque tecnológico*

Este enfoque ha venido impulsado desde la psicología conductista y defiende la objetividad de los fenómenos educativos y la susceptibilidad de

estos para ser analizados de manera empírica, siendo posible hacer predicciones y pronósticos a partir de su medición. En este sentido, el desarrollo profesional docente está basado en el dominio de unas ciertas competencias que de manera estándar benefician el progreso docente.

➤ *Enfoque humanista*

También denominado personalista, interpretativo o fenomenológico. Frente al enfoque tecnológico o positivista, los fenómenos educativos no se producen de manera objetiva y al margen de factores influyentes, sino que han de entenderse dentro de los contextos particulares donde se producen.

Desde esta óptica, la formación del profesorado ha de ir dirigida a desarrollar cualidades personales del docente que posibiliten y potencien las relaciones con los alumnos. Se ha de promover la empatía, la comprensión y el acercamiento entre profesor y alumnos.

➤ *Enfoque práctico*

Hace especial énfasis en la observación de la práctica educativa, como medio para impulsar la mejora. El docente debe ser consciente de su práctica, a través de la reflexión sobre cada uno de los aspectos que influyen en ella. La práctica se constituye como elemento capaz de conjugar el conocimiento que se tiene sobre la materia con la aplicación del mismo en un determinado contexto. El interés de la formación radica en saber aunar conocimiento teórico y práctico como base para el buen ejercicio de la docencia.

➤ *Enfoque crítico*

Es un planteamiento alternativo orientado a la reconstrucción social. Desde esta perspectiva la formación ha de entenderse como elemento impulsor de la transformación social. La enseñanza se constituye como actividad al servicio de unos imperativos que no pueden obviarse. En este sentido, el profesorado ha de reflexionar y comprometerse con la necesidad de poner fin a las desigualdades e injusticias sociales, a través su implicación en procesos de indagación, innovación e investigación acción, entre otros.

1.4.2. Formación inicial y permanente para el desarrollo profesional

El proceso de convergencia europea en la Educación Superior ejerce una incidencia decisiva sobre la formación inicial y permanente del profesorado universitario. Si bien, esa formación se debe orientar a conseguir un profesorado competente y motivado por una docencia centrada en las actividades del estudiante, donde la enseñanza sea individualizada y en pequeños grupos; se potencie la evaluación continua y formativa; se dé a los estudiantes la oportunidad de usar varias tecnologías como herramientas de planificación, desarrollo y presentación de proyectos; se maximice la toma de

decisiones y la iniciativa del estudiante; se promueva la colaboración entre estudiantes; y se conecten los contenidos con la experiencia real. Así, el estudiante adquirirá habilidades de solución de problemas y desarrollará un pensamiento crítico y reflexivo que le permitirá progresar a su propio ritmo, usar sus propias estrategias y, en definitiva, aprender a aprender.

Sin embargo, para alcanzar esta meta, se deben modificar drásticamente aspectos estructurales de una universidad que pide calidad pero que parece seguir anclada en el pasado. Prueba de ello es, por ejemplo, la masificación que sigue existiendo en muchas aulas, que hace evidente la falta de profesorado y de medios; y aunque es cierto que estos últimos se han multiplicado, siguen siendo escasos si se tiene en cuenta el número de alumnos que, en algunas facultades, deben acceder a ellos.

Teniendo en cuenta este tipo de problemas y partiendo de que las administraciones han de comprometerse a llevar a cabo los cambios estructurales necesarios, los profesores universitarios deberán dar cuenta de su calidad, a través de su competencia, implicación y motivación en la labor docente.

Asumiendo que todos los elementos del sistema universitario han de comprometerse para generar calidad en el conjunto de la Educación Superior, la formación del profesorado se ha de considerar un requisito indispensable para promover el desarrollo profesional a través del aprendizaje a lo largo de la vida, tal y como se expresa en el Comunicado de Praga (2001).

Si el aprendizaje de los alumnos va a ser el eje central de la actividad universitaria, el profesorado tendrá que enfrentarse a nuevos retos y, por tanto, al desarrollo de nuevas competencias. Pasará de ser un expositor de contenidos a convertirse en orientador del aprendizaje de los alumnos. La “profesionalización” en el ámbito de la enseñanza es un requisito básico a tener en cuenta en su formación con vistas al proceso de convergencia europea. Esto exige la elaboración de programas de formación en los que participen todos los sectores implicados a nivel nacional y europeo.

“La formación del profesorado universitario es el conjunto de actividades organizadas para proporcionar al futuro docente los conocimientos, destrezas y disposiciones necesarias para desempeñar su quehacer profesional; pero esta práctica como tal no existe, sólo hay una fase de formación en su faceta investigadora bastante consolidada que son los estudios de doctorado (...). Los profesores de la universidad española en general, salvo algunos intentos institucionales que rozan lo experimental, sólo cuentan con su iniciativa personal y su bagaje experiencial para ir construyendo y desarrollando teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje de su alumnado” (Murillo y otros, 2005: 5).

Son diversos los autores que proponen que las universidades elaboren su propio plan de formación, basándose en principios y programas avalados y coordinados desde la perspectiva autonómica o nacional, y teniendo en cuenta que dichos planes cumplan requisitos como:

- Atender a las necesidades de las propias universidades y también a las de los profesores.
- Establecer compromisos de mejora en los que se impliquen facultades, departamentos, profesores, cargos, alumnos, etc.
- Definir un modelo de universidad, de profesor y de alumno.
- Priorizar los contenidos de formación más importantes.
- Valor e incentivar adecuadamente la calidad de la docencia y de la discencia.
- Dotar de recursos personales y materiales necesarios para esa docencia-discencia de calidad.
- Ser evaluables, para tras los resultados de la evaluación hacer propuestas de mejora.

En la actualidad, la formación docente de los profesores universitarios se va perfilando en tres niveles: formación previa, durante el inicio en la profesión y permanente. En la actualidad estos niveles no se dan de forma secuencial, ya que, por ejemplo, la formación previa no garantiza administrativamente que se pase al nivel siguiente, aunque la persona esté preparada y haya demostrado unas determinadas competencias.

La *formación previa*, dirigida a estudiantes de postgrado, se produce mediante becas que dan las distintas administraciones educativas, a nivel estatal y regional, y las propias universidades. Se convocan y conceden cada año, y son prorrogables hasta cuatro años como máximo, como ocurre en el caso de las becas de Formación de Profesorado Universitario (FPU), concedidas por el MEC. Con estas becas se pretende la formación del becario en investigación y también le permiten iniciarse en la actividad docente. Sin embargo, esta actividad se valora muy poco dentro del baremo que propone la universidad a la hora de querer optar a una plaza de profesor ayudante, ayudante doctor, etc., por lo que existe poca secuencialidad entre este nivel y el siguiente.

La *formación durante el inicio en la profesión* estaría diseñada principalmente para profesores noveles, contratados para ocupar diferentes tipos de plazas no estables. El objetivo sería proporcionarles una preparación y unos recursos básicos que les capacitasen para la labor docente. Igualmente, y como actualmente se realiza, se les aplicarían procesos de control y evaluación de sus funciones a través de la acreditación. Sin embargo, los procesos de evaluación que se ponen en marcha no están en conexión con sistemas de formación institucionalizados que permitan el desarrollo profesional de los nuevos profesores, así que, por lo general, éstos se hallan expuestos a un entorno de inestabilidad, exigencia (docente e investigadora), abandono y competitividad que no favorece en absoluto el buen desarrollo de la actividad

docente. Más que un programa de apoyo al profesor novel, se ofrece una carrera de obstáculos que dificulta su avance y satisfacción profesional durante los primeros años.

La *formación permanente* se dirige a profesores numerarios, indefinidos o más experimentados, y debe dar respuesta a las necesidades que se plantean desde la propia institución en general, y a las que surgen del desempeño de las funciones de la profesión. En este caso, a través de la participación en proyectos de innovación e investigación, se persigue la mejora y el desarrollo constante. No obstante, es necesario potenciar desde los propios centros y departamentos un mayor clima de apoyo y colaboración al profesorado que le facilite crecer humana y profesionalmente.

El diseño de las actividades de formación del profesorado universitario debería ajustarse a unos determinados criterios que den una respuesta eficaz a las necesidades de profesores, alumnos, de la propia institución universitaria y de la sociedad en su conjunto.

Algunos de esos criterios serían los siguientes:

- Ofrecer ayudas y apoyos iguales para todos, dando oportunidades tanto al profesorado principiante como al que tiene una trayectoria de trabajo y prestigio consolidada.
- Propiciar la coherencia entre el modelo didáctico que se pretende implantar, el modelo de formación del profesorado y las estructuras universitarias en las que se tiene que poner en práctica.
- Aplicar un modelo basado en comunidades de aprendizaje, donde los diferentes centros y/o departamentos aprendan de manera colaborativa y a partir de la propia práctica, institucionalizando procesos no sólo de innovación, sino también de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje.
- Fomentar la coordinación y el liderazgo compartido como eje central de estas comunidades de aprendizaje, de forma que cada individuo aporte lo mejor de sí mismo en beneficio de todos y del propio centro/departamento.
- Entender la auto-evaluación institucional e individual como algo básico y necesario para la mejora constante, pero siempre partiendo de procesos de evaluación creíbles y fiables.

Valcárcel (2003: 86) considera que todos los programas de formación deberían reunir los siguientes elementos generales:

- *La relación entre enseñanza y aprendizaje.*
- *Organización y planificación docente.*
- *Conocimiento y manejo de métodos docentes diversificados (activos, cooperativos) para el logro de los objetivos oportunos.*
- *Tutorías.*

- *Evaluación del conocimiento.*
- *Nuevas tecnologías para el aprendizaje.*
- *Fuentes generales y específicas en materia de docencia.*
- *Enseñanza de disciplinas específicas (Matemáticas, Física, Historia, Psicología, Idiomas...).*
- *Competencias de trabajo en equipo con colegas en materias docentes: evaluación de la docencia por iguales, realización de proyectos de innovación y mejora docente.*
- *Inicio de un programa autogenerado de mejora de la calidad docente con ayuda de las herramientas específicas (por ejemplo, portafolios).*

La metodología a llevar a cabo en la formación del profesorado ha de ser activa, tal como se pretende que sea la de su práctica docente, para que no haya dicotomía entre cómo aprenden los profesores y cómo tienen que desempeñar su labor docente.

Para una docencia centrada en las actividades del estudiante, los programas de formación han de centrarse en las actividades que el profesor ha de dominar, para posteriormente ponerlas en práctica con sus alumnos.

Entre tales dominios, destacan:

- El aprendizaje basado en el método de proyectos, que es un sistema basado en el aprendizaje independiente, bajo la supervisión de un tutor.
- El portafolios docente, que aporta documentos a través de los cuales se puede valorar la evolución de la práctica del profesor.
- La autoevaluación para introducir al profesor en procesos de reflexión sobre su actuación.
- La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje para conseguir una aproximación más real a los procesos implicados en ambas y posibilitar la mejora.
- La colaboración permanente entre profesores y, en su caso, con expertos en las diferentes disciplinas.
- Control de todos los elementos de planificación didáctica: objetivos, contenidos, metodología, actividades, espacios, temporización, materiales y recursos, y evaluación.

A raíz del contenido se ha expuesto en este apartado, se presentan algunos aspectos de carácter general que repercutirían positivamente en la formación del profesorado y, por tanto, en su práctica docente:

- Deben mejorarse los modelos de evaluación de la labor docente y no sólo de la actividad investigadora, ya que, ¿cómo se puede dar tanta importancia a la labor docente si después no se evalúa

adecuadamente? Es evidente que los profesores van a trabajar más aquellos aspectos por los que son más valorados.

- Los procesos de acreditación y habilitación deberían estar más y mejor ligados a la actividad docente.
- La investigación debería enfocarse, entre otros aspectos, al perfeccionamiento de la práctica docente.

Por último, desde la administración educativa hasta los departamentos se deberían crear las estructuras necesarias para que los profesores, una vez preparados, no tengan dificultades a la hora de ofrecer calidad a causa de problemas tales como: la masificación, la falta de medios, la competencia desleal, la endogamia, etc. Todo ello dinamita una buena labor del profesorado. La misma administración educativa como órgano nacional o autonómico debería facilitar, garantizar y coordinar la formación del profesorado, para que las universidades, facultades y departamentos puedan comprometerse y llevar a cabo de forma eficiente las tareas que les corresponden. Según Valcárcel (2003: 96), es necesario:

- *Diseñar un modelo general de formación.*
- *Elaborar los recursos o materiales de trabajo para la formación.*
- *Formar a los formadores utilizando metodologías semejantes a las que los profesores deberían aplicar.*
- *Crear un sistema acreditado de formación.*

1.4.3. Evaluación e incentivación del desarrollo profesional

“El prestigio de un profesor universitario descansa preferentemente en su currículum investigador; la valoración de publicaciones didácticas y la realización de otras tareas conducentes a lograr una enseñanza adecuada para sus alumnos puede, en ocasiones, constituirse más en demérito que en mérito” (Montero, 2004: 190).

Actualmente, aunque se comienzan a introducir nuevos criterios que tienen en cuenta el desarrollo de la actividad docente, el prestigio del profesorado universitario depende más de la labor investigadora que desempeña, que de las formas de impartir su docencia. De tal forma que un docente es más valorado y reconocido por su investigación que por la aplicación de la misma a través de su labor docente.

A este respecto, Valcárcel (2003: 36) pone un ejemplo:

“...en el caso hipotético de dos catedráticos, uno de los cuales solamente tuviera reconocidos complementos de investigación y el otro sólo complementos docentes, el primero sí podría participar como miembro de los tribunales, mientras que el segundo no”.

Esta situación provoca que los jóvenes que se incorporan al mundo de la docencia universitaria comiencen a asumir esa cultura en la que el reconocimiento se mide por lo que se investiga y no por lo que se trabaja dentro del aula, lo que conlleva un mayor desarrollo de la primera, en detrimento de la segunda. Todo ello trae consigo consecuencias nefastas para el alumnado universitario, ya que la calidad de su formación se ve deteriorada y relegada a un segundo plano.

Ante esta situación, parece imprescindible comenzar a dotar de mayor prestigio a la labor docente, de forma que el profesorado universitario se sienta más motivado para implicarse en su propio desarrollo profesional como docente.

Parece necesario seguir fomentando un tipo de evaluación integrada que permita reconocer de forma equilibrada el conjunto de actividades llevadas a cabo por el profesorado durante un determinado espacio de tiempo. Además, debe considerarse si existe coherencia entre la labor docente e investigadora, ya que entre ellas no siempre hay una relación de calidad.

A su vez, también se han de tener en cuenta los incentivos que recibe el profesorado por su actividad universitaria. Tal y como explica Valcárcel (2003: 77), existen diversas modalidades de incentivación que reconocen la excelencia universitaria en los ámbitos de la docencia, investigación o gestión. Se trata de una asignación de incentivos estatales, autonómicos e institucionales, individuales o grupales, que pueden tener un carácter retributivo, académico o de promoción. Éstos son:

- *Complementos retributivos*: son adiciones salariales estables, como los quinquenios docentes y los sexenios de investigación.
- *Recompensas académicas*: que pueden estar orientadas a cambios en la actividad universitaria, ayudas para proyectos, premios académicos, dotación de recursos, incentivos para la formación, años sabáticos, permisos especiales, etc.
- *Promoción profesional*: vinculada a otros méritos.

La incentivación se utiliza como impulsora para que el profesorado se sienta motivado en la mejora continua de su labor. No obstante, pueden darse casos en los que dicha mejora sea meramente superficial y aparente, y sólo vaya dirigida a satisfacer los intereses propios. La incentivación económica no siempre va unida a la calidad en la docencia, la investigación o la gestión. En algunos casos, la implicación del profesorado puede centrarse exclusivamente

en el cumplimiento superficial de unos requisitos mínimos que permitan acceder a ese incentivo.

Para promover una verdadera calidad universitaria, se debería evitar, a través de un proceso más adecuado y estricto de evaluación, que este tipo de incentivación económica pudiera perjudicar la actividad del profesorado más comprometido y competente.

En este sentido, Valcárcel (2003: 78) afirma que:

“Los procesos de evaluación asociados a la incentivación suelen tener poca aceptación, en parte debido a la posible subjetividad y a la competitividad y resentimiento que pudieran darse de una evaluación que termina siendo más normativa que criterial. Todo ello puede contribuir a que el profesorado otorgue poca credibilidad a los procesos de evaluación”.

Este autor (2003: 96) sugiere algunas propuestas de actuación:

- Las instituciones deben establecer un sistema flexible y ágil, pero riguroso, de evaluación de su profesorado, tanto para la función docente como investigadora y, en su caso, de gestión.
- La evaluación de la docencia debe partir de unos criterios de calidad que favorezcan el proceso de convergencia europea.
- La evaluación debe sustentarse en métodos diversos.
- La evaluación de la docencia debe incidir tanto en la actividad de los docentes como en las universidades y órganos responsables de la misma.
- Necesidad de institucionalizar una comisión de incentivos que tenga en cuenta las características individuales, grupales, organizaciones e institucionales.
- Se han de establecer sistemas de dotación de recursos para profesores, grupos, departamentos y centros.
- La excelencia ha de incentivarse, pero también la innovación y la mejora.

1.4.4. Desarrollo profesional del profesorado universitario: Soportes y barreras

Aunque las teorías sobre desarrollo personal y profesional expuestas en el segundo apartado de este capítulo nos permiten extraer los aspectos que pueden ser más comunes o destacables en un amplio número de profesores, como se ha dicho, cada profesor experimenta su desarrollo bajo unas circunstancias particulares e irrepetibles.

El desarrollo profesional del profesorado universitario puede tomar muchas formas y raramente encaja dentro de estadios invariables que permitan

predecir su evolución. Son muchos los factores que influyen en el desarrollo profesional, favoreciéndolo en algunos aspectos y/o momentos y frenándolo en otros. Y según Caffarella y Zinn (1999), son tres las formas a través de las que puede darse dicho desarrollo:

- Experiencias de aprendizaje auto-dirigidas.
- Programas formales de desarrollo profesional.
- Estrategias organizativas para el desarrollo profesional.

En la trayectoria del profesorado universitario, el desarrollo profesional se da con mayor frecuencia a través de experiencias de aprendizaje auto-dirigidas, como resultado del diseño y planificación de asignaturas, la preparación de materiales, la puesta en escena durante la enseñanza, la supervisión de trabajos, la dirección y participación en proyectos de investigación e innovación, la implicación en tareas de gestión, etc.

El desarrollo profesional a través de programas formales también es variado, ya que puede darse a través de reuniones e intercambios entre profesores, talleres, conferencias, cursos, etc. Este tipo de programas pueden llevarse a cabo a nivel regional, nacional, internacional e incluso local, a través de la propia universidad o departamentos. La mayoría de los que se dirigen a la docencia están enfocados a la integración de las tecnologías o a la incorporación de determinados métodos o estrategias didácticas.

Una tercera vía de desarrollo profesional es el que se da a través de la organización y que puede darse a través de la puesta en marcha de estrategias de dirección de calidad, el desarrollo de actividades para cambiar la cultura o clima institucional o departamental, esfuerzos por modificar estructuras, etc.

Partiendo de estas tres vías de desarrollo profesional, Caffarella y Zinn (1999) establecen cuatro dominios que pueden constituirse como soportes o barreras para el desarrollo profesional:

1. Las personas y las relaciones interpersonales.
2. La estructura institucional.
3. Los intereses y compromisos personales.
4. Las características intelectuales y psicosociales.

➤ *Las personas y las relaciones interpersonales*

El clima que se crea en las interacciones que se producen en el contexto laboral, influyen en la forma en la que el profesorado universitario se enfrenta a sus funciones docentes, de investigación y de gestión. Como se muestra en la tabla 1.4., el tipo de relaciones interpersonales que se establezcan va a constituir un apoyo o un obstáculo a la hora de propiciar el desarrollo profesional del profesorado.

Tabla 1.4. PERSONAS Y RELACIONES INTERPERSONALES	
Soportes	Barreras
<ul style="list-style-type: none"> • Sistemas de apoyo personal en el lugar de trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de un sistema de apoyo personal en el lugar de trabajo.
<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones de trabajo positivas con el director de departamento u otros líderes de la gestión universitaria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Oposición activa o pasiva al director de departamento u otros líderes de la gestión universitaria.
<ul style="list-style-type: none"> • Mentorado o modelado por colegas respetados que se ofrecen libremente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Poco o ningún apoyo en la interacción con los colegas o compañeros.
<ul style="list-style-type: none"> • Departamento o grupos de profesores que trabajan juntos y en equipo en docencia, investigación y gestión. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interacción entre el profesorado caracterizada por el conflicto, la falta de respeto o la competencia desleal.
<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento del propio trabajo por los compañeros a nivel local, nacional o internacional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escaso reconocimiento del propio trabajo por parte de los compañeros a nivel local, nacional o internacional.

➤ *Estructura institucional*

El sistema organizativo inherente a una institución va a determinar en gran medida la trayectoria de desarrollo que va a seguir el profesorado en el ejercicio de sus funciones. Tal y como puede verse en la tabla 1.5., la estructura sobre la que se apoye este sistema organizativo, favorecerá o dificultará el desarrollo profesional del profesorado.

Tabla 1.5. ESTRUCTURA INSTITUCIONAL	
Soportes	Barreras
<ul style="list-style-type: none"> • Provisión de recursos necesarios (por ej. financiación, personal, tiempo, tecnología) para el desarrollo profesional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Carencia de recursos o problemas de acceso a recursos para el desarrollo profesional.
<ul style="list-style-type: none"> • Variedad de oportunidades para el desarrollo profesional dentro y fuera de la universidad de la que se forma parte. 	<ul style="list-style-type: none"> • Oportunidades de desarrollo profesional pobremente coordinadas o esporádicas en la universidad o a una distancia considerada.
<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento a través de la política oficial de estado de diferentes formas de desarrollo profesional (por ej.: auto-dirigido, programas formales, desarrollo organizativo). 	<ul style="list-style-type: none"> • Normativa política que tan sólo reconoce el desarrollo profesional a través de programas oficiales de desarrollo profesional.
<ul style="list-style-type: none"> • Tiempo asignado para el desarrollo profesional dentro del marco del propio trabajo como miembro de la universidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Insuficiente tiempo disponible para el desarrollo profesional, debido a la alta energía que demanda el rol profesional.
<ul style="list-style-type: none"> • Clima de departamento, grupo, facultad o escuela que fomente la colaboración y la colegialidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Clima competitivo y tenso entre los individuos y grupos del departamento, facultad o escuela.
<ul style="list-style-type: none"> • Procedimientos y normas que propician el desarrollo profesional y éxito de todos los profesores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Procedimientos y normas que propician el desarrollo profesional sólo de los profesores más prestigiosos con mayor currículum (especialmente en investigación).

➤ *Situación personal*

Este dominio hace referencia a la influencia del terreno personal, tanto de las personas con las que tenemos vínculos afectivos, como de las circunstancias o eventos que tienen lugar en la vida privada y que afectan a la capacidad emocional o física para afrontar la labor profesional. Los factores que pueden posibilitar o impedir el desarrollo profesional dentro de este dominio pueden verse en la tabla 1.6.:

Tabla 1.6. SITUACIÓN PERSONAL	
Soportes	Barreras
<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo y ánimo de los familiares y amigos en el desarrollo y mejora de la actividad profesional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Carencia de apoyo o desánimo por parte de los familiares y amigos en el desarrollo y mejora de la actividad profesional.
<ul style="list-style-type: none"> • Recursos (por ej.: personas, tiempo, financiación) para responder a las demandas de la vida diaria, como el cuidado de hijos, padres, atención a los amigos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Carencia de recursos adecuados para afrontar los roles que implica ser adulto.
<ul style="list-style-type: none"> • Las transiciones y crisis importantes de la vida (por ej.: divorcio, enfermedad grave, muerte de una persona querida, cambios en el trabajo) son pocas y distantes entre sí. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las transiciones y crisis importantes de la vida son frecuentes e insoportables y dificultan el ejercicio de la profesión y la implicación en actividades de desarrollo profesional.
<ul style="list-style-type: none"> • Gozar de una buena salud que permita el desempeño de las funciones y la implicación en actividades de desarrollo profesional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Problemas importantes o frecuentes de salud que interfieren en el desempeño de las funciones y en el desarrollo profesional.
<ul style="list-style-type: none"> • Valores culturales y/o religiosos que aprueban las obligaciones y el compromiso con el desarrollo profesional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Valores culturales y/o religiosos en conflicto con la actividad y el desarrollo profesional.

➤ *Características intelectuales y personales*

Incorporan la motivación interna y las percepciones que tiene el propio profesor sobre sí mismo y sus funciones. Los factores que pueden favorecer o entorpecer el desarrollo profesional pueden verse en la tabla 1.7.:

Tabla 1.7. CARACTERÍSTICAS INTELECTUALES Y PERSONALES	
Soportes	Barreras
<ul style="list-style-type: none"> • Fuertes creencias y valores que demandan excelencia en el trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Carencia de compromiso con la excelencia; conformarse con ir al mínimo.
<ul style="list-style-type: none"> • Fuertes creencias y valores sobre la necesidad de un desarrollo profesional continuo; sentido de obligación para ser un profesor, un investigador y un aprendiz activo a lo largo de la trayectoria profesional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Carencia de interés y compromiso por desarrollo profesional continuo; carencia de compromiso por ser un profesor, un investigador y un aprendiz activo una vez alcanzada la estabilidad del funcionariado.
<ul style="list-style-type: none"> • Seguridad en el ejercicio de las funciones como profesores de universidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Poca seguridad en ser o llegar a ser un profesor de universidad exitoso.
<ul style="list-style-type: none"> • Ánimo y motivación en el desempeño de las funciones propias del profesor universitario. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desánimo o frustración en el desempeño de las funciones propias del profesor universitario.
<ul style="list-style-type: none"> • Compromiso con una línea de investigación que ayuda a centrar el trabajo (reconociendo que puede dar frutos con el tiempo). 	<ul style="list-style-type: none"> • Líneas de investigación sin un foco central, encaminadas a la consecución de resultados rápidos que con el paso del tiempo son superfluos e inconsistentes.
<ul style="list-style-type: none"> • Disfrute con los retos y el cambio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reticencia y/o resistencia activa al cambio.
<ul style="list-style-type: none"> • Habilidad para tener una imagen amplia de los problemas relacionados con la universidad y el propio campo de estudio en general. 	<ul style="list-style-type: none"> • Enfocarse exclusivamente en el propio trabajo o problemas relevantes del departamento o grupo.
<ul style="list-style-type: none"> • Habilidad para prosperar con recompensas intrínsecas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de recompensas extrínsecas como primer recurso de motivación.
<ul style="list-style-type: none"> • Entusiasmo continuado por el desempeño de las funciones y por el continuo crecimiento profesional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sentimiento de agotamiento o quemazón en el desempeño de las diferentes funciones.

La combinación de estos y otros factores configuran tantas trayectorias de desarrollo profesional como individuos las vivencian, por tanto, crear unas condiciones de trabajo y desarrollo propicias, supondrá un paso hacia la calidad universitaria.

1.5. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

El desarrollo profesional del profesorado universitario va unido necesariamente a procesos de cambio y mejora en su actividad profesional. La integración de nuevos aprendizajes que moldean o redefinen sus creencias y modos de actuación, posibilitan que el docente se desarrolle profesionalmente a lo largo de su carrera.

El desarrollo profesional no se produce de manera lineal y constante, sino que cada docente, dependiendo de sus circunstancias personales y sociales, puede experimentar bloqueos, retrocesos e incluso rupturas que le hagan optar por seguir un camino diferente.

Los grandes cambios que acompañan a la nueva sociedad del conocimiento y la información, así como la integración en un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), requieren el desarrollo de nuevos perfiles docentes que sepan adaptarse a las nuevas demandas y necesidades que se plantean. El profesorado ha de desarrollar una serie de competencias que le permitan ejercer ciertos niveles de calidad en sus funciones. Todo ello implica un cambio de mentalidad y un giro en la concepción que se tiene sobre la docencia, de manera que el profesorado comience a valorar la importancia de enseñar a los alumnos a aprender, para que éstos alcancen su propia autonomía y desarrollen habilidades que les permitan desenvolverse desde el sentido crítico en una sociedad en continua transformación.

Son diversas las teorías que intentan aproximarse a los procesos de desarrollo adulto en general, y a los de desarrollo profesional del docente universitario en particular. Aunque no se puede admitir una generalización de los mismos, pues cada sujeto es diferente al resto y cuenta con experiencias e interpretaciones de la vida propias, las teorías nos acercan a una comprensión más profunda sobre cómo se desarrollan los sujetos y qué factores pueden impulsar o paralizar el crecimiento personal y profesional del individuo.

Capítulo 2

IDENTIDAD PROFESIONAL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

- 2.1. Aproximación conceptual al término identidad.
- 2.2. Formación: Un elemento clave en la construcción y desarrollo de la identidad profesional del profesorado universitario.
- 2.3. Perfiles docentes: Definiendo al profesorado universitario a través de la evaluación en los procesos de acceso y promoción.
- 2.4. La cultura institucional: Un factor influyente en la configuración de la identidad profesional del profesorado universitario.
- 2.5. La identidad profesional del profesorado universitario: Aspectos que la hacen entrar en conflicto.
- 2.6. Síntesis del capítulo.

2.1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL AL TÉRMINO IDENTIDAD

2.1.1. Concepto de identidad

El concepto de identidad no puede definirse de manera objetiva, ya que incluye categorías y componentes diversos y, a su vez, difusos. En este sentido, Claude Dubar (en Bolívar, 2006: 10) habla de identidad como “término maletín”, portador de una diversidad de categorías sociales y psicológicas que interaccionan entre sí, configurando un tipo de ser único e irrepetible.

El concepto de identidad fue introducido por Erikson (1980), quien la entiende como resultado de tres procesos: biológico, psicológico y social. Para este autor, la identidad se caracteriza por un sentido subjetivo de mismidad y continuidad; de experimentarse a sí mismo a lo largo de una vida y en un entorno social influyente.

Goffman (1963), basándose en los postulados de Erikson, habla de tres elementos influyentes en la construcción de la identidad:

- *Identidad social*: se determina a través de la pertenencia a determinadas categorías sociales que comparten unas mismas características o rasgos, tales como: sexo, edad, nacionalidad, etc.
- *Identidad personal*: es la diferencia que, a modo de peculiaridad, se establece entre sujetos pertenecientes a una misma categoría social. Ambas, la identidad social y la identidad personal se configuran a través de la interacción con “otros”.
- *El yo*: es la interpretación subjetiva de uno mismo en función de las interacciones que se establecen a nivel social con el entorno. El yo vendría determinado por el conjunto de experiencias vividas.

Más recientemente, Larraín (2003: 32) establece que tres componentes para definir la identidad:

- *Categorías colectivas*: toda definición identitaria requiere la adscripción a categorías más generales y complejas que la configuran. Es imposible autodefinirse como sujeto aislado poseedor de rasgos puros no compartidos. Toda identidad conlleva una referencia a un grupo más extenso con el que se comparten ciertas características (nacionalidad, etnia, profesión, etc.). Supone, por tanto, la pertenencia a una identidad cultural y colectiva más amplia.

A este respecto, cabe destacar la diferencia entre identidad y cultura. Mientras la cultura es una estructura de significados expresados mediante símbolos a través de los cuales los individuos establecen interacciones, la identidad es el discurso o narrativa sobre uno mismo, que se construye en la interacción simbólica con otros.

- *Posesiones*: parte de la idea de James (1890: 291) quien establece que el cuerpo y otras posesiones dan al sujeto signos vitales de auto-reconocimiento. Siguiendo sus palabras:

“Es claro que entre lo que un hombre llama mí y lo que simplemente llama mío, la línea divisoria es difícil de trazar (...) En el sentido más amplio posible (...) el sí mismo de un hombre es la suma total de todo lo que el puede llamar suyo, no sólo su cuerpo y sus poderes psíquicos, sino sus ropas y su casa, su mujer y sus niños, sus ancestros y amigos, su reputación y trabajos, su tierra y sus caballos, su yate y su cuenta bancaria”.

El ser humano se identifica con sus pertenencias proyectando y recibiendo de ellas rasgos de sí mismo. Tal y como describe Simmel (1939: 363):

“Toda propiedad significa una extensión de la personalidad, mi propiedad es lo que obedece a mi voluntad, es decir, aquello en lo cual mi sí mismo se expresa y se realiza externamente. Y esto ocurre antes y más completamente que con ninguna otra cosa, con nuestro propio cuerpo, el cual por esta razón constituye nuestra primera e indiscutible propiedad”.

- Los “*otros*”: la construcción de la identidad se produce en conexión con “*otros*”, pero en un doble sentido. Por un lado, son aquellos que nos evalúan y de cuyos juicios nos apropiamos. Por otro, son aquellos sobre los que opinamos y establecemos diferencias. La interacción con otras personas constituye un elemento clave en la configuración del autoconcepto y la autoestima, términos bastante similares. El autoconcepto hace referencia a las percepciones que cada sujeto tiene de sí mismo (autoimagen), mientras que la autoestima es el valor que dicho sujeto otorga a sus propias características, aptitudes y comportamientos. La autoestima sería, por tanto, la evaluación del autoconcepto.

Son diversas las clasificaciones acerca de los elementos que conforman la identidad, pero de todas ellas podemos extraer dos componentes claves: una dimensión personal, íntima y peculiar que hace al sujeto diferente de los demás, y una dimensión social, compartida y en constante interacción con “*otros*”. Ambas dimensiones se complementan y se influyen bidireccionalmente.

2.1.2. Identidad narrativa

La identidad narrativa es aquella que se construye a través de relatos, con el fin de dar sentido y significado al propio ser y su trayectoria vital.

“La pregunta por el ser del yo se contesta narrando una historia, contando una vida. Podemos saber lo que es el hombre atendiendo a la secuencia narrativa de su vida” (Ricoeur, 1987: 30).

La identidad narrativa como expresión de la secuencia de vida, queda determinada por el factor tiempo en un doble sentido. En primer lugar, la experiencia de vida del sujeto tiene lugar a lo largo de un pasado, presente y futuro, por lo que el término identidad cobra su sentido en conexión con el momento en el que se construye. En segundo lugar, la narración que hace el sujeto de sí mismo depende del momento vital en que se encuentra, por tanto, sus relatos de vida variarán en función de las nuevas perspectivas que vaya adquiriendo a lo largo de su desarrollo. Por ello que:

“Todos los recuerdos, las reflexiones, las descripciones, las entrevistas grabadas o las conversaciones transcritas referidas a experiencias, ya constituyen transformaciones en sí mismas de dichas experiencias” (van Manen, 2003: 72).

La aportación de Bolívar (2006: 16) lo sintetiza de la siguiente manera:

“La narración media entre el pasado, presente y futuro, entre las experiencias pasadas y el significado que ahora han adquirido para el narrador en relación con los proyectos futuros. Por ello mismo, una historia de vida no es sólo una recolección de recuerdos pasados (reproducción exacta del pasado), ni tampoco una ficción, es una reconstrucción desde el presente (identidad del yo), en función de una trayectoria futura. Es, entonces, relatando nuestra propia historia como nos damos a nosotros mismos una identidad, porque nos reconocemos en las historias que (nos) contamos.

El intento de reconstruir la identidad individual a través de la narrativa, implica recurrir a un proceso reflexivo para:

- Recordar los principales acontecimientos que han marcado nuestro desarrollo.
- Establecer un orden que permita dar una secuencia lógica a nuestras vidas.
- Interpretar nuestras vivencias en función de las características físicas, psíquicas y cognitivas del presente (edad, valores, creencias, conocimientos, etc).

A este respecto, Guidano (1994) defiende que:

“La construcción de un significado personal es una actividad que desde el inicio del desarrollo humano corresponde a un proceso de secuencialización de eventos significativos (...) Al poner en secuencia este conjunto de eventos o imágenes combinadas y recombinadas entre ellas se llega a desarrollar una configuración unitaria, y a través de ella se puede ver un mundo y sentirse en él”.

A esta aportación cabe sumar las palabras de van Manen (2003: 57):

“Las experiencias vividas acumulan importancia hermenéutica cuando nosotros, al reflexionar sobre ellas, las unimos al recordarlas. Por medio de pensamientos, meditaciones, conversaciones, fantasías, inspiraciones y otros actos interpretativos asignamos significado a los fenómenos de la vida vivida”.

La identidad narrativa no es una explicación objetiva y fiel de una realidad pura, sino que es la interpretación subjetiva de una historia (re)construida por su propio protagonista.

Esta asociación entre identidad y narración no ha estado exenta de críticas (Casarotti, 2005). Por un lado, construir un relato identitario supone articular las experiencias en una unidad continua, que presenta unos hechos como consecuencia de otros. En cambio, muchos autores consideran que la vida es un cúmulo de discontinuidades que no lleva cauce fijo. Por otro lado, para autores como Nietzsche o Sartre, presentar la vida humana en forma de narración es simplemente una manera de falsearla. La vida engloba un conjunto de acciones que no desembocan en ninguna parte, que no guardan ningún orden; sin embargo, el que narra su historia impone una secuencialidad justificada de los hechos nada fiable.

Frente a estas posturas objetivistas, y siguiendo la línea de Ricoeur, la identidad sólo puede configurarse como identidad, propia e intransferible, desde la perspectiva de quien la posee y la interpreta. El ser humano es subjetivo, por tanto, la subjetividad de sus pensamientos y de sus sentimientos es la que va a determinar su identidad, tan personal y diferenciada de las demás. Un sujeto no puede identificarse con una identidad si no es él mismo quien la construye y le da significado.

Ricoeur (en Bolívar, 2006: 18) resalta dos figuras diferentes e inseparables de identidad subjetiva: la *mismidad* y la *ipseidad* o la identidad *idem* y la identidad *ipse*. Mientras la primera es una identidad formal y sustancial que permanece invariable, y que se define como *“el conjunto de disposiciones duraderas en las que reconocemos a una persona”* (Ricoeur, en Bolívar, 2006: 18), la identidad *ipse* aunque implica ser uno mismo, abarca los cambios experimentados por el sujeto a lo largo de la vida.

A través de los relatos, el individuo da coherencia interna a su historia de vida y, como protagonista, va configurando su identidad. No obstante, este personaje va cambiando según el devenir de su historia. En la vida es inevitable que ocurran eventos impredecibles o inesperados. Cualquiera de ellos cambia nuestra forma de vida y modifica nuestras expectativas, y será un evento perturbador hasta que logre integrarlo en la historia de vida.

“...en el mismo acto que me comprendo a mí mismo a través de la narración, me construyo” (Casarotti, 2005: 7).

2.1.3. Identidad situacional

La identidad situacional es aquella que define a un individuo en una situación específica y ante una persona o personas concretas. Esto puede provocar que la percepción que un sujeto tiene de nosotros, varíe con respecto a la de otros con los que también hemos tenido contacto.

Son diversos los factores que pueden influir a la hora de configurar una identidad situacional. Entre ellos, cabe destacar:

- *Percepción del otro*: la impresión que causa la persona con la que un sujeto interactúa, va a influir en la manera propia de ser y actuar frente a ella. La percepción que se tenga del otro, va a venir determinada por aspectos de diversa índole, tales como: edad, sexo, etnia, clase social, rasgos de personalidad, situación o rango profesional, intereses, etc. Cuanto mayores sean los rasgos distintivos entre una persona y otra, menor será la espontaneidad e idoneidad de la conducta identitaria.
- *Contexto*: es el entorno o situación en la que se produce el intercambio relacional y que va a tener una incidencia decisiva en el sujeto.
- *Experiencia previa*: el haber experimentado una situación similar anteriormente va a influir en la manera que tenga el sujeto de proyectar su yo hacia los demás.
- *Estado anímico*: la situación emocional del individuo en ese momento va a determinar su actuación, así como la percepción de la misma por parte del otro.
- *Predisposición*: dar por hecho que va a tener lugar un suceso concreto o que un sujeto va a mostrar una conducta determinada, hace que el individuo planifique de antemano cuál va a ser su actitud.
- *Interés personal*: cuando el sujeto interpreta que una determinada conducta le va a reportar algún tipo de beneficio, ya sea material o afectivo.
- *Grado de confianza*: es el sentimiento de seguridad en la interacción con una persona o ante una situación específica. Puede venir determinado por la percepción que tengamos del otro, la experiencia previa, el estado anímico o el contexto.

Acorde con este planteamiento, cabe destacar la Teoría del Rol de Goffman (1959: 268), donde basa sus nociones de la persona humana como “personaje” y de su actuación como “representación”, de la interacción social como “ritual interpretativo” y del marco de la misma como “escenario”. El autor entiende que como producto social, la identidad personal no puede ser definida mediante atributos sustanciales, sino únicamente ocasionales.

“...concebimos el sí mismo representado como un tipo de imagen, por lo general, estimable, que el individuo intenta efectivamente que le atribuyan los demás cuando está en escena y actúa conforme a un personaje (...) Una escena correctamente montada y representada conduce al auditorio a atribuir un ‘sí mismo’ al personaje representado”.

El hecho de que un individuo adopte diferentes rasgos de identidad ante situaciones o personas concretas, no quiere decir que posea multiplicidad de identidades o que utilice la falsedad como medio de identidad. La proyección del yo en la relación con los demás, se ve condicionada por una serie de factores que, a veces, son difíciles de controlar racional o sentimentalmente. En esta dirección, el individuo proyecta una forma de identidad en función de tres metas:

- Ajustarse a lo que cree que los otros esperan de él.
- Permanecer indiferente y cerrado a ofrecer información sobre sí mismo.
- Mostrarse a la defensiva como síntoma de rechazo hacia la comunicación.

En función de los factores que influyen en la interacción (percepción del otro, experiencia previa, etc.), la conducta del sujeto adoptará una forma u otra. Finalmente, los efectos del comportamiento provocarán que los otros tengan una imagen del individuo que, en la mayoría de los casos, no coincidirá con la percepción que tiene el sujeto de sí mismo. No obstante, la imagen que tengan los otros del sujeto, influirá en su autoconcepto, en función de la significatividad que éste otorgue a la persona que emite el juicio.

Lipiansky y otros (en Bolívar, 2006: 24), desde una perspectiva integradora y constructivista, establecen cinco características esenciales de la identidad social, que justifican la proyección de un yo situacional:

- *Dinámica*: la identidad no es inmutable ni definitiva, sino que es el producto de un proceso que integra las diferentes experiencias de un individuo a lo largo de su vida.
- *Interactiva*: se construye y transforma en la interacción del individuo con su entorno social. La relación con los otros es primordial para crearse una imagen de sí mismo.
- *Multidimensional y estructurada*: la identidad ofrece diversidad de respuestas en función de las diferentes situaciones (se tiene una

identidad como padre/madre, profesional, ciudadano/a, persona, etc.). No obstante, no se trata de una suma de múltiples identidades, sino que se configura como estructura integradora de dichas respuestas identitarias.

- *Unidad y continuidad*: las experiencias diacrónicas del individuo no afectan a su autopercepción como propietario de una identidad sustantiva que le define, ni a la percepción de los otros como sujeto portador de dicha identidad.
- *Estrategias identitarias*: es la capacidad para tomar decisiones sobre la propia identidad, a través de una serie de conductas.

Como síntesis, cabe resaltar las palabras de Mead (1934: 222):

“El yo es la reacción del individuo a la actitud de la comunidad, tal como dicha actitud aparece en su propia conciencia”.

2.1.4. Identidad profesional

La identidad profesional determina el conjunto de funciones que son propias a un individuo que desempeña una profesión, así como la forma particular que tiene de llevarlas a cabo. Ejercer una profesión implica tomar cierta responsabilidad en relación a unas tareas concretas, pero también conlleva una manera personal de ejecutarlas.

Asumir una identidad profesional, supone integrar los siguientes componentes identitarios:

- *Dimensión externa*: la impone la propia profesión al incluir unas funciones, rasgos y atributos específicos que la diferencian del resto de profesiones. Implica una identidad compartida, común a todos los sujetos que la ejercen.
- *Dimensión interna*: es la manera personal de comprender la profesión y de ponerla en práctica.
- *Dimensión interactiva*: son las relaciones que se producen en el ejercicio de la profesión, construyendo una determinada cultura profesional. Estas interacciones influyen directamente en la forma que tiene el individuo de entender la profesión y de desempeñarla.

La identidad profesional repercute profundamente en la vida personal y social del individuo. Puesto que lo que hacemos configura una determinada forma de ser, el individuo se entiende a sí mismo a través de las tareas profesionales que realiza. Su profesión le va a dotar de una perspectiva personal de ver y entender la vida. Por ejemplo, no será igual la percepción que tenga un físico de un amanecer, que la que tenga un fotógrafo o un biólogo. Todos ellos observarán este suceso desde ópticas profesionales muy distintas. Esa identidad personal conformada por lo que somos, lo que pensamos y lo

que hacemos se verá en gran parte asociada a la labor profesional que desempeñamos.

Por otra parte, la identidad social estará marcada a la vista de otros no sólo por el tipo de interacciones que se produzcan entre ambas partes, sino también por la concepción que se tenga sobre su profesión. En este sentido, las identidades profesionales pueden partir de una base similar si se pertenece al mismo campo o especialidad, o pueden ser totalmente diferentes. Así, la identidad profesional:

“...es un modo de definición social del individuo, que le permite situarse en el sistema social ser identificado por otros socialmente, en una relación de identificación y de diferenciación” (Bolívar, 2006: 25).

Shulman (1998b), establece una serie de categorías características de toda profesión:

- *Conlleva un servicio a otros, con una cierta “vocación”*. El desempeño de la profesión conlleva la asunción de unos imperativos morales que guíen la actuación.
- *Está sustentada en un cuerpo de teorías o conocimientos establecidos*. Cada profesión se define y se transforma a partir de un conjunto de conocimientos que le son propios y que evolucionan en el tiempo.
- *Exige un cualificado dominio de actuaciones prácticas*. El conocimiento teórico ha de acompañarse de ciertas habilidades y estrategias de procedimiento en la práctica.
- *Requiere aprender de la experiencia como interacción entre teoría y práctica*. Supone reflexionar sobre las propias prácticas y el grado de conexión entre éstas y la teoría.
- *Implica ejercer una autonomía y juicio en condiciones de inevitable incertidumbre*. No como aplicación directa de un conjunto de conocimientos y habilidad, sino como capacidad de tomar decisiones propias ante situaciones prácticas.
- *Representada por una comunidad profesional* que establece las normas de organización y funcionamiento, promueve las relaciones y construye nuevo conocimiento sobre la profesión.
- *Comporta un reconocimiento social específico*, tanto por los compañeros de profesión, como por los que demandan sus servicios.

Por su parte, la identidad profesional se construye en la interrelación de un conjunto de factores externos e internos que, a continuación, se describen:

➤ Internos o personales

- *Vocación*: es la pertinencia entre lo que somos y lo que hacemos. Es el grado en que hacemos lo que sentimos o deseamos.

- *Concepción de la profesión:* son los principios que, individuales o compartidos, configuran una determinada manera de ser y hacer en la profesión.
- *Saber:* es el nivel de conocimiento que tenemos sobre nuestra profesión y la manera de llevarla a cabo. Implica un saber teórico y práctico.
- *Integración en la cultura profesional.* Es el grado en que nos identificamos con los compañeros de la profesión y las formas de organización y funcionamiento, ya sea a nivel institucional, de sección o grupo.
- *Autoconcepto:* es lo que el individuo piensa sobre sí mismo como profesional.
- *Autoestima:* se va consolidando a través de la adecuación entre la implicación y esfuerzo profesional y el reconocimiento recibido por parte del colectivo profesional o sujetos a los que se dirige nuestra actuación.

➤ Externos o sociales

- *Prestigio de la profesión:* es el reconocimiento de la profesión por el conjunto general de la sociedad.
- *Categoría profesional:* es el rango que posee el sujeto dentro de una profesión a modo de reconocimiento oficial y que implica una determinada incentivación económica o promoción. No necesariamente va unida al reconocimiento del colectivo profesional y de los clientes.
- *Reconocimiento profesional:* es el estatus que ostenta el sujeto dentro de una profesión a modo de reconocimiento social o por parte del colectivo profesional o clientes. Se diferencia de la anterior en que no implica un reconocimiento oficial o promoción.
- *Interacción profesional:* son las relaciones que el sujeto establece con los compañeros de profesión o usuarios de su servicio, en el sentido más amplio.

Todos estos factores se influyen mutuamente y se fusionan configurando una identidad profesional.

La identidad profesional no es algo que permanece estable e invariable a lo largo del tiempo, sino que se va construyendo a través de transacciones biográficas y relacionales. Se trata de un proceso dinámico que engloba individual y colectivamente a los actores sociales y a sus contextos de trabajo. La transacción biográfica otorga el carácter temporal de la construcción de la identidad y la transacción relacional se focaliza en las relaciones de los sujetos en un contexto regido por normas y cauces de promoción (Bolívar, 2006: 28).

2.1.5. Identidad profesional del profesor universitario

“Las identidades profesionales están influenciadas por los contextos en los que los profesores universitarios trabajan, así como por sus propias creencias, experiencias y valoraciones sobre qué significa ser un profesor de universidad” (James, 2003).

La identidad profesional del profesorado universitario es el resultado de un proceso continuo de socialización, que se cultiva a través del ejercicio de la profesión y de la asimilación de una cultura profesional, que le va a otorgar significado dentro de dicha profesión.

2.1.5.1. Identidad y comunidades disciplinares

Becher (2001) ha realizado uno de los trabajos más influyentes sobre cómo el profesorado se percibe a sí mismo y a sus colegas dentro de comunidades disciplinares. En su libro, titulado *“Academic Tribes and Territories”*, concibe las culturas disciplinares y sus formas de conocimiento como formas identitarias, con rasgos estables y reconocibles, que dan al profesorado un sentido de pertenencia que denomina metafóricamente como *“tribus académicas”*. Estas tribus se definen a través de creencias culturales y prácticas que configuran su identidad. De esta manera:

“...las identidades están formadas y fortalecidas en y por comunidades. Al mismo tiempo, las comunidades proporcionan un espacio limitado y definido dentro del cual los individuos toman decisiones, construyen sus identidades y hacen su propia contribución a estas comunidades” (Henkel, 2002: 56).

La comunidad disciplinar define las identidades en la medida que proporciona el lenguaje a través del cual los individuos interactúan y construyen significados comprensibles y aplicables desde dentro. Así como sostiene Becher (2001: 43):

“La lengua y la literatura profesional de una disciplina desempeñan un papel clave en el proceso de establecer una identidad cultural. Esto se observa claramente cuando utilizan una simbología específica (como en matemática o en física teórica) o una importante cantidad de términos especializados (como en muchas de las ciencias biológicas y sociales) que impiden, en mayor o menor medida, la comprensión del lector no iniciado (...) Se podría decir que las tribus del mundo académico definen su propia identidad y defienden su propio territorio intelectual empleando diversos mecanismos orientados a excluir a los ‘inmigrantes ilegales’”.

Así, la disciplina como base de poder y autonomía se ha amarrado al severo desafío de establecerse como estructura organizativa para la producción y transmisión del conocimiento, como guardián de la cultura académica y como nutriente de la identidad académica (Henkel, 2005: 173).

La construcción de la identidad profesional del docente universitario tiene lugar en un contexto marcado por las relaciones de poder, donde las comunidades disciplinares desarrollan identidades de legitimación, a través de las que pueden extender y racionalizar su dominación.

2.1.5.2. *Identidad y biografía personal*

El profesorado universitario construye su identidad profesional dentro de una comunidad disciplinar, pero es su propia historia de vida la que le configura como profesional con una biografía diferente a la de los demás colegas.

La trayectoria profesional y la experiencia de vida van a modelar a lo largo de la carrera una identidad profesional exclusiva. Como afirma Knight (2002: 13):

“Las estructuras y los contextos tienen influencia, pero las personas incluso con unos mismos repertorios lingüísticos y esquemas, experimentan un mismo contexto de diferente manera gracias a sus biografías, expectativas, autoimagen y disposiciones”.

La experiencia vivida es única e irrepetible, así como la interpretación que el sujeto hace de la misma en el momento que reflexiona sobre ella.

“La experiencia vivida es la respiración del significado. En el flujo de la vida, la conciencia respira significado en un movimiento de vaivén: una tensión constante entre lo interno y lo externo” (van Manen, 2003: 56).

A esta idea, el autor añade la importancia del lenguaje y el texto en la estructuración de las vivencias. La experiencia humana que configura la identidad se encuentra impregnada de lenguaje (p. 58). Imaginamos, recordamos y compartimos nuestras experiencias a través del lenguaje. Nos entendemos en la medida que nos explicamos, dando sentido a nuestra vida a través de la narrativa. De ahí que la identidad sea una definición y comprensión de sí mismo.

2.1.5.3. *Identidad profesional e ideología*

La asunción de unos valores y forma de entender la vida es la base sobre la que se sustenta la construcción de la identidad profesional. La ideología es un sistema de ideas y representaciones que ofrece una

perspectiva particular en el hecho de interpretar los acontecimientos que se originan en interacción con los sujetos que los producen.

Este sistema de símbolos, originario de un grupo o colectivo y adaptado de manera personal por cada individuo, permite concebir los sucesos concediéndoles un significado reelaborado en el choque con dichos símbolos o principios fundamentales.

Hablar de la identidad profesional del docente universitario obviando los esquemas a partir de los que se ha desarrollado como sujeto adulto responsable en el cumplimiento de una serie de normas y funciones, supone olvidar las raíces inconscientes a partir de las que se genera una determinada manera de ser y hacer.

Desde que el sujeto nace hasta que se hace adulto, se halla imbuido por una serie de condicionamientos sociales que percibe como naturales y más o menos lógicos, por lo que los asume de manera inconsciente y los incorpora como base a partir de la cual construirá significados identitarios.

En este sentido, se hace referencia a lo que Althusser (en Rodríguez, 2003: 16) denominaba aparatos ideológicos de estado, representados bajo las formas de instituciones distintas y especializadas. Así, a lo largo de la vida, el individuo construye una identidad personal y social determinada en conexión con las influencias del aparato ideológico de estado escolar, familiar, religioso, jurídico, político, social, cultural, económico, etc., que ofrecen una manera particular de ver la vida y entenderla.

Desde estos estamentos se presenta al sujeto una forma “natural” y “objetiva” de lo que es y lo que debe ser; una explicación particular de la realidad y cómo ha de vivirse. No obstante, es en el pensamiento adulto cuando comienzan a surgir movimientos de oposición hacia ciertos imperativos que habían sido aceptados hasta ese momento. El sujeto, al experimentar un choque entre lo asumido y las experiencias que le hacen concebir otro tipo de realidad, pueden reaccionar de diversas maneras:

- *Adaptación*: conformarse con lo socialmente establecido, pues se considera que hay otros rasgos del mundo más importantes que su actual subordinación y que la necesidad de defender un tipo de sociedad alternativo. Además, incluye la posibilidad de una oposición adaptada. Por ejemplo, puede haber aspectos que el individuo acoja con rechazo y desobediencia, pero sin combatirlos de manera sistemática.
- *Desconocimiento*: se refiere a la asimilación por ignorancia de cualquier tipo de alternativa. Es un elemento de la marginación política, que se produce especialmente a través del lenguaje, y que conlleva un alejamiento del sistema político.

- *Identificación*: cuando se acepta el sistema social y político imperante porque se considera que es la mejor alternativa, y que reporta beneficios.
- *Confianza*: cuando el sujeto concibe a los ostentadores del poder como poseedores de cualidades superiores que son necesarias para dominar y que sólo ellos poseen. Normalmente estas cualidades derivan de la descendencia y de la educación.
- *Opresión*: es el efecto de una dominación ideológica que provoca la aceptación de “obedecer y vivir”. Es propio de los regímenes dictatoriales.
- *Resignación*: deriva de las consideraciones sobre lo que es posible en una situación determinada. Designa una forma de obediencia que deriva de la imposibilidad práctica de una alternativa mejor, más que de la fuerza represiva de los poderes existentes.

Estas formas de dominación pueden ejercerse tanto a gran escala (sistema de gobierno) como a pequeña escala (ámbito de trabajo, escuela, familia, etc.); primeramente a nivel de sociedad, seguidamente a nivel de institución o grupo social más reducido. Este complejo entramado relacional hace que la identidad sea un término de difícil definición.

“...la identidad no es un todo acabado, claro, lleno de luz, antes bien, es una parte de otro todo que son las circunstancias sociohistóricas de cada sujeto concreto en construcción” (Hurtado).

Partiendo de que todo lo que somos, pensamos y hacemos forma parte de un constructo social canalizado de manera personal, la reconstrucción de la identidad profesional del profesorado universitario ha de ir dirigida al cambio y la mejora de la propia actuación, partiendo de aquellas bases más primitivas que han sido aceptadas como “naturales” y “ciertas” de manera inconsciente.

Cabe replantearse, por tanto, si los valores que guían nuestras prácticas son pertinentes, si los criterios que empleamos para juzgar a los demás se sustentan en la empatía o el egocentrismo, etc. Comprendernos a nosotros mismos es la principal vía para comprender a los demás.

A través de la autorreflexión y el autoanálisis el profesorado universitario conseguirá comprenderse a sí mismo y encontrar explicación a su forma de ser y actuar. Construyendo su propia biografía, reflexionando y analizándola, no ya desde la interpretación, sino desde el juicio crítico, conseguirá descubrir su yo más libre, que le permitirá mejorar su práctica profesional desde una visión más consciente y equilibrada. Detectar los problemas existentes en la base de nuestro ser, será un impulso permanente hacia la mejora personal y profesional.

2.2. FORMACIÓN: UN ELEMENTO CLAVE EN LA CONSTRUCCIÓN Y DESARROLLO DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Marcelo (en Mayor, 2002: 183) entiende la formación del profesorado, tanto en la Educación Superior como en otros niveles educativos, a través de cuatro fases formativas con características muy diferentes. En primer lugar, distingue la fase *preformativa*, que abarca el conjunto de experiencias previas del sujeto que le hacen construir una teoría propia sobre la enseñanza, el aprendizaje, el profesorado, etc. La segunda fase es la *formación inicial*, que es aquella que se desarrolla en una institución específica de formación de profesores. La tercera fase, denominada *de inducción* o *de iniciación del principiante*, integra los primeros años de experiencia en el ejercicio profesional. Y, finalmente, la fase de *desarrollo profesional* o *aprendizaje a lo largo de la vida*, que incluye el conjunto de actividades que el profesorado pone en marcha para mejorar el desempeño de sus funciones.

2.2.1. Fase preformativa y formación inicial

La identidad profesional docente comienza a construirse desde las primeras experiencias escolares. A diferencia de otras actividades profesionales, más desconocidas para la generalidad de los individuos por su tratamiento más indirecto, la enseñanza es una actividad que permanece en la vida de los sujetos desde que entran en el Sistema Educativo hasta que salen de él. El hecho de haber vivido la enseñanza como una tarea rutinaria desde la infancia hasta la entrante adultez, hace que muchos desprestigien su valor y la reconozcan como tarea sencilla y para cuyo ejercicio están ampliamente capacitados.

“...los saberes experienciales del docente profesional se derivan en gran parte de preconcepciones de la enseñanza y el aprendizaje heredado de la historia escolar” (Tardif, 2004: 54).

Para Moral (1998: 139) *“este conocimiento que el alumno ha ido elaborando a lo largo de su experiencia con la enseñanza, o teoría personal acerca de la enseñanza, se compone de una serie de creencias, valores y suposiciones”*. En general, son un conjunto de percepciones no sometidas a juicio crítico que valoran más el modelo de interacción profesor-alumno que la importancia y posibilidades que ofrece la enseñanza para el desarrollo del ser humano. La enseñanza tiene valor por sí misma, pero si aquél que la imparte no se ha formado en torno a competencias pedagógicas, no enseñará, simplemente realizará una mera exposición teórica de contenidos.

El conocimiento profundo de la enseñanza es la mejor arma no para desacreditarla sino para descubrir todo lo que puede hacerse a través de ella. Todos estamos capacitados para la mala enseñanza, pero prepararse para una enseñanza de calidad implica altos niveles de reflexión, implicación y formación pedagógica.

La identidad del profesorado universitario como docente se va construyendo a partir del legado de sus antecesores. Como subraya Gewerc (2001: 6):

“Los individuos de cada generación reconstruyen sus identidades sociales reales a partir de las precedentes heredadas”.

Pero puesto que la identidad es dinámica y puede experimentar modificaciones, se puede someter a crítica todo aquello que nos ha venido dado con el fin de mejorarlo.

En cuanto a la fase de formación inicial, cabe comenzar con una cita de Mayor (2002: 183):

“La diferenciación en etapas, tan necesaria para la toma de decisiones formativas, en la Educación Superior es bastante imprecisa, ya que para el profesorado universitario la fase de formación inicial es inexistente. Esta es la peculiaridad más significativa en la formación del profesorado universitario para la docencia”.

Esta autora arguye que mientras el futuro profesorado universitario recibe formación en investigación a través de los programas de doctorado, en cambio no recibe ningún tipo de preparación para ejercer la labor docente.

Si existe una amplia crítica hacia la formación pedagógica del profesorado de secundaria, porque no integra el conocimiento disciplinar o especializado con el pedagógico, el profesorado universitario se encuentra en una situación todavía más crítica, ya que por lo general no recibe ningún tipo de formación didáctica que otorgue una base sólida a su actuación como docente.

“Conforme avanzamos en el Sistema Educativo parece que el profesorado cada vez necesita menos formación: para ser profesor de infantil y primaria se requieren tres años de estudios universitarios; para ser profesor de secundaria además de licenciado se ha debido realizar el Curso de Aptitud Pedagógica (...) para ser profesor de universidad no está contemplada ni reglamentada la formación pedagógica” (Mayor y Sánchez, 1999: 162).

En consecuencia, se puede encontrar en todas las universidades españolas profesorado que sigue ejerciendo la docencia tal y como se impartía hace medio siglo. ¿Acaso los descubrimientos científicos de hace cincuenta años han permanecido invariables a lo largo del tiempo? ¿Será que la enseñanza es una tarea más compleja de lo que puede parecer en un principio y por eso apenas ha evolucionado? Una respuesta a estas preguntas nos llevaría reconsiderar y reconocer la necesidad de investigar la docencia; aspecto que desarrollaremos en el capítulo siguiente.

2.2.2. Fase de inducción

La fase de inducción o de iniciación a la profesión docente universitaria abarca los primeros años y es una etapa de la vida laboral que marca y condiciona la identidad profesional. Es posterior a la fase de formación inicial, si la hubiera, aunque como se ha señalado anteriormente, el profesorado universitario sólo recibe formación en tareas de investigación, ya que no existe un periodo de formación común y obligatorio para aquellos que van a dedicarse a la docencia universitaria.

Durante esta fase, los sujetos experimentan grandes temores e inseguridades, ya que se da un giro radical en su posición, de alumno a profesor. Es una fase cargada de grandes tensiones, pues existe un gran desequilibrio entre las exigencias de la labor propia del docente universitario (docencia e investigación) y el conocimiento que se tiene sobre ellas. Esto provoca en el principiante un estado de ansiedad y desconfianza en sí mismo que necesita ser respaldado por la institución o, en este caso, por el departamento responsable de su buen hacer. La entrada del individuo en la profesión debe apoyarse para que el sujeto se socialice en la profesión y se integre de manera natural al contexto profesional y a las relaciones que se establecen en él. Por otro lado, también se debe orientar al principiante en los conocimientos y habilidades necesarias para hacer frente a la labor docente de una manera inicial no traumática.

Sánchez y Ruiz (2006: 933) exponen los principales problemas a los que han de hacer frente los profesores principiantes (ver tabla 2.1.):

Tabla 2.1. Principales problemas que suelen manifestar los profesores principiantes	
Enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Planificación</i>: elaboración de programas, de exámenes, de actividades prácticas, capacidad para relacionar una materia con otras, etc. • <i>Metodología</i>: métodos de enseñanza, estrategias didácticas, recursos y medios, dinámica de grupos de trabajo, tipo de preguntas, etc. • <i>Evaluación</i>: evaluación para grupos numerosos, valoración del alumno por su actitud global, cómo redactar los ejercicios, etc. • <i>Puesta en escena</i>: movimientos en el aula, gesticulación, tono de voz, utilización del lenguaje (muletillas), expresividad, etc.
Gestión	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Contexto institucional</i>: cómo moverse en el organigrama universitario, canales para vehicular determinados asuntos, tareas encomendadas al Director y Secretario de Departamento, cómo tramitar la solicitud de proyectos y ayudas, etc.
Relaciones interpersonales	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Relaciones profesor-alumno</i>: motivación, despertar el interés de los alumnos, participación del alumno, problemas vinculados con la masificación, tutorías, etc. • <i>Relaciones con los colegas</i>.

Sería beneficioso para este colectivo de profesores y profesoras principiantes, dedicar los primeros años a aprender la profesión, ubicándose en las necesidades reales de la enseñanza y la investigación, así como en la idoneidad de su puesta en práctica. Los problemas a los que ha de enfrentarse este profesorado deben ser mitigados de manera que se les ayude a vivir con ilusión y calma este primer enfrentamiento a la realidad profesional.

Boice (en Mayor y Sánchez, 1999: 168) establece tres tipologías de profesores principiantes:

1. *Profesorado principiante inexperto*: son los que han terminado la licenciatura recientemente.
2. *Profesorado principiante retornado*: son aquellos que proceden de otros campos profesionales y se incorporan a la docencia.
3. *Profesores principiantes experimentados*: son los docentes que han cambiado de distrito universitario, de facultad, de materia o de nivel.

En la última década han comenzado a proliferar publicaciones sobre la importancia de nombrar mentores que ayuden a reducir el choque del principiante con la realidad profesional.

De Vicente (2002: 401) define al mentor como:

“...una persona experta o habilidosa que sirve como modelo, enseñando, patrocinando, estimulando, asesorando e informando a otra menos habilidosa o experta, para promover en ella su desarrollo personal y/o profesional, en una relación progresiva y de asistencia. Una persona que ayuda a la socialización de los

profesores noveles, incitándoles a construir o formar parte de culturas colaborativas, y a habituarse a prácticas reflexivas”.

El mentor viene asociado a la figura de un profesor experimentado y entrenado en guiar a los profesores principiantes hacia el desarrollo profesional. Su papel es hacer que los principiantes consigan establecer una unión entre el conocimiento teórico que han recibido acerca de la enseñanza, y el conocimiento práctico que el profesor construye de forma personal a partir de su experiencia y su práctica (Moral, 1998: 243).

Sánchez y Mayor (2006: 930) enumeran las características esenciales que ha de tener el mentor (tabla 2.2.):

Tabla 2.2. CARACTERÍSTICAS DEL MENTOR	
Es un profesor que goza de experiencia, está sensibilizado ante los problemas docentes y dispuesto a facilitar el desarrollo profesional de compañeros.	
Competencias personales	Competencias profesionales
<ul style="list-style-type: none"> • Comprometidos. • Flexibles y tolerantes. • Entusiastas. • Transparentes. • Empáticos. • Reflexivos. • Seguros. • Dinámicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades en la reflexión y en el análisis de la enseñanza. • Demuestran tener éxito en sus clases. • Disponen de habilidad para enseñar/trabajar a/con colegas. • Saben cómo interactuar con diversas personalidades. • Conocen los trucos de la profesión. • Comprenden la cultura profesional. • Son valorados por colegas y alumnos. • Dominan los conocimientos propios de la disciplina.

El mentor, por tanto, es un profesional experto, no necesariamente próximo a la jubilación. Es un docente en torno a los 45-55 años que ya está en el momento de máxima profesionalización, por tanto, puede adoptar este papel de guía y supervisor del principiante durante el tiempo pertinente hasta que este consiga establecer las bases de su identidad como profesional.

Para Abell (en Moral, 1998: 244), en las relaciones con el profesor principiante, el mentor puede adoptar los siguientes roles:

- *Mentor paternal:* en este caso el mentor protege al principiante de las dificultades, pero, al mismo tiempo, le enfrenta a ellas para que aprenda de sus errores.
- *Mentor clínico:* asume un rol de apoyo en la resolución de problemas. Es el que proporciona ayuda diaria en los momentos críticos del principiante.
- *Mentor colega:* adopta una postura de igualdad frente al profesor principiante, posibilitando que entre ellos se puedan intercambiar ideas y reflexionar sobre ellas.

- *Mentor de la comunidad*: es un miembro de la comunidad que, sobre la base de su especialidad, ayuda a los profesores principiantes a desarrollarse profesionalmente y personalmente.

El principiante se halla en una situación novedosa y conflictiva, y necesita un apoyo que le permita afrontar y superar las situaciones nuevas que se le presentan con éxito.

El mentor tendría que cubrir no sólo capacidades de tipo intelectual o formativas, sino también otras necesidades de los principiantes como son las relaciones profesionales (introducirse en el grupo, ser aceptado y reconocido, etc.) y la afectividad (sentirse alentado y reconfortado). El mentor sería, por tanto, un experto que cubriría tres tipos de necesidades en el principiante: intelectuales relacionales y afectivas.

- *Necesidades intelectuales*: Existen tres tipos de necesidades intelectuales:
 - Apoyo teórico-práctico. El mentor podrá facilitar bibliografía relevante que permita al principiante abrirse en el campo disciplinar, así como ofrecer anécdotas experienciales sobre cómo resolver determinadas situaciones conflictivas en la práctica.
 - Reflexión. Se refiere a la necesidad de reflexionar sobre la experiencia. En este sentido, se pretende que el mentor sea una figura que incite a la reflexión de las primeras prácticas profesionales.
 - Innovación. El principiante ha de desarrollar la capacidad de innovar, de producir cambios, de hacer transformaciones. En este caso, es el mentor el que debe promover la innovación a través de la motivación. El experto debe incitar al principiante para que ofrezca sus propias propuestas de cambio y mejora. Brockbank y McGill (2002: 282) afirman que *“a menudo, los mentores se sitúan aparte de las normas institucionales, constituyendo, por tanto, un importante estímulo para la innovación y la creatividad. En consecuencia, los mentores tienen la posibilidad de convertirse en poderosos agentes de cambio en la enseñanza superior”*.
- *Necesidades relacionales*: Puesto que el principiante siente la necesidad de pertenecer al grupo y de ser aceptado y considerado por el mismo, el experto debe ejercer su papel de mentor, presentando al nuevo docente al resto de miembros del centro e integrándolo en las diversas actividades, conversaciones, preocupaciones que se tienen dentro del mismo, etc.
- *Necesidades afectivas*: Hace referencia al papel del mentor como protector e impulsor de la actividad del principiante para que desafíe los nuevos retos con motivación y seguridad, sin perder nunca la autoestima.

Estas necesidades quedarán cubiertas una vez que el principiante considere que las bases de su identidad son lo bastante sólidas como para emprender una trayectoria profesional más autónoma y centrada en la propia toma de decisiones.

“...las relaciones entre mentor y tutelado, sean formales o informales, se desarrollan en cuatro etapas: (...) iniciación, cultivo, separación y redefinición. En la enseñanza superior, en la que un colega puede actuar como mentor del otro, la comprensión de las fases puede facilitar un desarrollo fluido, así como la comprobación de que no tiene por qué mantenerse la relación de por vida (Brockbank y McGill, 2002: 281).

Aunque, como se ha dicho, oficialmente no existe un sistema estructurado de formación para la enseñanza universitaria al que deba acceder el profesorado como requisito previo a su incorporación a la docencia, a través de los Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs) o Centros de Formación Continua de las diferentes universidades, se ofertan cursos de diversa índole dirigidos al profesorado, donde se ofrecen herramientas y estrategias de apoyo a la docencia útiles para ser aplicadas en situaciones concretas. Estos cursos más que dirigidos a mejorar la docencia en su sentido global, van enfocados a desarrollar un aspecto concreto de la misma (modalidades de planificación, métodos didácticos, formas de evaluación, etc.). Como propuesta más innovadora, cabe destacar la planteada por el Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad de la Universidad de Granada que, durante el curso 2008-2009, ha puesto en marcha por primera vez un curso de iniciación a la docencia universitaria, destinado al profesorado novel con un máximo de tres años de experiencia. Este curso, con una duración de tres meses, cuenta con 60 horas de formación presencial, 40 no presencial y 20 horas de práctica docente tutorizada. Los módulos que se desarrollan van enfocados a la planificación, metodología, evaluación y tutoría universitaria, y el fin último es que el profesor novel sea capaz de elaborar un proyecto docente. Aunque todavía queda mucho camino por recorrer, esta iniciativa constituye un primer paso en el avance hacia la formación de los nuevos profesores que se enfrentan por primera vez a la enseñanza.

2.2.3. Formación continua

El aprendizaje a lo largo de la vida es el que convierte la identidad en una posesión dinámica, cambiante y con un carácter identificativo.

El cambio constante del *conocimiento científico* obliga al profesorado a actualizarse a lo largo de su trayectoria profesional. El nuevo conocimiento se genera a partir de la difusión de los resultados y hallazgos obtenidos en la investigación. En esta dirección, a nivel estatal (proyectos del Plan Nacional I+D+I), regional (Proyectos de Excelencia en Andalucía) y provincial (proyectos de investigación del Plan Propio en la Universidad de Granada), se financia la

participación en proyectos de investigación dirigidos a grupos de profesores que pretenden innovar o desarrollar aspectos concretos dentro de su área de conocimiento.

El *conocimiento pedagógico* también requiere renovación. El profesorado universitario tiende a vincular el conocimiento pedagógico y la generación de innovaciones aplicadas a los profesos de enseñanza-aprendizaje. Aunque hasta ahora el objetivo principal de los programas formativos encaminados a actualizar el conocimiento pedagógico había sido modificar las creencias y percepciones que el profesorado tiene sobre la docencia, durante los últimos años, a través de las diferentes universidades españolas, se promueve y se financia la participación en proyectos de innovación con el objetivo de mejorar la docencia. En el caso de la Universidad de Granada, estos proyectos de innovación pueden ir enfocados al desarrollo de diferentes acciones: 1. Gestión on-line de los procesos de enseñanza-aprendizaje; 2. Innovación en metodologías docentes para clases teóricas y prácticas; 3. Innovación e orientación y tutorías; 4. Innovación en el prácticum; 5. Innovación en la divulgación; y 6. Puesta en práctica y utilización innovadora de los recursos y servicios de la Universidad de Granada. La participación de equipos de profesores en proyectos de innovación docente compartidos, supone un avance en la concepción de la enseñanza, reconociéndola como una actividad dinámica con posibilidades de acción y cambio. No obstante, todavía quedaría por determinar hasta qué punto estos proyectos influyen en el desarrollo docente del profesorado y causan impacto en el aprendizaje del alumnado.

El *conocimiento tecnológico*, especialmente en los últimos tiempos, es otro de los motivos de la formación permanente del profesorado. Se justifica por la necesidad de una actitud abierta a la nueva sociedad del conocimiento, la necesidad de gestionar la multiplicidad de fuentes informativas y a la exigencia de una actitud crítica ante el riesgo de la alienación social. El desarrollo de ambos vendría determinado por la participación en proyectos de investigación e innovación como los citados anteriormente.

En cuanto a la formación docente, son diversas las posibilidades que van a ayudar al profesorado a configurar una identidad profesional durante su trayectoria profesional. A continuación se exponen los requisitos básicos que ha de tener una formación dirigida externamente, así como una formación autodirigida.

A partir de la aportación de Álvarez (2003: 195), se presentan los preceptos básicos sobre los que ha de sustentarse una formación pedagógica externa:

1. *Retrospectiva reflexiva y crítica respecto al proceso de enseñanza y de aprender.* Revisar y actualizar la concepción que tiene el profesorado universitario sobre el proceso de enseñanza-

aprendizaje, así como las formas de organización y gestión de la institución.

2. *Evaluar la práctica de manera compartida.* Guiar a los docentes hacia la comprensión del contexto profesional desde los intereses, necesidades experiencias y metas individuales y colectivas, y a su vez, promover la toma de decisiones consensuada que lleve a la consecución de unos objetivos compartidos hacia la mejora de la función docente.
3. *Práctica formativa guiada.* Promover la reflexión sobre la propia práctica, y orientar metodológicamente al docente para que observe su propia experiencia desde una perspectiva externa que le permita detectar aspectos susceptibles de cambio y mejora. Potenciar el trabajo colaborativo favorecerá ampliamente un diagnóstico completo de sí mismo.
4. *Evaluación formativa.* Valorar los resultados del proceso formativo mediante tareas prácticas que permitan al profesorado llevar a la acción sus aprendizajes (a través de la impartición de una clase, la reelaboración del programa de su asignatura, etc.). A través de la reflexión, planificación, implementación y evaluación de la innovación se pondrán en práctica los nuevos conocimientos y se interiorizará una nueva forma de entender la enseñanza, que deberá compartir con los colegas, con el objetivo de extender la mejora.
5. *Retroalimentación del proceso formativo.* La puesta en marcha de procesos de innovación debe recibir *feedback* por parte de los agentes encargados de la formación, con el fin de confrontar opiniones y enriquecer de manera colectiva los progresos hacia la mejora continua. La retroalimentación, además, contribuye a fortalecer el autoconcepto e influye de manera decisiva en el compromiso con la acción innovadora. Se debe promover la difusión de los resultados a través de la realización de talleres, seminarios, etc.

Junto a los modelos formativos de academia, diseñados para ser impartidos de manera expositiva por profesionales, también han de fomentarse programas individualizados que más que responder a necesidades externas al propio sujeto, intenten dar solución a los problemas o inquietudes que de manera personal los profesores experimentan en su práctica profesional. En palabras de Bolívar (2006: 38), “*se trataría de pasar de la ‘lógica de catálogo’ presente en las acciones formativas planificadas externamente, a una ‘lógica del proyecto’, ya sea éste individual, grupal o colectivo*”.

El aprendizaje se entiende pues, a partir de la reapropiación de una experiencia ya adquirida que conecta con nuevas formas de entender la profesión. Se trata de reconstruir la identidad profesional a partir de las

vivencias previas, sin establecer rupturas radicales que distancien al sujeto de los logros de su yo vivido.

“...frente a un enfoque instrumental de la formación, una formación insertada identitariamente entiende que los profesores y profesoras, como sujetos adultos, disponen de un conjunto de estructuras cognitivas, experiencias de vida y activos profesionales, que deben ser punto de partida para la posterior reconstrucción de sus prácticas. En lugar de relegar, cuando no silenciar, dichos saberes profesionales y experiencias de vida, se trata justamente de partir de ellas para contribuir al proceso de desarrollo personal y profesional” (Bolívar, 2006: 36).

Esta forma de concebir la formación, como pequeños proyectos de innovación sobre la función docente y/o investigadora (individuales o compartidos), y a través de los que el profesorado enriquece su experiencia profesional, se prestan al uso de metodologías (auto)biográficas que convierten al profesor y profesora en sujetos formadores y formados que buscan la mejora a través de su propia trayectoria y desarrollo profesional. Como sostiene Bolívar (2006: 37), *“la formación, en personas adultas, es primariamente una movilización de experiencias adquiridas en su carrera, cuya reutilización con significados distintos genera nuevos saberes”*.

Así pues, debemos buscar dentro de todo el mundo de la vida, materiales de experiencia vivida que, después de un examen reflexivo, puedan aportar algo en relación con su naturaleza fundamental (van Manen, 2003: 71).

2.3. PERFILES DOCENTES: DEFINIENDO AL PROFESOR DE UNIVERSIDAD A TRAVÉS DE LA EVALUACIÓN EN LOS PROCESOS DE ACCESO Y PROMOCIÓN

En los últimos tiempos, las universidades españolas están asistiendo cada vez de una forma más acuciante a la búsqueda de la calidad de nuestro sistema universitario. Para ello, una tarea importante ha sido definir el perfil de profesor universitario que se necesita.

En esta dirección, se han recorrido veinticinco años de constantes cambios en las leyes universitarias para modificar aspectos que, hoy por hoy, no terminan de garantizar la calidad que se persigue. Desde la Ley Orgánica de Reforma Universitaria de 1983 (LRU), pasando por la Ley Orgánica de Universidades de 2001 (LOU) y, la actual Ley Orgánica que modifica ésta última (LOMLOU), se ha ido haciendo frente a las numerosas transformaciones que ha sufrido la carrera profesional del profesorado universitario, así como a la importancia otorgada a cada una de sus funciones. Si en un primer momento las universidades primaban el papel docente del profesorado; seguidamente, la investigación absorbió toda la fuerza para dejar en un segundo plano la labor docente. Actualmente los esfuerzos van encaminados a potenciar y valorar la

importancia de ambas pero, sin embargo, desde un tratamiento aislado e inconexo entre ellas (Bolívar y Caballero, 2008).

Buscar la calidad del profesorado cobra, por tanto, cada vez mayor importancia, pues supone un referente clave para preservar el futuro de nuestras universidades, no sólo a nivel nacional, sino también internacional. Y como señala Tejada (2006), *“hablar de calidad nos lleva automática e inevitablemente a hablar de evaluación”*, pero como se verá a lo largo de este apartado, cabe plantear algunas cuestiones con respecto a la misma, como: ¿está siendo la evaluación un medio para alcanzar la calidad o se está convirtiendo en un fin en sí misma?, ¿poner en marcha procesos de evaluación encarnizados realmente lleva a conseguir mayores niveles de calidad?, ¿ayuda la evaluación a la mejora o supone simplemente un conjunto de trámites burocráticos que la obstaculizan?, ¿facilita la evaluación el desempeño de la actividad docente e investigadora o la complica aún más?, ¿realmente es una evaluación que ayuda a la mejora?, ¿se trata de una evaluación fiscalizadora o formativa?, ¿los nuevos perfiles profesionales se enclavan en fases de formación estructuradas y planificadas o son simplemente barreras a superar cuanto antes y como se pueda? Son muchas las preguntas que ponen en entredicho si los procesos de evaluación desde que se pusieron en marcha hasta hoy, contribuyen al desarrollo profesional del profesorado y a la calidad de sus funciones. Y como sostiene De Miguel (1998: 68), resulta contradictorio que las universidades evalúen al profesorado sin que previamente hayan seleccionado y formado adecuadamente para la función que se les exige.

A continuación se hace un repaso sobre los procesos de evaluación docente implementados en el sistema universitario español.

2.3.1. Antecedentes de la evaluación en las universidades españolas

2.3.1.1. Primeros pasos en materia de evaluación

El sistema universitario español en la Ley de Reforma Universitaria (1983) se caracterizó por reforzar su autonomía institucional, asumiendo libertades en cuestiones docentes e impulsando significativamente la investigación (Saravia, 2004). Con la llegada de esta reforma, las oposiciones de acceso a los cuerpos docentes universitarios se reemplazan por el concurso de méritos y se institucionaliza al profesorado interino mediante contratos permanentes. En general, la valoración para el acceso a la condición de profesor en las universidades públicas (Arts. 35 y 39 de la LRU) se realizaba en un acto único ante una comisión que tenía en cuenta principalmente la trayectoria académica (docente e investigadora) y la defensa de un proyecto docente. La superación de esta prueba dependía esencialmente de la alta preparación del candidato en aspectos docentes.

En el artículo 45.3 de la LRU de 1983 se hace mención a que *“los Estatutos de la Universidad dispondrán de los procedimientos de evaluación periódica del rendimiento docente y científico del profesorado”*. Y aunque en

algunos estatutos de universidades españolas ese procedimiento se reguló, esta evaluación de carácter periódico nunca llegó a ejercer influencia en los concursos de acceso y /o promoción.

El primer paso en firme en materia de evaluación se dio con la publicación del Real Decreto 1086/1989 sobre Retribuciones del Profesorado Universitario, donde se establecieron dos procedimientos independientes ligados a la recepción de complementos económicos para la evaluación de la docencia (complementos por méritos docentes o quinquenios) y de la investigación (complementos de productividad o sexenios). Además, se establece un complemento económico para tareas relacionadas con la gestión, no vinculado a un proceso de evaluación previo. Comienzan por tanto a realizarse evaluaciones de la docencia y la investigación de los profesores.

El procedimiento para evaluar la docencia quedaba especificado en el artículo 2.3c del Real Decreto 1086/1989. El profesorado universitario podía someterse a una evaluación ante su Universidad en la que se valorase la actividad docente que había realizado durante cinco años, en régimen de dedicación a tiempo completo (o período equivalente si estaba en régimen de dedicación a tiempo parcial). Esta evaluación valoraría un conjunto de méritos de acuerdo con los criterios generales de evaluación establecidos por el Consejo de Universidades y tendría como resultado la calificación de favorable o no favorable para asegurar un complemento por méritos docentes o quinquenio.

La falta de infraestructura en la universidad para poner en marcha procesos de evaluación serios y las pérdidas salariales que había sufrido el profesorado, hicieron que dichos complementos se concedieran de forma generalizada, por lo que este proceso de evaluación se convirtió, de manera no explícita, en un simple trámite para alcanzar una mayor retribución. Así, como señala De Miguel (1998), *“el modelo y los procedimientos utilizados para evaluar la actividad docente del profesorado por las instituciones universitarias lejos de cooperar a resaltar y potenciar esta función han contribuido claramente a su marginación, especialmente cuando se compara con lo que ha sucedido en el ámbito de la investigación”*.

El mismo Real Decreto 1086/1989 regulaba en el artículo 2.4 *el procedimiento para realizar la evaluación de la investigación* del profesorado. Se podría solicitar cada seis años, de ahí su nombre de sexenio, aunque en este caso tanto el procedimiento de su solicitud como su normativa se complicaba.

La evaluación, llevada a cabo por la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI), está compuesta por miembros del Ministerio de Educación y Ciencia y de las Comunidades Autónomas con competencias en materia universitaria. Asimismo pueden formar parte del proceso otros miembros relevantes de la comunidad científica nacional o internacional,

siempre que pertenezcan al área investigadora de los solicitantes, a propuesta del Consejo de Universidades.

La valoración positiva de este periodo suponía para el profesorado el acceso a un complemento de productividad investigadora o sexenio, pero la falta de unos criterios claros al comienzo, hizo que a muchos de los profesores que solicitaron dicho complemento les fuera denegado, lo que creó un gran malestar y angustia entre el profesorado que no sabía hacia dónde orientar su trayectoria investigadora. Más adelante, se establecieron unos criterios mínimos que terminaron por sofocar el revuelo sobre cómo acceder con garantía a los sexenios. Y en este punto comenzó la movilidad del profesorado por superar las exigencias que se imponían externamente en materia de investigación.

En síntesis, con la LRU surgen dos procesos independientes de evaluación: por un lado, se evalúa la docencia por parte de la propia universidad para optar a un incentivo docente (quinquenio) y, por otro, se evalúa la investigación por parte de una comisión nacional para obtener el incentivo correspondiente (sexenio). La desconexión y el desequilibrio entre ambas evaluaciones son obvios. Mientras que la evaluación de la docencia se realiza de manera superficial y con acceso automático a los complementos, la evaluación de la investigación se sustenta en unos criterios rígidos que hacen que el profesorado concentre su atención en la actividad investigadora, no sólo por las ventajas económicas, sino especialmente, por las posibilidades que ésta concede de cara a la promoción, el reconocimiento dentro de la profesión y el acceso a ciertos privilegios académicos; beneficios que sólo pueden adquirirse a través de la investigación, pero no de la docencia, que pierde notablemente su prestigio. Según Báez de la Fe y Cabrera (2000), las consecuencias de este desequilibrio en las evaluaciones han sido claras: *“todos son buenos docentes; no todos somos buenos investigadores”*.

Además, si en materia de investigación se comienza a potenciar el trabajo en equipo, la docencia es una función que continúa ejerciéndose mayormente de forma individual. Esta concepción de la docencia como una actividad personal del docente que queda de puertas hacia dentro del aula es muy limitante, ya que no permite que la experiencia e innovación en la enseñanza y el aprendizaje, sean una fuente de alimento interprofesional de la que todos se benefician, lo que provoca que hasta hoy esté siendo una función con escaso dinamismo a nivel institucional.

2.3.1.2. *Consideración de la triple función del profesorado: docencia, investigación y gestión*

En la Ley Orgánica de Universidades (2001) se establece la creación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) a efectos de evaluar, certificar y acreditar entre otras cuestiones *“las actividades docentes, investigadoras y de gestión del profesorado universitario”* (LOU, 2001, art. 31.c.).

Asimismo, regulaciones posteriores de la LOU establecen dos vías de acceso diferentes para la condición de profesor universitario (BOE 245 de 2002; BOE 260 de 2002; Rodríguez, 2007):

1. Profesor Funcionario o del cuerpo docente universitario. Vía funcional competencia del Estado. El profesor necesita superar dos evaluaciones:
 - **Habilitación.**- A cargo de una comisión externa a la universidad que realiza la valoración del currículum vitae mediante unas pruebas de desempeño. Se consideran trayectoria académica (docente e investigadora), defensa de un proyecto docente y desarrollo y defensa de un tema del proyecto elegido por el candidato a partir de tres escogidos a sorteo.
 - **Acceso.**- Es atribución de las universidades, sus criterios no son uniformes.

2. Profesor Contratado. Vía contractual competencia de las Comunidades Autónomas a través de sus agencias de evaluación.
 - **Acreditación.**- A cargo de las Agencias de Evaluación, nacional o regionales. Se basa en la valoración del currículum vitae del candidato.
 - **Acceso.**- Igual que en el caso anterior depende de las universidades.

En la LOU, a diferencia de lo que ocurría en la LRU, se consideran los tres pilares de la profesión académica: investigación, docencia y gestión, manteniéndose *“una visión funcionalista de la profesión académica en la cual se ‘entiende al profesor a partir de las funciones que cumple”* (Saravia, 2004: 48).

Las evaluaciones docentes o quinquenios y las evaluaciones investigadoras o sexenios, como se verá más adelante, mantienen en esencia el mismo formato y procedimiento que con la ley anterior, aunque comienza cada vez más el interés por evaluar todos los aspectos relacionados con la docencia. En esta línea, aparecen modelos en prueba para cambiar el sistema de evaluación, que están comenzando a ser aplicados por la propia ANECA. No obstante, no dejan de ser procesos para fomentar *“el currículum personal con el propósito de acreditación-estabilización o reconocimiento según fuere el caso y despreocupación por la formación inicial del profesorado universitario. De esta forma se centra el propio desarrollo profesional docente en los propios mecanismos de evaluación de su actividad profesional, no existiendo el mismo nivel de preocupación en otros ámbitos del desarrollo profesional como puede ser la formación continua”* (Tejada, 2006).

Este mismo sistema se mantiene en la LOMLOU, aunque se han modificado y regulado algunas funciones y figuras de los Profesores Contratados, y se ha cambiado el procedimiento para acceder a los Cuerpos Docentes Universitarios. Así, se mantiene la doble vía, pero la Habilitación se

transforma en Acreditación a cargo de una Comisión Nacional de expertos constituida por la ANECA. Se profundiza a continuación en la evaluación actual para el acceso a la profesión docente universitaria.

2.3.2. La evaluación del profesorado universitario hoy

Con la entrada en vigor de la Ley Orgánica que modifica la Ley Orgánica de Universidades (LOMLOU) en abril de 2007, así como sus posteriores regulaciones, se plantean nuevos cambios en relación con la evaluación y acreditación del profesorado. El artículo 31 de dicha ley mantiene que los objetivos de la promoción y garantía de calidad se cumplirán mediante la evaluación, certificación y acreditación realizadas por Agencias de Evaluación de Calidad (Nacional o Autonómicas) que determinarán la calidad de las actividades docentes, investigadoras y de gestión del profesorado universitario.

En esta línea, las acreditaciones del profesorado, que consisten en la evaluación por parte de una agencia de evaluación externa a la universidad, de la actividad desempeñada, se requieren tanto para el acceso a los cuerpos de profesores contratados (arts. 50, 51 y 52), como para el acceso a los cuerpos docentes universitarios (arts. 57, 58, 59 y 60), denominación actual de los profesores funcionarios. La acreditación de ambos sigue un procedimiento semejante pero no igual como se verá a continuación.

Por su parte, los artículos 55 y 69 especifican cuestiones relacionadas con las retribuciones del profesorado funcionario o contratado y señalan que el gobierno y las comunidades autónomas podrán determinar retribuciones complementarias vinculadas a méritos individuales de docencia, investigación (desarrollo tecnológico, transferencia del conocimiento) y gestión, previa valoración positiva por parte de una Agencia Nacional.

Para fomentar la calidad de las universidades, existen diversas modalidades de evaluación dirigidas a mejorar la actividad que desempeña el profesorado universitario en sus tres vertientes: docencia, investigación y gestión. En esta línea, actualmente se están ejecutando diferentes programas de evaluación a nivel estatal, autonómico e institucional, que están orientados a valorar la actividad individual o grupal del profesorado universitario, y que pueden tener carácter retributivo, promocional o académico. Sin embargo, dichas evaluaciones no se hallan conectadas a procesos formativos que permitan el desarrollo profesional.

Como ya se ha indicado, los complementos retributivos son compensaciones económicas permanentes, como los sexenios de investigación y los quinquenios docentes. La evaluación para la promoción permite acceder a diferentes figuras contractuales o cuerpos docentes. Y las recompensas académicas pueden consistir en cambios en la actividad universitaria, años sabáticos, ayudas para proyectos, permisos especiales o premios académicos, asignación de recursos extraordinarios a los

departamentos o incentivos para la formación (Valcárcel, 2003). La asignación de estas recompensas dependerá fundamentalmente de la actividad investigadora, docente y/o de gestión desempeñada por el profesorado universitario solicitante. Seguidamente, se profundizará en las evaluaciones con carácter retributivo y en las evaluaciones para la promoción.

2.3.2.1. Evaluación con carácter retributivo y de mejora

Las evaluaciones que permiten acceder a complementos retributivos, conllevan compensaciones económicas a los méritos docentes o de investigación.

Así en un contexto de Educación Superior donde las universidades europeas se comprometen a ofrecer una enseñanza de calidad, la cualificación y la competencia del profesorado se convierten en elementos clave del proceso hacia la mejora.

➤ Evaluación de los méritos en investigación

Son evaluaciones de carácter anual que pretenden valorar y, en su caso, compensar la actividad investigadora del profesorado por períodos de seis años, a través de la obtención de un complemento retributivo o “sexenio”.

El origen de la evaluación del profesorado universitario se sitúa en el artículo 45.3 de la Ley de Reforma Universitaria, donde se establece que se dispondrán procedimientos para la evaluación periódica del rendimiento docente y científico del profesorado universitario. En este sentido, el Real Decreto 1086/89, de 28 de agosto, sobre retribuciones del profesorado establece dos sistemas independientes para la evaluación de la docencia y la investigación: la primera se establece como una competencia exclusiva de cada Universidad, mientras que la evaluación de la investigación tiene competencia estatal y se encomienda a la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI¹). Comisión creada por Orden Ministerial de 28 de diciembre de 1989 y modificada y derogada por la Orden Ministerial de 2 de diciembre de 1994.

Por lo tanto, el procedimiento para solicitar los sexenios de investigación aparece regulado en la Orden Ministerial de 2 de diciembre de 1994, a la vez que se refleja todos los años en las resoluciones que marcan el periodo de su concesión, generalmente a final de cada año. Así, el último año 2007, fue la resolución de 6 de noviembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se fija el procedimiento y plazo de presentación de solicitudes de evaluación de la actividad investigadora a la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (BOE de 23-11-2007). Sólo pueden solicitar los sexenios los funcionarios pertenecientes a los cuerpos docentes universitarios.

¹ <http://www.micinn.es/ciencia/cneai/>

El procedimiento para que sean reconocidos los sexenios de investigación sigue los siguientes pasos:

- Los Comités Asesores y/o expertos consultados deberán formular un juicio técnico sobre la obra aportada por el solicitante en el currículum vitae abreviado, dentro del contexto definido en el currículum vitae completo.
- Se podrá requerir del solicitante, por medio de la Coordinadora General de la CNEAI, la remisión de una copia de alguna o de todas las aportaciones relacionadas en su currículum vitae.
- Cada evaluador, Comité Asesor y/o expertos, emitirá un juicio técnico expresado en términos numéricos de cero a diez, siendo preciso un mínimo de seis puntos para obtener una evaluación positiva en un tramo de seis años.
- La CNEAI establecerá la evaluación individual definitiva a la vista de las calificaciones emitidas por los Comités Asesores y los expertos. Y notificará personalmente a cada solicitante el resultado de la evaluación obtenida.

➤ Evaluación de los méritos docentes

Como ya hemos dicho, es competencia de las Universidades llevar a cabo la *evaluación de los méritos docentes* del profesorado universitario, con miras a otorgar compensaciones económicas por períodos de cinco años o “quinquenios”. Con este propósito la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación (ANECA) ha creado y está comenzando a desarrollar el “Programa Docencia” en colaboración con diferentes Agencias de Evaluación autonómicas y Administraciones Educativas de las Comunidades Autónomas, a través de convenios específicos. Se trata de un Programa de Apoyo a la Evaluación de la Actividad Docente enfocado a la creación de un modelo y de unos procedimientos que ayuden a garantizar la calidad del profesorado universitario, al mismo tiempo que se promueve su desarrollo y reconocimiento.

Con el “Programa Docencia” (ANECA, 2006 y 2007), se pretende orientar a las universidades para guiar el papel que han de desempeñar en la evaluación de la actividad docente y en el desarrollo de planes formativos para el profesorado. No obstante, ANECA parte de un enfoque en el que docencia, investigación y gestión se valoran como actividades independientes del profesorado, aunque hace énfasis en un desarrollo progresivo hacia un modelo comprensivo y global de las funciones desempeñadas por el profesorado.

Este programa se propone alcanzar los siguientes objetivos²:

1. Disponer de un modelo y unos procedimientos que permitan evaluar la actividad docente que se desarrolla en las universidades y que tenga como referente el marco internacional y los criterios de garantía de calidad de las titulaciones universitarias.

² http://www.aneca.es/active/docs/docencia_modelo_070302.pdf

2. Promover el desarrollo profesional y personal del profesorado, facilitándole información contrastada sobre su actividad docente.
3. Favorecer la toma de decisiones sobre los procesos y formas de evaluación.
4. Promover el cambio y la mejora continua de la actividad docente a través del intercambio de experiencias con otras universidades.
5. Fomentar la calidad equiparando la actividad docente del profesorado con los objetivos de la institución.

Estos objetivos deberán ir acompañados de un compromiso explícito por parte de las universidades para tener en cuenta posibles consecuencias de la evaluación:

- La formación del profesorado y la mejora de su actividad docente, tanto individual como compartida por un equipo docente.
- La promoción del profesorado.
- Los incentivos económicos del profesorado.

Asimismo, el procedimiento deberá indicar si la evaluación es de carácter voluntario u obligatorio, especificando si la misma va asociada a la mejora de la actividad docente, la concesión de complementos retributivos u otros.

El Programa de Apoyo a la Evaluación de la Actividad Docente del profesorado universitario parte de un modelo que tiene en cuenta la actividad docente a tres niveles: su actuación fuera y dentro del aula; los resultados que derivan de dicha evaluación; y la revisión y mejora continuas en términos de formación e innovación docentes.

Para la evaluación de la actividad docente, ANECA ha elaborado un conjunto de herramientas e instrumentos que facilitan la recogida de información para su posterior valoración. No obstante, las universidades podrán seleccionar sus propios métodos de evaluación siempre que se encuentren en conexión con la meta que se persigue y cumplan los requisitos de calidad establecidos para este tipo de procedimientos. La evaluación se realizará por períodos comprendidos entre tres y cinco años.

A su vez, dicho modelo concentra la atención de la evaluación en tres dimensiones de la práctica docente: planificación de la docencia, desarrollo de la docencia y resultados (ver tabla 2.3.).

Tabla 2.3. Dimensiones de la práctica docente a evaluar según ANECA³.	
Planificación de la docencia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Organización y coordinación docentes <ul style="list-style-type: none"> - Modalidades de organización de la enseñanza. - Coordinación con otras actuaciones docentes. 2. Planificación de la enseñanza y del aprendizaje con relación a las materias o asignaturas impartidas <ul style="list-style-type: none"> - Resultados de aprendizaje previstos. - Actividades de aprendizaje previstos. - Criterios y métodos de evaluación. - Materiales y recursos para la docencia.
Desarrollo de la enseñanza	<ol style="list-style-type: none"> 3. Desarrollo de la enseñanza y evaluación del aprendizaje <ul style="list-style-type: none"> - Actividades de enseñanza y aprendizaje realizadas. - Procedimientos de evaluación aplicados.
Resultados	<ol style="list-style-type: none"> 4. Objetivos formativos logrados por los estudiantes 5. Revisión y mejora de la actividad docente: formación e innovación

Teniendo en cuenta esas dimensiones ANECA (2007a) propone las siguientes fuentes y procedimientos de evaluación:

- Autoinforme del profesor: a través de este instrumento, el profesor ofrece información sobre su actividad docente, aportando valoraciones y reflexiones relevantes para la mejora de su práctica docente y para la organización y funcionamiento de la docencia que se realiza en su institución universitaria.
- Informes de responsables académicos: en los que diferentes órganos unipersonales de gobierno o de coordinación hacen una breve valoración, teniendo en cuenta las dimensiones de la actividad docente (planificación, desarrollo y resultados). Las universidades asumen el papel para decidir qué responsables deben realizar los informes.
- Encuestas a estudiantes que se encuentran matriculados en cualquiera de las enseñanzas determinadas por las universidades en su procedimiento de evaluación.

La puesta en marcha de procesos de evaluación docente supone un paso en cuanto a la recuperación del valor e importancia que esta actividad estaba perdiendo, pero cabe plantearse qué sentido puede tener una evaluación que se implanta sin estar previamente conectada a procesos de formación estructurados que lleven a ejercer una docencia de calidad. Si el profesorado universitario no recibe formación para ser docente, la evaluación de la docencia se convierte en una presión más para continuar engrosando el currículum, pero sin que la calidad aumente de forma real. La excelencia en la enseñanza, va mucho más allá de la participación en proyectos de innovación, de las publicaciones docentes, del número de créditos impartidos, del número de alumnos aprobados, etc. Una docencia excelente está en el tiempo que el profesor dedica a la preparación de sus clases, la forma como pone en marcha

³ http://www.aneca.es/active/docs/docencia_orientaciones_070302.pdf

sus métodos de enseñanza, lo que es capaz de aprender el alumnado con ese profesor, etc.; sin embargo, estas cuestiones, que son las que realmente definen una docencia de calidad, son difíciles de cuantificar; por tanto, más vale un proceso de seguimiento del profesorado que le ayude a formarse y a recibir un feedback de su propia actuación, que una evaluación sumativa o final, que apenas tiene en consideración los esfuerzos reales del profesor dentro del aula.

Por su parte, cabría preguntarse si el hecho de elaborar un autoinforme, y un informe por parte de otros responsables académicos que dudosamente pasarán por clase, demuestra lo que realmente sucede dentro de un aula, o es un mero trámite burocrático para hacer ver que las cosas sin saber muy bien cómo, siguen funcionando. En la misma línea cabe cuestionarse si son realmente objetivas las encuestas que se pasan al alumnado y de si el proceso de administración es el más adecuado. Entre otros aspectos, ¿acaso puede evaluarse lo mismo a un profesor que cuenta con cien alumnos en el aula que a otro que sólo tiene treinta? La evaluación debe ajustarse a las circunstancias personales e institucionales, de manera que se atienda a las características de los sujetos evaluados y a las del contexto en el que ejercen sus funciones. Asimismo, la evaluación que hace el alumnado no debe condicionar por completo la labor del profesor, ya que *“si los docentes sienten que se pone en peligro su supervivencia laboral y profesional, tenderán a comportarse y actuar de forma tal que le garantice quedar en buen lugar ante la evaluación”* (Fernández Sierra, 1999), lo cual les resta capacidad de decisión y les lleva a someterse al agrado constante del alumnado, desarraigando así su identidad profesional.

Para llevar a cabo procesos de evaluación de la calidad, es necesario que primero existan unas estructuras que posibiliten dicha calidad, si no, la evaluación se convierte en un sistema débil sin sentido, que simplemente mide la calidad en función de la cantidad. Y cantidad y calidad, incluyendo docencia, investigación y, en algunos casos, gestión, difícilmente pueden darse juntas, aunque se quiera creer que sí.

➤ Evaluación conjunta de méritos en docencia, investigación y gestión

Paralelamente a la evaluación docente que realizan las universidades y la evaluación de la investigación efectuada por la Comisión Nacional, las propias Comunidades Autónomas de manera independiente pueden establecer otro tipo de retribuciones adicionales al profesorado universitario, ligadas a la *evaluación de méritos individuales en docencia, investigación y gestión*. Así por ejemplo, la Comunidad Autónoma de Andalucía establece una evaluación dirigida a valorar períodos de cinco años que, en su caso, se compensarán con un complemento económico que dependerá de los méritos de la trayectoria académica y de los “quinquenios” y “sexenios” obtenidos por el solicitante previamente. En este caso, los méritos en la actividad investigadora tienen el mayor peso, seguidos de los méritos docentes y, finalmente, de los de gestión.

2.3.2.2. Evaluación para la promoción

➤ Acreditación para la contratación de profesorado

La Resolución de 18 de febrero de 2005 de la Dirección General de Universidades (BOE de 4 de marzo de 2005) modifica determinados aspectos del procedimiento de presentación de solicitudes de evaluación o informe de la ANECA para la contratación de personal docente e investigador, así como los criterios de evaluación establecidos en las resoluciones de 17 de diciembre de 2002 y de 24 de junio de 2003, de dicha Dirección General.

El proceso para la acreditación y contratación de profesorado, por lo tanto, también viene regido por un sistema de evaluación previo que puede regularse a través de la ANECA o de las Agencias de Evaluación de las correspondientes Comunidades Autónomas. El procedimiento de evaluación que siguen consiste en la emisión de un informe, positivo o negativo, que determina si los solicitantes pueden optar a ser contratados como: Profesores Ayudantes Doctores, Profesores Contratados Doctores y Profesores de Universidad Privada.

Para acceder a este tipo de contratos se ha de estar en posesión del título de Doctor y se han de cumplir una serie de requisitos generalizados que pueden variar ligeramente en función del área científica a la que pertenezca el solicitante.

Cabe distinguir en este punto la diferencia entre evaluación institucional y acreditación. Si la evaluación se realiza en función del cumplimiento de unas normas de calidad establecidas, la acreditación va dirigida a estimar si los procesos y los resultados obtenidos se adecuan a los objetivos que la institución quiere alcanzar (De Miguel, 2003-2004).

Siguiendo las condiciones establecidas a nivel nacional por la ANECA, para obtener la acreditación como Profesor Ayudante Doctor, los Comités de Evaluación valorarán en primer lugar los méritos de “experiencia investigadora” (hasta un máximo de 60 puntos sobre 100) y de “formación académica, experiencia docente y profesional” (hasta un máximo de 35 puntos sobre 100). Para conseguir una evaluación positiva, los solicitantes deberán poseer un mínimo total de 55 puntos sobre 100.

Para obtener la acreditación como profesores Contratados Doctores (perfil profesional con mayor rango dentro de las figuras contractuales) o de Universidad Privada, los Comités de Evaluación valorarán preferentemente los méritos posdoctorales de “experiencia investigadora” y de “experiencia docente”. También se valorarán la “formación académica y experiencia profesional” y otros méritos (hasta un máximo de 2 puntos). Para obtener una evaluación positiva, se ha de alcanzar un mínimo de 50 puntos sumando los obtenidos en los apartados de “investigación” y de “docencia”, y se ha de

conseguir un mínimo total de 55 puntos como suma de todos los apartados. Recogemos los criterios valorados para estas figuras en la tabla 2.4.

Tabla 2.4. Criterios para el personal laboral contratado Doctor, extraídos de ANECA (2007b)	
Profesor Ayudante Doctor	Profesor Contratado Doctor y Profesor de Universidad Privada
1. Experiencia investigadora (máx. 60 puntos sobre 100) <ul style="list-style-type: none"> • Publicaciones científicas. • Libros y capítulos de libros. • Proyectos de investigación + contratos de investigación. • Congresos, conferencias, seminarios. • Otros méritos 	1. Experiencia investigadora (máx. 60 puntos sobre 100) <ul style="list-style-type: none"> • Publicaciones científicas y patentes internacionales. • Libros y capítulos de libros. • Proyectos de investigación + contratos de investigación. • Transferencia de tecnología. • Dirección de tesis doctorales. • Congresos, conferencias, seminarios. • Otros méritos.
Cada sexenio de investigación tendrá una valoración de quince puntos.	
2. Formación académica, experiencia docente y profesional (máx. 35 puntos sobre 100) <ul style="list-style-type: none"> • Formación académica: Tesis doctoral, mención de doctorado europeo, mención de calidad del programa de doctorado, becas pre y postdoctorales, cursos y seminarios de especialización, adecuación de la titulación y posesión de otros títulos. • Estancias de carácter investigador y/o formativo en otros centros. • Experiencia docente: amplitud, intensidad, tipo, evaluaciones, proyectos de innovación docente, contribuciones al EEES, título de especialista en áreas clínicas, cursos-seminarios-congresos para la formación docente, elaboración de material y publicaciones docentes. • Experiencia profesional: duración y responsabilidad en empresas-instituciones-hospitales. 	2. Experiencia docente (máximo 30 puntos sobre 100) <ul style="list-style-type: none"> • Amplitud, diversidad, intensidad, responsabilidad, ciclos, tipo de docencia universitaria. • Evaluaciones sobre su calidad. • Ponente en seminarios y cursos, y participación en congresos orientados a la formación docente universitaria. • Material docente original, publicaciones docentes, proyectos de innovación docentes, contribuciones al EEES.
	3. Formación académica y experiencia profesional (máximo 8 puntos sobre 100) <ul style="list-style-type: none"> • Tesis doctoral, mención de doctorado europeo, mención de calidad del programa de doctorado, becas pre y postdoctorales, estancias en otros centros de investigación, posesión de más de un título. • Trabajo en empresas-instituciones-hospitales.
3. Otros méritos (máximo 5 puntos sobre 100)	4. Otros méritos (máximo 2 puntos sobre 100)

Para la realización de estas evaluaciones o acreditaciones, la ANECA ha creado una herramienta telemática denominada Programa de Evaluación del Profesorado (PEP)⁴. Como se observa, el acceso a las diferentes categorías profesionales se mide por el número de trabajos acumulados; a más documentos que atestigüen el trabajo realizado, mayor posibilidad de acreditación y promoción, pero ¿esta evaluación sumativa es la clave para la mejora y el desarrollo profesional? Rendir cuentas a nivel institucional a través del trabajo realizado ofrece un gran soporte a las universidades de cara a la

⁴ http://www.aneca.es/active/pep/pep_set.htm

sociedad, pero ¿en qué medida se establece un sistema que dirija los resultados de esas evaluaciones hacia el crecimiento profesional? Es necesario ajustar estos procesos jerárquicos de ascenso, a programas formativos paralelos que ayuden al profesorado en su desarrollo y mejora profesional. De nada sirve exigir cantidad, si realmente no se vela por la calidad. Y en este caso, se ha de partir de que el profesorado principiante no es un experto con capacidad de producir a un ritmo desenfrenado; más bien es un profesorado que se siente excesivamente presionado por conseguir una estabilidad a la que sólo puede aspirar acumulando certificados. Sin duda, la prisa por hacer mucho en docencia, en investigación y en gestión, influye negativamente en el desarrollo real del potencial creativo del profesorado.

➤ Acreditación para acceder a los cuerpos docentes universitarios

ANECA también es la encargada de regular el proceso evaluativo que permite lograr la acreditación nacional para acceder a los cuerpos docentes universitarios estables, es decir al cuerpo de funcionarios. La LOMLOU establece como figuras de estos cuerpos a los Profesores Titulares de Universidad y a los Catedráticos de Universidad, estando el resto de figuras vigentes hasta ahora en vías de extinción. Para optar a la acreditación como Profesor Titular de Universidad es indispensable estar en posesión del título de Doctor, y para ambos perfiles será necesario justificar los méritos relacionados con la actividad docente, investigadora y de gestión académica y científica que aparecen en la tabla 2.5.

Así una evaluación positiva para la figura de Profesor Titular se obtiene al alcanzar un mínimo de 60 puntos entre los apartados de “investigación” y de “docencia”, siendo necesario como mínimo un total de 65 puntos como suma de todos los apartados.

En el caso de la acreditación necesaria para ascender de categoría, es decir, para ser Catedrático de Universidad se pide al menos una puntuación mínima de 20 puntos en el apartado de “actividad docente o profesional”, teniendo que sumar los apartados de docencia, investigación y experiencia en gestión y administración un mínimo de 80 puntos.

Para la realización de estas evaluaciones o acreditaciones la ANECA ha creado una herramienta telemática denominada Programa Academia⁵, es decir, acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios. Esta herramienta es diferente a la anterior, PEP, para el acceso de los profesores docentes a la universidad, aunque al principio del sistema es posible transferir los datos introducidos en la primera a la segunda. Eso no garantiza que la transferencia de datos sea correcta, pero ahorra algo de tiempo.

⁵ http://www.aneca.es/active/active_prof_acred.asp

Tabla 2.5. Baremo extraído del Real Decreto 1312/2007, de 5 de Octubre, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios		
	Profesor Titular	Profesor Catedrático
1. Actividad investigadora 1.1. Calidad y difusión de resultados de la actividad investigadora. 1.2. Calidad y número de proyectos y contratos de investigación. 1.3. Calidad en la transferencia de los resultados. 1.4. Movilidad del profesorado. 1.5. Otros méritos	Máximo 50 puntos	Máximo 55 puntos
2. Actividad docente o profesional 2.1. Dedicación docente. 2.2. Calidad de la actividad docente. 2.3. Calidad de la formación docente. 2.4. Calidad y dedicación a actividades profesionales en empresas, instituciones, organismos públicos de investigación u hospitales, distintas a las docentes o investigadoras.	Máximo 40 puntos	Máximo 35 puntos
3. Formación académica 3.1. Calidad de la formación predoctoral: becas, premios, otros títulos, etc. 3.2. Calidad de la formación posdoctoral: becas posdoctorales, tesis doctoral, premio extraordinario de doctorado, mención de doctorado europeo, mención de calidad del programa de doctorado. 3.3. Otros méritos de formación académica.	Máximo 5 puntos	
4. Experiencia en gestión y administración educativa, científica, tecnológica y otros méritos 4.1. Desempeño de cargos unipersonales de responsabilidad en gestión universitaria. 4.2. Desempeño de puestos en el entorno educativo o tecnológico, dentro de la Administración General del Estado o de las Comunidades Autónomas durante al menos un año. 4.3. Otros méritos.	Máximo 5 puntos	Máximo 10 puntos

➤ Acceso a las plazas una vez conseguida la acreditación

Como ya se ha visto, dependiendo de las Universidades y las Comunidades Autónomas, la reglamentación para acceder a las plazas una vez conseguida la acreditación cambia, por lo que es difícil explicar un procedimiento válido para todas.

Sin embargo, es un hecho que tras la acreditación, los aspirantes tienen que concursar para conseguir la nueva condición de profesor a la que aspiran: bien por méritos, bien defendiendo ante un tribunal su currículum y saber hacer, o bien ambos procedimientos.

De esta forma, un profesor que comience su carrera universitaria tendrá como recorrido más usual el siguiente: Inicialmente, una vez terminada la carrera universitaria o estudios de Grado, deberá realizar un Master para acceder al Doctorado, bien por sus propios medios o bien contando con alguna

beca que se lo permita. El acceso usual a la docencia es la obtención de una plaza de Ayudante mediante un concurso de méritos, con una duración máxima de cuatro años. Durante dicha plaza deberá obtener el título de Doctor y conseguir la acreditación que le permita el acceso a alguna de las otras figuras docentes. Generalmente, el siguiente paso será la obtención de una plaza de Profesor Ayudante Doctor, también de cuatro años de duración, que le permitirá seguir obteniendo méritos investigadores y docentes necesarios para las siguientes acreditaciones. Siguiendo con el proceso y mediante la respectiva acreditación se llegará a obtener una plaza de Profesor Contratado Doctor, plaza de carácter indefinido pero con una retribución baja y unas limitaciones evidentes en cuanto a autonomía profesional para poder investigar. Al tratarse de una plaza de carácter indefinido, según las universidades, las Comunidades Autónomas y la plaza desde la que se opte, puede necesitar a su vez de un doble concurso evaluativo para su acceso, primero a concurso de méritos y posteriormente una oposición donde el candidato demuestre sus capacidades docentes e investigadoras ante un tribunal. Posteriormente y debido a las limitaciones de dicha plaza, el docente tendrá que optar a aquellas otras que le otorguen la categoría de profesor perteneciente al cuerpo docente universitario, mediante la citada doble evaluación: acreditación y acceso.

Esto lleva a que una persona que intente hacer una carrera docente dentro de la universidad española tenga que pasar alrededor de diez evaluaciones para la promoción, hasta llegar a obtener la plaza de mayor categoría, la de Catedrático de Universidad. Eso contando con que la suerte le acompañe y todo le sea favorable.

2.4. INFLUENCIA DE LA CULTURA INSTITUCIONAL EN LA IDENTIDAD PROFESIONAL

“Analizar la cultura de las organizaciones universitarias adquiere un importante valor en un momento de cambio organizativo, como el que se está viviendo en las universidades españolas, porque cuando se logra identificar y describir con detalle los factores culturales de una determinada organización, se obtiene también un conocimiento valioso sobre las variables, que motiva a una mayor implicación de los miembros de dicha institución en los procesos de innovación y de mejora que se quieren llevar a la práctica” (García Jiménez y otros, 2008: 145).

La cultura de la institución es uno de los factores que influyen de manera determinante en el desarrollo de la identidad profesional del profesorado. Entender la institución como la relación entre sus miembros es hacer referencia a su cultura, es decir, valores, normas, creencias, preocupaciones, lenguaje, conocimientos, modelo de organización y funcionamiento, etc. En definitiva, es un conjunto de significados construidos y compartidos por un grupo.

La cultura organizativa ha sido definida en numerosas ocasiones como una realidad social, construida entre sus miembros que forma un sistema débilmente articulado. La estructura propia de la Universidad encaja en esta conceptualización, ya que es un tipo de organización flexible donde cada unidad posee un alto grado de autonomía. Además, cada unidad accede con facilidad a la obtención de ayudas, colaboración o servicios sin la necesidad de hacer complejos trámites burocráticos. La Universidad es un tipo de organización donde las relaciones verticales están menos marcadas que en otros niveles educativos.

2.4.1. Los departamentos y las relaciones entre sus miembros

Los departamentos se convierten en unidades esenciales dentro de la estructura universitaria con la llegada de la Ley de Reforma Universitaria (1983). En artículo 8 de esta ley y en el artículo 1 del Real Decreto 2360/1984 sobre departamentos universitarios, éstos se definen como *“órganos básicos encargados de organizar y desarrollar las investigaciones y las enseñanza propias de su área de conocimiento en todos los centros de la universidad, agrupándose en ellos todos los docentes e investigadores cuyas especialidades y saberes se corresponden con tales áreas”*.

Por tanto, uno de los rasgos distintivos de la Universidad como organización, es la autonomía que se ejerce a través de los departamentos que la componen. Los departamentos son las unidades básicas de la organización universitaria y son los principales encargados de la gestión académica, así como los principales nexos de unión con otros departamentos, facultades, institutos universitarios, etc. No obstante, también agrupan a otras unidades más pequeñas como las Áreas de Conocimiento y los Grupos de Investigación oficialmente reconocidos (López y Rando, 2002: 578).

La autonomía de los departamentos radica en la responsabilidad que poseen sobre la ordenación académica, la gestión de administrativa y la gestión de personal.

“...el departamento se transforma en un lugar donde se plantean sólo las cuestiones formales de reparto: de la docencia, y de las asignaciones presupuestarias en función de la producción científica. Pero también es un espacio de lucha por el control y el poder, donde se puja por las plazas, por el destino de las inversiones, ganar en esas luchas ocupa un lugar destacado en el sentido práctico y en la estrategia de los profesores” (Gewerc y Montero, 1996: 74).

Asimismo, el profesorado que forma parte integrante de los departamentos posee su propia autonomía, como derecho reconocido que queda patente a través de la libertad de cátedra. El profesorado puede

proponer programas, estrategias didácticas y ejercer su docencia, quedando protegido de cualquier poder o sistema de intereses.

Si la autonomía es un rasgo fundamental de las organizaciones universitarias, tampoco pueden olvidarse las relaciones que se establecen en ellas y que ayudan a configurar un determinado tipo de cultura. Dentro de cada departamento universitario pueden encontrarse formas culturales diversas. Para ello, puede ser útil la clasificación que hace Hargreaves (1991) sobre los distintos tipos de cultura profesional:

1. *Cultura del aislamiento.* La profesión se ejerce de manera aislada a otros profesionales. Se dan interacciones sociales, pero no se producen intercambios profesionales. A esto contribuyen las estructuras existentes en los departamentos (despachos separados, trabajo individual, etc.). La desventaja de este tipo de cultura es que no ayuda al crecimiento profesional, ya que no permite ver el trabajo de los demás.
2. *Cultura de la fragmentación o balcanizada.* Se establecen grupos reducidos dentro de las instituciones. El sentimiento de adscripción y pertenencia al grupo hace que se compartan valores, posturas, etc., pero esto no quiere decir que haya diferencias significativas entre los componentes, sino que se unen de manera aleatoria. En estos grupos siempre ostenta el poder uno de ellos, lo que provoca un conflicto con el resto de grupos.
3. *Colegialidad artificial o impuesta.* Es una cultura donde hay relación colegial entre el profesorado. Estos trabajan en equipo, realizan proyectos cooperativos, etc., pero es una colegialidad impuesta. Se dinamiza desde arriba, exigiendo unas relaciones comunicativas entre los compañeros para que la actividad sea más productiva. Hay un liderazgo muy fuerte que impone estas relaciones colegiales.
4. *Cultura de la colaboración.* En este tipo de cultura, las relaciones de colegialidad se aceptan voluntariamente. Se tienen objetivos comunes, visión amplia de la profesión; en definitiva, es una cultura en la que todos comparten las preocupaciones institucionales. Funciona mejor que la cultura anterior, ya que las decisiones son compartidas por todos los componentes. No todos los miembros del departamento colaboran, pero sí hay un grupo amplio y mayoritario de gente preocupada por las cuestiones colectivas. Tampoco quiere decir que tengan relaciones estrechas, por lo que pueden darse conflictos. Están unidos por preocupaciones institucionales y no personales.

En un estudio posterior, Hargreaves (1996) acuñó dos tipos más de cultura:

5. *Cultura puzzle*. Son organizaciones muy complejas en las que persisten distintos tipos de cultura: de aislamiento, de colaboración, fragmentada, etc. Por tanto, es imposible hablar de un tipo de cultura, sino de una variedad de ellas.
6. *Cultura familiar o de comunidad*. Es una interacción más fuerte que la que se da en el clima de colaboración. Se da en organizaciones muy específicas donde lo que se comparte no es sólo lo profesional, sino también la vida privada. Sus relaciones superan la institución y se extrapolan a la vida personal. No obstante, aunque las interacciones personales son muy fuertes, no necesariamente tienen que ir unidas a relaciones de colaboración en el terreno profesional.

De todas ellas, puede decirse que el tipo de cultura que predomina en las universidades es la *cultura fragmentada o balcanizada*, ya que dentro de un mismo departamento suelen surgir diferentes agrupaciones entre las que se produce una lucha de poder; especialmente, en aquellos departamentos que poseen un mayor número de miembros. También pueden encuadrarse dentro de la *cultura puzzle*, ya que cada departamento posee unas características propias consolidadas en la interacción entre compañeros y que, en cierta medida, perduran en el tiempo, conformándose como mundos separados y totalmente independientes.

Cuando los miembros crean su propia cultura, es ésta la que “se encarga de orientar las acciones organizativas y las soluciones a los problemas. Los nuevos miembros que se incorporan a la organización son socializados para que sigan ese marco de pensamiento y de esquema de conducta a cambio de los beneficios de su integración en el grupo” (López y Rando, 2002: 581.582).

Esta cultura departamental va a determinar en gran medida el clima de relaciones interpersonales que se establezcan entre sus miembros y, a su vez, dichas relaciones van a condicionar la trayectoria de desarrollo profesional de su profesorado.

A nivel de conjunto, los diferentes puntos de vista y tomas de decisión, así como el tipo de liderazgo y distribución de poder que existe en el departamento van a determinar en alto nivel el clima de relaciones.

Por su parte, enfocado a cada sujeto particular, los principales conflictos que pueden darse entre un individuo y la organización surgen a raíz de dos necesidades: la seguridad en el trabajo y la necesidad de autoestima (Zabalza, 2000: 54-55).

La seguridad en el trabajo hace referencia a la necesidad que tiene el profesorado de alcanzar una estabilidad profesional. El conflicto tiene lugar cuando entre el resto de profesores surgen afinidades y coaliciones con el fin de apoyar, cada uno, a su candidato.

La necesidad de autoestima, hace referencia al reconocimiento que se hace de la actividad profesional de los diferentes miembros. Aquí, los conflictos aparecen cuando el profesorado no siente apoyo ni respaldo para promocionar dentro de su contexto profesional.

Así pues, el choque de intereses puede influir negativamente en el clima de relaciones interpersonales que se crea entre los compañeros, provocando que sus miembros se aíslen y que tanto el desarrollo de la organización, como de las actividades que se realizan dentro de ella, se vean perjudicadas.

Por tanto, crear un ambiente de relaciones interpersonales propicio es fundamental para el desarrollo profesional de los profesores, así como de la organización de la que forman parte. En esta dirección, es necesario promover una cultura colaborativa que dé oportunidades al profesorado para trabajar de manera conjunta dentro de un clima de apoyo y reconocimiento. Siguiendo a Zabalza (2000: 59), se trataría de favorecer la pertenencia a una “institución saludable”, es decir, *“un contexto donde te sientes a gusto, donde sientes el apoyo de tus compañeros, un vivero de ideas y de iniciativas que permiten avanzar tanto en los ámbitos académicos como en los de proyección social, etc”*.

2.5. LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO: ASPECTOS QUE LA HACEN ENTRAR EN CONFLICTO

2.5.1. La inexistencia de formación didáctica

Como salió a la luz en el apartado anterior, uno de los grandes conflictos identitarios del profesorado universitario es que ha de acometer una función como docente, para la que no ha sido previamente formado. La única preparación que ha recibido ha sido aquella que ha ido recabando en el encuentro directo con numerosos profesores a lo largo de su trayectoria académica.

Parece que la simple observación de cómo lo hacen otros es suficiente para ejercer una buena docencia. El nuevo profesorado acaba imitando, en mayor o menor medida, aquellos modelos de enseñanza que seguramente cuestionó desde su posición de alumno. Y, aunque pretende quedarse con los aspectos más positivos de la enseñanza de los profesores más influyentes, su esquema de la docencia identificará la enseñanza como tarea rutinaria poco dinámica.

Son diversos los mitos que el profesorado ha ido asumiendo de manera acrítica sobre la enseñanza. Algunos de ellos son:

- *“A enseñar se aprende enseñando”*: es una tendencia a pensar que aprender a enseñar es una simple cuestión de práctica. La enseñanza no es una actividad científica ni se puede regular. El profesorado se hace docente a través de la experiencia. No hay normas ni teorías válidas sobre cómo se enseña.
- *“La enseñanza es una función particular del profesorado universitario que no tiene nada que ver con el resto de sus funciones”*. Se considera que la docencia es una actividad independiente de la de la investigación. Las dos se realizan de manera aislada con unos objetivos, exigencias y formas de organización e interacción claramente diferenciadas que en ningún caso pueden superponerse ni confundirse.
- *“La enseñanza es un proceso artístico”*. Es la creencia de que la buena docencia viene impuesta por unas cualidades personales propias que la generan. Desde esta óptica, la buena docencia no depende del grado formativo del profesor, sino de unos rasgos o dones particulares para ejercerla.
- *“Puesto que aprender es algo personal del alumno, no existe un tipo de enseñanza más efectiva que otra”*. Desde esta perspectiva, se entiende que como los aprendizajes dependen del tipo de alumno, el método de enseñanza que se ponga en práctica es indiferente, ya que los resultados serán los mismos.
- *“Los que mejor enseñan son los que mejor conectan con los alumnos”*. Los profesores más solicitados por los alumnos son los que mejor enseñan y de los que más se aprende. Este imperativo no puede considerarse cierto, ya que, muchas veces, el alumnado a la hora de matricularse con un profesor, se rige más por factores como: bajo nivel de exigencia, simpatía, etc., que por la calidad de su enseñanza.
- *“Los profesores que más investigan son mejores docentes”*. En un principio, puede parecer que aquellos profesores que dedican mucho tiempo a la investigación son mejores docentes, porque ofrecen a sus alumnos una visión más cercana y actualizada de la disciplina. Sin embargo, es posible que el tiempo que dediquen de más a la investigación se lo resten a la docencia.
- *“Los que mejor enseñan son los que mejor conocen su materia”*. Es la falsa tendencia que lleva a creer que cuanto más sabe un profesor sobre la disciplina que imparte, mejor profesor es. No obstante, tener un alto nivel de conocimiento científico no implica estar en posesión de los métodos didácticos más adecuados para enseñarlo. En todo caso, es fácil encontrar profesorado tan sumamente sumergido en los

aspectos científicos de la materia, que el nivel de su enseñanza queda muy distanciado del nivel comprensivo de sus alumnos.

- *“La enseñanza depende del contenido que se imparte”*. Cada campo disciplinar o especialidad exige un método de enseñanza particular y diferente a los demás. De aquí que se piense que es imposible hablar de una docencia universitaria de calidad.

Frente a estas posturas que conciben la enseñanza como una actividad idiosincrática, particular de cada docente y del lugar y momento en el que se lleva a cabo, Zabalza (2003: 66) afirma que:

“...aceptar que no existe un único modelo de enseñanza de calidad no significa que no existan una serie de condiciones generales que diferencian en cualquier espacio, momento o disciplina la buena enseñanza de la que no lo es”.

La buena docencia puede verse influida por la experiencia, el conocimiento científico de la disciplina, la estrecha interacción entre profesor-alumno, las cualidades personales del docente, el tratamiento didáctico específico de la disciplina, etc; pero estos factores no determinan una docencia de calidad.

La enseñanza no es una actividad establecida que se consolida y se define a partir de unos rasgos concretos, sino que es una actividad dinámica, cambiante y susceptible siempre de mejora. Si las personas cambian, la ciencia cambia y las sociedades cambian, la enseñanza necesita transformarse continuamente para responder a las nuevas demandas y necesidades que se plantean.

La enseñanza universitaria de hoy no sólo debe responder a las demandas del presente, sino que ha de saber anticipar el futuro y preparar a los ciudadanos que van a vivir en él.

2.5.2. La fragmentación entre la actividad docente e investigadora

“...el trabajo de un profesor o profesora universitario se caracteriza por la complejidad a que da lugar la concurrencia de prácticas profesionalmente diversas, con exigencias de conocimientos, habilidades, disposiciones, valores... también diversos, que pueden o no entrecruzarse, apoyarse o contradecirse mutuamente” (Montero, 2004: 190).

El profesorado universitario está *“cada vez más caracterizado como un profesional ‘doble’ (e incluso triple), el juego, en ocasiones conflictivo, de su atención a la docencia y a la investigación y, en ocasiones a la gestión”* (Gewerc y Montero, 1996: 77).

Durante el siglo XX la universidad comenzó a experimentar un fuerte cambio y pasó de ser un lugar donde la enseñanza y la investigación tenían una relación de razonable confortabilidad, a otro en el que ocupan posiciones antagonistas (Barnett, 2003: 187).

Actualmente, mientras los nuevos profesores universitarios tienden a identificarse primordialmente como investigadores, sus colegas con más años en la profesión, intentan buscar el desarrollo o fortalecimiento de ese perfil investigador (Henkel, 2001: 4).

La concienciación de la necesidad de una formación universitaria institucionalizada, enfocada a impulsar el desarrollo de las competencias y habilidades didácticas del docente, choca frontalmente con las prioridades establecidas a nivel de la Administración Educativa y de las propias universidades. Actualmente, el prestigio y la incentivación de la labor investigadora está muy por encima del valor que se concede a la docencia.

“La producción investigadora tiene una clara primacía sobre la calidad docente, que gradualmente se ha ido convirtiendo en un peaje que es preciso pagar para ocupar una plaza en la universidad” (Monereo y Pozo, 2003: 22).

Puesto que el profesorado universitario no tiene que rendir cuentas sobre la calidad de la docencia que imparte al mismo nivel que los investigadores sobre sus investigaciones y publicaciones, existen más posibilidades de que se desatienda la primera frente a la segunda. De ahí que la identidad del profesorado a veces se construye más sobre el terreno de la investigación que sobre el de la docencia.

Además, el profesorado con una larga carrera investigadora tendrá un mayor reconocimiento y prestigio profesional que aquél otro que ha realizado una labor docente de calidad. Esto provoca que el profesorado se sienta más motivado para esforzarse por fomentar la labor investigadora en detrimento de la docente.

Hattie y Marsh (1996), a través de un estudio realizado sobre la relación existente entre investigación y docencia, concluyeron que no existe una relación significativa entre productividad en la investigación y eficacia en la enseñanza. Esto quiere decir que los buenos investigadores no tienen ni más ni menos posibilidades de ser mejores profesores que aquellos cuya investigación es más pobre.

Ante estos resultados, la propuesta de Hattie y Marsch es que las universidades se planteen como uno de sus objetivos principales la mejora de la conexión entre investigación y enseñanza. Se trata de potenciar la unión entre ambas, a través de la incentivación no sólo de la investigación o de la enseñanza como actividades separadas e independientes, sino que se ha de recompensar la adecuada integración entre ambas.

“La promoción de un profesorado universitario más estratégico requiere también un cambio radical en la importancia institucional que se otorga a su competencia docente, cambio que debería reflejarse directamente en los sistemas de evaluación, retribución y promoción profesional, propiciando un mayor equilibrio entre capacidad docente y capacidad investigadora (Monereo y Pozo, 2003: 23).

Tal vez, eliminando esta fragmentación y descompensación entre ambas, se consiga una integración más equilibrada entre las dos funciones básicas del profesorado universitario. Esta reconexión entre investigación y docencia permitirá superar posibles conflictos identitarios del profesor que no sabe si definirse como investigador o como docente.

Por su parte, la fusión de ambas actividades permitirá superar uno de los principales problemas que encuentra el profesorado para atender a ambas tareas con ciertos niveles de calidad: la falta de tiempo.

El tiempo que requiere dedicarse a la investigación y a la docencia, supone el beneficio de la calidad de una en detrimento de la otra. En cambio, compatibilizar ambas en una sola actividad nos permite una mejora integrada de la función del profesorado universitario.

2.5.3. La progresiva sobre-especialización fraccionadora

El crecimiento cada vez más rápido e incesante del conocimiento, está provocando que las universidades y sus departamentos alcancen progresivamente mayores niveles de especialización, lo que, a su vez, supone un mayor fraccionamiento y desconexión entre los miembros de un mismo área de conocimiento.

La excesiva especialización lleva consigo un progresivo distanciamiento de la comprensión más global e integradora de los fenómenos. Delimitar cada vez más el ámbito de estudio o de actuación dentro de una disciplina, por un lado, permite profundizar en un aspecto concreto y desentrañar todos sus detalles, pero por otro, hace que el sujeto vaya perdiendo esa noción de generalidad e interdependencia de factores que interactúan en un conjunto más amplio.

La especialización y fragmentación crece como consecuencia de que ya no hay una simple separación entre disciplinas pertenecientes a un mismo área de conocimiento, sino que ahora dentro de cada disciplina comienzan a surgir subdisciplinas y partes de las mismas que acaban por perderse en el infinito. Como consecuencia, las relaciones colaborativas entre miembros de un mismo área o departamento comienzan a distanciarse, ya que investigan sobre fenómenos tan dispares que prácticamente es como si ejercieran profesiones distintas.

Ante esta sobre-especialización surgen posturas que demandan la necesidad de la multidisciplinariedad. Si los problemas surgen de la confluencia e interdependencia de factores diversos, las soluciones no pueden buscarse a través del estudio de los componentes que detallan a uno solo de estos factores. Se requiere un tratamiento multidisciplinar a través del cual se pueda desentramar el origen del mismo y se le pueda dar respuesta. Monereo y Pozo (2003: 23) resaltan a este respecto que:

“Parece poco discutible que cada vez son más apreciados aquellos profesionales capaces de enfrentarse a los problemas complejos de nuestro mundo a través de visiones pluridisciplinarias”.

En este sentido cabe recordar la labor de un médico que supo neutralizar los efectos malignos de un cáncer a través de una ecuación matemática investigada y descubierta por él mismo.

“Problemas acuciantes de nuestro tiempo, tan poliédricos y cargados de incertidumbre como los relativos a la contaminación del medio ambiente, el racismo, los alimentos transgénicos, la escuela inclusiva o la globalización de la economía o del terrorismo, difícilmente pueden abordarse si no es de forma multidisciplinar” (Monereo y Pozo, 2003: 23).

Puesto que el conocimiento es infinito e inabarcable por un único ser humano, se hace indispensable el trabajo colaborativo no sólo entre profesionales de un mismo campo o área científica, sino entre investigadores pertenecientes a campos diversos, de manera que puedan dar respuesta a problemas concretos desde ópticas diferentes pero interconectadas. Pero como señala Spies (2003: 38), se necesita algo más que profesionales comprometidos.

“...los estudios multidisciplinarios son la única forma práctica de investigar problemas complejos, pero los participantes en los mismos tienen que ser competentes para aportar una contribución efectiva al proceso; es decir, deben ser algo más que simples aportadores de conocimiento especializado”.

Según este autor se requiere una preparación interdisciplinar, el despliegue de valores apropiados y de habilidades de pensamiento, así como el estudio de sistemas complejos. Todo ello, con el objetivo de desarrollar la comprensión, antes que determinadas clases de conocimiento.

“Los principales componentes del desarrollo universitario en el siglo XXI deberían ser las escuelas multidisciplinares, centradas en el estudio y resolución de problemas (o tareas), antes que los departamentos o facultades centradas en lo disciplinar” (Spies, 2003: 39).

No obstante, la excesiva independencia e individualización del profesorado universitario y su apego a un territorio disciplinar que considera suyo, hace difícil esta apertura comunicativa hacia otras disciplinas y campos que le son ajenos. En esta dirección, la Administración y Universidades deberían ofertar y promover a través de incentivos, la realización de proyectos interdisciplinares donde trabaje profesorado perteneciente a facultades distintas.

2.5.4. Enseñar contenidos o enseñar a aprender

Actualmente el profesorado se encuentra ante la tesitura de enseñar contenidos o de enseñar a aprender. Si bien es cierto que enseñar a aprender es una idea que se viene promoviendo desde hace tiempo en los niveles previos a la Educación Superior, no ha sido hasta la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior cuando ha empezado a exigirse este cambio de enfoque educativo en la universidad.

La nueva sociedad del conocimiento y de la información, junto con la búsqueda de una convergencia europea, reclama un cambio en la mentalidad docente, ya que los métodos tradicionales de enseñanza no responden eficazmente a las demandas que plantea la sociedad. Esta transformación supone un conflicto para una identidad profesional construida en torno a una concepción de la enseñanza como proceso de transmisión de contenidos científicos.

Según Harvey y Knight (en Brockbank y McGill, 2002: 64), la enseñanza superior eficaz *“debe centrar su atención en el proceso transformador del aprendizaje (...) para que sea un proceso transformador eficaz, la misma enseñanza superior debe transformarse (...) de manera que produzca a agentes transformadores: aprendices reflexivos críticos capaces de afrontar un mundo en rápido cambio”*.

El profesorado universitario actual ha construido su identidad profesional a partir del dominio de unos contenidos disciplinares que, en mayor o menor medida, son la base de su enseñanza. En esta dirección, su papel se ha ido definiendo como transmisor de contenidos científicos; como dador de aquello

que, en cierta forma, le es propio. Pero en la actualidad, comienza a cuestionarse que este tipo de enseñanza sea suficiente y efectiva para la formación de los futuros profesionales.

Replantearse una nueva forma de concebir la enseñanza requiere la puesta en marcha de una serie de dispositivos que impulsen el cambio; así, el profesorado, ante una nueva perspectiva laboral, ha de sentirse motivado, implicado, preparado y apoyado por la institución, entre otros factores.

Puesto que el profesor ha de pasar de ser transmisor de contenidos a ser facilitador de contenidos, requiere más que nunca una formación didáctica que le prepare para ejercer una enseñanza activa centrada en el aprendizaje del alumno.

“...todo profesor universitario es, o debería ser, además de especialista en los contenidos de su materia, especialista en la mejor forma de aprender” (Monereo y Pozo, 2003: 24).

El profesorado no debe limitarse a ceder al alumno unos contenidos disciplinares concretos y cerrados, sino que debe ir más allá y fomentar en el alumnado el desarrollo de habilidades y estrategias que le sean útiles para aprender a lo largo de la vida de manera autónoma. Esto requiere, por parte del profesor, la puesta en marcha de procesos formativos, ya sean externos o autodirigidos, que potencien su capacidad didáctica como docente.

“La construcción del saber profesional del profesorado universitario se basa en la integración y complementariedad entre el conocimiento profundo de una línea disciplinar en su potencialidad formativa, y la visión transformadora del dominio de su didáctica para comunicarla a los estudiantes y disfrutar con ellos de la creación de una escuela de pensamiento con doble proyección universitaria-formadora y profesional” (Medina, 2001: 155).

Centrar la actividad docente en el aprendizaje del alumnado supone un cambio identitario que implica dejar de ser el actor principal del proceso de enseñanza-aprendizaje para adoptar un papel secundario más generoso y consciente de que el verdadero valor de una formación de calidad se encuentra en un aprendizaje reflexivo autónomo, guiado por un docente reflexivo flexible.

2.5.5. La integración de las tecnologías de la información y de la comunicación

La creciente expansión de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TICs) está ejerciendo un gran impacto en el ámbito educativo en general, y en el universitario en particular, desde el que se debe dar respuesta a través del propio cambio.

Las TICs ofrecen alternativas para renovar los programas y los métodos de enseñanza. En general, proporcionan una concepción más dinámica, rica y flexible del proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, como apunta Salinas (1998):

“...la universidad se encuentra en una situación paradójica: por una parte está cercana y es una parte de esta revolución de la información, mientras que por otra, representando de alguna manera el segmento más conservador de la sociedad, es lenta en adoptar nuevas vías de tratar con la información y con la tecnología”.

Y es que para favorecer una integración plena de las TICs en la práctica profesional, es necesario un cambio en la mentalidad y rol docentes. El papel del profesorado como poseedor y transmisor de conocimiento comienza a perder sentido. El papel del docente universitario ha de centrarse más en facilitar y orientar al alumnado para que aprenda a navegar por la información disponible en la red, enseñándole a buscar, seleccionar y reconstruir de manera crítica, creativa y personal los contenidos.

Según Gallego (2001: 384), a muchos docentes, este nuevo papel de facilitadores de aprendizajes no les termina de convencer, y apunta que:

“Según los resultados de la mayor parte de los estudios actitudinales, las profesoras y profesores necesitan estar más convencidos de lo que lo están en la actualidad del potencial curricular de las nuevas tecnologías en general y de los ordenadores en particular, y de que el cambio es posible en su propia clase”.

No obstante, aunque la introducción de las TICs en las aulas sigue lejos de conseguirse plenamente, su uso es cada vez más habitual entre profesores y alumnos. Esto posibilita un mayor y mejor acceso al conocimiento gracias a la superación de barreras como el tiempo y el espacio; así pues, lo que antes suponía grandes costos ahora puede hacerse desde casa o el trabajo.

Pero como apuntan Valverde y Garrido (1999):

“Este tipo de herramientas aún tienen que demostrar su eficacia didáctica, aunque sus potencialidades educativas auguran que, si se utilizan correctamente, pueden convertirse en importantes apoyos para el desarrollo de procesos de aprendizaje y de enseñanza de gran calidad”.

En esta misma línea, Fernández Morante y Cebreiro (2003), sostienen que son muchos los autores que:

“...vienen reclamando la necesidad de que la investigación se plantee objetivos y contenidos referidos al componente didáctico, ya que actualmente disponemos de más conocimientos sobre el lenguaje y las posibilidades expresivas de los medios pero siguen faltando otros sobre aspectos básicos en las prácticas docentes como por ejemplo cómo utilizarlos, cómo integrarlos en el currículum o cómo diseñarlos”.

Las tecnologías no tienen capacidad propia para transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que son las instituciones educativas las que, desde la organización y desde la didáctica, deben propiciar y favorecer una verdadera integración (Guzmán, 2004).

Siguiendo la línea de Iglesias (en Zabalza, 2003: 95), la integración de las tecnologías se ha de producir a tres niveles: a) Como objeto de estudio; b) como recursos didáctico; y c) como medio de expresión y comunicación.

La plena incorporación de las TICs a la vida profesional tanto de los docentes como de los alumnos, además de requerir un cambio de visión, necesita de la implicación y apoyo de la propia institución universitaria, las administraciones y demás organismos que conocen la suma importancia de las TICs en la nueva sociedad del conocimiento.

Gallego (2001: 383) sostiene a este respecto que:

“Descubrir el potencial curricular de las nuevas tecnologías es, en esencia, tarea del profesorado, que debe ser favorecida desde la administración educativa y desde las propias agencias de los medios, tanto de modo individual como colegiadamente”.

En la misma línea va la aportación de Escandell y otros (1999), cuando apuntan que para incorporar estas tecnologías se han de diseñar estrategias desde la propia institución y desde las administraciones, tanto las autonómicas como la nacional; se han de establecer directrices para la planificación, organización y administración de proyectos educativos basados en tecnologías que, aunque son poco comunes en nuestras universidades, comienzan a ser imprescindibles. Por tanto, se hace obvio que la incorporación efectiva y eficaz de las mismas trasciende a su simple uso por parte del profesorado.

De esta forma, queda clara constancia de que, aunque el profesor tiene un papel fundamental a la hora de introducir las tecnologías en el aula, es necesario el apoyo de la institución universitaria, para que dicha integración sea plenamente exitosa. Y para ello, uno de los aspectos fundamentales a tener en cuenta es la formación del profesorado universitario, ya que no sólo basta con que la universidad provea a los profesores de ordenadores y otros medios tecnológicos para que éstos puedan introducirlos en su labor profesional, sino que también es necesario el acceso a una formación que fomente la calidad en la integración de dichas tecnologías. Duarte y otros

(2005), argumentan que, aunque son importantes los esfuerzos que hacen las administraciones y universidades en relación a la dotación presupuestaria, la creación de instituciones y la realización de programas concretos, no basta con la incorporación de infraestructuras y recursos, sino que es imprescindible formar al profesorado para un uso eficaz de las tecnologías.

Por tanto, siendo fundamental la formación del profesorado para una efectiva inclusión de las tecnologías, ahora cabe plantearse sobre qué deben versar esos planes formativos. Si hasta el momento había primado una formación basada simplemente en los aspectos técnicos y mecánicos de las tecnologías, han comenzado a hacerse explícitas las necesidades de una formación que vaya más allá de esos elementos superficiales y que centre una especial atención en la enseñanza del uso de las tecnologías desde un punto de vista didáctico.

Cabero (en Cabero y otros, 2003), habla de dos orientaciones a la hora de llevar a cabo la práctica formativa:

1. *Formación para los medios*, basada en la adquisición de habilidades para la comprensión e interpretación de los elementos simbólicos de los diferentes medios.
2. *Formación con los medios*, enfocada hacia un uso de los medios como instrumentos didácticos.

A este respecto, estos mismos autores afirman que:

“...los planes de formación en medios mayoritariamente realizados con una fuerte fundamentación técnica y estética, se han mostrado ineficaces para ayudar a los profesores a la integración curricular de los medios e instrumentos didácticos”.

Así, en definitiva, podríamos concluir con la idea de que una integración exitosa de las TICs en la vida profesional del profesorado conlleva cambios en los propios profesores, en los alumnos, en la institución universitaria y demás organismos implicados; y que el primer paso hacia ese cambio se halla en una formación que no sólo ayude a entender esos medios, sino también a saber utilizarlos didácticamente.

2.5.6. La masificación en las aulas

La identidad profesional se va configurando en los espacios vitales que rodean la profesión docente y que son el hábitat natural del profesorado. Desde hace décadas, uno de los hechos que se vienen dando es el aumento considerable de la población escolar. El número de alumnos que ingresa en la enseñanza superior se ha venido incrementando considerablemente y, como consecuencia, se ha hecho patente la diversificación en las aulas. En efecto, dicho incremento ha dado lugar a una realidad plural a la que, sin lugar a

dudas, hay que dar respuesta. Alumnos con diversidad de capacidades, diversidad de intereses y diversidad de motivaciones configuran hoy el panorama universitario. Como apunta Biggs (2005: 20):

“...en la actualidad, en la enseñanza superior, hay una proporción mayor de antiguos escolares que antes. Hace 10 años, la población estaba en torno al 15%; ahora, supera el 4% en muchas áreas. Los estudiantes más brillantes y más comprometidos siguen estando allí, como estaban en el pasado, pero se sientan al lado de unos estudiantes de actitudes académicas muy diferentes”.

Sin embargo, esa mayor diversidad de la población estudiantil y su constante aumento, no han venido acompañados, en la mayoría de los casos, de un incremento de personal docente, ni de programas de formación que preparen al profesorado para dar respuesta a las nuevas necesidades.

Neave (2001: 49), haciendo referencia a varios países europeos, incluida España, afirma que:

“...el crecimiento del número de estudiantes rara vez está acompañado por un crecimiento concomitante del personal académico (...) ni por su perfeccionamiento docente en técnicas pedagógicas”.

Es evidente, por tanto, que el docente en este contexto se enfrenta a una situación nueva y exigente, a la que debe responder en soledad, si las administraciones e instituciones responsables no dan solución a problemas de reajuste como número de alumnos, número de profesores, tamaño de las clases, formación permanente y demás aspectos que un sistema de calidad exige. En tal caso, ¿qué pasa si los profesores no pueden hacer frente a tales realidades y exigencias? Según Biggs (2005: 20):

“...parece que todos los factores apuntan a un descenso inexorable de los niveles de enseñanza y, en consecuencia, de aprendizaje”.

Sin embargo, este autor no termina de ver la luz al final de este oscuro túnel y alienta a los profesores a intentar mantener ciertos niveles de calidad.

“La buena enseñanza consiste en hacer que todos los estudiantes utilicen los procesos cognitivos de nivel superior que los buenos estudiantes utilizan de forma espontánea. El reto consiste en lograrlo en las condiciones impuestas en la actualidad sobre el sector de educación superior. La enseñanza ‘funciona’ haciendo que los estudiantes se comprometan en actividades relacionadas con el aprendizaje y que les ayuden a alcanzar los objetivos” (Biggs, 2005: 20).

No obstante, no se puede negar que si las administraciones dieran solución al problema de la masificación, los objetivos de calidad serían más factibles, la tarea del profesor más certera, aumentarían los niveles de enseñanza y, en consecuencia, los de aprendizaje.

Dentro de este contexto masificado que se viene dando desde hace tiempo, la identidad del profesor universitario se ha venido formando en el dilema entre lo que cree que “debe hacer” y lo que las estructuras masificadas “le permiten hacer”. En su “deber hacer” intenta planificar un aprendizaje activo con el fin de conseguir el desarrollo de habilidades profesionales. Pero en la práctica, el número de alumnos impide en muchos casos la consecución de los objetivos preestablecidos.

En la actualidad, con el fin de converger en un Espacio Europeo de Educación Superior, se exige al profesorado que promueva un aprendizaje activo, racionalmente planificado, que permita desarrollar las habilidades inherentes a cada tarea, que el alumno aprenda a su propio ritmo y usando sus propias estrategias, que trabaje tanto individual como grupalmente, etc. Pero el dilema entre “lo que se le exige” y “lo que realmente se puede hacer” persistirá en tanto se continúe con las mismas estructuras.

2.6. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

La identidad profesional del profesorado universitario se construye y desarrolla en una interacción continua entre factores sociales y personales.

El profesorado construye su identidad profesional dentro de comunidades disciplinares que se definen a través de rasgos y prácticas culturales concretas. Estas comunidades configuran lo que Becher denomina “tribus académicas”, que se caracterizan por poseer un lenguaje y conocimiento disciplinar, que permite a sus miembros establecer un tipo de comunicación concreta y construir significados desde dentro.

A su vez, dentro de una comunidad disciplinar, cada profesional tiene su propia historia de vida que le hace portador de una biografía distinta a la del resto de colegas. El análisis de la identidad personal y de cómo se ha construido en interacción con factores sociales, es una base fundamental para comprender la importancia y necesidad del cambio, pues, a veces, la clave están en cuestionar aquello que ideológica e inconscientemente se ha asumido.

El profesorado universitario construye y reconstruye su identidad desde sus primeras experiencias escolares en las que comienza a desarrollar una concepción de lo que significa ser docente. Más adelante, la formación inicial sirve, en muchos casos, para reforzar esa percepción sobre la docencia y asumir que la enseñanza es una actividad sencilla que se le limita a la mera exposición de ciertos contenidos disciplinares. Posteriormente, debido a la

inexistencia de una formación didáctica a lo largo de la carrera, el nuevo profesorado se enfrenta a la docencia, aplicando los modelos de enseñanza que vivenció como alumno. Esto ha provocado una pobre evolución de la actividad docente a lo largo de la historia de la educación. No obstante, ahora su desarrollo parece comenzar a cobrar fuerza, a raíz de la puesta en marcha de iniciativas emprendidas desde las diferentes universidades españolas.

Otro factor clave en el desarrollo de la identidad profesional viene determinado por los perfiles profesionales que se configuran a través de la evaluación del profesorado en los procesos de acceso y promoción. El sistema establecido se convierte en una doble evaluación para cada una de las figuras a las que el profesor quiere optar. Así, el acceso a los cuerpos de profesorado tiene dos vías diferentes (funcionario y contratado), dos referentes competenciales (Ministerio de Educación/ANECA y Comunidades Autónomas/Agencias Autonómicas) y dos momentos diferentes de evaluación, puesto que cada figura tiene que pasar por una acreditación y/o habilitación y un acceso. Se alarga y complica por tanto la carrera docente universitaria, y se obliga a una permanente evaluación a los docentes. No se niega que una evaluación sea necesaria para asegurar la calidad en el acceso de aquellos profesionales que quieren convertirse en profesores universitarios, aunque se piensa que tanto “salto de obstáculos” puede tener un efecto inverso al perseguido. Sólo hay tiempo para ir cumpliendo con los requisitos que se exigen en cada momento y no para preocuparse de una mejora real de la la calidad actividad docente e investigadora.

El clima de relaciones interpersonales constituye otro elemento fundamental en el desarrollo de la identidad profesional del profesorado. La agrupación más clara de profesionales en la universidad se produce a través de los departamentos, dentro de los que el profesorado desarrolla su actividad docente, investigadora y, en ocasiones, de gestión. Propiciar una cultura colaborativa, de apoyo y reconocimiento mutuo entre profesores es base esencial para favorecer el bienestar y la motivación por la actividad profesional. Un departamento que contribuye al establecimiento de un buen clima de relaciones interpersonales basadas en el desarrollo profesional compartido, promueve a su vez un desempeño más eficaz de las actividades que se desarrollan dentro del mismo.

Por último, los conflictos identitarios a los que debe hacer frente el profesorado en relación a su profesión, vienen marcados por una serie de circunstancias, entre las que cabe destacar: la escasa o inexistente formación pedagógica ya mencionada; la progresiva sobre-especialización que impide la comprensión global de los fenómenos; el dilema de optar por un modelo de docencia basado en el aprendizaje o centrado en la enseñanza; la desconexión entre docencia e investigación; la integración de las tecnologías; y las dificultades para llevar a cabo acciones de calidad en aulas masificadas. Todos estos retos exigen un profesorado reflexivo y comprometido que, con el apoyo institucional necesario, sepa dar respuesta de manera crítica y constructiva a

las nuevas demandas, en la dirección de conseguir una mayor calidad para la Educación Superior.

Capítulo 3

EL PROFESORADO ANTE DOS DE SUS FUNCIONES PRINCIPALES: DOCENCIA E INVESTIGACIÓN

- 3.1. La docencia y la investigación como actividades independientes y excluyentes.
- 3.2. Reconsideración de la función docente.
- 3.3. Haciendo visible la excelencia en la docencia universitaria a través de la investigación: Hacia una enseñanza y aprendizaje eruditos.
- 3.4. Iniciativas para promover el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Superior.
- 3.5. Síntesis del capítulo.

3.1. LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN COMO ACTIVIDADES INDEPENDIENTES Y EXCLUYENTES

3.1.1. Dificultades para aunar docencia e investigación

“Aunque docencia e investigación son actividades que tienen mucho en común, la relación entre ellas es esencialmente asimétrica” (Brew, 2006: 4).

Si nos remontamos al pasado, los historiadores coinciden en que la Universidad, como los demás niveles del Sistema Educativo, ha sido reticente al cambio. Las reformas educativas, a través de nuevas leyes, no se llevaban a cabo, bien por causas políticas (contrarreforma) o económicas (falta de presupuesto).

Como ejemplo, se puede hacer referencia a Turín (1967: 83), que refiriéndose a la Ley Moyano de 1857 (como una ley que no se había aplicado) y a las disertaciones de políticos y ciudadanos de aquella época, presenta el siguiente texto:

“Todo el mundo sabe en España que las leyes no están hechas para aplicarlas. Eso revela un estado de espíritu muy frecuente y sin duda antiguo, nacido del contraste entre la perfección de la ley y la realidad concreta. Labra por ejemplo, declara: no se necesitan nuevas reformas, (...) sino que se aplique la ley”.

Se tiene un legado que por suerte ha ido mejorando desde hace tiempo, pero que de forma inconsciente sigue influyendo e impidiendo el progreso. Esa dificultad para el cambio se constata en la relación que ha existido entre el binomio “docencia” e “investigación” a lo largo de diferentes décadas. En la LGE (1970, Art. 70.1) se exponía que:

“Los Departamentos son las unidades fundamentales de enseñanza e investigación en disciplinas afines que guarden entre sí relación científica”.

Sin embargo, tal contenido no se asumió en la práctica y fue un elemento más que se sumó al fracaso general de la reforma universitaria que se pretendía con dicha ley. Así lo afirmaba De Puelles (1980: 444):

“Dejar constancia del fracaso de la reforma universitaria es algo tan obvio que apenas necesita comentario alguno”.

Posteriormente, en la LRU (1983) se expone:

“La actividad de la Universidad, así como su autonomía, se fundamentan en el principio de libertad académica, que se

manifiesta en las libertades de cátedra, de investigación y de estudio” (Art. 2º.1).

“En los términos de la presente Ley, la autonomía de las Universidades comprende (entre otras cosas): la creación de estructuras específicas que actúen como soporte de la investigación y la docencia” (Art. 3º.2.9).

En la LOU (2001):

“La docencia es un derecho y un deber de los profesores de las universidades” (Art. 33.2).

“La investigación es un derecho y un deber del personal docente e investigador de las universidades” (Art. 40.1).

En la Ley Orgánica de modificación de la LOU (LOMLOU) (2007), se añade un nuevo apartado, un bis al art.40:

“La universidad apoyará y promoverá la dedicación a la investigación de la totalidad del Personal Docente e Investigador permanente”

Para esta misma ley:

“La investigación científica es fundamento esencial de la docencia y una herramienta primordial para el desarrollo social a través de la transferencia de sus resultados a la sociedad. Como tal, constituye una función esencial de la Universidad, que deriva de su papel clave en la generación de conocimiento y de su capacidad de estimular y generar pensamiento crítico, clave de todo proceso científico” (Art. 39.1)

Sin duda, en la práctica, a partir de estas dos últimas leyes, el apoyo que se ha venido dando a la investigación ha sido considerable y progresivo. En el momento actual supera con creces su importancia con respecto a la década de los 90, así como ésta superó a la de los 80 y a la de los 70, en la que, como se ha señalado anteriormente, no tuvo desarrollo práctico.

Sin embargo, la docencia ha tenido un apoyo escaso a lo largo de los periodos anteriormente mencionados. Ha sido el profesorado el que se ha enfrentado a ella de manera individual y, en muchos casos, sin demasiada coordinación por parte de los Departamentos.

Así, Zabalza (2004: 114) comenta que:

“En aras a la ‘libertad de cátedra’, la calidad de la docencia quedaba en manos de los profesores individuales o, como mucho, bajo la tutela de los Departamentos”.

Es ahora cuando comienza a despuntar la necesidad de cambiar para mejorar la calidad de la enseñanza. A este respecto el citado autor expone:

“Mejorar la calidad de enseñanza en las Universidades se ha convertido en una de las prioridades más socorridas en la actualidad” (p. 114).

El planteamiento anterior acerca de la docencia y la investigación como funciones separadas del profesorado universitario, se endurece si nos centramos en la escasa relación que ha existido y tiende a existir entre ambas. Así, se vulnera el precepto de la LOU (Art. 39.1) que declara que la investigación es fundamento de la docencia, y el de la LOMLOU, que intensifica la idea, matizando que este fundamento es esencial.

Esta separación entre docencia e investigación ha sido juzgada por muchos autores, y se presenta a través de dos modalidades principales. Por un lado, por parte de los investigadores cuyos hallazgos no influyen en su labor docente, debido a que los problemas que investigan no tienen relación con la enseñanza; y por otro, por parte de aquellos que aun obteniendo resultados que pueden extrapolarse o influir en la enseñanza, descuidan la docencia para dedicarse exclusivamente a las actividades que realmente van a promover su reconocimiento y promoción.

Aunque las creencias que afectan a la docencia han ido asentándose a través del tiempo, no se pueden establecer sentencias firmes que generalicen la situación marginal que ocupa la docencia frente a la investigación, pues también existe profesorado comprometido que se esfuerza por establecer un equilibrio entre ambas. No obstante, hoy por hoy, las dificultades existentes para mantener dicho equilibrio forman parte del debate académico, y constituyen un impulso hacia la búsqueda de la mejora.

Partiendo de que la situación de la Universidad, en general, ha mejorado bastante, si la comparamos con la de hace una década, también es cierto que dista mucho de los niveles de calidad que actualmente se pretenden conseguir. Haciendo referencia sólo a la mejora de la relación entre docencia e investigación, con el objetivo de que la docencia se fundamente en la investigación y la investigación sea el camino preferente para mejorar la docencia, a continuación se analizarán algunos de los factores que han impedido la fusión de ambas: la formación del profesorado, el apoyo institucional (administraciones educativas y universidades preferentemente), el apoyo de los departamentos y el interés del propio profesorado.

3.1.2. El papel de la formación del profesorado en la separación de la docencia y la investigación

La formación del profesorado universitario no ha ido en la línea de fundamentar la docencia en la investigación. Al profesorado más veterano se le ha exigido para su promoción, además de la licenciatura y el doctorado, publicaciones y participación en reuniones científicas, principalmente. En tal cantidad que muchos tienen la sensación de que la dedicación a sus alumnos les quita tiempo para su promoción académica. Por otra parte, las publicaciones deben ir dirigidas a temáticas del momento, expresadas como modas, hasta el punto que innovar en el aula se ha venido interpretando como una pérdida de tiempo, pues ni se valora ni sirve para la promoción en comparación con la investigación.

Rodríguez (1996: 53) presenta la siguiente reflexión realizada por un profesor:

“El curso pasado me impliqué totalmente en mis clases. Un día, después de una jornada docente bastante satisfactoria me encontré con un compañero que estaba haciendo currículum (creo que a marchas forzadas) para promocionarse. En tono de superioridad me preguntó: ‘Bueno, y tú, ¿qué estás haciendo? No le contesté porque en el fondo sabía que no me iba a entender. Me había dedicado totalmente a mis clases y a mis alumnos con un proceso de investigación para mejorar nuestra práctica. Llevar las clases así requiere mucho más tiempo que hacer currículum. Pero esto no se puede comprender si nunca se ha hecho”.

Esa mentalidad que aún persiste, impregnada de ese tipo de creencias, se vivencia y propaga dentro de una cultura universitaria, en la que los profesores que quieren promocionar han quedado atrapados en un sistema de recompensas, del que únicamente perciben beneficios si se dedican de manera exclusiva a la investigación. Y atrapados seguirán si la concepción que se tiene de la profesión no cambia, a través de una cultura de formación distinta que impulse nuevos valores y creencias sobre la necesidad de integrar investigación y docencia. La dedicación a una de ellas no puede ser un obstáculo para el desempeño de la otra; ambas deben fundirse y complementarse.

De Vicente y otros (1996: 40) presentan la siguiente cita como reflexión de un profesor que comienza:

“La impresión más fuerte que tuve al acceder a un puesto de profesor de Universidad fue comprobar que la docencia no es lo prioritario en el trabajo del profesor universitario. Me rompió todos los esquemas que tenía como alumno y entendí por qué los profesores no ofrecían toda la dedicación que demandábamos los alumnos”.

Seguidamente, De Vicente comenta que este sujeto:

“Destaca como otras tareas importantes en el trabajo universitario ‘la investigación y la promoción académica personal’ y entiende que la docencia es algo aparte que incluso ‘no se relaciona en muchas ocasiones con tus otras obligaciones’”.

En la actualidad, han cambiado un poco las exigencias a aquellos que deciden emprender una trayectoria profesional en la universidad. Además de la licenciatura, se requiere: alto expediente, publicaciones, asistencia a cursos y reuniones científicas, que le facilitarán acceder a una diversa tipología de becas de formación concedidas por las diferentes administraciones y universidades. Como becarios desarrollan sus estudios de doctorado y también pueden desempeñar algunas tareas docentes. Sin embargo, el marco universitario de que hablábamos sigue siendo el mismo. Persisten las mismas creencias y valores, y comienzan a construir una identidad profesional fuertemente marcada por esa cultura universitaria donde la investigación es la única fuente de privilegio. Si el profesorado que lleva más tiempo en la profesión se encuentra con dificultades formativas que le ayuden a relacionar docencia e investigación, más difícil lo tienen los becarios que se encuentran en una situación más precaria e indefensa y son el último eslabón de la cadena. Esta situación persiste al seguir promocionando a los siguientes cuerpos: ayudantes doctores, contratados doctores, etc. El profesorado novel se acaba identificando más con su tarea investigadora que con su labor docente, pues sus esfuerzos han tenido que ir dirigidos a desarrollar la primera en detrimento de la segunda.

A este respecto son oportunas las observaciones de Michavila y Calvo (1998: 185), refiriéndose a que en las universidades se deben:

“...establecer mecanismos de conexión docencia-investigación, con la consecuencia de una permanente actualización de programas de las distintas disciplinas. Por ejemplo, mediante una intensiva y extensiva política de incorporación de becarios de segundo ciclo a la iniciación en la investigación científica”.

Por otra parte, el profesorado universitario tiene derecho, como se refleja de manera general en los distintos estatutos, a recibir la formación profesional y académica necesaria para su perfeccionamiento y promoción.

La formación que se le exige al profesorado para la contratación mediante concursos, para la acreditación por la Agencia Nacional o de la Comunidad Autónoma y para las distintas habilitaciones nacionales por las que tendrá que pasar para promocionar (con los diferentes niveles de exigencia y criterios de evaluación) siempre va a depender del esfuerzo individual de cada uno a través de las ayudas (becas, proyectos de investigación, etc.) que se llevan a cabo en un marco universitario que no favorece la interrelación entre docencia e investigación.

Con ánimo de provocar un debate constructivo, cabe plantear algunas cuestiones: ¿Facilitarán esos procesos de evaluación que los profesores puedan dedicar más tiempo a la docencia y puedan fundamentarla en la investigación? ¿Se ha considerado si los niveles de presión son demasiado elevados y si favorecen la calidad? ¿Sería necesario facilitar la formación permanente del profesorado universitario a través de un organismo competente? ¿La situación en que se encuentran los que quieren promocionar (en cualquier nivel o cuerpo) es satisfactoria?

Estas y otras muchas cuestiones podrían debatirse y tenerse en cuenta a la hora de entender que las tensiones, la insatisfacción y el agobio permanente no favorecen, en nada, la complacencia, el agrado, el gozo y el rendimiento positivo en el trabajo.

Para Robbins (1996: 81):

“Una persona con alto nivel de satisfacción en el puesto tiene actitudes positivas hacia el mismo; una persona que está insatisfecha con su puesto tiene actitudes negativas hacia él”.

Para una mayor satisfacción y rendimiento del profesorado, la docencia y la investigación deberían ir unidas en un sistema de formación permanente con procesos de promoción que no impidieran la posibilidad de aunarlas y que implicara una evaluación objetiva y real, no traumática, ni burocrática.

3.1.3. El apoyo institucional de la docencia y de la investigación

“Está claro que desde finales del s. XX y principios del s. XXI la ‘cultura de la investigación’ ha adquirido una fuerza dominante en la Educación Superior” (Nicholls, 2005: 14).

El apoyo que han concedido las administraciones y la propia Universidad a la docencia e investigación no ha sido el mismo. Se valoran los quinquenios docentes independientemente de los sexenios de investigación, primando más los segundos que los primeros.

Así, a los miembros que formaban las comisiones que juzgaban las pruebas de habilitación nacional del profesorado que aspiraba a desempeñar una labor docente, se les exigía, según la LOU, una determinada trayectoria investigadora. En cambio, los quinquenios docentes no tenían ningún valor para participar en esos procesos. He aquí una de las principales contradicciones, pues eran los mejores investigadores los que han de seleccionar a los mejores docentes.

Según la LOMLOU, las comisiones estarán compuestas por profesores de reconocido prestigio docente e investigador, por lo que se da un paso más

en el intento de reconocer el buen desempeño no sólo en la investigación, sino también en la docencia.

Por su parte, los resultados de la docencia se han venido evaluando en la Universidad a través de informes que los departamentos y las facultades correspondientes hacen a petición del profesor. En dicho informe, si es positivo, simplemente hacen constar que no hay nada que objetar contra la actuación de ese docente.

La docencia no llega a evaluarse realmente por la calidad con la que se ejerce y mucho menos se tiene en cuenta si la enseñanza está fundamentada en procesos de innovación y mejora.

Uno de los principales enemigos de la evaluación auténtica es quererla resolver por la vía burocrática o administrativa, desde despachos y a través de comisiones que realizan su labor de manera totalmente desconectada de esas prácticas docentes.

No será fácil superar esos retos, debido a la magnitud de los problemas que se originan en una institución tan compleja. Se pueden aplicar aquí las ideas de Zabalza (2004: 116) sobre la dificultad para resolver los problemas universitarios:

“...en los últimos tiempos ha ido instalándose, también, una cierta pose de escepticismo: es imposible, se dice, intentar transformar la universidad, al menos en lo que a enseñanza se refiere (...) Atribuyen a un Ministro portugués de Educación aquello de que las universidades no se transforman, simplemente, hay que crear otras nuevas”.

No obstante, no se puede dejar de reconocer el esfuerzo que las administraciones y universidades vienen haciendo en los últimos tiempos. En este sentido, se expresa Zabalza (2004: 116):

“...las Universidades (sus equipos Rectorales, sus Facultades, muchos Departamentos y bastantes profesores y profesoras individuales) se han ido comprometiendo en los últimos años en iniciativas interesantísimas de formación para la docencia, de programas de innovación, de planes estratégicos de mejora de la docencia y de sus resultados”.

Así puede verse cómo comienzan a plantearse numerosas experiencias que buscan esta conexión entre docencia e investigación, a través de proyectos de innovación, puestos en marcha en muchas universidades, con el apoyo de las administraciones educativas y de las propias instituciones universitarias.

En este contexto es en el que debe comenzar a moverse el profesorado universitario, hacia la búsqueda de una calidad que, aunque no está exenta de dificultades, puede ser posible y puede favorecer una convergencia real a nivel europeo, como otro de los grandes objetivos de la Educación Superior.

3.1.4. El apoyo de los departamentos hacia el profesorado docente e investigador

La situación de los departamentos ante la disparidad entre docencia e investigación se ve afectada, a su vez, tanto por las carencias en la formación del profesorado como por el apoyo institucional; aspectos tratados en los apartados anteriores.

Según la LOMLOU en su artículo 9.1:

“Los departamentos son unidades de docencia e investigación encargados de coordinar las enseñanzas de uno o varios ámbitos del conocimiento (...), de apoyar las actividades e iniciativas docentes e investigadores del profesorado...”.

Dependiendo del número de profesores que haya en un departamento se forman uno o más grupos de investigación que acceden a proyectos ofertados por las distintas administraciones y universidades, encontrando entre ellos los proyectos de innovación docente.

Los proyectos ofertados desde las administraciones son de diversa índole, y los diferentes grupos concursan a ellos en convocatorias nacionales y autonómicas.

Son muchos los grupos que participan en dichos proyectos, pero los resultados obtenidos no se difunden suficientemente y muchos de ellos quedan, para el gran público, como si no se hubieran realizado.

Por su parte, los proyectos de innovación que oferta la Universidad van dirigidos a todo el profesorado y tienen como fin la mejora docente y la enseñanza de calidad.

Los resultados de dichos proyectos suelen exponerse públicamente, y todo el profesorado de la Universidad queda informado del lugar y fecha de presentación. Muchos de ellos, también son publicados por sus autores, por lo que los resultados son accesibles para el resto de la comunidad universitaria.

Aunque toda esa labor se realiza en los departamentos a través de los diferentes grupos de investigación, dichos departamentos simplemente apoyan a su profesorado de manera teórica, sin ofrecerles ayudas de otro tipo, salvo en contadas excepciones.

Los Departamentos han de comprometerse más con las tareas de coordinación de la docencia e investigación. Además de encargarse de la distribución de materias y el diseño de programas, deben promover una coordinación real de ambas actividades, basada en la colaboración, la implicación y el liderazgo compartido, con el objetivo de conseguir la mejora, como compromiso de toda innovación que persigue la calidad.

De este modo, habría que instar a los Departamentos a coger las riendas para dinamizar las competencias del profesorado en materia de docencia e investigación. Una investigación que tenga como objetivo mejorar la docencia de forma continua. En este caso, sería interesante que desde los Departamentos, se luchara por conseguir algunos aspectos de la propuesta de buen profesor que presenta Gairín (2003: 132):

- *Ser un especialista al más alto nivel de su área de conocimiento, vinculando esta especialidad con la investigación sobre el contenido de su materia y la docencia de la misma.*
- *Estar formado profesionalmente para cada una de las tareas que ha de desarrollar, principalmente docencia, investigación y gestión.*
- *Estar motivado para la investigación y docencia de su asignatura.*

3.1.5. La implicación del profesorado en la actividad docente e investigadora

Todos los aspectos analizados anteriormente afectan de forma directa al profesorado en sus funciones de docencia e investigación y en la relación que ha de existir entre ambas. Sin embargo, esas circunstancias no eximen al profesorado de una responsabilidad frente a su propia formación, el buen desempeño de sus actividades como docente e investigador y el compromiso con la institución en la búsqueda continua de una mayor calidad.

El panorama universitario está en proceso de cambio, y los profesores tienen responder a situaciones nuevas y exigentes. Como afirma Biggs (2004: 19):

“Los últimos diez años han asistido a un cambio extraordinario y generalizado de la estructura de la función y la financiación del sistema universitario (...) Las clases han aumentado en tamaño y en diversidad. Un número menor de profesores está enseñando a un número mayor de estudiantes (...) La diversidad de los estudiantes es mayor por otros conceptos: por edad y experiencia, por categoría socioeconómica y antecedentes culturales”.

Menos profesores para más alumnos y más diversidad entre ellos, dificultan considerablemente cualquier proceso, si lo que se pretende es calidad. En este contexto, también se hace más difícil investigar la práctica docente para mejorarla.

No obstante, a pesar de esas dificultades, el profesorado debe sentirse implicado y comprometido con el cambio hacia la mejora continua, aun sabiendo que existen obstáculos que imponen límites y que afectarán negativamente a los resultados. En esta línea cabe destacar la aportación de Estebaranz (2002: 83):

“...en una situación de preocupación general por la calidad de lo que se produce o de los procesos y resultados de cualquier actividad, planificar las acciones y los resultados pretendidos es una necesidad primaria. La innovación comienza en la mente del que intenta algo nuevo y mejor, pero se explicita en la previsión de lo que es necesario cambiar, cómo y para qué, o sea, en la planificación”.

Tras lo presentado en este punto y teniendo en cuenta las palabras de Estebaranz, algunas cuestiones interesantes para el debate serían: ¿Está dispuesto el profesorado a cambiar a pesar de las dificultades? ¿Saben que tienen que cambiar, cómo han de hacerlo y qué conseguirían con ello?

Es necesario plantear estas cuestiones porque parte del cambio está en manos del profesorado; en lo que ellos pueden hacer, que consiste en planificar y llevar a la práctica las acciones oportunas.

Sin embargo, yendo un poco más lejos (algo que hoy puede ser una utopía) también cabe preguntarse: ¿Están preparados los profesores para pedir cambios en su formación, relacionados con la unión entre docencia e investigación? ¿Se atreven? ¿Están preparados para pedir a las instituciones (administraciones, universidades, facultades, departamentos) los cambios que les corresponden llevar a cabo? ¿Se atreven?

No hay que hilar muy fino para concluir este apartado con la idea de que el cambio es responsabilidad de todos. Sería un buen indicio para el futuro no tener que seguir analizando las causas que lo impiden.

Como indican Pérez-Díaz y Rodríguez (2001: 39):

“Estamos pues en presencia de desarrollos históricos singulares cuyo rendimiento requiere atender a la relación recíproca entre instituciones, relaciones de fuerza y formas de entendimiento y valoración de la realidad por parte de los individuos y los grupos en cuestión”.

3.2. RECONSIDERACIÓN DE LA FUNCIÓN DOCENTE

3.2.1. Aproximación al término “scholarship” como propuesta para revitalizar las funciones del profesorado universitario

Han sido diversos los enfoques desde los que se ha descrito este término, pero fue Boyer (1990), como miembro de la Fundación Carnegie para el avance de la Enseñanza, quien a través de su trabajo titulado “*Scholarship Reconsidered*”, dio una nueva orientación a su conceptualización.

Boyer trata de buscar solución al tratamiento diferenciado que la comunidad universitaria hace de las funciones del profesorado: docencia, investigación y gestión. Insta a concebir dichas funciones de manera integrada, ya que responden a una misma realidad que no puede fragmentarse.

Si hasta entonces el uso del término “scholarship” se empleaba únicamente cuando se hacía referencia a la labor investigadora del profesorado, Boyer destaca que el “scholarship” está implícito en cualquiera de las funciones que ha de desempeñar el profesorado universitario. Es decir, un profesor no es erudito exclusivamente por la calidad de las investigaciones que realiza, sino que también puede serlo a través del resto de funciones que desempeña. Este autor considera que la evaluación que se hace de cada una de esas funciones por separado, dividiendo la vida profesional académica, es errónea.

Las universidades promoverán mayores niveles de calidad en la formación, la investigación y el servicio público si la concepción que se tiene sobre el “scholarship” se expande para cubrir de manera interconectada el amplio rango de actividades que el profesorado ha de llevar a cabo.

El concepto de “scholarship” se halla impregnado de una serie de matices terminológicos que hacen difícil su traducción al castellano, ya que integra relaciones de excelencia, experiencia, difusión, confrontación, reutilización, etc., dentro de las diferentes actividades profesionales del profesorado universitario. No obstante, traducir “scholarship” como “erudición” en su sentido más literal, guiará el desarrollo de este apartado y permitirá llegar a la comprensión de los rasgos que hoy por hoy subyacen al término.

3.2.2. Formas de llegar a ser un profesor erudito

Boyer (1990) establece cuatro formas de “scholarship”, que se definen como cuatro aproximaciones diferentes, pero interrelacionadas, para acceder al conocimiento: “scholarship of discovery” (investigación erudita), “scholarship of integration” (integración erudita), “scholarship of application” (aplicación erudita) y “scholarship of teaching” (enseñanza erudita).

➤ *Investigación erudita*

Hace referencia a la investigación propiamente dicha o a la creación de nuevas formas artísticas. Era la única forma de llegar a ser un profesor erudito antes de la aportación de Boyer en su redefinición del “scholarship”. A través de los distintos métodos de investigación, las universidades deben crear conocimiento que permita el avance de la sociedad y que, a su vez configuren la cultura de las distintas instituciones que lo crean. El descubrimiento de nuevo conocimiento nos permite avanzar progresivamente en la comprensión del mundo. Es un conocimiento que necesita ser interpretado y continuamente reconstruido, y que dota al ser humano de una gran riqueza intelectual.

➤ *Integración erudita*

Es la fusión que tiene lugar al unir los resultados de diferentes investigaciones. El profesorado ha de buscar la conexión que se produce entre los hallazgos de su investigación o creación artística y los resultados de otros descubrimientos. Esto permite comparar y establecer vínculos entre el conocimiento construido a través de diferentes disciplinas. Integrar los resultados de manera interdisciplinar permite interpretar el conocimiento desde diferentes ópticas y aumentar su significado y validez.

➤ *Aplicación erudita*

Es la aplicación del nuevo conocimiento a la práctica, estableciéndose una interdependencia entre teoría y práctica, como dos elementos que se construyen y reconstruyen en su interacción. Es una actividad profesional que al igual que la docencia y la investigación también requiere ser evaluada, pues una de las misiones del profesorado es integrar los nuevos conocimientos a su práctica profesional para alcanzar mayores niveles de mejora y perfeccionamiento.

➤ *Enseñanza erudita*

Es el proceso comunicativo mediante el cual los docentes promueven el aprendizaje de nuevos conocimientos por parte del alumnado. El proceso de enseñanza requiere una cuidadosa planificación, puesta en práctica y evaluación de cada uno de los aspectos que influyen en el aprendizaje de los estudiantes. La enseñanza ha de ir dirigida al aprendizaje activo y efectivo del alumnado, por tanto, se han de poner en marcha métodos que promuevan el desarrollo de habilidades que les permitan aprender de manera autónoma durante toda la vida. La enseñanza erudita tiene significado por sí misma, pero se relaciona de manera profunda con las tres formas de erudición anteriormente expuestas.

“El conocimiento obtenido a través de la investigación básica, por la integración de datos de diferentes disciplinas, o por la aplicación de las nuevas técnicas es significativo tan sólo cuando se comunica y es comprendido por otros” (Beattie, 2000: 874).

Así lo reconoce también Shulman (1998a: 14) a través de la siguiente afirmación:

“La moralidad fundamental de la comunidad científica y universitaria es que nosotros reconocemos el rol de otros. De hecho, la palabra ‘reconocimiento’, con la palabra conocimiento en su interior, implica que no podemos tener conocimiento sin otros”.

Estas cuatro formas que completan el significado de “erudición” (“scholarship”) se han considerado muy útiles para reformular la función del profesorado universitario hacia una dirección: la buena enseñanza. No obstante, autores como Glassick (1997: 1), han destacado la necesidad de tener en cuenta no sólo los rasgos que convierten a una actividad en erudita, sino también de encontrar un sistema apropiado para su evaluación.

3.2.3. Evaluación del profesor erudito

Como se indicaba en el apartado anterior, una de las aportaciones posteriores al trabajo de Boyer, fue la ofrecida por Glassick y otros (1997) a través del trabajo titulado *“Scholarship Assessed: Evaluation of the Profesiorate”*. Estos autores proponen un modelo para evaluar las cuatro formas de erudición o “scholarship”. Para obtener una valoración uniforme de las mismas, Glassick (2000: 7) propone seis categorías o estándares cualitativos que orientan la evaluación del trabajo académico en sus distintas formas (ver tabla 3.1.):

➤ Objetivos claros

Para desempeñar la actividad académica de manera exitosa, el profesorado debe partir de la definición de unos objetivos claros. Ha de hacer explícitos sus propósitos en la investigación, la integración, la aplicación y la enseñanza del conocimiento. Los objetivos planteados han de ser realistas y alcanzables. Asimismo, deben responder a cuestiones relevantes del campo en el que se trabaja.

➤ *Preparación adecuada*

El profesorado ha de estar profesionalmente bien preparado para ejercer sus funciones. A través de la investigación, integración, aplicación y enseñanza, debe dar muestra de una amplia comprensión y conocimiento sobre su campo de trabajo. Ha de desarrollar las habilidades necesarias para realizar eficazmente su labor. Además, debe conocer y manejar aquellas fuentes o recursos que le permiten actualizarse y afrontar sus tareas con éxito.

➤ *Métodos apropiados*

En función de los objetivos planificados, el profesorado ha de emplear los métodos más adecuados que ayuden alcanzarlos. Para ello, no sólo ha de seleccionar los métodos más apropiados, sino que también ha de dominarlos para poder aplicarlos de manera efectiva. Estos métodos deben responder a un criterio de flexibilidad, de modo que el profesorado sea capaz de adaptarlos en función de las circunstancias.

➤ *Resultados significativos*

Hace referencia al grado de consecución de los objetivos planificados en un primer momento. A este respecto, se toma en consideración la aportación que hace el profesorado al campo de trabajo, y su apertura a la exploración de otras áreas adicionales que puedan ejercer influencia en su práctica profesional.

➤ *Presentación efectiva*

Es la organización y la claridad con que el profesorado presenta su trabajo. También se relaciona con la calidad del medio elegido para difundir sus hallazgos, de manera que lleguen a la audiencia interesada. Una efectiva presentación debe abordar con precisión e integridad los aspectos más relevantes del trabajo realizado, de manera que pueda ser reutilizado por los miembros de la comunidad universitaria.

➤ *Reflexión crítica*

Es la evaluación crítica que el profesorado hace sobre su propio trabajo y que va dirigida a mejorar la calidad de su actuación. Este proceso de autoevaluación ha de sustentarse en argumentaciones lógicas y coherentes que posibiliten un replanteamiento de la práctica para alcanzar mayores niveles de perfeccionamiento.

Tabla 3.1. Estándares para evaluar las cuatro formas de una investigación, integración, aplicación y enseñanza eruditas (Glassick, 2000: 7)	
Objetivos claros	¿El profesorado establece los propósitos básicos de su trabajo claramente? ¿Los objetivos que define son realistas y alcanzables? ¿Identifica cuestiones importantes del campo de trabajo?
Preparación adecuada	¿El profesorado muestra comprensión acerca de la existencia de ejecuciones eruditas en su campo? ¿Tiene las habilidades necesarias para desarrollar sus funciones? ¿Utiliza los recursos necesarios para avanzar en el trabajo?
Métodos apropiados	¿El profesorado utiliza los métodos apropiados para alcanzar los objetivos? ¿Aplica eficazmente los métodos seleccionados? ¿Modifica los procedimientos como respuesta a los cambios circunstanciales?
Resultados significativos	¿El profesorado alcanza los objetivos? ¿Su trabajo ofrece aportaciones al campo? ¿Su trabajo está abierto a otras áreas adicionales de exploración?
Presentación efectiva	¿El profesorado utiliza un estilo conveniente y una organización efectiva para presentar su trabajo? ¿Hace uso de los medios adecuados para comunicar su trabajo a la audiencia a la que se destina? ¿Presenta su mensaje con claridad e integridad?
Reflexión crítica	¿El profesorado evalúa críticamente su trabajo? ¿Hace una justificación apropiada de su crítica? ¿Utiliza la evaluación para mejorar la calidad de su futuro trabajo?

3.2.4. Evolución del término “scholarship of teaching” o enseñanza erudita

A partir del planteamiento realizado por Boyer sobre la reconceptualización del término “scholarship” (erudición) y las cuatro formas en las que se representa, son diversos los autores que han intentado matizar y enriquecer el significado de la enseñanza erudita.

Rice (1992) resalta que la enseñanza erudita se origina con el desarrollo y aplicación de tres adquisiciones: a) Capacidad sinóptica, que es la habilidad para sintetizar los aspectos más relevantes de un campo de una manera coherente y significativa; b) Conocimiento pedagógico, referido a la capacidad para transformar el conocimiento científico y hacerlo asequible al nivel comprensivo del alumnado; y c) Conocimiento sobre el aprendizaje, es decir, saber cómo los estudiantes construyen significados a partir de lo que el profesor dice y hace.

Por su parte, Shön (1995) destaca que *“si la enseñanza está siendo vista como una forma de erudición, entonces la práctica de la enseñanza debe*

ser vista como fuente de nuevo conocimiento". La actividad de la enseñanza debe sustentarse en procesos de investigación-acción que lleven al docente a reflexionar sobre su actuación y le permitan construir nuevo conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje (en Trigwell y otros, 2000: 157).

Cross y Steadman (1996) establecen la existencia de múltiples formas de llegar a una enseñanza erudita. Partiendo de las cuatro formas de "erudición" identificadas por Boyer (investigación, integración, aplicación y enseñanza), consideran que esas mismas categorías se encuentran, a su vez, en la enseñanza erudita. Así, el docente descubre a través de la investigación aspectos sobre la naturaleza del aprendizaje y la enseñanza; integra los hallazgos de otras disciplinas para entender lo que sucede en su clase; aplica lo que conoce sobre cómo aprenden los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje; y enseña, no sólo transmitiendo conocimientos, sino también reconstruyéndolos y adaptándolos (en Healey, 2000: 171).

Shulman (1998a: 13) reconceptualiza el término como "enseñanza y aprendizaje eruditos" ("scholarship of teaching and learning") e intenta aclarar la diferencia existente entre éste y la excelencia en la enseñanza ("scholarly teaching"). Según este autor, para que una actividad sea erudita, es necesario que además de ejercer una docencia de calidad, se cumplan los siguientes criterios:

1. El trabajo debe hacerse público y no permanecer en lo privado.
2. El trabajo debe ser susceptible de revisión y crítica por la comunidad universitaria.
3. El trabajo debe ser utilizado y reconstruido por otros.

En esta línea, el trabajo de Kreber (2002, 2003 y 2005) va dirigido a esclarecer la diferencia entre enseñanza erudita, excelencia en la enseñanza y enseñanza experta. Para esta autora, la excelencia en la enseñanza se basa en el conocimiento que los profesores construyen como resultado de su experiencia personal como docentes. La enseñanza experta implica la puesta en marcha de procesos de reflexión o aprendizaje autorregulado sobre el conocimiento declarativo y procedimental que el docente tiene sobre la enseñanza, el aprendizaje y la propia disciplina. Finalmente, la enseñanza erudita abarca los rasgos esenciales de la enseñanza excelente y experta, pero va más allá, en la medida que supone compartir con la comunidad universitaria los nuevos hallazgos, para avanzar hacia el conocimiento de la enseñanza y el aprendizaje en su disciplina, en un camino que puede ser continuamente revisado por los iguales.

Trigwell y otros (2000) consideran que la enseñanza erudita puede ser descrita en torno a cuatro dimensiones:

- *Información:* hace referencia a las fuentes utilizadas por el docente para conocer más sobre la enseñanza, el aprendizaje y la propia disciplina.

- *Reflexión*: supone un análisis de la propia práctica como docente y del aprendizaje de los estudiantes en el contexto de la disciplina.
- *Comunicación*: implica la difusión de los conocimientos teóricos y prácticos sobre la enseñanza y el aprendizaje en general, y sobre la enseñanza y el aprendizaje dentro de la propia disciplina en particular, con el objetivo de que puedan ser revisados por la comunidad universitaria.
- *Concepción de la enseñanza y el aprendizaje*: el docente ha de enfocar su actividad hacia la mejora de la enseñanza y del aprendizaje de los estudiantes.

Weston y McAlpine (2001) establecen tres fases de continuo crecimiento hacia una enseñanza erudita:

1. *Primera fase: Desarrollo de la propia enseñanza*. Supone la asistencia regular a actividades para mejorar la docencia, la dedicación a la innovación en la enseñanza, la reflexión sobre la propia práctica de la enseñanza, etc. Los docentes que se encuentran en esta fase están preocupados por el perfeccionamiento de su enseñanza y se considera que son profesores excelentes; no obstante, muchos docentes que se encuentran a esta fase nunca llegan a alcanzar la siguiente.
2. *Segunda fase: Diálogo con los colegas sobre la enseñanza y el aprendizaje*. En esta fase los docentes van más allá de la reflexión y se comprometen con los colegas en la reconstrucción más compleja de una comprensión del conocimiento pedagógico del contenido dentro de su disciplina, y a su vez, se preocupan por reforzar su conocimiento más genérico sobre la enseñanza a través de otras disciplinas.
3. *Tercera fase: Desarrollo erudito de la enseñanza*. Los docentes que se hallan en esta fase han experimentado un crecimiento en su enseñanza y han alcanzando ciertos niveles de competencia; han compartido con otros colegas el valor de la enseñanza en la institución y en su disciplina; y contribuyen en la difusión de nuevo conocimiento relacionado con la enseñanza de su disciplina o en general. Los profesores que se encuentran en esta fase, no sólo publican sobre la enseñanza, sino que llevan a cabo investigaciones sobre la enseñanza, ejercen de mentores de otros colegas y poseen iniciativa y liderazgo. La madurez completa que posibilita alcanzar una enseñanza erudita, implica un gran desarrollo en la enseñanza y en la investigación.

Finalmente, cabe considerar la aportación de Healey (2000), quien establece una aproximación a la enseñanza erudita a partir de la propia disciplina. Este autor sostiene que el compromiso con la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje, la reflexión crítica de la propia actuación y la comunicación y difusión de la propia experiencia práctica, contribuyen de manera decisiva en el progreso de las disciplinas. Una alta calidad en la enseñanza puede mejorar la calidad del aprendizaje de los alumnos que

estudian una materia; puede proporcionar un marco teórico amplio sobre cómo dirigir el progreso de la enseñanza de una disciplina; puede atraer y estimular a los estudiantes a estudiar la materia; puede transmitir valores y tradiciones de la disciplina; puede desarrollar y promover una buena práctica pedagógica de la disciplina; puede impulsar el compromiso y la reflexión sobre los estilos y estrategias de enseñanza; y puede realzar el prestigio y reconocimiento de la disciplina.

Como síntesis de las aportaciones realizadas por los distintos autores, se comprueba que una enseñanza erudita implica algo más que una docencia de calidad; va más allá de la experiencia y del compromiso con la mejora de la enseñanza a través de procesos de reflexión internos o de formación externos. Supone la investigación e innovación continua de la docencia que, a su vez, debe ir necesariamente unida a la difusión y debate de los resultados obtenidos, con el fin de que la comunidad universitaria pueda beneficiarse de los hallazgos, reconstruirlos y ampliarlos en su propia práctica.

Este repaso por los trabajos anteriormente citados nos hace testigos de la preocupación de numerosos estudiosos por construir un significado de “scholarship” que posibilite dotar a la enseñanza de la importancia y reconocimiento que le corresponde. No obstante, es un término que, hoy por hoy, sigue formando parte del debate académico y que todavía ha de someterse a investigaciones que ayuden a consolidar una comprensión generalizada del mismo.

3.2.5. La investigación y su relación con la enseñanza y el aprendizaje eruditos

Otro de los problemas para el que se intenta buscar una respuesta es concretar la relación existente entre la investigación y la enseñanza erudita.

A través de un estudio realizado a partir de un panel internacional de expertos para tratar los principales rasgos que configuran la noción de erudición (“scholarship”), Paulson (2001), seleccionó diez componentes de la enseñanza erudita, divididos a su vez en cuatro categorías, que argumentan la relación existente entre investigación y enseñanza erudita:

- *La enseñanza erudita y la investigación se solapan:*

1. La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje contribuye al avance en el conocimiento pedagógico del contenido, y presenta formas de la investigación erudita que se solapan con la enseñanza erudita a la vez que forman parte de ella.
2. La enseñanza erudita tiene características propias que la diferencian de las otras formas de erudición, pero también posee rasgos coincidentes con la investigación, integración y aplicación eruditas.

Ambos componentes hacen explícita la relación entre investigación y enseñanza, ya que una enseñanza de calidad ha de ir acompañada de un progreso en el conocimiento pedagógico general y disciplinar, para lo que es requisito indispensable poner en marcha procesos de investigación o descubrimiento. De esta forma, puede hablarse de una investigación cuyo objetivo no se halle estrechamente vinculado a la enseñanza o de una investigación que tenga como fin mejorarla; en esta última, puede comprobarse un solapamiento entre investigación erudita y enseñanza erudita, además de una integración de la primera en la segunda.

• *La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje es un componente sustancial y un rasgo distintivo de la enseñanza erudita:*

3. Las prácticas individuales de enseñanza erudita implican la investigación de la relación entre enseñanza y aprendizaje.
4. Aprender a plantearse cuestiones sobre la enseñanza y el aprendizaje es un comienzo de la enseñanza erudita. Para ello, se han de fomentar las reuniones para intercambiar experiencias, debatir sobre la adecuación de las diferentes prácticas, compartir resultados y, consecuentemente, cambiar la práctica.
5. El profesorado que pone en práctica una enseñanza erudita, designa cuidadosamente caminos para examinar, interpretar y compartir su aprendizaje sobre la enseñanza, contribuyendo a la comunidad universitaria y, en especial, a los que imparten la misma disciplina.
6. La enseñanza erudita es una actividad que con el objetivo de promover el aprendizaje generalizado de los estudiantes, reúne los siguientes criterios:
 - a. Requiere ser experto en la disciplina.
 - b. Ha de tener carácter innovador.
 - c. Ha de ser susceptible de ser utilizado y reelaborado por otros.
 - d. Ha de partir de una documentación previa.
 - e. Ha de ser revisado por la comunidad universitaria.
 - f. Ha de tener significatividad o impacto.

Todos los componentes mencionados en esta segunda categoría y que llevan hacia una enseñanza erudita, se identifican con los pasos a seguir en cualquier proceso de investigación. En este sentido, se observa como ambos términos vuelven a coincidir, pudiéndose incluso confundir.

• *El contenido disciplinar y el conocimiento pedagógico contribuyen mutuamente al conocimiento pedagógico del contenido disciplinar y a una enseñanza erudita:*

7. Los buenos profesores están siempre actualizando sus conocimientos del campo al que pertenecen e intentando hacerlos asequibles para que sus alumnos aprendan.
8. Un rasgo clave de la enseñanza erudita es comprender cómo las personas aprenden, conocer qué prácticas son más frecuentes y tener conocimiento sobre qué hemos aprendido sobre la enseñanza.

Ambos componentes identifican el conocimiento pedagógico construido a través de la investigación educativa tradicional y el conocimiento del contenido construido a través de la investigación disciplinar tradicional, como elementos esenciales de la enseñanza erudita que, de nuevo, se identifican con la investigación erudita.

Como señala Paulson (2001: 27), la investigación educativa o tradicional y la investigación disciplinar tienen un efecto indirecto en la creación de conocimiento pedagógico del contenido.

• *La investigación en el aula contribuye al conocimiento pedagógico del contenido y al desarrollo de una enseñanza erudita:*

9. Los docentes que practican una enseñanza erudita necesitan tener habilidades en evaluación y en investigación. Han de ser capaces de conducir la investigación en el aula (“classroom research”), el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como el progreso de los estudiantes.
10. La evaluación en el aula (“classroom assesment”) es importante pero no suficiente para que la enseñanza sea erudita.

Como indica el primero de estos componentes, la capacidad para conducir una investigación en el aula es una condición necesaria para la práctica de una enseñanza erudita. No obstante, aunque el segundo componente parece contradictorio, cabe resaltar que se debe a la confusión y solapamiento que hasta hace poco ha existido entre “evaluación en el aula” (“classroom assesment”) e “investigación en el aula” (“classroom research”). Mientras la primera hace referencia a qué aprenden los estudiantes, la segunda se preocupa por cómo y por qué aprenden los estudiantes. A este respecto, el autor señala que la investigación en el aula promueve el desarrollo de una enseñanza erudita, sin embargo, la simple evaluación en el aula, no es suficiente para alcanzar niveles de erudición en la enseñanza.

Una vez realizado este repaso por los aspectos comunes entre investigación y enseñanza erudita, puede concluirse diciendo que la enseñanza erudita va más allá de lo que requiere ser un buen docente y, a su vez, más allá de lo que requiere ser un buen investigador de la enseñanza y el aprendizaje. La enseñanza erudita alcanza su máxima expresión en la confluencia entre ambas aproximaciones, ya que ser un buen docente debe ir acompañado de ser un buen investigador de la enseñanza y el aprendizaje, y viceversa.

La enseñanza erudita rompe esa dicotomía entre docencia e investigación, ya que integra todos los rasgos de la buena investigación y de la buena docencia en una sola definición, que debe impulsarse desde las administraciones y las propias universidades. La docencia ha de recuperar el valor y reconocimiento que merece, no sólo para reforzar la identidad del profesorado como docente, sino también y, especialmente, para garantizar niveles de calidad en el aprendizaje de los estudiantes, que son los herederos del conocimiento y los que deben aprender a construirlo y a transformarlo a partir de unas bases sólidas proporcionadas desde la universidad.

3.3. HACIENDO VISIBLE LA EXCELENCIA EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN: HACIA UNA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE ERUDITOS

Los cambios a los que se someten las universidades en los últimos tiempos, justifican y hacen más lógica, aun si cabe, la necesidad de revalorizar la enseñanza como una actividad que contribuye de manera determinante a la calidad de la educación superior. Ante el desequilibrio existente entre docencia e investigación, como funciones que el profesorado universitario desempeña de manera aislada y desconectada, cabe impulsar la integración de ambas a través de la reconsideración de la enseñanza como una forma de investigación. En esta dirección, se presenta una diferenciación entre los conceptos de *excelencia en la enseñanza*, reservada al ámbito del aula y *enseñanza erudita*, abierta al conjunto de la comunidad universitaria. Ambas con una serie de rasgos particulares, que obligan a separar los caminos en los que han de ser evaluadas.

La enseñanza forma parte de las funciones que llevan a cabo las universidades, y está reconocida como una tarea básica a desempeñar por el profesorado que configura la plantilla de las diferentes facultades. Sin embargo, las universidades españolas carecen de un sistema claro de formación de profesorado universitario. Mientras que en algunos países, como Gran Bretaña y Australia, se requiere una preparación específica para la enseñanza, este procedimiento no ha sido la norma a seguir para otros muchos países. Como consecuencia, encontramos que son muchas las universidades, entre ellas, la española, que no han sabido implantar esas formas de hacer que caracterizan a la buena enseñanza, pues no han reconocido el valor de la docencia como

una vía para mejorar el sistema educativo y la futura actuación profesional del alumnado en formación.

La estructura de la universidad española está, por un lado, diseñada para responder a las necesidades de la enseñanza, pero por otro, está más enfocada a valorar los logros en investigación que los resultados pedagógicos en la promoción y selección de académicos (Sancho, 2001: 45).

Reconsiderar la excelencia en la enseñanza es una medida para legitimar el trabajo académico docente, dentro de cada área y más allá del campo de la educación. La excelencia en la enseñanza debe ser reconocida en el mismo nivel que lo es la investigación, tanto por el profesorado como por los directivos de la institución universitaria (Taylor y Weiss, 2006: 1).

Hoy en día, aunque puede encontrarse mucha literatura sobre la pedagogía de la enseñanza, no existen muchos trabajos de investigación que certifiquen que la docencia es una actividad que esté evolucionando. De ahí la necesidad de reconocer la enseñanza como una forma de investigación.

En este sentido, cabe comenzar a distinguir entre *excelencia en la enseñanza* y *enseñanza erudita*, como dos términos que aun perteneciendo a una misma realidad académica, requieren procesos de evaluación diferentes. Desde esta perspectiva cabría diferenciar dos tipos de excelencia en la enseñanza; por un lado, aquella sustentada en estrategias de buen hacer, pero que tiene un carácter privado, exclusivo del profesor y alumnos que comparten un mismo aula; y por otro, aquella que concibe la enseñanza como una forma de investigación, cuyos hallazgos deben ser objeto público de valoración, uso y reconstrucción por parte del resto de la comunidad universitaria.

La *excelencia en la enseñanza* consiste en llevar a la práctica docente el conocimiento que se tiene sobre una determinada área. Este conocimiento se construye y desarrolla a través de la reflexión sobre la propia actuación y sobre las diferentes experiencias vividas en el aula. A su vez, se va (re)construyendo con la incorporación de innovaciones hechas públicas por otros miembros de la comunidad universitaria. En esta línea, los docentes se aproximan al arte de la enseñanza a través de la asunción y aplicación de unos determinados preceptos educativos a su práctica y del impulso hacia una interacción fructífera y cercana con los estudiantes. La excelencia en la docencia se caracteriza por el uso de estrategias eficaces en el aula, que pueden conducir a la creación de presentaciones o publicaciones, cuyo origen parte de la reflexión sobre la propia enseñanza, sobre el desarrollo docente, o sobre la enseñanza pedagógica del contenido.

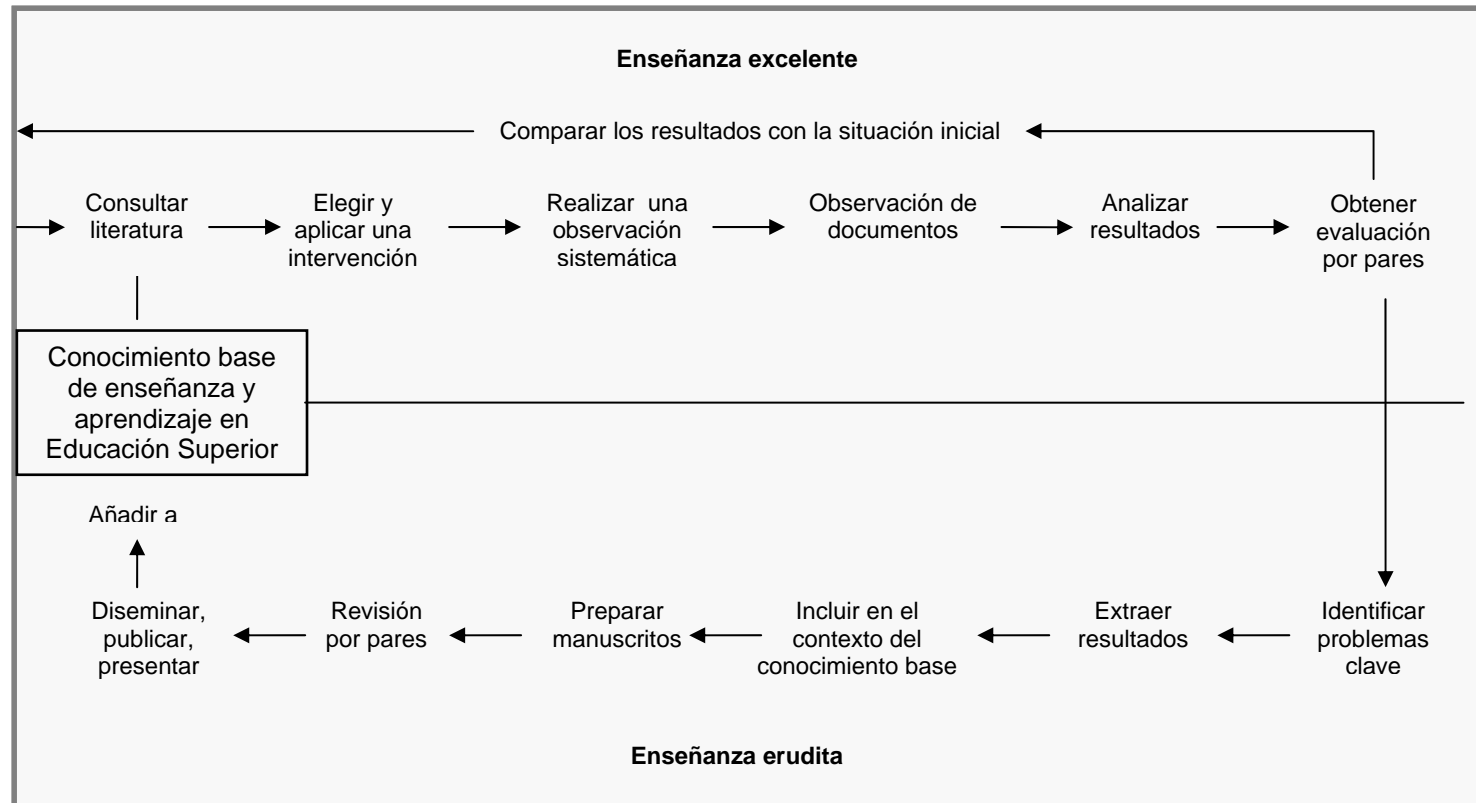
La *enseñanza erudita* va más allá de la excelencia en la enseñanza, en la medida que se ve guiada por procesos de investigación en la práctica, orientados a entender cómo aprenden los estudiantes y cómo influye la docencia en dichos aprendizajes. Es un tipo de enseñanza claramente orientada al estudiante, donde la investigación puede cumplir dos funciones

primordiales. La primera es el uso de la creatividad para elaborar y desarrollar materiales originales como grabaciones en soportes de almacenamiento óptico, programas, simulaciones, juegos, etc., que puedan ser usados por el resto de profesores. La segunda constituye una evaluación sistemática de la enseñanza y el aprendizaje, guiada por la investigación informal y la investigación tradicional en la enseñanza y en el aprendizaje, o en temas relacionados con el currículum. Ambas aproximaciones requieren un profundo entendimiento de la literatura, un proceso crítico y reflexivo de trabajo en el aula, pero además, precisan de ser compartidas con el resto de la comunidad universitaria.

Tal y como señala Richlin (2001: 58), la excelencia en la enseñanza (*scholarly teaching*) hace referencia al impacto de la enseñanza y de los aprendizajes resultantes, mientras que la excelencia visible en la enseñanza (*scholarship of teaching*) resulta de una revisión formal realizada por los pares en un determinado medio o contexto, con el objetivo de hacer que esa excelencia forme parte del conocimiento base de la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior.

Tal y como señalan Witman y Richlin (2007: 2-3), la excelencia en la enseñanza (“*scholarly teaching*”) y la enseñanza erudita (“*scholarship of teaching*”) difieren tanto en su intención como en su producto. Mientras que el propósito de la excelencia en la enseñanza es impactar en la actividad docente y en el resultado de los aprendizajes del estudiante, la enseñanza erudita concluye de manera más formal, a través de la revisión por pares, la difusión en medios apropiados y la instauración de un conocimiento base sobre la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior. Aunque ambos forman parte de un mismo proceso, una enseñanza erudita implica alcanzar un nivel superior al conseguido con una enseñanza excelente. En la siguiente figura, Richlin (2001: 59) muestra los pasos que definen a cada una de ellas:

Observar la enseñanza y el aprendizaje
Detectar problema o situación a mejorar



Para enfocar nuestra reflexión sobre la enseñanza como una forma de investigación, es importante considerar cómo ha ido emergiendo y desarrollándose la actual noción de investigación dentro de la comunidad universitaria. Ser académico tiende a estar vinculado a la dedicación y posesión de un cierto rango en tareas relacionadas con la investigación y su publicación en diferentes medios con asumido prestigio. Existe una tendencia generalizada a considerar que la investigación requiere el esfuerzo profesional central y que es la función básica por excelencia del profesorado universitario. De esta forma, la imagen dominante de este colectivo profesional se construye en función de su productividad en este terreno, quedando marginado el perfil del profesor como experto en la aplicación de estrategias eficaces y variadas de enseñanza-aprendizaje dentro del aula. Así, vemos cómo la tarea docente ha pasado de ser el centro de la profesión a ser un aspecto secundario y de poco valor dentro del ámbito universitario.

3.3.1. Origen y evolución de la investigación como función primordial del profesorado universitario

Son diversas las fases a través de las que ha pasado la investigación en las universidades españolas, unas veces liderando el incremento de la fuerza social de la docencia y otras de la investigación. Estas fases que, en ocasiones, han surgido de manera solapada, incluyen la calidad del profesorado centrada en la docencia y en la investigación.

En la primera fase, los estudiantes eran el foco de interés de la actividad en las universidades, y la principal labor de las facultades era constituirse como espacios de formación. Las universidades se comprometían a educar a las distintas generaciones que iban pasando por ellas a través de una formación profesional específica. La enseñanza era vista como una actividad de dedicación y compromiso; visión que persistió hasta los años ochenta.

En la segunda fase, con una influencia clara del modelo universitario que se había instaurado en Alemania y que progresivamente fue adoptado en otros países europeos y en Estados Unidos, en los años noventa se comienza a realzar el lado práctico y de servicio de la enseñanza universitaria. Las universidades eran responsables no sólo de preservar y acumular la potencialidad del conocimiento, sino que se convierten también en una institución de servicio a la sociedad. El pensamiento creciente de que las universidades podían contribuir al desarrollo de la industria a través de su extenso conocimiento, dio lugar a la investigación aplicada.

La tercera fase, con un énfasis aún mayor en el desarrollo de la investigación comienza a principios del siglo XXI y sigue aumentando debido a la importancia que ha cobrado el avance del conocimiento. Esta profunda orientación a la investigación es lo que ha hecho que en la actualidad se constituya como la actividad por excelencia del profesorado universitario. Aunque muchos expertos han criticado la inclinación de la balanza hacia la

investigación en perjuicio de la docencia, la implantación del crédito europeo plantea de nuevo la necesidad de buscar un equilibrio entre enseñanza e investigación, impulsando una docencia enfocada al desarrollo de competencias discentes y una investigación que repercuta positivamente en la docencia y en el progreso de la ciencia y la tecnología.

No obstante, el problema actual no surge de la investigación en sí misma, pues es necesaria para el desarrollo del conocimiento, sino de que ésta se convierta en una sombra para la docencia y el aprendizaje de los estudiantes. La misión de la institución universitaria en relación con la formación profesional de los estudiantes se ha aceptado, en la medida que ha venido acompañada del tiempo y apoyo necesarios para llevar a cabo tareas de investigación. De ahí que la docencia se haya convertido en una tarea supeditada a la investigación y que la formación del nuevo profesorado haya estado más orientada al desarrollo de la segunda que de la primera. De hecho, como señalan Hawes y Donoso (2003: 2), la mayor parte de los profesores que se incorporan como docentes a la Universidad no poseen formación didáctica, sino que acceden a través de sus calificaciones y trayectoria profesional o investigadora.

Hoy en día, el incremento progresivo de la especialización hace reconocer que la educación debe enfocarse al desarrollo por parte del alumnado de una serie de competencias generales y específicas, que le conviertan en un profesional con capacidad para aprender a aprender de manera autónoma. Comienza, por tanto, a revisarse de nuevo el rol del profesorado en este proceso. Ya no sólo se considera necesaria la excelencia en la enseñanza, sino que, además, debe empezar a ser reconocida e incentivada como una función relevante y esencial para los miembros de la comunidad universitaria. Ha de recuperar el valor legítimo que le pertenece como parte del trabajo académico.

Para ello, a lo largo de este apartado se va distinguir entre dos formas de entender la docencia en la universidad. Si la calidad en la enseñanza se define como aquellos modos de actuación eficaces que el profesorado pone en práctica para estimular y promover el aprendizaje de los estudiantes, cabe hacer dos nuevas distinciones. En primer lugar, la excelencia en la enseñanza, que partiendo de la anterior, alcanza un nuevo nivel, pues se apoya y fundamenta en la revisión actualizada de nueva literatura acerca de la materia, así como de las nuevas formas de enseñanza. En segundo lugar, la enseñanza erudita en la enseñanza, que a su vez, englobaría las dos anteriores pero superaría a ambas, en la medida que el propio docente hace nuevas aportaciones útiles y de impacto sobre aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, que pueden ser aplicados por el resto de la comunidad universitaria. A continuación, se describe más detenidamente la diferencia entre ambos niveles de excelencia.

3.3.2. La excelencia en la enseñanza

Siguiendo las palabras de Porter (2005: 12), el profesorado está obligado a *“no dejar de narrar, a no dejar de urdir cada noche un nuevo cuento, que no es otra cosa que un nuevo plan, un nuevo proyecto, una nueva forma de ejercer la docencia”*.

La excelencia en la enseñanza tiene su base en la innovación e integración de un conjunto de acciones que ayudan a hacer de la docencia una tarea efectiva, sustentada en la revisión previa de literatura, y en la selección y aplicación adecuada de la nueva información al proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, la práctica quedará mediada por la observación sistemática de los efectos de la docencia en el aprendizaje y por el análisis global de los resultados obtenidos en el proceso.

Desde esta óptica, el profesor es un docente preocupado por construir el nuevo conocimiento partiendo de los aprendizajes previos del alumnado, y tiene por objetivo que estos sean capaces de extrapolar y generalizar los nuevos conocimientos a situaciones que se originan en la vida cotidiana. En este sentido, el contenido es transmitido a través de un uso efectivo de los ejemplos, metáforas, analogías, demostraciones, simulaciones, etc.

La actuación eficaz del profesorado puede llegar a ser compartida a través de grupos de discusión, exposiciones, estudios de caso, artículos, etc. Este intercambio académico de estrategias eficaces de enseñanza, suele estar basado en la reflexión y análisis de las experiencias que cada profesor vive en el aula con sus alumnos. Sin embargo, la excelencia en la enseñanza no abarca exclusivamente la actuación individual en el aula, sino que también engloba la aportación del profesorado en el diseño, desarrollo, innovación y evaluación del currículum en su conjunto. De esta manera, debe haber una conexión clara entre el conocimiento que tiene el profesorado de la materia y el marco amplio del currículum en el que se encuadra. Todo ello fomenta el ajuste y adaptación del conocimiento al nivel del alumnado y ofrece garantías en la puesta en marcha de un proceso de enseñanza-aprendizaje coherente y fundamentado. *“Mientras esforzarse por la excelencia implica un alto nivel de competencia a la hora de motivar a los alumnos y promover su aprendizaje en una variedad de caminos apropiados, una aproximación más académica a la enseñanza conlleva una puesta al día sobre los últimos hallazgos dentro de la propia materia, así como en las nuevas formas de llevar a cabo la enseñanza de dicha materia. También incluye la evaluación y la reflexión de la propia práctica de la enseñanza y del aprendizaje de los estudiantes”* (Healey, 2000: 172).

A nivel internacional, la excelencia en la enseñanza universitaria está empezando a ser reconocida. Existen universidades americanas donde la excelencia en la enseñanza se valora y se incentiva. Además, en Canadá, aquellos profesores que se consideran excelentes en la docencia y que actúan como mentores, no están necesariamente vinculados a trabajos reconocidos de

investigación. No obstante, a nivel general, la cultura universitaria tiende a conceder mayores privilegios a la disciplina y al dominio de la investigación que a la enseñanza (Shulman, 2000: 8).

La excelencia en la enseñanza también debe ir unida al apoyo de la institución universitaria y de los departamentos para dotar al profesorado de la formación necesaria que favorezca y promueva su desarrollo profesional. Para ello, se debería comenzar por evitar que los profesores noveles iniciaran su labor docente con responsabilidades similares e incluso, en muchas ocasiones, superiores a las de los profesores experimentados (Romero y Gómez, 2007: 7).

Esta formación puede realizarse haciendo propicio el intercambio de experiencias, la asistencia y participación en cursos, seminarios, congresos e incluso a través de la supervisión del profesorado experto, que asumiendo el rol de mentor, puede apoyar las necesidades formativas del profesorado principiante o de aquellos que necesiten dar respuesta como docentes a la diversidad de situaciones que se presentan en el aula.

3.3.3. Más allá de la excelencia en la enseñanza: la docencia erudita

Shulman (1998: 5) considera que la enseñanza es una actividad que tiende a ser reservada, limitada exclusivamente al docente y a los alumnos a los que va dirigida, y que raramente es evaluada por los pares. Además, sostiene que aquellos quienes llevan a cabo innovaciones en la enseñanza, no suelen partir del trabajo realizado por otros compañeros.

“La enseñanza es una actividad privada para la mayoría de los profesores, ya que tiene lugar detrás de una puerta que está metafórica y físicamente cerrada a los colegas” (Taylor y Hutchings, 2006: 26).

En esta línea, el profesorado no sólo debe esforzarse por alcanzar altos niveles de excelencia en la enseñanza, sino también por hacerlos visibles. Cabe distinguir, por tanto, entre excelencia en la enseñanza y enseñanza erudita. La segunda opción va más allá, pues no sólo promueve la puesta en marcha de estrategias eficaces de enseñanza, sino que además se implica en procesos de investigación para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de manera que los resultados obtenidos puedan ser evaluados y aplicados por el resto de la comunidad académica. La enseñanza erudita conjuga las acciones excelentes y expertas del buen docente con el interés por difundir y hacer públicos los hallazgos obtenidos en la investigación sobre enseñanza y aprendizaje. Se trata de extender los resultados de la propia investigación, propiciando su impacto en la práctica educativa del resto del profesorado.

En la tabla 3.2., pueden verse los criterios que definen una enseñanza erudita:

Tabla 3.2. Criterios de la enseñanza erudita (Diamond, 2002: 78)
<ol style="list-style-type: none">1. Requiere un alto nivel de habilidad en la disciplina.2. Debe ser llevada a cabo de manera excelente con:<ol style="list-style-type: none">a. Objetivos claros.b. Preparación adecuada.c. Metodología apropiada.3. El proceso y sus resultados se basan en una documentación previa y en una posterior diseminación.4. Su desarrollo tiene significatividad más allá del contexto individual:<ol style="list-style-type: none">a. Ofrece nuevos caminos o es innovadora.b. Puede ser reutilizada o reelaborada.5. El proceso y el producto o resultados son revisados y sometidos a evaluación por pares.

Desde esta perspectiva, el docente abre las puertas de su aula para compartir los resultados de su investigación con el resto de la comunidad universitaria. Se trata de pasar de concebir la enseñanza como propiedad privada con derecho legítimo de intimidad, a una enseñanza transparente y abierta al resto de profesores, con fines formativos y de mejora continua. En esta línea, y como señala Shulman (1998: 5), para que la enseñanza pueda considerarse erudita *“debería manifestar, al menos, tres características fundamentales: ser pública, susceptible de revisión crítica y evaluación, y accesible para su intercambio y uso por otros miembros de la propia comunidad académica”*.

Este objetivo debe ser un compromiso al que han de sumarse todas las facultades, pues los cambios que comienza a experimentar la institución universitaria, deben ir unidos a procesos de investigación centrados en cuestiones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje en términos de progreso. El desarrollo en materia de docencia y de aprendizaje de los estudiantes ha de ser compartido a través de las diferentes formas de publicación.

Como señala Nicholls (2004: 33), las acciones que abarca una excelencia visible en la enseñanza conllevan *“consultar literatura sobre enseñanza y aprendizaje en una asignatura específica, enfocar la enseñanza en los estudiantes y su aprendizaje, y publicar los resultados de la enseñanza a través de mecanismos de revisión por pares”*.

Es un modo de docencia que supera la excelencia, pues no sólo persigue la evaluación de los resultados de una intervención exitosa, sino que reflexiona y analiza los mecanismos intrínsecos que hacen que dicha intervención sea eficaz y constituya una verdadera fuente de aprendizaje para el alumnado. Las cuestiones que orientarían la investigación sobre la docencia y el aprendizaje, irían dirigidas a evaluar el potencial de los métodos de enseñanza desde la perspectiva del aprendizaje de los alumnos, determinar en qué grado contribuimos a su desarrollo profesional y personal, averiguar qué tipo de actividades fomentan el desarrollo de competencias para desenvolverse socialmente como profesionales, etc.

“Los profesores excelentes pueden ejercer un impacto significativo en las vidas de sus estudiantes, pero permanecer como desconocidos fuera de las aulas de su institución. El profesor erudito tiene la responsabilidad adicional de ejercer su impacto en la profesión docente en su conjunto” (Reis-Bergan y Madison, 2002: 3).

La enseñanza erudita engloba tanto el conocimiento sobre la propia disciplina, como el conocimiento acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, la noción que se tenga sobre la docencia, podrá variar en función de la disciplina que pretende ser enseñada. En definitiva, el profesor excelente que hace de su enseñanza una tarea visible, es un profesional preocupado por cuestiones relacionadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje y que intenta buscar la calidad general de la formación universitaria, haciendo extensibles sus hallazgos al resto de docentes universitarios.

3.3.4. Evaluación e incentivación de la excelencia académica y de la enseñanza erudita

El escaso reconocimiento que recibe la enseñanza en relación con la investigación, ha venido claramente marcado por unas formas de evaluación superficiales y aparentes que han terminado por constituirse en meros trámites burocráticos. Rara vez se han usado criterios diferentes a la evaluación de los estudiantes. Esta tendencia ya ha comenzado a ser motivo de reflexión, debido a los cambios que plantea el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, en relación con la formación del alumnado en competencias que le ayuden a aprender a aprender de manera autónoma y permanente. Como resultado, las universidades están accediendo a formas de evaluación de la enseñanza más variadas, tales como las obtenidas no sólo por estudiantes, sino también por compañeros, agencias evaluadoras y la administración. Estas evaluaciones, sin embargo, van principalmente dirigidas a la excelencia en la enseñanza, sin ir más allá de ésta. Los criterios para evaluar la enseñanza erudita quedan, en gran parte, ausentes.

Hasta ahora, la investigación en la enseñanza y en el aprendizaje ha estado, por lo general, menos valorada que la investigación llevada a cabo en disciplinas específicas, y los criterios sobre los que se han sustentado los procesos de evaluación han estado más orientados a los procesos de investigación en sí mismos que a los aspectos académicos que emergían de ellos.

3.3.4.1. *Evaluación de la excelencia en la enseñanza*

Los requisitos para la evaluación de la excelencia académica han de ir ligados a una estrecha comunicación entre profesorado y alumnos, pues es fundamental que los estudiantes tengan conocimiento de los objetivos que van a guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje y de cómo va a ser evaluada su consecución. El docente, por tanto, debe tener una actitud flexible y cercana, cuyo método esté orientado a sacar el máximo partido tanto de su intervención, como de los resultados de la misma y de la satisfacción general de los estudiantes. A su vez, debe ser un profesor motivado e implicado en su propio aprendizaje como docente, a través de la revisión continua de literatura actual y de su esfuerzo por profundizar en el conocimiento experto de un área.

En general, el profesorado ha de estar preparado para saber atraer la atención de los alumnos en situaciones variadas y saber generar entusiasmo por los contenidos a desarrollar, de manera que se fomente la predisposición del alumnado al pensamiento reflexivo, crítico y creativo. La selección de métodos apropiados proporciona un clima adecuado para el aprendizaje de los estudiantes, para el logro de los resultados esperados y para la propia satisfacción del docente.

Los profesores deben reflexionar sobre cada uno de los componentes que constituyen el proceso de enseñanza-aprendizaje, siempre de cara a fomentar la calidad y utilidad de los aprendizajes de los estudiantes. Los objetivos deben ser modificados si el profesor considera que no son alcanzables o que son demasiado asequibles y no promueven la motivación del alumnado. Se ha de evaluar si los contenidos tienen la suficiente relevancia como para responder a las necesidades e intereses del alumnado y observar si las actividades propuestas contribuyen al desarrollo de competencias. Asimismo, debe comprobarse si los métodos de evaluación empleados son los más adecuados para reconocer los diferentes niveles de aprendizaje. La reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje será más fácil si existe una relación entre profesor y alumnos que promueva la retroalimentación y el intercambio de puntos de vista. Un profesor excelente siempre estará dispuesto a moldear su actuación en función de los beneficios que ésta reporte al aprendizaje de los estudiantes.

La excelencia en la enseñanza puede evaluarse a través de sus resultados. Para ello, pueden tenerse en cuenta criterios como: la accesibilidad del profesorado fuera del aula, la comunicación y *feedback* entre profesor y estudiantes y, por descontado, a través de la evaluación de los estudiantes. La

participación del alumnado, así como la calidad de los trabajos, deben dar muestra del desarrollo de competencias como la creatividad y el pensamiento crítico entre otras muchas. Además, otra forma de evaluar el éxito de la enseñanza y los logros alcanzados por los estudiantes puede ser la publicación del trabajo que han realizado a lo largo del curso. Tampoco cabe desestimar la aportación de otros compañeros con respecto a los métodos aplicados en la propia intervención didáctica.

3.3.4.2. *Evaluación de la enseñanza erudita*

Como se expuso en el punto 2.3 de este capítulo, Glassick, Huber y Maeroff (1997) establecieron criterios para evaluar la enseñanza erudita. La evaluación de la enseñanza según estos autores debe sustentarse en aspectos claves de la docencia, tales como: objetivos claros, preparación adecuada, métodos apropiados, resultados significativos, comunicación efectiva, y crítica reflexiva sobre la propia actuación.

Aparte de la contribución realizada por estos autores, en la literatura no existen muchas aportaciones sobre formas que ayuden a evaluar la enseñanza erudita. Como se decía al comienzo, la enseñanza es erudita cuando integra tres características básicas: ser pública, abierta a la evaluación, y accesible para ser utilizada y reconstruida por otros miembros de la comunidad universitaria.

Hacer visible la investigación en la enseñanza, puede realizarse a través de la presentación de publicaciones sobre los hallazgos obtenidos y su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, o de difusión de recursos materiales creativos que fomenten el aprendizaje en el aula.

La revisión crítica y evaluación se llevará a cabo una vez que la excelencia en la enseñanza se haya hecho pública. Éstas pueden tener lugar en diferentes contextos (conferencias, publicaciones en revistas, acreditaciones, etc.) y a diferentes niveles, a través de los expertos que forman parte de la comunidad académica, la administración y otras agencias evaluadoras.

En esta línea y siguiendo las palabras de Henkel (2004: 26), *“la calidad del trabajo académico ahora no depende de la suposición o difusión de cierta reputación, sino de una actuación explícita y transparente”*.

Para hacer que la enseñanza erudita sea accesible, debe estar disponible de manera impresa, online o a través de otros medios o representaciones de carácter artístico. De esta manera, conseguiremos que la excelencia en la enseñanza vaya más allá y se haga visible, sometiéndola a validación y réplica por el resto de compañeros.

Felder (2000: 2) considera que la evaluación debería estar enfocada a los siguientes aspectos:

- *Calidad más allá de la excelencia en la enseñanza:* hace referencia a la integración del conocimiento de la materia con el conocimiento pedagógico en una actitud de compromiso con su propio crecimiento como profesional y con la investigación educativa y su desarrollo.
- *Eficacia en la enseñanza:* es decir, cómo el profesorado ha motivado el aprendizaje de los estudiantes a través de su enseñanza, para que éstos adquieran el conocimiento, las habilidades y las actitudes deseadas.
- *Eficacia en la investigación educativa y en su difusión:* relacionado con el diseño, implementación, evaluación y disseminación de las innovaciones llevadas a cabo en el aula, así como al impacto que éstas tienen en el mundo académico.

Los criterios de evaluación han de ir dirigidos a reflejar el impacto de la investigación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y dentro de la propia comunidad académica. Para ello, se tendría en cuenta el reconocimiento de la investigación a través de algún tipo de retribución o recompensa; se valoraría el intercambio público a través de las diferentes formas de publicación, creación de materiales, etc.; y se les ofrecería algún tipo de apoyo financiero para continuar su labor. Uno de los aspectos más importantes, pero difíciles de evaluar, sería el impacto de los hallazgos en la práctica de otros miembros de la comunidad universitaria. Es fundamental que el profesorado lleve a la práctica los avances en materia educativa, pero a pesar de las dificultades, un primer paso es hacer énfasis en la necesidad de hacer visible la excelencia en la enseñanza, para que ésta pueda ser compartida. No obstante, como señalan Hutchings y Shulman (1999: 15), ésta no tiene que ser alcanzada exclusivamente a través de publicaciones, sino que existen diferentes formas de hacer el trabajo público, incluyendo Internet, desarrollo de actividades académicas y presentaciones públicas.

3.4. INICIATIVAS PARA PROMOVER EL DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

3.4.1. Organizaciones y redes que impulsan el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Superior

1. American Association for Higher Education (AAHE)
2. Australian Network of Higher Education Staff Developers
3. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching
4. Higher Education Research and Development Society of Australasia (HERDSA)
5. International Society for the Scholarship of Teaching and Learning
6. National Institute on Post Secondary Education

7. Professional and Organizational Development Network in Higher Education (POD)
8. Society for Teaching and Learning in Higher Education (STLHE) Canada
9. The Collaboration for the Advancement of College Teaching & Learning

3.4.2. Centros que promueven el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Superior

3.4.2.1. América del Norte

➤ Canadá:

Alberta

- Academic Technologies for Learning Site - University of Alberta.
- University Teaching Services - University of Alberta
- University Teaching Resources at Augustana University College - University of Alberta
- Teaching & Learning Centre - University of Calgary

British Columbia

- Centre for Teaching and Learning - Thompson Rivers University Kamloops
- Learning and Instructional Development Centre - Simon Fraser University
- Learning and Teaching Centre - University of Victoria
- The Centre for Teaching and Academic Growth - University of British Columbia
- The Learning Centre - University of British Columbia

Manitoba

- University Teaching Services - University of Manitoba
- The Centre For Higher Education Research and Development - University of Manitoba

New Brunswick

- Centre for Enhanced Teaching and Learning - University of New Brunswick

Nova Scotia

- Centre for Learning and Teaching - Dalhousie University

Ontario

- Centre for Leadership in Learning - McMaster University
- Centre for Teaching and Learning - Queen's University
- Centre for Teaching, Learning & Educational Technologies - Brock University
- Centre for the Support of Teaching - York University
- Centre for University Teaching - University of Ottawa o Centre de pedagogie universitaire - Universite d'Ottawa
- Division for Instructional Development - University of Windsor
- Educational Development Centre - Carleton University
- Faculty of Health Sciences - Programme for Faculty Development - McMaster University
- Instructional Development - Wilfrid Laurier University
- Joint Centre for Teacher Development - Ontario Institute for Studies in Education and University of Toronto
- Learning and Teaching Office - Ryerson University
- Teaching and Learning Services - University of Toronto at Scarborough
- Teaching Resource and Continuing Education - University of Waterloo
- Teaching Support Services - University of Guelph

Quebec

- Centre for Teaching and Learning Services - Concordia University
- Teaching and Learning Services - McGill University

Saskatchewan

- The Gwenna Moss Teaching and Learning Centre - University of Saskatchewan

Otros

- Academic Development Centre - Mount Royal College
- Centre for Teaching and Learning - Lethbridge Community College

➤ Estados Unidos

Alabama

- Center for Teaching and Learning - University of Alabama
- The Center for Teaching, Learning and Scholarship - Samford University
- The Instructional Media Group - Auburn University

Arizona

- Center for Learning and Teaching Excellence - Arizona State University
- Faculty Development Page - University of Arizona

- Faculty Development Program - Northern Arizona University

Arkansas

- Center for Applied Studies in Education - University of Arkansas-Little Rock
- Instructional Development Center - University of Central Arkansas
- Teaching and Learning Center - John Brown University
- The Teaching and Faculty Support Center - University of Arkansas-Fayetteville

California

- Academic Computing Services - California State University-Long Beach
- Center for Excellence in Learning and Teaching (CELT) - California State University-Northridge
- Center for Excellence in Teaching - University of Southern California
- Center for Teaching and Learning - California State University-Sacramento
- Center for Teaching and Learning - Stanford University
- Center for Teaching and Professional Development - Sonoma State University
- Center for Teaching Development - UC San Diego
- Center for Teaching Excellence - UC Santa Cruz
- Faculty Center for Professional Development - California State University - Long Beach
- Faculty Center for Professional Development - California State University - Pomona
- Instructional Development - UC Santa Barbara
- The Office of Instructional Consultation - UC Santa Barbara
- Instructional Resource Services - UC Irvine
- Office of Educational Development - UC Berkeley
- Educational Technology Services - UC Berkeley
- Graduate Student Instructor (GSI) Teaching and Resource Center - UC Berkeley
- Office of Faculty Development and Center for Excellence in Teaching - California State University-Hayward
- Office of Instructional Development - UC Los Angeles
- Office of Research - Azusa Pacific University
- Pacific Center for Teaching Excellence - University of the Pacific
- Teaching Resource Center - California State University - San Bernardino
- Teaching Resources Center - UC Davis
- Technology and Learning Program - California State University - Chico
- The Center for Teaching and Faculty Development - San Francisco State University

Colorado

- Faculty Teaching Excellence Program - University of Colorado
- Instructional Technology Research Center - University of Colorado

Connecticut

- Center for Teaching and Learning - Connecticut College
- Faculty Center for Learning Development - University of Hartford

Delaware

- Center for Teaching Effectiveness - University of Delaware
- Toolkit for Teaching with Technology Site - University of Delaware

District of Columbia & Washington D.C.

- Center for Excellence in Teaching, Learning and Assessment - Howard University
- George Washington University's Teaching Center
- Georgetown University's Teaching, Learning and Technology Roundtable
- Office of Training Technology - HPC SPIDER

Florida

- Academy for the Art of Teaching - Florida International University
- Center for 21st Century Teaching Excellence - University of South Florida
- Educational Technology - Embry Riddle Aeronautical University
- Faculty Center for Teaching and Learning - University of Central Florida
- Faculty Development - University of Florida
- Florida State University's Center for Teaching and Learning
- University Learning Resources - Florida Atlantic University

Georgia

- Center for Excellence in Teaching and Learning - Kennesaw State College
- Center for Teaching and Learning - Georgia State University
- Center for Teaching Excellence - Southern Polytechnic State University
- Center for the Enhancement of Teaching and Learning - Georgia Institute of Technology
- Faculty Development - Armstrong Atlantic State University
- The Office of Instructional Support & Development - University of Georgia
- Institute for Higher Education - University of Georgia

Hawaii

- Center for Instructional Support - University of Hawaii

Idaho

- Center for Teaching and Learning - Idaho State University

Illinois

- Center for Excellence in Teaching and Learning - College of Lake County
- Center for Teaching and Learning - Northeastern Illinois University
- Center for Teaching and Learning - University of Chicago
- Center for Teaching and Learning - University of Illinois at Springfield
- Center for Teaching Excellence - Columbia College Chicago
- Center for Teaching Excellence - University of Illinois at Urbana-Champaign
- Center for the Advancement of Teaching - Illinois State University
- Chicago Area Faculty Development Network (CAFDN)
- Council for Excellence in Teaching and Learning - University of Illinois at Chicago
- Excellence in Learning and Teaching Initiative - Southern Illinois University Edwardsville
- Faculty Development Office - Western Illinois University
- Faculty Development Program - Knox College
- Office of Teaching Excellence and Faculty Development - Bradley U.
- Searle Center for Teaching Excellence - Northwestern University
- Teaching and Learning Center - College of DuPage

Indiana

- Campus Instructional Consulting - Indiana University at Bloomington
- Teaching and Learning Technologies Center - Indiana University at Bloomington
- Campus Instructional Consulting - Indiana University at Bloomington
- Center for Excellence in Teaching and Learning - Indiana University Northwest
- Center for Instructional Excellence - Purdue University
- Center for the Enhancement of Learning and Teaching - Indiana-Purdue University at Fort Wayne
- Educational Technology Development Center - University of Notre Dame
- Indiana State University's Center for Teaching and Learning
- IUPUI's Center for Teaching and Learning
- Kaneb Center for Teaching and Learning - University of Notre Dame
- The University Center for Excellence in Teaching (UCET) - Indiana University at South Bend

Iowa

- Center for Teaching Excellence - Iowa State University
- University of Iowa's Center for Teaching
- University of Northern Iowa's Center for the Enhancement of Teaching

Kansas

- Center for Teaching Excellence - University of Kansas
Instructional Development and Support - University of Kansas
- Center for the Advancement of Teaching and Learning - Kansas State University
- IDEA Center - Kansas State University
- The Center for Teaching Excellence and Learning Technology - Fort Hays State University

Kentucky

- Center for Teaching and Learning - Western Kentucky University
- The Delphi Center for Teaching and Learning - University of Louisville
- Training and Development - University of Kentucky

Louisiana

- Center for the Advancement of Teaching - Xavier University of Louisiana
- Centers for Excellence in Learning and Teaching - Louisiana State University
- Teaching and Learning Resource Center at the University of Louisiana at Monroe

Maine

- Center for Teaching - University of Southern Maine
- Center for Teaching Excellence at the University of Maine

Maryland

- Center for Educational Resources - Johns Hopkins University
- Center for Instructional Advancement and Technology - Towson University
- Faculty Development Center - University of Maryland, Baltimore County
- The Center for Teaching Excellence - University of Maryland
Office of Information Technology - University of Maryland

Massachusetts

- Center for Educational Development, Technology, and Assessment - Worcester Polytechnic University

- Center for Effective University Teaching - Northeastern University
- Center for Teaching - University of Massachusetts - Amherst
- Derek Bok Center for Teaching and Learning - Harvard University
- Educational Technology Center - Northeastern University
- Faculty Teaching Center - University of Massachusetts Lowell
- Pforzheimer Learning and Teaching Center - Wellesley College
- The Teaching and Learning Laboratory - MIT

Michigan

- Center for Excellence in Teaching and Learning - Kettering University
- Center for Research on Learning and Teaching - University of Michigan
Duderstadt Center - University of Michigan
- Center for Teaching, Learning and Faculty Development - Michigan Tech
University
- Faculty Development Center - Eastern Michigan University
- Michigan State University's Teaching Assistant Home Page
- Office for Teaching and Learning - Wayne State University
- Office of Faculty and Organizational Development - Michigan State
University
- The Robert and Mary Pew Faculty Teaching and Learning Center -
Grand Valley State University
- Western Michigan University's Center for Teaching and Learning

Minnesota

- Center for Excellence in Teaching and Learning - Mankato State
University
- Center for Innovation in the Liberal Arts - St. Olaf College
- Center for Professional Development - Bemidji State University
- Center for Scholarship and Teaching - Macalester College
- Center for Teaching and Learning - Augsburg College
- Center for Teaching and Learning at Minnesota State Colleges and
Universities
- Faculty Center for Teaching Excellence - St. Cloud State University
- Learning Enhancement Services - St. John University/College of St.
Benedict
- University of Minnesota's Center for Teaching and Learning Services.

Mississippi

- Center for Teaching and Learning - Mississippi State University
- Learning Enhancement Center - University of Southern Mississippi

Missouri

- Center for Scholarship in Teaching and Learning - Southeast Missouri
State University

- Center for Teaching and Learning - University of Missouri-St. Louis
- Center for Teaching Excellence - Rockhurst University
- Center for Teaching Excellence - Saint Louis University
- Faculty Center for Excellence in Teaching (FaCET) - University of Missouri-Kansas City
- Maryville University's Center for Teaching Excellence - St. Louis
- Program for Excellence in Teaching - University of Missouri-Columbia
- The Teaching Center - Washington University in St. Louis

Montana

- Center for Teaching Excellence - University of Montana

Nebraska

- Center for Faculty Development - University of Nebraska-Omaha

Nevada

- Excellence in Teaching Program - University of Nevada-Reno
- University Teaching and Learning Center - University of Nevada-Las Vegas

New Hampshire

- The UNH Teaching Excellence Program - University of New Hampshire

New Jersey

- Faculty Center for Excellence in Teaching and Learning - Rowan University
- McGraw Center for Teaching and Learning - Princeton University
- Research Academy for University Learning - Montclair State University
- Rutgers' University Teaching Assistant Project
- Teaching and Learning Center - Rider University
- Teaching Excellence Center - Rutgers University - New Brunswick
- Teaching Excellence Center - Rutgers University - Newark Campus
- Teaching Excellence Center - Rutgers University's Camden Campus
- Teaching, Learning & Technology Center - Seton Hall University

New Mexico

- Center for Teaching Excellence - Eastern New Mexico University

New York

- Center for Excellence in Learning and Teaching - SUNY-Stony Brook
- Center for Excellence in Learning and Teaching (CELT) - SUNY-Oswego

- Center for Excellence in Teaching and Learning - University at Albany-SUNY
- Center for Learning and Teaching - State University of New York - Binghamton
- Center for Learning and Teaching at Cornell
Cornell's Academic Technology Center
- Center for Support of Teaching and Learning - Syracuse University
- Center for Teaching and Learning Resources - University at Buffalo, The State University of New York
Educational Technology Center - SUNY-Buffalo
- Center for Teaching and Learning - St. Lawrence University
- Center for Teaching and Scholarly Excellence - Hofstra University
- Center for Teaching Excellence - Canisius College
- Center for Teaching Excellence - New York University
- Faculty Development Page - Ithaca College
- Institute for Learning Technologies - Columbia University
- RPI's Center for Innovation in Undergraduate Education
- Teaching, Learning and Technology Center - SUNY - Oneonta

North Carolina

- Center for Faculty Development - University of North Carolina - Asheville
- Center for Teaching and Learning - University of North Carolina - Chapel Hill
Center for Instructional Technology, University of North Carolina - Chapel Hill
- Center for Teaching Excellence - University of North Carolina - Wilmington
- Faculty Center for Excellence in Teaching and Learning - Western Carolina University
- Faculty Center for Teaching and Learning - North Carolina State University - Raleigh
- Teaching and Learning Center - U of North Carolina - Pembroke
- University Teaching and Learning Center at the University of North Carolina - Greensboro
- Center for Instructional Technology - Duke University

North Dakota

- Center for Innovation in Instruction - Valley City State University
- Office of Instructional Development - University of North Dakota

Ohio

- Center for Teaching and Learning - Otterbein College
- Center for Teaching, Learning and Technology - Bowling Green State University

- Center for the Advancement of Teaching and Learning - Youngstown State
- Center for the Enhancement of Learning and Teaching - Miami University
- Center for the Enhancement of Teaching and Learning - University of Cincinnati
- Faculty Professional Development Center - Kent State University
- Ohio State University's Faculty and TA Development
- Ryan C. Harris Learning Teaching Center - The University of Dayton
- University Center for Innovation in Teaching and Education - Case Western Reserve University
- University Center for Teaching and Learning - Cleveland State University
- Wright State University's Center for Teaching and Learning

Oklahoma

- Center for Teaching and Learning - Northeastern State University
- Instructional Development Program - University of Oklahoma

Oregon

- Center for Academic Excellence - Portland State University
- Center for Excellence in Learning and Teaching (CELT) - Concordia University Portland
- University of Oregon's Teaching Effectiveness Program

Pennsylvania

- Center for Excellence in Teaching and Learning - Gannon University
- Center for Teaching and Learning - Washington and Jefferson College
- Eberly Center for Teaching Excellence - Carnegie Mellon University
- Faculty Center for Teaching - Muhlenberg College
- Kutztown University Center for Enhancement of Teaching
- Schreyer Institute For Teaching Excellence - Penn State University
- National Center on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment - Penn State University
- Teaching and Learning with Technology - Penn State University
- Teaching and Learning Center - Lasalle University
- Teaching and Learning Center - Temple University
- The Awareness of Teaching and Teaching Improvement Center (ATTIC) - Temple University
- Center for Innovation in Teaching & Learning, Fox School of Business & Management - Temple University
- Teaching and Learning Enhancement Center - Bloomsburg University
- University of Pittsburgh's Center for Instructional Development and Distance
- Education y University of Pittsburgh's Learning, Research and Development Center

Rhode Island

- Brown University Scholarly Technology Group
- Center for Teaching Excellence - Providence College
- The Sheridan Center for Teaching and Learning - Brown University

South Carolina

- College of Charleston - Center for Effective Teaching and Learning
- Office of Teaching Effectiveness and Innovation - Clemson University

Tennessee

- Academic Resources - Union University
- Teaching Center - Belmont University
- Teaching Materials Center - Southern Adventist University
- Teaching, Learning and Technology Roundtable - Middle Tennessee State University and Learning, Teaching and Innovative Technologies Center - Middle Tennessee State University
- Vanderbilt University's Center for Teaching
- Walker Teaching Resource Center - University of Tennessee at Chattanooga

Texas

- Adam's Center for Teaching Excellence - Abilene Christian University
- Center for Effective Teaching and Learning - University of Texas - El Paso
- Center for Teaching Effectiveness - University of Texas - Austin
- Center for Teaching Excellence - Texas Christian University
- Center for Teaching Excellence - St. Edward's University
- Center for Technology in Teaching and Learning - Rice University
- Southwest Texas State University's Faculty Advancement Center
- Texas Tech University Teaching, Learning, and Technology Center
- The Center for Teaching Excellence - Southern Methodist University
- The Center for Teaching Excellence at Texas A&M University

Utah

- Brigham Young University's Faculty Center
- Center for Teaching and Learning Excellence - University of Utah

Vermont

- Center for Teaching and Learning - University of Vermont
- Center for Teaching, Learning and Research - Middlebury College

Virginia

- Center for Educational Technology - Virginia Tech University
- Center for Teaching Excellence - Hampton University
- Faculty Development Center - Radford University
- University of Virginia's Teaching Resource Center.

Washington

- Center for Instructional Development and Research - University of Washington
- UWired Center for Teaching and Learning - University of Washington
- Office of Educational Assessment - University of Washington
- Center for Instructional Innovation - Western Washington University
- Center for Teaching and Learning - Central Washington University
- Center for Teaching, Learning & Technology - Washington State University
- Instructional Technology Services - Seattle Pacific University
- Teaching & Learning Center - Eastern Washington University

West Virginia

- Center for Instructional Technology - Marshall University

Wisconsin

- Center for the Improvement of Instruction - U of Wisconsin - Milwaukee
- Collaborative Learning Website - U of Wisconsin - Madison
- Engineering Learning Center - U of Wisconsin - Madison
- Undergraduate Teaching Improvement Council - University of Wisconsin System
- University of Wisconsin-Platteville Teaching Excellence Center

Wyoming

- Center for Teaching Excellence - University of Wyoming

Otros

- Anne Arundel Community College Center for the Advancement of Learning and Teaching
- Center for Excellence in Teaching and Learning - Northern Virginia Community College
- Center for Support of Teaching and Learning - St. Louis Community College, Meramec
- Center for Teaching Excellence - Lansing Community College
- Faculty Development - Seattle Community Colleges
- Lash Center for Teaching and Learning - Bristol Community College

- Maricopa Community College's Center for Learning and Instruction
- Teaching and Learning Center - Del Mar College
- The League for Innovation in the Community College
- Threads - The Academic Internet Resource - Broward Community College

➤ Puerto Rico

- Institute for the Development of Undergraduate Teaching and Learning - University of Puerto Rico, Humacao

3.4.2.2. *América del Sur*

➤ Chile

- Centro de Desarrollo Docente – Universidad Católica de Chile

3.4.2.3. *Australia y Nueva Zelanda*

➤ Australia

- Academic Development Unit - LaTrobe University
- Academic Staff Development -University of Wollongong
- Australian National University's Center for Educational Development and Academic Methods
- Center for Research into Educational Applications of Multimedia - University of New England
- Center for the Study of Higher Education - Melbourne University
- Centre for Professional Development - Macquarie University
- Centre for the Advancement of Learning and Teaching - University of Tasmania
- Centre for the Advancement of Teaching and Learning - University of Western Australia
- Centre for the Enhancement of Learning, Teaching and Scholarship - University of Canberra
- Charles Sturt University - CELT (Centre for Enhancing Learning and Teaching)
- Educational Development and Technology Centre - University of New South Wales
- Griffith Institute for Higher Education - Griffith University
- Institute for Interactive Media and Learning - University of Technology, Sydney
- Learning and Development Services Centre - Edith Cowan University
- Learning and Teaching Support - Swinburne University of Technology
- Learning, Teaching, and Assessment - University of Adelaide
- Monash University's Center for Higher Education Quality
- Monash University's Performance Development & Training Branch
- Murdoch University's Teaching and Learning Centre

- Quality Development Unit at Royal Melbourne Institute of Technology
- Staff Development Unit - University of New South Wales
- Staff Professional Development - Charles Darwin University
- Teaching and Learning Support Services Department - Queensland Institute of Technology
- The Teaching and Educational Development Institute (T.E.D.I.) - University of Queensland
- University of South Australia's Flexible Learning Centre
- University of Sydney's Institute for Teaching and Learning

➤ Nueva Zelanda

- Center for Professional Development - University of Auckland
- Higher Education Development Centre - University of Otago
- Tourism Recreation Research & Education Centre - Lincoln University
- University Centre for Teaching and Learning - University of Canterbury
- University Teaching Development Centre - Victoria University at Wellington

3.4.2.4. *Asia y Oriente Medio*

➤ Arabia Saudí

- Deanship of Academic Development – King Fahd University of Petroleum and Minerals

➤ Corea

- Korea Advanced Institute of Science & Technology - Virtual University Project

➤ Hong Kong

- Center for Enhanced Learning and Teaching - Hong Kong University of Science and Technology
- Centre for Educational Development - Hong Kong Baptist University
- Centre for the Advancement of University Teaching - University of Hong Kong
- Educational Development Centre - Hong Kong Polytechnic University

➤ Japón

- Center for Research on the Development of Higher Education - University of Tokyo
- Research Institute for Higher Education - Hiroshima University

➤ Malasia

- Centre for Teaching and Learning - Universiti Teknologi Malaysia

➤ Singapur

- Centre for Instructional Technology - National University of Singapore
- Centre for the Development of Teaching and Learning - National University of Singapore

3.4.2.5. *Europa*

➤ Alemania

- Interdisciplinary Center for Higher Education--University of Hamburg

➤ Reino Unido

- Academic Registry - Leeds Metropolitan University
- Academic Research and Development Support Unit - Portsmouth University
- Buckinghamshire Chilterns University College, Regional Development Unit
- Cambridge University's Academic Staff Development
- Center for Learning Development - Hull University
- Centre for Academic Practice - University of Warwick
- Centre for Careers and Academic Practice - University of Liverpool
- Centre for Computer Based Learning - Queens University of Belfast
- Centre for Learning & Teaching – De Montfort University
- Centre for Learning and Teaching - University of Paisley
- Centre for Learning and Teaching- University of Southampton
- Centre for Lifelong Learning - University of Aberdeen
- Centre for Lifelong Learning - University of Glamorgan
- Centre for Staff and Learning Development - Oxford Brookes University
- ExPERT Centre - University of Portsmouth
- Institute of Educational Technology at Open University
- Pedagogic Development Office- The University of Manchester
- Professional and Organisational Development (POD) - York University
- Staff and Department Development Unit - University of Leeds
- Staff Development - University of Bath
- Staff Development - University of Bradford
- Staff Development - University of Bristol
- Teaching and Learning Technology Support Network - University of Glasgow
- University of Dundee's Staff Development Programme
- University of Durham's Information Technology Service
- University of Edinburgh's Centre for Teaching, Learning and Assessment

Otros

- Centre for Excellence in Preparing for Academic Practice - University of Oxford
- Higher Education and Research Opportunities in the United Kingdom (HERO)
- Institute for Computer Based Learning at Heriot-Watt University
- Learning Technology Dissemination Initiative - Heriot-Watt University
- Scottish Centre for Information on Language Teaching and Research - University of Stirling
- Teaching and Learning Technology Programm

3.4.3. Publicaciones sobre enseñanza y aprendizaje

3.4.3.1. Publicaciones interdisciplinarias

- Academe
- Campus Technology
- Change
- Chronicle of Higher Education
- College Teaching
- EDUCAUSE Quarterly
- eLearn Magazine
- Innovate (formerly The Technology Source)
- Innovations in Education and Teaching International
- Innovative Higher Education
- International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning
- International Journal of Teaching and Learning in Higher Education
- Journal of Classroom Interaction
- Journal of College Science Teaching
- Journal of General Education
- Journal of Graduate Teaching Assistant Development
- Journal of Student Centered Learning
- Journal of the Scholarship of Teaching and Learning (JoSoTL)
- Journal on Excellence in College Teaching
- Liberal Education
- Mountainrise
- National Teaching and Learning Forum
- Phi Delta Kappan

3.4.3.2. *Publicaciones disciplinares*

➤ Artes y Humanidades

Arte

- Art Education
- Arts Education Policy Review
- Journal of Aesthetic Education
- Journal of Aesthetics and Art Criticism
- Studies in Art Education

Drama

- Research in Drama Education
- Theatre Topics

Lenguaje

- Assessing Writing
- Canadian Modern Language Review
- College Composition and Communication
- College English
- English Education
- Foreign Language Annals
- IRAL: International Review of Applied Linguistics
- Journal of Teaching Writing
- Language Learning Journal
- Language Teaching
- Modern Language Journal
- Pedagogy
- Research in the Teaching of English
- Teaching English in the Two-Year College
- TESOL Quarterly

Música

- Bulletin of the Council for Research in Music Education
- Canadian Music Educator
- Contributions to Music Education
- International Journal of Music Education
- Journal of Historical Research in Music Education
- Journal of Research in Music Education
- Music Education Research
- Music Educators Journal
- Philosophy of Music Education Review
- Update: The Applications of Research in Music Education

Filosofía

- Metaphilosophy
- Teaching Philosophy

➤ Ciencias

Astronomía

- Astronomy Education Review

Biology

- Advances in Physiology Education
- American Biology Teacher
- Bioscene: Journal of College Biology Teaching
- Bioscience
- Cell Biology Education
- Journal of Biological Education

Ciencia

- International Journal of Science Education
- Journal of College Science Teaching
- Journal of Research in Science Teaching
- Research in Science and Technological Education
- Science & Education

Ciencias Ambientales

- Journal of Environmental Education
- Teaching Issues and Experiments in Ecology

Ciencias del Mar

- Journal of Geoscience Education
- Oceanography

Estadística

- American Statistician
- Journal of Statistics Education

Física

- American Journal of Physics
- Physics Education
- Physics Teacher

Geociencia

- Journal of Geoscience Education

Matemáticas

- College Mathematics Journal
- Journal for Research in Mathematics Education
- Mathematics Teacher
- PRIMUS : Problems, Resources, and Issues in Mathematics Undergraduate Studies

Química

- Education in Chemistry
- Journal of Chemical Education

➤ Ciencias Sociales y Jurídicas

Administración y Dirección de Empresas

✓ Contabilidad

- Issues in Accounting Education
- International Journal of Accounting, Education, and Research
- Journal of Accounting Education

✓ Empresa

- Business Education Forum
- Journal of Education for Business
- Journal of Economic Education

✓ Finanzas

- Journal of Applied Finance: Theory, Practice, Education
- Journal of Financial Education

✓ Dirección

- Journal of Management Education

✓ Marketing

- Journal of Marketing Education

Antropología

- Black Collegian
- Black Issues in Higher Education
- Journal of Blacks in Higher Education
- Journal of Negro Education
- Race, Ethnicity, and Education

- Anthropology and Education Quarterly
- Anthropology Today

Ciencias Políticas

- Perspectives on Political Science
- Political Science and Politics
- Talking Politics
- Teaching Political Science

Ciencias Sociales

- Social Education
- Theory and Research in Social Education

Comunicación y documentación

- Communication Education
- Journal of Education for Library & Information Science
- Journal of Information Technology Education
- Journalism and Mass Communication Educator
- Media and Methods

Derecho

- Journal of Legal Education
- Journal of Legal Studies
- Legal Studies Forum

Education

- ✓ Educational Psychology
 - Educational Psychologist
 - Journal of Educational Psychology
- ✓ Educational Research
 - American Educational Research Journal
 - Harvard Educational Review
 - Instructional Science
 - Journal of Educational Research
 - Review of Educational Research
- ✓ Leadership and Policy Studies
 - Adult Education Quarterly
 - Educational Leadership
 - Innovative Higher Education
 - Journal of Higher Education
 - Research in Higher Education

- Sociology of Education
- ✓ Teacher Education
 - Action in Teacher Education
 - Journal of Physical Education, Recreation, and Dance
 - Journal of Teacher Education
 - Teachers College Record
- ✓ Technology in Education
 - Journal of Educational Computing Research
 - Journal of Educational Technology Systems
 - Journal of Research on Technology Education
 - Journal of Technology Education

Economía

- Journal of Economic Education

Estudios de la Mujer

- Feminist Teacher

Estudios Internacionales

- Education about Asia

Geography

- Journal of Geography
- Journal of Geography in Higher Education

Historia

- History Teacher
- Teaching History
- Teaching History (London Historical Association)

Psicología

- Cognition and Instruction
- Journal of Educational Psychology
- Journal of Instructional Psychology
- Teaching of Psychology

Sociología

- Teaching Sociology

Trabajo Social

- Journal of Education for Social Work
- Journal of Social Work Education
- Journal of Teaching in Social Work
- Learning in Health and Social Care
- New Social Worker
- Professional Development

➤ Ingeniería y Arquitectura

Arquitectura y Urbanismo

- Journal of Architectural Education
- Journal of the American Planning Association
- Journal of Planning Education and Research

Ingeniería

- ASEE Prism
- Chemical Engineering Education
- Computer Science Education
- Frontiers in Education - Conference Proceedings
- International Journal of Electrical Engineering Education
- International Journal of Engineering Education
- International Journal of Mechanical Engineering Education
- ITiCSE - Innovation and Technology in Computer Science Education
- Journal of Computing in Higher Education
- Journal of Educational Computing Research
- Journal of Educational Technology Systems
- Journal of Engineering Education
- Journal of Environmental Education
- Journal of Information Systems Education
- Journal of Information Technology Education
- Journal of Natural Resources and Life Sciences Education
- Journal of Research on Technology in Education
- SIGCSE - Special Interest Group for Computer Science Education
- Teaching Issues and Experiments in Ecology

➤ Ciencias de la Salud

Odontología

- European Journal of Dental Education
- Journal of Dental Education

Medicina

- Academic Medicine
- BMC Medical Education
- Comprehensive Therapy
- Health Education Research
- Journal of Health Administration Education
- Journal of Nutrition Education & Behavior
- Learning in Health and Social Care
- Learning in Health and Social Care
- Medical Education
- Medical Education Online
- Medical Teacher
- Teaching and Learning in Medicine

Enfermería

- Annual Review of Nursing Education
- Journal of Nursing Education
- Journal of Professional Nursing
- Nurse Educator
- Review of Research in Nursing Education

Farmacia

- American Journal of Pharmaceutical Education
- International Journal of Pharmacy Education

3.4.4. Encuentros sobre enseñanza y aprendizaje

- International Society for the Scholarship of Teaching and Learning (IS-SoTL) conference: <http://www.issotl.org/conferences.html>
- National Teaching and Learning Forum: <http://www.ntlf.com/>
- Professional and Organizational Development Network in Higher Education (POD): <http://www.podnetwork.org/>
- SoTL conferences and institutes: <http://www.sotl.ilstu.edu/sotlConf/>
- The SoTL commons. A conference for the Scholarship of Teaching and Learning:
<http://academics.georgiasouthern.edu/ijstotl/conference/2009/region.htm>

3.5. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

El desarrollo profesional del profesorado universitario se encuentra profundamente marcado por la segmentación y descompensación existente entre dos de sus funciones principales: la docencia y la investigación.

Ambas actividades se desarrollan una al margen de la otra, prácticamente como si pertenecieran a profesiones distintas y ocuparan espacios de tiempo diferentes. Como consecuencia, el profesorado universitario construye una identidad profesional fragmentada, pues las funciones que desempeña se valoran de manera independiente y desconectada.

La formación del profesorado, el apoyo institucional y departamental, así como la propia motivación del profesorado, son factores determinantes para que docencia e investigación sigan practicándose como funciones aisladas, o para impulsar una integración entre ambas como tareas complementarias que se refuerzan mutuamente. La docencia debe recuperar el lugar que le pertenece y, para ello, ha de ser reconocida y valorada en la misma medida que lo es la labor investigadora.

Desde esta óptica, la alternativa para lograr una enseñanza erudita ("scholarship of teaching") iniciada por Boyer y desarrollada por autores como Shulman, Rice y otros, apuesta por la necesidad de investigar la enseñanza, como requisito indispensable para promover la calidad de la docencia. No basta con ser un profesor excelente y experto, sino que los procesos de mejora alcanzados a través de la investigación, han de difundirse al resto de la comunidad universitaria, para que puedan ser discutidos y reutilizados.

La docencia se convierte así en una tarea de investigación e innovación, en la búsqueda de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Además, como toda investigación, cobra su máximo valor cuando se hace pública y es de utilidad para el resto de colegas.

Por su parte, sería necesario establecer criterios tanto para valorar la excelencia académica, como la investigación en la enseñanza, pues ambas conllevan un esfuerzo e implicación que merece ser reconocido. El apoyo y la apropiada incentivación de ambos tipos de excelencia en la docencia, fomentarían la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, y a su vez, reportarían importantes avances y beneficios para la institución universitaria en su conjunto. Atender a las iniciativas que se están llevando a cabo en otros países ayudaría en el inicio y fomento de esta propuesta.

MARCO PRÁCTICO

Capítulo 4

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

- 4.1. Planteamiento del problema, objetivos e hipótesis de la investigación.
- 4.2. Diseño de la investigación.
- 4.3. Desarrollo de la investigación.

4.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño de la investigación irá encaminado a resolver algunas de las principales cuestiones tratadas a lo largo del marco teórico de este trabajo.

El proceso de diseño se inicia en torno a un aspecto problemático, que genera controversias en la actividad profesional del profesorado universitario. En este caso, el problema objeto de estudio viene asociado al conjunto de dimensiones que caracterizan y guían la profesión universitaria y que afectan de manera directa al desarrollo profesional del profesorado universitario, a la eficacia de la universidad como institución en general, y a la calidad de la educación superior en particular.

El tema concreto de la investigación se enuncia de la siguiente manera:

“Construcción y desarrollo de la identidad profesional del profesorado universitario en torno a dos de sus funciones básicas: docencia e investigación”.

El fin último de la investigación es dar respuesta al desequilibrio que existe entre docencia e investigación, como actividades que el profesorado universitario realiza de manera independiente y desconectada. Esta fragmentación tiene serios efectos en la calidad de su ejercicio, ya que tiende a concentrar sus esfuerzos en el desempeño de una en el detrimento de la otra. En este caso, la docencia ha sido la actividad más perjudicada, ya que al carecer de reconocimiento y apoyo profesional, ha provocado que gran parte del profesorado desvíe su atención hacia la investigación, como actividad portadora de mayores beneficios, como una mejor incentivación y reconocimiento social. Este compromiso con la investigación como tarea al margen de la docencia, supone efectos negativos y perjudiciales en la calidad de la formación universitaria de los futuros profesionales, así como en el desarrollo de una identidad profesional equilibrada que reconozca por igual el valor de cada una de sus funciones.

El objetivo general que va a guiar el proceso de investigación se concreta de la siguiente manera:

Analizar los aspectos que participan en la construcción y desarrollo de la identidad del profesorado universitario a lo largo de su desarrollo profesional, especialmente en torno a dos de sus funciones básicas: docencia e investigación.

Partiendo de esta intención que guiará el proceso general de la investigación, cabe desglosar los **objetivos específicos** que se desprenden del anterior.

1. Averiguar el nivel de identificación del profesorado con sus diferentes funciones (docencia, investigación, etc.).
2. Explorar la concepción que tiene el profesorado sobre la actividad docente y la actividad investigadora.
3. Reconocer los principales motivos que han llevado al profesorado a emprender una trayectoria profesional en la universidad.
4. Determinar los aspectos que más influyen en el desarrollo profesional del profesorado universitario.
5. Conocer el grado en que diferentes aspectos formativos influyen en el desarrollo actual de la actividad profesional universitaria.
6. Determinar el grado de satisfacción del profesorado con respecto al sistema de acceso y promoción dentro de la universidad.
7. Analizar el grado de influencia del clima de relaciones interpersonales con los compañeros y con el alumnado en el desarrollo profesional.
8. Profundizar en el grado en que se dan aspectos relacionados con la actividad docente.
9. Ahondar en el grado en que se dan aspectos relacionados con la actividad investigadora.
10. Examinar el nivel de satisfacción del profesorado universitario con respecto al sistema de evaluación e incentivación en la universidad.
11. Establecer las diferencias existentes en las opiniones vertidas por el profesorado en función de diferentes variables demográficas y profesionales (sexo, edad, rama científica, centro, titulación académica, categoría profesional, etc.).

Partiendo de estos objetivos, el conjunto de hipótesis declarativas que guían el desarrollo de la presente investigación, es el siguiente:

1. El profesorado se percibe más a sí mismo como investigador que como docente.
2. La concepción que tiene el profesorado de la actividad docente y de la actividad investigadora difieren entre sí.
3. La formación inicial recibida por el profesorado para ser docente e investigador influye poco en el desarrollo actual de su actividad profesional, en comparación con la formación permanente.

4. El nivel de satisfacción del profesorado con respecto al sistema de acceso y promoción en la universidad es bajo.
5. El clima de relaciones interpersonales, tanto con los compañeros como con el alumnado, influye bastante en el desarrollo profesional del profesorado.
6. Determinados aspectos de la docencia que dependen del profesor se dan en mayor medida que otros que dependen de factores externos.
7. Determinados aspectos de la investigación que dependen del profesor se dan en mayor medida que otros que dependen de factores externos.
8. El nivel de satisfacción del profesorado con respecto al sistema de evaluación e incentivación en la universidad es bajo.
9. Existen diferencias estadísticamente significativas entre las opiniones del profesorado en función de variables descriptivas, como: sexo, edad, rama científica, centro, titulación académica, categoría profesional, etc.
10. Una serie de aspectos relacionados con la actividad investigadora se dan en mayor medida que otros relacionados con la actividad docente.

4.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

4.2.1. Enfoque metodológico

De acuerdo con los objetivos que van a guiar el proceso de investigación, se considera oportuno realizar un uso complementario de la metodología cualitativa y cuantitativa, como procedimientos paralelos que intentan dar respuesta, desde diferentes vías, a una misma realidad social.

“La estrategia de complementación se basa en el deseo de contar con dos imágenes distintas de la realidad en la que está interesado el investigador [...] La finalidad de esta estrategia es meramente aditiva, pues no se trata tanto de buscar convergencia ni confirmación, cuanto de contar simultáneamente con dos imágenes que enriquezcan nuestra comprensión de los hechos” (Bericat, 1998: 106).

Si la investigación cuantitativa trata de determinar la fuerza de asociación o correlación entre variables, la generalización y la objetivación de los resultados a través de una muestra representativa, la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su

sistema de relaciones y su estructura dinámica a través de registros narrativos. Mientras que los métodos cuantitativos sirven para describir un determinado fenómeno de manera objetiva, los métodos cualitativos ayudan a comprenderlo en una construcción de significados de naturaleza subjetiva.

Un uso complementario de ambos métodos permitirá un mayor acercamiento a la realidad del problema objeto de estudio, compensando las carencias de uno con las riquezas del otro.

“La triangulación puede significar [...] la combinación de métodos cualitativos y cuantitativos. Aquí, las distintas perspectivas metodológicas se complementan mutuamente en el estudio de un problema, y esto se concibe como la compensación complementaria de los puntos débiles y ciegos de cada método individual” (Flick, 2004: 280).

El diseño metodológico central partirá del uso del cuestionario como instrumento de investigación cuantitativa, como forma de aproximación a la realidad de una manera objetiva y generalizable al conjunto de profesores universitarios. A partir de la selección de diversas variables demográficas y profesionales, y del establecimiento de un conjunto de dimensiones de estudio, se intentarán describir algunas de las conexiones que se producen entre ellas.

Por su parte, de manera complementaria y dentro de un enfoque biográfico-narrativo, se realizarán entrevistas que den voz a los sujetos para que construyan significados a partir de su propia historia de vida y trayectoria profesional.

“Cada individuo representa una singular reapropiación del universo social e histórico en que ha vivido, por lo que podemos conocer lo social partiendo de la irreductible especificidad de una práctica individual. Esto significa reinstaurar la subjetividad en la ciencia social: una acción única o una historia individual es un medio de acceso -y a veces el único posible- al conocimiento del sistema social” (Bolívar y otros, 2001: 141).

A través del método cualitativo de investigación biográfico-narrativa se realizarán diversos estudios de caso, a partir de entrevistas que permitirán ahondar en la naturaleza de las relaciones que se dan entre diferentes variables.

La entrevista biográfica constituirá un medio ideal para que, de manera individual, el profesorado universitario reconstruya su identidad profesional a través de la narrativa.

“Las narraciones autobiográficas consisten en dar un orden al conjunto de los sucesos pasados, encontrando un hilo conductor que establezca las relaciones necesarias entre lo que el narrador era y lo que hoy es; de esta manera la narración media entre el pasado, presente y futuro, entre las experiencias acontecidas y el significado que ahora han adquirido para el narrador en relación a los proyectos futuros” (Bolívar, 2001: 92).

Una aproximación hacia cómo los sujetos perciben, sienten e interpretan de manera subjetiva una determinada realidad social, permitirá un acercamiento más directo a la comprensión del problema objeto de la investigación.

4.2.2. Instrumentos de recogida de información

4.2.2.1. El cuestionario

La técnica seleccionada para llevar a cabo la investigación cuantitativa es la encuesta. García (1993: 141) la define así:

“Una encuesta es una investigación realizada sobre una muestra de sujetos representativa de un colectivo más amplio, que se lleva a cabo en el contexto de la vida cotidiana, utilizando procedimientos estandarizados de interrogación (cuestionario), con el fin de obtener mediciones cuantitativas de una gran variedad de características objetivas y subjetivas de la población”.

Según este autor, el cuestionario es el instrumento por excelencia de recogida de información de la encuesta, y es uno de los más empleados en la investigación en ciencias sociales. Un cuestionario es un repertorio de preguntas, debidamente estructuradas, para obtener datos concretos de un conjunto de individuos.

La función esencial del cuestionario es establecer un vínculo entre los objetivos de la investigación y la realidad de la población a la que va dirigido. Su elaboración se sustenta en un principio fundamental: traducir los objetivos de la investigación a preguntas concretas que susciten respuestas sinceras y claras por parte del encuestado.

A la hora de elaborar el cuestionario, se tendrán en cuenta diferentes tipologías de preguntas, según el carácter de la respuesta. Atendiendo a la clasificación presentada por Fernández (2006: 16), cabe considerar los siguientes tipos de preguntas:

1. *Preguntas abiertas.* Son aquellas en las que el encuestado construye la respuesta con su propio vocabulario. Esta forma de preguntas presenta la ventaja de que el informante puede enfocar la respuesta con plena libertad, expresando sus opiniones de manera más detallada y profunda. Tiene el inconveniente de que presenta más dificultades a la hora de categorizar y tabular las respuestas.
2. *Preguntas cerradas.* Son las que sólo dan opción a dos o más respuestas, pero siempre limitadas en número. Se distinguen dos subtipos:
 - a. *Preguntas dicotómicas.* Son cuestiones con dos alternativas de respuesta, por ejemplo, “sí” o “no”. En este caso, no hay matices de respuestas ni posiciones intermedias. Estas preguntas se tabulan fácilmente y facilitan la cuantificación mediante la asignación de puntuaciones. Por otra parte, hacen las respuestas más objetivas y fiables, ya que es posible anotarlas con toda fidelidad. Sin embargo, las desventajas de este tipo de preguntas es que no permiten profundizar en el pensamiento del sujeto y las respuestas se ven limitadas a las alternativas prefijadas por el investigador.
 - b. *Preguntas cerradas categóricas.* Son cuestiones que presentan más de dos alternativas de respuesta. Entre ellas destacan:
 - Elección múltiple: se ha de elegir una respuesta entre varias opciones.
 - Respuesta múltiple: se pueden elegir varias respuestas entre las opciones que se presentan.
 - Escalas: se ha de elegir una opción entre varias alternativas que se hallan ordenadas por grado de importancia, frecuencia, etc. Se utilizan para medir actitudes y opiniones que, aunque expresan ideas y sentimientos, pueden ser cuantificadas y expresadas en números.
3. *Preguntas semiabiertas o semicerradas.* Presentan la misma forma que las preguntas cerradas, pero entre las posibles respuestas figura la categoría “otros” (especificar cuáles), de manera que el encuestado tiene que dar más información.

Algunas de las ventajas que ofrece el uso del cuestionario como instrumento de investigación son:

- *Aporta información estandarizada.* Los encuestados responden al mismo conjunto de cuestiones, por lo que es más fácil comparar e interpretar sus respuestas.
- *Ahorra tiempo.* El cuestionario contribuye a realizar un uso eficiente del tiempo de diferentes formas: a) Permite encuestar a un gran número de personas de una vez; b) No requiere la presencia del investigador para que el sujeto responda a las cuestiones; y c) Agiliza el análisis estadístico de las respuestas.
- *Facilita la confidencialidad.* El encuestado puede responder con franqueza y sinceridad, ya que a través del cuestionario se asegura su anonimato.

No obstante, el uso de este instrumento también presenta algunas limitaciones; entre ellas, cabe destacar las siguientes:

- *Difícil elaboración.* El proceso de creación del cuestionario es complicado y para obtener un instrumento de calidad ha de responder a los criterios de fiabilidad y validez.
- *Responde a objetivos descriptivos.* La información que aporta el cuestionario es principalmente descriptiva. Resulta difícil diseñar un cuestionario para contribuir a la explicación de relaciones entre variables.
- *Superficialidad de la información.* Es la contrapartida a la estandarización. La formulación de preguntas homogéneas impide profundizar en las respuestas de los encuestados.

Para contrarrestar las carencias del uso exclusivo de este instrumento, se considera oportuno complementar los datos aportados por el cuestionario con la información que se obtenga a través de entrevistas biográficas. El uso de ambos instrumentos puede favorecer la riqueza de los resultados finales, ya que mientras la primera permite obtener información genérica sobre una muestra amplia y representativa de la población objeto de estudio, la segunda ayuda a profundizar de manera más detallada en los aspectos concretos de la investigación, ofreciendo una comprensión más completa de los mismos.

Por su parte, si el cuestionario permite abarcar a una población más amplia en un menor espacio de tiempo, la entrevista exige una relación de comunicación verbal y no verbal entre el entrevistador y el entrevistado en un espacio de tiempo que ha de ser previamente planificado y consensuado por ambos.

4.2.2.2. *La entrevista biográfica*

La entrevista se asocia por lo general a una de las principales técnicas cualitativas de investigación social. Consiste en obtener información oral mediante la interacción entre dos personas: el entrevistado y el investigador.

La entrevista permite al investigador entrar en contacto con las creencias, valores, actitudes, conocimientos y experiencias del sujeto entrevistado. Posibilita acceder al conjunto de representaciones mentales que el individuo construye sobre sus vivencias a través de la narración.

En investigación, la entrevista pretende llegar al conocimiento objetivante de un problema, aunque sea subjetivo, a través de la construcción del discurso; se trata de una de las operaciones de elaboración de un saber socialmente comunicable y discutible.

La entrevista es útil para obtener informaciones de carácter pragmático, es decir, de cómo los sujetos actúan y reconstruyen el sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales, y viceversa. Parte de una visión paradigmática de orientación comprensiva y fenomenológica al intentar interpretar la conducta de los actores en el mismo marco de referencia donde actúan; pero no como un proceso de variables aisladas, sino como un todo interrelacionado sólo comprensible de una manera histórica, dinámica y concreta, ligada al sentido que los propios sujetos otorgan a su acción.

Para la recogida de datos en esta investigación se empleará la entrevista biográfica que, según Bolívar y otros (2001: 159):

“...consiste en reflexionar y recordar episodios de la vida, donde la persona cuenta cosas a propósito de su biografía (vida profesional, familiar, afectiva, etc.), en el marco de un intercambio abierto (introspección y diálogo), que permita profundizar en su vida por las preguntas y escucha activa del entrevistador, dando como resultado una cierta ‘coproducción’”.

A partir de una serie de cuestiones referidas a aspectos concretos del tema objeto de investigación, se pretende que los sujetos aporten datos relevantes a través de la reconstrucción narrativa de su propia trayectoria profesional. Se trata, como denominan algunos autores, de un *“autoanálisis retrospectivo guiado de ciertos aspectos y momentos de la actividad del sujeto”* (Bolívar y otros, 2001: 159). De esta forma, las narrativas se convierten en instrumentos de investigación.

La entrevista biográfica, siguiendo la aportación de Kelchtermans (en Bolívar y otros, 2001: 170), se estructurará en un *ciclo de tres entrevistas sucesivas semiestructuradas*, a través del cual los profesores y profesoras reconstruirán sus biografías profesionales de manera acumulativa.

La primera entrevista supone un repaso cronológico de la trayectoria profesional. En esta primera entrevista, el sujeto narrará de forma global su biografía, situando en el tiempo los distintos sucesos y relaciones interpersonales vivenciadas. Las siguientes entrevistas irán encaminadas a profundizar en aspectos tratados en la primera toma de contacto.

La segunda entrevista constará de dos partes: la primera irá dirigida a recabar información sobre aspectos de la carrera profesional que quedaron sin tratar o incompletos en la primera entrevista; y la segunda, irá enfocada a extraer datos sobre la experiencia de la carrera en conjunto. Una vez que esta entrevista dé por finalizada, se procede al análisis, consistente en la transcripción, codificación e interpretación de la información obtenida.

La tercera entrevista tiene por objeto la presentación de una síntesis de lo realizado al entrevistado para discutir y reflexionar sobre lo dicho en la búsqueda de un consenso y aprobación del trabajo.

En síntesis, como señala Hermanns (en Flick, 2004: 110), las fases a seguir en el proceso de realización de la entrevista biográfica son:

“En primer lugar, se resume la situación inicial (‘cómo empezó todo’), luego se seleccionan los acontecimientos relevantes para la narración a partir de la multitud íntegra de experiencias y se presenta como una progresión coherente de acontecimientos (‘cómo se desarrollan las cosas’) y, por último, se presenta la situación al final del desarrollo (‘en qué se convirtió’)”.

4.2.3. Tratamiento de la información

4.2.3.1. Análisis de los datos obtenidos a través de los cuestionarios

“El análisis de datos es una actividad que implica un conjunto de manipulaciones, transformaciones, reflexiones y comprobaciones realizadas a partir de los datos, con el fin de extraer significado relevante para un problema de investigación” (Gil y otros, 1995: 18).

Para evaluar los datos recogidos a través del cuestionario, se empleará el programa SPSS.

El primer paso en el tratamiento estadístico de la información es crear una plantilla o matriz de datos. La estructura de la matriz incluye la lista de variables del cuestionario y las etiquetas. A las variables se les asignará un valor o código para poder hacer combinaciones. Durante la elaboración, se irán modificando o recodificando y generando nuevas variables, según la información que nos interese obtener. A continuación se introducirán los datos del cuestionario y se corregirán posibles errores cometidos (registros y valores repetidos, incoherentes, etc.).

A partir de aquí se identificarán y concretarán las pruebas estadísticas que permitan dar respuesta a los objetivos de la investigación, teniendo en cuenta los análisis siguientes:

- a. *Análisis de frecuencias*, para examinar las variables descriptivas del cuestionario.
- b. *Tablas de frecuencias personalizadas*, para cruzar las variables descriptivas del cuestionario con los ítems del mismo.
- c. *Análisis de la fiabilidad*, para conocer la consistencia interna del cuestionario a través del índice Alpha de Cronbach.
- d. *Análisis de la validez*, para identificar un número de factores, inferiores al número de ítems, que permitan describir el fenómeno estudiado de forma simplificada.
- e. *Contraste de diferencias*, para averiguar si existen diferencias significativas en las respuestas ofrecidas por cada una de las muestras que componen las distintas variables descriptivas, en los diferentes ítems. Se empleará la prueba U de Mann-Whitne para las variables con dos muestras independientes y la prueba de Kruskal-Wallis para las variables con más de dos muestras independientes.

4.2.3.2. *Análisis de los datos obtenidos a través de las entrevistas*

“Es el proceso por medio del cual el investigador expande y extiende los datos más allá de la narración descriptiva” (Coffey y Atkinson, 2003: 25).

El análisis de datos en investigación cualitativa tiene por objeto descubrir patrones de conducta, ideas y explicaciones de los hechos o acontecimientos, siguiendo un proceso inductivo que permita alcanzar unas conclusiones finales (Cardona, 2002: 151).

Las tareas que constituyen el proceso analítico básico, común a los estudios que trabajan con datos cualitativos, pueden sintetizarse según Rodríguez y otros (1996: 75) en tres:

- Reducción de los datos a unidades de significado.
- Disposición y transformación de datos en la búsqueda de secuencias, relaciones y conexiones entre las unidades de significado.
- Obtención de resultados a través de la comparación de unidades de significado y verificación de conclusiones.

“El análisis requiere del investigador organizar los datos separándolos en unidades o categorías, temas y conceptos. La interpretación consiste en dotar de sentido a los datos” (Cardona, 2002: 150).

El primer paso es reducir los datos cualitativos obtenidos a través de las entrevistas a unidades de significado. Para ello, es necesario segmentar la información en unidades de significado y crear un primer sistema de categorías que nos ayude a clasificar la información.

El sistema de categorías se puede elaborar a través de un procedimiento inductivo, que emerge durante la lectura e interpretación del texto; o mediante un procedimiento deductivo, es decir, partiendo de un sistema de categorías previo al tratamiento de los textos. De igual manera, una vez iniciado el proceso, éstas pueden ser modificadas o eliminadas, y creadas otras nuevas, en función de las necesidades que vayan surgiendo.

El siguiente paso es identificar códigos que puedan asociarse a dichas unidades o categorías de información, con el objetivo de iniciar un proceso de agrupamiento de las informaciones relacionadas con una misma cuestión.

Una vez que los datos textuales son reducidos (segmentados, categorizados y codificados), se podrá proceder a la extracción de conclusiones.

Finalmente, como sostiene García (1996: 333):

“la mayor parte de la verificación de las conclusiones viene de la mano de la propia calidad que se asume tienen los datos cualitativos, y de la seguridad de que el investigador o investigadora haya estado implicado en el campo de estudio, así como de los procesos de triangulación puestos en marcha”.

El programa en el que se apoyará el proceso expuesto será el FileMaker Pro 5.5. Éste permitirá realizar dos tipos de estudio:

- Vertical: para conocer lo que cada caso expone sobre cada una de las categorías definidas.
- Horizontal: para extraer lo que todos los casos relatan sobre cada una de las categorías.

4.3. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

4.3.1. Proceso de construcción y administración del cuestionario

4.3.1.1. *Análisis previo de instrumentos utilizados en otras investigaciones similares*

El cuestionario que se presenta es inédito y elaborado a partir de la realidad académica que circunda la vida profesional del profesorado universitario.

Para identificar todos los aspectos que se deberían incluir en el cuestionario, se ha accedido a bibliografía e investigaciones relacionadas con el objeto de estudio, al mismo tiempo que se han mantenido conversaciones con expertos, con el fin de recopilar toda la información necesaria para la construcción de un cuestionario que cubriera las metas planteadas en esta investigación.

Partiendo de las ideas que sugerían los propios objetivos de la investigación, han sido diversos los cuestionarios analizados, con el propósito de visualizar enfoques diversos de aproximación al tema de investigación.

A continuación, se resaltan algunos de los cuestionarios revisados:

✓ **Encuesta sobre el nivel de satisfacción del profesorado de la Universidad de Granada** (Sáenz y Lorenzo, 1993). Las dimensiones de este estudio fueron seis:

1. Docencia
2. Realización profesional
3. Relaciones personales:
 - 3.1. Con los alumnos
 - 3.2. Con los profesores
4. Estructura organizativa:
 - 4.1. El Departamento
 - 4.2. El Centro Docente
 - 4.3. La Universidad de Granada como organización
5. Perspectiva sociolaboral
6. Investigación

✓ **Estudio sobre la calidad pedagógica de la enseñanza universitaria** (Fernández Pérez, 1989). Este cuestionario se divide en tres bloques:

- Descripción de hábitos didácticos y disponibilidad de medios.
- Aproximaciones a la calidad de la enseñanza universitaria desde diversas perspectivas.
- Formación y perfeccionamiento del profesorado universitario.

✓ **Cuestionario sobre el ciclo de vida profesional de profesores y profesoras de secundaria** (Bolívar y otros, 1996). Dividido en cuatro ámbitos:

- Historia profesional.
- Expectativas/problemas en el ejercicio actual de la profesión.
- Valoración de formación, necesidades y propuestas de mejora.
- Relaciones en el centro/departamento.

✓ **Cuestionario de satisfacción laboral del Personal Docente e Investigador** (unidad de evaluación de la calidad de la Universidad de Salamanca, 2004-2005). A través de este cuestionario, se analizan las condiciones en las que el profesorado desarrolla sus actividades académicas, en función de diversos aspectos:

1. Organización docente.
2. Actividad docente.
3. Actividad investigadora.
4. Actividad de gestión.
5. Comunicación y coordinación.
6. Infraestructuras y recursos de trabajo.
7. Formación.
8. Implicación en la mejora.
9. Dedicación.
10. Motivación y reconocimiento.

✓ **Cuestionario sobre la orientación docente del profesor universitario** (Feixas, 2002). Consta de 60 ítems o sentencias con las que el profesorado debe mostrar su nivel de acuerdo. Se distribuyen en cuatro dimensiones:

1. Dimensión docente
 - a. Características del profesor.
 - b. Preocupaciones del profesor.
 - c. Capacidad de empatía.
2. Dimensión de la docencia
 - a. Dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - b. Concepciones de la docencia.
 - c. Discurso docente.
3. Dimensión del contenido
4. Dimensión de relaciones
 - a. Relación con los estudiantes.
 - b. Relación con los compañeros.
 - c. Relación con la institución.

✓ **Las competencias profesionales del profesor universitario** (Rodríguez Betanzos, 2007). Cuestionario encaminado a recoger las opiniones de los docentes acerca de las competencias que hacen del profesorado universitario un profesional de calidad. Se establecen cuatro dimensiones:

- Formación académica.
- Docencia.
- Investigación.
- Servicios.

✓ **El inventario de preocupaciones de profesores** (Marcelo y otros, 1991). Se compone de 42 declaraciones hacia las que el profesorado debe mostrar su grado de acuerdo. Dichas declaraciones se distribuyen en siete dimensiones:

1. No preocupación (Ejemplo: En este momento no estoy muy preocupado por mi enseñanza).
2. Información (Ej. No me encuentro a gusto con la forma con que enseño).
3. Personal (Ej. En estos momentos lo que más me preocupa es mi propio equilibrio personal).
4. Gestión (Ej. Me preocupa que los alumnos me respeten).
5. Alumnos (Ej. Me preocupa que mis alumnos participen e intervengan en las clases).
6. Colaboración (Ej. Estoy preocupado por programar mis clases en colaboración con otros compañeros).
7. Renovación (Ej. Creo que puedo hacer aportaciones importantes a pesar de mi poca experiencia).

✓ **Niveles y perfiles de funcionalidad como dimensión de calidad universitaria** (Universidad Complutense, 2007). Este cuestionario pretende conocer la percepción que tienen los docentes sobre diferentes aspectos de la universidad y extraer en qué medida ésta contribuye al desarrollo de las funciones del profesorado.

✓ **Los profesores evalúan la universidad** (Fernández, 1990). El objetivo de este estudio era posibilitar la mejora de la productividad investigadora y docente del profesorado. Comprende seis ámbitos:

1. El grado de satisfacción ante las instituciones universitarias (MEC, rectorado y decanatos).
2. El clima social del profesorado.
3. Las relaciones alumnos/profesor, desde la perspectiva del último.
4. Los procesos actuales de selección y promoción del profesorado.
5. Conjunto de elementos ponderativos de especial significación para la valoración de la productividad investigadora y la calidad docente (ratio alumnos/profesor, autopercepción del profesorado, etc.).
6. El funcionamiento de los principales servicios institucionales (biblioteca, laboratorios, secretaría, etc.).

✓ **Factores condicionantes de la calidad de la enseñanza universitaria** (Capelleras, 2001). Compuesto por un cuestionario dirigido al alumnado, otro al profesorado y otro a aquellos que participan en grupos de mejora. El enfocado a recopilar las valoraciones del profesorado, tiene tres partes:

- Aspectos del puesto de trabajo del profesorado.
- Calidad de la enseñanza.
- Evaluación de la titulación.

✓ **El saber pedagógico de los profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la Enseñanza** (Suárez, 2006). Este cuestionario, a diferencia del resto, va dirigido al alumnado y se encuentra dividido en dos partes:

- El saber y la práctica enseñanza del profesor en el espacio del aula universitaria.
 - Prácticas de enseñanza.
 - Saber pedagógico.
 - Relación saber-práctica de la enseñanza.
- Desarrollo profesional y cultura pedagógica institucional.
 - Desarrollo profesional.
 - Cultura pedagógica institucional.

4.3.1.2. *Elaboración del cuestionario*

Una vez realizada la consulta de bibliografía y la revisión de los cuestionarios citados anteriormente, se comenzó con la elaboración del cuestionario *Construcción y desarrollo de la identidad profesional del profesorado universitario* (CDIPPU), que tras pasar por diversas fases o versiones, a modo de escala Likert quedó configurado por 113 ítems, distribuidos en un total de siete dimensiones:

1. Aspectos generales
 - a. Concepción de la docencia y de la investigación.
 - b. Aspectos influyentes en la elección de la profesión.
 - c. Aspectos que han contribuido al desarrollo profesional.
2. Formación.
3. Acceso y promoción.
4. Clima de relaciones interpersonales
 - a. Con los compañeros.
 - b. Con el alumnado.
5. Docencia.
6. Investigación.
7. Evaluación e incentivación.

Al margen de estas dimensiones, se ha considerado un apartado en el que se pide al profesorado que señale en qué grado se percibe a sí mismo como docente, como investigador y como otro (a rellenar libremente). La escala de valoración posee cinco grados, que van desde 1=Nada, hasta 5=Mucho.

En el Anexo A.1. puede verse el cuestionario al completo, donde se muestra con detalle la composición y organización de los ítems para cada dimensión. No obstante, parece oportuno describir aquí los aspectos estudiados en cada dimensión.

➤ *Dimensión 1: Aspectos generales*

- a. Concepción de la docencia y de la investigación. Está formado por dieciocho ítems; ocho de ellos expresan características de la docencia y otros ocho de la investigación; el profesorado debe valorar en qué medida atribuye dichas características a ambas actividades. Para ello, se emplea una escala Likert que comprende los valores 1=Nada; 2=Poco; 3=Regular; 4=Bastante; 5=Mucho. Por último, existe un ítem para docencia y otro para investigación, en el que el profesorado puede especificar cualquier otra característica que defina ambas actividades de forma libre. Las características que se mencionan para ambas funciones, son: complicada, satisfactoria, competitiva, rutinaria, desprestigiada, bien remunerada, enriquecedora, exige dedicación y otra (a rellenar por el encuestado).
- b. Aspectos influyentes en la elección de la profesión. Se compone de trece ítems más uno de respuesta libre, en el que se enumeran una serie de aspectos que han podido influir en la elección de la profesión, para que el profesorado valore el nivel de dicha influencia con la escala ya citada. Dichos aspectos son: estudios de primer y segundo ciclo, estudios de tercer ciclo, algún familiar, algún profesor, alguna amistad o compañero, poseer un alto expediente académico, haber obtenido algún tipo de beca de formación, reconocimiento social de la profesión, sueldo, posibilidades de promoción, interés por la investigación, interés por la enseñanza superior, tiempo libre que permite el horario laboral y otro (a especificar por el profesorado).
- c. Aspectos que han contribuido al desarrollo profesional. Son once ítems más uno de respuesta abierta, en los que se señalan una serie de aspectos y el profesorado debe valorar el grado en que los mismos ha contribuido a su desarrollo profesional, desde 1=Nada, hasta 5=Mucho. Dichos aspectos son: formación inicial, formación permanente, experiencia previa en otras etapas educativas, clima de relaciones interpersonales, trabajo en equipo, docencia, investigación, gestión, recursos disponibles, estructura organizativa del departamento, situación personal y/o familiar y otro (a señalar por el profesorado).

➤ *Dimensión 2: Formación*

En esta dimensión se pretende extraer en qué grado influyen determinados aspectos relacionados con la formación en el desarrollo actual de la actividad profesional del profesorado universitario. Para ello, las puntuaciones de cada ítem van desde 1=Nada, hasta 5=Mucho. Se abordan los siguientes aspectos: la formación inicial para ser docente; la formación inicial para ser investigador; la línea de investigación de la tesis doctoral; los años de experiencia profesional; la participación en proyectos de investigación e innovación; la asistencia y participación en Congresos, reuniones científicas, cursos, etc.; el intercambio de experiencias formativas con otros compañeros; la revisión de literatura actualizada relacionada con la actividad profesional; la publicación a través de diferentes medios (revistas, libros, etc.); el apoyo formativo que se recibe del departamento; y la formación general recibida.

➤ *Dimensión 3: Acceso y promoción*

Consta de ocho ítems a través de los que se pretende conocer el nivel de satisfacción del profesorado en relación con aspectos relacionados con el acceso y la promoción, que son: los procesos selectivos para ocupar una plaza universitaria; las posibilidades que ofrece la investigación para el acceso y la promoción; las posibilidades que tengo de acceder a cargos de gestión; las posibilidades que tengo de promocionar en mi contexto profesional; el grado en que el acceso y la promoción van unidos a criterios de calidad y cualificación profesional; las formas de acceso a cargos de gestión; y el nivel de satisfacción general con respecto al sistema de acceso y promoción. Dichos aspectos se valoran a través de una escala Likert de cinco valores: 1=Muy bajo; 2=Bajo; 3=Medio; 4=Alto; 5=Muy alto.

➤ *Dimensión 4: Clima de relaciones interpersonales*

- a. Con los compañeros. Formado por siete ítems que tratan de extraer en qué grado influyen los siguientes aspectos en el desarrollo profesional del profesorado: la integración con los compañeros; el clima de trabajo que predomina entre los compañeros; el apoyo afectivo que recibo de los compañeros; la aceptación que tienen mis iniciativas; el reconocimiento que tengo entre los compañeros como docente; el reconocimiento que tengo entre los compañeros como investigador; y el clima general de relaciones que se percibe en la convivencia profesional con los compañeros. La escala empleada, va del valor 1=Nada, a 5= Mucho.
- b. Con el alumnado. Se compone de siete ítems que pretenden conocer en qué grado influyen los siguientes aspectos en el desarrollo profesional del profesorado: la aceptación que se tiene entre el alumnado; el acercamiento que se posee con el alumnado; la actitud del alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; el número de alumnos a los que se imparte docencia; el nivel de

asistencia del alumnado; los resultados generales alcanzados por el alumnado; y las relaciones que se establecen con el alumnado en general. Se emplea la misma escala citada en el clima de relaciones interpersonales con los compañeros.

➤ *Dimensión 5: Docencia*

En esta dimensión se profundiza en la actividad docente, averiguando el grado en que se dan ciertos aspectos relacionados con la misma. Para ello, se establecen trece ítems conectados a esta función del profesorado: la motivación que se tiene por la enseñanza; el dominio que se posee de la/s materia/s que se imparte/n; el conocimiento que se tiene sobre la enseñanza y el aprendizaje; la coordinación entre el profesorado con respecto a los programas, métodos y evaluación de las distintas asignaturas; la disponibilidad de medios y recursos para la docencia; la integración de las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje; el tiempo y esfuerzo que se dedica a la preparación de las clases; el apoyo de los compañeros en la actividad docente; la implicación en proyectos de innovación en la enseñanza; El esfuerzo por investigar aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje; la difusión que tienen los avances realizados en la docencia; el impacto de la propia labor docente a nivel institucional; y el grado de satisfacción general con respecto al desempeño de la labor docente. Dichos aspectos se valoran a través de una escala, cuyos valores van de 1=Muy bajo, a 5=Muy alto.

➤ *Dimensión 6: Investigación*

Siguiendo la línea de la dimensión anterior, en ésta el centro de interés se sitúa en conocer el grado en que se dan ciertos aspectos relacionados con la actividad investigadora. Dicha dimensión está formada por un total de doce ítems a través de los que se pretende profundizar en el desarrollo de dicha actividad; éstos son: la motivación que se tiene por la investigación; el dominio que se posee de los procesos de investigación aplicables al área de trabajo propia; el tiempo y esfuerzo que se dedica a la investigación; la coordinación entre compañeros en procesos de investigación; la disponibilidad de medios y recursos para la investigación; la integración de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de investigación; el apoyo de los compañeros en la actividad investigadora; el impacto que tiene la propia labor investigadora a nivel institucional; la difusión que tienen los avances realizados a través de la investigación en el área de trabajo propia; la utilidad que tienen los avances realizados a través de la investigación en el área de trabajo propia; la conexión entre la docencia que se imparte y la investigación que se realiza; y el grado de satisfacción general con respecto al desempeño de la labor investigadora. Dichos aspectos se valoran como en la dimensión anterior, partiendo de 1=Muy bajo, hasta 5=Muy alto.

➤ *Dimensión 7: Evaluación e incentivación*

Se compone de nueve ítems a través de los que se trata averiguar el nivel de satisfacción del profesorado en aspectos relacionados con la evaluación y la incentivación de sus funciones, que son: el reconocimiento institucional de la propia labor docente; el reconocimiento institucional de la propia labor investigadora; el equilibrio al valorar docencia e investigación; el método y los criterios que rigen la evaluación de la calidad docente; el método y los criterios utilizados en la evaluación de la calidad investigadora; el procedimiento que se sigue para valorar el buen desempeño en la gestión; el incentivo económico que se percibe por mejorar la actividad docente; el incentivo económico que se percibe por mejorar la actividad investigadora; y el nivel de satisfacción general con respecto al sistema de evaluación e incentivación. Dichos aspectos se valoran a través de una escala que va de 1=Muy bajo, hasta 5=Muy alto.

Por su parte, las variables independientes seleccionadas para extraer la máxima información posible acerca de las opiniones del profesorado universitario con respecto a las dimensiones e ítems mencionados, han sido diecisiete (ver tabla 4.1.):

VARIABLES DESCRIPTIVAS	
1. Sexo	Hombre / Mujer
2. Edad	Menos de 30 Entre 30-40 Entre 41-55 Más de 55
3. Nivel de responsabilidad familiar	Muy alta Alta Baja Ninguna
4. Rama científica	Artes y Humanidades Ciencias Ciencias de la Salud Ciencias Sociales y Jurídicas Ingeniería y Arquitectura
5. Departamento	Ver tabla 4.2
6. Centro	Ver tabla 4.3
7. Titulación académica	Doctor / No doctor
8. Categoría profesional	Catedrático de Universidad Titular de Universidad Catedrático de Escuela Universitaria Titular de Escuela Universitaria Asociado Colaborador Contratado doctor Ayudante doctor Ayudante
9. Ocupa cargo	Sí / No
10. Cargo que ocupa	Universidad Centro Departamento
11. Ocupó cargo	Sí / No
12. Cargo ocupado	Universidad Centro Departamento
13. Años de experiencia docente en la universidad	Menos de 5 Entre 5-10 Entre 11-20 Entre 21-30 Más de 30
14. Trabajó en otras etapas	Sí / No
15. Etapa educativa en la que trabajó	Educación Infantil Educación Primaria Educación Secundaria
16. Otra ocupación laboral	Sí / No
17. Nombre ocupación laboral	Artes y Humanidades Ciencias Ciencias de la Salud Ciencias Sociales y Jurídicas Ingeniería y Arquitectura

Tabla 4.1. Variables descriptivas empleadas en el cuestionario

DEPARTAMENTOS DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA		RAMAS
1	Álgebra	Ciencias
2	Análisis Geográfico Regional y Geografía Física	Art y Hum
3	Análisis Matemático	Ciencias
4	Anatomía y Embriología Humana	Salud
5	Anatomía Patológica e Historia de la Ciencia	Salud
6	Antropología Social	Art y Hum
7	Arquitectura y Tecnología de Computadores	Ing y Arq
8	Biblioteconomía y Documentación	Soc y Jur
9	Biología Animal	Ciencias
10	Biología Celular	Ciencias
11	Bioquímica y Biología Molecular I	Ciencias
12	Bioquímica y Biología Molecular II	Salud
13	Bioquímica y Biología Molecular III e Inmunología	Salud
14	Botánica	Ciencias
15	Ciencia Política y de la Administración	Soc y Jur
16	Ciencias de la Computación e Inteligencia Artificial	Ing y Arq
17	Cirugía y sus especialidades	Salud
18	Comercialización e Investigación de Mercados	Soc y Jur
19	Construcciones Arquitectónicas	Ing y Arq
20	Derecho Administrativo	Soc y Jur
21	Derecho Civil	Soc y Jur
22	Derecho Constitucional	Soc y Jur
23	Derecho Financiero y Tributario	Soc y Jur
24	Derecho Internacional Privado e Historia del Derecho	Soc y Jur
25	Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales	Soc y Jur
26	Derecho Mercantil y Derecho Romano	Soc y Jur
27	Derecho Penal	Soc y Jur
28	Derecho Procesal y Derecho Eclesiástico del Estado	Soc y Jur
29	Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social	Soc y Jur
30	Dibujo	Art y Hum
31	Didáctica de las Ciencias Experimentales	Soc y Jur
32	Didáctica de las Ciencias Sociales	Soc y Jur
33	Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal	Soc y Jur
34	Didáctica de la Lengua y la Literatura	Soc y Jur
35	Didáctica de la Matemática	Soc y Jur
36	Didáctica y Organización Escolar	Soc y Jur
37	Ecología	Ciencias
38	Economía Aplicada	Soc y Jur
39	Economía Financiera y Contabilidad	Soc y Jur
40	Economía Internacional y de España	Soc y Jur
41	Edafología y Química Agrícola	Ciencias
42	Edafología y Química Agrícolas (Farmacia)	Salud
43	Educación Física y Deportiva	Soc y Jur
44	Electromagnetismo y Física de la Materia	Ciencias
45	Electrónica y Tecnología de Computadores	Ing y Arq
46	Enfermería	Salud
47	Escultura	Art y Hum
48	Estadística e Investigación Operativa	Ciencias
49	Estomatología	Salud
50	Estratigrafía y Paleontología	Ciencias
51	Estudios Semíticos	Art y Hum
52	Expresión Gráfica Arquitectónica y en la Ingeniería	Ing y Arq
53	Farmacia y Tecnología Farmacéutica	Salud
54	Farmacología	Salud
55	Filología Francesa	Art y Hum
56	Filología Griega y Filología Eslava	Art y Hum
57	Filología Latina	Art y Hum
58	Filologías Inglesa y Alemana	Art y Hum
59	Filologías Románica, Italiana, Gallego-Portuguesa y Catalana	Art y Hum
60	Filosofía del Derecho	Soc y Jur
61	Filosofía I	Art y Hum
62	Filosofía II	Art y Hum
63	Física Aplicada	Ciencias
64	Física Atómica, Nuclear y Molecular	Ciencias

65	Física Teórica y del Cosmos	Ciencias
66	Fisiología	Salud
67	Fisiología Vegetal	Ciencias
68	Fisioterapia	Salud
69	Genética	Ciencias
70	Geodinámica	Ciencias
71	Geografía Humana	Art y Hum
72	Geometría y Topología	Ciencias
73	Histología	Salud
74	Historia Antigua	Art y Hum
75	Historia del Arte y Música	Art y Hum
76	Historia Contemporánea	Art y Hum
77	Historia Medieval y Ciencias y Técnicas Historiográficas	Art y Hum
78	Historia Moderna y de América	Art y Hum
79	Ingeniería Civil	Ing y Arq
80	Ingeniería Química	Ing y Arq
81	Lengua Española	Art y Hum
82	Lenguajes y Sistemas Informáticos	Ing y Arq
83	Lingüística General y Teoría de la Literatura	Art y Hum
84	Literatura Española	Art y Hum
85	Matemática Aplicada	Ciencias
86	Mecánica de Estructuras e Ingeniería Hidráulica	Ing y Arq
87	Medicina	Salud
88	Medicina Legal, Toxicología y Psiquiatría	Salud
89	Medicina Preventiva y Salud Pública	Salud
90	Métodos Cuantitativos para la Economía y la Empresa	Soc y Jur
91	Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación	Soc y Jur
92	Microbiología	Salud
93	Mineralogía y Petrología	Ciencias
94	Nutrición y Bromatología	Salud
95	Obstetricia y Ginecología	Salud
96	Óptica	Ciencias
97	Organización de Empresas	Soc y Jur
98	Parasitología	Salud
99	Pedagogía	Soc y Jur
100	Pediatría	Salud
101	Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico	Salud
102	Pintura	Art y Hum
103	Prehistoria y Arqueología	Art y Hum
104	Psicología Evolutiva y de la Educación	Soc y Jur
105	Psicología Experimental y Fisiología del Comportamiento	Salud
106	Psicología Social y Metodología de las Ciencias del Comportamiento	Soc y Jur
107	Química Analítica	Ciencias
108	Química Farmacéutica y Orgánica	Salud
109	Química Física	Ciencias
110	Química Inorgánica	Ciencias
111	Química Orgánica	Ciencias
112	Radiología y Medicina Física	Salud
113	Sociología	Soc y Jur
114	Teoría e Historia Económica	Soc y Jur
115	Teoría de la Señal Telemática y Comunicaciones	Ing y Arq
116	Trabajo Social y Servicios Sociales	Soc y Jur
117	Traducción e Interpretación	Art y Hum

Tabla 4.2. Departamentos que han participado en la investigación y ramas científicas a las que se adscriben

FACULTADES Y ESCUELAS DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA	
1	Facultad de Bellas Artes
2	Facultad de Ciencias
3	Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte
4	Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales
5	Facultad de Ciencias de la Educación
6	Facultad de Ciencias Políticas y Sociología y E.U. de Trabajo Social
7	Facultad de Ciencias del Trabajo
8	Facultad de Comunicación y Documentación
9	Facultad de Derecho
10	Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta
11	Facultad de Educación y Humanidades de Melilla
12	Facultad de Farmacia
13	Facultad de Filosofía y Letras
14	Facultad de Medicina
15	Facultad de Odontología
16	Facultad de Psicología
17	Facultad de Traducción e Interpretación
18	E.T.S. de Arquitectura
19	E.T.S. de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos
20	E.T.S. de Ingenierías Informática y de Telecomunicación
21	E.U. de Arquitectura Técnica
22	E.U. de Ciencias de la Salud

Tabla 4.3. Facultades y escuelas que han participado en la investigación

4.3.1.3. Validación del cuestionario inicial a través del juicio de expertos

La necesidad de asegurar que las puntuaciones obtenidas mediante la aplicación de un instrumento de recogida de datos se deben a variaciones de los sujetos respecto a la variable medida y no a otras causas aleatorias, exige el análisis de las características técnicas del instrumento.

Del Rincón y otros (1995: 74) definen la validez como *“el grado en que la medida refleja con exactitud el rasgo, característica o dimensión que se pretende medir”*.

Se realizará una validación de contenido, que para Fox (1981), es la técnica más potente para validar cuestionarios. Este autor considera que este sistema de validación nos informa de la representatividad del contenido del cuestionario, mostrando si éste mide realmente lo que intenta medir.

Por su parte, con el fin de comprobar si los ítems que componen este cuestionario se ajustan y representan aquello que se quiere medir, se ha recurrido al sistema de validación mediante jueces.

Los expertos que han intervenido en la validación del cuestionario han sido:

Experto	Categoría profesional e institución
Araceli Estebaranz García	Catedrática de la Universidad de Sevilla
Mònica Feixas Condom	Universidad Autónoma de Barcelona
Eduardo García Jiménez	Catedrático de la Universidad de Sevilla y Coordinador de Innovación en ANECA.
Mercedes González Sanmamed	Titular de la Universidad de La Coruña
Pilar Iranzo García	Colaboradora de la Universidad Rovira y Virgili
M ^a Carmen López López	Titular de la Universidad de Granada
Cristina Mayor Ruiz	Titular de la Universidad de Sevilla
Lourdes Montero Mesa	Catedrática de la Universidad de Santiago de Compostela
Purificación Pérez García	Titular de la Universidad de Granada
Francisco Salvador Mata	Catedrático de la Universidad de Granada
José Tejada Fernández	Catedrático de la Universidad Autónoma de Barcelona

Tabla 4.4. Expertos que han intervenido en la validación del cuestionario

En conjunto, los jueces emitieron una valoración positiva de todos los ítems, ofreciendo algunas recomendaciones de agrupación o desglose de ítems, así como la clarificación de algunos enunciados.

Tras la validación de jueces y partiendo de las observaciones y aportaciones recibidas, se procedió a introducir, suprimir y modificar diferentes aspectos del cuestionario, pero sin que la estructura general base se viera alterada.

4.3.1.4. Entrega y recogida de cuestionarios

Una vez que el cuestionario fue elaborado según el proceso descrito, se inicia la fase de administración, que constituye un intenso trabajo de campo y una fase fundamental para garantizar el éxito de la investigación.

Se distinguen dos actuaciones básicas dentro de esta fase:

a. La encaminada a la entrega de todo el material. La distribución de los cuestionarios se realizó por facultades a través del correo interno de la universidad. La mayoría de los cuestionarios fueron entregados en la conserjería de las diferentes facultades para su posterior distribución a través del correo interno de la universidad; y, en la medida de las posibilidades, otros fueron entregados en mano a los propios profesores. El material se organizó dentro de un sobre y constaba de:

- Una carta de presentación dirigida al profesor y firmada por el director de la investigación y el investigador (Ver Anexo A.3).

- El cuestionario CDIPPU (ver Anexo A.1).
 - Un sobre de retorno con la información necesaria para ser enviado de vuelta por correo interno a través de la universidad.
- b. Seguimiento constante y reenvío de cuestionarios para garantizar un alto índice de respuestas. El sistema que se puso en marcha para procurar el máximo número de respuestas posibles, fue la comunicación telefónica, ya que posibilitaba un contacto rápido y personal con el profesorado universitario. En algunos casos, fue necesario reenviar el cuestionario y se hizo por correo interno o entrega en mano.

El reparto de los cuestionarios se produjo en el mes de febrero de 2008 y finalizó en el mes de junio del mismo año.

4.3.2. Proceso de creación y desarrollo de las entrevistas

4.3.2.1. Creación de la entrevista

La entrevista fue creada a partir de las dimensiones abordadas en el cuestionario. El objetivo de ésta era pues, conseguir un mayor entendimiento y acercamiento a las respuestas ofrecidas por el profesorado en el cuestionario, a través de la recopilación de relatos sobre la historia profesional y personal de algunos profesores, así como del conjunto de percepciones y opiniones que generan sus experiencias dentro de la profesión.

Las preguntas de la entrevista se secuenciaron de manera lógica, aunque no con una estructura rígida, sino que ésta podía variar en función de las respuestas del profesorado; por tanto, se generó una entrevista semiestructurada con unas líneas generales que permitían desentramar los objetivos de la investigación, pero con la flexibilidad suficiente para que el profesorado pudiera encauzar sus respuestas de forma libre.

Para Lichtman (2006: 118), *“este tipo de entrevistas implica el desarrollo de un grupo general de cuestiones y un formato que se sigue y usa con todos los participantes. Mientras la estructura general es la misma para todos los individuos entrevistados, el entrevistador puede variar las cuestiones en función de las demandas de la situación”*.

Como se ha dicho, las preguntas se organizaron en torno a las dimensiones del cuestionario; no obstante, se consideró apropiado alterar el orden de aproximación a cada una de ellas. A continuación, pasan a comentarse los bloques que configuran el formato de la entrevista final (ver Anexo A.2):

- **Datos personales y profesionales**
Este apartado de preguntas se corresponde con las variables demográficas y profesionales incluidas en la primera parte del cuestionario (sexo, edad, nivel de responsabilidad familiar, rama científica, titulación académica, categoría profesional, etc.). Se omiten datos como el centro y el departamento al que pertenecen, para salvaguardar el anonimato de los entrevistados.
- **Dimensión 1: Aspectos generales**
Consta de diversas preguntas introductorias relacionadas con los inicios en la profesión, la percepción que tiene de la misma y el grado de identificación con las diferentes funciones que le toca desempeñar.
- **Dimensión 2: Docencia**
Se aborda la actividad docente del profesorado desde sus inicios, pasando por la situación actual y finalizando en las expectativas de futuro. De dicha trayectoria, al margen de cualquier otra cuestión de interés, interesa extraer las variaciones transcurridas en las formas de enfrentarse a la docencia, el tiempo dedicado a la misma, la planificación de las clases, la metodología, los medios y recursos empleados y el sistema de evaluación utilizado. Para ello, se propone al profesorado el establecimiento de fases en su trayectoria como docente que sirvan para reflejar los cambios que ha experimentado en dicha actividad. Al mismo tiempo, junto con los relatos descriptivos acerca de sus experiencias en relación con la docencia, se intentarán extraer valoraciones y opiniones sobre las mismas.
- **Dimensión 3: Investigación**
En la misma línea de la anterior dimensión, en este bloque se intenta profundizar en la actividad investigadora del profesorado desde sus inicios hasta la situación actual y las perspectivas de futuro. Para ello, se insta al profesorado a establecer una serie de fases en función del criterio que ellos consideren pertinente y, a partir de ahí, conocer la trayectoria investigadora del profesorado, así como los aspectos positivos y negativos que han influido en ella y en su desarrollo profesional.
- **Dimensión 4: Gestión**
Esta dimensión se incluye para aquellos profesores que ocupan o han ocupado algún cargo a lo largo de su trayectoria profesional y, en función de la especificidad de cada caso, se abordarán unos aspectos u otros, y se intentará dilucidar la contribución que ha tenido la gestión al desarrollo profesional, atendiendo tanto a las experiencias positivas y/o negativas vividas.

- **Dimensión 5: Acceso y promoción**
Este bloque de preguntas pretende el acercamiento a los procesos de acceso y promoción vivenciados por el profesorado, desde la perspectiva del “qué se ha vivido”, pero también del “cómo se ha vivido”. Dicha dimensión se abordará al igual que las anteriores intentando que el profesorado establezca una línea temporal desde los inicios, hasta las expectativas de futuro. También se incluyen cuestiones relativas al grado de satisfacción con respecto a las formas de acceso y promoción existentes.
- **Dimensión 6: Formación**
Este apartado de preguntas va dirigido a estudiar la influencia que ha tenido la formación inicial y permanente en relación con la actividad docente e investigadora en el desarrollo profesional del profesorado. Para ello, se incluyen cuestiones relativas a la experiencia personal y a la opinión que se tiene sobre los sistemas de formación para la docencia y la investigación existentes, y la necesidad de los mismos.
- **Dimensión 7: Clima de relaciones interpersonales**
 - Con los compañeros: bloque de preguntas encaminado a conocer las relaciones que el profesorado mantiene con los compañeros, el grado en que influyen en su desarrollo profesional y la evolución que ha experimentado en ellas desde sus inicios como profesor de universidad hasta la actualidad.
 - Con el alumnado: apartado también dirigido a caracterizar las relaciones que el profesor establece con el alumnado, el grado en que influyen en su desarrollo profesional y los cambios que ha experimentado en dichas relaciones desde sus inicios como docente hasta el momento presente.
- **Dimensión 8: Evaluación e incentivación**
Orientada a conocer la opinión del profesorado acerca del sistema de evaluación e incentivación en sus tres vertientes: docente, investigadora y de gestión; así como la manera personal como vive esos procesos de evaluación e incentivación.

Por último, se incluye una pregunta dirigida al profesorado acerca de cómo le influye o le ha influido su situación personal en su desarrollo profesional. Sin ahondar en demasiados detalles y con un tratamiento respetuoso y cuidadoso, se ha dado libertad al profesorado para enfocar esta pregunta de manera libre y como estimara oportuno.

4.3.2.2. Desarrollo de las entrevistas

El primer contacto con los sujetos entrevistados se realizó a través de comunicación telefónica. Esta primera conversación consistió en una presentación, en la que se describían los propósitos de la investigación, se explicaba el procedimiento a seguir en el desarrollo de la entrevista y, por último, se invitaba al sujeto a participar en la misma. El profesorado fue informado de las fases necesarias para realizar la entrevista, así como del tiempo aproximado para cada una de ellas. Una vez que el profesorado mostraba su conformidad con la investigación y accedía a ser entrevistado, se establecía la fecha y la hora del primer encuentro, siempre respetando las preferencias horarias del profesor y teniendo en cuenta, en su caso, la disponibilidad del investigador.

Las entrevistas se planificaron para ser llevadas a cabo en tres sesiones, con el propósito que se describe a continuación:

- 1ª Entrevista: Toma de contacto, datos profesionales y personales, preguntas generales sobre la profesión, y descripción, explicación y valoración de su experiencia profesional con respecto a la actividad docente, investigadora y de gestión. Duración: Dos horas aproximadamente.
- 2ª Entrevista: Profundización en aspectos que interfieren e influyen en el desarrollo de la actividad docente, investigadora y de gestión, tratadas en la entrevista anterior. Dichos aspectos se relacionan con las dimensiones siguientes: acceso y promoción, formación, clima de relaciones interpersonales y evaluación e incentivación. Duración: Dos horas aproximadamente.
- 3ª Entrevista: Puesta en común, revisión y, en su caso, modificación o ampliación de la información recopilada en las sesiones previas. Visto bueno del entrevistado para incluir su aportación en la investigación. Duración: entre una y dos horas.

Aunque en la planificación estaba previsto llevar a cabo las entrevistas en tres sesiones, algunos profesores prefirieron realizar la primera y la segunda en una misma sesión, aunque supusiera dedicar más tiempo; puesto que esta decisión no alteraba la finalidad de las entrevistas, se accedió sin objeción alguna.

El primer encuentro físico se realizó en todos los casos en el despacho de los profesores entrevistados; cada uno de ellos ubicado en el propio centro de trabajo. Aunque algunos espacios eran compartidos, las entrevistas fueron realizadas en la presencia exclusiva del profesor entrevistado y del investigador. En esta reunión se volvían a explicar de nuevo los objetivos de la investigación, el carácter y duración de la entrevista, y el procedimiento a seguir, ya que sus relatos iban a ser almacenados en una grabadora digital.

Durante esta sesión, se generó un clima agradable y distendido, intentando en todo momento que el entrevistado se sintiera cómodo. Aunque algunos profesores se mostraron en un principio algo reticentes y nerviosos por las preguntas que se les iba a hacer, conforme transcurría el tiempo, la confianza del profesorado se iba haciendo mayor y, en este caso, mantener una actitud natural y empática con los entrevistados fue la clave del desarrollo exitoso de las entrevistas.

La segunda parte de la entrevista, en algunos casos, tuvo lugar el mismo día, pero en otros se realizó en una fecha posterior acordada al final de la primera entrevista, por vía telefónica o a través de correo electrónico, según la sugerencia particular de cada entrevistado. El lugar de encuentro fue el mismo en todos los casos; hecho que resultó ser muy positivo, porque muchos profesores recurrían a elementos físicos personales para ilustrar aquello que expresaban verbalmente (fotografías, libros, dibujos, etc.). Esta segunda entrevista fue aun si cabe más relajada que la anterior y sirvió para ahondar con detalle en aspectos que en la primera se habían abordado de una manera más superficial.

La tercera entrevista tuvo lugar varios meses después, una vez que toda la información había sido transcrita, analizada y reconstruida en función de un hilo argumental. De manera previa a esta cita, el profesorado recibió a través de correo electrónico el trabajo realizado, para que pudiera examinarlo con detenimiento y, así, en el nuevo encuentro, poder dialogar, matizar y/o alterar el resultado final de la entrevista. En definitiva, el propósito era conseguir que el entrevistado se sintiera identificado con su historia y experiencia profesional y, por tanto, que mostrara su consentimiento para proseguir el trabajo.

De las trece entrevistas realizadas (ver Anexo C.6), la primera (e.8) fue la entrevista piloto, ya que sirvió para realizar algunos ajustes posteriores en la estructura y organización del instrumento final. Se consideró conveniente cambiar la secuencia de las dimensiones y de algunas preguntas; calcular mejor la división de los tiempos; añadir cuestiones relevantes que surgieron en el transcurso de la entrevista; eliminar otras poco significativas; y modificar aquellas que no resultaban del todo claras e inducían a otro tipo de respuestas diferentes a las que se buscaban.

4.3.3. Población y muestra

Una acción importante en el diseño de una investigación es determinar los sujetos con los que se llevará a cabo el estudio. Para ello, es necesario delimitar el ámbito de la investigación, definiendo una población para posteriormente establecer la muestra del estudio.

La población de esta investigación corresponde al conjunto de profesores de la Universidad de Granada que dentro del cuerpo de docentes universitarios o contratados se encuentran ocupando alguna de las siguientes

categorías profesionales: catedráticos de universidad (CU), titulares de universidad (TU), catedráticos de escuela universitaria (CEU), titulares de escuela universitaria (TEU), contratados doctores (C.Dr), ayudantes doctores (Ay.Dr), ayudantes (Ay), colaboradores (Col) y asociados (Asoc).

Esta población está formada por un total de 2998 profesores que se adscriben a las diferentes facultades y categorías profesionales tal y como se muestra en la tabla 4.5:

	CU	TU	CEU	TEU	C.Dr	AyDr	Ay	Col	Asoc	Total
Facultad de Bellas Artes	3	50	1	3	8	3	5	5	6	85
Facultad de Ciencias	138	339	10	6	44	10	11	9	19	586
Facultad de Derecho	34	113	2	0	19	3	5	9	26	211
Facultad de Farmacia	35	132	1	1	22	0	4	0	2	197
Facultad de Filosofía y Letras	51	232	1	1	25	10	6	9	6	342
Facultad de Medicina	49	134	0	0	11	2	2	0	11	209
Facultad de Odontología	5	34	0	0	6	0	0	5	29	79
E.U. de Arquitectura Técnica	0	7	1	44	2	0	2	7	10	73
Facultad de Comunicación y Documentación	2	13	4	6	6	1	0	0	4	36
Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales	10	67	6	8	37	4	13	38	10	193
E.U. de Trabajo Social	0	1	1	14	0	0	1	2	1	20
Facultad de Ciencias Políticas y Sociología	7	32	0	1	9	1	3	5	6	64
E.T.S. de Ingeniería de Caminos, Puertos y Canales	8	22	0	0	14	3	7	10	26	90
Facultad de Ciencias de la Educación	16	89	15	22	30	6	7	15	11	211
Facultad de Psicología	17	56	1	0	19	5	2	5	7	112
E.U. Ciencias de la Salud	0	4	14	25	1	1	2	7	22	76
Facultad de Traducción e Interpretación	1	38	1	8	5	2	1	16	5	77
Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte	1	25	0	0	0	3	0	1	9	39
E.T.S. de Arquitectura	1	12	1	2	2	1	4	21	16	60
E.T.S. de Ingenierías Informática y de Telecomunicación	18	72	0	12	16	10	8	10	5	151
Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta	0	6	2	13	9	2	1	13	5	51
Facultad de Educación y Humanidades de Melilla	0	8	2	5	6	0	0	14	3	38
Total	396	1486	64	171	291	67	83	201	239	2998

Tabla 4.5. Población distribuida por facultades y categorías profesionales

4.3.3.1. Muestra que responde al cuestionario

El muestreo tiene sentido en tanto que garantiza que las características que se observan en la población van a quedar reflejadas en la muestra.

“Para el investigador tienen especial interés las muestras en la medida que permiten generalizar los resultados de un estudio a las poblaciones de las que fueron extraídas. Para que ello sea posible, es necesario que el muestreo se realice siguiendo determinados procedimientos que garanticen la representatividad” (Gil y otros, 1995: 210).

Para esta investigación, toda la población fue invitada a cumplimentar el cuestionario, y se obtuvieron un total de 1062 respuestas, que representan el 35.4% de la población y que se distribuyen por las diferentes categorías tal y como se muestra en la siguiente tabla:

	Población	Muestra	% Población	% Muestra	% del Total
CU	396	151	13.2	14.2	38.1
TU	1486	523	49.5	49.2	35.2
CEU	64	18	2.1	1.7	28.1
TEU	171	55	5.7	5.1	32.1
C.Dr.	291	124	9.7	11.6	42.6
Ay.Dr.	67	28	2.2	2.6	41.8
Ay	83	27	2.7	2.5	32.5
Col	201	61	6.7	5.7	30.3
Asoc	239	75	7.9	7.0	31.3
TOTAL	2998	1062	100%	35.4%	

Tabla 4.6. Distribución de la población y de la muestra por categorías profesionales

Como puede observarse, la categoría profesional que más se repite en el conjunto de la población es la de titular de universidad, con 1486 sujetos. De ellos, se han obtenido un total de 523 cuestionarios, es decir, un 35.2% del total.

Del resto de categorías profesionales que han rellenado el cuestionario, también se ha recogido en torno al 35% de respuestas sobre el total de dichas categorías en la población.

Para determinar si la distribución de la muestra es similar a la distribución de la población, se ha calculado la Chi-cuadrado de Pearson, obteniéndose la siguiente tabla:

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7.375(a)	8	0.497
Razón de verosimilitudes	7.352	8	0.499
Asociación lineal por lineal	0.843	1	0.359
N de casos válidos	4060		

Tabla 4.7. Pruebas de Chi-cuadrado

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 21,45.

Estos resultados indican que no hay diferencia significativa entre la distribución de la muestra y la de la población, por lo que puede considerarse que la distribución de categorías profesionales de la muestra es un subconjunto representativo de la población.

Como conclusión, se extrae que de los 2998 profesores universitarios, se han recibido 1062 cuestionarios válidos para su tratamiento, lo que representa el 35.4% de la población total de profesores de la Universidad de Granada. La muestra obtenida es, por tanto, totalmente representativa en términos estadísticos (ver Anexo B.1).

4.3.3.2. Profesores que participan en las entrevistas

Las estrategias propuestas desde la investigación cualitativa para elegir los casos adecuados, se basan en una selección deliberada e intencional. Los individuos o grupos que actuarán como informantes a través de las entrevistas no se seleccionarán al azar para completar una muestra de tamaño n , sino que se elegirán en función de si reúnen ciertos criterios o rasgos previamente establecidos por el entrevistador (Rodríguez y otros, 1996: 135).

Una condición imprescindible a la hora de seleccionar los casos a analizar es que el investigador tenga la certeza de que la persona o personas seleccionadas posean el perfil característico de la población que se va a estudiar; es decir, que sean representativas, por pertenecer a ese medio social del que se quiere obtener una determinada información.

“...nos interesa trabajar con personas que, además de ser representativas del universo socio-cultural estudiado, tengan una buena historia que contar; además, que dispongan de tiempo para dedicarlo al investigador y de un lugar tranquilo para las entrevistas (o acepten ir al lugar sugerido por el investigador)” (del Río, 1998: 147).

Según Rodríguez y otros (1996: 135), la selección de informantes en la investigación cualitativa, reúne las siguientes características:

- *Es fásica*: se produce en más de una etapa o momento de la investigación. El proceso de selección de informantes no se interrumpe, sino que tiene lugar durante toda la investigación.
- *Es dinámica*: depende del tipo de información que se necesite en cada momento.
- *Es secuencial*: comienza asociada a la elección de fenómenos que se consideran prioritarios y, poco a poco, se va enlazando con el estudio de nuevos fenómenos que van emergiendo y cuya inclusión se considera relevante.
- *Ofrece una contrastación continua*: la información aportada por uno o varios informantes comienza a replicarse a medida que se obtienen datos de otras personas o grupos.

Los sujetos entrevistados responden a unos perfiles (criterios y atributos) previamente establecidos por el investigador. La finalidad de la entrevista es obtener información del profesorado respecto a la propia trayectoria profesional como docentes e investigadores, para determinar cómo construyen su identidad en torno a dichas actividades. Para alcanzar el nivel de saturación de la información, se entrevistó a un total de trece profesores, es decir, que entrevistar a un sujeto más no habría aportado nueva información relevante.

Los criterios que se han tenido en cuenta a la hora de seleccionar los diferentes casos, son: sexo, rama científica, categoría profesional y años de experiencia docente en la universidad. Al mismo tiempo, como señala Gewerc y Montero (2000: 377), otros aspectos que han influido a la hora de llevar a cabo la elección, han sido: el grado de accesibilidad a ellos, la predisposición e interés por participar en la investigación y la disponibilidad horaria para ser entrevistados.

Los profesores que finalmente han colaborado en esta fase de la investigación, han sido trece:

Nombre	Sexo	Rama	Categoría	Años de exp.
1. Diego	Hombre	Ing y Arq	CU	Más de 30
2. Julia	Mujer	Ciencias	CU	Entre 21 y 30
3. José	Hombre	Art y Hum	TU	Más de 30
4. Amalia	Mujer	CC. Salud	TEU	Entre 11 y 20
5. Ignacio	Hombre	CC. Soc y Jur	C. Dr.	Entre 11 y 20
6. Luis	Hombre	Art y Hum	Contrato extraordinario	Menos de 5
7. Javier	Hombre	CC. Soc y Jur	TU	Entre 11 y 20
8. Victoria	Mujer	CC. Salud	TU	Más de 30
9. Teresa	Mujer	Ciencias	CEU	Entre 21-30
10. Marcos	Hombre	Ciencias	C. Dr.	Entre 5 y 10
11. Gema	Mujer	Ing y Arq	Col.	Entre 5 y 10
12. Lucía	Mujer	Art y Hum	Ay. Dr.	Entre 11 y 20
13. Fernando	Hombre	CC. Soc y Jur	Asociado	Entre 11 y 20

Tabla 4.8. Sujetos entrevistados

Una vez realizadas las entrevistas, del conjunto de profesores se han seleccionado seis para hacer un estudio más profundo de dichos casos, intentando guardar la representatividad de los mismos. Esto no quiere decir que el resto de entrevistas hayan sido desechadas, sino que junto con las otras seis, serán empleadas para complementar y enriquecer los resultados obtenidos a través del contraste de diferencias realizado con los datos de los cuestionarios.

4.3.4. Proceso de validación del cuestionario definitivo

Cuando hablamos de validez del cuestionario nos referimos a la posibilidad de que resulte apropiado para medir aspectos que están relacionados o influyen en el desarrollo profesional del profesorado universitario. Es decir, debemos situar el concepto de validez en relación con el

posible uso e interpretación de las puntuaciones de este instrumento. Como señala Zeller (1997: 822-823), “una medida es válida si mide lo que se pretende medir”.

La validez es un concepto unitario, al que pueden contribuir diferentes indicadores. Así, como exponen Del Rincón y otros (1995: 75) y Zeller (1997: 824 ss), puede hablarse de diferentes tipos de validez:

- *De contenido*: se refiere a la fidelidad con que los ítems contenidos en una prueba reflejan el constructo que se desea medir.
- *De criterio*: Establece la correlación existente entre un indicador y alguna variable criterio de interés. Puede ser de dos tipos:
 - o *Predictiva*: Avanza un pronóstico sobre el comportamiento futuro de cada uno de los sujetos en un área de conducta determinada, en función de su reacción al instrumento de medición.
 - o *Concurrente*: Sitúa a cada uno de los sujetos en una determinada posición en un criterio externo en función de su respuesta en la prueba.
- *De constructo*: Determina el grado en que una prueba mide un determinado rasgo, característica o construcción.

En nuestro caso, la validación de la versión definitiva del cuestionario ha tomado como indicador fundamental la información aportada desde la validez de constructo. Entendiendo que un constructo, -en este trabajo, el “desarrollo profesional del profesorado universitario”-, es un rasgo o estructura subyacente relativamente estable y consistente que da cuenta de una serie de valoraciones u opiniones acerca de determinados aspectos.

Para la aproximación a este tipo de validez se utilizan diferentes procedimientos. Entre ellos, en esta investigación, se ha realizado el estudio de la estructura interna del cuestionario a partir de la aplicación del análisis factorial. De los dos tipos de análisis factorial existentes (exploratorio y confirmatorio), se ha llevado a cabo el primero, dado que se trata de un cuestionario elaborado para este trabajo y, por tanto, en plena fase de experimentación.

4.3.4.1. Análisis factorial exploratorio

El análisis factorial exploratorio (AFE) nos permite extraer una síntesis teórica del constructo, es decir, una serie de dimensiones (factores) subyacentes a la idea recogida en el cuestionario. Dichas dimensiones agrupan a los indicadores (ítems) que nos permiten medir el constructo (Spearrit, 1997: 528).

Según Martínez Arias (1995), el análisis factorial es una técnica que consiste en resumir la información contenida en una matriz de datos con I ítems. Para ello se identifica un reducido número de factores F , siendo $F < I$. Los factores representan a los ítems originales, con una pérdida mínima de información. Dichos factores no se conocen a priori, sino que se determinan mediante el propio análisis.

El objetivo que se persigue no es otro que identificar un número de factores, inferior al número de ítems, mediante los que se pueda describir el fenómeno observado de forma simplificada. Por supuesto, los factores identificados son constructos no directamente observables.

Para que el análisis factorial tenga sentido deberían cumplirse dos condiciones básicas: parsimonia e interpretabilidad. Según el principio de parsimonia, los fenómenos deben explicarse con el menor número de elementos posibles; no tendría sentido que el número de factores fuese mayor que el de ítems. Y según el principio de interpretabilidad, la estructura resultante del cuestionario debe ser susceptible de una interpretación lógica y admisible. Por tanto, una buena solución factorial debe ser sencilla e interpretable.

El procedimiento utilizado para la extracción de factores es el conocido como máxima verosimilitud, y la rotación de dichos factores se ha realizado por el procedimiento Equamax.

4.3.4.2. *Fiabilidad del instrumento*

El estudio de la fiabilidad permite conocer en qué medida los diferentes ítems del cuestionario se corresponden con el constructo estudiado.

Pérez Juste (1981) manifiesta que la fiabilidad es la *“cualidad según la cual los instrumentos son estables, equivalentes, consistentes y homogéneos de una a otra medición, en los mismos o emparejados sujetos, a los cuales se les ha aplicado y en circunstancias similares”*. Características tales como la estabilidad, repetibilidad y precisión son también puestas de manifiesto por Fox (1981), Selltiz y otros (1980).

Estos últimos autores sostienen que la evaluación de la fiabilidad de cualquier instrumento consiste en determinar *“en qué grado la variación de puntuaciones se debe a influencias transitorias”*.

Por tanto, puede decirse que un instrumento de medida es fiable cuando aplicado en diversas ocasiones, produce resultados similares. La fiabilidad hace referencia al nivel de estabilidad, consistencia y precisión de las puntuaciones conseguidas en una prueba, considerándose así una característica necesaria, aunque no suficiente de todo instrumento de medida. Para su estimación, se recurre al cálculo de algún coeficiente de correlación entre las respuestas.

En general, son cuatro los métodos para estimar la fiabilidad: método de consistencia interna, método test – retest, método de formas paralelas y método de las mitades. Los métodos para estimar la fiabilidad están basados en la correlación que se produce al tener un conjunto de puntuaciones. Como señala Bisquerra (1989), se interpreta como un “coeficiente de correlación”. En este caso se emplea el coeficiente alfa de Cronbach, ya que es el más apropiado y permite calcular los indicadores de fiabilidad del instrumento.

4.3.5. Estudio de las respuestas al cuestionario

Para analizar las respuestas al cuestionario hemos seguido un doble procedimiento: de una parte, se han descrito las contestaciones del profesorado universitario al instrumento; y, de otra, se han determinado las diferencias y similitudes de sus respuestas a partir de un conjunto de variables ilustrativas.

En el estudio descriptivo, se ha realizado una distribución de frecuencias para todas las variables del cuestionario. Asimismo, se ha extraído la media para determinar la posición en torno a la que se sitúan la mayoría de las respuestas, y también la moda para averiguar la puntuación que se ha repetido con mayor frecuencia para cada respuesta.

En el estudio de contraste, en este caso, causal-comparativo, se han determinado las diferencias existentes en las respuestas del profesorado universitario en función de un conjunto de variables ilustrativas: sexo, edad, nivel de responsabilidad familiar, rama científica, centro, departamento, titulación académica, categoría profesional, ocupa cargo, cargo que ocupa, ocupó cargo, cargo que ocupó, años de experiencia docente en la universidad, trabajó en otras etapas educativas, etapa educativa en la que trabajó, otra ocupación laboral y nombre de otra ocupación laboral. Para ello, se ha utilizado la prueba de U de Mann-Whitney para las variables con dos muestras independientes y la prueba de Kruskal-Wallis para las variables con más de dos muestras independientes.

4.3.6. Estudio de las entrevistas

El análisis de entrevistas biográfico-narrativas puede adoptar diferentes formas (Demazière y Dubar, 1997; Bolívar y otros, 2001):

- *Ilustrativa*: a través de la selección de párrafos o fragmentos de texto que sirven para reflejar y/o ejemplificar determinados aspectos de interés para la investigación.
- *“Restitutiva o hiperempirista”*: las voces de los sujetos entrevistados se plasman tal cual, sin una estructuración, organización o aclaración

- *Analítica y de reconstrucción del sentido:* va más allá de la ilustración y del mero “textualismo” tratados anteriormente, ofreciendo una reconstrucción más comprensiva de los relatos y de los análisis realizados.

En este trabajo de investigación se han empleado dos de las fórmulas citadas: por una parte, la ilustrativa para ejemplificar y dotar de mayor comprensión los resultados obtenidos a través del análisis estadístico de los datos ofrecidos por los cuestionarios; y, por otra, la analítica, para reconstruir la trayectoria profesional de los informantes, a través de sus descripciones, interpretaciones, opiniones y valoraciones en torno a un conjunto de dimensiones.

Asimismo, siguiendo a Polkinghorne (1995) y Bolívar (2002: 12ss), existen dos modalidades de análisis de textos narrativos: paradigmática, basada en el uso de categorías; y no paradigmática, centrada en la propia narrativa.

a. Análisis paradigmático de datos narrativos

Implica un acercamiento a las historias de vida, a través de un análisis basado en el establecimiento de taxonomías o categorías que permitan estructurar la información de los entrevistados y resaltar así la confluencia existente entre los casos estudiados. Un análisis paradigmático supone determinar un conjunto de conceptos o categorías generales clave que guíen el discurso de los informantes. Dichos conceptos pueden emerger de dos formas:

- A partir de la teoría sobre la temática objeto de estudio, con el propósito de agrupar la información obtenida bajo dichas categorías o conceptos.
- Desde los propios datos obtenidos, es decir, una vez que se recogen las voces de los informantes y se transcriben, se extraen de manera inductiva las categorías que dirigen el discurso de los sujetos entrevistados.

Con el fin de facilitar el tratamiento y la gestión de los datos obtenidos en esta investigación, se ha empleado un sistema de categorías definido a partir de las entrevistas realizadas para organizar y analizar el discurso, pero sin que éstas pierdan su sentido global ni se desvirtúe el contexto que les dota de significado real.

b. Análisis específicamente narrativo

En este tipo de análisis se reconstruye la narración en función de un hilo argumental que dé significatividad y comprensión a los datos. No va

encaminado a la búsqueda de elementos comunes que permitan la generalización entre las respuestas de los sujetos entrevistados, sino que se pretende resaltar la especificidad y particularidad de cada una de las historias.

La labor del investigador en este análisis narrativo es agrupar los datos obtenidos en una unidad de significado que dé sentido al discurso de los informantes sin alterar ni tergiversar la intención y orientación del contenido de esas voces. Se trata de estructurar la información en torno a una serie de argumentos o elementos temáticos que permitan reconocer el cómo, el cuando y el porqué de los sucesos vividos. El fin último, a diferencia del análisis paradigmático, es destacar la idiosincrasia de cada caso particular dentro de un todo articulado que favorezca su comprensión.

En esta investigación, como defienden Bolívar y otros (2001: 201), primará el análisis específicamente narrativo, aunque también se realizará un análisis categorial para obtener información más concreta que, de otro modo, podría pasar desapercibida con mayor facilidad. Para ello, se han determinado un conjunto de categorías comunes a todos los casos estudiados, que han ayudado a analizar los datos a través del programa FileMaker Pro 5.5, que es una base de datos que permite almacenar gran cantidad de información. Este programa está diseñado para ayudar a gestionar información de manera fácil y eficaz. Por su potencia y flexibilidad de manejo permite de forma rápida, organizar, analizar, ordenar y buscar datos de cualquier proyecto en uso. Entre sus aplicaciones se encuentran:

- Crear y conservar registros de información de acuerdo a clasificaciones predeterminadas.
- Realizar procesos de búsqueda de información específica que cumpla ciertas condiciones.
- Ordenar información de forma ascendente y descendente.
- Realizar cálculos entre los datos ingresados.
- Simplificar el proceso de inserción y borrado de datos.
- Imprimir los datos organizados en informes de acuerdo a fines particulares.

Antes de proceder al análisis de datos a través del programa FileMaker, se han transcrito las entrevistas y se han dividido todas en unidades de significado. Una vez que los diferentes textos han sido categorizados e indexados en la base de datos, se han realizado búsquedas en función de las categorías extraídas hasta obtener fragmentos de texto operativos para dar sentido al discurso. Puesto que el programa permite acceder a los párrafos anteriores y posteriores, se evita el riesgo de descontextualizar los relatos y ofrece la posibilidad de acceder rápidamente a la información que se necesita. Además, de manera previa al análisis, se realizó una lectura profunda de las entrevistas, con lo que el programa simplemente ayudó a la gestión de la información, pero sobre un conocimiento exhaustivo previo.

El uso del programa FileMaker dio la posibilidad de llevar a cabo un doble análisis:

- *Vertical*: a través del que se realizó un estudio de la historia de cada sujeto entrevistado de manera individual. Se abordó mediante la secuenciación de un conjunto de dimensiones o categorías que ayudaron a configurar un perfil profesional específico y propio para cada informante.
- *Horizontal*: ofreció la oportunidad de comparar las diferentes historias biográficas para resaltar patrones concurrentes, temas comunes, solapamientos, contrastes, perspectivas y divergencias en los relatos de los profesionales entrevistados. Este análisis ha permitido realizar cruces entre sujetos atendiendo a variables como sexo, edad, rama científica, categoría profesional, etc.

4.3.6.1. Categorización de las entrevistas

La codificación consiste en *“representar las operaciones por las cuales los datos se desglosan, conceptualizan y vuelven a reunir en nuevas maneras. Es el proceso central por el que se construyen teorías a partir de los datos (Strauss y Corbin, 1990: 57).*

Puesto que la entrevista utilizada en esta investigación se hizo con el objetivo de profundizar a través de la explicación y de la valoración en las dimensiones abordadas a través del cuestionario, de antemano se conocía que dichas dimensiones constituirían la base de la que emergerían el conjunto de categorías que iban a guiar el análisis de las entrevistas. Así, a partir de una minuciosa y detallada lectura del material, iba surgiendo un listado de categorías que se fueron reduciendo y redefiniendo hasta conseguir su máxima operatividad y utilidad.

El proceso de codificación y categorización seguido, se ha visto bastante favorecido por la posesión de unas directrices o dimensiones previas bastante claras a la hora de encauzar el discurso de los sujetos entrevistados. Por tanto, siguiendo a Flick (2002: 198ss), se ha realizado una codificación selectiva que ha permitido adscribir un determinado número de categorías a cada una de las dimensiones hasta que se ha determinado que *“una codificación adicional, el enriquecimiento de las categorías, etc., ya no proporcionan o prometen nuevos conocimientos”*. De esta forma, durante el proceso de análisis se ha contado con diez dimensiones, de las cuales se han desprendido un total de setenta y cinco categorías que han quedado agrupadas de la siguiente manera:

DIMENSIONES	CATEGORÍAS
1. Aspecto generales	<ul style="list-style-type: none"> - Motivos elección profesión - Acceso universidad - Características profesión - Identificación funciones - Dedicación docencia/investigación
2. Docencia	Inicio docencia / Progresión docencia <ul style="list-style-type: none"> - Enfrentamiento (x2) (para inicio y para progresión) - Materias (x2) - Planificación (x2) - Dedicación (x2) - Metodología (x2) - Medios y recursos (x2) - Evaluación (x2) <hr style="border: 0.5px dashed black;"/> <ul style="list-style-type: none"> - Fases - Proyectos de innovación - Satisfacción - Factores influyentes - Futuro - Crédito europeo
3. Investigación	<ul style="list-style-type: none"> - Inicio - Tesis enfrentamiento - Tesis dedicación - Tesis compaginación docencia - Fases - Cambios - Conexión docencia-investigación - Satisfacción - Factores influyentes - Futuro
4. Gestión	<ul style="list-style-type: none"> - Inicio - Enfrentamiento - Dedicación - Fases - Cambios - Factores influyentes - Futuro
5. Acceso y promoción	<ul style="list-style-type: none"> - Opinión - Vividos - Peso docencia-investigación - Expectativas
6. Formación	<ul style="list-style-type: none"> - Docencia opinión - Docencia recibida - Docencia valoración - Docencia necesaria - Docencia mejora - Investigación opinión - Investigación recibida - Investigación valoración - Investigación necesaria - Focos
7. Relación con los compañeros	<ul style="list-style-type: none"> - Personal - Trabajo - Evolución - Reconocimiento investigación - Reconocimiento docencia - Influencia
8. Relación con el alumnado	<ul style="list-style-type: none"> - Relación - Evolución - Alumnado en proceso e-a - Influencia
9. Evaluación e incentivación	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento institucional investigación - Reconocimiento institucional docencia - Evaluación investigación opinión - Evaluación docencia opinión - Evaluación gestión opinión - Incentivación opinión - Satisfacción
10. Situación personal	<ul style="list-style-type: none"> - Situación personal - Otro

Tabla 4.9. Dimensiones y categorías extraídas de la entrevista

Una vez determinado el conjunto de categorías se procedió al análisis ya citado con el que, desde un enfoque vertical, se narró la historia de cada caso particular en torno a esas grandes dimensiones; y, desde un enfoque horizontal, se realizaron una serie de cruces entre categorías en función de las siguientes variables demográficas y profesionales: edad, responsabilidad familiar, rama, titulación, categoría profesional, cargo actual, cargo anterior, años de experiencia, trabajo en otras etapas educativas y otra ocupación laboral. Estos cruces han permitido establecer comparaciones y resaltar perspectivas en función de las características personales y profesionales específicas de cada caso.

Capítulo 5

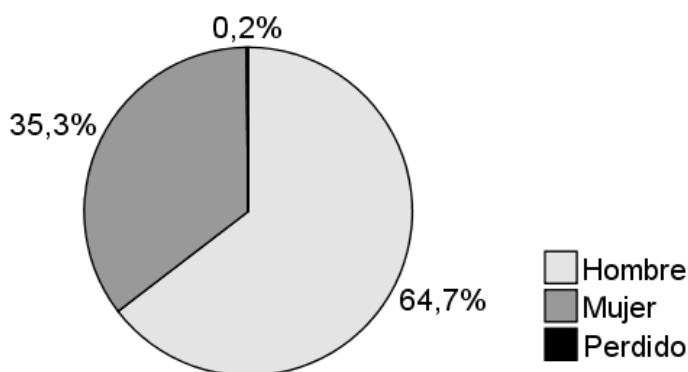
RESULTADOS DEL CUESTIONARIO

- 5.1. Análisis de frecuencias.
- 5.2. Tablas de frecuencias personalizadas.
- 5.3. Análisis de la fiabilidad.
- 5.4. Análisis de la validez.
- 5.5. Contraste de diferencias.

5.1. ANÁLISIS DE FRECUENCIAS

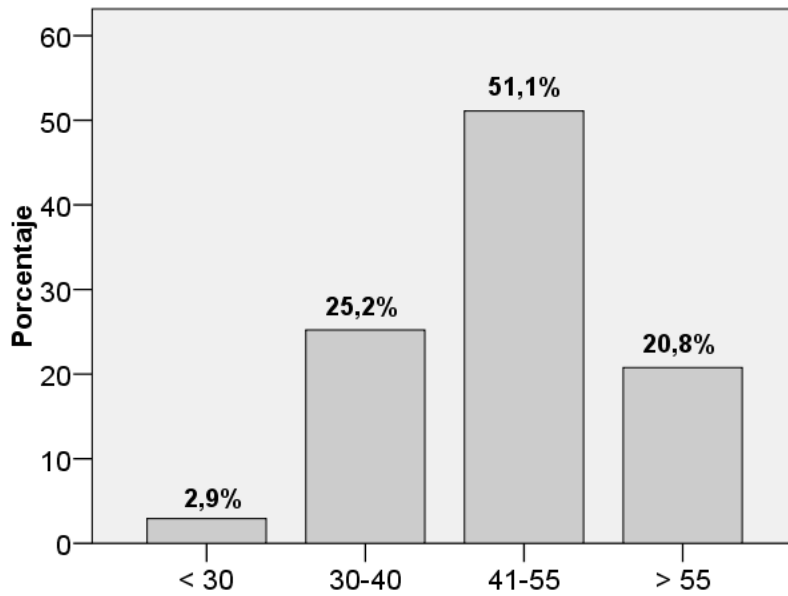
A continuación se presenta la distribución de frecuencias obtenidas para cada una de las diecisiete variables descriptivas que han configurado el cuestionario: sexo, edad, nivel de responsabilidad familiar, rama científica, centro, departamento, titulación académica, categoría profesional, ocupa cargo, cargo que ocupa, ocupó cargo, cargo que ocupó, años de experiencia como docente en la universidad, trabajó en otras etapas educativas, etapa educativa en la que trabajó, otra ocupación laboral, nombre de otra ocupación laboral (ver Anexo C.1).

Tabla 5.1.1. Gráfico de sectores con los porcentajes para la variable: SEXO



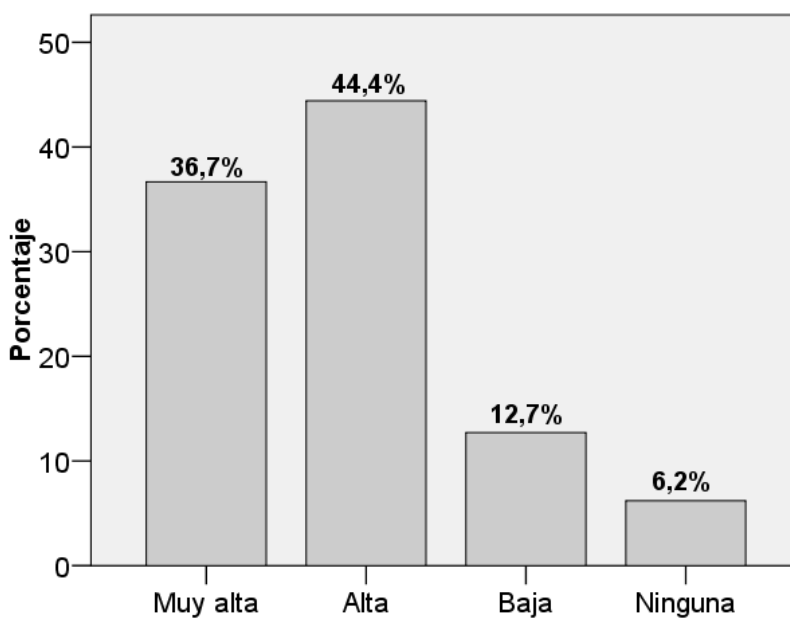
De los 1062 profesores que han respondido al cuestionario, 686 (64.7%) son hombres y 374 (35.3%) son mujeres; encontrándose la moda en el sexo masculino.

**Tabla 5.1.2. Gráfico de barras de porcentajes para la variable:
EDAD DE LOS PROFESORES**



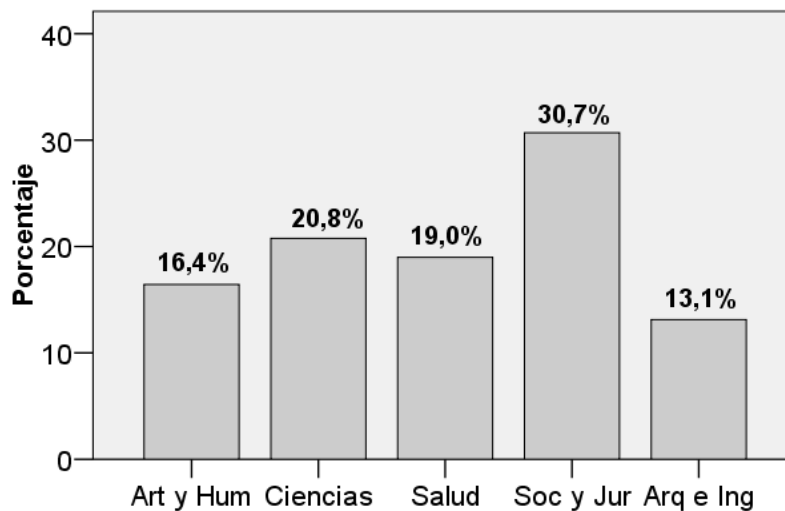
En cuanto a la variable edad, más de la mitad de los casos, 514 (51.1%), tienen una edad comprendida entre los 31 y los 55 años; 267 (25.2%) se sitúan entre los 30 y los 40 años; 220 (20.8%) tienen más de 55 años; y 31 (2.9%) de los profesores son menores de 30 años. La moda o modalidad que más se repite en el conjunto de medidas se sitúa en el profesorado entre los 41 y los 55 años de edad.

**Tabla 5.1.3. Gráfico de barras con los porcentajes para la variable:
NIVEL DE RESPONSABILIDAD FAMILIAR**



El 81.1% de los profesores afirman tener un gran nivel de responsabilidad familiar; 378 (36.7%) señalan poseer un nivel de responsabilidad muy alto y 458 (44.40%), alto. Tan sólo el 19.9% consideran no tener un alto nivel de responsabilidad; 131 (12.7%) lo valoran como bajo y 64 (6.2%), no poseen ningún tipo de carga familiar. Si se extrae la moda, la modalidad que se repite con mayor frecuencia es la del profesorado con alta responsabilidad familiar.

**Tabla 5.1.4. Gráfico de barras con los porcentajes para la variable:
RAMA CIENTÍFICA**



El profesorado que ha respondido al cuestionario se distribuye por las diferentes ramas de la siguiente manera: 325 (30.7%) pertenecen a Ciencias Sociales y Jurídicas; 220 (20.8%) provienen de Ciencias; 201 (19.0%) son de Ciencias de la Salud; 174 (16.4%) proceden de Artes y Humanidades; y finalmente, 139 (13.1%) forman parte de la rama de Ingeniería y Arquitectura. Atendiendo a la moda, existe un mayor número de casos que dicen pertenecer a la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas.

**Tabla 5.1.5. Distribución de frecuencias y porcentajes para la variable:
CENTRO**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Fac. de Bellas Artes	20	1.9	1.9	1.9
Fac. de Ciencias	228	21.5	21.6	23.5
Fac. de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte	15	1.4	1.4	24.9
Fac. de Ciencias Económicas y Empresariales	65	6.1	6.2	31.1
Fac. de Ciencias de la Educación	105	9.9	10.0	41.0
Fac. de Ciencias Políticas y Sociología	14	1.3	1.3	42.4
Fac. de Ciencias del Trabajo y EU de Trabajo Social	10	0.9	0.9	43.3
Facultad de Comunicación y Documentación	9	0.8	0.9	44.2
Fac. de Derecho	58	5.5	5.5	49.7
Fac. de Educación y Humanidades de Ceuta	12	1.1	1.1	50.8
Fac. de Educación y Humanidades de Melilla	30	2.8	2.8	53.6
Fac. de Farmacia	67	6.3	6.4	60.0
Fac. de Filosofía y Letras	128	12.1	12.1	72.1
Fac. de Medicina	75	7.1	7.1	79.2
Fac. de Odontología	18	1.7	1.7	80.9
Fac. de Psicología	37	3.5	3.5	84.5
Fac. de Traducción e Interpretación	23	2.2	2.2	86.6
E.T.S. de Arquitectura	18	1.7	1.7	88.3
E.T.S. de Ingeniería de Caminos. Canales y Puertos	29	2.7	2.7	91.1
E.T.S. de Ingenierías Informática y de Telecomunicación	50	4.7	4.7	95.8
E.U. de Arquitectura Técnica	21	2.0	2.0	97.8
E.U. de Ciencias de la Salud	23	2.2	2.2	100.0
Total	1055	99.3	100.0	
Perdidos	7	0.7		
Total	1062	100.0		

De los centros que se ha obtenido un mayor número de respuestas son de aquellos que cuentan con una plantilla de profesorado más amplia: la Facultad de Ciencias con 228 casos (21.6%); la Facultad de Filosofía y Letras con 128 casos (12.1%); y la Facultad de Ciencias de la Educación, con 105 casos (10.0%). Por el contrario, se ha obtenido menor número de respuestas de aquellos centros que agrupan a menos profesores: la Facultad de Comunicación y Documentación, con 9 casos (0.9%); la Escuela Universitaria de Trabajo Social y la facultad de Ciencias del Trabajo, con 10 casos (1.0%); y la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta, con 12 casos (1.1%). Siguiendo los datos proporcionados por la moda, se observa que existe un mayor número de casos procedentes de la Facultad de Ciencias.

**Tabla 5.1.6. Distribución de frecuencias y porcentajes para la variable:
DEPARTAMENTO**

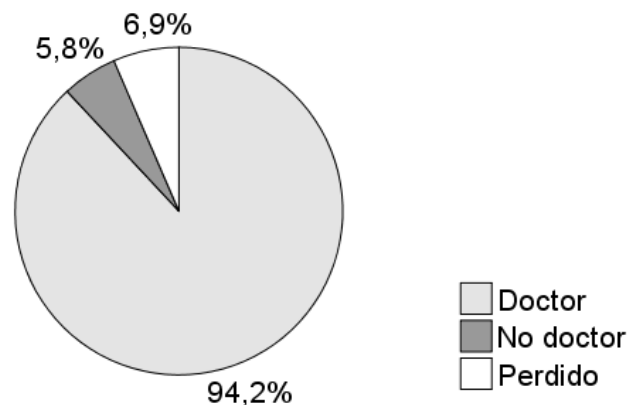
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Álgebra	7	0.7	0.7	0.7
Análisis Geográfico Regional y Geografía Física	8	0.8	0.8	1.5
Análisis Matemático	11	1.0	1.1	2.6
Anatomía y Embriología Humana	2	0.2	0.2	2.8
Anatomía Patológica e Historia de la Ciencia	9	0.8	0.9	3.7
Antropología Social	6	0.6	0.6	4.3
Arquitectura y Tecnología de Computadores	9	0.8	0.9	5.1
Biblioteconomía y Documentación	9	0.8	0.9	6.0
Biología Animal	12	1.1	1.2	7.2
Biología Celular	3	0.3	0.3	7.5
Bioquímica y Biología Molecular I	3	0.3	0.3	7.8
Bioquímica y Biología Molecular II	10	0.9	1.0	8.8
Bioquímica y Biología Molecular III e Inmunología	4	0.4	0.4	9.2
Botánica	9	0.8	0.9	10.1
Ciencia Política y de la Administración	6	0.6	0.6	10.7
Ciencias de la Computación e Inteligencia Artificial	26	2.4	2.6	13.3
Cirugía y sus especialidades	9	0.8	0.9	14.1
Comercialización e Investigación de Mercados	7	0.7	0.7	14.8
Construcciones Arquitectónicas	12	1.1	1.2	16.0
Derecho Administrativo	1	0.1	0.1	15.7
Derecho Civil	8	0.8	0.8	16.8
Derecho Constitucional	6	0.6	0.6	17.4
Derecho Financiero y Tributario	6	0.6	0.6	18.0
Derecho Internacional Privado e Historia del Derecho	5	0.5	0.5	18.5
Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales	4	0.4	0.4	18.9
Derecho Mercantil y Derecho Romano	4	0.4	0.4	19.3
Derecho Penal	2	0.2	0.2	19.5
Derecho Procesal y Derecho Eclesiástico del Estado	5	0.5	0.5	20.0
Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social	5	0.5	0.5	20.5
Dibujo	6	0.6	0.6	21.1
Didáctica de las Ciencias Experimentales	9	0.8	0.9	22.0
Didáctica de las Ciencias Sociales	3	0.3	0.3	22.3
Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal	15	1.4	1.5	23.7
Didáctica de la Lengua y la Literatura	18	1.7	1.8	25.5
Didáctica de la Matemática	9	0.8	0.9	26.4
Didáctica y Organización Escolar	31	2.9	3.1	29.5

Ecología	6	0.6	0.6	30.1
Economía Aplicada	8	0.8	0.8	30.9
Economía Financiera y Contabilidad	10	0.9	1.0	31.8
Economía Internacional y de España	8	0.8	0.8	32.6
Edafología y Química Agrícola	3	0.3	0.3	32.9
Edafología y Química Agrícolas (Farmacia)	2	0.2	0.2	33.1
Educación Física y Deportiva	14	1.3	1.4	34.5
Electromagnetismo y Física de la Materia	5	0.5	0.5	35.0
Electrónica y Tecnología de Computadores	10	0.9	1.0	36.0
Enfermería	14	1.3	1.4	37.4
Escultura	4	0.4	0.4	37.8
Estadística e Investigación Operativa	18	1.7	1.8	39.6
Estomatología	18	1.7	1.8	41.3
Estratigrafía y Paleontología	9	0.8	0.9	42.2
Estudios Semíticos	10	0.9	1.0	43.2
Expresión Gráfica Arquitectónica y en la Ingeniería	28	2.6	2.8	46.0
Farmacia y Tecnología Farmacéutica	6	0.6	0.6	46.6
Farmacología	12	1.1	1.2	47.8
Filología Francesa	7	0.7	0.7	48.5
Filología Griega y Filología Eslava	8	0.8	0.8	49.3
Filología Latina	6	0.6	0.6	49.9
Filologías Inglesa y Alemana	17	1.6	1.7	51.5
Filologías Románica, Italiana, Gallego-Portuguesa y Catalana	2	0.2	0.2	51.7
Filosofía del Derecho	5	0.5	0.5	52.2
Filosofía I	8	0.8	0.8	53.0
Filosofía II	2	0.2	0.2	53.2
Física Aplicada	12	1.1	1.2	54.4
Física Atómica, Nuclear y Molecular	2	0.2	0.2	54.6
Física Teórica y del Cosmos	10	0.9	1.0	55.6
Fisiología	7	0.7	0.7	56.3
Fisiología Vegetal	9	0.8	0.9	57.2
Fisioterapia	8	0.8	0.8	58.0
Genética	6	0.6	0.6	58.6
Geodinámica	10	0.9	1.0	59.5
Geografía Humana	7	0.7	0.7	60.2
Geometría y Topología	3	0.3	0.3	60.5
Histología	3	0.3	0.3	60.8
Historia Antigua	3	0.3	0.3	61.1
Historia del Arte y Música	16	1.5	1.6	62.7
Historia Contemporánea	5	0.5	0.5	63.2
Historia Medieval y Ciencias y Técnicas Historiográficas	4	0.4	0.4	63.6
Historia Moderna y de América	6	0.6	0.6	64.2
Ingeniería Civil	15	1.4	1.5	65.7

Ingeniería Química	11	1.0	1.1	66.8
Lengua Española	5	0.5	0.5	67.3
Lenguajes y Sistemas Informáticos	10	0.9	1.0	68.2
Lingüística General y Teoría de la Literatura	5	0.5	0.5	68.7
Literatura Española	2	0.2	0.2	68.9
Matemática Aplicada	8	0.8	0.8	69.7
Mecánica de Estructuras e Ingeniería Hidráulica	8	0.8	0.8	70.5
Medicina	15	1.4	1.5	72.0
Medicina Legal, Toxicología y Psiquiatría	7	0.7	0.7	72.7
Medicina Preventiva y Salud Pública	5	0.5	0.5	73.2
Métodos Cuantitativos para la Economía y la Empresa	8	0.8	0.8	74.0
Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación	13	1.2	1.3	75.3
Microbiología	12	1.1	1.2	76.5
Mineralogía y Petrología	9	0.8	0.9	77.3
Nutrición y Bromatología	5	0.5	0.5	77.8
Obstetricia y Ginecología	3	0.3	0.3	78.1
Óptica	11	1.0	1.1	79.2
Organización de Empresas	15	1.4	1.5	80.7
Parasitología	5	0.5	0.5	81.2
Pedagogía	11	1.0	1.1	82.3
Pediatría	3	0.3	0.3	82.6
Personalidad. Evaluación y Tratamiento Psicológico	13	1.2	1.3	83.9
Pintura	10	0.9	1.0	84.9
Prehistoria y Arqueología	8	0.8	0.8	85.7
Psicología Evolutiva y de la Educación	23	2.2	2.3	87.9
Psicología Experimental y Fisiología del Comportamiento	14	1.3	1.4	89.3
Psicología Social y Metodología de las Ciencias del Comportamiento	10	0.9	1.0	90.3
Química Analítica	14	1.3	1.4	91.7
Química Farmacéutica y Orgánica	5	0.5	0.5	92.2
Química Física	7	0.7	0.7	92.9
Química Inorgánica	15	1.4	1.5	94.4
Química Orgánica	6	0.6	0.6	95.0
Radiología y Medicina Física	3	0.3	0.3	95.3
Sociología	11	1.0	1.1	96.3
Teoría e Historia Económica	7	0.7	0.7	97.0
Teoría de la Señal Telemática y Comunicaciones	4	0.4	0.4	97.4
Trabajo Social y Servicios Sociales	7	0.7	0.7	98.1
Traducción e Interpretación	19	1.8	1.9	100.0
Total	1011	95.2	100.0	
Perdidos	51	4.8		
Total	1062	100.0		

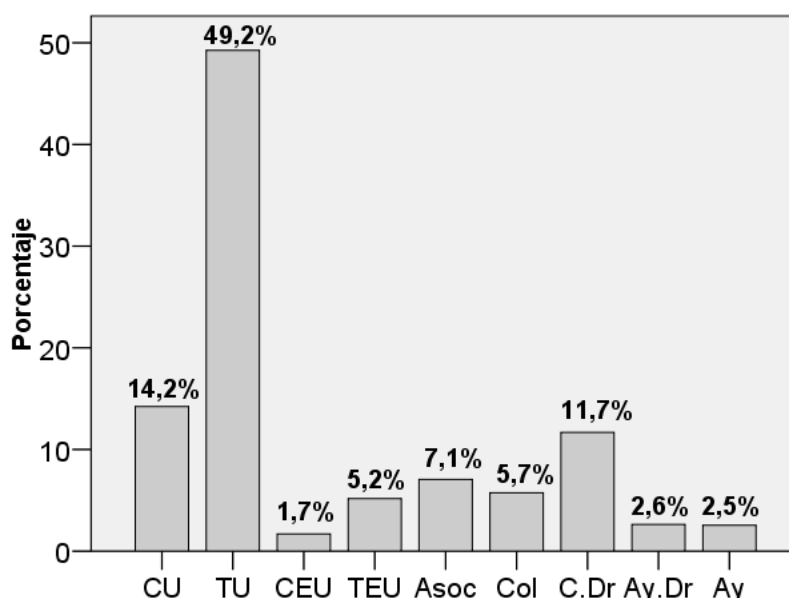
En general, se ha obtenido mayor respuesta de aquellos departamentos que reúnen mayor número de profesores. En este caso, se ha obtenido puede decirse que los departamentos de los que se han recogido un mayor número de casos son: de “Didáctica y Organización Escolar”, con la respuesta de 31 profesores (3.1%); de “Expresión Gráfica Arquitectónica y en la Ingeniería” con 28 profesores (2.8%); y de “Ciencias de la Computación e Inteligencia Artificial”, con 25 profesores (2.6%). Por otra parte, se ha obtenido menor respuesta de departamentos como “Derecho Administrativo”, con un sujeto (0.1); y de “Anatomía y Embriología Humana”, “Derecho Penal”, “Edafología y Química Agrícolas (Farmacia)”, “Filologías Románica, Italiana, Gallego-Portuguesa y Catalana”, “Filosofía II”, “Física Atómica, Nuclear y Molecular” y “Literatura Española” con 2 casos (0.2%). Del resto de departamentos se ha recogido un número de sujetos variable, entre 3 y 18 casos por departamento. Por último, señalar que la moda se sitúa en el departamento de Didáctica y Organización Escolar, dentro del cual se desarrolla este trabajo de investigación.

Tabla 5.1.7. Gráfico de sectores con los porcentajes para la variable: TITULACIÓN ACADÉMICA



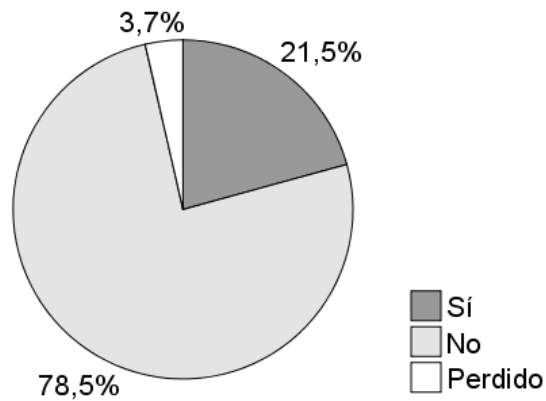
De los 993 sujetos que han especificado su titulación académica, 935 (94.2%) son doctores y 58 (5.8%) no doctores, lo que demuestra que la Universidad de Granada agrupa a un mayor porcentaje de profesores doctores que no doctores.

Tabla 5.1.8. Gráfico de barras con los porcentajes para la variable: CATEGORÍA PROFESIONAL



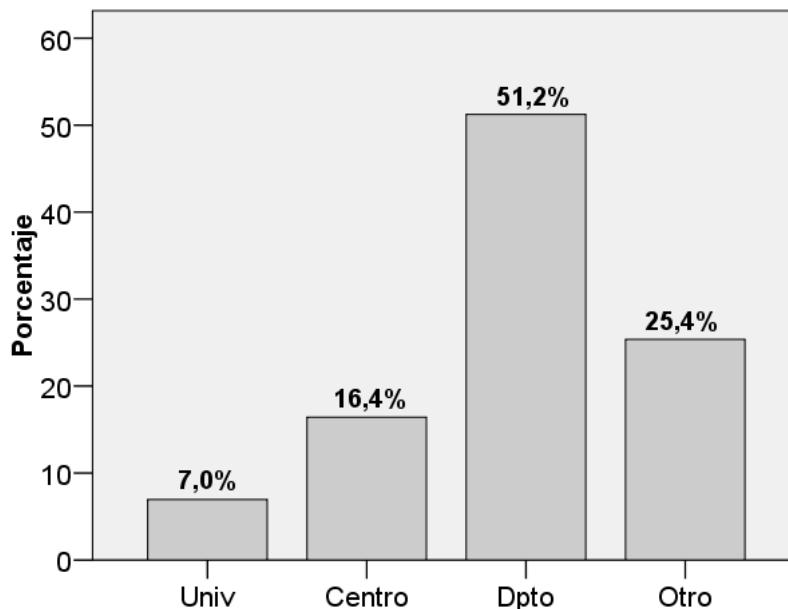
Si analizamos la categoría profesional de los profesores que han contestado el cuestionario, se observa que casi la mitad de la muestra, 523 (49.2%), son titulares de universidad. Con un descenso considerable se encuentran los catedráticos de universidad con 151 casos (14.2%) y los contratados doctores con 124 casos (11.7%). Categorías como la de catedrático de escuela universitaria se dan con menor frecuencia, ya que con las nuevas figuras, tienden a desaparecer. En este caso, si el profesorado con de esta categoría lo solicita, puede pasar directamente a convertirse en titular de universidad. La misma circunstancia se da en el caso de los titulares de escuela universitaria; la diferencia es que deben cumplir ciertos requisitos para poder proceder al cambio. Por su parte, la categoría de colaborador, también comienza a disminuir, pues es una figura que está dejando de convocarse en los concursos de acceso y que aquellos que la poseen pretenden hacer el cambio a contratados doctores. Finalmente, dos de las categorías minoritarias son la de ayudante con 27 casos (2.5%) y la de ayudante doctor con 28 (2.6%). La moda o categoría que se repite con mayor frecuencia en el conjunto de respuestas es la de profesor titular de universidad.

**Tabla 5.1.9. Gráfico de sectores con los porcentajes para la variable:
OCUPA ALGÚN CARGO**



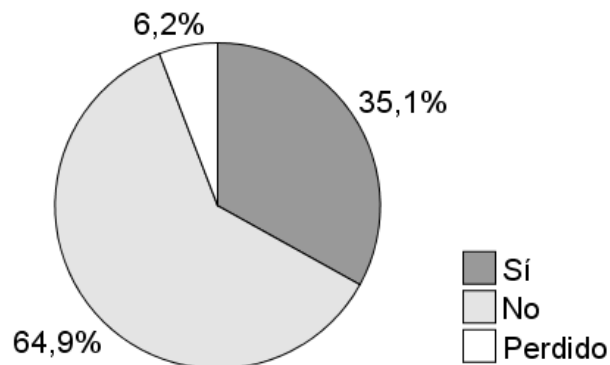
De los 1024 sujetos que ha respondido este ítem, tan sólo 220 (21.5%) poseen cargos de gestión, frente a 804 (78.5%) que señalan no desempeñar ninguno. La moda se sitúa entre los sujetos que han respondido no ocupar cargo.

**Tabla 5.1.10. Gráfico de barras con los porcentajes para la variable:
CARGO QUE OCUPA**



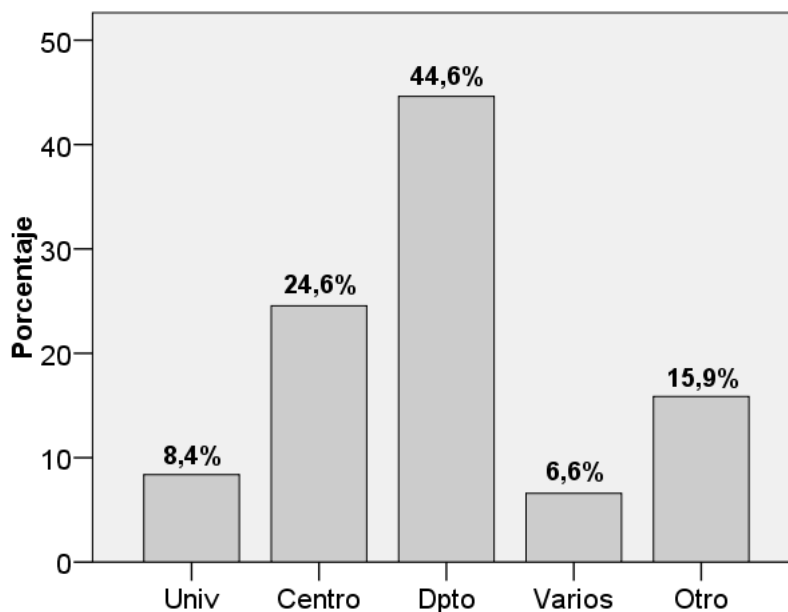
De los 201 profesores que especifican el cargo desempeñado, 103 (51.2%) ocupan cargos propios del departamento; 33 (16.4%) a nivel de centro; y 14 (7.0%) a nivel de universidad. Por su parte, 51 sujetos (25.4%) desempeñan cargos con menor impacto institucional. La moda se sitúa en los cargos propios de departamento.

**Tabla 5.1.11. Gráfico de sectores con los porcentajes para la variable:
OCUPÓ ALGÚN CARGO**



En la misma línea, de los 1000 profesores que han contestado a este ítem, 351 (35.1%) han ocupado algún cargo en el pasado y 649 (64.9%) no. La moda se encuentra entre aquellos que no han desempeñado cargos con anterioridad.

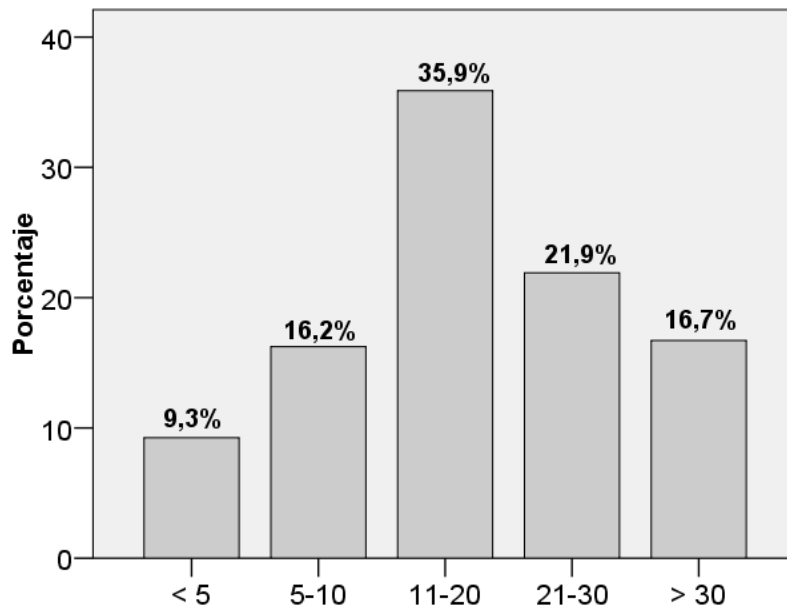
**Tabla 5.1.12. Gráfico de barras con los porcentajes para la variable:
CARGO QUE OCUPÓ**



De nuevo, encontramos que un mayor número de profesores, 149 (44.6%) han ocupado cargos a nivel de departamento; 82 (24.6%) a nivel de centro; y 28 (8.4%) a nivel de universidad. Esto hace comprobar que a medida que los cargos adquieren relevancia, disminuye el número de profesores que llegan a ocuparlos. Asimismo, 53 sujetos (15.9%) han desempeñado otros cargos de menor relevancia; y 22 (6.6%) han ocupado varios cargos dentro de las modalidades propuestas (departamento, centro y universidad). La moda se

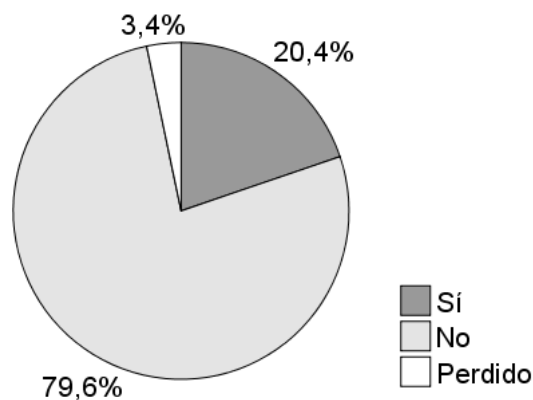
sitúa de nuevo entre el profesorado que ha ocupado cargos a nivel de departamento.

Tabla 5.1.13. Gráfico de barras con los porcentajes para la variable: AÑOS DE EXPERIENCIA COMO DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD



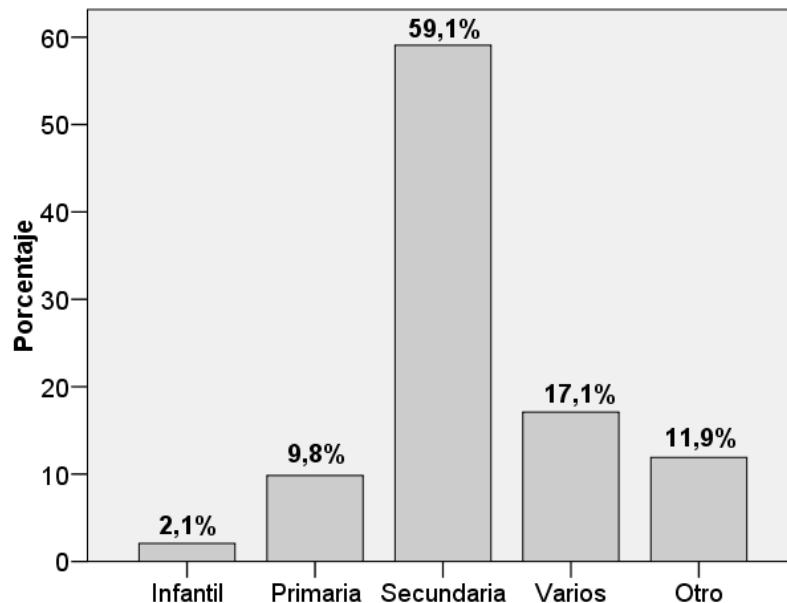
La mayor parte de los casos, 380 (35.9%) poseen entre 11 y 20 años de experiencia como docentes en la universidad; 232 (21.9%) han alcanzado entre los 21 y 30 años de experiencia; 177 (16.7%) superan los 30 años como docentes en la universidad; 172 (16.2) llevan entre 5 y 10 años; y 98 (9.3%) tienen menos de 5 años de experiencia. La moda se sitúa entre los 11 y 20 años de experiencia que es, a su vez, en el lugar que suelen encontrarse la categoría profesional más numerosa: los titulares de universidad.

Tabla 5.1.14. Gráfico de sectores con los porcentajes para la variable: DOCENCIA EN OTRAS ETAPAS EDUCATIVAS



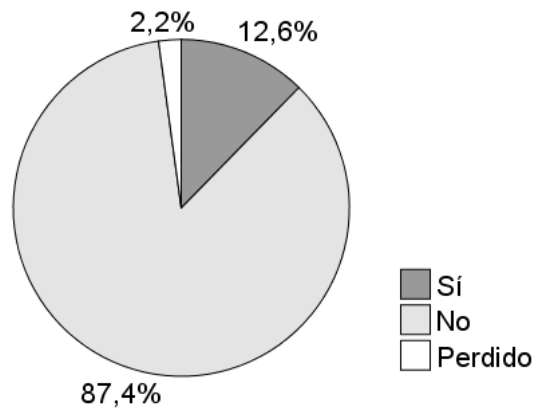
De los 1027 profesores que han contestado a este ítem, 210 (20.4%) han impartido docencia en otras etapas educativas, mientras que la mayoría de ellos, 817 (79.6%), tan sólo tienen experiencia docente en el ámbito universitario. La moda por tanto se sitúa entre aquellos que han respondido no haber sido profesores en otras etapas educativas.

Tabla 5.1.15. Gráfico de barras con los porcentajes para la variable: NOMBRE DE OTRA ETAPA EDUCATIVA



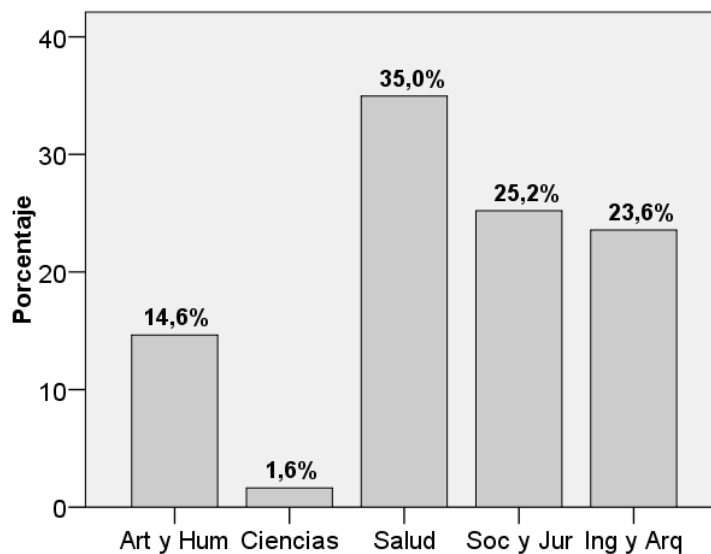
Aparte del ámbito universitario, los profesores que han trabajado en otras etapas educativas suelen situarse en su mayoría en Secundaria con 114 casos (59.1%); en Primaria, con 19 casos (9.8%); e Infantil, con 4 casos (2.1%). Del resto, 33 casos (17.1) han trabajado en varias de las etapas comentadas; y 23 casos (11.9%) han respondido haciendo referencia a otros tipos de docencia de carácter no formal. La moda respecto a este ítem se sitúa en los profesores que han impartido docencia en Secundaria; este resultado muestra que generalmente para la mayoría de titulaciones hay mayor salida en el ámbito de las enseñanzas medias, ya que las etapas de Educación Infantil y Primaria suelen estar más enfocadas a aquellos con una diplomatura en magisterio.

**Tabla 5.1.16. Gráfico de sectores con los porcentajes para la variable:
OTRA OCUPACIÓN**



La mayoría de los profesores que configuran la plantilla universitaria no poseen ninguna otra ocupación laboral. Sólo 131 casos (12.6%) afirman tenerla, frente a 908 casos (87.4%) que sólo trabajan en el ámbito universitario. La moda se sitúa, por tanto, en la no posesión de otra ocupación laboral.

**Tabla 5.1.17. Gráfico de barras con los porcentajes para la variable:
NOMBRE OCUPACIÓN**



De los 123 profesores que tienen otra ocupación laboral y han respondido a este ítem, 43 casos (35.0%) la poseen dentro del ámbito de Ciencias de la Salud; 31 casos (25.2%) la ejercen dentro de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas; 29 casos (23.6%) trabajan en ámbitos relacionados con la Ingeniería y la Arquitectura; 18 (14.6%), en Artes y Humanidades; y sólo 2 casos (1.6%) son ocupaciones relacionadas con Ciencias. La moda se encuentra, por tanto, en ocupaciones relacionadas con el ámbito de la Salud.

5.2. TABLAS DE FRECUENCIAS PERSONALIZADAS

En este punto se exponen los resultados obtenidos tras cruzar las variables descriptivas del cuestionario con cada uno de los ítems del mismo (ver Anexo C.2). Para facilitar la comprensión, cada tabla personalizada agrupa los ítems pertenecientes a cada una de las dimensiones o apartados del cuestionario.

Tabla 5.2.1. Distribución de frecuencias sobre cómo se percibe el profesorado

	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total
1. Se percibe a sí mismo como docente	6	20	90	389	554	1059
	0.6%	1.9%	8.5%	36.7%	52.3%	100.0%
2. Se percibe a sí mismo como investigador	21	73	226	394	335	1049
	2.0%	7.0%	21.5%	37.6%	31.9%	100.0%
3. Se percibe a sí mismo como otro	13	22	39	85	63	222
	5.9%	9.9%	17.6%	38.3%	28.4%	100.0%

Para el ítem 1, de los 1059 profesores que han señalado el grado en que se perciben como docentes, el 89% se ven a sí mismos como docentes en un grado de bastante y mucho; mientras que sólo un 11% se sienten docentes entre regular y nada. La media muestra que el profesorado se percibe como docente bastante, y la moda señala que el mayor número de frecuencias se sitúa en aquellos profesores que se perciben a sí mismos como docentes al nivel máximo.

En cuanto al ítem 2, de las 1049 respuestas obtenidas, se ve un descenso con respecto al ítem anterior, pues sólo el 69.5% se percibe como investigador en un grado de bastante y mucho. El 30.5% se percibe investigador entre regular y nada, aunque hay mayor tendencia a situarse en el centro (regular) que a dar puntuaciones muy bajas. En este caso, tanto la media como la moda sitúan la percepción del profesorado como investigador en un grado de bastante.

El ítem 3 tan sólo ha sido señalado por 222 sujetos de los que el 36.7% se perciben a sí mismos como otro bastante o mucho; y el 33.4% entre regular y nada.

Como se observa, tanto en el número de respuestas como en las puntuaciones obtenidas, el profesorado de la Universidad de Granada se percibe a sí mismo más como docente que como investigador, aunque los valores de ambos ítems se inclinan hacia los valores superiores (bastante y mucho).

Tabla 5.2.2. Distribución de frecuencias sobre la concepción que se tiene de la docencia

	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total
1. Complicada	92	258	367	262	56	1035
	8.9%	24.9%	35.5%	25.3%	5.4%	100.0%
2. Satisfactoria	20	95	198	449	289	1051
	1.9%	9.0%	18.8%	42.7%	27.5%	100.0%
3. Competitiva	150	314	333	173	65	1035
	14.5%	30.3%	32.2%	16.7%	6.3%	100.0%
4. Rutinaria	191	314	346	142	43	1036
	18.4%	30.3%	33.4%	13.7%	4.2%	100.0%
5. Desprestigiada	116	201	297	264	163	1041
	11.1%	19.3%	28.5%	25.4%	15.7%	100.0%
6. Bien remunerada	248	344	316	113	21	1042
	23.8%	33.0%	30.3%	10.8%	2.0%	100.0%
7. Enriquecedora	15	53	152	459	368	1047
	1.4%	5.1%	14.5%	43.8%	35.1%	100.0%
8. Exige dedicación	3	14	93	482	448	1040
	0.3%	1.3%	8.9%	46.3%	43.1%	100.0%

En la concepción que el profesorado tiene de la docencia, se observa que para el ítem 1, el 35% considera que es una actividad medianamente complicada; 350 (33.8%) creen que es poco o nada complicada; y 318 (30.7%) piensan que es bastante o muy complicada. Tanto la media como la moda se sitúan en la concepción de la docencia como una actividad con un nivel de complejidad medio, con un total de de 367 casos (35.5%) de los 1035 que han respondido al ítem.

Para el ítem 2, la mayor puntuación se encuentra en los 738 profesores (70.2%) que consideran que la docencia es una actividad bastante o muy satisfactoria, seguidos de 198 casos (18.8%) que piensan que es satisfactoria en grado regular. Tan sólo 115 casos (10.9%) consideran que es poco o nada satisfactoria. Tanto la media como la moda se sitúan en el profesorado que valora la docencia como una actividad bastante satisfactoria con 449 casos de 1035.

En el ítem 3, se observa que 464 profesores (44.8%) opinan que la docencia es poco o nada competitiva; 333 casos (32.2%) consideran que es medianamente competitiva; y 238 (23.0%) que es bastante o muy competitiva. La media y la moda se encuentran en los sujetos que piensan que la docencia posee un nivel de competitividad media.

En el ítem 4, 505 profesores (48.7%) consideran que la docencia es poco o nada rutinaria; 346 casos (33.4%) opinan que es medianamente rutinaria; y 185 (17.9%) señalan que es bastante o muy rutinaria. La media y la moda se encuentran en los sujetos que opinan que la docencia es rutinaria en grado medio.

Para el ítem 5, las opiniones están bastante repartidas, de forma que 427 profesores (41.1%) indican que la docencia es una actividad bastante o muy desprestigiada; 317 (30.4%) piensan que está poco o nada desprestigiada; y 297 (28.5%) consideran que es una actividad medianamente desprestigiada. Tanto la media como la moda se encuentran en los casos que ven la docencia como una actividad con un desprestigio medio.

En el ítem 6, se observa que 592 sujetos (56.8%) valoran la docencia como una actividad poco o nada bien remunerada; 316 (30.3%) opinan que está medianamente bien remunerada; y 134 (12.8%) piensan que están bastante o muy bien remunerada. La media y la moda se concentran en el profesorado que considera que la docencia está poco remunerada, con 344 casos (33.0%) de 1041.

En el ítem 7, las puntuaciones se concentran en las valoraciones positivas, de manera que 827 profesores (78.9%) consideran que la docencia es una actividad bastante o muy enriquecedora, frente a 68 (6.5%) que opinan que es poco o nada enriquecedora. Por su parte, 152 casos (14.5%) piensan que enriquece regular. La media y la moda se sitúan en el profesorado que valora la docencia como una actividad bastante enriquecedora, con 459 casos (43.8%) de un total de 1047.

En el ítem 8, las puntuaciones tienden a concentrarse en las valoraciones altas, de forma que 930 sujetos (89.4%) consideran que la docencia exige bastante o mucha dedicación; 93 (8.9%) opinan que exige una dedicación media; y 17 (1.6%) piensan que exige poca o ninguna dedicación. Tanto la media como la moda se sitúan en los profesores que consideran que la docencia es una actividad que requiere bastante dedicación, con 482 casos (46.3%) de 1040 obtenidos.

Tabla 5.2.3. Distribución de frecuencias sobre la concepción que se tiene de la investigación

	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total
10. Complicada	23	59	203	448	299	1032
	2.2%	5.7%	19.7%	43.4%	29.0%	100.0%
11. Satisfactoria	31	91	206	389	329	1046
	3.0%	8.7%	19.7%	37.2%	31.5%	100.0%
12. Competitiva	20	63	153	309	489	1034
	1.9%	6.1%	14.8%	29.9%	47.3%	100.0%
13. Rutinaria	433	352	166	64	17	1032
	42.0%	34.1%	16.1%	6.2%	1.6%	100.0%
14. Desprestigiada	288	296	287	124	37	1032
	27.9%	28.7%	27.8%	12.0%	3.6%	100.0%
15. Bien remunerada	423	343	210	48	9	1033
	40.9%	33.2%	20.3%	4.6%	0.9%	100.0%
16. Enriquecedora	11	29	106	417	473	1036
	1.1%	2.8%	10.2%	40.3%	45.7%	100.0%
17. Exige dedicación	4	5	20	220	789	1038
	0.4%	0.5%	1.9%	21.2%	76.0%	100.0%

En la concepción que tiene el profesorado sobre la investigación, el ítem 10 muestra que hay tendencia por parte del profesorado a considerar que la investigación es una actividad complicada. De los 1032 profesores que han respondido, 747 (72.4%) la valoran como una actividad bastante o muy complicada; 203 (19.7%) piensan que es medianamente complicada; y 82 (7.9%) consideran que es poco o nada complicada. Tanto la media como la moda se sitúan en el profesorado que concibe la investigación como un actividad bastante complicada.

Los resultados obtenidos para el ítem 11 hacen ver que para 718 profesores (68.7%) la investigación es una actividad que les satisface bastante o mucho; a 206 (19.7%) les satisface regular; y a 122 (11.7%) poco o nada. Tanto la media como la moda se sitúan en el profesorado que considera que la investigación es bastante satisfactoria, con 389 casos (37.2%) de un total de 1046 respuestas.

En el ítem 12, la mayoría de los sujetos que han respondido, 798 (77.2%), consideran que la investigación es una actividad bastante o muy competitiva; 153 (14.8%) piensan que es medianamente competitiva; y 83 (8.0%) que es poco o nada competitiva. La media se sitúa en los profesores que opinan que la investigación es bastante competitiva, con 309 casos (29.9%), y la moda en los que valoran que es muy competitiva, con 489 casos (47.3%) de 1034.

En el ítem 13, de 1032 respuestas obtenidas, 785 profesores (76.1%) consideran que la investigación es una actividad nada o poco rutinaria; 166 (16.1%) piensan que lo es regular; y 81 (7.8%) que es bastante o muy rutinaria. Si se extrae

la media, puede decirse que el profesorado opina que la investigación es poco rutinaria, pero si atendemos a la moda, encontramos que la respuesta más frecuente ha sido la de aquellos profesores que consideran que la investigación no es nada rutinaria, con 433 casos (42.0%).

Del ítem 14 se desprende que 584 profesores (56.6%) consideran que la investigación es una actividad poco o nada desprestigiada; 287 (27.8%) piensan que está medianamente desprestigiada; y 161 (15.6%) opinan que está bastante o muy desprestigiada. La media y la moda coinciden, concentrándose en el profesorado que piensa que la investigación una actividad poco desprestigiada, con 296 casos (28.7%) de 1032.

En el ítem 15, de las 1033 respuestas obtenidas, 766 profesores (74.1%) consideran que la investigación está nada o poco bien remunerada; 210 (20.3%) indican que está remunerada regular; y sólo 57 (5.6%) señalan que está bastante o muy bien remunerada. Por su parte, la media de las puntuaciones indica que la investigación es una actividad poco remunerada con 343 casos (33.2%) de 1033.

El ítem 16 concentra la máxima frecuencia entre dos valores, de manera que 890 profesores (86.0%) señalan que la investigación es una actividad bastante o muy enriquecedora; 106 (10.2%) indican que enriquece regular; y 40 (3.9%) opinan que enriquece poco o nada. En este caso, la media se sitúa entre lo profesores que consideran que la investigación enriquece bastante, con 417 casos (40.3%) y la moda en aquellos que opinan que enriquece mucho con 473 casos (45.7%) de 1038 respuestas obtenidas.

Finalmente el ítem 17 encuentra la mayor frecuencia de respuestas en los profesores que consideran que la investigación exige mucha dedicación, con 789 casos (76.0%). Le siguen los que piensan que la investigación exige bastante dedicación, con 220 casos (21.2%); y sólo 29 casos (2.8%) estiman que exige media, poca o ninguna dedicación.

Tabla 5.2.4. Distribución de frecuencias sobre el grado en que influyeron los siguientes aspectos en la decisión de emprender su trayectoria profesional en la universidad

	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total
1. Estudios de primer y segundo ciclo	203	154	178	294	192	1021
	19.9%	15.1%	17.4%	28.8%	18.8%	100.0%
2. Estudios de tercer ciclo	191	127	148	284	265	1015
	18.8%	12.5%	14.6%	28.0%	26.1%	100.0%
3. Algún familiar	604	147	76	119	78	1024
	59.0%	14.4%	7.4%	11.6%	7.6%	100.0%
4. Algún profesor	245	158	189	268	163	1023
	23.9%	15.4%	18.5%	26.2%	15.9%	100.0%
5. Alguna amistad o compañero/a	503	194	138	113	65	1013
	49.7%	19.2%	13.6%	11.2%	6.4%	100.0%
6. Poseer un alto expediente académico	193	133	223	287	195	1031
	18.7%	12.9%	21.6%	27.8%	18.9%	100.0%
7. Haber obtenido algún tipo de beca	446	88	70	193	222	1019
	43.8%	8.6%	6.9%	18.9%	21.8%	100.0%
8. Reconocimiento social de la profesión	333	241	262	153	42	1031
	32.3%	23.4%	25.4%	14.8%	4.1%	100.0%
9. Sueldo	451	328	213	32	5	1029
	43.8%	31.9%	20.7%	3.1%	0.5%	100.0%
10. Posibilidades de promoción	271	235	323	168	32	1029
	26.3%	22.8%	31.4%	16.3%	3.1%	100.0%
11. Interés por la investigación	45	50	158	379	417	1049
	4.3%	4.8%	15.1%	36.1%	39.8%	100.0%
12. Interés por la enseñanza superior	32	32	142	401	440	1047
	3.1%	3.1%	13.6%	38.3%	42.0%	100.0%
13. Tiempo libre que permite el horario laboral	370	225	220	154	59	1028
	36.0%	21.9%	21.4%	15.0%	5.7%	100.0%

Con respecto al grado que influyeron determinados aspectos en la decisión de emprender una trayectoria profesional en la universidad es interesante resaltar las medidas de tendencia central para observar la media del conjunto y la respuesta dada por el profesorado con mayor frecuencia.

En el ítem 1, la media indica que los estudios de primer y segundo ciclo influyeron regular en la elección de la profesión, y la moda se sitúa entre los que afirman que influyó bastante, con un total de 294 casos (28.8%) de los 1021 que respondieron.

En el ítem 2 se han obtenido resultados similares, de manera que la media señala que los estudios de tercer ciclo influyeron regular en la elección de la

profesión y la moda se encuentra en los profesores que consideran que les influyeron bastante, con 284 casos (28.0%) de 1015.

En el ítem 3, siguiendo la media se observa que en la elección de la profesión los familiares influyeron poco, pero la moda o mayor número de respuestas se sitúa en los profesores que consideran que no les influyeron nada, con 604 casos (59.0%) de 1024.

Para el ítem 4, la media muestra que en la elección de la profesión la influyó regular algún profesor, y la moda se concentra en los que consideran que algún profesor les influyó bastante, con 268 casos (26.2%) de 1023.

La media en el ítem 5 indica que en la elección de la profesión la influencia de alguna amistad o compañero ha sido poco, y la moda señala que para la mayoría del profesorado no ha influido nada, con 503 casos (49.7%) de 1013.

En el ítem 6 la media indica que para el conjunto de profesores poseer un alto expediente académico ha influido regular en la decisión de emprender una trayectoria profesional en la universidad. Por su parte, la moda se concentra en aquellos profesores que opinan que contar con un buen expediente les ha influido bastante, con 287 casos (27.8%) de 1031.

Para el ítem 7, según la media, haber obtenido algún tipo de beca ha influido regular en el comienzo de la trayectoria profesional en la universidad; en cambio, atendiendo a la moda, el mayor número de frecuencias se encuentra en el profesorado que considera que es un aspecto que no influyó nada.

El ítem 8 muestra que la media de las respuestas se sitúa en considerar que el reconocimiento social de la profesión ha influido poco en la elección de la profesión. En cuanto a la moda, el mayor número de respuestas se concentra en los profesores a los que no les influyó nada, con 333 casos (32.3%) de 1031.

Algo similar sucede para el ítem 9, ya que la media indica que el sueldo influyó poco en la elección de la profesión, y la moda se sitúa en aquellos profesores que consideran que no les influyó nada, con 451 casos (43.8%) de 102.

Las posibilidades de promoción (ítem 10) ejercieron poca influencia en la elección de la profesión según la media, y regular según la moda, con 323 casos (31.3%), lo que muestra que la mayoría de las respuestas se reparte entre los valores de poco, nada y regular.

El ítem 11 y el 12 presentan frecuencias similares en cada uno de los valores. La media de ambos indica que el interés por la investigación y la enseñanza superior influyó bastante en la elección de la profesión. Y la moda muestra que los profesores consideran que el interés por la investigación y la docencia ha influido mucho, en el

primer caso con 417 casos (39.8%) de 1049, y en el segundo con 440 casos (42.0%) de 1047.

Por último, respecto al ítem 13, la media apunta que el tiempo libre que permite el horario laboral influyó poco en la elección de la profesión, y la moda se encuentra en los profesores que opinan que no les influyó nada, con 370 casos (36.0%) de 1028.

En general, tomando los valores máximos (bastante y mucho) puede concluirse que los motivos por los que el profesorado emprendió su trayectoria profesional en la universidad fueron para más de la mitad del profesorado: 1. El interés por la enseñanza superior (80.3%); 2. El interés por la investigación (75.9%); y 3. Los estudios de tercer ciclo (54.1%). Por el contrario, observando los valores mínimos (poco y nada), los aspectos que menos han influido para más de la mitad del profesorado son: 1. El sueldo (75.7%); 2. Algún familiar (73.4%); 3. Alguna amistad o compañero (68.9%); 4. El reconocimiento social de la profesión (55.7%); y 5. Haber obtenido algún tipo de beca (52.4%).

Tabla 5.2.5. Distribución de frecuencias sobre el grado en que han contribuido a su desarrollo profesional los siguientes aspectos

	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total
1. Formación inicial	58	148	271	380	191	1048
	5.5%	14.1%	25.9%	36.3%	18.2%	100.0%
2. Formación permanente	52	98	205	417	281	1053
	4.9%	9.3%	19.5%	39.6%	26.7%	100.0%
3. Experiencia previa en otras etapas educativas	524	187	137	115	72	1035
	50.6%	18.1%	13.2%	11.1%	7.0%	100.0%
4. Clima de relaciones interpersonales	167	199	342	273	62	1043
	16.0%	19.1%	32.8%	26.2%	5.9%	100.0%
5. Trabajo en equipo	138	223	278	312	103	1054
	13.1%	21.2%	26.4%	29.6%	9.8%	100.0%
6. Docencia	18	54	217	472	295	1056
	1.7%	5.1%	20.5%	44.7%	27.9%	100.0%
7. Investigación	27	63	157	448	360	1055
	2.6%	6.0%	14.9%	42.5%	34.1%	100.0%
8. Gestión	389	260	214	128	49	1040
	37.4%	25.0%	20.6%	12.3%	4.7%	100.0%
9. Recursos disponibles	174	311	351	169	38	1043
	16.7%	29.8%	33.7%	16.2%	3.6%	100.0%
10. Estructura organizativa del departamento	278	319	273	147	28	1045
	26.6%	30.5%	26.1%	14.1%	2.7%	100.0%
11. Situación personal o familiar	138	178	269	328	129	1042
	13.2%	17.1%	25.8%	31.5%	12.4%	100.0%

En este apartado se pasa a describir el grado en que han contribuido algunos aspectos al desarrollo profesional del profesorado universitario.

En relación con el ítem 1, la media muestra que la formación inicial ha influido regular en el desarrollo profesional del profesorado, y la moda se sitúa en aquellos profesores que consideran que les ha influido bastante, con 380 casos (36.3%) de 1048.

En el ítem 2, las puntuaciones se encuentran más repartidas entre los valores altos, de forma que 698 profesores (66.3%) consideran que la formación permanente ha contribuido bastante o mucho a su desarrollo profesional; 205 (19.5%) opinan que ha contribuido regular; y 150 (14.2%) creen que su influencia ha sido poca o ninguna. Tanto la media como la moda se sitúan en el profesorado que creen que les ha influido bastante, con 417 casos (39.6%) de 1053.

La experiencia en otras etapas educativas (ítem 3) ha contribuido poco al desarrollo profesional de los profesores según la media, y nada según la moda, con 524 casos (50.6%) de 1035. Esto se debe a que sólo 210 de los encuestados de un total de 1027 había impartido previamente docencia en otras etapas educativas; por tanto, es obvio que se hayan obtenido puntuaciones tan bajas en este aspecto.

En el ítem 4, 615 profesores (59%) se distribuyen de manera similar entre considerar que el clima de relaciones interpersonales ha contribuido a su desarrollo profesional regular o bastante; 366 (35.1%) indican que les ha influido poco o nada; y sólo 62 (5.9%) admiten que ha influido mucho en su desarrollo profesional. La media y la moda se sitúan en el profesorado que considera que la contribución de las relaciones interpersonales a su desarrollo profesional ha sido regular, con 342 casos (32.8%).

La contribución del trabajo en equipo al desarrollo profesional (ítem 5), concentra las puntuaciones en los valores medios, aunque con una ligera tendencia hacia los más altos. 312 sujetos (29.6%) consideran que les ha influido bastante; 278 (26.4%), que les ha influido regular; y 199 (19.1%) que les ha influido poco. Los 241 sujetos restantes (22.9%) se reparten entre aquellos a los que le ha influido mucho y aquellos a los que no le ha influido nada. La media, por tanto, se queda en el centro, en los sujetos a los que en su desarrollo profesional, el trabajo en equipo ha contribuido regular.

Las puntuaciones en el ítem 6, muestran que para 767 profesores (72.6%), la docencia ha contribuido bastante o mucho a su desarrollo profesional; para 217 (20.5%), ha contribuido regular; y sólo 72 (6.8%) opinan que les ha contribuido poco o nada. Tanto la media como la moda se concentran en el profesorado que considera que la docencia ha contribuido bastante a su desarrollo profesional, con 472 casos (44.7%) de 1056.

En el ítem 7, para 808 profesores (76.6%) la investigación ha contribuido bastante o mucho a su desarrollo profesional; para 157 (14.9%) ha contribuido regular; y para 90 (8.6%) ha contribuido poco o nada. La media y la moda se sitúan en el profesorado que considera que la investigación ha contribuido bastante a su desarrollo profesional, con 448 casos (42.5%) de 1055. Como se observa, los resultados entre este ítem y el anterior son similares, aunque parece que hay mayor tendencia a resaltar la positividad de la contribución de la investigación que de la docencia.

La gestión (ítem 8), parece no contribuir en gran medida al desarrollo profesional del profesorado, aunque el motivo que puede explicar esta tendencia, es que la proporción de profesores que ocupan o han ocupado cargo es menor que la de aquellos que lo han ocupado o lo ocupan. De esta forma, para 649 sujetos (62.4%) consideran que la gestión ha contribuido poco o nada a su desarrollo; 214 (20.6%) piensan que ha contribuido regular; y 177 (17%) señalan que les ha influido bastante o mucho. La media se encuentra en el profesorado que afirma que la influencia ha sido poca, y la moda en aquellos que indican que no les ha influido en su desarrollo profesional, con 389 casos (37.4%) de 1040.

Para el ítem 9, 662 sujetos (63.5%) consideran que los recursos disponibles han contribuido regular o poco a su desarrollo profesional; 174 (16.7%) piensan que no les ha contribuido nada; y 169 (16.2%) creen que les ha influido bastante. Tanto la media como la moda, se sitúan entre los que consideran que les ha influido regular, con 351 casos (33.7%).

Con respecto al ítem 10, 597 sujetos (57.1%) consideran que la estructura organizativa del departamento ha contribuido poco o nada a su desarrollo profesional; 273 (26.1%) piensan que les ha influido regular; y 175 (16.8%) señalan que les ha influido bastante o mucho. Tanto la media como la moda se concentran en el profesorado que indica que la estructura organizativa del departamento ha contribuido poco a su desarrollo profesional.

Finalmente, en el ítem 11, 357 profesores (43.9%) consideran que su situación personal ha influido bastante o mucho en su desarrollo profesional; 316 (30.3%) piensan que les ha influido poco o nada; y 269 (25.8%) señalan que les ha influido regular. La media se localiza en el profesorado que opina que su situación personal le ha influido regular en su desarrollo profesional, y la moda en el que cree que le ha influido bastante.

Atendiendo a los valores máximos (bastante y mucho) y a los mínimos (poco y nada), se enumeran los ítems que más han contribuido al desarrollo profesional del profesorado y los que menos. Con respecto a los primeros, son los siguientes: 1. La investigación, con 808 casos (76.6%); 2. La docencia, con 767 casos (72.6%); 3. La formación permanente, con 698 casos (66.3%); y 4. La formación inicial, con 572 casos (54.5%). Por su parte, los ítems que menos han contribuido al desarrollo

profesional del profesorado son: 1. La experiencia previa en otras etapas educativas, con 711 casos (68.7%); 2. La gestión, con 649 casos (62.4%); y 3. La estructura organizativa del departamento, con 597 casos (57.1%).

➤ **DIMENSIÓN 1: FORMACIÓN**

A continuación se pasa a describir en qué medida influyen diferentes aspectos del ámbito formativo en el desarrollo actual de la actividad profesional del profesorado universitario.

Tabla 5.2.6. Distribución de frecuencias sobre el grado en que influyen diferentes aspectos relativos a la formación en el desarrollo actual de su actividad profesional

	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total
1. La formación inicial que recibí para ser docente	307	264	205	190	81	1047
	29.3%	25.2%	19.6%	18.1%	7.7%	100.0%
2. La formación inicial que recibí para ser investigador/a	200	241	243	251	112	1047
	19.1%	23.0%	23.2%	24.0%	10.7%	100.0%
3. La línea de investigación de mi tesis doctoral	107	128	252	357	200	1044
	10.2%	12.3%	24.1%	34.2%	19.2%	100.0%
4. Los años de experiencia profesional	61	59	150	443	339	1052
	5.8%	5.6%	14.3%	42.1%	32.2%	100.0%
5. La participación en proyectos de investigación e innovación	88	122	226	400	211	1047
	8.4%	11.7%	21.6%	38.2%	20.2%	100.0%
6. La asistencia y participación en Congresos, reuniones científicas, cursos, etc.	64	154	308	372	157	1055
	6.1%	14.6%	29.2%	35.3%	14.9%	100.0%
7. El intercambio de experiencias formativas con otros compañeros	84	169	278	394	126	1051
	8.0%	16.1%	26.5%	37.5%	12.0%	100.0%
8. La revisión de literatura actualizada relacionada con mi actividad profesional	22	43	167	482	341	1055
	2.1%	4.1%	15.8%	45.7%	32.3%	100.0%
9. La publicación a través de diferentes medios (revistas, libros, etc.)	36	81	174	426	333	1050
	3.4%	7.7%	16.6%	40.6%	31.7%	100.0%
10. El apoyo formativo que recibo del departamento	419	298	213	85	30	1045
	40.1%	28.5%	20.4%	8.1%	2.9%	100.0%
11. En general, la formación recibida hasta el momento me ha influido...	15	64	301	550	130	1060
	1.4%	6.0%	28.4%	51.9%	12.3%	100.0%

En el ítem referido a la formación inicial que se recibió para ser docente (ítem 1), se observa que más de la mitad de los profesores, 571 casos (54.5%), consideran que dicha formación les influyó nada o poco en el desempeño actual de su labor profesional; 205 (19.6%) piensan que les influyó regular; y 271 (25.8%) que les influyó bastante o mucho. La media indica que la formación inicial que se recibió para ser docente ha causado poco impacto en el ejercicio actual de la profesión, y la moda se sitúa entre los profesores que consideran que no ha tenido ningún impacto, con 307 (29.3%) de 1047.

En cuanto a la formación inicial que se recibió para ser investigador (ítem 2), se observa que las puntuaciones se deslizan un poco más hacia valores positivos que en el ítem anterior, aunque las opiniones están bastante repartidas. A 441 profesores (42.1%) les ha influido poco o nada; a 243 (23.2%) regular; y a 363 (34.7%) bastante o mucho. La media se encuentra entre aquellos a los que le influyó regular, y la moda entre a los que le influyó bastante, con 251 casos (24.0%) de 1047.

El ítem 3 muestra que para 557 profesores (53.4%) la línea de investigación que siguieron en su tesis doctoral les ha influido bastante o mucho en el desempeño actual de su actividad profesional; a 252 (24.1%) lea ha influido regular; y a 135 (22.5%) poco o nada. La media indica que la influencia de la tesis doctoral ha sido regular, y la moda que ha sido bastante, con 357 casos (34.2%) de un total de 1044.

Para 782 profesores (74.3%) los años de experiencia (ítem 4) han influido bastante o mucho en el desempeño actual de la labor profesional; para 150 (14.3%) han influido regular; y para 120 (11.4%) han influido poco o nada. Tanto la media como la moda se localizan entre los profesores que consideran que los años de experiencia profesional han influido bastante en el desarrollo actual de su actividad profesional, con 443 casos (42.1%) de 1052.

Con respecto al ítem 5, 611 profesores (58.4%) consideran que la participación en proyectos de investigación y de innovación ha influido bastante o mucho en el desempeño de su actividad profesional; 226 (21.6%) consideran que les ha influido regular; y 210 (20.1%) opinan que la influencia ha sido poca o ninguna. Tanto la media como la moda se ubican en el profesorado que indica que la participación en este tipo de proyectos les ha influido bastante en el desarrollo actual de la profesión, con 400 casos (38.2%) de 1047.

La influencia de la asistencia y participación en congresos, reuniones científicas, cursos, etc., (ítem 6) en el desempeño actual de la actividad profesional ha sido en general media-alta. A 529 profesores (50.2%) les ha influido bastante o mucho; a 308 (29.2%) regular; y a 218 (20.7%) nada. La media indica que en general les ha influido regular, y la moda se concentra en el conjunto de profesores que consideran que la asistencia a estos encuentros formativos les ha influido bastante en su actividad profesional actual, con 372 casos (35.3%) de 1055.

Para 520 profesores (48.5%), el intercambio de experiencias formativas con otros compañeros (ítem 7) ha influido bastante o mucho en el desarrollo actual de su actividad profesional; para 278 (26.5%) ha influido regular; y para 253 (24.1%) ha influido poco o nada. Le media se encuentra en el profesorado que señala que la formación entre compañeros le ha influido regular.

En relación con el ítem 8, 823 sujetos (78.0%) consideran que la revisión de bibliografía actualizada relacionada con el ámbito de trabajo ha influido bastante o mucho en el desarrollo actual de su actividad profesional; 167 (15.8%) piensan que les ha influido regular; y 65 (6.2%) opinan que le ha influido poco o nada. Tanto la media como la moda se sitúan en el profesorado que considera que la revisión de literatura le ha aportado bastante, con 482 casos (45.7%) de 1055.

La publicación a través de diferentes medios (revistas, libros, etc.) (ítem 9) ha contribuido bastante o mucho al desarrollo de la actividad profesional de 759 profesores (72.3%); regular al de 174 (16.6%); y poco o nada a 117 (11.1%). Tanto la media como la moda se concentran en el profesorado que considera que la publicación en diferentes medios le ha influido bastante, con 426 casos (40.6%) de 1050.

A 717 profesores (68.6%), el apoyo formativo que han recibido del departamento (ítem 10) les ha influido poco o nada en el desarrollo de su actividad profesional; a 213 (20.4%) les ha influido regular; y a 115 (11.0%) les ha influido bastante o mucho. La media se sitúa en los profesores a los que le ha influido poco, y la moda en aquellos a los que no le ha influido nada, con 419 (40.1%) de 1045.

En general, la formación recibida hasta el momento (ítem 11), ha influido bastante o mucho a 680 profesores (64.2%); regular a 301 (28.4%); y poco o nada a 79 (7.4%). La media se encuentra entre aquellos que consideran que, en general, la formación recibida para desempeñar la actividad profesional le ha influido bastante, con 550 casos (51.9%) de 1060.

Si analizamos los valores máximos (bastante y mucho) y mínimos (poco y nada) de los resultados obtenidos para los ítems pertenecientes a la dimensión formación, podemos concluir que aquellos aspectos formativos que más han influido en el desarrollo actual de la actividad profesional son: 1. La revisión de literatura actualizada, con 823 casos (78.0%); 2. Los años de experiencia profesional, con 782 casos (74.3%); 3. La publicación a través de diferentes medios, con 759 casos (72.3%); 4. La participación en proyectos de investigación e innovación, con 611 casos (58.4%); 5. La línea de investigación de la tesis doctoral, con 557 casos (53.4%); y 6. La asistencia y participación en congresos, reuniones científicas, cursos, etc., con 529 casos (50.2%). Por el contrario, los aspectos formativos que menos han influido en el desempeño actual de la actividad profesional son: 1. El apoyo formativo recibido del departamento, con 717 (68.6%); y 2. La formación inicial recibida para ser docente, con 571 casos (54.5%).

➤ **DIMENSIÓN 2: ACCESO Y PROMOCIÓN**

La dimensión acceso y promoción gira en torno a la satisfacción en ocho ítems en los que se ha obtenido la distribución de frecuencias que seguidamente se describe.

Tabla 5.2.7. Distribución de frecuencias sobre el nivel de satisfacción en relación con la dimensión acceso y promoción

	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	Total
1. Los procesos selectivos para ocupar una plaza universitaria	258	288	337	151	14	1048
	24.6%	27.5%	32.2%	14.4%	1.3%	100.0%
2. Las posibilidades que ofrece la docencia para el acceso y la promoción	267	337	309	120	14	1047
	25.5%	32.2%	29.5%	11.5%	1.3%	100.0%
3. Las posibilidades que ofrece la investigación para el acceso y la promoción	131	206	288	325	97	1047
	12.5%	19.7%	27.5%	31.0%	9.3%	100.0%
4. Las posibilidades que tengo de acceder a cargos de gestión	291	274	317	127	31	1040
	28.0%	26.3%	30.5%	12.2%	3.0%	100.0%
5. Las posibilidades que tengo de promocionar en mi contexto profesional	143	254	387	220	36	1040
	13.8%	24.4%	37.2%	21.2%	3.5%	100.0%
6. El grado en que el acceso y la promoción van unidos a criterios de calidad y cualificación profesional	245	271	311	182	28	1037
	23.6%	26.1%	30.0%	17.6%	2.7%	100.0%
7. Las formas de acceso a cargos de gestión	331	372	276	72	10	1061
	31.2%	35.1%	26.0%	6.8%	0.9%	100.0%
8. En general, mi nivel de satisfacción con respecto al sistema de acceso y promoción es...	145	404	394	112	7	1062
	13.7%	38.0%	37.1%	10.5%	0.7%	100.0%

El nivel de satisfacción del profesorado con respecto a los procesos selectivos para ocupar una plaza universitaria (ítem 1) es bajo o muy bajo para 546 profesores (52.1%); medio para 337 (32.2%); y alto o muy alto para 165 (15.7%). La media se sitúa entre quienes consideran que es bajo, y la moda entre los que opinan que es medio.

El ítem 2 muestra que la satisfacción con respecto a las posibilidades que ofrece la docencia para el acceso y la promoción es bajo o muy bajo para 604 (57.7%); medio para 309 (29.5%); y alto o muy alto para 134 (12.8%). Tanto la media como la moda se localizan entre los profesores que consideran que su satisfacción con respecto a este ítem es baja, con 337 casos (32.2%) de 1047.

La satisfacción con respecto a las posibilidades que ofrece la investigación para el acceso y la promoción (ítem 3) es alta o muy alta para 422 (40.3%); media para 288 (27.5%); y baja o muy baja para 337 (32.2%). La media se encuentra en el nivel de satisfacción media y la moda en el nivel de satisfacción alto, con 325 casos (31.0%) de 1047.

El nivel de satisfacción del profesorado en relación con las posibilidades que tienen para acceder a cargos de gestión (ítem 4) es bajo o muy bajo para 565 profesores (54.3%); medio para 317 (30.5%); y alto o muy alto para 158 (15.2%). La media se sitúa entre quienes consideran que su satisfacción es baja, y la moda entre los que opinan que es media.

Las posibilidades que tiene el profesorado de promocionar en su contexto profesional (ítem 5) le producen una satisfacción baja o muy baja a 397 (38.2%); media a 387 (37.2%); y alta o muy alta a 256 (24.7%). Tanto la media como la moda se encuentran los profesores que sienten una satisfacción media.

El grado en que el acceso y la promoción van unidos a criterios de calidad y cualificación profesional (ítem 6) produce una satisfacción baja o muy baja a 516 profesores (49.7%); media a 311 (30.0%); y alta o muy alta a 210 (20.3%). La media se localiza en el profesorado que se encuentra poco satisfecho, y la moda en aquellos con un grado de satisfacción medio.

En el ítem 7 se observa que las formas de acceso a cargos de gestión producen un nivel de satisfacción bajo o muy bajo para 703 profesores (66.3%); medio para 276 (26.0%); y alto o muy alto para 82 (7.7%). Tanto la media como la moda se sitúan en el profesorado con un grado de satisfacción bajo, con 372 casos (35.1%) de 1061.

Por último, el nivel de satisfacción general con respecto al sistema de acceso y promoción (ítem 8) es bajo o muy bajo para 549 profesores (51.7%); medio para 394 (37.1); y alto o muy alto para 119 (11.2%). Tanto la media como la moda se corresponden con nivel de satisfacción bajo, con 404 casos (38.0%) de 1062.

Atendiendo a los valores máximos (alto y muy alto) y a los mínimos (bajo y muy bajo), se puede concluir que para todos los ítems agrupados bajo la dimensión de acceso y promoción, el profesorado se siente insatisfecho; tan sólo se sienten satisfechos con respecto a las posibilidades que ofrece la investigación para el acceso y la promoción.

➤ **DIMENSIÓN 3: CLIMA DE RELACIONES INTERPERSONALES**

• **Con los compañeros**

Según los datos obtenidos, el clima de relaciones interpersonales con los compañeros parece ejercer cierta influencia en el desarrollo profesional del profesorado. Si se extrae la media, cada uno de los ítems de la dimensión influye regular en el desarrollo profesional del profesorado, y si se contempla la moda, para todos los ítems la frecuencia máxima se encuentra entre los profesores que consideran que les influye bastante. A continuación se describen más detalladamente los resultados obtenidos para cada ítem de la dimensión.

Tabla 5.2.8. Distribución de frecuencias sobre el grado de influencia del clima de relaciones con los compañeros en el desarrollo profesional

	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total
1. La integración con los compañeros/as	73	135	305	398	144	1055
	6.9%	12.8%	28.9%	37.7%	13.6%	100.0%
2. El clima de trabajo que predomina entre los compañeros/as	87	167	260	399	143	1056
	8.2%	15.8%	24.6%	37.8%	13.5%	100.0%
3. El apoyo afectivo que recibo de los compañeros/as	111	193	272	344	133	1053
	10.5%	18.3%	25.8%	32.7%	12.6%	100.0%
4. La aceptación que tienen mis iniciativas	81	141	326	381	119	1048
	7.7%	13.5%	31.1%	36.4%	11.4%	100.0%
5. El reconocimiento que tengo entre los compañeros/as como docente	69	137	288	441	113	1048
	6.6%	13.1%	27.5%	42.1%	10.8%	100.0%
6. El reconocimiento que tengo entre los compañeros/as como investigador/a	86	146	284	404	123	1043
	8.2%	14.0%	27.2%	38.7%	11.8%	100.0%
7. En general, el clima de relaciones que percibo en la convivencia profesional con los compañeros/as me influye...	61	139	351	410	101	1062
	5.7%	13.1%	33.1%	38.6%	9.5%	100.0%

La integración con los compañeros (ítem 1) influye bastante o mucho en el desarrollo profesional de 542 profesores (51.3%); regular en 305 (28.9%); y poco o nada en 208 (24.0%). La moda se concentra en el profesorado que indica que la integración con los compañeros influye bastante en su desarrollo profesional, con 398 casos (37.7%) de 1055.

El ítem 2 muestra que para 542 profesores (51.3%), el clima de trabajo que predomina entre los compañeros influye bastante o mucho en su desarrollo

profesional; para 272 (25.8%) influye regular; y para 304 (28.8%) influye poco o nada. La moda se sitúa entre el profesorado que considera que le influye bastante, con 399 casos (37.8%) de 1056.

El apoyo afectivo que se recibe de los compañeros (ítem 3) influye bastante o mucho en el desarrollo profesional de 477 profesores (45.3%); regular en 272 (25.8%); y poco o nada en 304 (28.3%). La moda se localiza en el profesorado que estima que el apoyo afectivo de los compañeros le influye bastante en su desarrollo profesional, con 344 casos (32.7%) de 1053.

Para el ítem 3, 500 profesores (47.8%) consideran que la aceptación que tienen sus iniciativas influye bastante o mucho en su desarrollo profesional; 326 (31.1%) opinan que les influye regular; y 222 (21.2%) señalan que les influye poco o nada. La moda se encuentra en los 381 sujetos (36.4%) que afirman que les influye bastante.

El reconocimiento que tienen entre los compañeros como docentes (ítem 5) influye bastante o mucho en el desarrollo profesional de 554 profesores (52.9%); regular en 288 (27.5%); y poco o nada en 206 (19.7%). La moda se concentra en el profesorado que considera que el reconocimiento que tiene como docente entre los compañeros le influye bastante en su desarrollo profesional, con 441 casos (42.1%) de 1048.

Por su parte, el reconocimiento que tienen entre los compañeros como investigadores (ítem 6) influye bastante o mucho en el desarrollo profesional de 527 profesores (50.5%); regular en 284 (27.2%); y poco o nada en 232 (22.2%). La moda se concentra en el profesorado que considera que el reconocimiento que tiene como docente entre los compañeros le influye bastante en su desarrollo profesional, con 404 casos (38.7%) de 1043. Como se comprueba los resultados de este ítem son muy similares a los del anterior, tan sólo se observa para éste, un ligero aumento del profesorado al que le influye poco o nada ser reconocido como investigador por los compañeros.

Finalmente, para el ítem 7, el clima de relaciones que en general se percibe en la convivencia profesional con los compañeros a 511 profesores (48.1%) les influye bastante o mucho; a 352 (33.1%) les influye regular; y a 200 (18.8%) les influye poco o nada. La moda se sitúa entre el profesorado al que el clima general de relaciones con los compañeros le influye bastante, con 410 casos (38.6%) de 1062.

Observando los valores máximos (bastante y mucho), se comprueba que los ítems que más influyen en el desarrollo profesional del profesorado son: En primer lugar, el reconocimiento que se tiene entre los compañeros como docente; seguidamente, la integración con los compañeros y el clima de trabajo que predomina entre los compañeros; y en tercer lugar, el reconocimiento que se tiene entre los compañeros como investigador.

- **Con el alumnado**

Contemplando los resultados obtenidos en la tabla de frecuencias sobre la influencia de las relaciones con el alumnado en el desarrollo profesional, se aprecia que las puntuaciones tienden a concentrarse entre los valores medios y altos, por lo que la influencia de este tipo de relaciones es importante para el desarrollo profesional, e incluso bastante superior con respecto a la que que ejercen los compañeros.

Tabla 5.2.9. Distribución de frecuencias sobre el grado de influencia del clima de relaciones con el alumnado en el desarrollo profesional

	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total
1. La aceptación que tengo entre el alumnado	14	42	188	572	238	1054
	1.3%	4.0%	17.8%	54.3%	22.6%	100.0%
2. El acercamiento que poseo con el alumnado	12	51	207	534	250	1054
	1.1%	4.8%	19.6%	50.7%	23.7%	100.0%
3. La actitud del alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje	22	77	240	478	238	1055
	2.1%	7.3%	22.7%	45.3%	22.6%	100.0%
4. El número de alumnos/as a los que imparto docencia	64	153	277	332	224	1050
	6.1%	14.6%	26.4%	31.6%	21.3%	100.0%
5. El nivel de asistencia del alumnado	69	156	311	358	159	1053
	6.6%	14.8%	29.5%	34.0%	15.1%	100.0%
6. Los resultados generales alcanzados por el alumnado	22	73	263	506	185	1049
	2.1%	7.0%	25.1%	48.2%	17.6%	100.0%
7. En general, las relaciones que establezco con el alumnado me influyen...	8	45	220	602	187	1062
	0.8%	4.2%	20.7%	56.7%	17.6%	100.0%

El ítem 1 muestra que para 810 profesores (76.9%), la aceptación que se tiene entre el alumnado influye bastante o mucho en su desarrollo profesional; para 188 (17.8%) influye regular; y para 56 (5.3) influye poco o nada. La media y la moda se sitúan entre el profesorado que considera que le influye bastante, con 572 casos (54.3%) de 1054.

El acercamiento que poseen con el alumnado (ítem 2) influye bastante o mucho en el desarrollo profesional de 784 profesores (74.4%); regular en 207 (19.6%); y poco o nada en 63 (5.9%). Tanto la media como la moda se localizan en el profesorado que estima que el acercamiento que poseen con los alumnos le influye bastante en su desarrollo profesional, con 534 casos (50.7%) de 1054.

Para el ítem 3, 716 profesores (67.9%) consideran que la actitud del alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje les influye bastante o mucho en su desarrollo profesional; 240 (22.7%) opinan que les influye regular; y 99 (9.4%) señalan que les influye poco o nada. Tanto la media como la moda se encuentran en los 478 sujetos (45.3%) que afirman que les influye bastante.

El número de alumnos a los que se imparte docencia (ítem 4) influye bastante o mucho en el desarrollo profesional de 546 profesores (52.9%); regular en 277 (26.4%); y poco o nada en 217 (20.7%). La media se concentra en el profesorado que considera que el número de alumnos a los que imparte clase le influye regular en su desarrollo profesional, y la moda en aquellos a los que les influye bastante, con 332 casos (31.6%) de 1050.

El nivel de asistencia del alumnado (ítem 5) influye bastante o mucho en el desarrollo profesional de 517 profesores (49.1%); regular en 311 (29.5%); y poco o nada en 225 (21.4%). La media se encuentra entre el profesorado que indica que la asistencia del alumnado le influye regular, y la moda entre aquellos otros que señalan que les influye bastante, con 358 casos (34.0%) de 1053.

El ítem 6 muestra que los resultados generales alcanzados por el alumnado influyen bastante o mucho en el desarrollo profesional de 691 profesores (65.8%); regular en el de 263 (25.1%); y poco o nada en el de 95 (9.1%). Tanto la media como la moda se sitúan entre el profesorado que considera que le influye bastante, con 506 casos (48.2%) de 1049.

Por último, para el ítem 7, las relaciones que en general establecen con el alumnado les influye bastante o mucho a 789 profesores (74.3%); regular a 220 (20.7%); y poco o nada a 53 (5.0%). La media y la moda se ubican en el profesorado que considera que las relaciones que mantiene con el alumnado les influye bastante, con 602 casos (56.7%) de 1062.

Para casi todos los ítems, se observa que más de la mitad de los profesores que han respondido han señalado valores de influencia altos (bastante y mucho). El único ítem cuyos valores altos no han agrupado a la mitad del profesorado ha sido el relativo a la influencia que ejerce el número de alumnos a los que se imparte clase, con el 49.1% de respuestas.

➤ **DIMENSIÓN 4: DOCENCIA**

Tabla 5.2.10. Distribución de frecuencias sobre el grado en que se dan los siguientes aspectos en la docencia

	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	Total
1. La motivación que tengo por la enseñanza	5	32	145	496	380	1058
	0.5%	3.0%	13.7%	46.9%	35.9%	100.0%
2. El dominio que poseo de la/s materia/s que imparto	1	3	75	658	321	1058
	0.1%	0.3%	7.1%	62.2%	30.3%	100.0%
3. El conocimiento que tengo sobre la enseñanza y el aprendizaje	3	49	296	538	168	1054
	0.3%	4.6%	28.1%	51.0%	15.9%	100.0%
4. La coordinación entre el profesorado con respecto a los programas, métodos y evaluación de asignaturas	140	254	361	247	50	1052
	13.3%	24.1%	34.3%	23.5%	4.8%	100.0%
5. La disponibilidad de medios y recursos para la docencia	36	155	400	365	99	1055
	3.4%	14.7%	37.9%	34.6%	9.4%	100.0%
6. La integración de las TICs en el proceso de enseñanza y aprendizaje	37	134	379	373	127	1050
	3.5%	12.8%	36.1%	35.5%	12.1%	100.0%
7. El tiempo y esfuerzo que dedico a la preparación de las clases	5	17	197	578	259	1056
	0.5%	1.6%	18.7%	54.7%	24.5%	100.0%
8. El apoyo de los compañeros/as en mi actividad docente	143	236	332	287	50	1048
	13.6%	22.5%	31.7%	27.4%	4.8%	100.0%
9. La implicación en proyectos de innovación en la enseñanza	149	218	303	279	97	1046
	14.2%	20.8%	29.0%	26.7%	9.3%	100.0%
10. El esfuerzo empleado por investigar aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje	102	242	338	267	99	1048
	9.7%	23.1%	32.3%	25.5%	9.4%	100.0%
11. La difusión que tienen los avances realizados en la docencia	140	332	363	186	40	1061
	13.2%	31.3%	34.2%	17.5%	3.8%	100.0%
12. El impacto de mi labor docente a nivel institucional	200	321	330	174	36	1061
	18.9%	30.3%	31.1%	16.4%	3.4%	100.0%
13. En general, mi grado de satisfacción en el desempeño de la actividad docente es...	7	46	346	572	91	1062
	0.7%	4.3%	32.6%	53.9%	8.6%	100.0%

Con respecto al ítem 1, la motivación que tiene el profesorado por la enseñanza es alta o muy alta para 876 profesores (82.8%); media para 145 (13.7%); y baja o muy baja para 37 (3.5%). Tanto la media como la moda se encuentran entre el profesorado que indica que su motivación por la enseñanza es alta, con 496 casos de 1058.

El dominio que poseen de las materias que imparten (ítem 2) es alto o muy alto para 979 profesores (92.5%); medio para 75 (7.1%); y bajo o muy bajo para 4 (0.4%). La media y la moda se sitúan en los profesores que consideran tener un dominio alto de las materias que imparten, con 658 casos (62.2%) de 1058.

El conocimiento que tiene el profesorado sobre la enseñanza y el aprendizaje (ítem 3) es alto o muy alto para 706 de ellos (66.9%); medio para 296 (28.1%); y bajo o muy bajo para 52 (4.9%). La media y la moda se localizan en el profesorado que piensa que tiene un conocimiento alto sobre la enseñanza y el aprendizaje, con 658 casos (62.2%) de 1054.

En el ítem 4, 394 profesores (37.4%) indican que el nivel de coordinación entre los compañeros con respecto a los programas, métodos y evaluación de las distintas asignaturas es bajo o muy bajo; 361 (34.3%) piensan que es medio; y 297 (28.3%) piensan que es alto o muy alto. Tanto la media como la moda se ubican entre los que piensan que el nivel de coordinación es medio.

La disponibilidad de medios y recursos para la docencia (ítem 5) es alta o muy alta para 464 profesores (44.0%); media para 400 (37.9%); y baja o muy baja para 191 (18.1%). La media y la moda se encuentran entre los que piensan que la disponibilidad es media.

El grado de integración de las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje (ítem 6) es alto o muy alto para 500 profesores (47.6%); medio para 379 (36.1%); y bajo o muy bajo para 141 (16.3%). La media y la moda se localiza entre los que consideran que la integración de las tecnologías en la actividad docente se produce en un nivel medio.

Según la opinión de 837 profesores (79.2%), el tiempo y esfuerzo que dedican a la preparación de las clases (ítem 7) es alto o muy alto; según 197 (18.7%), es medio; y según 22 (2.1%) es bajo o muy bajo. Tanto la media como la moda se concentran en el profesorado que considera que el tiempo y esfuerzo que emplea en la preparación de las clases es alto, con 578 casos (54.7%) de 1056.

Para 379 profesores (36.1%), el apoyo que reciben de los compañeros para desarrollar su actividad docente (ítem 8) es bajo o muy bajo; para 337 (32.2%) alto o muy alto; y para 332 (31.7%), medio. La media y la moda se sitúan entre el profesorado que opina que el apoyo que recibe de los compañeros en tareas docentes es medio.

Según la respuesta de 376 profesores (36.0%), su implicación en proyectos de innovación en la enseñanza (ítem 9) es alta o muy alta; según 367 (35.5%), es baja o muy baja; y según 303 (29.0%), es media. La media y la moda se encuentran entre el profesorado que indica que su implicación en proyectos de innovación docente es media.

El ítem 10 muestra que el esfuerzo empleado por investigar aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje es alto o muy alto para 366 profesores (34.9%); bajo o muy bajo para 344 (32.8%); y medio para 338 (32.3%). Tanto la media como la moda se concentran en aquellos que dan una puntuación media al esfuerzo empleado en investigar aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje.

La difusión que tienen los avances realizados en la docencia (ítem 11) es baja o muy baja para 472 profesores (44.5%); media para 363 (34.2%); y alta o muy alta para 226 (21.3%). Tanto la media como la moda se sitúan en el profesorado que opina que la difusión de los avances en docencia es media.

En el ítem 12, para 521 profesores (49.2%), el impacto de su labor docente a nivel institucional es bajo o muy bajo; para 330 (31.1%) es medio; y para 210 (19.8%) es alto o muy alto. La media y la moda se localizan en las opiniones que consideran que el impacto de su actividad docente a nivel institucional es medio.

Por último, el grado general de satisfacción en el desempeño de la actividad docente (ítem 13) es alto o muy alto para 663 profesores (62.5%); medio para 346 (32.6%); y bajo o muy bajo para 53 (5.0%). Tanto la media como la moda se sitúan en un nivel de satisfacción alto con respecto al desempeño de la labor docente, con 572 casos de 1062.

Si se examinan los valores máximos (alto y muy alto) y los mínimos (bajo y muy bajo), se comprueba, por un lado, que los ítems que se dan en mayor grado para los valores altos son: 1. El dominio que el profesorado posee de la materia que imparte, con 979 casos (92.5%); 2. La motivación que tienen por la enseñanza, con 876 casos (82.8%); 3. El tiempo y esfuerzo que dedican a la preparación de las clases, con 837 casos (79.2%); 4. El conocimiento que poseen sobre la enseñanza y el aprendizaje, con 706 casos (66.9%); y 5. El grado de satisfacción general en el desempeño de la actividad docente, con 663 casos (62.4%). Por otra parte, los ítems que se dan en mayor grado para los valores bajos son: 1. El impacto de la labor docente a nivel institucional, con 521 casos (49.2%); 2. La difusión que tienen los avances realizados en la docencia, con 472 casos (44.5%); 3. La coordinación con los compañeros con respecto a los programas, métodos y evaluación de las distintas asignaturas, con 394 casos (37.4%); y 4. El apoyo de los compañeros en la actividad docente, con 379 casos (36.1%). También encontramos dos ítems en los que las puntuaciones se hallan distribuidas de manera similar entre los valores altos, medios y bajos, y son: 1. La implicación en proyectos de innovación en la enseñanza; y 2. El esfuerzo empleado por investigar aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje.

➤ DIMENSIÓN 5: INVESTIGACIÓN

Tabla 5.2.11. Distribución de frecuencias sobre el grado en que se dan los siguientes aspectos en la investigación

	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	Total
1. La motivación que tengo por la investigación	29	72	164	401	387	1053
	2.8%	6.8%	15.6%	38.1%	36.8%	100.0%
2. El dominio que poseo de los procesos de investigación aplicables a mi área de trabajo	17	64	232	522	217	1052
	1.6%	6.1%	22.1%	49.6%	20.6%	100.0%
3. El tiempo y esfuerzo que dedico a la investigación	30	91	229	387	317	1054
	2.8%	8.6%	21.7%	36.7%	30.1%	100.0%
4. La coordinación entre compañeros en procesos de investigación	123	205	305	314	104	1051
	11.7%	19.5%	29.0%	29.9%	9.9%	100.0%
5. La disponibilidad de medios y recursos para la investigación	103	230	331	279	107	1050
	9.8%	21.9%	31.5%	26.6%	10.2%	100.0%
6. La integración de las TICs en los procesos de investigación	58	149	288	400	152	1047
	5.5%	14.2%	27.5%	38.2%	14.5%	100.0%
7. El apoyo de los compañeros/as en mi actividad investigadora	140	198	331	282	98	1049
	13.3%	18.9%	31.6%	26.9%	9.3%	100.0%
8. El impacto que tiene mi labor investigadora a nivel institucional	161	259	357	216	48	1041
	15.5%	24.9%	34.3%	20.7%	4.6%	100.0%
9. La difusión que tienen los avances realizados a través de la investigación en mi área de trabajo	79	173	326	357	112	1047
	7.5%	16.5%	31.1%	34.1%	10.7%	100.0%
10. La utilidad que tienen los avances realizados a través de la investigación en mi área de trabajo	66	185	345	342	108	1046
	6.3%	17.7%	33.0%	32.7%	10.3%	100.0%
11. La conexión entre la docencia que imparto y la investigación que realizo	101	179	282	322	166	1050
	9.6%	17.0%	26.9%	30.7%	15.8%	100.0%
12. En general, mi grado de satisfacción en el desempeño de la actividad investigadora es...	30	117	385	426	104	1062
	2.8%	11.0%	36.3%	40.1%	9.8%	100.0%

En relación con el ítem 1, la motivación que el profesorado tiene por la investigación es alta o muy alta para 788 (74.9%); media para 164 (15.6%); y baja o muy baja para 101 (9.6%). La media y la moda se sitúan en los profesores que consideran tener una motivación alta por la investigación, con 401 casos (38.1%) de 1053.

El dominio que poseen de los procesos de investigación aplicables a su área de trabajo (ítem 2) es alto o muy alto para 739 profesores (70.2%); medio para 232 (22.1%); y bajo o muy bajo para 81 (7.7%). Tanto la media como la moda se localizan en el profesorado que piensa que tiene un dominio alto de los procesos de investigación aplicables a su área de trabajo, con 387 casos (49.6%) de 1052.

En el ítem 3, 704 profesores (66.8%) indican que el tiempo y esfuerzo que dedican a la investigación es alto o muy alto; 229 (21.7%) piensan que es medio; y 121 (11.4%) piensan que es bajo o muy bajo. Tanto la media como la moda se ubican entre los que señalan que el tiempo y esfuerzo que prestan a la investigación es alto, con 387 casos (36.7%) de 1054.

Para 418 profesores (39.8%), la coordinación que existe entre los compañeros en procesos de investigación (ítem 4) es alta o muy alta; para 328 (31.2) es baja o muy baja; y para 305 (29.0%) es media. La media se encuentra entre los que opinan que existe una coordinación media, y la moda entre los que piensan que es alta, con 314 casos (29.9%).

La disponibilidad de medios y recursos para la investigación (ítem 5) es alta o muy alta para 386 profesores (36.8%); baja o muy baja para 333 (31.7%); y media para 331 (31.5%). La media y la moda se sitúan entre los que piensan que la disponibilidad es media.

El grado de integración de las tecnologías de la información y la comunicación en los proceso de investigación (ítem 6) es alto o muy alto para 552 profesores (52.7%); medio para 288 (27.5%); y bajo o muy bajo para 207 (19.7%). La media se localiza entre los que consideran que la integración que hacen de las tecnologías en la actividad investigadora es media, y la moda entre los que opinan que es alta, con 400 casos (38.2%) de 1047.

Para 380 profesores (36.2%), el apoyo que reciben de los compañeros para desarrollar su actividad investigadora (ítem 7) es alto o muy alto; para 338 (32.2%) es bajo o muy bajo; y para 331 (31.6%) es medio. La media y la moda se sitúan entre el profesorado que opina que el apoyo que recibe de los compañeros en las tareas de investigación es medio.

Según la opinión de 420 profesores (40.4%), el impacto que tiene su labor investigadora a nivel institucional (ítem 8) es bajo o muy bajo; según 357 (34.3%) es medio; y según 264 (25.3%) es alto o muy alto. La media y la moda se encuentran entre el profesorado que considera que el impacto de su actividad investigadora a nivel institucional es medio.

La difusión que tienen los avances realizados a través de la investigación en el área propia de trabajo (ítem 9) es alta o muy alta para 469 profesores (44.8%); media para 326 (31.1%); y baja o muy baja para 252 (24.0%). La media se localiza

en aquellos profesores que opinan que la difusión de los avances en investigación es media, y la moda en aquellos otros que consideran que es alta, con 357 casos (34.1%).

Según la respuesta de 450 profesores (43.0%) la utilidad que tienen los avances realizados a través de la investigación en el área propia de trabajo (ítem 10) es alta o muy alta; según 345 (33.0%) es media; y según 251 (24.0%) es baja o muy baja. Tanto la media como la moda se sitúan entre el profesorado que estima que la utilidad de los avances realizados en el área de trabajo propia es media.

En el ítem 11, para 488 profesores (46.5%), la conexión entre la docencia que imparten y la investigación que realizan es alta o muy alta; para 282 (26.9%) es media; y para 280 (26.6%) es baja o muy baja. La media se encuentra entre el profesorado que considera que existe una conexión media entre la docencia que imparte y la investigación que realiza, y la moda entre los que opinan que dicha conexión es alta, con 322 casos (30.7%) de 1050.

Por último, el grado general de satisfacción en el desempeño de la actividad investigadora (ítem 12) es alto o muy alto para 530 profesores (49.9%); medio para 385 (36.3%); y bajo o muy bajo para 147 (13.8%). La media se localiza en un nivel de satisfacción medio con respecto al desempeño de la labor investigadora, y la moda en un nivel de satisfacción alto, con 426 casos (40.1%) de 1062.

Si se observan los valores máximos (alto y muy alto) y los mínimos (bajo y muy bajo), se comprueba, por un lado, que los ítems que se dan en mayor grado para los valores altos son: 1. La motivación que se tiene por la investigación, con 788 casos (74.9%); 2. El dominio que se posee de los procesos de investigación aplicables al área de trabajo propia, con 739 casos (70.2%); 3. El tiempo y esfuerzo que se dedica a la investigación, con 704 casos (66.8%); y 4. La integración de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de investigación, con 552 casos (52.7%). Por otra parte, el único ítem que se da en mayor grado para los valores bajos es: 1. El impacto de la propia labor investigadora a nivel institucional, con 420 casos (40.4%). Asimismo, también encontramos dos ítems en los que las puntuaciones se hallan distribuidas de manera similar entre los valores altos, medios y bajos, y son: 1. La disponibilidad de medios y recursos para la investigación; y 2. El apoyo de los compañeros en la actividad investigadora.

➤ **DIMENSIÓN 6: EVALUACIÓN E INCENTIVACIÓN**

Tabla 5.2.12. Distribución de frecuencias sobre el grado de satisfacción en la dimensión evaluación e incentivación

	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	Total
1. El reconocimiento institucional de mi labor docente	183	334	315	171	49	1052
	17.4%	31.7%	29.9%	16.3%	4.7%	100.0%
2. El reconocimiento institucional de mi labor investigadora	159	289	356	211	38	1053
	15.1%	27.4%	33.8%	20.0%	3.6%	100.0%
3. El equilibrio al valorar docencia e investigación	245	353	296	124	21	1039
	23.6%	34.0%	28.5%	11.9%	2.0%	100.0%
4. El método y los criterios que rigen la evaluación de la calidad docente	339	374	256	68	10	1047
	32.4%	35.7%	24.5%	6.5%	1.0%	100.0%
5. El método y los criterios utilizados en la evaluación de la calidad investigadora	203	297	323	196	28	1047
	19.4%	28.4%	30.9%	18.7%	2.7%	100.0%
6. El procedimiento que se sigue para valorar el buen desempeño en la gestión	333	459	224	39	5	1060
	31.4%	43.3%	21.1%	3.7%	0.5%	100.0%
7. El incentivo económico que percibo por mejorar mi actividad docente	513	304	177	40	11	1045
	49.1%	29.1%	16.9%	3.8%	1.1%	100.0%
8. El incentivo económico que percibo por mejorar mi actividad investigadora	456	296	205	73	13	1043
	43.7%	28.4%	19.7%	7.0%	1.2%	100.0%
9. En general, mi nivel de satisfacción con respecto al sistema de evaluación e incentivación es...	209	496	299	48	9	1061
	19.7%	46.7%	28.2%	4.5%	0.8%	100.0%

Con respecto al ítem 1, para 517 profesores (49.1%) el reconocimiento de su labor docente a nivel institucional les hace sentir una satisfacción baja o muy baja; a 315 (29.9%) media; y a 220 (21.0%) alta o muy alta. La media se sitúa entre los que consideran que su nivel de satisfacción es medio, y la moda entre los que opinan que su nivel de satisfacción es bajo, con 334 casos (31.7%) de 1052.

En relación con el ítem 2, según 448 profesores (42.5%) el grado de satisfacción en relación con el reconocimiento de su labor investigadora a nivel institucional es bajo o muy bajo; según 356 (33.8%) es medio; y según 249 (23.6%) es alto o muy alto. Tanto la media como la moda se encuentran entre el profesorado que se siente medianamente satisfecho con el reconocimiento institucional de su labor investigadora.

El equilibrio que existe al valorar docencia e investigación (ítem 3) produce una satisfacción baja o muy baja a 598 profesores (57.6%); media a 296 (28.5%); y alta o muy alta a 145 (13.9%). La media y la moda se concentran en el profesorado

cuya satisfacción con respecto al equilibrio existente al valorar la actividad docente e investigadora es baja, con 289 casos (31.0%) de 1039.

El nivel de satisfacción del profesorado con respecto al método y los criterios que rigen la evaluación de la calidad docente (ítem 4) es bajo o muy bajo para 713 profesores (68.1%); medio para 256 (24.5%); y alto o muy alto para 78 (7.5%). Tanto la media como la moda se localizan entre quienes consideran que su nivel de satisfacción es bajo, con 374 casos (35.7%) de 1047.

El nivel de satisfacción del profesorado en relación con el método y los criterios utilizados en la evaluación de la calidad investigadora (ítem 5) es bajo o muy bajo para 500 profesores (47.8%); medio para 323 (30.9%); y alto o muy alto para 224 (21.4%). La media y la moda se sitúan entre quienes consideran que su grado de satisfacción es medio.

El ítem 6 muestra que la satisfacción con respecto al procedimiento que se sigue para valorar el buen desempeño de la gestión (ítem 6) es bajo o muy bajo para 792 (74.7%); medio para 224 (21.1%); y alto o muy alto para 44 (4.2%). Tanto la media como la moda se localizan entre los profesores que consideran que su satisfacción con respecto a este ítem es baja, con 459 casos (43.3%) de 1060.

El incentivo económico que reciben los profesores por mejorar su actividad docente (ítem 7) les produce una satisfacción baja o muy baja a 817 (78.2%); media a 177 (16.9%); y alta o muy alta a 51 (4.9%). La media se encuentra en el profesorado que siente un grado de satisfacción bajo, y la moda en los que tienen un grado de satisfacción muy bajo, con 513 casos (49.1%) de 1045.

En cuanto al incentivo económico que reciben los profesores por mejorar su actividad investigadora (ítem 8), se observa que a 752 (72.1%) les produce una satisfacción baja o muy baja; a 205 (19.7%) media; y a 86 (8.2%) alta o muy alta. La media se concentra en el profesorado que siente un grado de satisfacción bajo, y la moda en los que tienen un grado de satisfacción muy bajo, con 456 casos (43.7%) de 1043.

Por último, el nivel de satisfacción general con respecto al sistema de evaluación e incentivación (ítem 9) es bajo o muy bajo para 705 profesores (66.4%); medio para 299 (28.2%); y alto o muy alto para 57 (5.3%). Tanto la media como la moda se corresponden con nivel de satisfacción bajo.

Contemplando los valores máximos (alto y muy alto) y los mínimos (bajo y muy bajo), se puede concluir que para todos los ítems agrupados bajo la dimensión de evaluación e incentivación, el profesorado se siente insatisfecho; tan sólo sienten una satisfacción media en los siguientes ítems: 1. El reconocimiento institucional de mi labor docente; 2. El reconocimiento institucional de mi labor investigadora; y 3. El método y criterios utilizados en la evaluación de la calidad investigadora.

5.3. ANÁLISIS DE FIABILIDAD

Los resultados que se derivan del análisis de fiabilidad de las diferentes dimensiones que componen el cuestionario, son los siguientes:

Dimensiones:	Fiabilidad Alfa de Cronbach
Formación	0.747
Acceso y promoción	0.849
Clima de relaciones interpersonales con los compañeros	0.926
Clima de relaciones interpersonales con el alumnado	0.850
Docencia	0.821
Investigación	0.903
Evaluación e incentivación	0.870
Total	0.937

Tabla 5.3.1. Fiabilidad del cuestionario

Puesto que los índices “Alfa de Cronbach” que se sitúan en torno a 0.80 ya se consideran aceptables para instrumentos de medición de este tipo, se concluye que el coeficiente total alcanzado (0.937), confiere a este cuestionario una alta consistencia y fiabilidad en los resultados obtenidos (ver Anexo C.3).

5.4. ANÁLISIS DE LA VALIDEZ

Tras la realización de un análisis factorial exploratorio, los resultados obtenidos en el proceso de validación del cuestionario “*Construcción y desarrollo de la identidad profesional del profesorado universitario*”, indican que el porcentaje de varianza explicada para el conjunto de factores es de un 45.68% (ver Anexo C.4).

Los factores resultantes de este análisis, que surgen para agrupar las respuestas del profesorado en torno a dimensiones concretas, son siete, y se corresponden con las utilizadas en el cuestionario. En la tabla 5.4.1. se exponen los diferentes factores obtenidos y las dimensiones a las que hacen referencia.

FACTORES	DIMENSIONES
1	Clima de relaciones interpersonales con los compañeros
2	Investigación
3	Evaluación e incentivación
4	Acceso y promoción
5	Clima de relaciones interpersonales con el alumnado
6	Docencia
7	Formación

Tabla 5.4.1. Factores resultantes y dimensiones correspondientes

A continuación, se exponen los diferentes ítems, agrupados en las dimensiones iniciales del cuestionario. Para cada uno de los ítems, podrán contemplarse los factores en los que han tenido peso y se podrá comprobar si la dimensión a la que inicialmente fueron adscritos se corresponde con la dimensión a la que deben pertenecer una vez realizado el análisis factorial, lo que en términos estadísticos se conoce como validez de constructo (ver Anexo C.4).

➤ **Formación (F7)**

Como se observa en la tabla 5.4.2, aunque la mayoría de los ítems tienen peso en el factor 7, al que se ha denominado “formación”, algunos ítems de este ámbito también tienen peso factorial en otras dos dimensiones, que son: clima de relaciones interpersonales con los compañeros (F1) e investigación (F2).

FORMACIÓN	F1	F2	F7
1. La formación inicial que recibí para ser docente	x	x	x
2. La formación inicial que recibí para ser investigador/a	x	x	x
3. La línea de investigación de mi tesis doctoral		0.330	0.322
4. Los años de experiencia profesional	x	x	x
5. La participación en proyectos de investigación e innovación		0.413	0.423
6. La asistencia y participación en Congresos, reuniones científicas, cursos, etc.			0.443
7. El intercambio de experiencias formativas con otros compañeros	0.311		0.441
8. La revisión de literatura actualizada relacionada con mi actividad profesional			0.486
9. La publicación a través de diferentes medios (revistas, libros, etc.)		0.451	0.539
10. El apoyo formativo que recibo del departamento	0.337		
11. <i>En general, la formación recibida hasta el momento me ha influido...</i>			0.415

Tabla 5.4.2. Pesos factoriales para la dimensión “Formación”

Analizando los resultados de dicha tabla, se obtiene que los ítems 1, 2 y 4, referidos a la formación inicial recibida para ser docente, la formación inicial recibida para ser investigador y los años de experiencia profesional, no tienen suficiente peso para ninguno de los factores, por lo que las variaciones observadas en las puntuaciones del profesorado no son acordes con las obtenidas para el resto de aspectos abordados en esta dimensión y deben ser eliminados.

Por su parte, el ítem 2, aunque tiene suficiente peso factorial en la dimensión “formación” (F7), siendo éste 0.322; se adscribe mejor a la dimensión “investigación” (F2), pues en ella el peso es de 0.330. Algo similar sucede con el ítem 10, que se relaciona más con la dimensión “clima de relaciones interpersonales con los compañeros”, ya que es en la única que posee peso factorial suficiente.

El resto de ítems, aunque en algunos casos podrían pertenecer a otras dimensiones, su peso es mayor dentro del factor 7, relativo a la formación, por lo que esta dimensión quedaría compuesta por los ítems que van del 5 al 11, exceptuando el 10.

Por último, cabe resaltar que el ítem que mejor representa las variaciones observadas en las puntuaciones de los profesores universitarios al cuestionario para la dimensión “formación” es el que hace referencia a la publicación a través de diferentes medios (revistas, libros, etc.), con un peso factorial de 0.539.

➤ **Acceso y promoción** (F4)

De los diferentes factores obtenidos, el factor 4 se correspondería con la dimensión “acceso y promoción”. En este caso, se observa que aunque tres de los ítems también poseen suficiente peso factorial para la dimensión “evaluación e incentivación” (F3), se relacionan mejor con los aspectos abordados en la dimensión de acceso y promoción.

ACCESO Y PROMOCIÓN	F3	F4
1. Los procesos selectivos para ocupar una plaza universitaria		0.565
2. Las posibilidades que ofrece la docencia para el acceso y la promoción	0.354	0.480
3. Las posibilidades que ofrece la investigación para el acceso y la promoción		0.525
4. Las posibilidades que tengo de acceder a cargos de gestión		0.540
5. Las posibilidades que tengo de promocionar en mi contexto profesional		0.615
6. El grado en que el acceso y la promoción van unidos a criterios de calidad y cualificación profesional	0.315	0.660
7. Las formas de acceso a cargos de gestión		0.568
8. <i>En general, mi nivel de satisfacción con respecto al sistema de acceso y promoción es...</i>	0.321	0.779

Tabla 5.4.3. Pesos factoriales para la dimensión “Acceso y promoción”

Esta dimensión permanece, por tanto, inalterada, ya que todos sus ítems tienen pesos factoriales superiores a 0.30. El ítem que mejor representa las variaciones observadas en las puntuaciones de los profesores universitarios en esta dimensión, es el ítem 8, referido al nivel de satisfacción general del profesorado con respecto al sistema de acceso y promoción, con un peso factorial de 0.779.

➤ **Clima de relaciones interpersonales con los compañeros** (F1)

Como puede comprobarse en la tabla 5.4.4, esta dimensión ha quedado representada por el factor 1 y todos los ítems asignados a ella tienen pesos factoriales superiores a 0.30, por lo que se mantiene tal y como se presenta en el cuestionario inicial.

CLIMA DE RELACIONES INTERPERSONALES CON LOS COMPAÑEROS	F1	F2
1. La integración con los compañeros/as	0.816	
2. El clima de trabajo que predomina entre los compañeros/as	0.826	
3. El apoyo afectivo que recibo de los compañeros/as	0.824	
4. La aceptación que tienen mis iniciativas	0.773	
5. El reconocimiento que tengo entre los compañeros/as como docente	0.665	
6. El reconocimiento que tengo entre los compañeros/as como investigador/a	0.592	0.309
7. <i>En general, el clima de relaciones que percibo en la convivencia profesional con los compañeros/as me influye...</i>	0.829	

Tabla 5.4.4. Pesos factoriales para la dimensión “Clima de relaciones interpersonales con los compañeros”

Aunque el ítem 6 también tiene un peso factorial superior a 0.30 en la dimensión “investigación” (F2), éste es mucho mayor dentro de la dimensión “acceso y promoción”, por tanto, no es necesario hacer ningún cambio.

El ítem que mejor representa las variaciones que se dan en las puntuaciones de los profesores universitarios en esta dimensión del cuestionario, es el número siete, que alude al clima general de relaciones que se percibe en la convivencia profesional con los compañeros, con un peso factorial de 0.829.

➤ **Clima de relaciones interpersonales con el alumnado** (F5)

Esta dimensión se corresponde con el factor 5 y en ella han concentrado su peso factorial todos los ítems que fueron asignados a esta dimensión en el cuestionario inicial.

CLIMA DE RELACIONES INTERPERSONALES CON EL ALUMNADO	F5
1. La aceptación que tengo entre el alumnado	0.675
2. El acercamiento que poseo con el alumnado	0.670
3. La actitud del alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje	0.695
4. El número de alumnos/as a los que imparto docencia	0.436
5. El nivel de asistencia del alumnado	0.637
6. Los resultados generales alcanzados por el alumnado	0.707
7. <i>En general, las relaciones que establezco con el alumnado me influyen...</i>	0.812

Tabla 5.4.5. Pesos factoriales para la dimensión “Clima de relaciones interpersonales con el alumnado”

En este caso, el ítem 7, referido a la influencia de las relaciones que se establecen con el alumnado, es el que mejor representa las variaciones que se dan en las puntuaciones del profesorado, con un peso factorial de 0.812. Por su parte, el ítem 4, relativo a la influencia que tiene el número de alumnos a los que se imparte docencia, es el que posee menor peso factorial, con 0.436.

➤ **Docencia** (F6)

Como se contempla en la tabla 5.4.6, aunque la mayoría de los ítems tienen mayor peso en el factor 6, al que se ha buscado correspondencia con la dimensión “docencia”, algunos ítems de este ámbito también tienen peso factorial en las siguientes dimensiones: clima de relaciones interpersonales con los compañeros (F1), evaluación e incentivación (F3) y clima de relaciones interpersonales con el alumnado (F5).

DOCENCIA	F1	F3	F5	F6
1. La motivación que tengo por la enseñanza			0.367	0.411
2. El dominio que poseo de la/s materia/s que imparto				0.302
3. El conocimiento que tengo sobre la enseñanza y el aprendizaje				0.488
4. La coordinación entre el profesorado con respecto a los programas, métodos y evaluación de las distintas asignaturas	0.311			
5. La disponibilidad de medios y recursos para la docencia				0.361
6. La integración de las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje				0.520
7. El tiempo y esfuerzo que dedico a la preparación de las clases				0.359
8. El apoyo de los compañeros/as en mi actividad docente	0.581			
9. La implicación en proyectos de innovación en la enseñanza				0.576
10. El esfuerzo empleado por investigar aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje				0.610
11. La difusión que tienen los avances realizados en la docencia				0.561
12. El impacto de mi labor docente a nivel institucional		0.406		0.416
13. <i>En general, mi grado de satisfacción en el desempeño de la actividad docente es...</i>			0.326	0.517

Tabla 5.4.6. Pesos factoriales para la dimensión “Docencia”

Aunque los ítems 1, 12 y 13 tienen peso factorial en dos dimensiones, su validez es mayor dentro de la dimensión “docencia”, pues se relacionan más con los aspectos abordados en esta dimensión que con los de cualquier otra.

Por su parte, los ítems 4 y 8, referidos a la coordinación entre el profesorado con respecto a los programas, métodos y evaluación de las distintas asignaturas, y el apoyo que se recibe de los compañeros en la actividad docente, al haber generado un peso factorial inferior a 0.30, deben ser excluidos de esta dimensión y trasladarse a la dimensión “clima de relaciones interpersonales con los compañeros”, ya que es aquí donde tienen pesos factoriales superiores.

Salvo los dos ítems citados, el resto se encuadra perfectamente en la dimensión “docencia” y, dentro de ella, el ítem que mejor representa las variaciones que se dan en las puntuaciones de los profesores universitarios en esta dimensión, es el referido al grado de esfuerzo empleado por investigar aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, con un peso factorial de 0.610.

➤ **Investigación (F2)**

Esta dimensión queda representada por el factor 2, y aunque algunos de los ítems tienen pesos factoriales en las dimensiones “clima de relaciones interpersonales con los compañeros” (F1), “evaluación e incentivación” (F3) y “formación” (F7), se relacionan más con los aspectos propios de la dimensión “investigación” (F2), que con los del resto.

INVESTIGACIÓN	F1	F2	F3	F7
1. La motivación que tengo por la investigación		0.611		0.422
2. El dominio que poseo de los procesos de investigación aplicables a mi área de trabajo		0.612		0.358
3. El tiempo y esfuerzo que dedico a la investigación		0.679		0.366
4. La coordinación entre compañeros en procesos de investigación	0.369	0.570		
5. La disponibilidad de medios y recursos para la investigación		0.566		
6. La integración de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de investigación		0.656		
7. El apoyo de los compañeros/as en mi actividad investigadora	0.468	0.508		
8. El impacto que tiene mi labor investigadora a nivel institucional		0.549	0.374	
9. La difusión que tienen los avances realizados a través de la investigación en mi área de trabajo		0.680		
10. La utilidad que tienen los avances realizados a través de la investigación en mi área de trabajo		0.593		
11. La conexión entre la docencia que imparto y la investigación que realizo	x	x	x	x
12. <i>En general, mi grado de satisfacción en el desempeño de la actividad investigadora es...</i>		0.750		

Tabla 5.4.7. Pesos factoriales para la dimensión “Investigación”

En esta dimensión, se debe prescindir del ítem 11, referido a la conexión que existe entre la docencia que se imparte y la investigación que se realiza, ya que tiene un peso factorial inferior a 0.30 y tampoco se relaciona con los aspectos abordados en otras dimensiones o factores.

El resto de ítems concentra su mayor peso dentro este factor, por lo que pueden mantenerse dentro de esta dimensión, siendo el ítem 12, referido al grado de satisfacción general con respecto al desempeño de la actividad investigadora, el que mejor representa las variaciones que se dan en las puntuaciones de los profesores universitarios en esta dimensión del cuestionario.

➤ **Evaluación e incentivación** (F3)

Por último, la dimensión “evaluación e incentivación”, se corresponde con el factor 3. Si bien algunos ítems también poseen peso en las dimensiones “investigación” (F2) y “acceso y promoción” (F4), dicho peso es superior para la dimensión “evaluación e incentivación”, por lo que ésta no necesita modificación y se mantiene como en el cuestionario inicial.

EVALUACIÓN E INCENTIVACIÓN	F2	F3	F4
1. El reconocimiento institucional de mi labor docente		0.646	
2. El reconocimiento institucional de mi labor investigadora	0.382	0.542	
3. El equilibrio al valorar docencia e investigación		0.683	
4. El método y los criterios que rigen la evaluación de la calidad docente		0.661	
5. El método y los criterios utilizados en la evaluación de la calidad investigadora	0.321	0.434	0.342
6. El procedimiento que se sigue para valorar el buen desempeño en la gestión		0.492	
7. El incentivo económico que percibo por mejorar mi actividad docente		0.569	
8. El incentivo económico que percibo por mejorar mi actividad investigadora		0.448	
9. <i>En general, mi nivel de satisfacción con respecto al sistema de evaluación e incentivación es...</i>		0.755	0.301

Tabla 5.4.8. Pesos factoriales para la dimensión “Evaluación e incentivación”

Para esta dimensión, se extrae que el ítem 9, que alude al nivel de satisfacción general con respecto al sistema de evaluación e incentivación, es el que mejor representa las variaciones que se dan en las puntuaciones de los profesores universitarios para esta dimensión, con un peso factorial de 0.755. Por su parte, el ítem con menos peso factorial es el 5, referido al método y los criterios utilizados en la evaluación de la calidad investigadora, con 0.434.

5.5. CONTRASTE DE DIFERENCIAS

En este apartado, se realiza un análisis inferencial para averiguar en qué grado los diferentes profesores se perciben a sí mismos como docentes e investigadores; la percepción que tienen sobre la docencia y sobre la investigación; los factores que les han influido en la decisión de emprender una trayectoria profesional en la universidad; y los aspectos que han contribuido al desarrollo profesional de éstos. Asimismo, se estudiarán las diferencias que presentan dichos profesores con respecto a la dimensión formación, acceso y promoción, clima de relaciones interpersonales con los compañeros, clima de relaciones interpersonales con el alumnado, docencia, investigación y, por último, evaluación e incentivación.

Las variables que nos van a permitir establecer estas diferencias entre el profesorado de la Universidad de Granada, para cada ítem, son diecisiete: sexo, edad, nivel de responsabilidad familiar, rama científica, centro, departamento, titulación académica, categoría profesional, ocupa cargo, cargo que ocupa, ocupó cargo, cargo que ocupó, años de experiencia docente en la universidad, trabajó en otras etapas educativas, etapa educativa en la que trabajó, otra ocupación laboral y nombre de otra ocupación laboral.

Para llevar a cabo este análisis, se ha optado por la utilización de pruebas no paramétricas, ya que la distribución de la muestra no sigue una curvatura normal. Las pruebas empleadas para este análisis, han sido: por un lado, la U de Mann-Whitney, para las variables con dos muestras independientes, como sexo, titulación académica, ocupa cargo, ocupó cargo, trabajó en otras etapas educativas y otra ocupación laboral; y, por otro, la prueba de Kruskal-Wallis, para las variables con más de dos muestras independientes, como edad, nivel de responsabilidad familiar, rama científica, centro, departamento, categoría profesional, cargo que ocupa, cargo ocupado, años de experiencia docente en la universidad, etapa educativa en la que trabajó y nombre de otra ocupación laboral. A través de dichas pruebas, se pretende averiguar si existen diferencias significativas en las respuestas ofrecidas por cada una de las muestras que componen las distintas variables demográficas, en los diferentes ítems.

Al principio de cada aspecto o dimensión a analizar, se presenta una tabla de doble entrada en la que, por un lado, se muestran los ítems correspondientes a cada dimensión (columnas) y, por otro lado, las variables demográficas. En total son doce tablas, una para cada dimensión o aspecto, que recopilan de manera sintética las variables demográficas que son estadísticamente significativas en cada uno de los ítems de la dimensión abordada, a través de una "X".

Asimismo, se muestran otras ciento diez tablas, una para cada ítem, en las que se recoge el grado de significación de las diferentes variables para cada ítem, así como la existencia de diferencias significativas, que se resaltarán a través de un asterisco cuando los resultados sean inferiores a

0.05. Por su parte, los valores resultantes de las diferentes pruebas, así como los rangos promedio obtenidos para cada una de las muestras independientes, podrán contemplarse en el Anexo C.5. Junto con el comentario de los resultados, se presentan citas extraídas de las entrevistas realizadas a trece profesores (ver tabla 5.5.123, al final de este apartado, p. 513).

➤ Identificación del profesorado con sus funciones

El primer aspecto que se va a analizar es el grado en que el profesorado se identifica con sus funciones (docencia, investigación y otro). Como se observa en la tabla 5.5.1., son tres ítems; de ellos, el que contiene mayor número de variables significativas es el ítem 2, referido a la percepción que tiene el profesorado de sí mismo como investigador, con diez variables, que son: edad, nivel de responsabilidad familiar, rama científica, centro, departamento, titulación, categoría profesional, años de experiencia en la universidad, trabajó en otras etapas educativas y otra ocupación laboral. En segundo lugar, se encuentra el ítem 1 con ocho variables significativas; y, por último, el ítem 3, con sólo dos.

Casi todas las variables son significativas en uno o dos ítems, excepto las variables “sexo”, “cargo que ocupa”, “cargo ocupado”, “nombre etapa” y “nombre ocupación”, que no lo son para ninguno de los tres.

Tabla. 5.5.1. Variables descriptivas significativas para el grado en que el profesorado se percibe a sí mismo como docente, investigador u otro

	1	2	3
Sexo			
Edad	x	x	
Nivel de responsabilidad familiar	x	x	
Rama científica	x	x	
Centro		x	x
Departamento		x	
Titulación académica	x	x	
Categoría profesional		x	
Ocupa cargo	x		
Cargo que ocupa			
Ocupó cargo	x		
Cargo ocupado			
Años de experiencia en la universidad	x	x	
Trabajó en otras etapas educativas	x	x	
Etapa educativa en la que trabajó			
Otra ocupación laboral		x	x
Nombre ocupación			

Seguidamente, se comentan los resultados obtenidos para el grado en que se identifica el profesorado con sus diferentes funciones:

**Tabla 5.5.2. Contraste de diferencias para el ítem:
En qué grado se percibe a sí mismo como docente**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.085	
Edad	0.000	*
Nivel de responsabilidad familiar	0.016	*
Rama científica	0.027	*
Centro	0.216	
Departamento	0.308	
Titulación académica	0.542	
Categoría profesional	0.000	*
Ocupa cargo	0.017	*
Cargo que ocupa	0.310	
Ocupó cargo	0.001	*
Cargo que ocupó	0.693	
Años de experiencia docente en la universidad	0.000	*
Trabajó en otras etapas educativas	0.001	*
Etapas educativas en la que trabajó	0.560	
Otra ocupación laboral	0.068	
Nombre de otra ocupación laboral	0.363	

En la tabla 5.5.2., así como en el resto de tablas de contraste de diferencias, se muestra tanto el grado de significación de cada variable demográfica o profesional, como la existencia o no de diferencias significativas con respecto al ítem que se expone. En este caso, para el ítem referido al grado en que el profesorado se percibe a sí mismo como docente, se aprecian diferencias significativas en ocho variables: edad, nivel de responsabilidad familiar, rama científica, categoría profesional, ocupa cargo, ocupó cargo, años de experiencia en la universidad y trabajó en otras etapas educativas.

Habiéndose obtenido que la media del profesorado se percibe a sí mismo como docente en un grado de “bastante”, seguidamente, se comentan los resultados más relevantes.

Para la variable “edad”, se extrae que cuantos más años tiene el profesorado, más se percibe a sí mismo como docente. Así, aquellos que tienen más de 55 años son los que han valorado con una puntuación más alta el grado en que se sienten docentes; seguidos de los profesores con una edad entre los 41 y 55 años; los que tienen entre 30 y 40 años; y, finalmente, los menores de 30 años, que son los que han valorado el ítem con puntuaciones más bajas.

“...con la docencia (...) te realizas más, porque vas viendo... La investigación muchas veces sí, los resultados son gratificantes, publicas, diriges tesis y todo eso está muy bien, pero con la docencia tú ves que estás sembrando más, que los resultados son más directos. Y cuando un alumno termina la carrera y te

aparece a los dos o tres años, y viene a saludarte, viene a decirte cómo le van las cosas; todo eso son aspectos positivos que te retroalimentan” (Diego, más de 55 años, e.1: 3.).

Atendiendo a los rangos promedio obtenidos para la variable “rama científica”, existen diferencias significativas, de forma que el profesorado que más se percibe a sí mismo como docente es el perteneciente a Ciencias Sociales y Jurídicas, Artes y Humanidades y Ciencias. Seguidamente, el profesorado de Ciencias de la Salud. Y, por último, el de Ingeniería y Arquitectura, que es el que ha puntuado más bajo el grado en que se siente docente.

En la variable “categoría profesional”, también se hallan diferencias significativas, que pueden agruparse de forma que: titulares de escuela universitaria, colaboradores y catedráticos de universidad, son los que más se perciben a sí mismos como docentes. Seguidamente, los titulares de universidad y los catedráticos de escuela universitaria. Y, finalmente, los que menos se perciben a sí mismos como docentes, son: contratados doctores, asociados, ayudantes y ayudantes doctores.

“...la docencia es fundamental en mi vida (...). Cuando llego a clase me transformo (...). Como creo que mis alumnos están volcados y todos están calladitos y son de los que preguntan (...), me transforma tanto que me da muchísima energía y es un sin parar; ellos me dan energía (...), entonces creo que es una cosa que no podría dejar, que me encanta” (Gema, colaboradora, e.11: 3-4).

Los resultados obtenidos para la variable “años de experiencia en la universidad”, se identifican con los obtenidos para la variable edad. El profesorado que cuenta con más años de experiencia es, a su vez, el que se percibe a sí mismo más como docente, por lo que el orden de mayor a menor identificación con la docencia es el siguiente: 1. Más de 30 años de experiencia; 2. Entre 21 y 30 años; 3. Entre 11 y 20 años; 4. Entre 5 y 10 años; y 5. Menos de 5 años de experiencia.

Asimismo, de la variable “trabajó en otras etapas educativas”, se obtiene que aquellos profesores que han impartido docencia en otras etapas educativas se perciben más docentes que aquellos que tan sólo han trabajado en el ámbito universitario.

**Tabla 5.5.3. Contraste de diferencias para el ítem:
En qué grado se percibe a sí mismo como investigador**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.202	
Edad	0.007	*
Nivel de responsabilidad familiar	0.002	*
Rama científica	0.000	*
Centro	0.000	*
Departamento	0.000	*
Titulación académica	0.000	*
Categoría profesional	0.000	*
Ocupa cargo	0.837	
Cargo que ocupa	0.097	
Ocupó cargo	0.788	
Cargo que ocupó	0.051	
Años de experiencia docente en la universidad	0.043	*
Trabajó en otras etapas educativas	0.034	*
Etapas educativas en la que trabajó	0.910	
Otra ocupación laboral	0.000	*
Nombre de otra ocupación laboral	0.278	

En la tabla 5.5.3., en el ítem referido al grado en que el profesorado se percibe a sí mismo como investigador, se aprecian diferencias significativas en diez variables: edad, nivel de responsabilidad familiar, rama científica, centro, departamento, titulación, categoría profesional, años de experiencia en la universidad, trabajó en otras etapas educativas y otra ocupación laboral. De los resultados obtenidos para este ítem, se comentan los datos de mayor relevancia.

Partiendo de que la media indica que el profesorado se percibe a sí mismo como investigador en un grado de “bastante”, se comentan los siguientes resultados:

Para la variable “responsabilidad familiar”, el profesorado que manifiesta no tener ninguna responsabilidad familiar o un nivel de responsabilidad bajo, se identifica más con la actividad investigadora que aquellos que dicen poseer un alto nivel de responsabilidad.

El grado en que el profesorado se percibe investigador también varía en función de la rama científica a la que se pertenece. En este sentido, el profesorado que más se percibe a sí mismo como investigador es el de Ciencias, seguido del profesorado de Artes y Humanidades. Por su parte, los profesores de Ciencias de la Salud, los de Ingeniería y Arquitectura y los de Ciencias Sociales y Jurídicas, son los que han puntuado más bajo su grado de identificación con la actividad investigadora.

Entre los veintidós centros a los que se ha administrado el cuestionario, se encuentran diferencias significativas con respecto al grado en que se perciben como investigadores. Según los rangos promedio, los cinco centros cuyo profesorado ha puntuado más alta su identificación con la investigación, son: 1. Facultad de Ciencias; 2. Facultad de Psicología; 3. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología; 4. Facultad de Traducción e Interpretación; y 5. Facultad de Filosofía y Letras. Por el contrario, los centros que han puntuado más bajo su grado de identificación con la actividad investigadora, son: 1. E.U. de Ciencias de la Salud; 2. E.U. Arquitectura Técnica; 3. Facultad de Ciencias del Trabajo y E.U. de Trabajo Social; 4. E.T.S. de Arquitectura; y 5. Facultad de Odontología.

Por su parte, las respuestas de los distintos departamentos también difieren entre sí, de modo que los que han dado las puntuaciones más altas a este ítem, son: 1. Edafología y Química Agrícola; 2. Literatura Española; 3. Ecología; 4. Fisiología; 5. Física Teórica y del Cosmos; 6. Mineralogía y Petrología; 7. Ciencia Política y de la Administración; 8. Geometría y Topología; 9. Radiología y Medicina Física; y 10. Bioquímica y Biología Molecular II. Por el contrario, los departamentos que han valorado más bajo el ítem, son: 1. Fisioterapia; 2. Cirugía y sus especialidades; 3. Enfermería; 4. Economía Financiera y Contabilidad; 5. Didáctica de las Ciencias Sociales; 6. Obstetricia y Ginecología; 7. Construcciones Arquitectónicas; 8. Trabajo Social y Servicios Sociales; 9. Pediatría; y 10. Estomatología.

Para la variable “titulación académica”, se encuentran diferencias significativas obvias entre los profesores doctores y los no doctores, ya que los primeros se perciben a sí mismos más como investigadores que los segundos.

Según los rangos promedio obtenidos para las diferentes categorías profesionales, se comprueba que los profesores catedráticos de universidad, los ayudantes doctores, los contratados doctores y los ayudantes son los que más se perciben a sí mismos como investigadores. A continuación les siguen los catedráticos de escuela universitaria, los titulares de universidad y los colaboradores; y, por último, los profesores asociados y los titulares de escuela universitaria.

“...para mí la investigación es esencial, porque la investigación es lo que después alimenta a tu docencia. Sin esa investigación, es decir, si tú no avanzas en tu campo, tu docencia se va a empobrecer también” (Lucía, ayudante doctor, e.12: 3).

Los años de experiencia en la universidad también son significativos para este ítem. Los profesores que se perciben a sí mismos como investigadores se ordenan de más a menos de la siguiente manera: 1. Aquellos con menos de 5 años de experiencia; 2. Aquellos con más de 30 años de experiencia; 3. Los que tienen entre 5 y 10 años de experiencia; 4. Los que poseen entre 21 y 30 años de experiencia; y 5. Los que tienen entre 11 y 20 años de experiencia.

“Para mí una buena docencia no podría existir si no hubiera una buena investigación, porque si no, estarías llevándote lo que dicen unos y otros, y uno tiene que comprobar... Mi vocación es irme a las fuentes primeras e interpretarlas” (José, más de 30 años de experiencia, e.3: 9).

De la variable “trabajó en otras etapas educativas”, se desprende que los profesores que no han trabajado como docentes en otras etapas educativas se perciben a sí mismo más como investigadores que aquellos que sí han impartido docencia en otras etapas educativas.

Finalmente, para este ítem cabe destacar que el profesorado que no tiene otra ocupación laboral se percibe a sí mismo más como investigador que los que sí la tienen.

**Tabla 5.5.4. Contraste de diferencias para el ítem:
En qué grado se percibe a sí mismo como otro**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.599	
Edad	0.335	
Nivel de responsabilidad familiar	0.087	
Rama científica	0.070	
Centro	0.011	*
Departamento	0.232	
Titulación académica	0.439	
Categoría profesional	0.223	
Ocupa cargo	0.135	
Cargo que ocupa	0.762	
Ocupó cargo	0.621	
Cargo que ocupó	0.302	
Años de experiencia docente en la universidad	0.451	
Trabajó en otras etapas educativas	0.413	
Etapas educativas en la que trabajó	0.989	
Otra ocupación laboral	0.005	*
Nombre de otra ocupación laboral	0.133	

En la tabla 5.5.4., en el ítem referido al grado en que el profesorado se percibe a sí mismo como otro, se aprecian diferencias significativas en la variable “centro”. Para ella, y sabiendo que la media se sitúa en el profesorado que se percibe a sí mismo como otro en un grado de “bastante”, cabe destacar que los profesores que más se perciben a sí mismos como “otro” pertenecen a los siguientes centros: 1. Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta; 2. Facultad de Ciencias del Trabajo y E.U. de Trabajo Social; 3. Facultad de Bellas Artes; 4. Facultad de Traducción e Interpretación; 5. Facultad de Medicina; y 6. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla; 7. E.U. de Ciencias de la Salud; 8. Facultad de Comunicación y Documentación; 9.

Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales; y 10. Facultad de Odontología.

➤ **ASPECTOS GENERALES**

• **CONCEPCIÓN DE LA DOCENCIA EN LA UNIVERSIDAD**

En este apartado se va a examinar la concepción que tiene el profesorado acerca de la docencia. Como se contempla en la tabla 5.5.5., son ocho los ítems a través de los que se pretende un acercamiento hacia la percepción que tiene el profesorado de la actividad docente; de ellos, el que contiene un mayor número de variables significativas es el ítem 6, referido al grado en que se concibe la docencia como una actividad bien remunerada, con ocho variables significativas. En segundo lugar el ítem 5, relativo al grado en que se percibe la docencia como una actividad desprestigiada, con seis variables significativas. Y en tercer lugar el ítem 8, dirigido a valorar el nivel de dedicación que exige la actividad docente, con cinco variables significativas. Por su parte, los ítems con menor significatividad para las variables, son el ítem 3 (docencia competitiva), con una sola variable significativa, y los ítems 1 (docencia complicada) y 7 (docencia enriquecedora), con tres.

La variable demográfica que se repite con mayor frecuencia para esta dimensión respecto al grado de significación es “años de experiencia docente en la universidad”, ya que es significativa para cinco de los ocho ítems. En segundo lugar, se encuentra la variable “centro”, cuya significatividad se da en cuatro ítems. Por su parte, las variables “titulación académica”, “ocupa cargo”, “cargo ocupado” y “nombre etapa”, no son significativas para ningún ítem; y las variables “sexo”, “nivel de responsabilidad familiar”, “cargo que ocupa” y “nombre ocupación”, tan sólo son significativas para un ítem.

Tabla 5.5.5. Variables descriptivas significativas para la concepción que tiene el profesorado sobre la docencia

	1	2	3	4	5	6	7	8
Sexo								x
Edad	x				x	x		
Nivel de responsabilidad familiar								x
Rama científica		x				x		x
Centro		x				x	x	x
Departamento		x				x		x
Titulación académica								
Categoría profesional				x	x	x		
Ocupa cargo								
Cargo que ocupa							x	
Ocupó cargo				x	x	x		
Cargo ocupado								
Años de experiencia en la universidad	x			x	x	x	x	
Trabajó en otras etapas educativas		x		x	x			
Nombre etapa								
Otra ocupación laboral			x		x	x		
Nombre ocupación	x							

A continuación, se comentan los resultados obtenidos sobre la concepción que tiene el profesorado de la actividad docente.

**Tabla 5.5.6. Contraste de diferencias para el ítem 1:
*La docencia es una actividad complicada***

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.396	
Edad	0.003	*
Nivel de responsabilidad familiar	0.587	
Rama científica	0.097	
Centro	0.269	
Departamento	0.418	
Titulación académica	0.120	
Categoría profesional	0.511	
Ocupa cargo	0.083	
Cargo que ocupa	0.827	
Ocupó cargo	0.498	
Cargo que ocupó	0.274	
Años de experiencia docente en la universidad	0.009	*
Trabajó en otras etapas educativas	0.583	
Etapas educativas en la que trabajó	0.943	
Otra ocupación laboral	0.472	
Nombre de otra ocupación laboral	0.033	*

En la tabla 5.5.6., en el ítem que hace referencia a la concepción de la docencia como una actividad complicada, existen diferencias significativas para tres variables: edad, años de experiencia docente en la universidad y nombre de otra ocupación laboral.

Conociendo que la media del profesorado considera que la docencia es complicada en grado “regular”, los resultados son:

Para la variable “edad”, se obtiene que los profesores que tienen menos de 30 años tienden a concebir la docencia como una actividad más complicada que aquellos que superan dicha edad. Los profesores que tienen más de 55 años son los que ven la docencia menos complicada.

“Yo creo que esto se lleva en la sangre (...). Yo veo ese punto romántico de la docencia y lo tienes que llevar dentro, si no, te cuesta mucho (...). Una formación siempre viene muy bien, pero no lo veo imprescindible; necesario sí, imprescindible no” (Marcos, entre 30 y 40 años, e.10: 16).

Lo mismo sucede con respecto a la variable “años de experiencia docente en la universidad”. Para aquellos que tienen menos de 5 años de experiencia, la docencia es una actividad más complicada que para el resto; por su parte, los profesores que cuentan con más de 30 años de experiencia, son los que consideran la docencia menos complicada.

**Tabla 5.5.7. Contraste de diferencias para el ítem 2:
La docencia es una actividad satisfactoria**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.694	
Edad	0.376	
Nivel de responsabilidad familiar	0.161	
Rama científica	0.023	*
Centro	0.002	*
Departamento	0.039	*
Titulación académica	0.386	
Categoría profesional	0.055	
Ocupa cargo	0.378	
Cargo que ocupa	0.076	
Ocupó cargo	0.121	
Cargo que ocupó	0.252	
Años de experiencia docente en la universidad	0.135	
Trabajó en otras etapas educativas	0.001	*
Etapas educativas en la que trabajó	0.996	
Otra ocupación laboral	0.287	
Nombre de otra ocupación laboral	0.559	

En la tabla 5.5.7., en el ítem que hace referencia a la concepción de la docencia como una actividad satisfactoria, existen diferencias significativas para cuatro variables: rama científica, centro, departamento y trabajó en otras etapas educativas.

Situándose la media en el profesorado que considera que la docencia es una actividad bastante satisfactoria, los resultados más destacables son:

Comparando los rangos promedio para la variable “rama científica” en este ítem, se extrae que las ramas que conciben la docencia como una actividad más satisfactoria, son: Artes y Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias de la Salud. Por su parte, las ramas que puntúan más bajo que la docencia sea una actividad satisfactoria, son: Ingeniería y Arquitectura, y Ciencias.

“...la docencia es un contacto directo con los alumnos y te reporta un feedback más positivo, porque la investigación, bueno, de vez en cuando es positivo que te publiquen un artículo, pero no es lo mismo que cuando un alumno te dice que le ha gustado la clase”
(Luis, e.6: 2).

En la variable “centro”, se comprueba que los que han puntuado con valores más altos el ítem que define la docencia como una actividad satisfactoria, son: 1. Facultad de Ciencias del Trabajo y E.U. de Trabajo Social; 2. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte; 3. Facultad de Comunicación y Documentación; 4. E.T.S. de Arquitectura; 5. Facultad de Bellas Artes. Por el contrario, las puntuaciones más bajas para este ítem han sido de los siguientes centros: 1. Facultad de Odontología; 2. E.T.S. de Ingenierías Informática y de Telecomunicación; 3. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología; 4. Facultad de Ciencias; y 5. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales.

Por su parte, los departamentos que han dado las puntuaciones más altas a este ítem, son: 1. Filosofía II; 2. Escultura; 3. Trabajo Social y Servicios Sociales; 4. Lengua Española; 5. Derecho Constitucional; 6. Farmacia y Tecnología Farmacéutica; 7. Derecho Procesal y Derecho Eclesiástico del Estado; 8. Nutrición y Bromatología; 9. Didáctica y Organización Escolar; y 10. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Por el contrario, los departamentos que han valorado más bajo el ítem, son: 1. Teoría e Historia Económica; 2. Obstetricia y Ginecología; 3. Lenguajes y Sistemas Informáticos; 4. Química Física; 5. Derecho Financiero y Tributario; 6. Filosofía del Derecho; 7. Mineralogía y Petrología; 8. Ecología; 9. Teoría de la Señal Telemática y Comunicaciones; y 10. Geodinámica.

También es interesante mencionar que los profesores que han impartido docencia en otras etapas educativas consideran más satisfactoria esta actividad que los que sólo han impartido docencia en la universidad.

**Tabla 5.5.8. Contraste de diferencias para el ítem 3:
La docencia es una actividad competitiva**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.375	
Edad	0.740	
Nivel de responsabilidad familiar	0.774	
Rama científica	0.648	
Centro	0.097	
Departamento	0.431	
Titulación académica	0.588	
Categoría profesional	0.137	
Ocupa cargo	0.445	
Cargo que ocupa	0.874	
Ocupó cargo	0.688	
Cargo que ocupó	0.821	
Años de experiencia docente en la universidad	0.802	
Trabajó en otras etapas educativas	0.147	
Etapas educativas en la que trabajó	0.920	
Años de experiencia en otras etapas educativas	0.120	
Otra ocupación laboral	0.014	*
Nombre de otra ocupación laboral	0.224	

Según la tabla 5.5.8., para el ítem en el que se valora el grado en que la docencia es percibida por el profesorado como una actividad competitiva, sólo se aprecian diferencias significativas en la variable “otra ocupación laboral”. En este caso, y sabiendo que la media del profesorado concibe la docencia como una actividad competitiva en grado “regular”, los rangos promedio muestran que el profesorado universitario que tiene otra ocupación laboral, ve la actividad docente más competitiva que el profesorado que sólo trabaja en la universidad.

**Tabla 5.5.9. Contraste de diferencias para el ítem 4:
La docencia es una actividad rutinaria**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.171	
Edad	0.253	
Nivel de responsabilidad familiar	0.062	
Rama científica	0.929	
Centro	0.094	
Departamento	0.195	
Titulación académica	0.059	
Categoría profesional	0.015	*
Ocupa cargo	0.936	
Cargo que ocupa	0.303	
Ocupó cargo	0.046	*
Cargo que ocupó	0.437	
Años de experiencia docente en la universidad	0.045	*
Trabajó en otras etapas educativas	0.042	*
Etapas educativas en las que trabajó	0.758	
Otra ocupación laboral	0.239	
Nombre de otra ocupación laboral	0.683	

En la tabla 5.5.9., se reflejan los resultados obtenidos para el ítem 4, referido al grado en que la docencia es percibida por el profesorado como una actividad rutinaria. En dicho ítem, las variables que han resultado ser significativas, son cuatro: categoría profesional, ocupó cargo, años de experiencia docente en la universidad y trabajó en otras etapas educativas.

Partiendo de que la media se sitúa en el profesorado que valora la docencia como una actividad rutinaria en grado “regular”, los resultados son:

Atendiendo a la variable “categoría profesional”, los profesores que perciben la docencia como una actividad más rutinaria son los catedráticos de escuela universitaria, y los que la ven menos rutinaria son los ayudantes. El resto queda en una situación intermedia, agrupándose de forma que los ayudantes doctores, los asociados, los contratados doctores y los titulares de universidad valoran la docencia como una actividad más rutinaria que los titulares de escuela universitaria, los colaboradores y los catedráticos de universidad.

“...ahora mismo dedico más tiempo a la docencia que a la investigación y en mi futuro pienso que dedicaré más tiempo a la investigación que a la docencia” “Ahora estoy empezando a cansarme y por eso vuelvo a la investigación”. “Cuando hago una misma cosa mucho tiempo, me canso” (Teresa, catedrática de escuela universitaria, e.9: 2, 6 y 9).

“Creadora e innovadora, en cuanto a la docencia” (Julia, catedrática de universidad, e.2: 2).

En cuanto a la variable “ocupó cargo”, los profesores que no han ocupado cargo en la universidad ven la actividad docente más rutinaria que los que sí lo han ocupado.

Para la variable “años de experiencia docente en la universidad”, los profesores que llevan más de 30 años, son los que perciben la actividad docente menos rutinaria; el resto concibe la docencia como una actividad más rutinaria, especialmente los profesores con menos de 5 años de experiencia docente, que son los que la ven más rutinaria.

Finalmente, en la variable “trabajó en otras etapas educativas”, los resultados indican que los profesores universitarios que han trabajado en otras etapas educativas valoran la docencia como una actividad menos rutinaria que los que sólo han trabajado en la universidad.

**Tabla 5.5.10. Contraste de diferencias para el ítem 5:
La docencia es una actividad desprestigiada**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.115	
Edad	0.000	*
Nivel de responsabilidad familiar	0.333	
Rama científica	0.438	
Centro	0.699	
Departamento	0.487	
Titulación académica	0.860	
Categoría profesional	0.004	*
Ocupa cargo	0.606	
Cargo que ocupa	0.694	
Ocupó cargo	0.004	*
Cargo que ocupó	0.328	
Años de experiencia docente en la universidad	0.003	*
Trabajó en otras etapas educativas	0.019	*
Etapas educativas en la que trabajó	0.946	
Otra ocupación laboral	0.007	*
Nombre de otra ocupación laboral	0.283	

Según la tabla 5.5.10, para el ítem en el que se valora el grado en que la docencia es percibida como una actividad desprestigiada, se aprecian diferencias significativas en seis variables: edad, categoría profesional, ocupó cargo, años de experiencia docente en la universidad, trabajó en otras etapas educativas y otra ocupación laboral.

Conociendo que la media se sitúa en el profesorado que valora la docencia como una actividad desprestigiada en grado “regular”, los resultados son:

En la variable “edad”, se observa que cuanto más joven es el profesorado, más desprestigiada ve la actividad docente. Así, los que más señalan este desprestigio son los que tienen menos de 30 años, seguidos de los grupos de entre 30 y 40 años, y de entre 41 y 55 años. Los que tienen más de 55 años, son los que menos desprestigiada ven la actividad docente.

En cuanto a la variable “categoría profesional”, los profesores que más desprestigiada ven la actividad docente son los colaboradores, seguidos de los contratados doctores, de los ayudantes doctores y de los titulares de universidad. Los que menos desprestigiada ven la actividad docente son los catedráticos de universidad, seguidos de los ayudantes, de los catedráticos de escuela universitaria, de los asociados y de los titulares de escuela universitaria.

“Los investigadores miran por encima del hombro a los que les gusta la docencia; por lo menos hasta ahora. Y dar clase pues es una cosa de segundo orden (...) si me apuras...” (Victoria, titular de universidad, e.8: 36).

Según los resultados obtenidos para la variable “ocupó cargo”, los profesores que no han ocupado cargo en la universidad perciben la docencia como una actividad menos desprestigiada que los que sí lo han ocupado.

De la variable “años de experiencia docente en la universidad”, se desprende que los profesores que ven menos desprestigiada la docencia son los que tienen más de 30 años de experiencia docente, seguidos de los que tienen menos de 5 años de experiencia. Sin embargo, los profesores que ven más desprestigiada dicha actividad son los que tienen entre 5 y 10 años de experiencia, seguidos de los que tienen entre 11 y 20 años, y los que llevan entre 21 y 30 años en la universidad.

Ateniéndonos a la variable “trabajó en otras etapas educativas”, los resultados manifiestan que los profesores universitarios que han trabajado en otras etapas educativas consideran que la actividad docente está menos desprestigiada que los que sólo han trabajado en la universidad.

Finalmente, para la variable “otra ocupación laboral”, se observa que los profesores universitarios que tienen otra ocupación laboral, ven la actividad docente menos desprestigiada que los que no tienen otra ocupación laboral.

**Tabla 5.5.11. Contraste de diferencias para el ítem 6:
La docencia es una actividad bien remunerada**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.749	
Edad	0.010	*
Nivel de responsabilidad familiar	0.253	
Rama científica	0.002	*
Centro	0.002	*
Departamento	0.015	*
Titulación académica	0.505	
Categoría profesional	0.000	*
Ocupa cargo	0.752	
Cargo que ocupa	0.603	
Ocupó cargo	0.017	*
Cargo que ocupó	0.957	
Años de experiencia docente en la universidad	0.001	*
Trabajó en otras etapas educativas	0.829	
Etapas educativas en las que trabajó	0.203	
Años de experiencia en otras etapas educativas	0.375	
Otra ocupación laboral	0.004	*
Nombre de otra ocupación laboral	0.798	

La tabla 5.5.11. muestra los resultados obtenidos para el ítem 6, referido al grado en que se concibe la docencia universitaria como una actividad bien remunerada. En este caso, se aprecian diferencias significativas en ocho variables: edad, rama científica, centro, departamento, categoría profesional, ocupó cargo, años de experiencia docente en la universidad y otra ocupación laboral.

Situándose la media en el profesorado que concibe la docencia como una actividad poco remunerada, los resultados son:

Atendiendo a la variable “edad”, se observa que los profesores de más de 55 años son los que consideran que la docencia está mejor remunerada, seguidos de los que tienen entre 41 y 55 años. Los profesores que consideran que está peor remunerada son los que tienen entre 30 y 40 años, seguidos de los que tienen menos de 30.

En cuanto a la variable “rama científica”, los rangos promedio muestran que existen diferencias significativas, de forma que los profesores de Artes y Humanidades y los de Ciencias son los que valoran más alto que la docencia es una actividad bien remunerada. A continuación, les siguen los profesores de Ciencias de la Salud y los de Ciencias Sociales y Jurídicas. Y, por último, los de Ingeniería y Arquitectura que son los que la consideran peor remunerada con relación al resto.

Analizando la variable “centro”, también se extraen diferencias significativas. Los cinco centros que valoran más alto que la docencia es una actividad bien remunerada, son: 1. Facultad de Bellas Artes; 2. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla; 3. Facultad de Comunicación y Documentación; 4. Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta; y 5. Facultad de Filosofía y Letras. Por el contrario, los centros que puntúan más bajo que la docencia es una actividad bien remunerada, son: 1. E.T.S. de Arquitectura; 2. E.T.S. de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos; 3. E.U. de Arquitectura Técnica; 4. Facultad de Psicología; y 5. E.U. de Ciencias de la Salud.

En la variable “departamento”, se encuentra que los que han dado las puntuaciones más altas a este ítem, son: 1. Filología Latina; 2. Biología Celular; 3. Historia Medieval y Ciencias Técnicas Historiográficas; 4. Historia Contemporánea; 5. Filologías Románica, Italiana, Gallego-Portuguesa y Catalana; 6. Bioquímica y Biología Molecular II; 7. Filosofía II; 8. Parasitología; 9. Didáctica de las Ciencias Sociales; y 10. Geometría y Topología. Por el contrario, los departamentos que han valorado más bajo el ítem, son: 1. Nutrición y Bromatología; 2. Lengua Española; 3. Fisioterapia; 4. Psicología Social y Metodología de las Ciencias del Comportamiento; 5. Derecho Civil; 6. Derecho Procesal y Derecho Eclesiástico del Estado, 7. Genética; 8. Farmacia y Tecnología Farmacéutica; 9. Pediatría; y 10. Teoría e Historia Económica.

Para la variable “categoría profesional”, se obtiene que los profesores que consideran la actividad docente mejor remunerada son los funcionarios. En primer lugar se encuentran los catedráticos de universidad; seguidamente, los catedráticos de escuela universitaria, los titulares de escuela universitaria y los titulares de universidad. Por su parte, los profesores que valoran más bajo que la docencia sea una actividad bien remunerada son: los asociados, los ayudantes, los ayudantes doctores, los colaboradores y los contratados doctores.

Según los resultados obtenidos para la variable “ocupó cargo”, los profesores que no han ocupado cargo en la universidad, ven la actividad docente mejor remunerada que los que sí lo han ocupado.

Examinando la variable “años de experiencia docente en la universidad”, se observa que a más años de experiencia, mejor remunerada ven la actividad docente. Así, los que valoran más alto que la docencia es una actividad bien remunerada son los que tienen más de 30 años de experiencia docente, seguidos de los que tienen entre 21 y 30 años y entre 11 y 20 años de experiencia. Por su parte, los que tienen menos de 5 años de experiencia docente la ven mejor remunerada que los que llevan en la universidad entre 5 y 10 años, que son los que puntúan más bajo que sea una actividad bien remunerada.

Por último para la variable “otra ocupación laboral”, se comprueba que los profesores universitarios que tienen otra ocupación laboral, perciben la

docencia como una actividad mejor remunerada que los que sólo trabajan en el ámbito universitario.

**Tabla 5.5.12. Contraste de diferencias para el ítem 7:
La docencia es una actividad enriquecedora**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.193	
Edad	0.281	
Nivel de responsabilidad familiar	0.590	
Rama científica	0.311	
Centro	0.012	*
Departamento	0.096	
Titulación académica	0.179	
Categoría profesional	0.053	
Ocupa cargo	0.490	
Cargo que ocupa	0.007	*
Ocupó cargo	0.696	
Cargo que ocupó	0.238	
Años de experiencia docente en la universidad	0.043	*
Trabajó en otras etapas educativas	0.082	
Etapas educativas en la que trabajó	0.885	
Otra ocupación laboral	0.225	
Nombre de otra ocupación laboral	0.627	

En la tabla 5.5.12., se agrupan los resultados obtenidos para el ítem 7, relativo al grado en que el profesorado concibe la docencia como una actividad enriquecedora. En este ítem, se encuentran diferencias significativas en tres variables: centro, cargo que ocupa y años de experiencia docente en la universidad.

Sabiendo que la media se encuentra en el profesorado que opina que la docencia es una actividad bastante enriquecedora, los resultados son:

En la variable “centro”, existen diferencias significativas con respecto al grado en que se concibe la docencia como una actividad enriquecedora. Los centros que valoran la docencia como una actividad más enriquecedora son: 1. E.U. de Arquitectura Técnica; 2. Facultad de Comunicación y Documentación; 3. Facultad de Traducción e Interpretación; 4. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla; y 5. E.U. de Ciencias de la Salud. Por el contrario, los centros que han puntuado más bajo que la docencia es una actividad enriquecedora son: 1. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología; 2. Facultad de Odontología; 3. Facultad de Ciencias del Trabajo y E.U. de Trabajo Social; 4. E.T.S. de Ingenierías Informática y de Telecomunicación; y 5. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales.

Según los resultados obtenidos en la variable “cargo que ocupa”, los profesores que ocupan cargos a nivel de universidad y centro, perciben la docencia como una actividad más enriquecedora que los profesores que desempeñan cargos en los departamentos.

Finalmente, para la variable “años de experiencia docente en la universidad”, se muestra que los profesores que ven más enriquecedora la actividad docente son los que tienen más de 30 años de experiencia docente, los que llevan en la universidad menos de 5 años de experiencia, y los que llevan entre 5 y 10 años. Por su parte, los profesores que ven menos enriquecedora la actividad docente son los que tienen entre 11 y 20 años de experiencia, seguidos de los que tienen entre 21 y 30 años de experiencia.

“...ser profesor de universidad y estar en contacto con los alumnos, esa es la suerte más grande que puede tener una persona (...). ¿Tú te crees que a mi edad en otras circunstancias yo sería una persona como la que tú estás viendo? Imposible (...). Me dan mucha ilusión, me dan muchas inquietudes, me enseñan mucho y me obligan a pensar que a lo mejor estoy equivocado...” (José, más de 30 años de experiencia, e.3: 64-65).

“Yo pienso que nunca envejecemos, porque siempre estamos rodeados de gente joven. Yo tengo compañeros que trabajan en el Consejo Superior de Investigación Científica y envejecen; en cambio, nosotros no envejecemos porque (...) nos mimetizamos con los alumnos” (Victoria, más de 30 años de experiencia, e.8: 3).

“...el contacto con la gente joven, eso hace que te creas que sigues siendo joven, aunque vayas cumpliendo años (...). Tú siempre ves a los alumnos, aunque sean distintos alumnos, ellos sí son de la misma edad, el que vas cambiando eres tú. Ese contacto directo hace que (...) tengas un poquillo más la percepción de por dónde va la cosa y vas viendo como todos los años va cambiando” (Diego, más de 30 años de experiencia, e.1: 2).

“Otra cosa buena sería el contacto continuo con la gente joven. Es una profesión que siempre tienes gente joven, que no es como si te metes en una fábrica. Por ejemplo, si no hubiera estado aquí, quizás no habría aprendido el ordenador; no tuve más remedio, para comunicarme con la gente joven” (Teresa, e.9: 18).

“...yo creo que el profesor envejece más tarde que otra serie de profesionales. El contacto con tantísima juventud, como que te va llegando savia nueva. Eso lo pienso pero, además, lo he oído de otros muchos profesores (...). Un profesor se mantiene más joven

mentalmente que en otro tipo de profesiones” (Gema, entre 5 y 10 años de experiencia, e.11: 22)

**Tabla 5.5.13. Contraste de diferencias para el ítem 8:
La docencia es una actividad que exige dedicación**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.000	*
Edad	0.092	
Nivel de responsabilidad familiar	0.000	*
Rama científica	0.048	*
Centro	0.006	*
Departamento	0.010	*
Titulación académica	0.520	
Categoría profesional	0.261	
Ocupa cargo	0.562	
Cargo que ocupa	0.199	
Ocupó cargo	0.566	
Cargo que ocupó	0.862	
Años de experiencia docente en la universidad	0.152	
Trabajó en otras etapas educativas	0.205	
Etapas educativas en las que trabajó	0.067	
Otra ocupación laboral	0.220	
Nombre de otra ocupación laboral	0.606	

En la tabla 5.5.13., para el ítem 8, que valora el grado en que la docencia es una actividad que exige dedicación, se hallan diferencias significativas en cinco variables: sexo, nivel de responsabilidad familiar, rama científica, centro y departamento.

Habiéndose encontrado la media en el profesorado que opina que la docencia es una actividad que exige bastante dedicación, los resultados son:

Según los rangos promedio obtenidos para la variable “sexo”, se comprueba que para las mujeres la actividad docente exige mayor dedicación que para los hombres.

En la variable “nivel de responsabilidad familiar”, se observa que los profesores que tienen un nivel de responsabilidad muy alto, son los que consideran que la docencia es una actividad que requiere mayor dedicación frente al resto.

De la variable “rama científica”, se extrae que los profesores de Artes y Humanidades y los de Ciencias de la Salud, son los que consideran que la docencia exige mayor dedicación. A continuación, les siguen los profesores de Ciencias Sociales y Jurídicas y los de Ciencias. Y, en último lugar, los de

Ingeniería y Arquitectura, que son los que puntúan más bajo el grado en que la docencia es una actividad que requiere dedicación.

“Cuando tengo que preparar una clase (...), hay veces que me tiro hasta tres y cuatro horas preparando (...) la clase, que a lo mejor es un tema sobre el que tengo escrito tres libros, pero me tiro todo ese tiempo para procurar hacer una clase asequible” (José, rama de Artes y Humanidades, e.3: 10).

Para la variable “centro”, existen diferencias significativas con respecto al grado en que se concibe la docencia como una actividad que exige dedicación. Los centros que consideran que la docencia requiere mayor dedicación, son: 1. E.U. de Ciencias de la Salud; 2. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla; 3. Facultad de Comunicación y Documentación; 4. E.U. de Arquitectura Técnica; y 5. Facultad de Filosofía y Letras. Por el contrario, los centros que puntúan más bajo el grado en que la docencia es una actividad que exige dedicación, son: 1. Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta; 2. E.T.S. de Arquitectura; 3. E.T.S. de Ingenierías Informática y de Telecomunicación; 4. Facultad de Ciencias del Trabajo y E.U. Trabajo Social; y 5. Facultad de Odontología.

Finalmente, los departamentos que han dado las puntuaciones más altas a este ítem, son: 1. Anatomía y Embriología Humana; 2. Biología Celular; 3. Bioquímica y Biología Molecular I; 4. Histología; 5. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación; 6. Enfermería; 7. Estudios Semíticos; 8. Medicina Preventiva y Salud Pública; 9. Nutrición y Bromatología; y 10. Comercialización e Investigación de Mercados. Por el contrario, los departamentos que han valorado más bajo el ítem, son: 1. Geometría y Topología; 2. Radiología y Medicina Física; 3. Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social; 4. Economía Financiera y Contabilidad; 5. Electrónica y Tecnología de Computadores; 6. Antropología Social; 7. Derecho Mercantil y Derecho Romano; 8. Estratigrafía y Paleontología; 9. Economía Aplicada; y 10. Álgebra.

• **CONCEPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EN LA UNIVERSIDAD**

En este apartado se va a examinar la concepción que tiene el profesorado sobre la investigación. Como se observa en la tabla 5.5.14, son ocho los ítems dedicados a analizar la percepción que tiene el profesorado de la actividad investigadora; de ellos, los que agrupan un mayor número de variables significativas son los ítems 11, 15 y 17, referidos al grado en que se concibe la investigación como una actividad satisfactoria, bien remunerada y que exige dedicación respectivamente, con nueve variables significativas. A continuación, les siguen los ítems 16 (investigación enriquecedora) y 12 (investigación competitiva), con siete variables significativas. Por su parte, los ítems con menor significatividad para las variables son el ítem 14, con una, y el ítem 10, con tres.

La variable demográfica que se repite con mayor frecuencia para esta dimensión es “otra ocupación laboral”, ya que es significativa para siete de los ocho ítems. En segundo lugar, se encuentra la variable “categoría profesional”, cuya significatividad se da en seis ítems. Y, en tercer lugar, las variables “edad”, “centro” y “rama científica”, que son significativas en cinco ítems. Por su parte, las variables “cargo que ocupa”, “nombre etapa” y “nombre ocupación”, no son significativas para ningún ítem; y la variable “ocupa cargo”, tan sólo es significativa para un ítem.

Tabla. 5.5.14. Variables descriptivas significativas para la concepción que tiene el profesorado sobre la investigación

	10	11	12	13	14	15	16	17
Sexo	x		x	x				x
Edad	x	x	x			x		x
Nivel de responsabilidad familiar							x	x
Rama científica		x	x	x		x	x	
Centro		x	x			x	x	x
Departamento		x				x	x	
Titulación académica		x					x	
Categoría profesional		x	x	x		x	x	x
Ocupa cargo		x						
Cargo que ocupa								
Ocupó cargo						x		x
Cargo ocupado	x					x		
Años de experiencia en la universidad		x		x		x		x
Trabajó en otras etapas			x					x
Nombre etapa								
Otra ocupación laboral		x	x	x	x	x	x	x
Nombre ocupación								

Seguidamente, se exponen los resultados obtenidos sobre la concepción que tiene el profesorado de la actividad investigadora.

**Tabla 5.5.15. Contraste de diferencias para el ítem 10:
La investigación es una actividad complicada**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.001	*
Edad	0.000	*
Nivel de responsabilidad familiar	0.493	
Rama científica	0.072	
Centro	0.127	
Departamento	0.368	
Titulación académica	0.574	
Categoría profesional	0.629	
Ocupa cargo	0.442	
Cargo que ocupa	0.975	
Ocupó cargo	0.133	
Cargo que ocupó	0.038	*
Años de experiencia docente en la universidad	0.058	
Trabajó en otras etapas educativas	0.218	
Etapas educativas en la que trabajó	0.731	
Otra ocupación laboral	0.775	
Nombre de otra ocupación laboral	0.248	

En la tabla 5.5.15, se recogen las diferencias significativas encontradas para el ítem 10, que hace referencia al grado en que el profesorado percibe la investigación como una actividad complicada. En este ítem, se observan diferencias significativas en tres variables: sexo, edad y cargo que ocupó.

Conociendo que la media del profesorado considera que la investigación es bastante compleja, los resultados son:

Según los rangos promedio obtenidos en la variable “sexo”, se comprueba que para las mujeres la investigación es una actividad más complicada que para los hombres.

En la variable “edad”, se muestra que cuanto más joven es el profesorado, más complicada ve la actividad investigadora. Así, los profesores que tienen menos de 30 años son los que puntúan más alta la complejidad de la investigación, seguidos de los que tienen entre 30 y 40 años. Los que menos complicada la ven son los que tienen más de 55 años, seguidos de los que tienen entre 41 y 55 años.

Según la variable “cargo que ocupó”, los profesores que perciben la investigación como una actividad más complicada son los que han desempeñado cargos a nivel de centro y de departamento. Por su parte, los profesores que han desempeñado cargos a nivel de universidad son los que han puntuado más baja la complejidad de esta actividad.

**Tabla 5.5.16. Contraste de diferencias para el ítem 11:
La investigación es una actividad satisfactoria**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.793	
Edad	0.030	*
Nivel de responsabilidad familiar	0.815	
Rama científica	0.000	*
Centro	0.000	*
Departamento	0.000	*
Titulación académica	0.000	*
Categoría profesional	0.000	*
Ocupa cargo	0.049	*
Cargo que ocupa	0.427	
Ocupó cargo	0.313	
Cargo que ocupó	0.270	
Años de experiencia docente en la universidad	0.011	*
Trabajó en otras etapas educativas	0.129	
Etapas educativas en la que trabajó	0.377	
Años de experiencia en otras etapas educativas	0.212	
Otra ocupación laboral	0.003	*
Nombre de otra ocupación laboral	0.288	

En la tabla 5.5.16., se agrupan los resultados obtenidos para el ítem 11, relativo al grado en que el profesorado concibe la investigación como una actividad satisfactoria. En este caso, existen diferencias significativas en nueve variables: edad, rama científica, centro, departamento, titulación académica, categoría profesional, ocupa cargo, años de experiencia docente en la universidad y otra ocupación laboral.

Situándose la media en el profesorado que considera que la investigación es una actividad bastante satisfactoria, los resultados son:

En cuanto a la variable “edad”, se observa que la investigación es más satisfactoria para los profesores que tienen entre 30 y 40 años, seguidos de los que tienen menos de 30 años. Por su parte, los profesores que tienen más de 55 años, seguidos de los que tienen entre 41 y 55 años, han puntuado más bajo el grado en que perciben la investigación como una actividad satisfactoria.

Atendiendo a la variable “rama científica”, se comprueba que los profesores de Ciencias y los de Artes y Humanidades son los que perciben la investigación como una actividad más satisfactoria. Seguidamente, los profesores de Ciencias de la Salud y los de Ingeniería y Arquitectura. Y, por último, los profesores de Ciencias Sociales y Jurídicas, son los que valoran con puntuaciones más bajas que la investigación es una actividad satisfactoria.

Para la variable “centro”, se encuentran diferencias significativas con respecto al grado en que el profesorado concibe la investigación como una

actividad satisfactoria. Los centros que ven la investigación como una actividad más satisfactoria, son: 1. Facultad de Comunicación y Documentación; 2. Facultad de Ciencias; 3. Facultad de Filosofía y Letras; 4. Facultad de Psicología; y 5. Facultad de Bellas Artes. Por el contrario, los que puntúan más bajo que la investigación es una actividad satisfactoria son: 1. Facultad de Odontología; 2. E.U. de Ciencias de la Salud; 3. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte; 4. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales; y 5. Facultad de Ciencias del Trabajo y E.U. de Trabajo Social.

Según la variable “titulación académica”, los profesores doctores consideran la investigación más satisfactoria que los no doctores.

Para la variable “categoría profesional”, se obtiene que los profesores que los profesores ayudantes, los catedráticos de universidad y los ayudantes doctores son los que perciben la investigación como una actividad más satisfactoria. A continuación, les siguen, los contratados doctores, los catedráticos de escuela universitaria, los titulares de universidad y los colaboradores. Y, en último lugar, los titulares de escuela universitaria y los asociados, que son los que valoran la investigación como una actividad menos satisfactoria.

De la variable “ocupa cargo”, se extrae que los profesores que no ocupan ningún cargo administrativo ven la actividad investigadora más satisfactoria que los que sí ocupan algún cargo.

Según la variable “años de experiencia docente en la universidad”, los profesores que ven la actividad investigadora más satisfactoria son los que tienen menos de 5 años de experiencia, seguidos de los que tienen más de 30 años de experiencia. Por el contrario, los que puntúan más bajo que la investigación es una actividad satisfactoria son los que tienen entre 11 y 20 años de experiencia, seguidos de los que llevan entre 21 y 30 años en la profesión.

Finalmente, la variable “otra ocupación laboral”, manifiesta que los profesores que no tienen otra ocupación laboral ven la investigación más satisfactoria que los que sí la tienen.

**Tabla 5.5.17. Contraste de diferencias para el ítem 12:
La investigación es una actividad competitiva**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.000	*
Edad	0.000	*
Nivel de responsabilidad familiar	0.070	
Rama científica	0.000	*
Centro	0.000	*
Departamento	0.000	
Titulación académica	0.786	
Categoría profesional	0.009	*
Ocupa cargo	0.751	
Cargo que ocupa	0.101	
Ocupó cargo	0.100	
Cargo que ocupó	0.380	
Años de experiencia docente en la universidad	0.429	
Trabajó en otras etapas educativas	0.019	*
Etapas educativas en la que trabajó	0.339	
Otra ocupación laboral	0.000	*
Nombre de otra ocupación laboral	0.510	

La tabla 5.5.17. muestra las diferencias significativas halladas para el ítem 12, que versa sobre el grado en que el profesorado percibe la investigación como una actividad competitiva. Para este ítem, se aprecian diferencias significativas en siete variables: sexo, edad, rama científica, centro, categoría profesional, trabajó en otras etapas educativas, y otra ocupación laboral. A continuación se comentan los resultados más relevantes.

Sabiendo que la media del profesorado concibe la investigación como una actividad bastante competitiva, los resultados son:

Atendiendo a la variable “sexo”, para las mujeres la investigación es una actividad más competitiva que para los hombres.

Teniendo en cuenta la variable “edad”, cuanto más joven es el profesorado más competitiva valoran la actividad investigadora. Así, los profesores que tienen menos de 30 años son los que ven la investigación como una actividad más competitiva, seguidos de los que tienen entre 30 y 40 años. Por el contrario, los que tienen más de 55 años y los que tienen entre 41 y 55 años son los que la perciben menos competitiva.

Según la variable “rama científica”, los profesores de Ciencias de la Salud y de Ciencias, son los que puntúan más alto que la investigación es una actividad competitiva. Por el contrario, los profesores que la conciben menos competitiva son los de Ciencias Sociales y Jurídicas, los de Ingeniería y Arquitectura y los de Artes y Humanidades.

Para la variable “centro”, se encuentran diferencias significativas con respecto al grado en que el profesorado concibe la investigación como una actividad competitiva. Los centros que ven la investigación como una actividad más competitiva, son: 1. Facultad de Comunicación y Documentación; 2. Facultad de Odontología; 3. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla; 4. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte; y 5. Facultad de Farmacia. Por el contrario, los que puntúan más bajo que la investigación es una actividad competitiva, son: 1. E.U. de Arquitectura Técnica; 2. Facultad de Traducción e Interpretación; 3. Facultad de Derecho; 4. Facultad de Bellas Artes; y 5. E.T.S. de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos.

De la variable “categoría profesional”, se desprende que los profesores que ven la actividad investigadora más competitiva son los colaboradores y los contratados doctores. En segundo lugar, los ayudantes, los catedráticos de universidad, los catedráticos de escuela universitaria, los titulares de universidad y los titulares de escuela universitaria. Y, en último lugar, los asociados y los ayudantes doctores, que son los que menos la valoran como una actividad competitiva.

“...hay una cosa muy extendida en la universidad que yo creo que es este pique que hay, a veces, en querer demostrar lo que tú investigas, es decir, el verbo comparar creo que es muy peligroso. Y, entonces, a veces, como estamos en esta carrera desenfrenada de currículo, más currículo, puede caer uno en este problema” (Ignacio, contratado doctor, e.5: 29).

Atendiendo a la variable “trabajó en otras etapas educativas”, los resultados indican que los profesores que han trabajado en otras etapas educativas, consideran la actividad investigadora menos competitiva que los que sólo han trabajado en la universidad.

Finalmente, en la variable “otra ocupación laboral”, se observa que los profesores que tienen otra ocupación laboral, ven la actividad investigadora menos competitiva que los profesores que sólo se dedican a la universidad.

**Tabla 5.5.18. Contraste de diferencias para el ítem 13:
La investigación es una actividad rutinaria**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.000	*
Edad	0.203	
Nivel de responsabilidad familiar	0.701	
Rama científica	0.020	*
Centro	0.052	
Departamento	0.189	
Titulación académica	0.081	
Categoría profesional	0.000	*
Ocupa cargo	0.573	
Cargo que ocupa	0.102	
Ocupó cargo	0.729	
Cargo que ocupó	0.400	
Años de experiencia docente en la universidad	0.019	*
Trabajó en otras etapas educativas	0.883	
Etapas educativas en las que trabajó	0.645	
Otra ocupación laboral	0.001	*
Nombre de otra ocupación laboral	0.501	

En la tabla 5.5.18., se reúnen los resultados obtenidos para el ítem 13, en el que se valora el grado en que la investigación es percibida por el profesorado como una actividad rutinaria. En este ítem, se aprecian diferencias significativas en cinco variables: sexo, rama científica, categoría profesional, años de experiencia docente en la universidad y otra ocupación laboral.

Conociendo que la media se sitúa en el profesorado que valora la investigación como una actividad poco rutinaria, los resultados son:

Para la variable “sexo”, los rangos promedio muestran que para los hombres la investigación es una actividad más rutinaria que para las mujeres.

Según la variable “rama científica”, la investigación es una actividad más rutinaria para los profesores de Ciencias Sociales y Jurídicas. A continuación, para los profesores de Ciencias de la Salud, los de Artes y Humanidades y los de Ingeniería y Arquitectura. Y, por último, los profesores de Ciencias, que son los que ven la docencia menos rutinaria.

Atendiendo a la variable “categoría profesional”, los profesores que ven la actividad investigadora como una actividad más rutinaria son los catedráticos de escuela universitaria. A bastante distancia, les siguen los titulares de escuela universitaria, los asociados y los ayudantes doctores. En tercer lugar, los titulares de universidad y los contratados doctores. Y, por último, los colaboradores, los catedráticos de universidad y los ayudantes, que son los que perciben la investigación como una actividad menos rutinaria.

Para la variable “años de experiencia docente en la universidad”, los profesores que ven menos rutinaria la actividad investigadora son los que tienen entre 5 y 10 años de experiencia, seguidos de los que tienen más de 30 años de experiencia. Sin embargo, los que la ven más rutinaria son los que tienen entre 21 y 30 años de experiencia, seguidos de los que llevan menos de 5 años en la profesión.

En lo referente a la variable “otra ocupación laboral”, se observa que los profesores universitarios que tienen otra ocupación laboral, ven la actividad investigadora más rutinaria que los que sólo trabajan en el ámbito universitario.

**Tabla 5.5.19. Contraste de diferencias para el ítem 14:
La investigación es una actividad desprestigiada**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.904	
Edad	0.708	
Nivel de responsabilidad familiar	0.876	
Rama científica	0.644	
Centro	0.180	
Departamento	0.142	
Titulación académica	0.823	
Categoría profesional	0.176	
Ocupa cargo	0.720	
Cargo que ocupa	0.684	
Ocupó cargo	0.983	
Cargo que ocupó	0.699	
Años de experiencia docente en la universidad	0.276	
Trabajó en otras etapas educativas	0.422	
Etapas educativas en la que trabajó	0.890	
Otra ocupación laboral	0.024	*
Nombre de otra ocupación laboral	0.365	

En la tabla 5.5.19., para el ítem 14, en el que se valora el grado en que la investigación es percibida como una actividad desprestigiada, sólo se hallan diferencias significativas para la variable “otra ocupación laboral”. Para ella, y sabiendo que la media se sitúa en el profesorado que concibe la investigación como una actividad poco desprestigiada, los rangos promedio obtenidos muestran que los profesores que tienen otra ocupación laboral, ven la actividad investigadora más desprestigiada que los que sólo trabajan en el ámbito universitario.

**Tabla 5.5.20. Contraste de diferencias para el ítem 15:
La investigación es una actividad bien remunerada**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.485	
Edad	0.009	*
Nivel de responsabilidad familiar	0.584	
Rama científica	0.000	*
Centro	0.002	*
Departamento	0.005	*
Titulación académica	0.498	
Categoría profesional	0.010	*
Ocupa cargo	0.139	
Cargo que ocupa	0.544	
Ocupó cargo	0.012	*
Cargo que ocupó	0.037	*
Años de experiencia docente en la universidad	0.020	*
Trabajó en otras etapas educativas	0.786	
Etaa educativa en la que trabajó	0.348	
Otra ocupación laboral	0.003	*
Nombre de otra ocupación laboral	0.956	

En la tabla 5.5.20., se muestran las diferencias significativas encontradas para el ítem 16, referido al grado en que el profesorado percibe la investigación como una actividad bien remunerada. En este caso, dichas diferencias se dan en nueve variables: edad, rama científica, centro, departamento, categoría profesional, ocupó cargo, cargo que ocupó, años de experiencia docente en la universidad y otra ocupación laboral.

Situándose la media en el profesorado que concibe la investigación como una actividad poco remunerada, los resultados son:

Para la variable “edad”, se demuestra que cuantos más años tiene el profesorado, mejor remunerada ven la actividad investigadora. Así, los que mejor remunerada la ven son los que tienen más 55 años de edad, seguidos de los que tienen entre 41 y 55 años. Por su parte, los que tienen menos de 30 años, seguidos de los que tienen entre 30 y 40 años, son los que han puntuado más bajo que la investigación sea una actividad bien remunerada.

Atendiendo a los rangos promedio obtenidos para la variable “rama científica”, se observa que los profesores de Ciencias son los que valoran más alto que la investigación es una actividad bien remunerada. A continuación, les siguen los profesores de Artes y Humanidades y los de Ciencias Sociales y Jurídicas. Y, por último, los de Ingeniería y Arquitectura y los de Ciencias de la Salud, que del conjunto son los que consideran que está peor remunerada.

En la variable “centro”, se encuentran diferencias significativas con respecto al grado en que el profesorado concibe la investigación como una

actividad bien remunerada. Los centros que puntúan más alto que la investigación es una actividad bien remunerada, son: 1. Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta; 2. Facultad de Comunicación y Documentación; 3. Facultad de Ciencias; 4. Facultad de Ciencias de la Educación; y 5. Facultad de Odontología. Por el contrario, los centros que valoran más bajo que la investigación sea una actividad bien remunerada, son: 1. Facultad de Traducción e Interpretación; 2. E.T.S. de Arquitectura; 3. E.T.S. de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos; 4. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología; y 5. Facultad de Medicina.

Por su parte, los departamentos que han dado las puntuaciones más altas a este ítem, son: 1. Didáctica de las Ciencias Sociales; 2. Filosofía II; 3. Geodinámica; 4. Óptica; 5. Filología Latina; 6. Filologías Románica, Italiana, Gallego-Portuguesa y Catalana; 7. Física Atómica, Nuclear y Molecular; 8. Teoría de la Señal Telemática y Comunicaciones; 9. Geografía Humana; y 10. Biología Animal. Por el contrario, los departamentos que han valorado más bajo el ítem, son: 1. Anatomía y Embriología Humana; 2. Derecho Penal; 3. Literatura Española; 4. Genética; 5. Derecho Internacional Privado e Historia del Derecho; 6. Nutrición y Bromatología; 7. Cirugía y sus especialidades; 8. Psicología Social y Metodología de las Ciencias del Comportamiento; 9. Farmacia y Tecnología Farmacéutica; y 10. Ciencia Política y de la Administración.

Según los rangos promedio obtenidos para la variable “categoría profesional”, los profesores que ven la actividad investigadora mejor remunerada son los catedráticos de escuela universitaria, seguidos de los titulares de escuela universitaria y de los catedráticos de universidad. Los que la ven peor remunerada son los ayudantes, seguidos de los asociados y de los ayudantes doctores. El resto se sitúa en una posición intermedia a ambos grupos.

“Si te lo tomas en serio, esto tiene una carga laboral de horas que tienes que echarle a la investigación que francamente no están pagadas, eso por descontado. Si hiciésemos la cuenta entre el horario que tenemos y lo que nos pagan, no llegamos ni al salario mínimo interprofesional, segurísimo” (Lucía, ayudante doctor, e.12: 3).

La variable “ocupó cargo” revela que los profesores universitarios que han desempeñado algún cargo, ven la actividad investigadora mejor remunerada que los que nunca han ocupado cargos.

De la variable “años de experiencia docente en la universidad”, se extrae que cuantos más años de experiencia docente tiene el profesorado, mayor es la percepción que tienen de la investigación como una actividad bien remunerada. Así, los que mejor remunerada la ven, son los que tienen más de 30 años de experiencia, seguidos de los que tienen entre 21 y 30 años de experiencia. Los que dan puntuaciones más bajas a que sea una actividad bien

remunerada, son los que tienen menos de 5 años de experiencia, seguidos de los que llevan entre 5 y 10 años en la profesión.

Finalmente, la variable “otra ocupación laboral”, muestra que los profesores que tienen otra ocupación laboral, ven la actividad investigadora mejor remunerada que los que no la tienen.

**Tabla 5.5.21. Contraste de diferencias para el ítem 16:
La investigación es una actividad enriquecedora**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.094	
Edad	0.491	
Nivel de responsabilidad familiar	0.046	*
Rama científica	0.000	*
Centro	0.000	*
Departamento	0.006	*
Titulación académica	0.001	*
Categoría profesional	0.000	*
Ocupa cargo	0.637	
Cargo que ocupa	0.230	
Ocupó cargo	0.184	
Cargo que ocupó	0.347	
Años de experiencia docente en la universidad	0.086	
Trabajó en otras etapas educativas	0.992	
Etapas educativas en la que trabajó	0.969	
Otra ocupación laboral	0.010	*
Nombre de otra ocupación laboral	0.109	

La tabla 5.5.21. contiene los resultados obtenidos para el ítem 16, que hace referencia al grado en que el profesorado percibe la investigación como una actividad enriquecedora. Para dicho ítem, se aprecian diferencias significativas en siete variables: nivel de responsabilidad familiar, rama científica, centro, departamento, categoría profesional y otra ocupación laboral. A continuación, se comentan las más relevantes.

Sabiendo que la media se encuentra en el profesorado que opina que la investigación es una actividad bastante enriquecedora, los resultados son:

Para la variable “rama científica”, la investigación es una actividad más enriquecedora para los profesores de Ciencias, seguidos de los de Artes y Humanidades. Si bien, la investigación es menos enriquecedora para los profesores de Ingeniería y Arquitectura, seguidos de los de Ciencias Sociales y Jurídicas, y de los de Ciencias de la Salud.

“...en investigación ahí está todo lo que he escrito, que es bastante. Y lo he hecho, yo creo que concienciadamente y con bastante rigor y, por tanto, a mí me ha servido y creo que le está sirviendo a mucha gente” (José, rama de Artes y Humanidades, e.3: 4).

En la variable “centro”, existen diferencias significativas con respecto al grado en que el profesorado concibe la investigación como una actividad enriquecedora. Los centros que puntúan más alto que la investigación es una actividad enriquecedora, son: 1. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología; 2. Facultad de Comunicación y Documentación; 3. Facultad de Filosofía y Letras; 4. Facultad de Traducción e Interpretación; y 5. Facultad de Ciencias. Por el contrario, los centros que perciben la actividad investigadora menos enriquecedora, son: 1. Facultad de Odontología; 2. Facultad de Ciencias del Trabajo y E.U. de Trabajo Social; 3. Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta; 4. E.T.S. de Arquitectura; y 5. E.U. de Ciencias de la Salud.

Entre los diferentes departamentos, aquellos que han dado las puntuaciones más altas a este ítem, son: 1. Anatomía y Embriología Humana; 2. Bioquímica y Biología Molecular I; 3. Filosofía II; 4. Historia Medieval y Ciencias y Técnicas Historiográficas; 5. literatura Española; 6. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación; 7. Química Orgánica; 8. Historia Moderna y de América; 9. Química Inorgánica; y 10. Lengua Española. Por el contrario, los departamentos que han valorado más bajo el ítem, son: 1. Lenguajes y Sistemas Informáticos; 2. Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales; 3. Filología Latina; 4. Odontología; 5. Filología Francesa; 6. Fisioterapia; 7. Psicología Evolutiva y de la Educación; 8. Construcciones Arquitectónicas; 9. Bioquímica y Biología Molecular III e Inmunología; y 10. Didáctica de las Ciencias Sociales.

Según la variable “titulación académica”, los profesores doctores consideran la actividad investigadora más enriquecedora que los no doctores.

En cuanto a la variable “categoría profesional”, los profesores que ven la actividad investigadora más enriquecedora son los ayudantes, seguidos de los catedráticos de universidad y de los ayudantes doctores. Los que la ven menos enriquecedora son los asociados, seguidos de los titulares de escuela universitaria y de los catedráticos de escuela universitaria. El resto, se sitúa en una posición intermedia.

“...en cuanto a la investigación, es completa y formadora, porque en cualquier momento tienes que estar actualizando tu formación” (Julia, catedrática de universidad, e.2: 2).

Por último, la variable “otra ocupación laboral”, muestra que los profesores universitarios que no tienen otra ocupación laboral, ven la actividad investigadora más enriquecedora que los que sí tienen otra ocupación laboral.

**Tabla 5.5.22. Contraste de diferencias para el ítem 17:
La investigación es una actividad que exige dedicación**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.000	*
Edad	0.000	*
Nivel de responsabilidad familiar	0.000	*
Rama científica	0.204	
Centro	0.016	*
Departamento	0.213	
Titulación académica	0.622	
Categoría profesional	0.000	*
Ocupa cargo	0.824	
Cargo que ocupa	0.215	
Ocupó cargo	0.013	*
Cargo que ocupó	0.375	
Años de experiencia docente en la universidad	0.028	*
Trabajó en otras etapas educativas	0.023	*
Etapas educativas en la que trabajó	0.970	
Otra ocupación laboral	0.012	*
Nombre de otra ocupación laboral	0.576	

En la tabla 5.5.22., se muestran los resultados obtenidos para el ítem 17, relativo al grado en que el profesorado percibe la investigación como una actividad que exige dedicación. Las variables significativas para este ítem, son nueve: sexo, edad, nivel de responsabilidad familiar, centro, categoría profesional, ocupó cargo, años de experiencia docente en la universidad, trabajó en otras etapas educativas y otra ocupación laboral.

Habiéndose encontrado la media en el profesorado que opina que la investigación es una actividad que exige mucha dedicación, los resultados son:

Según los rangos promedio que se derivan de la variable “sexo”, para los hombres la investigación exige más dedicación que para las mujeres.

La variable “edad” manifiesta que los profesores más jóvenes consideran que la actividad investigadora exige más dedicación. De esta forma, los profesores que tienen menos de 30 años, seguidos de los que tienen entre 30 y 40 años dan para este ítem las puntuaciones más altas. Por su parte, los profesores que tienen más de 55 años, seguidos de los que tienen entre 41 y 55 años, son los que consideran que la investigación exige menos dedicación.

En la variable “nivel de responsabilidad familiar”, se comprueba que los profesores que creen que la investigación exige más dedicación, son los que tienen una responsabilidad familiar muy alta.

En la variable “centro”, existen diferencias significativas con respecto al grado en que el profesorado concibe la investigación como una actividad que

exige dedicación. Los centros que consideran que la investigación exige más dedicación, son: 1. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte; 2. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla; 3. Facultad de Farmacia; 4. E.T.S. de Ingenierías Informática y de Telecomunicaciones; y 5. Facultad de Ciencias. Por el contrario, los centros que consideran que la investigación exige menos dedicación, son: 1. E.T.S. de Arquitectura; 2. Facultad de Bellas Artes; 3. E.U. de Arquitectura Técnica; 4. Facultad de Ciencias del Trabajo y E.U. Trabajo Social; y 5. E.U. de Ciencias de la Salud.

En cuanto a la variable “categoría profesional”, los profesores que creen que la actividad investigadora exige más dedicación son los ayudantes, seguidos de los ayudantes doctores y de los colaboradores. Los que creen que la actividad investigadora exige menos dedicación son los titulares de escuela universitaria, seguidos de los asociados. El resto se sitúa en una posición intermedia.

Para la variable “ocupó cargo”, se obtiene que la investigación requiere más dedicación para los profesores que no han ocupado cargo, que para los que sí lo han ocupado.

Analizando la variable “años de experiencia docente en la universidad”, se extrae que los profesores noveles piensan que la actividad investigadora exige más dedicación. Por el contrario los más veteranos piensan que la actividad investigadora exige menos dedicación. Así, los que creen que la investigación exige más dedicación son los que tienen menos de 5 años de experiencia, seguidos de los que tienen entre 5 y 10 años de experiencia. Por su parte, los que creen que la investigación exige menos dedicación son los que tienen más de 30 años de experiencia, seguidos de los que tienen entre 21 y 30 años de experiencia, y de los que llevan entre 11 y 20 años en la profesión.

En cuanto a la variable “trabajó en otras etapas educativas”, los resultados indican que para los profesores que han trabajado en otras etapas educativas, la actividad investigadora exige menos dedicación que para los que sólo han trabajado en el ámbito universitario.

Finalmente, de la variable “otra ocupación laboral”, se desprende que para los profesores que no tienen otra ocupación laboral, la actividad investigadora exige más dedicación, que para los que sí la tienen.

• ASPECTOS INFLUYENTES EN LA DECISIÓN DE EMPRENDER LA TRAYECTORIA PROFESIONAL EN LA UNIVERSIDAD

Siguiendo los datos que se presentan en la tabla 5.5.23., son trece los ítems empleados para analizar los aspectos que han influido en la decisión del profesorado por emprender su trayectoria profesional en la universidad; de ellos, los que reúnen un mayor número de variables significativas son los ítems

7 y 11, referidos al hecho de haber obtenido algún tipo de beca de formación y al interés por la investigación, respectivamente, con once variables significativas. Y, en segundo lugar, los ítems 2 (estudios de tercer ciclo), 12 (interés por la enseñanza superior) y 13 (tiempo libre que permite el horario laboral), con ocho variables significativas. Por su parte, los ítems con menor número de variables significativas son el 10 (posibilidades de promoción), con una; y los ítems 3 (algún familiar), 4 (algún profesor/a) y 8 (reconocimiento social de la profesión), con dos.

La variable demográfica que se repite con mayor frecuencia para esta dimensión respecto al grado de significación, es la variable “centro”, ya que es significativa para diez de los trece ítems. En segundo lugar, les siguen las variables “rama científica” y “categoría profesional”, con diferencias significativas en nueve ítems; y la variable “departamento”, con significatividad en ocho ítems. Por su parte, las variables “ocupa cargo”, “cargo que ocupa”, “cargo ocupado” y “nombre etapa”, son significativas para un sólo ítem; y las variables “sexo”, y “nombre ocupación”, son significativas para dos ítems.

Tabla. 5.5.23. Variables descriptivas significativas para los aspectos influyentes en la decisión de emprender una trayectoria profesional en la universidad

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Sexo			x									x	
Edad		x				x	x				x		x
Nivel de respons. Familiar		x					x				x		x
Rama científica	x	x		x		x	x		x		x	x	x
Centro	x	x		x	x	x	x		x		x	x	x
Departamento		x	x		x		x		x		x	x	x
Titulación académica						x	x				x		
Categoría profesional	x	x			x	x	x		x		x	x	x
Ocupa cargo										x			
Cargo que ocupa												x	
Ocupó cargo		x							x		x		
Cargo ocupado											x		
Años de experiencia en la universidad		x					x				x		x
Trabajó en otras etapas						x	x	x				x	
Nombre etapa	x												
Otra ocupación laboral					x		x	x			x	x	
Nombre ocupación							x						x

A continuación, se interpretan los resultados obtenidos sobre los aspectos que han influido en la decisión del profesorado para emprender una trayectoria profesional en la universidad.

**Tabla 5.5.24. Contraste de diferencias para el ítem 1:
Estudios de primer ciclo y segundo ciclo**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.646	
Edad	0.652	
Nivel de responsabilidad familiar	0.844	
Rama científica	0.000	*
Centro	0.000	*
Departamento	0.064	
Titulación académica	0.149	
Categoría profesional	0.003	*
Ocupa cargo	0.342	
Cargo que ocupa	0.535	
Ocupó cargo	0.753	
Cargo que ocupó	0.857	
Años de experiencia docente en la universidad	0.459	
Trabajó en otras etapas educativas	0.068	
Etapas educativas en la que trabajó	0.011	*
Otra ocupación laboral	0.263	
Nombre de otra ocupación laboral	0.597	

La tabla 5.5.24. presenta los resultados derivados del ítem 1, referido al grado en que los estudios de primer y segundo ciclo influyeron en la decisión del profesorado para emprender su trayectoria profesional en la universidad. En este ítem, se aprecian diferencias significativas en cuatro variables: rama científica, centro, categoría profesional y etapas educativas en las que se trabajó.

Partiendo de que la media se encuentra en el profesorado al que este ítem le ha influido regular, los resultados son:

Para la variable “rama científica”, se comprueba que a los profesores a los que más les han influido los estudios de primer y segundo ciclo para decidirse a emprender su trayectoria profesional en la universidad son a los de Ciencias y a los de Artes y Humanidades. Por el contrario, a los que menos les han influido son a los de Ciencias de la Salud, a los de Ciencias Sociales y Jurídicas y a los de Ingeniería y Arquitectura.

“...después de cinco años estando aquí con el contacto de los profesores, mi ilusión era entrar en el departamento donde había estudiado y por aquel entonces había posibilidades de entrar”
(Julia, rama de Ciencias, e.2: 2).

En la variable “centro”, existen diferencias significativas con respecto a la influencia que ejercieron los estudios de primer y segundo ciclo en la decisión del profesorado para emprender una trayectoria profesional en la universidad. A los centros a los que más les influyó este ítem, son: 1. Facultad de Filosofía y

Letras; 2. Facultad de Ciencias; 3. Facultad de Bellas Artes; 4. E.U. de Arquitectura Técnica; y 5. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla. Por el contrario, a los centros que menos le influyeron los estudios de primer y segundo ciclo, son: 1. E.U. de Ciencias de la Salud; 2 Facultad de Comunicación y Documentación; 3. E.T.S. de Arquitectura; 4. Facultad de Odontología; y 5. Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta.

Según la variable “categoría profesional”, a los ayudantes doctores y a los catedráticos de universidad, son a los profesores que más les han influido los estudios de primer y segundo ciclo para iniciar su trayectoria profesional en la universidad. A los que menos les han influido son a los asociados, seguidos de los titulares de escuela universitaria y de los catedráticos de escuela universitaria. El resto se sitúa en una posición intermedia.

Finalmente, la variable “etapas educativas en las que trabajó” indica que a los profesores que más les han influido los estudios de primer y segundo ciclo para iniciar su trayectoria profesional en la universidad, son a los que han trabajado en Educación Infantil. En segundo lugar, a los que han impartido docencia en Educación Secundaria. Y, por último, a los que han trabajado en Educación Primaria.

**Tabla 5.5.25. Contraste de diferencias para el ítem 2:
Estudios de tercer ciclo**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.137	
Edad	0.000	*
Nivel de responsabilidad familiar	0.026	*
Rama científica	0.003	*
Centro	0.000	*
Departamento	0.034	*
Titulación académica	0.439	
Categoría profesional	0.000	*
Ocupa cargo	0.475	
Cargo que ocupa	0.997	
Ocupó cargo	0.000	*
Cargo que ocupó	0.634	
Años de experiencia docente en la universidad	0.000	*
Trabajó en otras etapas educativas	0.541	
Etapas educativas en la que trabajó	0.171	
Años de experiencia en otras etapas educativas	0.852	
Otra ocupación laboral	0.365	
Nombre de otra ocupación laboral	0.147	

La tabla 5.5.25. muestra las diferencias significativas halladas para el ítem 2, referido al grado en que los estudios de tercer ciclo influyeron en el profesorado para decidirse a emprender su trayectoria profesional en la

universidad. En este caso, se aprecian diferencias significativas en ocho variables: edad, nivel de responsabilidad familiar, rama científica, centro, departamento, categoría profesional, ocupó cargo y años de experiencia docente en la universidad.

Sabiendo que la media se sitúa en el profesorado al que este ítem le ha influido regular, los resultados son:

Con respecto a la variable “edad”, se obtiene que a los profesores más jóvenes son a los que más les han influido los estudios de tercer ciclo para emprender su trayectoria profesional en la universidad. De esta forma, los que tienen menos de 30 años, seguidos de los que tienen entre 30 y 40 años son los que valoran más alta la influencia de este ítem. Por el contrario, los que tienen más de 55 años, seguidos de los que tienen entre 41 y 55 años, son los que lo puntúan más bajo.

De la variable “rama científica”, se extrae que los profesores a los que más les han influido los estudios de tercer ciclo para emprender su trayectoria profesional en la universidad son a los de Artes y Humanidades, seguidos de los de Ciencias, y de los de Ciencias Sociales y Jurídicas. Si bien, a los que menos les ha influido son a los de Ingeniería y Arquitectura, seguidos de los de Ciencias de la Salud.

Para la variable “centro”, se dan diferencias significativas con respecto a la influencia que ejercieron los estudios de tercer ciclo en la decisión del profesorado para emprender una trayectoria profesional en la universidad. A los centros a los que más les influyó este ítem, son: 1. Facultad de Psicología; 2. Facultad Ciencias Económicas y Empresariales; 3. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología; 4. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte; y 5. Facultad de Farmacia. Por el contrario, los centros a los que menos les han influido los estudios de tercer ciclo en la decisión para emprender una trayectoria profesional en la universidad, son: 1. E.U. de Ciencias de la Salud; 2. E.U. de Arquitectura Técnica; 3. E.T.S de Ingenierías Informática y de Telecomunicación; 4. Facultad de Odontología; y 5. Facultad de Comunicación y Documentación.

Según los rangos promedio obtenidos para las diferentes categorías profesionales, se muestra que a los profesores que más les han influido los estudios de tercer ciclo en la decisión de emprender una trayectoria profesional en la universidad, son a los ayudantes. En segundo lugar, a los ayudantes doctores, a los contratados doctores y a los asociados. A continuación, a los titulares de universidad, a los colaboradores y a los catedráticos de universidad. Y, en último lugar, a los catedráticos de escuela universitaria y a los titulares de escuela universitaria, que son los que han puntuado más baja la influencia de este ítem.

Finalmente, cabe destacar la variable “años de experiencia docente en la universidad”, para la que se muestra que a menos años de experiencia docente

mayor es la influencia de los estudios de tercer ciclo en la decisión de emprender la trayectoria profesional en la universidad. Así, los que tienen menos de 5 años de experiencia docente, seguidos de los que tienen entre 5 y 10 años de experiencia y de los que tienen entre 11 y 20, son los que puntúan más alta la influencia de este ítem. Por el contrario, los que tienen más de 30 años de experiencia y los que tienen entre 21 y 30, son los que han dado menor valor a la influencia de los estudios de tercer ciclo en la decisión de emprender una trayectoria profesional en la universidad.

**Tabla 5.5.26. Contraste de diferencias para el ítem 3:
Algún familiar**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.015	*
Edad	0.072	
Nivel de responsabilidad familiar	0.476	
Rama científica	0.149	
Centro	0.061	
Departamento	0.038	*
Titulación académica	0.366	
Categoría profesional	0.790	
Ocupa cargo	0.690	
Cargo que ocupa	0.683	
Ocupó cargo	0.116	
Cargo que ocupó	0.525	
Años de experiencia docente en la universidad	0.847	
Trabajó en otras etapas educativas	0.327	
Etapas educativas en las que trabajó	0.539	
Otra ocupación laboral	0.155	
Nombre de otra ocupación laboral	0.139	

En la tabla 5.5.26., aparecen los resultados obtenidos para el ítem 3, referido al grado en que algún familiar influyó en el profesorado para decidirse a emprender su trayectoria profesional en la universidad. Para este ítem, se encuentran diferencias significativas en dos variables: sexo y departamento.

Conociendo que la media se encuentra en el profesorado al que este ítem le ha influido poco, los resultados son:

En la variable “sexo”, se comprueba que las mujeres valoran más alta la influencia que ha ejercido la familia en la decisión de emprender una trayectoria profesional en la universidad, frente a los hombres, a los que dicho ítem les ha influido menos.

**Tabla 5.5.27. Contraste de diferencias para el ítem 4:
Algún profesor/a**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.608	
Edad	0.161	
Nivel de responsabilidad familiar	0.188	
Rama científica	0.043	*
Centro	0.019	*
Departamento	0.167	
Titulación académica	0.601	
Categoría profesional	0.370	
Ocupa cargo	0.425	
Cargo que ocupa	0.508	
Ocupó cargo	0.114	
Cargo que ocupó	0.279	
Años de experiencia docente en la Universidad	0.173	
Trabajó en otras etapas educativas	0.556	
Etapas/s educativa/s en las que trabajó	0.934	
Años de experiencia en otras etapas educativas	0.140	
Otra ocupación laboral	0.608	
Nombre de otra ocupación laboral	0.670	

La tabla 5.5.27., refleja las diferencias significativas encontradas para el ítem 4, relativo al grado en que algún profesor/a influyó en el profesorado para decidirse a emprender su trayectoria profesional en la universidad. Existen diferencias significativas en dos variables: rama científica y centro.

Situándose la media en el profesorado al que este ítem le ha influido regular, los resultados son:

Para la variable “rama científica” cabe destacar que la influencia de algún profesor/a en la decisión de emprender una trayectoria profesional en la universidad, ha sido menor para los profesores de Ingeniería y Arquitectura que para el resto, que han obtenido puntuaciones similares.

Para la variable “centro”, se dan diferencias significativas con respecto a la influencia que ejerció algún profesor/a en la decisión del profesorado para emprender una trayectoria profesional en la universidad. A los centros a los que más les influyó este ítem, son: 1. Facultad de Odontología; 2. Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta; 3. Facultad de Derecho; 4. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología; y 5. E.T.S. de Arquitectura. Por el contrario, a los que menos les ha influido algún profesor/a en su decisión, son: 1. Facultad de Comunicación y Documentación; 2 E.T.S. de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos; 3. E.U. de Arquitectura Técnica; 4. E.T.S. de Ingenierías Informática y de Telecomunicación; y 5. Facultad de Traducción e Interpretación.

**Tabla 5.5.28. Contraste de diferencias para el ítem 5:
Alguna amistad o compañero/a**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.581	
Edad	0.766	
Nivel de responsabilidad familiar	0.795	
Rama científica	0.374	
Centro	0.000	*
Departamento	0.023	*
Titulación académica	0.205	
Categoría profesional	0.014	*
Ocupa cargo	0.397	
Cargo que ocupa	0.521	
Ocupó cargo	0.389	
Cargo que ocupó	0.620	
Años de experiencia docente en la universidad	0.644	
Trabajó en otras etapas educativas	0.722	
Etapas educativas en las que trabajó	0.571	
Años de experiencia en otras etapas educativas	0.404	
Otra ocupación laboral	0.008	*
Nombre de otra ocupación laboral	0.604	

La tabla 5.5.28., reúne los resultados obtenidos para el ítem 5, referido al grado en que alguna amistad o compañero influyeron en el profesorado para decidirse a emprender su trayectoria profesional en la universidad. Las variables significativas para este ítem, son cuatro: centro, departamento, categoría profesional y otra ocupación laboral.

Partiendo de que la media se sitúa en el profesorado al que este ítem le ha influido poco, los resultados son:

Para la variable “centro”, se dan diferencias significativas con respecto a la influencia que ejerció alguna amistad o compañero en la decisión del profesorado para emprender una trayectoria profesional en la universidad. A los centros a los que más les influyó este ítem, son: 1. Facultad de Odontología; 2. Facultad de Ciencias del Trabajo y E.U. de Trabajo Social; 3. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología; 4. E.U. de Ciencias de la Salud; y 5. E.T.S. de Arquitectura. Por el contrario, los centros a los que menos les ha influido alguna amistad o compañero en su decisión, son: 1. Facultad de Derecho; 2. Facultad de Traducción e Interpretación; 3. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte; 4. Facultad de Comunicación y Documentación; y 5. Facultad de Psicología.

Según los rangos promedio obtenidos para la variable “categoría profesional”, se comprueba que a los profesores que más les ha influido alguna amistad o compañero para iniciar su trayectoria profesional en la universidad, son a los titulares de escuela universitaria y a los asociados. A continuación, a

los catedráticos de escuela universitaria, a los contratados doctores y a los ayudantes doctores. Y, por último, a los colaboradores, a los titulares de universidad, a los catedráticos de universidad y a los ayudantes, que son los que han valorado con puntuaciones más bajas este ítem.

Finalmente, en la variable “otra ocupación laboral”, se observa que a los profesores que tienen otra ocupación laboral les ha influido más alguna amistad o compañero para iniciar su trayectoria profesional en la universidad, que a los que no tienen otra ocupación.

**Tabla 5.5.29. Contraste de diferencias para el ítem 6:
Poseer un alto expediente académico**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.154	
Edad	0.000	*
Nivel de responsabilidad familiar	0.359	
Rama científica	0.003	*
Centro	0.000	*
Departamento	0.222	
Titulación académica	0.013	*
Categoría profesional	0.001	*
Ocupa cargo	0.925	
Cargo que ocupa	0.712	
Ocupó cargo	0.401	
Cargo que ocupó	0.326	
Años de experiencia docente en la universidad	0.369	
Trabajó en otras etapas educativas	0.027	*
Etapas educativas en la que trabajó	0.750	
Otra ocupación laboral	0.457	
Nombre de otra ocupación laboral	0.138	

En la tabla 5.5.29, para el ítem 6, referido al grado en que poseer un alto expediente académico influyó al profesorado para decidirse a emprender su trayectoria profesional en la universidad, se aprecian diferencias significativas en siete variables: edad, rama científica, centro, titulación académica, categoría profesional y trabajó en otras etapas educativas.

Sabiendo que la media se sitúa en el profesorado al que este ítem le ha influido regular, los resultados son:

Para la variable “edad”, se muestra que los profesores más jóvenes son los que consideran que poseer un alto expediente académico, les influyó más para decidirse a emprender su trayectoria profesional en la universidad. Así, los que tienen menos de 30 años, seguidos de los que tienen entre 30 y 40 años, son los que puntúan más alta la influencia de este ítem. Por el contrario, los

que tienen más de 55 años, seguidos de los que tienen entre 41 y 55 años, son los que valoran más baja la influencia del mismo.

Según la variable “rama científica”, a los profesores que más les ha influido poseer un alto expediente académico para decidirse a emprender su trayectoria profesional en la universidad, son a los de Artes y Humanidades. A continuación, les siguen los de Ciencias y los de Ciencias Sociales y Jurídicas. Y, por último, los de Ciencias de la Salud y los de Ingeniería y Arquitectura, que son a los que menos les ha influido este ítem.

Para la variable “centro”, se dan diferencias significativas con respecto a la influencia que tuvo poseer un alto expediente académico en la decisión del profesorado para emprender una trayectoria profesional en la universidad. A los centros a los que más les influyó este ítem, son: 1. Facultad de Comunicación y Documentación; 2. Facultad de Filosofía y Letras; 3. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte; 4. Facultad de Derecho; y 5. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Por el contrario, los centros a los que menos les ha influido poseer un alto expediente académico en su decisión, son: 1. E.T.S. de Arquitectura; 2. E.U. de Arquitectura Técnica; 3. Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta; 4. Facultad de Traducción e Interpretación, y 5. E.T.S. de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos.

De la variable “titulación académica”, se desprende que poseer un alto expediente académico influyó más a los profesores doctores en la decisión de comenzar una trayectoria profesional en la universidad, que a los que no son doctores.

Analizando la “categoría profesional”, se comprueba que a los ayudantes doctores, a los ayudantes y a los catedráticos de universidad, son a los profesores que más les ha influido poseer un alto expediente académico para iniciar su trayectoria profesional en la universidad. A continuación, a los titulares de universidad, a los colaboradores y a los contratados doctores. Y, por último, a los catedráticos de escuela universitaria, a los titulares de escuela universitaria y a los asociados, que son los que han puntuado más baja la influencia de este ítem.

Finalmente, cabe destacar que al profesorado que no ha trabajado en otras etapas educativas le ha influido más tener un alto expediente académico para iniciar su trayectoria profesional en la universidad, que al profesorado que sí ha trabajado en otras etapas educativas.

**Tabla 5.5.30. Contraste de diferencias para el ítem 7:
Haber obtenido algún tipo de beca de formación**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.704	
Edad	0.000	*
Nivel de responsabilidad familiar	0.004	*
Rama científica	0.001	*
Centro	0.000	*
Departamento	0.000	*
Titulación académica	0.008	*
Categoría profesional	0.000	*
Ocupa cargo	0.642	
Cargo que ocupa	0.935	
Ocupó cargo	0.154	
Cargo que ocupó	0.314	
Años de experiencia docente en la universidad	0.000	*
Trabajó en otras etapas educativas	0.000	*
Etapas educativas en la que trabajó	0.449	
Otra ocupación laboral	0.000	*
Nombre de otra ocupación laboral	0.023	*

En la tabla 5.5.30., se exponen los resultados obtenidos para el ítem 7, referido al grado en que influyó al profesorado haber obtenido algún tipo de beca de formación para decidirse a emprender su trayectoria profesional en la universidad. En este ítem, se aprecian diferencias significativas en once variables: edad, nivel de responsabilidad familiar, rama científica, centro, departamento, titulación académica, categoría profesional, años de experiencia docente en la universidad, trabajó en otras etapas educativas y otra ocupación laboral.

Conociendo que la media se encuentra en el profesorado al que este ítem le ha influido regular, los resultados son:

Atendiendo a la variable “edad”, se observa que a los profesores más jóvenes les ha influido más el haber obtenido algún tipo de beca de formación para iniciar su trayectoria profesional en la universidad. Así, los que piensan que han valorado más alta la influencia de este ítem son los que tienen menos de 30 años, seguidos de los que tienen entre 30 y 40 años. Por su parte, los que tienen más de 55 años, seguidos de los que tienen entre 41 y 55 años, son los que han puntuado más baja la influencia de dicho ítem.

“Hubo un profesor que me ofreció trabajar con él como becario. Me dieron una beca FPI y por eso...” (Luis, menos de 30 años, e.6: 2).

De la variable “rama científica”, se extrae que a los profesores de Ciencias y a los de Artes y Humanidades, son a los que más les ha influido el haber obtenido algún tipo de beca de formación para decidirse a emprender su trayectoria profesional en la universidad. Seguidamente, a los profesores de Ingeniería y Arquitectura. Y, por último, a los de Ciencias de la Salud y a los de Ciencias Sociales y Jurídicas, que son los que han valorado más baja la influencia de este ítem.

Para la variable “centro”, se dan diferencias significativas con respecto a la influencia que tuvo haber obtenido algún tipo de beca de formación en la decisión del profesorado para emprender una trayectoria profesional en la universidad. A los centros a los que más les influyó este ítem, son: 1. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología; 2. Facultad de Filosofía y Letras; 3. Facultad de Ciencias; 4. E.T.S. de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos; y 5. Facultad de Derecho. Por el contrario, a los centros que menos les influyó el haber obtenido algún tipo de beca de formación en su decisión, son: 1. Facultad de Traducción e Interpretación; 2. E.T.S. de Arquitectura; 3. E.U. de Ciencias de la Salud; 4. Facultad de Ciencias del Trabajo y E.U. de Trabajo Social; y 5. E.U. de Arquitectura Técnica.

Según la variable “titulación académica”, el haber obtenido algún tipo de beca de formación influyó más en la decisión de los profesores doctores para emprender su trayectoria profesional en la universidad, que en los no doctores.

Examinando la variable “categoría profesional”, se comprueba que a los ayudantes son a los que más les ha influido el haber obtenido algún tipo de beca de formación para iniciar su trayectoria profesional en la universidad. Seguidamente, a los ayudantes doctores, a los contratados doctores, a los titulares de universidad, a los catedráticos de universidad y a los colaboradores. Y, por último, a los catedráticos de escuela universitaria, a los asociados y a los titulares de escuela universitaria, que son a lo que menos les influyó el haber obtenido algún tipo de beca en el comienzo de su trayectoria profesional en la universidad.

La variable “años de experiencia docente en la universidad”, muestra que a menos años de experiencia docente en la universidad, más les ha influido el haber obtenido algún tipo de beca de formación en la decisión de emprender una trayectoria profesional en la universidad. Así, los que tienen menos de 5 años de experiencia y a los que llevan entre 5 y 10 años en la profesión, son los que han valorado más alta la influencia de éste ítem en su decisión. Por su parte, a los que tienen más de 30 años de experiencia, seguidos de los que tienen entre 21 y 30, y entre 11 y 20 años de experiencia, son a los que menos les influyó este ítem al comenzar su trayectoria profesional en la universidad.

En la variable “trabajó en otras etapas educativas”, se contempla que a los profesores que no han trabajado en otras etapas educativas les ha influido más el haber obtenido algún tipo de beca de formación para iniciar su

trayectoria profesional en la universidad, que a los que sí han trabajado en otras etapas educativas como docentes.

Finalmente, según la variable “otra ocupación laboral”, a los profesores que no poseen otra ocupación laboral, les ha influido más el haber obtenido algún tipo de beca de formación para iniciar su trayectoria profesional en la universidad, que a los que sí tienen otra ocupación laboral.

**Tabla 5.5.31. Contraste de diferencias para el ítem 8:
Reconocimiento social de la profesión**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.063	
Edad	0.722	
Nivel de responsabilidad familiar	0.786	
Rama científica	0.094	
Centro	0.355	
Departamento	0.424	
Titulación académica	0.205	
Categoría profesional	0.066	
Ocupa cargo	0.625	
Cargo que ocupa	0.618	
Ocupó cargo	0.180	
Cargo que ocupó	0.948	
Años de experiencia docente en la universidad	0.865	
Trabajó en otras etapas educativas	0.035	*
Etapas educativas en la que trabajó	0.065	
Otra ocupación laboral	0.016	*
Nombre de otra ocupación laboral	0.931	

La tabla 5.5.31., agrupa los resultados obtenidos para el ítem 8, que hace referencia al grado en que el reconocimiento social de la profesión influyó en el profesorado para decidirse a emprender su trayectoria profesional en la universidad. En este caso se aprecian diferencias significativas en dos variables: trabajó en otras etapas educativas y otra ocupación laboral.

Habiéndose situado la media en el profesorado al que este ítem le ha influido poco, los resultados son:

En cuanto a la variable “trabajó en otras etapas educativas”, se observa que a aquellos profesores que han trabajado en otras etapas educativas, les ha influido más el reconocimiento social de la profesión a la hora de iniciar su trayectoria profesional en la universidad, que a los que sólo han impartido docencia en el ámbito universitario.

Por su parte, según los rangos promedio que se derivan de la variable “otra ocupación laboral”, a los profesores que tienen otra ocupación laboral, les

ha influido más el reconocimiento social de la profesión a la hora de iniciar su trayectoria profesional en la universidad, que a los que no la tienen.

**Tabla 5.5.32. Contraste de diferencias para el ítem 9:
Sueldo**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.153	
Edad	0.695	
Nivel de responsabilidad familiar	0.208	
Rama científica	0.001	*
Centro	0.001	*
Departamento	0.045	*
Titulación académica	0.897	
Categoría profesional	0.005	*
Ocupa cargo	0.170	
Cargo que ocupa	0.062	
Ocupó cargo	0.012	*
Cargo que ocupó	0.828	
Años de experiencia docente en la universidad	0.235	
Trabajó en otras etapas educativas	0.158	
Etapas educativas en las que trabajó	0.082	
Otra ocupación laboral	0.187	
Nombre de otra ocupación laboral	0.161	

En la tabla 5.5.32., se presentan las diferencias significativas obtenidas para el ítem 9, que alude a la influencia que tuvo el sueldo a la hora de emprender una trayectoria profesional en la universidad. Para este ítem, hay cinco variables significativas: rama científica, centro, departamento, categoría profesional y ocupó cargo.

Partiendo de que la media se encuentra en el profesorado al que este ítem le ha influido regular, los resultados son:

En la variable “rama científica”, se observa que a los profesores de Artes y Humanidades y a los de Ciencias Sociales y Jurídicas, son a los que más les influyó el sueldo a la hora de emprender su trayectoria profesional en la universidad. A continuación, a los profesores de Ciencias y a los de Ciencias de la Salud. Y, por último, con las puntuaciones más bajas, a los profesores de Ingeniería y Arquitectura.

Para la variable “centro”, se encuentran diferencias significativas con respecto al grado en que influyó el sueldo en la decisión de emprender una trayectoria profesional en la universidad. Los cinco centros cuyo profesorado ha puntuado más alta la influencia de dicho ítem, son: 1. Facultad de Bellas Artes; 2. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte; 3. Facultad de Psicología; 4. Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta; y 5. Facultad

de Odontología. Por el contrario, los centros que han puntuado más bajo el grado en que les influyó el sueldo de la profesión, son: 1. E.T.S. de Arquitectura; 2. E.U. de Ciencias de la Salud; 3. E.T.S. de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos; 4. Facultad de Traducción e Interpretación; y 5. Facultad de Farmacia.

Según los rangos promedio obtenidos para las diferentes categorías profesionales, se observa que el nivel de influencia que ha tenido el sueldo en la decisión de emprender una trayectoria profesional, se agrupa, de mayor a menor, de la siguiente manera: 1. Catedráticos de escuela universitaria; 2. Titulares de escuela universitaria, catedráticos de universidad y titulares de universidad; 3. Ayudantes doctores y contratados doctores; 4. Colaboradores, ayudantes y asociados.

“...si a lo mejor la docencia estuviera pagada de otra forma, pues uno podría prescindir de hacer otros trabajos extras que a lo mejor simplemente los haces por temas económicos, y podrías dedicarle mayor tiempo a la docencia e investigación. Pero simplemente con el sueldo de un profesor asociado, no puedes mantener una familia y un nivel de vida más o menos adecuado” (Fernando, asociado, e.13: 15).

En la variable “ocupó cargo”, se observa que a los profesores que han ocupado algún cargo les influyó más el sueldo a la hora de emprender su trayectoria profesional en la universidad, que a aquellos que no han ocupado cargos.

**Tabla 5.5.33. Contraste de diferencias para el ítem 10:
Posibilidades de promoción**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.447	
Edad	0.149	
Nivel de responsabilidad familiar	0.831	
Rama científica	0.479	
Centro	0.066	
Departamento	0.405	
Titulación académica	0.194	
Categoría profesional	0.337	
Ocupa cargo	0.023	*
Cargo que ocupa	0.886	
Ocupó cargo	0.224	
Cargo que ocupó	0.799	
Años de experiencia docente en la universidad	0.676	
Trabajó en otras etapas educativas	0.097	
Etapas educativas en las que trabajó	0.204	
Otra ocupación laboral	0.110	
Nombre de otra ocupación laboral	0.178	

La tabla 5.5.33., reúne los resultados obtenidos para el ítem 10, relativo a la influencia que han tenido las posibilidades de promoción en la profesión a la hora de emprender una trayectoria profesional en la universidad. Para este ítem, se observan diferencias significativas en una única variable: ocupa cargo. En este caso, y sabiendo que la media se sitúa en el profesorado al que este ítem le ha influido regular, se comprueba que a los profesores que ocupan algún cargo les influyeron más las posibilidades de promoción que ofrecía la profesión, que a los que no ocupan ningún cargo.

**Tabla 5.5.34. Contraste de diferencias para el ítem 11:
*Interés por la investigación***

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.128	
Edad	0.001	*
Nivel de responsabilidad familiar	0.006	*
Rama científica	0.000	*
Centro	0.000	*
Departamento	0.000	*
Titulación académica	0.000	*
Categoría profesional	0.000	*
Ocupa cargo	0.480	
Cargo que ocupa	0.256	
Ocupó cargo	0.020	*
Cargo que ocupó	0.022	*
Años de experiencia docente en la universidad	0.017	*
Trabajó en otras etapas educativas	0.150	
Etapas educativas en la que trabajó	0.615	
Otra ocupación laboral	0.000	*
Nombre de otra ocupación laboral	0.590	

La tabla 5.5.34, reúne los resultados obtenidos para el ítem 11, referido a la influencia que ha tenido el interés por la investigación en la decisión de emprender una trayectoria profesional en la universidad. En este caso, se observan diferencias significativas en once variables: edad, nivel de responsabilidad familiar, rama científica, centro, departamento, titulación académica, categoría profesional, ocupó cargo, cargo que ocupó, años de experiencia docente en la universidad y otra ocupación laboral.

Situándose la media en el profesorado al que este ítem le ha influido bastante, los resultados son:

Para la variable “edad”, se contempla que a los profesores con más edad son a los que menos les influyó el interés por la investigación cuando comenzaron su trayectoria profesional en la universidad. De esta forma, los profesores mayores de 55 años son los que ha obtenido puntuaciones más bajas para este ítem, seguidos de los que tienen entre 41 y 55 años. Por su

parte, a los que más les influyó el interés por la investigación es a los profesores que tienen entre 30 y 40 años y a los que tienen menos de 30 años.

En la variable “rama científica”, se observa que los profesores de Ciencias son los que se vieron más influidos por su interés por la investigación para emprender una trayectoria profesional en la universidad. A continuación, les siguen los profesores de Artes y Humanidades y los de Ciencias de la Salud. Y, en último lugar, los profesores de Ingeniería y Arquitectura y los de Ciencias Sociales y Jurídicas, que son los que han obtenido las puntuaciones más bajas en este ítem.

En la variable “centro”, existen diferencias significativas con respecto al grado en que ha influido el interés por la investigación en la decisión de emprender una trayectoria profesional en la universidad. Los cinco centros cuyo profesorado ha puntuado más alta la influencia de dicho ítem, son: 1. Facultad de Ciencias; 2. Facultad de Farmacia; 3. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología; 4. E.T.S. de Ingenierías Informática y de Telecomunicación; y 5. Facultad de Psicología. Por el contrario, los centros que han puntuado más bajo el nivel de influencia de su interés por la investigación, son: 1. Facultad de Ciencias del Trabajo y E.U. de Trabajo Social; 2. Facultad de Odontología; 3. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales; 4. E.U. de Arquitectura Técnica; y 5. Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta.

Por su parte, los departamentos que han dado las puntuaciones más altas a este ítem, son: 1. Bioquímica y Biología Molecular I; 2. Edafología y Química Agrícolas (Farmacia); 3. Física Atómica, Nuclear y Molecular; 4. Literatura Española; 5. Fisiología; 6. Bioquímica y Biología Molecular III e Inmunología; 7. Antropología Social; 8. Ecología; 9. Genética; y 10. Química Orgánica. Por el contrario, los departamentos que han valorado más bajo el ítem, son: 1. Fisioterapia; 2. Economía Aplicada; 3. Didáctica de las Ciencias Sociales; 4. Derecho Mercantil y Derecho Romano; 5. Comercialización e Investigación de Mercados; 6. Construcciones Arquitectónicas; 7. Economía Financiera y Contabilidad; 8. Histología; 9. Derecho Financiero y Tributario; y 10. Trabajo Social y Servicios Sociales.

De la variable “titulación académica”, se desprende que a los profesores doctores les ha influido más su interés por la investigación en el hecho de decantarse por la profesión, que a los que no son doctores.

Según los rangos promedio obtenidos para las diferentes categorías profesionales, se comprueba que a los ayudantes y a los ayudantes doctores son a los que más les ha influido su interés por la investigación en la elección de la profesión. Seguidamente, a los catedráticos de universidad. En tercer lugar, a los contratados doctores y a los titulares de universidad. En cuarto lugar, a los colaboradores y a los asociados. Y, en último lugar, a los catedráticos de escuela universitaria y a los titulares de escuela universitaria, que son los que han puntuado más baja la influencia de este ítem.

“...yo considero que un profesor universitario no es solamente un maestro, que también lo debemos ser, sino también un investigador. A mí lo que me gusta es la unión de esos dos elementos, no una cosa sin la otra. Si solamente te gusta la docencia, mejor te quedas en un nivel más bajo, pero si estás en la universidad, deberías dedicarte tanto a la investigación como a la docencia, las dos cosas” (Lucía, ayudante doctor, e.12: 2).

En relación a la variable “ocupó cargo”, se observa que a los profesores que no han ocupado ningún cargo les influyó más su interés por la investigación en la elección de la profesión, que a los que sí lo han ocupado.

Los años de experiencia en la universidad también son significativos para este ítem, de manera que cuantos menos años de experiencia docente en la universidad, mayor es el grado en que les influyó su interés por la investigación en la elección de la profesión. En este caso, las puntuaciones más altas se encuentran entre los que tienen menos de 5 años de experiencia. A continuación les siguen los que llevan entre 5 y 10 años. Y, por último, con rangos promedios similares, los que tienen entre 21 y 30 años de experiencia, los que llevan más de 30 años en la profesión y los que tienen entre 11 y 20 años de experiencia.

Finalmente, de la variable “otra ocupación”, se extrae que a los profesores que no tienen otra ocupación laboral les influyó más su interés por la investigación en la elección de la profesión, que a aquellos que sí tienen otra ocupación laboral.

**Tabla 5.5.35. Contraste de diferencias para el ítem 12:
Interés por la enseñanza superior**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.022	*
Edad	0.126	
Nivel de responsabilidad familiar	0.218	
Rama científica	0.047	*
Centro	0.006	*
Departamento	0.005	*
Titulación académica	0.087	
Categoría profesional	0.017	*
Ocupa cargo	0.056	
Cargo que ocupa	0.045	*
Ocupó cargo	0.271	
Cargo que ocupó	0.550	
Años de experiencia docente en la universidad	0.090	
Trabajó en otras etapas educativas	0.018	*
Etapas educativas en la que trabajó	0.986	
Otra ocupación laboral	0.008	*
Nombre de otra ocupación laboral	0.165	

En la tabla 5.5.35, se exponen los resultados obtenidos para el ítem 12, referido a la influencia que ha tenido el interés por la enseñanza superior en la decisión de emprender una trayectoria profesional en la universidad. Para este ítem, se encuentran diferencias significativas en ocho variables: sexo, rama científica, centro, departamento, categoría profesional, cargo que ocupa, trabajó en otras etapas educativas y otra ocupación laboral.

Conociendo que la media se encuentra en el profesorado al que este ítem le ha influido bastante, los resultados son:

Para la variable “sexo”, se obtiene que el interés por la enseñanza superior influyó más en la decisión de las mujeres por emprender una trayectoria profesional en la universidad, que en la de los hombres.

En la variable “rama científica”, se observa que los profesores de Artes y Humanidades son los que se vieron más influidos por su interés por la enseñanza superior, para emprender una trayectoria profesional en la universidad. A continuación, les siguen los profesores de Ciencias Sociales y Jurídicas, los de Ciencias de la Salud y los de Ciencias. Y, en último lugar, los profesores de Ingeniería y Arquitectura, con las puntuaciones más bajas.

“...la elegí porque me gustaba (...) todo lo que conlleva ser profesor de universidad, pero dentro de las diferentes facetas que realizamos, sin duda la docencia es la que más me gusta”
(Ignacio, rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, e.5: 3).

En la variable “centro”, existen diferencias significativas con respecto al grado en que ha influido el interés por la enseñanza superior en la decisión de emprender una trayectoria profesional en la universidad. Los cinco centros cuyo profesorado ha puntuado más alta la influencia de dicho ítem, son: 1. E.T.S. de Arquitectura; 2. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte; 3. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla; 4. Facultad de Filosofía y Letras; 5. E.U. de Ciencias de la Salud. Por el contrario, los centros que han puntuado más baja la influencia de su interés por la docencia, son: 1. E.T.S. de Ingenierías Informática y de Telecomunicación; 2. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología; 3. Facultad de Psicología; 4. Facultad de Ciencias; y 5. Facultad de Derecho.

Para la variable “departamentos”, aquellos que han dado las puntuaciones más altas a este ítem, son: 1. Bioquímica y Biología Molecular I; 2. Derecho Penal; 3. Filosofía II; 4. Literatura Española; 5. Filología Griega y Filología Eslava; 6. Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales; 7. Filología Francesa; 8. Farmacia y Tecnología Farmacéutica; 9. Edafología y Química Agrícola; 10. Física Aplicada; 11. Geometría y Topología; 12. Historia Antigua; 13. Radiología; y 14. Medicina Física. Por el contrario, los departamentos que han valorado más bajo el ítem, son: 1. Obstetricia y Ginecología; 2. Física Atómica, Nuclear y Molecular; 3. Bioquímica y Biología Molecular II; 4. Arquitectura y Tecnología de Computadores; 5. Antropología

Social; 6. Mineralogía y Petrología; 7. Ecología; 8. Historia Moderna y de América; 9. Geodinámica; y 10. Genética.

Atendiendo a los rangos promedio obtenidos para las diferentes categorías profesionales, se comprueba que a los ayudantes y a los colaboradores son a los que más les ha influido su interés por la enseñanza superior en la elección de la profesión. Seguidamente, a los catedráticos de escuela universitaria, a los titulares de escuela universitaria y a los asociados. Y, finalmente, a los catedráticos de universidad, a los ayudantes doctores, a los contratados doctores y a los titulares de universidad, que son los que han puntuado más baja la influencia de este ítem.

De la variable “trabajó en otras etapas educativas”, se desprende que a los profesores que han impartido docencia en otras etapas educativas, les influyó más el interés por la enseñanza superior en la elección de la profesión, que a los que sólo han trabajado como docentes en el ámbito universitario.

Finalmente, de la variable “otra ocupación”, se extrae que a los profesores que tienen otra ocupación laboral les influyó más su interés por la enseñanza superior en la elección de la profesión, que a aquellos que no tienen otra ocupación laboral.

“Me atrae la docencia y esto es bastante complementario con mi actividad de auditor, puesto que te hace que estés al día en todo lo que es legislación y (...) técnicas de auditoría” (Fernando, otra ocupación, e.13: 2).

**Tabla 5.5.36. Contraste de diferencias para el ítem 13:
Tiempo libre que permite el horario laboral**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.123	
Edad	0.000	*
Nivel de responsabilidad familiar	0.026	*
Rama científica	0.000	*
Centro	0.000	*
Departamento	0.000	*
Titulación académica	0.253	
Categoría profesional	0.032	*
Ocupa cargo	0.215	
Cargo que ocupa	0.932	
Ocupó cargo	0.841	
Cargo que ocupó	0.716	
Años de experiencia docente en la universidad	0.000	*
Trabajó en otras etapas educativas	0.813	
Etapas educativas en la que trabajó	0.366	
Otra ocupación laboral	0.265	
Nombre de otra ocupación laboral	0.025	*

La tabla 5.5.36., muestra los resultados obtenidos para el ítem 13, referido a la influencia que ha tenido el tiempo libre que permite el horario laboral en la decisión de emprender una trayectoria profesional en la universidad. Para este ítem, existen diferencias significativas en nueve variables: edad, nivel de responsabilidad familiar, rama científica, centro, departamento, categoría profesional, años de experiencia docente en la universidad y nombre de otra ocupación laboral.

Sabiendo que la media se sitúa en el profesorado al que este ítem le ha influido poco, los resultados son:

Para la variable “edad”, se obtiene que a los profesores con menos edad les influyó más el tiempo libre que permite el horario laboral en la decisión de emprender una trayectoria profesional en la universidad, que a los más mayores. De esta forma, las puntuaciones más altas son para los profesores que tienen entre 30 y 40 años y los que tienen menos de 30; y las más bajas, para los que tienen más de 55 años y entre 41 y 55 años.

En la variable “rama científica”, se observa que los profesores de Ciencias Sociales y Jurídicas y los de Artes y Humanidades, son los que se vieron más influidos por el tiempo libre que permite el horario laboral en la decisión de emprender una trayectoria profesional en la universidad. A continuación, les siguen los profesores de Ingeniería y Arquitectura. Y, por último, los profesores de Ciencias y los de Ciencias de la Salud, que son los que han puntuado más baja la influencia de este ítem.

En la variable “centro”, existen diferencias significativas con respecto al grado en que ha influido el tiempo libre que permite el horario laboral en la decisión de emprender una trayectoria profesional en la universidad. Los cinco centros cuyo profesorado ha puntuado más alta la influencia de dicho ítem, son: 1. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales; 2. Facultad de Bellas Artes; 3. Facultad de Psicología; 4. Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta; y 5. Facultad de Odontología. Por el contrario, los centros que han puntuado más bajo el nivel de influencia del tiempo libre que permite el horario laboral en la decisión de emprender una trayectoria profesional en la universidad, son: 1. Facultad de Medicina; 2. Facultad de Ciencias; 3. E.T.S. de Ingenierías Informática y de Telecomunicación; 4. Facultad de Farmacia; y 5. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla.

Comparando los rangos promedio obtenidos para las diferentes categorías profesionales, se comprueba que a los colaboradores, a los titulares de escuela universitaria y a los contratados doctores, son a los que más les ha influido el tiempo libre que permite el horario laboral en la decisión de emprender una trayectoria profesional en la universidad. A continuación, les siguen los asociados, los catedráticos de escuela universitaria, los ayudantes doctores, los ayudantes y los titulares de universidad. Y, finalmente, los catedráticos de universidad, que son los que han puntuado más baja la influencia de este ítem en la elección de la profesión.

Finalmente, de la variable “años de experiencia docente en la universidad” se extrae que los profesores con más años de experiencia profesional son a los que menos les influyó el tiempo libre que permite el horario laboral en la decisión de emprender su trayectoria profesional en la universidad. De esta forma, las puntuaciones más bajas se encuentran entre los que tienen entre 21 y 30 años de experiencia y los que llevan más de 30 años en la profesión; y las puntuaciones más altas, en los profesores que tienen entre 11 y 20 años, entre 5 y 10 años, y menos de 5 años de experiencia.

• **ASPECTOS QUE HAN CONTRIBUIDO A SU DESARROLLO PROFESIONAL EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO**

Atendiendo a los datos que se presentan en la tabla 5.5.37., son once los ítems utilizados para analizar los aspectos que han contribuido al desarrollo profesional del profesorado; de ellos, el que contiene un mayor número de variables significativas es el ítem 3, referido a la experiencia previa en otras etapas educativas, con once variables significativas. Seguidamente, el ítem 7 (investigación), con nueve variables significativas. Y, en tercer lugar, el ítem 8 (gestión), con siete. Por su parte, los ítems con menor número de variables significativas son el 1 (formación inicial), el 2 (formación permanente) y el 11 (situación personal y/o familiar), con tres variables significativas.

Las variables demográficas que se repiten con mayor frecuencia respecto al grado de significación, son las variables “rama científica” y “centro”, ya que son significativas para siete de los once ítems. Y, en segundo lugar, las variables “departamento” y “categoría profesional”, con significatividad en ocho ítems. Por su parte, las variables “nivel de responsabilidad familiar”, “nombre etapa”, “nombre ocupación” y las variables relacionadas con los cargos de gestión, tienen un nivel de significatividad bajo entre los ítems.

Tabla. 5.5.37. Variables descriptivas significativas para los aspectos que han contribuido al desarrollo profesional del profesorado universitario

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Sexo		x	x			x				x	x
Edad	x					x	x		x		x
Nivel de responsabilidad familiar							x				x
Rama científica			x	x	x	x	x	x	x		
Centro			x	x	x	x	x	x	x		
Departamento			x	x	x		x		x	x	
Titulación académica		x				x	x			x	
Categoría profesional	x		x		x		x	x		x	
Ocupa cargo								x			
Cargo que ocupa											
Ocupó cargo			x					x			
Cargo ocupado			x					x			
Años de experiencia en la universidad			x	x		x			x		
Trabajó en otras etapas	x		x				x	x	x		
Nombre etapa			x								
Otra ocupación laboral			x			x	x		x		
Nombre ocupación		x			x						

Seguidamente, se explican los resultados obtenidos sobre los aspectos que han contribuido al desarrollo profesional del profesorado.

**Tabla 5.5.38. Contraste de diferencias para el ítem 1:
*Formación inicial***

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.967	
Edad	0.035	*
Nivel de responsabilidad familiar	0.085	
Rama científica	0.382	
Centro	0.283	
Departamento	0.260	
Titulación académica	0.733	
Categoría profesional	0.008	*
Ocupa cargo	0.995	
Cargo que ocupa	0.487	
Ocupó cargo	0.701	
Cargo que ocupó	0.579	
Años de experiencia docente en la universidad	0.705	
Trabajó en otras etapas educativas	0.034	*
Etapa educativa en la que trabajó	0.062	
Otra ocupación laboral	0.143	
Nombre de otra ocupación laboral	0.334	

En la tabla 5.5.38., se observan los resultados obtenidos para el ítem 1, relativo al grado en que ha contribuido la formación inicial en el desarrollo profesional del profesorado. Para este ítem, se dan diferencias significativas en tres variables: edad, categoría profesional y trabajó en otras etapas educativas.

Conociendo que la media se sitúa en el profesorado al que este ítem le ha influido regular, los resultados son:

Para la variable “edad”, se obtiene que a los profesores con menos de 30 años, a los mayores de 55 años y a los que tienen entre 41 y 55 años, la formación inicial les ha contribuido menos a su desarrollo profesional, que para los que tienen entre 30 y 40 años.

Analizando los rangos promedio obtenidos para las diferentes categorías profesionales, se comprueba que los catedráticos de universidad y los colaboradores, son los que puntúan más alta la influencia de la formación inicial en su desarrollo profesional. A continuación, les siguen los ayudantes doctores y los catedráticos de escuela universitaria. Y, finalmente, los asociados, los contratados doctores, los titulares de escuela universitaria, los titulares de universidad y los ayudantes, que son los que puntúan más baja la influencia de este ítem en su desarrollo profesional.

La variable “trabajó en otras etapas educativas”, manifiesta que a aquellos profesores que sólo han impartido docencia en el ámbito universitario, la formación inicial les ha influido más en su desarrollo profesional que a aquellos que sí han trabajado en otras etapas educativas.

**Tabla 5.5.39. Contraste de diferencias para el ítem 2:
Formación permanente**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.000	*
Edad	0.315	
Nivel de responsabilidad familiar	0.510	
Rama científica	0.883	
Centro	0.087	
Departamento	0.312	
Titulación académica	0.006	*
Categoría profesional	0.470	
Ocupa cargo	0.629	
Cargo que ocupa	0.525	
Ocupó cargo	0.073	
Cargo que ocupó	0.925	
Años de experiencia docente en la universidad	0.211	
Trabajó en otras etapas educativas	0.552	
Etapas educativas en la que trabajó	0.516	
Otra ocupación laboral	0.508	
Nombre de otra ocupación laboral	0.032	*

En la tabla 5.5.39., se presentan los resultados obtenidos para el ítem 2, referido al grado en que ha contribuido la formación permanente al desarrollo profesional del profesorado. Para este ítem, se dan diferencias significativas en tres variables: sexo, titulación académica y nombre de otra ocupación laboral.

Viendo que la media se sitúa en el profesorado al que este ítem le ha influido bastante, los resultados son:

De los rangos promedio obtenidos para la variable “sexo”, se extrae que las mujeres han puntuado más alta la contribución de la formación permanente a su desarrollo profesional, que los hombres.

En la variable “titulación académica”, se comprueba que los profesores no doctores valoran más alta la contribución de la formación permanente a su desarrollo profesional, que los doctores.

Finalmente, para la variable “nombre de otra ocupación”, se obtiene que aquellos que tienen otra ocupación laboral relacionada con la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias de la Salud y Artes y Humanidades, consideran que la formación permanente les ha influido más en su desarrollo profesional, que a aquellos otros que desempeñan otra ocupación laboral relacionada con las Ciencias y la Ingeniería y Arquitectura.

**Tabla 5.5.40. Contraste de diferencias para el ítem 3:
Experiencia previa en otras etapas educativas**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.021	*
Edad	0.145	
Nivel de responsabilidad familiar	0.697	
Rama científica	0.000	*
Centro	0.000	*
Departamento	0.000	*
Titulación académica	0.394	
Categoría profesional	0.000	*
Ocupa cargo	0.156	
Cargo que ocupa	0.199	
Ocupó cargo	0.038	*
Cargo que ocupó	0.040	*
Años de experiencia docente en la universidad	0.000	*
Trabajó en otras etapas educativas	0.000	*
Etapas educativas en la que trabajó	0.002	*
Otra ocupación laboral	0.013	*
Nombre de otra ocupación laboral	0.153	

La tabla 5.5.40., reúne las diferencias significativas encontradas para el ítem 3, que alude a la influencia que ha tenido la experiencia previa en otras

etapas educativas en el desarrollo profesional del profesorado. En este ítem, pueden apreciarse once variables significativas: sexo, rama científica, centro, departamento, categoría profesional, ocupó cargo, cargo que ocupó, años de experiencia docente en la universidad, trabajó en otras etapas educativas, etapas educativas en las que trabajó y otra ocupación laboral.

Habiéndose encontrado la media en el profesorado al que este ítem le ha influido poco, los resultados son:

De la variable “sexo”, se extrae que a los hombres les ha influido más la experiencia previa en otras etapas educativas en su desarrollo profesional, que a las mujeres.

En la variable “rama científica”, se observa que los profesores de Ciencias Sociales y Jurídicas son a los que más les ha influido la experiencia previa en otras etapas educativas en su desarrollo profesional, seguidos de los profesores de Artes y Humanidades. Por su parte, los profesores de Ciencias de la Salud, Ciencias e Ingeniería y Arquitectura, han puntuado más baja la influencia de este ítem en su desarrollo profesional.

Para la variable “centro”, se encuentran diferencias significativas con respecto a la influencia que ha tenido la experiencia previa en otras etapas educativas en el desarrollo profesional de sus profesores. Los centros cuyo profesorado ha puntuado más alto el grado de influencia de este ítem, son: 1. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte; 2. Facultad de Ciencias de la Educación; 3. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla; 4. Facultad de Bellas Artes; y 5. Facultad de Traducción e Interpretación. Por el contrario, los centros que han puntuado más bajo el grado de influencia de la experiencia previa en otras etapas educativas en su desarrollo profesional, son: 1. Facultad de Ciencias del Trabajo y E.U. de Trabajo Social; 2. E.T.S. de Ingenierías Informática y de Telecomunicación; 3. E.U. de Arquitectura Técnica; 4. E.T.S. de Arquitectura; y 5. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales.

Por su parte, los departamentos que han dado las puntuaciones más altas a este ítem, son: 1. Literatura Española; 2. Edafología y Química Agrícolas (Farmacia); 3. Didáctica y Organización Escolar; 4. Dibujo; 5. Pedagogía; 6. Didáctica de la Lengua y la Literatura; 7. Educación Física y Deportiva; 8. Parasitología; 9. Teoría e Historia Económica; y 10. Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Por el contrario, los departamentos que han valorado más bajo el ítem, son: 1. Álgebra; 2. Anatomía y Embriología Humana; 3. Física Atómica, Nuclear y Molecular; 4. Geometría y Topología; 5. Historia Medieval y Ciencias y Técnicas Historiográficas; 6. Lenguajes y Sistemas Informáticos; 7. Ingeniería Química; 8. Nutrición y Bromatología; 9. Trabajo Social y Servicios Sociales; 10. Filosofía I; y 11. Teoría de la Señal Telemática y Comunicaciones.

Examinando los rangos promedio obtenidos para las diferentes categorías profesionales, se observa que a los catedráticos de escuela universitaria son a los que más les ha influido la experiencia en otras etapas educativas en su desarrollo profesional, seguidos de los asociados. A continuación, se encuentran los ayudantes doctores, los colaboradores, los contratados doctores y los ayudantes. Seguidamente, los catedráticos de universidad y los titulares de universidad. Y, en último lugar, los titulares de escuela universitaria, que son los que han puntuado más baja la influencia de este ítem en su desarrollo profesional.

Para la variable “años de experiencia docente en la universidad”, se comprueba que cuantos menos años de experiencia tiene el profesorado, mayor es la influencia que ha tenido en ellos el trabajo previo en otras etapas educativas. De esta manera, los que han puntuado más alta la influencia de este ítem en su desarrollo profesional son los que llevan menos de 5 años en la profesión, seguidos de los que tienen entre 5 y 10 años de experiencia. A continuación, les siguen los que tienen entre 11 y 20 años de experiencia y los que llevan entre 21 y 30 años. Y, finalmente, los que tienen más de 30 años de experiencia, son a los que menos les ha influido en su desarrollo profesional la experiencia previa en otras etapas educativas.

De la variable “trabajó en otras etapas educativas”, resulta obvio extraer que la experiencia previa en otras etapas educativas les ha influido más en su desarrollo profesional a aquellos profesores que han trabajado en otras etapas educativas, que a los que sólo han impartido docencia en el ámbito universitario.

Por su parte, la variable “etapa educativa en la que trabajó”, manifiesta que a los profesores que han trabajado como docentes en Infantil y Primaria, les ha influido más esta experiencia previa en su desarrollo profesional, que a los que han trabajado en Secundaria.

**Tabla 5.5.41. Contraste de diferencias para el ítem 4:
Clima de relaciones interpersonales**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.218	
Edad	0.066	
Nivel de responsabilidad familiar	0.051	
Rama científica	0.001	*
Centro	0.016	*
Departamento	0.007	*
Titulación académica	0.056	
Categoría profesional	0.077	
Ocupa cargo	0.738	
Cargo que ocupa	0.387	
Ocupó cargo	0.605	
Cargo que ocupó	0.945	
Años de experiencia docente en la universidad	0.011	*
Trabajó en otras etapas educativas	0.937	
Etapas educativas en la que trabajó	0.885	
Otra ocupación laboral	0.942	
Nombre de otra ocupación laboral	0.127	

La tabla 5.5.41., agrupa las diferencias significativas encontradas para el ítem 4, referido a la influencia que tiene el clima de relaciones interpersonales en el desarrollo profesional del profesorado. En este ítem, se dan cuatro variables significativas: rama científica, centro, departamento y años de experiencia docente en la universidad.

Situándose la media en el profesorado al que este ítem le ha influido regular, los resultados son:

En la variable “rama científica”, se observa que a los profesores de Artes y Humanidades les influye menos en su desarrollo profesional el clima de relaciones interpersonales, que al profesorado perteneciente al resto de ramas científicas.

Para la variable “centro”, se encuentran diferencias significativas con respecto a la influencia que ha tenido el clima de relaciones interpersonales en el desarrollo profesional. Los cinco centros cuyo profesorado ha puntuado más alto el grado de influencia de este ítem, son: 1. Facultad de Odontología; 2. Facultad de Comunicación y Documentación; 3. E.T.S. de Ingenierías Informática y de Telecomunicación; 4. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla; 5. Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta. Por el contrario, los centros que han puntuado más bajo el grado de influencia de las relaciones interpersonales en su desarrollo profesional, son: 1. Facultad de Filosofía y Letras; 2. Facultad de Ciencias del Trabajo y E.U. de Trabajo Social; 3. Facultad de Derecho; 4. Facultad de Traducción e Interpretación; y 5. Facultad de Bellas Artes.

En cuanto a la variable “departamento”, aquellos que han dado las puntuaciones más altas a este ítem, son: 1. Obstetricia y Ginecología; 2. Anatomía y Embriología Humana; 3. Filosofía II; 4. Química Orgánica; 5. Edafología y Química Agrícola; 6. Comercialización e Investigación de Mercados; 7. Estomatología; 8. Medicina; 9. Derecho Penal; y 10. Biblioteconomía y Documentación. Por el contrario, los departamentos que han valorado más bajo el ítem, son: 1. Literatura Española; Antropología Social; 3. Biología Celular; 4. Fisiología; 5. Lengua Española; 6. Historia Medieval y Ciencias y Técnicas Historiográficas; 7. Álgebra; 8. Histología; 9. Derecho Internacional Privado e Historia del Derecho, y 10. Análisis Geográfico Regional y Geografía Física.

En la variable “años de experiencia docente en la universidad”, se comprueba que cuantos menos años de experiencia tiene el profesorado, mayor es la influencia que ha tenido en ellos el clima de relaciones interpersonales. De esta manera, los que han puntuado más alta la influencia de este ítem en su desarrollo profesional son los que llevan menos de 5 años en la profesión. A continuación, les siguen los que tienen entre 11 y 20 años, y 5 y 10 años de experiencia. Y, finalmente, los que tienen entre 21 y 30 años de experiencia y los que llevan más de 30 años en la profesión, que son a los que menos les ha influido en su desarrollo profesional el clima de relaciones interpersonales.

**Tabla 5.5.42. Contraste de diferencias para el ítem 5:
Trabajo en equipo**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.252	
Edad	0.308	
Nivel de responsabilidad familiar	0.103	
Rama científica	0.000	*
Centro	0.000	*
Departamento	0.000	*
Titulación académica	0.837	
Categoría profesional	0.010	*
Ocupa cargo	0.456	
Cargo que ocupa	0.879	
Ocupó cargo	0.756	
Cargo que ocupó	0.245	
Años de experiencia docente en la universidad	0.090	
Trabajó en otras etapas educativas	0.133	
Etapas educativas en la que trabajó	0.578	
Otra ocupación laboral	0.166	
Nombre de otra ocupación laboral	0.012	*

La tabla 5.5.42. presenta los resultados obtenidos para el ítem 4, referido a la influencia del trabajo en equipo en el desarrollo profesional del

profesorado. En este ítem, se encuentran cinco variables significativas: rama científica, centro, departamento, categoría profesional y nombre de otra ocupación laboral.

Sabiendo que la media se sitúa en el profesorado al que este ítem le ha influido regular, los resultados son:

En la variable “rama científica”, se observa que a los profesores de Ciencias, a los de Ciencias de la Salud y a los de Ingeniería y Arquitectura son a los que más les influye el trabajo en equipo en su desarrollo profesional. A continuación, les siguen los profesores de Ciencias Sociales y Jurídicas. Y, por último, los profesores de Artes y Humanidades, que son los que puntúan más baja la influencia de este ítem en su desarrollo profesional.

Para la variable “centro”, se encuentran diferencias significativas con respecto a la influencia que ha tenido el trabajo en equipo en el desarrollo profesional. Los cinco centros cuyo profesorado ha puntuado más alto el grado de influencia de este ítem, son: 1. Facultad de Comunicación y Documentación; 2. Facultad de Odontología; 3. E.T.S. de Ingenierías Informática y de Telecomunicación; 4. Facultad de Ciencias; y 5. Facultad de Medicina. Por el contrario, los centros que han puntuado más bajo el grado de influencia del trabajo en equipo en su desarrollo profesional, son: 1. Facultad de Ciencias del Trabajo y E.U. de Trabajo Social; 2. Facultad de Derecho; 3. Facultad de Filosofía y Letras; 4. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte; y 5. Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta.

Por su parte, los departamentos que han dado las puntuaciones más altas a este ítem, son: 1. Anatomía y Embriología Humana; 2. Edafología y Química Agrícolas (Farmacia); 3. Física Atómica, Nuclear y Molecular; 4. Obstetricia y Ginecología; 5. Edafología y Química Agrícola; 6. Genética; 7. Química Orgánica; 8. Parasitología; 9. Bioquímica y Biología Molecular I; y 10. Comercialización e Investigación de Mercados. Por el contrario, los departamentos que han valorado más bajo el ítem, son: 1. Biología Celular; 2. Lengua Española; Filosofía del Derecho; 4. Antropología Social; 5. Economía Aplicada; 6. Filología Francesa; 7. Histología; 8. Filología Griega y Filología Eslava; 9. Literatura Española; y 10. Geografía Humana.

Examinando los rangos promedio obtenidos para las diferentes categorías profesionales, se observa que a los catedráticos de universidad y a los ayudantes doctores, son a los que más les ha influido el trabajo en equipo en su desarrollo profesional. A continuación, les siguen los ayudantes, los contratados doctores, los colaboradores y los titulares de universidad. Y, por último, los titulares de escuela universitaria, los catedráticos de escuela universitaria y los asociados, que son los que han puntuado más baja la influencia de este ítem en su desarrollo profesional.

**Tabla 5.5.43. Contraste de diferencias para el ítem 6:
Docencia**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.001	*
Edad	0.001	*
Nivel de responsabilidad familiar	0.925	
Rama científica	0.012	*
Centro	0.033	*
Departamento	0.059	
Titulación académica	0.012	*
Categoría profesional	0.169	
Ocupa cargo	0.925	
Cargo que ocupa	0.165	
Ocupó cargo	0.159	
Cargo que ocupó	0.631	
Años de experiencia docente en la universidad	0.000	*
Trabajó en otras etapas educativas	0.278	
Etapas educativas en la que trabajó	0.665	
Otra ocupación laboral	0.000	*
Nombre de otra ocupación laboral	0.648	

En la tabla 5.5.43., se reúnen los resultados conseguidos para el ítem 6, relativo a la influencia que ha tenido la docencia en el desarrollo profesional del profesorado. En este ítem, existen siete variables significativas: sexo, edad, rama científica, centro, titulación académica, años de experiencia docente en la universidad y otra ocupación laboral.

Partiendo de que la media se encuentra en el profesorado al que este ítem le ha influido bastante, los resultados son:

De los rangos promedio obtenidos para la variable “sexo”, se extrae que a las mujeres les ha influido más la docencia en su desarrollo profesional, que a los hombres.

Para la variable “edad”, se determina que cuantos más años tienen los profesores, mayor es la influencia que ha tenido en su desarrollo profesional la actividad docente. De esta forma, los profesores con más de 55 años son los que han obtenido puntuaciones más altas para este ítem; seguidos de los que tienen entre 41 y 55 años; los que tienen entre 30 y 40 años; y, finalmente, los menores de 30 años, que son los que han puntuado más baja la influencia de la docencia en su desarrollo profesional.

De la variable “rama científica”, se obtiene que a los profesores de Artes y Humanidades, a los de Ciencias Sociales y Jurídicas y a los de Ciencias de la Salud, son a los que más les ha influido la actividad docente en su desarrollo profesional. A continuación, les siguen los profesores de Ciencias. Y, por

último, los profesores de Ingeniería y Arquitectura, que son los que puntúan más baja la influencia de este ítem en su desarrollo profesional.

Para la variable “centro”, se encuentran diferencias significativas con respecto a la influencia que ha tenido la actividad docente en el desarrollo profesional. Los centros cuyo profesorado ha puntuado más alta la influencia de dicho ítem, son: 1. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla; 2. Facultad de Ciencias del Trabajo y E.U. de Trabajo Social; 3. E.T.S. de Arquitectura; 4. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología; 5. Facultad de Ciencias de la Educación. Por el contrario, los centros que han puntuado más baja la influencia de la docencia en su desarrollo profesional, son: 1. E.T.S. de Ingenierías Informática y de Telecomunicación; 2. E.T.S. de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos; 3. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales; 4. Facultad de Ciencias; y 5. Facultad de Psicología.

Atendiendo a los rangos promedio obtenidos para las diferentes categorías profesionales, se comprueba que los profesores titulares de escuela universitaria, los colaboradores, los catedráticos de escuela universitaria y los asociados son los que puntúan más alta la influencia de la docencia en su desarrollo profesional. A continuación, les siguen los ayudantes, los catedráticos de universidad y los titulares de universidad. Y, en último lugar, los contratados doctores y los ayudantes doctores, que son los que puntúan más baja la influencia de este ítem en su desarrollo profesional.

Según los años de experiencia en la universidad, se observa que a los que tienen más de 30 años de experiencia, son a los que más les ha influido la actividad docente en su desarrollo profesional. En segundo lugar, a los que llevan entre 21 y 30 años en la profesión. Seguidamente, a los que tienen entre 5 y 10, y 11 y 20 años de experiencia. Y, finalmente, a los que llevan menos de 5 años en la profesión, que son los que han puntuado más baja la influencia de la docencia en su desarrollo profesional.

Por último, cabe mencionar que los profesores que tienen otra ocupación laboral sienten que la docencia ha influido más en su desarrollo profesional, que aquellos otros que no tienen otra ocupación laboral.

**Tabla 5.5.44. Contraste de diferencias para el ítem 7:
Investigación**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.063	
Edad	0.006	*
Nivel de responsabilidad familiar	0.031	*
Rama científica	0.000	*
Centro	0.000	*
Departamento	0.000	*
Titulación académica	0.000	*
Categoría profesional	0.000	*
Ocupa cargo	0.148	
Cargo que ocupa	0.528	
Ocupó cargo	0.143	
Cargo que ocupó	0.140	
Años de experiencia docente en la universidad	0.104	
Trabajó en otras etapas educativas	0.036	*
Etapas educativas en la que trabajó	0.908	
Otra ocupación laboral	0.000	*
Nombre de otra ocupación laboral	0.169	

En la tabla 5.5.44., se reúnen los resultados conseguidos para el ítem 7, referido a la influencia que ha tenido la investigación en el desarrollo profesional del profesorado. En este ítem, existen nueve variables significativas: edad, nivel de responsabilidad familiar, rama científica, centro, departamento, titulación académica, categoría profesional, trabajó en otras etapas educativas y otra ocupación laboral.

Conociendo que la media se sitúa en el profesorado al que este ítem le ha influido bastante, los resultados son:

Para la variable “edad”, se determina que cuantos menos años tienen los profesores, mayor es la influencia que ha tenido en su desarrollo profesional la actividad investigadora. De esta forma, los profesores con menos de 30 años son los que han obtenido puntuaciones más altas para este ítem; seguidos de los que tienen entre 30 y 40 años; los que tienen entre 41 y 55 años; y finalmente, los mayores de 55 años, que son los que han puntuado más baja la influencia de la investigación en su desarrollo profesional.

De la variable “rama científica”, se obtiene que a los profesores de Ciencias, son a los que más les ha influido la actividad investigadora en su desarrollo profesional. A continuación, les siguen los profesores de Artes y Humanidades y los de Ciencias de la Salud. Y, por último, los profesores de Ciencias Sociales y Jurídicas y los de Ingeniería y Arquitectura, que son los que puntúan más baja la influencia de este ítem en su desarrollo profesional.

Para la variable “centro”, se encuentran diferencias significativas con respecto a la influencia que ha tenido la actividad investigadora en el desarrollo profesional. Los cinco centros cuyo profesorado ha puntuado más alta la influencia de dicho ítem, son: 1. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología; 2. Facultad de Ciencias; 3. Facultad de Traducción e Interpretación; 4. Facultad de Farmacia; y 5. Facultad de Filosofía y Letras. Por el contrario, los centros que han puntuado más baja la influencia de la investigación en su desarrollo profesional, son: 1. Facultad de Ciencias del Trabajo y E.U. de Trabajo Social; 2. E.U. de Arquitectura Técnica; 3. E.U. de Ciencias de la Salud; 4. E.T.S. de Arquitectura; y 5. Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta.

Por su parte, los departamentos que han dado las puntuaciones más altas a este ítem, son: 1. Bioquímica y Biología Molecular I; 2. Derecho Penal; 3. Edafología y Química Agrícolas (Farmacia); 4. Fisiología; 5. Genética; 6. Derecho Internacional Privado e Historia del Derecho; 7. Anatomía Patológica e Historia de la Ciencia; 8. Derecho Constitucional; 9. Ecología; 10. Edafología y Química Agrícola; 11. Farmacia y Tecnología Farmacéutica, 12. Geometría y Topología; y 13. Química Orgánica. Por el contrario, los departamentos que han valorado más bajo el ítem, son: 1. Fisioterapia; 2. Biología Celular; 3. Construcciones Arquitectónicas; 4. Derecho Procesal y Derecho Eclesiástico del Estado; 5. Trabajo Social y Servicios Sociales; 6. Economía Aplicada; 7. Economía Financiera y Contabilidad; 8. Mecánica de Estructuras e Ingeniería Hidráulica; 9. Didáctica de las Ciencias Sociales; y 10. Filología Francesa.

En la variable “titulación académica”, se comprueba que a los profesores que son doctores les ha influido más la actividad investigadora en su desarrollo profesional, que a los no doctores.

Atendiendo a los rangos promedio obtenidos, el grado de influencia de la actividad investigadora en el desarrollo profesional para las diferentes categorías, puede agruparse, de mayor a menor, de la siguiente manera: 1. Catedráticos de universidad y ayudantes; 2. Ayudantes doctores y contratados doctores; 3. Titulares de universidad; 4. Colaboradores; 5. Catedráticos de escuela universitaria; 6. Asociados; y 7. Titulares de escuela universitaria.

La variable “trabajó en otras etapas educativas” muestra que la influencia que ha tenido la actividad investigadora en el desarrollo profesional es mayor en aquellos profesores que no han impartido docencia en otras etapas educativas, que en los que sí han trabajado en otras etapas educativas.

Del mismo modo, cabe mencionar que los profesores que no tienen otra ocupación laboral sienten que la investigación ha influido más en su desarrollo profesional, que aquellos otros que sí tienen otra ocupación laboral.

**Tabla 5.5.45. Contraste de diferencias para el ítem 8:
Gestión**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.620	
Edad	0.136	
Nivel de responsabilidad familiar	0.159	
Rama científica	0.000	*
Centro	0.001	*
Departamento	0.087	
Titulación académica	0.086	
Categoría profesional	0.037	*
Ocupa cargo	0.000	*
Cargo que ocupa	0.060	
Ocupó cargo	0.000	*
Cargo que ocupó	0.000	*
Años de experiencia docente en la universidad	0.542	
Trabajó en otras etapas educativas	0.000	*
Etapas educativas en la que trabajó	0.223	
Otra ocupación laboral	0.130	
Nombre de otra ocupación laboral	0.451	

La tabla 5.5.45., presenta los resultados obtenidos para el ítem 8, referido a la influencia que ha tenido la gestión en el desarrollo profesional del profesorado. En este ítem, aparecen siete variables significativas: rama científica, centro, categoría profesional, ocupa cargo, ocupó cargo, cargo que ocupó y trabajó en otras etapas educativas.

Situándose la media en el profesorado al que este ítem le ha influido poco, los resultados son:

Para la variable “rama científica”, se obtiene que a los profesores de Ciencias Sociales y Jurídicas, son a los que más les ha influido la gestión en su desarrollo profesional. A continuación, les siguen los profesores de Artes y Humanidades, los de Ingeniería y Arquitectura y los de Ciencias de la Salud. Y, por último, los profesores de Ciencias, que son los que puntúan más baja la influencia de este ítem en su desarrollo profesional.

Para la variable “centro”, se encuentran diferencias significativas con respecto a la influencia que ha tenido la gestión en el desarrollo profesional. Los cinco centros cuyo profesorado ha puntuado más alta la influencia de dicho ítem, son: 1. Facultad de Comunicación y Documentación; 2. Facultad de Ciencias del Trabajo y E.U. de Trabajo Social; 3. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte; 4. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla; y 5. E.U. de Ciencias de la Salud. Por el contrario, los centros que han puntuado más baja la influencia de la gestión en su desarrollo profesional, son: 1. Facultad de Psicología; 2. Facultad de Ciencias; 3. Facultad de Farmacia; 4.

E.T.S. de Ingenierías Informática y de Telecomunicación; y 5. Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta.

Analizando los rangos promedio obtenidos para la variable “categoría profesional”, el grado de influencia de la gestión en el desarrollo profesional de las diferentes categorías puede agruparse, de mayor a menor, de la siguiente manera: 1. Catedráticos de escuela universitaria; 2. Titulares de escuela universitaria y ayudantes; 3. Asociados, catedráticos de universidad, contratados doctores y titulares de universidad; 4. Colaboradores y ayudantes doctores.

En la variable “ocupa cargo”, se comprueba que la influencia de la gestión en el desarrollo profesional ha sido mayor para los profesores que ejercen algún cargo, que para los que no lo ocupan.

Igualmente sucede en la variable “ocupó cargo”, ya que los profesores que han ocupado algún cargo puntúan más alta la influencia de la gestión en su desarrollo profesional, que los que nunca han ocupado cargo.

En cuanto a la variable “cargo que ocupó”, se observa que a los profesores que han desempeñado cargos a nivel de universidad son a los que más les ha influido la gestión en su desarrollo profesional; seguidos de los que han ocupado cargos a nivel de centro; y, finalmente, los que lo han ocupado a nivel de departamento, cuyas puntuaciones son más bajas que para el resto.

Finalmente, la variable “trabajó en otras etapas educativas”, muestra que la influencia que ha tenido la gestión en el desarrollo profesional es mayor en aquellos profesores que han trabajado en otras etapas educativas, que en los que sólo han impartido docencia en la enseñanza superior.

**Tabla 5.5.46. Contraste de diferencias para el ítem 9:
Recursos disponibles**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.530	
Edad	0.000	*
Nivel de responsabilidad familiar	0.920	
Rama científica	0.018	*
Centro	0.003	*
Departamento	0.039	*
Titulación académica	0.083	
Categoría profesional	0.063	
Ocupa cargo	0.136	
Cargo que ocupa	0.558	
Ocupó cargo	0.763	
Cargo que ocupó	0.509	
Años de experiencia docente en la universidad	0.008	*
Trabajó en otras etapas educativas	0.024	*
Etapas educativas en la que trabajó	0.873	
Otra ocupación laboral	0.025	*
Nombre de otra ocupación laboral	0.196	

La tabla 5.5.46., agrupa las diferencias significativas encontradas para el ítem 9, referido a la influencia que han tenido los recursos disponibles en el desarrollo profesional del profesorado. Para este ítem, existen siete variables significativas: edad, rama científica, centro, departamento, años de experiencia docente en la universidad, trabajó en otras etapas educativas y otra ocupación laboral.

Sabiendo que la media se encuentra en el profesorado al que este ítem le ha influido regular, los resultados son:

Según los rangos promedio obtenidos para la variable “edad”, se extrae que a los profesores con más edad son a los que menos les ha influido en su desarrollo profesional los recursos disponibles. De esta forma, los mayores de 55 años son los que han puntuado más baja la influencia de este ítem; seguidos de los que tienen entre 41 y 55 años; los que tienen menos de 30 años; y los que tienen entre 30 y 40 años, que son a los que más les ha influido la disponibilidad de recursos en su desarrollo profesional.

De la variable “rama científica”, se obtiene que a los profesores de Ciencias Sociales y Jurídicas son a los que más les ha influido la disponibilidad de recursos en su desarrollo profesional. A continuación, les siguen los profesores de Ciencias y los de Ingeniería y Arquitectura. Y, por último, los profesores de Artes y Humanidades y los de Ciencias de la Salud, que son los que puntúan más baja la influencia de este ítem en su desarrollo profesional.

Para la variable “centro”, se encuentran diferencias significativas con respecto a la influencia que ha tenido la disponibilidad de recursos en el desarrollo profesional. Los centros cuyo profesorado ha puntuado más alta la influencia de dicho ítem, son: 1. Facultad de Comunicación y Documentación; 2. Facultad de Ciencias del Trabajo y E.U. de Trabajo Social; 3. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte; 4. E.T.S. de Ingenierías Informática y de Telecomunicación; y 5. Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta. Por el contrario, los centros que han puntuado más baja la influencia de los recursos disponibles en su desarrollo profesional, son: 1. E.T.S. de Arquitectura; 2. Facultad de Traducción e Interpretación; 3. Facultad de Psicología; 4. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología; y 5. Facultad de Farmacia.

Entre los departamentos, aquellos que han dado las puntuaciones más altas a este ítem, son: 1. Derecho Penal; 2. Filología Latina; 3. Filosofía II; 4. Física Atómica, Nuclear y Molecular; 5. Biblioteconomía y Documentación; 6. Derecho Internacional Privado e Historia del Derecho; 7. Lingüística General y Teoría de la Literatura; 8. Geometría y Topología; 9. Geografía Humana; y 10. Arquitectura y Tecnología de Computadores. Por el contrario, los departamentos que han valorado más bajo el ítem, son: 1. Obstetricia y Ginecología; 2. Filologías Románica, Italiana, Gallego-Portuguesa y Catalana; 3. Antropología Social; 4. Derecho Procesal y Derecho Eclesiástico del Estado; 5. Análisis Geográfico Regional y Geografía Física; 6. Didáctica de las Ciencias Sociales; 7. Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social; 8. Cirugía y sus especialidades, 9. Filosofía I; y 10. Mecánica de Estructuras e Ingeniería Hidráulica.

En la variable “años de experiencia docente en la universidad”, se observa que cuantos menos años de experiencia tiene el profesorado, mayor es la influencia que han tenido en ellos los recursos disponibles. De esta manera, los que han puntuado más alta la influencia de este ítem en su desarrollo profesional son los que llevan menos de 5 años en la profesión. A continuación, les siguen los que tienen entre 11 y 20 años, y 5 y 10 años de experiencia. Y, finalmente, los que tienen entre 21 y 30 años de experiencia y los que llevan más de 30 años en la profesión, que son a los que menos les ha influido en su desarrollo profesional la disponibilidad de recursos.

En cuanto a la variable “trabajó en otras etapas educativas”, se muestra que la influencia que ha tenido la disponibilidad de recursos en el desarrollo profesional es mayor en aquellos profesores que han trabajado en otras etapas educativas, que en los que sólo han impartido docencia en la enseñanza superior.

Finalmente, cabe destacar que los profesores que no tienen otra ocupación laboral sienten que la disponibilidad de recursos ha influido más en su desarrollo profesional, que aquellos otros que sí tienen otra ocupación laboral.

**Tabla 5.5.47. Contraste de diferencias para el ítem 10:
Estructura organizativa del departamento**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.009	*
Edad	0.295	
Nivel de responsabilidad familiar	0.229	
Rama científica	0.065	
Centro	0.146	
Departamento	0.009	*
Titulación académica	0.013	*
Categoría profesional	0.031	*
Ocupa cargo	0.222	
Cargo que ocupa	0.131	
Ocupó cargo	0.625	
Cargo que ocupó	0.538	
Años de experiencia docente en la universidad	0.070	
Trabajó en otras etapas educativas	0.397	
Etapas educativas en la que trabajó	0.541	
Otra ocupación laboral	0.769	
Nombre de otra ocupación laboral	0.380	

En la tabla 5.5.47., se reúnen las diferencias significativas encontradas para el ítem 10, relativo a la influencia que ha tenido la estructura organizativa del departamento en el desarrollo profesional del profesorado. Para este ítem, se dan cuatro variables significativas: sexo, departamento, titulación académica y categoría profesional.

Viendo que la media se sitúa en el profesorado al que este ítem le ha influido poco, los resultados son:

Según los rangos promedio obtenidos para la variable “sexo”, se observa que a las mujeres les ha influido más en su desarrollo profesional la estructura organizativa del departamento, que a los hombres.

Para la variable “titulación académica”, se muestra que la estructura organizativa del departamento ha influido más en el desarrollo profesional de los profesores no doctores, que de los doctores.

Por último, atendiendo a los rangos promedio obtenidos, el grado de influencia de la estructura organizativa del departamento en el desarrollo profesional de las diferentes categorías, puede agruparse, de mayor a menor, de la siguiente manera: 1. Colaboradores y ayudantes; 2. Ayudantes doctores, catedráticos de universidad, contratados doctores, titulares de escuela universitaria, asociados y titulares de universidad; y 3. Catedráticos de escuela universitaria.

**Tabla 5.5.48. Contraste de diferencias para el ítem 11:
Situación personal y/o familiar**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.004	*
Edad	0.036	*
Nivel de responsabilidad familiar	0.035	*
Rama científica	0.535	
Centro	0.753	
Departamento	0.617	
Titulación académica	0.127	
Categoría profesional	0.084	
Ocupa cargo	0.434	
Cargo que ocupa	0.914	
Ocupó cargo	0.672	
Cargo que ocupó	0.965	
Años de experiencia docente en la universidad	0.281	
Trabajó en otras etapas educativas	0.632	
Etapas educativas en la que trabajó	0.362	
Otra ocupación laboral	0.126	
Nombre de otra ocupación laboral	0.093	

En la tabla 5.5.48., se muestran los resultados obtenidos para el ítem 11, que alude a la influencia de la situación personal y/o familiar en el desarrollo profesional del profesorado. Para este ítem, se observan tres variables significativas: sexo, edad y nivel de responsabilidad familiar.

Habiéndose encontrado la media en el profesorado al que este ítem le ha influido regular, los resultados son:

Según los rangos promedio obtenidos para la variable “sexo”, se concluye que a las mujeres les ha influido más en su desarrollo profesional la situación personal, que a los hombres.

También cabe destacar la variable “edad”, que muestra que los profesores con menos edad son a los que más les ha influido en su desarrollo profesional la situación personal. De esta forma, los menores de 30 años son los que han puntuado más alta la influencia de este ítem; seguidos de los que tienen entre 30 y 40 años; los que tienen entre 41 y 55 años; y los que tienen más de 55 años, que son a los que menos les ha influido la situación personal en su desarrollo profesional.

➤ DIMENSIÓN 1: FORMACIÓN

En esta dimensión se va a analizar el grado en que diferentes aspectos relacionados con el ámbito de la formación influyen en el desarrollo actual de la actividad profesional del profesorado. Como puede verse en la tabla 5.5.49., esta dimensión está formada por once ítems, de los cuales los que agrupan mayor número de variables significativas son el ítem 4 (los años de experiencia profesional), y el ítem 9, referido a la publicación a través de diferentes medios (revistas, libros, etc.), con once variables significativas respectivamente. En segundo lugar, se sitúa el ítem 3 (el conocimiento que tengo sobre la enseñanza y el aprendizaje), con nueve variables significativas. Y, en último lugar, el ítem 11 (en general, la formación recibida hasta el momento me ha influido...), con cuatro.

Las variables demográficas que se repiten mayor número de veces en esta dimensión respecto al grado de significación, son las que aluden a la categoría profesional del profesorado y el centro al que pertenecen, ya que se encuentran en diez de los once ítems. Seguidamente, se encuentra la referida al desempeño de otra ocupación laboral, que se repite en nueve ítems; y las variables centro y departamento que aparecen en ocho. Las variables relacionadas con cargos de gestión apenas resultan significativas para los ítems de esta dimensión; y tampoco las relacionadas con el trabajo en otras etapas educativas.

Tabla. 5.5.49. Variables demográficas significativas para los aspectos formativos influyentes en el desarrollo actual de la actividad profesional del profesorado

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Sexo			x	x	x	x	x	x		x	x
Edad	x	x	x	x	x	x			x	x	
Nivel de responsabilidad familiar		x	x	x		x		x	x		
Rama científica	x	x	x	x	x		x	x	x		
Centro	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x
Departamento	x	x	x	x	x			x	x	x	
Titulación académica			x		x			x	x	x	
Categoría profesional	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x
Ocupa cargo											
Cargo que ocupa											
Ocupó cargo				x							
Cargo ocupado											
Años de experiencia en la universidad	x	x		x				x		x	x
Trabajó en otras etapas	x			x					x		
Nombre etapa									x		
Otra ocupación laboral	x	x	x	x	x	x	x	x	x		
Nombre ocupación						x	x		x		

A continuación, se analizan los resultados obtenidos para cada ítem, sobre los aspectos formativos que han influido en el desarrollo actual de la actividad profesional del profesorado.

ASPECTOS INFLUYENTES EN EL DESARROLLO ACTUAL DE SU ACTIVIDAD PROFESIONAL

**Tabla 5.5.50. Contraste de diferencias para el ítem 1:
*La formación inicial que recibí para ser docente***

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.120	
Edad	0.001	*
Nivel de responsabilidad familiar	0.306	
Rama científica	0.003	*
Centro	0.000	*
Departamento	0.001	*
Titulación académica	0.508	
Categoría profesional	0.008	*
Ocupa cargo	0.665	
Cargo que ocupa	0.349	
Ocupó cargo	0.127	
Cargo que ocupó	0.113	
Años de experiencia docente en la universidad	0.007	*
Trabajó en otras etapas educativas	0.000	*
Etapas educativas en la que trabajó	0.149	
Otra ocupación laboral	0.034	*
Nombre de otra ocupación laboral	0.997	

En la tabla 5.5.50, en el ítem referido a la influencia de la formación inicial recibida para ser docente, se aprecian diferencias significativas en las siguientes ocho variables: edad, rama científica, centro, departamento, categoría profesional, años de experiencia en la universidad, trabajó en otras etapas educativas y otra ocupación laboral.

Partiendo de que la media se sitúa en el profesorado al que este ítem le ha influido poco, los resultados son:

Para la variable “edad”, se extrae que cuantos más años tiene el profesorado, mayor es la influencia que ha ejercido en ellos la formación inicial que recibieron para ser docentes. De esta forma, el rango promedio es mayor en los profesores con más de 55 años; seguidos de aquellos que se sitúan entre los 41 y los 55 años; los que tienen entre 30 y 40 años; y, finalmente, los profesores con menos de 30 años, que son los que muestran puntuaciones más bajas con respecto a la influencia que ha tenido la formación inicial que recibieron para ser docentes en su actual actividad profesional.

“...mi experiencia ha sido dejarme solo delante de una clase (...) Quizá sería necesaria alguna formación, sobre todo en el tema de docencia, porque la investigación yo creo que sí nos forman mejor a lo largo de la beca, en el doctorado (...). Si tienes que hacer una tesina o tienes que hacer una tesis, tu director te acompaña (...), pero en el caso de la docencia no es así, entonces yo creo que, yo en fin, mi experiencia la valoro positivamente, pero porque he tenido una experiencia buena, pero como formación no ha sido positiva, porque no he recibido ninguna” (Luis, menos de 30 años, e.6: 11).

El grado en que los profesores valoran la influencia de la formación inicial recibida para ser docentes también varía en función de la rama científica a la que pertenecen. A los profesores de Artes y Humanidades, a los de Ciencias Sociales y Jurídicas y a los de Ciencias de la Salud, son a los que más les ha influido la formación inicial recibida para ser docentes. Seguidamente, a los de Ciencias. Y, en último lugar, a los de Ingeniería y Arquitectura, que son los que han puntuado más baja la influencia de este ítem.

“En la licenciatura prácticamente nada, y posterior pues también muy poco. Todo era más bien, digamos, autogestión. Tu tenías que buscarte el procedimiento por ti mismo” (Diego, Ingeniería y Arquitectura, e.1: 24).

En relación con la variable “centro” existen diferencias significativas con respecto al grado en que les ha influido la formación inicial recibida para ser docentes. Los centros cuyo profesorado ha puntuado más alta la influencia de este ítem en el desarrollo actual de su actividad profesional, son: 1. Facultad de Ciencias del Trabajo y E.U. de Trabajo Social; 2. Facultad de Odontología; 3. Facultad de Bellas Artes; 4. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla; y 5. Facultad de Ciencias de la Educación. Por el contrario, los centros que han puntuado más baja la influencia de este ítem, son: 1. E.T.S. de Ingenierías Informática y de Telecomunicación; 2. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología; 3. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla; 4. Facultad de Comunicación y Documentación; y 5. E.T.S. de Arquitectura.

Con respecto a la variable “departamento”, aquellos que han dado las puntuaciones más altas a este ítem, son: 1. Historia Medieval y Ciencias y Técnicas Historiográficas; 2. Historia Antigua; 3. Edafología y Química Agrícolas (Farmacia); 4. Medicina Preventiva y Salud Pública; 5. Didáctica de las Ciencias Sociales; 6. Pediatría; 7. Didáctica de la Lengua y la Literatura; 8. Filosofía II; 9. Derecho Civil; y 10. Biología Celular. Por el contrario, los departamentos que han valorado más bajo el ítem, son: 1. Derecho Penal; 2. Histología; 3. Lengua Española; 4. Física Atómica, Nuclear y Molecular; 5. Genética; 6. Química Farmacéutica y Orgánica; 7. Lenguajes y Sistemas Informáticos; 8. Obstetricia y Ginecología; 9. Sociología; y 10. Ciencias de la Computación e Inteligencia Artificial.

Según los rangos promedio obtenidos para la variable “categoría profesional”, se comprueba que los catedráticos de escuela universitaria, son los que, con diferencia, valoran más alta la influencia de la formación inicial que recibieron para ser docentes. En segundo lugar, los catedráticos de universidad, los colaboradores y los asociados, A continuación, les siguen los ayudantes, los ayudantes doctores y los titulares de escuela universitaria. Y, en último lugar, los titulares de universidad y los contratados doctores, con unos rangos promedio inferiores que manifiestan que la formación inicial que recibieron para ser docentes les influyó menos que al resto de categorías profesionales.

“Mi formación ha sido una formación que ha dependido mucho de mí y de mi medio. Mi formación como profesor ha estado más bien condicionada por mis inquietudes profundas (...). Yo me esforzaba por leer, por buscar cursos, por ir fuera sin dinero a ver cómo se hacía eso; de conectar con gente que ya lo hacía, ver cómo lo hacían y, a partir de ahí, se hizo mi formación como profesor (...). Tengo que decirlo, lamentablemente no encontré prácticamente nada de pedagogía” (José, titular de universidad, e.3: 39).

La variable “años de experiencia en la universidad”, también es significativa para este ítem. Los profesores que valoran más alta la influencia de la formación inicial recibida para ser docentes son: 1. Aquellos con más de 30 años de experiencia; 2. Los que poseen entre 21 y 30 años de experiencia; 3. Los que tienen entre 5 y 10 años de experiencia; 4. Aquellos con menos de 5 años de experiencia; y 5. Los que tienen entre 11 y 20 años de experiencia.

“Muy escasa. Debería dedicarse más tiempo a las técnicas de enseñanza, a la utilización de nuevos métodos de trabajo, herramientas... Prácticamente cuando llega un profesor, se le dice: ‘este es el programa, este es el libro y a explicar’. Y que se las apañe como buenamente pueda” (Fernando, 11-20 años de experiencia, e.13: 10).

En la variable “trabajó en otras etapas educativas”, se comprueba que los profesores que han trabajado en otras etapas educativas, puntúan más alta la influencia de la formación inicial recibida para ser docentes, que aquellos que no han impartido docencia en otras etapas educativas.

**Tabla 5.5.51. Contraste de diferencias para el ítem 2:
La formación inicial que recibí para ser investigador/a**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.426	
Edad	0.005	*
Nivel de responsabilidad familiar	0.037	*
Rama científica	0.000	*
Centro	0.000	*
Departamento	0.001	*
Titulación académica	0.067	
Categoría profesional	0.000	*
Ocupa cargo	0.059	
Cargo que ocupa	0.572	
Ocupó cargo	0.093	
Cargo que ocupó	0.890	
Años de experiencia docente en la universidad	0.024	*
Trabajó en otras etapas educativas	0.112	
Etapas educativas en la que trabajó	0.877	
Otra ocupación laboral	0.001	*
Nombre de otra ocupación laboral	0.868	

La tabla 5.5.51. muestra los resultados del ítem 2, referido a la influencia de la formación inicial recibida para ser investigador. Como puede verse, se dan diferencias significativas en las ocho variables: edad, nivel de responsabilidad familiar, rama científica, centro, departamento, categoría profesional, años de experiencia en la universidad y otra ocupación laboral.

Conociendo que la media se encuentra en el profesorado al que este ítem le ha influido regular, los resultados son:

Para la variable “edad”, se concluye que cuantos menos años tiene el profesorado, mayor es la influencia que ha ejercido en ellos la formación inicial que recibieron para ser investigadores; justo el orden inverso obtenido para el ítem anterior (influencia de la formación recibida para ser docentes). De esta forma, el rango promedio es mayor en los profesores con menos de 30 años; seguidos de aquellos que se sitúan entre los 30 y los 40 años; los que tienen entre 41 y 55 años; y, finalmente, los profesores con más de 55 años, que son los que muestran puntuaciones más bajas con respecto a la influencia que ha tenido la formación inicial que recibieron para ser investigadores en su actual actividad profesional.

“La valoro mejor que en relación a la docencia. No es que la valore mucho, pero sí, sí que ha sido mejor que la docencia” (Luis, menos de 30 años, e.6: 12).

El grado en que influye la formación recibida para ser investigador en su actual labor profesional, también varía en función de la variable “rama

científica”. Los rangos promedio obtenidos para las diferentes ramas puede agruparse, de mayor a menor, de la siguiente manera: 1. Ciencias de la Salud y Ciencias; 2. Artes y Humanidades; y 3. Ciencias Sociales y Jurídicas, e Ingeniería y Arquitectura.

En relación con la variable “centro”, existen diferencias significativas con respecto al grado en que les ha influido la formación inicial recibida para ser investigadores. Los centros cuyo profesorado ha puntuado más alta la influencia de la formación recibida para ser investigadores en el desarrollo actual de su actividad profesional son: 1. Facultad de Farmacia; 2. Facultad de Medicina; 3. Facultad de Psicología; 4. Facultad de Ciencias; y 5. E.T.S. de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos. Por el contrario, los centros que han puntuado más baja la influencia de dicho ítem, son: 1. Facultad de Comunicación y Documentación; 2. E.U. de Arquitectura Técnica; 3. E.T.S. de Arquitectura; 4. E.U. de Ciencias de la Salud; y 5. Facultad de Traducción e Interpretación.

En la variable “departamento”, los que han dado las puntuaciones más altas a este ítem, son: 1. Anatomía y Embriología Humana; 2. Edafología y Química Agrícolas (Farmacia); 3. Filosofía II; 4. Física Atómica, Nuclear y Molecular; 5. Geometría y Topología; 6. Teoría e Historia Económica; 7. Química Orgánica; 8. Historia Medieval y Ciencias y Técnicas Historiográficas, 9. Farmacia y Tecnología Farmacéutica; y 10. Medicina Preventiva y Salud Pública. Por el contrario, los departamentos que han valorado más bajo el ítem, son: 1. Histología; 2. Fisioterapia; 3. Biblioteconomía y Documentación; 4. Métodos Cuantitativos para la Economía y la Empresa; 5. Filologías Románica, Italiana, Gallego-Portuguesa y Catalana; 6. Obstetricia y Ginecología; 7. Sociología; 8. Derecho Procesal y Derecho Eclesiástico del Estado; 9. Derecho Internacional Privado e Historia del Derecho, y 10. Economía Aplicada.

Atendiendo a la variable “titulación del profesorado”, se extrae que aquellos profesores que son doctores puntúan más alta la influencia de la formación inicial recibida para ser investigadores, que aquellos que no lo son.

Analizando los rangos promedio obtenidos para la variable “categoría profesional”, se obtiene que los ayudantes y los ayudantes doctores, son los que valoran más alta la influencia de la formación inicial que recibieron para ser investigadores. En segundo lugar, Seguidamente, los contratados doctores y los catedráticos de universidad. En tercer lugar, los titulares de universidad, los catedráticos de escuela universitaria y los colaboradores. A continuación, los asociados. Y, en último lugar, titulares de escuela universitaria, con unos rangos promedio inferiores que manifiestan que la formación inicial que recibieron para ser investigadores les influyó menos que al resto de categorías profesionales.

“Yo hice mis cursos de doctorado y con la tesis aprendí a trompicones, como todo el mundo cuando empieza (...). La formación que yo recibí la valoro como bastante pobre, como muy pobre y muy alejada de la realidad, de la necesidad” (Amalia, titular de escuela universitaria, e.4: 35).

La variable “años de experiencia en la universidad” también es significativa para este ítem. Los profesores que valoran más alta la influencia de la formación inicial recibida para ser investigadores son: 1. Aquellos con menos de 5 años de experiencia; 2. Los que tienen entre 5 y 10 años de experiencia; 3. Aquellos con más de 30 años de experiencia; 4. Los que tienen entre 11 y 20 años de experiencia; y 5. Los que poseen entre 21 y 30 años de experiencia.

Por último, de la variable “otra ocupación laboral”, se concluye que aquellos profesores que tienen otra ocupación laboral puntúan más baja la influencia de la formación inicial recibida para ser investigadores, que aquellos que no la tienen.

**Tabla 5.5.52. Contraste de diferencias para el ítem 3:
La línea de investigación de mi tesis doctoral**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.037	*
Edad	0.003	*
Nivel de responsabilidad familiar	0.033	*
Rama científica	0.000	*
Centro	0.000	*
Departamento	0.008	*
Titulación académica	0.000	*
Categoría profesional	0.000	*
Ocupa cargo	0.546	
Cargo que ocupa	0.725	
Ocupó cargo	0.333	
Cargo que ocupó	0.289	
Años de experiencia docente en la universidad	0.170	
Trabajó en otras etapas educativas	0.119	
Etapas educativas en la que trabajó	0.723	
Otra ocupación laboral	0.000	*
Nombre de otra ocupación laboral	0.132	

La tabla 5.5.52., muestra el ítem referido a la influencia de la línea de investigación de la tesis doctoral en el desarrollo actual de su actividad profesional. Como se contempla, existen diferencias significativas para nueve variables: sexo, edad, nivel de responsabilidad familiar, rama científica, centro, departamento, titulación académica, categoría profesional y otra ocupación laboral.

Sabiendo que la media se sitúa en el profesorado al que este ítem le ha influido regular, los resultados son:

La variable “sexo” para este ítem, hace ver que hay una diferencia significativa entre hombres y mujeres en el grado de influencia que tiene la línea de investigación de su tesis doctoral en el desempeño actual de su actividad profesional. En este caso, el rango promedio mayor se sitúa en las mujeres, por lo que para éstas la temática de su tesis doctoral influye más en el desempeño de su actividad profesional actual que en los hombres.

Para la variable “edad”, se concluye que cuantos menos años tiene el profesorado, mayor es la influencia que ejerce en ellos la línea de investigación de su tesis doctoral. De esta forma, el rango promedio es mayor en los profesores con menos de 30 años; seguidos de aquellos que se sitúan entre los 30 y los 40 años; los que tienen entre 41 y 55 años; y, finalmente, los profesores con más de 55 años, que son los que muestran puntuaciones más bajas con respecto a la influencia de la temática de su tesis doctoral en el desempeño actual de su actividad profesional.

“La posibilidad de formarte en un tema específicamente, en un tema del cual estás enamorado parece que es estupendo”. “La tesis que se hizo fue sobre personas mayores, y he continuado trabajando en ese tema” (Ignacio, entre 30-40 años, e.5: 12-13).

El grado en que influye la línea de investigación de la tesis doctoral en su actual labor profesional, también varía en función de la rama científica a la que pertenece el profesorado. Los rangos promedio obtenidos para las diferentes ramas se ordenan, de mayor a menor, de la siguiente manera: 1. Artes y Humanidades; 2. Ciencias; 3. Ciencias Sociales y Jurídicas; 4. Ciencias de la Salud; y 5. Ingeniería y Arquitectura.

En relación con la variable “centro”, existen diferencias significativas con respecto al grado en que les ha influido la línea de investigación de su tesis doctoral en el desempeño actual de su actividad profesional. Los centros cuyo profesorado ha puntuado más alta la influencia de dicho ítem, son: 1. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte; 2. Facultad de Filosofía y Letras; 3. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología; 4. Facultad de Psicología; y 5. Facultad de Bellas Artes. Por el contrario, los centros que han puntuado más baja la influencia de la línea de investigación de su tesis doctoral, son: 1. E.U. de Arquitectura Técnica; 2. Facultad de Ciencias del Trabajo y E.U. de Trabajo Social; 3. E.U. de Ciencias de la Salud; 4. Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta; y 5. Facultad de Traducción e Interpretación.

Por su parte, los departamentos que han dado las puntuaciones más altas a este ítem, son: 1. Anatomía y Embriología Humana; 2. Filosofía II; 3. Literatura Española; 4. Bioquímica y Biología Molecular I; 5. Antropología Social; 6. Historia Medieval y Ciencias y Técnicas Historiográficas; 7.

Estratigrafía y Paleontología; 8. Filología Latina; 9. Teoría e Historia Económica; y 10. Anatomía Patológica e Historia de la Ciencia. Por el contrario, los departamentos que han valorado más bajo el ítem, son: 1. Histología; 2. Fisioterapia; 3. Construcciones Arquitectónicas; 4. Biología Celular; 5. Trabajo Social y Servicios Sociales; 6. Didáctica de las Ciencias Sociales; 7. Filologías Románica, Italiana, Gallego-Portuguesa y Catalana; 8. Bioquímica y Biología Molecular III e Inmunología; 9. Economía Internacional y de España; y 10. Enfermería.

Atendiendo a la variable “titulación académica”, es obvio comprobar que los profesores que son doctores puntúan más alta la influencia de la línea de investigación de su tesis doctoral, que aquellos que no lo son.

Extrayendo los rangos promedio para las diferentes categorías profesionales, se desprende que los ayudantes, son los que valoran más alta la influencia de la línea de investigación de su tesis doctoral en el desempeño actual de su actividad profesional. En segundo lugar, pero bastante distanciados, les siguen los ayudantes doctores y los contratados doctores. A continuación, los catedráticos de universidad, los titulares de universidad, los colaboradores y los catedráticos de escuela universitaria. Y, en último lugar, los asociados y los titulares de escuela universitaria, con unos rangos promedio bastante inferiores al resto.

Finalmente, se observa que a los profesores que no tienen otra ocupación laboral les influye más la línea de su tesis doctoral en el desempeño actual de su labor profesional, que a los que sí tienen otra ocupación laboral.

**Tabla 5.5.53. Contraste de diferencias para el ítem 4:
Los años de experiencia profesional**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.000	*
Edad	0.000	*
Nivel de responsabilidad familiar	0.024	*
Rama científica	0.001	*
Centro	0.000	*
Departamento	0.041	*
Titulación académica	0.981	
Categoría profesional	0.000	*
Ocupa cargo	0.629	
Cargo que ocupa	0.583	
Ocupó cargo	0.042	*
Cargo que ocupó	0.662	
Años de experiencia docente en la universidad	0.000	*
Trabajó en otras etapas educativas	0.002	*
Etapas educativas en la que trabajó	0.547	
Otra ocupación laboral	0.006	*
Nombre de otra ocupación laboral	0.189	

En la tabla 5.5.53., se aprecian los resultados obtenidos para el ítem 4, referido a la influencia de los años de experiencia profesional en el desarrollo de la actividad profesional. Existen diferencias significativas para once variables, que son: sexo, edad, nivel de responsabilidad familiar, rama científica, centro, departamento, categoría profesional, ocupó cargo, años de experiencia docente en la universidad, trabajó en otras etapas educativas y otra ocupación laboral.

Situándose la media en el profesorado al que este ítem le ha influido bastante, los resultados son:

De la variable “sexo”, se obtiene que existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en el grado de influencia que tienen los años de experiencia profesional en el desempeño actual de su actividad profesional. En este caso, las mujeres han valorado con puntuaciones más altas la influencia que ejercen los años de experiencia profesional en el desarrollo actual de su labor profesional, que los hombres.

Con respecto a la variable “edad”, cuantos menos años tiene el profesorado, menor es la influencia que ejerce en ellos los años de experiencia profesional; y a más edad, mayor es dicha influencia. De esta forma, el rango promedio es mayor en los profesores con más de 55 años; seguidos de aquellos que tienen entre 41 y 55; los que tienen entre 30 y 40 años; y, por último, los profesores con menos de 30 años, que son los que muestran puntuaciones más bajas para este ítem.

Haciendo referencia al grado de satisfacción con que se enfrenta a su actividad docente e investigadora, *“pues me falta más experiencia, me faltan más conocimientos”* (Luis, menos de 30 años, e. 6: 8).

El grado en que influyen los años de experiencia profesional en su labor profesional, también varía en función de variable “rama científica”. Los rangos promedio obtenidos para las diferentes ramas muestran que los profesores de Artes y Humanidades, los de Ciencias y los de Ciencias de la Salud, son los que consideran mayor la influencia de los años de experiencia profesional en su actividad profesional. Por su parte, los que puntúan más baja dicha influencia, son los profesores de Ciencias Sociales y Jurídicas y los de Ingeniería y Arquitectura.

“Ahora, yo creo que la cantidad de asignaturas, de módulos... la variedad que yo he tenido que enseñar, ahora es cuando le estoy viendo el fruto” (Lucía, Artes y Humanidades, e.12: 12).

En cuanto a la variable centro, se encuentran diferencias significativas en relación con la influencia que tienen en la actividad profesional los años de experiencia. Los centros cuyo profesorado ha puntuado más alta la influencia de dicho ítem, son: 1. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla; 2. Facultad de Traducción e Interpretación; 3. Facultad de Bellas Artes; 4.

Facultad de Odontología; y 5. E.T.S. de Arquitectura. Por el contrario, los centros que han puntuado más baja la influencia de los años de experiencia en el ejercicio actual de la profesión, son: 1. E.T.S. de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos; 2. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales; 3. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología; 4. E.T.S. de Ingenierías Informática y de Telecomunicación; y 5. Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta.

Entre los departamentos, aquellos que han dado las puntuaciones más altas a este ítem, son: 1. Anatomía y Embriología Humana; 2. Bioquímica y Biología Molecular I; 3. Literatura Española; 4. Dibujo; 5. Ecología; 6. Lingüística General y Teoría de la Literatura; 7. Álgebra; 8. Escultura; 9. Física Atómica, Nuclear y Molecular; y 10. Geodinámica. Por el contrario, los departamentos que han valorado más bajo el ítem, son: 1. Filologías Románica, Italiana, Gallego-Portuguesa y Catalana; 2. Didáctica de las Ciencias Sociales; 3. Métodos Cuantitativos para la Economía y la Empresa; 4. Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social; 5. Edafología y Química Agrícolas (Farmacia); 6. Economía Financiera y Contabilidad; 7. Fisiología Vegetal; 8. Mecánica de Estructuras e Ingeniería Hidráulica; 9. Filosofía II; y 10. Electrónica y Tecnología de Computadores.

Según los rangos promedio obtenidos para la variable “categoría profesional”, se concluye que los catedráticos de escuela universitaria, los asociados y los catedráticos de universidad, son los que valoran más alta la influencia de los años de experiencia en el desempeño actual de su actividad profesional. Seguidamente, los titulares de universidad y los titulares de escuela universitaria. En tercer lugar, los colaboradores, los contratados doctores y los ayudantes doctores. Y, en último lugar, los ayudantes, que son a los que menos les influyen los años de experiencia en su actividad profesional.

Para la variable “ocupó cargo”, los profesores que han desempeñado algún cargo administrativo sienten que los años de experiencia influyen más en el desarrollo actual de su actividad profesional, que los que nunca han ocupado cargos.

La variable “años de experiencia en la universidad”, también es significativa para este ítem. Se observa que cuantos más años de experiencia posee el profesorado, mayor es la influencia que ejercen esos años en el desarrollo actual de su actividad profesional. Por tanto, los que han valorado más alta la influencia de este ítem son los que tienen más de 30 años de experiencia; seguidos de los que llevan entre 21 y 30 años; los que llevan entre 11 y 20; los que llevan entre 5 y 10; y los que tienen menos de 5 años de experiencia.

“Lo que más me ha hecho evolucionar ha sido la experiencia (...). Yo me siento ahora mucho más segura y eso es un grado muy importante; y por eso tenemos que pasar todos, eso no lo podemos inventar” (Amparo, más de 30 años de experiencia, e.8: 13).

En la variable “trabajó en otras etapas educativas”, se observa que los profesores que han trabajado en otras etapas educativas consideran que los años de experiencia profesional influyen más en el desempeño actual de su actividad profesional, que aquellos que sólo han trabajado en el ámbito universitario.

Finalmente, en la variable “otra ocupación laboral”, se comprueba que los profesores que desempeñan otra ocupación laboral, puntúan más alta la influencia de los años de experiencia profesional en el desarrollo actual de su labor profesional, que los que no la tienen.

“Me ayudó mi experiencia personal en el hospital, porque aunque buscara libros para prepararme las clases, los alumnos te hacían preguntas y yo no salía por lo que había leído en el libro, salía por mis recursos. La experiencia me ayudó mucho” (Amalia, trabajó como asistente sanitaria, e. 4: 6).

**Tabla 5.5.54. Contraste de diferencias para el ítem 5:
La participación en proyectos de investigación y de innovación**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.000	*
Edad	0.011	*
Nivel de responsabilidad familiar	0.299	
Rama científica	0.000	*
Centro	0.000	*
Departamento	0.000	*
Titulación académica	0.003	*
Categoría profesional	0.000	*
Ocupa cargo	0.816	
Cargo que ocupa	0.820	
Ocupó cargo	0.128	
Cargo que ocupó	0.440	
Años de experiencia docente en la universidad	0.267	
Trabajó en otras etapas educativas	0.061	
Etapas educativas en la que trabajó	0.533	
Otra ocupación laboral	0.000	*
Nombre de otra ocupación laboral	0.093	

Para la tabla 5.5.54, relativa al nivel de influencia formativa de la participación en proyectos de investigación y de innovación en el desarrollo actual de la actividad profesional (ítem 5), existen diferencias significativas en ocho variables: sexo, edad, rama científica, centro, departamento, titulación académica, categoría profesional, ocupó cargo, años de experiencia docente en la universidad, trabajó en otras etapas educativas y otra ocupación laboral.

Viendo que la media se sitúa en el profesorado al que este ítem le ha influido bastante, los resultados son:

Con respecto a la variable “sexo”, se concluye que existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en el grado de influencia que tiene la participación en proyectos de investigación e innovación en el desarrollo de su actividad profesional. En este caso, las mujeres han valorado con puntuaciones más altas la influencia que ejerce la participación en dichos proyectos en el desarrollo actual de su labor profesional, que los hombres.

De la variable “edad”, se desprende que cuantos menos años tiene el profesorado, mayor es la influencia formativa que ejerce en ellos la participación en proyectos de investigación e innovación; y a mayor edad, menor es dicha influencia. De esta forma, el rango promedio es mayor en los profesores con menos de 30 años; seguidos de aquellos que se sitúan entre los 30 y los 40 años; los que tienen entre 41 y 55 años; y, finalmente, los profesores con más de 55 años, que son los que muestran puntuaciones más bajas con respecto a la influencia que tiene la participación en proyectos en el desempeño actual de su actividad profesional.

En la variable “rama científica”, los rangos promedio obtenidos muestran que a los profesores de Ciencias son, con diferencia, a los que más les ha influido la participación en proyectos de investigación e innovación en el desempeño actual de su labor profesional. A continuación, les siguen los profesores de Ciencias de la Salud, los de Ingeniería y Arquitectura y los de Ciencias Sociales y Jurídicas. Por último, los que puntúan más baja la influencia de este ítem son los profesores de Artes y Humanidades.

En cuanto a la variable “centro”, se encuentran diferencias significativas en el grado de influencia que tiene la participación en proyectos de investigación e innovación en la actividad profesional actual. Los centros cuyo profesorado ha puntuado más alta la influencia de dicho ítem, son: 1. Facultad de Ciencias; 2. Facultad de Comunicación y Documentación; 3. E.T.S. de Ingenierías Informática y de Telecomunicación; 4. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología; y 5. Facultad de Farmacia. Por el contrario, los centros que han puntuado más baja la influencia de la participación en proyectos en el ejercicio actual de la profesión, son: 1. E.T.S. de Arquitectura; 2. E.U. de Arquitectura Técnica; 3. E.U. de Ciencias de la Salud; 4. Facultad de Odontología; y 5. Facultad de Bellas Artes.

Para la variable “departamento”, aquellos que han dado las puntuaciones más altas a este ítem, son: 1. Ecología; 2. Didáctica de la Matemática; 3. Filosofía II; 4. Genética; 5. Química Orgánica; 6. Historia Moderna y de América; 7. Arquitectura y Tecnología de Computadores; 8. Fisiología; 9. Geodinámica; y 10. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Por el contrario, los departamentos que han valorado más bajo el ítem, son: 1. Filologías Románica, Italiana, Gallego-Portuguesa y Catalana; 2. Escultura; 3. Construcciones Arquitectónicas; 4. Filología Francesa; 5.

Geografía Humana; 6. Fisioterapia; 7. Cirugía y sus especialidades; 8. Derecho Mercantil y Derecho Romano; 9. Filosofía del Derecho; y 10. Economía Financiera y Contabilidad.

Si se toma la variable “titulación académica”, se obtiene que a los profesores que son doctores les ha influido más la participación en proyectos de investigación e innovación en el desempeño actual de su actividad profesional, que a los que no lo son.

Analizando la variable “categoría profesional”, se comprueba que los catedráticos de universidad, los ayudantes doctores, los contratados doctores y los ayudantes, son los que valoran más alta la influencia de la participación en proyectos de investigación e innovación en el desempeño actual de su actividad profesional. A continuación, les siguen los titulares de universidad, los colaboradores y los catedráticos de escuela universitaria. Y, en último lugar, se encuentran los asociados y los titulares de escuela universitaria, con unos rangos promedio inferiores al resto, especialmente los segundos.

“Yo creo que hemos estado muy desorientados, muy perdidos para ese proyecto, el de innovación. Les hemos puesto problemas, pero nosotros teníamos que haberlo orientado mejor (...). Nosotros teníamos que haber vivido antes esos problemas, haber hecho ese curso y haberlo vivido como alumnos nosotros primero. Pienso yo que hubiéramos interiorizado mejor el proceso para poder transmitirlo” (Amalia, titular de escuela universitaria, e.4: 33).

Por último, los resultados obtenidos para la variable “otra ocupación laboral”, indican que los profesores que no poseen otra ocupación laboral valoran más alta la influencia de la participación en proyectos de investigación e innovación en el desempeño actual de su labor profesional, que aquellos que sí la poseen.

**Tabla 5.5.55. Contraste de diferencias para el ítem 6:
La asistencia y participación en Congresos, reuniones científicas, cursos, etc.**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.001	*
Edad	0.031	*
Nivel de responsabilidad familiar	0.038	*
Rama científica	0.084	
Centro	0.000	*
Departamento	0.196	
Titulación académica	0.177	
Categoría profesional	0.048	*
Ocupa cargo	0.277	
Cargo que ocupa	0.928	
Ocupó cargo	0.275	
Cargo que ocupó	0.438	
Años de experiencia docente en la universidad	0.138	
Trabajó en otras etapas educativas	0.723	
Etapas educativas en la que trabajó	0.708	
Otra ocupación laboral	0.039	*
Nombre de otra ocupación laboral	0.015	*

La tabla 5.5.55., muestra los resultados del ítem 6, referido a la influencia que tiene la asistencia y participación en Congresos, reuniones científicas, cursos, etc., en el desarrollo actual de la actividad profesional del profesorado. Como puede verse, se dan diferencias significativas en siete variables: sexo, edad, nivel de responsabilidad familiar, centro, categoría profesional, otra ocupación laboral y nombre de otra ocupación laboral.

Habiéndose encontrado la media en el profesorado al que este ítem le ha influido regular, los resultados son:

De la variable “sexo”, se extrae que existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en el grado en que les influye la asistencia y participación en Congresos, reuniones científicas, cursos, etc., en el desempeño actual de su actividad profesional. En este caso, en comparación con los hombres, las mujeres han valorado con puntuaciones más altas la influencia que ejerce la asistencia y participación en este tipo de actividades formativas, en el desarrollo actual de su labor profesional.

Para la variable “edad”, se concluye que cuantos menos años tiene el profesorado, mayor es la influencia que ejerce en ellos la asistencia y participación en Congresos, reuniones científicas, cursos, etc. De esta forma, el rango promedio es mayor en los profesores con menos de 30 años; seguidos de aquellos que se sitúan entre los 30 y los 40 años; los que tienen entre 41 y 55 años; y, finalmente, los profesores con más de 55 años, que son los que muestran puntuaciones más bajas con respecto a la influencia que ha tenido este tipo de actividades formativas en su actual actividad profesional.

“...cada vez te apetecía ir menos a los congresos; no era sólo ir, ya no me apetecía ir a las ciudades, escuchar al mismo investigador hablándote de lo mismo. Veía que el progreso de la ciencia no era tan grande entre un año y otro, por lo tanto llegaba el momento en que me aburría yendo a congresos” (Teresa, entre 41 y 55 años, e.9: 7).

Atendiendo a la variable “responsabilidad familiar”, se determina que la asistencia a Congresos, reuniones científicas, cursos, etc., influye más en el desarrollo actual de la actividad profesional de aquellos que no tienen ninguna o baja responsabilidad familiar, frente a aquellos que tienen un nivel de responsabilidad alto o muy alto.

En cuanto a la variable “centro”, se encuentran diferencias significativas en el grado de influencia que tiene la asistencia y participación en Congresos, reuniones científicas, cursos, etc., en la actividad profesional actual. Los centros cuyo profesorado ha puntuado más alta la influencia de dicho ítem, son: 1. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte; 2. E.T.S. de Ingenierías Informática y de Telecomunicación; 3. Facultad de Comunicación y Documentación; 4. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología; y 5. E.U. de Ciencias de la Salud. Por el contrario, los centros que han puntuado más baja la influencia de la asistencia y participación este tipo de actividades formativas en el ejercicio actual de la profesión, son: 1. E.T.S. de Arquitectura; 2. Facultad de Derecho; 3. Facultad de Bellas Artes; 4. Facultad de Traducción e Interpretación; y 5. E.U. de Arquitectura Técnica.

Según los rangos promedio obtenidos para la variable “categoría profesional”, se comprueba que: los ayudantes, los ayudantes doctores, los contratados doctores, los catedráticos de escuela universitaria, los catedráticos de universidad, los colaboradores y los titulares de universidad son los que valoran más alta la influencia de la asistencia y participación en Congresos, reuniones científicas, cursos, etc., en el desempeño actual de su actividad profesional. Por su parte, las categorías que dan puntuaciones más bajas a este ítem son los asociados y los titulares de escuela universitaria.

“Los congresos valen fundamentalmente no por las comunicaciones en sí, que normalmente no se valoran, pero sí vale para ver un poco cómo está el tema nacional o internacional (...) y establecer contactos con otros grupos que trabajan en cosas análogas. Esto permite (...) que luego haya unos intercambios, a lo mejor estancias, y luego ya contribuciones más fuertes. Entonces, yo creo que los congresos son el ámbito de encuentro mejor que hay, es decir, donde realmente consigues conectar con otra gente” (Diego, catedrático de universidad, e.1: 26).

La variable “otra ocupación laboral” muestra que los profesores que no tienen otra ocupación laboral puntúan más alta la influencia de la asistencia y

participación en Congresos, reuniones científicas, cursos, etc., en el desarrollo actual de su actividad profesional, que aquellos que sí la tienen.

Por último, la influencia de la asistencia y participación en Congresos, reuniones científicas, cursos, etc., también varía en función del tipo de ocupación que tienen algunos de los profesores que configuran la muestra. El nivel de influencia se ordena de mayor a menor en función del ámbito al que pertenecen dichas ocupaciones: 1. Ciencias de la Salud; 2. Ciencias Sociales y Jurídicas; 3. Ingeniería y Arquitectura; 4. Artes y Humanidades; y 5. Ciencias.

**Tabla 5.5.56. Contraste de diferencias para el ítem 7:
El intercambio de experiencias formativas con otros compañeros**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.001	*
Edad	0.072	
Nivel de responsabilidad familiar	0.070	
Rama científica	0.001	*
Centro	0.008	*
Departamento	0.196	
Titulación académica	0.130	
Categoría profesional	0.412	
Ocupa cargo	0.360	
Cargo que ocupa	0.847	
Ocupó cargo	0.437	
Cargo que ocupó	0.376	
Años de experiencia docente en la universidad	0.829	
Trabajó en otras etapas educativas	0.666	
Etapas educativas en la que trabajó	0.519	
Otra ocupación laboral	0.003	*
Nombre de otra ocupación laboral	0.020	*

La tabla 5.5.56., determina las diferencias significativas existentes en el ítem 7, relativo a la influencia del intercambio de experiencias formativas con otros compañeros en el desarrollo de la actividad profesional. Como puede apreciarse, dichas diferencias se dan en cinco variables: sexo, rama científica, centro, otra ocupación laboral y nombre de otra ocupación laboral.

Situándose la media en el profesorado al que este ítem le ha influido regular, los resultados son:

En la variable “sexo”, se hallan diferencias significativas entre hombres y mujeres en el grado en que les influye el intercambio de experiencias formativas con otros compañeros. En este caso, en comparación con los hombres, las mujeres han valorado con puntuaciones más altas la influencia de este ítem en el desarrollo actual de su labor profesional.

“...algo que a mí me motiva muchísimo es hacer colaboraciones, irte a otras universidades, con otras culturas; eso me parece muy enriquecedor” (Lucía, mujer, e.12: 17).

La influencia del intercambio de experiencias formativas con otros compañeros depende también de la variable “rama científica”. Los rangos promedio obtenidos señalan que a los profesores de Ciencias, seguidos de los de Ciencias de la Salud, los de Ciencias Sociales y Jurídicas y los de Ingeniería y Arquitectura, son los que perciben más alta la influencia del intercambio de experiencias formativas con los compañeros en el desarrollo actual de su actividad profesional. En cambio, los profesores de Artes y Humanidades, son los que han valorado más baja la influencia de este ítem con respecto al resto de ramas científicas.

En cuanto a la variable “centro”, se encuentran diferencias significativas en el grado de influencia que tiene el intercambio de experiencias formativas con otros compañeros. Los centros cuyo profesorado ha puntuado más alta la influencia de dicho ítem, son: 1. Facultad de Odontología; 2. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla; 3. Facultad de Comunicación y Documentación; 4. Facultad de Ciencias del Trabajo y E.U. de Trabajo Social; y 5. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Por el contrario, los centros que han puntuado más baja la influencia del intercambio de experiencias formativas con otros compañeros en el ejercicio actual de la profesión, son: 1. Facultad de Traducción e Interpretación; 2. E.U. de Arquitectura Técnica; 3. Facultad de Filosofía y Letras; 4. Facultad de Bellas Artes; y 5. E.T.S. de Arquitectura.

En la variable “otra ocupación laboral”, se observa que los profesores que no tienen otra ocupación laboral puntúan más alta la influencia del intercambio de experiencias formativas con otros compañeros en el desarrollo actual de su actividad profesional, que aquellos que sí la tienen.

Por último, la influencia del intercambio de experiencias formativas con otros compañeros, también varía en función del tipo de ocupación que tienen algunos de los profesores al margen de su labor docente e investigadora. El nivel de influencia de este ítem se ordena de mayor a menor, en función del ámbito al que pertenece cada ocupación: 1. Ciencias de la Salud; 2. Ciencias Sociales y Jurídicas; 3. Ingeniería y Arquitectura; 4. Artes y Humanidades; y 5. Ciencias.

**Tabla 5.5.57. Contraste de diferencias para el ítem 8:
La revisión de literatura actualizada relacionada con mi actividad profesional**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.000	*
Edad	0.513	
Nivel de responsabilidad familiar	0.000	*
Rama científica	0.002	*
Centro	0.000	*
Departamento	0.004	*
Titulación académica	0.000	*
Categoría profesional	0.000	*
Ocupa cargo	0.731	
Cargo que ocupa	0.911	
Ocupó cargo	0.129	
Cargo que ocupó	0.316	
Años de experiencia docente en la universidad	0.006	*
Trabajó en otras etapas educativas	0.696	
Etapas educativas en la que trabajó	0.309	
Otra ocupación laboral	0.300	
Nombre de otra ocupación laboral	0.001	*
Sexo	0.152	

La tabla 5.5.57., revela los resultados obtenidos para el ítem 8, referido a la influencia de la revisión de literatura actualizada en el desarrollo de la actividad profesional del profesorado. Las diferencias significativas se encuentran en nueve variables: sexo, nivel de responsabilidad familiar, rama científica, centro, departamento, titulación académica, categoría profesional, años de experiencia en la universidad y otra ocupación laboral.

Conociendo que la media se encuentra en el profesorado al que este ítem le ha influido bastante, los resultados son:

Para la variable “sexo”, se encuentran diferencias significativas entre hombres y mujeres, de manera que a las mujeres les influye más la revisión de literatura actualizada en el desarrollo de su actividad profesional, que a los hombres.

El grado en que influye la revisión de literatura actualizada en la labor profesional, también varía en función de la rama científica a la que pertenece el profesorado. En este caso, a los profesores de Ciencias y a los de Ciencias de la Salud, son a los que más les influye este ítem. Por el contrario, a los profesores de Ingeniería y Arquitectura, a los de Ciencias Sociales y Jurídicas y a los de Artes y Humanidades, son a los que menos les influye.

En relación con la variable “centro” existen diferencias significativas con respecto al grado en que les ha influido la revisión de bibliografía actualizada. Los centros cuyo profesorado ha puntuado más alta la influencia de la revisión

de literatura actualizada en el desarrollo actual de su actividad profesional, son: 1. Facultad de Comunicación y Documentación; 2. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte; 3. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla; 4. Facultad de Ciencias; y 5. Facultad de Medicina. Por el contrario, los centros que han puntuado más baja la influencia de la revisión de literatura actualizada, son: 1. E.U. de Arquitectura Técnica; 2. Facultad de Traducción e Interpretación. 3. E.T.S. de Arquitectura; 4. Facultad de Bellas Artes; y 5. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales.

Atendiendo a la variable “titulación académica”, se obtiene que los profesores que son doctores puntúan más alta la influencia de la revisión de literatura actualizada en su actividad profesional, que aquellos que no lo son.

“Es muy importante al principio hacer una exhaustiva exploración bibliográfica, para no llevarse sorpresas, porque uno se cree que está descubriendo el mundo y esa idea está perfectamente desarrollada y mejor que uno la tiene, en un determinado autor que ya lo había hecho. Por eso, en la investigación lo fundamental al principio es hacer una delimitación muy, muy, muy exhaustiva de la cuestión bibliográfica” (Javier, doctor, e.7: 19).

Extraídos los rangos promedio para las diferentes categorías profesionales, se observa que: los catedráticos de escuela universitaria y los catedráticos de universidad, son los que valoran más alta la influencia de la revisión de literatura actualizada en el desarrollo actual de su labor profesional. A continuación, les siguen los titulares de universidad, los colaboradores y los contratados doctores. Y, en último lugar, los ayudantes doctores, los titulares de escuela universitaria, los ayudantes y los asociados, con unos rangos promedio inferiores que muestran que la revisión de literatura actualizada les influye menos que al resto de categorías profesionales.

La variable “años de experiencia en la universidad” también es significativa para este ítem, de manera que a más años de experiencia, mayor es la influencia que tiene en los profesores la revisión de bibliografía actualizada. Los rangos promedio se ordenarían de mayor a menor de la siguiente forma: 1. Los que tienen más de 30 años de experiencia; 2. Los que se sitúan entre los 21 y los 30 años de experiencia; 3. Los que llevan entre 11 y 20 años en la universidad; 4. Los que llevan entre 5 y 10 años; y 5. Los que poseen menos de 5 años de experiencia.

Finalmente, para la variable “otra ocupación laboral”, se comprueba que los profesores que tienen otra ocupación laboral puntúan más baja la influencia de la revisión de literatura actualizada en el desarrollo actual de su labor profesional, que aquellos que no la tienen.

**Tabla 5.5.58. Contraste de diferencias para el ítem 9:
La publicación a través de diferentes medios (revistas, libros, etc.)**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.218	
Edad	0.025	*
Nivel de responsabilidad familiar	0.057	*
Rama científica	0.000	*
Centro	0.000	*
Departamento	0.000	*
Titulación académica	0.000	*
Categoría profesional	0.000	*
Ocupa cargo	0.625	
Cargo que ocupa	0.767	
Ocupó cargo	0.796	
Cargo que ocupó	0.631	
Años de experiencia docente en la universidad	0.282	
Trabajó en otras etapas educativas	0.003	*
Etapas educativas en la que trabajó	0.015	*
Otra ocupación laboral	0.000	*
Nombre de otra ocupación laboral	0.025	*

En la tabla 5.5.58., se aprecian los resultados obtenidos para el ítem 9, referido a la influencia que tiene la publicación a través de diferentes medios (revistas, libros, etc.), en el desarrollo de la actividad profesional del profesorado. Como se observa, existen diferencias significativas en once variables: edad, nivel de responsabilidad familiar, rama científica, centro, departamento, titulación académica, categoría profesional, trabajó en otras etapas educativas, etapa educativa en la que trabajó, otra ocupación laboral y nombre de la ocupación laboral.

Sabiendo que la media se sitúa en el profesorado al que este ítem le ha influido bastante, los resultados son:

De la variable “edad”, se desprende que cuantos menos años tiene el profesorado, mayor es la influencia que ejerce en ellos la publicación a través de diferentes medios; y cuanto más edad, menor es dicha influencia. De esta forma, el rango promedio es mayor en los profesores con menos de 30 años, seguidos de aquellos que tienen entre 30 y 40 años; los que tienen entre 41 y 55 años; y, por último, los profesores con más de 55 años, que son los que muestran puntuaciones más bajas para este ítem.

En la variable “rama científica”, se observa que a los profesores de Ciencias son a los que más les influye la publicación a través de diferentes medios en su labor profesional. En segundo lugar y con un rango promedio bastante inferior, les siguen los profesores de Ciencias de la Salud. Y, por último, los profesores Artes y Humanidades, los de Ingeniería y Arquitectura y

los de Ciencias Sociales y Jurídicas, que son los que han puntuado más baja la influencia de este ítem.

“La orientación final (de mi formación) es publicar cuanto más mejor, para conseguir currículum que te permita sentirte... La orientación de mi formación profesional va indudablemente por ahí. Cuando consiga ser titular, pues no sé, a lo mejor cambia”
(Marcos, rama de Ciencias, e.10: 17).

En la variable “centro”, existen diferencias significativas en relación con la influencia que tiene en la actividad profesional la publicación a través de diferentes medios. Los centros cuyo profesorado ha puntuado más alta la influencia de dicho ítem, son: 1. Facultad de Ciencias; 2. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte; 3. Facultad de Medicina; 4. E.T.S. de Ingenierías Informática y de Telecomunicación; y 5. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla. Por el contrario, los centros que han puntuado más baja la influencia de la publicación a través de diferentes medios en el ejercicio actual de la profesión, son: 1. E.U. de Arquitectura Técnica; 2. Facultad de Ciencias del Trabajo y E.U. de Trabajo Social; 3. E.U. de Ciencias de la Salud; 4. E.T.S. de Arquitectura; y 5. Facultad de Bellas Artes.

Por su parte, los departamentos que han dado las puntuaciones más altas a este ítem, son: 1. Anatomía y Embriología Humana; 2. Bioquímica y Biología Molecular I; 3. Literatura Española; 4. Ecología; 5. Genética; 6. Geometría y Topología; 7. Mineralogía y Petrología; 8. Física Teórica y del Cosmos; 9. Lengua Española; y 10. Física Aplicada. Por el contrario, los departamentos que han valorado más bajo el ítem, son: 1. Didáctica de las Ciencias Sociales; 2. Filología Francesa; 3. Pintura; 4. Trabajo Social y Servicios Sociales; 5. Construcciones Arquitectónicas; 6. Fisioterapia; 7. Química Física; 8. Economía Financiera y Contabilidad; 9. Enfermería; y 10. Derecho Procesal y Derecho Eclesiástico del Estado.

Analizando la variable “titulación académica”, se comprueba que los profesores que son doctores puntúan más alta la influencia de la publicación a través de diferentes medios, en el desempeño actual de su actividad profesional, que aquellos que no lo son.

Según los rangos promedio obtenidos para las diferentes categorías profesionales, se concluye que a los que más les influye en el desarrollo actual de su labor profesional la publicación a través de diferentes medios es a los catedráticos de universidad y a los ayudantes doctores, seguidos de los contratados doctores. A continuación, a los titulares de universidad y a los ayudantes. En tercer lugar, a los colaboradores y a los catedráticos de escuela universitaria. Y, finalmente, a los titulares de escuela universitaria y a los asociados.

“...seguir publicando y que se te reconozca, que la gente hable de tu trabajo con las críticas constructivas que siempre tiene que haber” (Lucía, ayudante doctor, e.12: 17).

Los profesores que han trabajado en otras etapas educativas han obtenido un rango promedio inferior para este ítem que los que sólo han trabajado como docentes en el ámbito universitario, lo que supone que para los primeros la publicación a través de diferentes medios influye menos en el desarrollo de su actividad profesional que para los segundos.

Finalmente, para la variable “otra ocupación laboral”, se manifiesta que el profesorado que no tiene otra ocupación laboral puntúa más alta la influencia de la publicación a través de diferentes medios en el desempeño actual de su labor profesional, que aquellos que sí la tienen.

**Tabla 5.5.59. Contraste de diferencias para el ítem 10:
El apoyo formativo del departamento**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.044	*
Edad	0.015	*
Nivel de responsabilidad familiar	0.075	
Rama científica	0.268	
Centro	0.074	
Departamento	0.038	*
Titulación académica	0.007	*
Categoría profesional	0.000	*
Ocupa cargo	0.605	
Cargo que ocupa	0.554	
Ocupó cargo	0.210	
Cargo que ocupó	0.440	
Años de experiencia docente en la universidad	0.000	*
Trabajó en otras etapas educativas	0.323	
Etapas educativas en la que trabajó	0.672	
Otra ocupación laboral	0.905	
Nombre de otra ocupación laboral	0.191	

La tabla 5.5.59., muestra los resultados del ítem 10, que alude a la influencia que tiene el apoyo formativo del departamento en el desarrollo actual de la actividad profesional del profesorado. Se aprecian diferencias significativas en seis variables: sexo, edad, departamento, titulación académica, categoría profesional y años de experiencia docente en la Universidad.

Viendo que la media se encuentra en el profesorado al que este ítem le ha influido poco, los resultados son:

De la variable “sexo”, se extrae que a las mujeres les influye más el apoyo formativo que reciben del departamento en el desarrollo actual de su labor profesional, que a los hombres.

Para la variable “edad”, se obtiene que cuantos menos años tiene el profesorado, mayor es la influencia que ejerce en ellos el apoyo formativo que reciben del departamento. De esta forma, el rango promedio es mayor en los profesores con menos de 30 años, seguidos de aquellos que se sitúan entre los 30 y los 40 años; los que tienen entre 41 y 55 años; y, finalmente, los profesores con más de 55 años, que son los que muestran puntuaciones más bajas con respecto al grado en que les influye el apoyo formativo que reciben del departamento en su actividad profesional.

Atendiendo a la variable “titulación académica”, se comprueba que a los profesores que no son doctores les influye más el apoyo formativo que reciben del departamento en su actividad profesional, que a los que sí lo son.

Entre los departamentos, aquellos que han dado las puntuaciones más altas a este ítem, son: 1. Filosofía I; 2. Medicina Preventiva y Salud Pública; 3. Edafología y Química Agrícola; 4. Historia Contemporánea; 5. Arquitectura y Tecnología de Computadores; 6. Fisioterapia; 7. Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social; 8. Didáctica de la Matemática; 9. Biblioteconomía y Documentación; y 10. Prehistoria y Arqueología. Por el contrario, los departamentos que han valorado más bajo el ítem, son: 1. Física Atómica, Nuclear y Molecular; 2. Análisis Geográfico Regional y Geografía Física; 3. Economía Aplicada; 4. Antropología Social; 5. Obstetricia y Ginecología; 6. Pediatría; 7. Traducción e Interpretación; 8. Electromagnetismo y Física de la Materia; 9. Escultura; y 10. Historia del Arte y Música.

Según los rangos promedio obtenidos para las diferentes categorías profesionales, el orden (de mayor a menor) en que consideran que el apoyo formativo influye en el desarrollo de su actividad profesional es el siguiente: 1. Ayudantes; 2. Ayudantes doctores; 3. Colaboradores; 4. Contratados doctores; 5. Titulares de escuela universitaria; 6. Catedráticos de universidad; 7. Asociados; 8. Titulares de universidad; y 9. Catedráticos de escuela universitaria.

Por último, los años de experiencia en la universidad también son significativos para este ítem, de manera que aquellos profesores que tienen menos años de experiencia, consideran mayor la influencia que tiene en ellos el apoyo formativo que reciben del departamento. En este sentido, pueden agruparse los profesores con menos de 5 años de experiencia con aquellos que tienen entre 5 y 10 años de experiencia, como los que valoran más alta dicha influencia; frente aquellos otros que se sitúan entre los 11 y los 20 años de experiencia, los 21 y los 30 años, y aquellos con más de 30, quienes puntúan más baja la influencia que ejerce en ellos el apoyo formativo del departamento.

**Tabla 5.5.60. Contraste de diferencias para el ítem 11:
En general, la formación recibida hasta el momento me ha influido...**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.024	*
Edad	0.108	
Nivel de responsabilidad familiar	0.169	
Rama científica	0.131	
Centro	0.000	*
Departamento	0.113	
Titulación académica	0.633	
Categoría profesional	0.000	*
Ocupa cargo	0.932	
Cargo que ocupa	0.744	
Ocupó cargo	0.523	
Cargo que ocupó	0.829	
Años de experiencia docente en la universidad	0.001	*
Trabajó en otras etapas educativas	0.936	
Etapas educativas en la que trabajó	0.085	
Otra ocupación laboral	0.136	
Nombre de otra ocupación laboral	0.063	

En la tabla 5.5.60., se presentan los resultados obtenidos para el ítem 11, que versa sobre el grado en que ha influido, en general, la formación recibida hasta el momento en el desarrollo actual de la actividad profesional. Como se observa, existen diferencias significativas en cuatro variables: sexo, centro, categoría profesional y años de experiencia docente en la universidad.

Conociendo que la media se sitúa en el profesorado al que este ítem le ha influido bastante, los resultados son:

De la variable “sexo”, se obtiene que a las mujeres les ha influido más la formación recibida hasta el momento en el desarrollo actual de su labor profesional, que a los hombres.

En la variable “centro”, existen diferencias significativas en relación con la influencia que tiene en la actividad profesional la formación general recibida hasta el momento. Los centros cuyo profesorado ha puntuado más alta la influencia de dicho ítem, son: 1. Facultad de Comunicación y Documentación; 2. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla; 3. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte; 4. Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta; y 5. Facultad de Medicina. Por el contrario, los centros que han puntuado más baja la influencia, en general, de la formación recibida hasta el momento en el ejercicio actual de la profesión, son: 1. Facultad de Traducción e Interpretación; 2. E.T.S. de Arquitectura; 3. Facultad de Ciencias del Trabajo y E.U. de Trabajo Social; 4. E.U. de Arquitectura Técnica; y 5. Facultad de Bellas Artes.

Según los rangos promedio obtenidos para la variable “categoría profesional”, se concluye que aquellos a los que más les ha influido la formación recibida hasta el momento, son a los ayudantes doctores, seguidos de los catedráticos de universidad, los colaboradores y los contratados doctores. A continuación, a los ayudantes, a los catedráticos de escuela universitaria y a los titulares de universidad. Y, finalmente, con las puntuaciones más bajas para este ítem, a los asociados y a los titulares de escuela universitaria.

Por último, los años de experiencia en la universidad también son significativos para este ítem, de manera que a los profesores que tienen menos de 5 años de experiencia, entre 5 y 10 años y más de 30 años de experiencia, son a los que más les ha influido la formación recibida hasta el momento en el desarrollo actual de su actividad profesional. Por su parte, a los que tienen entre 11 y 20 años, y 21 y 30 años de experiencia, son a los que menos les ha influido este ítem.

➤ **DIMENSIÓN 2: ACCESO Y PROMOCIÓN**

En este apartado se va a analizar el nivel de satisfacción del profesorado en relación con diferentes aspectos relacionados con la dimensión de acceso y promoción. Como puede verse en la tabla 5.5.61., esta dimensión está formada por ocho ítems; de ellos, el ítem 5, referido a las posibilidades que se tienen para promocionar en el contexto profesional, es el que reúne mayor número de variables significativas; éstas son: sexo, edad, nivel de responsabilidad familiar, categoría, ocupa cargo, ocupó cargo, y años de experiencia en la universidad. En segundo lugar, se encuentran los ítems 3 (las posibilidades que ofrece la investigación para el acceso y la promoción) y 6 (el grado en que el acceso y la promoción van unidos a criterios de calidad y cualificación profesional), con seis variables; y, en el último lugar, el ítem 1 (los procesos selectivos para ocupar una plaza universitaria), con dos.

Las variables demográficas que se repiten con mayor frecuencia para esta dimensión respecto al grado de significación, son, en primer lugar, la categoría profesional del profesorado, ya que es significativa para seis variables. Seguidamente, se encuentra la referida al desempeño de cargos, concretamente las variables “ocupa cargo” y “ocupó cargo”, que se repiten en cinco ítems. Las variables relacionadas con el trabajo en otras etapas educativas no tienen significación para ninguno de los ítems de esta dimensión; y es escasa la significatividad de las variables referidas a otra ocupación y la variable “rama científica”.

Tabla. 5.5.61. Variables descriptivas significativas para el nivel de satisfacción del profesorado con respecto a la dimensión “acceso y promoción”

	1	2	3	4	5	6	7	8
Sexo			x		x			x
Edad	x				x	x		
Nivel de responsabilidad familiar					x			x
Rama científica			x					
Centro		x	x	x			x	
Departamento			x					
Titulación académica				x			x	
Categoría profesional		x	x	x	x	x	x	
Ocupa cargo				x	x	x	x	x
Cargo que ocupa								
Ocupó cargo				x	x	x	x	x
Cargo ocupado						x		
Años de experiencia docente en la universidad	x	x			x	x		
Otras etapas								
Nombre etapa								
Otra ocupación laboral			x					
Nombre ocupación								

Seguidamente, se comentan los resultados obtenidos para cada ítem, sobre el nivel de satisfacción del profesorado con respecto a diversos aspectos relacionados con el acceso y la promoción.

NIVEL DE SATISFACCIÓN EN RELACIÓN CON DIVERSOS ASPECTOS

**Tabla 5.5.62. Contraste de diferencias para el ítem 1:
Los procesos selectivos para ocupar una plaza universitaria**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.581	
Edad	0.036	*
Nivel de responsabilidad familiar	0.070	
Rama científica	0.293	
Centro	0.118	
Departamento	0.325	
Titulación académica	0.175	
Categoría profesional	0.113	
Ocupa cargo	0.064	
Cargo que ocupa	0.937	
Ocupó cargo	0.086	
Cargo que ocupó	0.981	
Años de experiencia docente en la universidad	0.009	*
Trabajó en otras etapas educativas	0.421	
Etapas educativas en la que trabajó	0.886	
Otra ocupación laboral	0.543	
Nombre de otra ocupación laboral	0.949	

En la tabla 5.5.62., se aprecian los resultados obtenidos para el ítem 1, referido al grado de satisfacción del profesorado con respecto a los procesos selectivos para ocupar una plaza universitaria. En este ítem, sólo existen diferencias significativas para dos variables: edad y años de experiencia docente en la universidad.

Encontrándose la media en el profesorado con un grado de satisfacción bajo para este ítem, los resultados son:

En relación con la variable “edad”, se observa que cuantos menos años tiene el profesorado, mayor es el grado de satisfacción con respecto a los procesos selectivos para ocupar una plaza universitaria. De esta forma, el rango promedio es mayor en los profesores con menos de 30 años; seguidos de aquellos que tienen entre 30 y 40; los que tienen entre 41 y 55 años; y, por último, los profesores con más de 55 años, que son los que muestran puntuaciones más bajas para este ítem.

“Las que hay ahora me parecen un desastre. No creo que sean buenas, en el sentido de crear tantas evaluaciones... sobre todo en la inseguridad, me van a evaluar, ¿qué es lo que quieren? (...). Te lo ponen tan complicado, con tantas evaluaciones y con tantas cosas, que como no hagas un curso para aprender cómo se rellena la aplicación (...). Y ahora, ¿quién me va a evaluar? ¿quién evalúa a los que evalúan? Cuando después de todo eso

volvemos a lo de antes, le sueltan “el muerto” a la universidad y al departamento en particular y que aquí se peleen todos los que van, porque hemos vuelto al sistema de antes (...). Para que el departamento pida la plaza, unos señores te tienen que decir que esa persona está acreditada o está habilitada; yo veo un proceso que es volver a lo mismo de antes, mucho politiquero (...). Y después de todas esas cosas y de esa quemazón y esa pérdida de tiempo y esa pérdida de ilusiones... porque tú dices ¿qué es lo que perjudica en tu investigación? Pues todas las cosas que están ocurriendo” (Julia, entre 41-55 años, e.2: 19-20).

Por su parte, los años de experiencia en la universidad también son significativos para este ítem, de manera que aquellos profesores que llevan trabajando menos de 5 años en la universidad, son los que se sienten más satisfechos con los procesos selectivos para ocupar una plaza universitaria; mientras que los que tienen más de 30 años de experiencia son los que se sienten menos satisfechos.

“Las formas de acceso y promoción que existen, primero no estaba de acuerdo con las anteriores, porque dependían del cacique último o de los caciques últimos o de los grupos de presión correspondientes, y de que tú movieras la cola mejor o peor, pero no están en relación con lo que es una preparación objetiva, tanto en tu docencia como en tu investigación o en tu producción científica. ¿Con estas que existen ahora? Creo que son lo mismo de lo mismo: parches. La acreditación, tú mandas todas las cosas, pero tú tienes un tribunal que al final es el que decide (...), es un poco más amplio, pero siguen decidiendo ellos lo que les parece en un momento determinado (...). Las formas de promoción, creo que hay que hacerlas de forma objetiva. Un poco lo que yo hago en clase, que tú entres en la universidad y se te vaya llevando un control regular de lo que tú enseñas, de lo que tú investigas (...) y que se vaya haciendo un expediente tuyo. Y al cabo de equis tiempo, cuando hayas completado, de acuerdo a lo que se haya decidido, un tramo de tu vida de preparación, entonces tú automáticamente pasas (...), pero no dejarlo depender de una comisión (...), porque yo he estado en esas comisiones y eso no sirve para nada” (José, más de 30 años de experiencia, e.3: 33-34).

**Tabla 5.5.63. Contraste de diferencias para el ítem 2:
Las posibilidades que ofrece la docencia para el acceso y la promoción**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.166	
Edad	0.264	
Nivel de responsabilidad familiar	0.083	
Rama científica	0.113	
Centro	0.031	*
Departamento	0.201	
Titulación académica	0.967	
Categoría profesional	0.008	*
Ocupa cargo	0.306	
Cargo que ocupa	0.537	
Ocupó cargo	0.620	
Cargo que ocupó	0.298	
Años de experiencia docente en la universidad	0.000	*
Trabajó en otras etapas educativas	0.889	
Etapas educativas en la que trabajó	0.954	
Otra ocupación laboral	0.096	
Nombre de otra ocupación laboral	0.781	

La tabla 5.5.63., muestra los resultados obtenidos para el ítem 2, referido al nivel de satisfacción con respecto a las posibilidades que ofrece la docencia para el acceso y la promoción. En este ítem existen diferencias significativas para tres variables: centro, categoría profesional y años de experiencia docente en la universidad.

Viendo que la media se sitúa en el profesorado con un grado de satisfacción bajo para este ítem, los resultados son:

Para la variable “centro”, se extraen diferencias significativas en el nivel de satisfacción del profesorado con respecto a las posibilidades que ofrece la docencia para el acceso y la promoción. Los centros cuyo profesorado ha puntuado más alta la satisfacción en dicho ítem, son: 1. Facultad de Bellas Artes; 2. Facultad de Ciencias del Trabajo y E.U. de Trabajo Social; 3. Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta; 4. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte; y 5. E.T.S. de Arquitectura. Por el contrario, los centros que han puntuado más bajo su nivel de satisfacción con respecto a las posibilidades que ofrece la docencia para el acceso y la promoción, son: 1. E.T.S. de Ingenierías Informática y de Telecomunicación; 2. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología; 3. Facultad de Farmacia; 4. E.T.S. de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos; y 5. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla.

Por último, la variable “años de experiencia docente en la universidad” también es significativa para este ítem, de manera que aquellos profesores que llevan trabajando en la universidad menos de 5 años y más de 30 son los más

satisfechos con respecto a las posibilidades que ofrece la docencia para el acceso y la promoción; les siguen los profesores que tienen entre 5 y 10 años, y entre 21 y 30 años de experiencia. Y aquellos con una experiencia entre los 11 y 20 años, son los que se sienten menos satisfechos con las posibilidades que ofrece la docencia para el acceso y la promoción.

“...te valoran por lo que investigas, pero lo que te exigen en la universidad sobre todo es la docencia, es decir, una contradicción, porque puntúa mucho más haber publicado, pero la universidad lo que te exige sobre todo son tus horas de clase” (Ignacio, entre 11 y 20 años de experiencia, e.5: 23).

**Tabla 5.5.64. Contraste de diferencias para el ítem 3:
Las posibilidades que ofrece la investigación para el acceso y la promoción**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.046	*
Edad	0.234	
Nivel de responsabilidad familiar	0.111	
Rama científica	0.004	*
Centro	0.003	*
Departamento	0.004	*
Titulación académica	0.079	
Categoría profesional	0.001	*
Ocupa cargo	0.087	
Cargo que ocupa	0.874	
Ocupó cargo	0.153	
Cargo que ocupó	0.306	
Años de experiencia docente en la universidad	0.191	
Trabajó en otras etapas educativas	0.426	
Etapas educativas en la que trabajó	0.131	
Otra ocupación laboral	0.003	*
Nombre de otra ocupación laboral	0.709	

En la tabla 5.5.64., se observan los resultados obtenidos para el ítem 3, referido al nivel de satisfacción con respecto a las posibilidades que ofrece la investigación para el acceso y la promoción. En este ítem existen diferencias significativas para seis variables: sexo, rama científica, centro, departamento, categoría profesional y otra ocupación laboral.

Conociendo que la media se sitúa en el profesorado con una grado de satisfacción medio para este ítem, los resultados son:

Para la variable “sexo”, se concluye que el nivel de satisfacción de los hombres con respecto a las posibilidades que ofrece la investigación para el acceso y la promoción es mayor que el de las mujeres.

“...hay promoción personal y profesional mayor que la que existía en el instituto y también hay mayor promoción social en la universidad (...), sobre todo en mi caso que me gusta la investigación...” (Javier, hombre, e.7: 2).

El nivel de satisfacción con respecto a las posibilidades que ofrece la investigación para el acceso y la promoción, también varía en función de la rama a la que pertenece el profesorado. Los rangos promedio obtenidos para las diferentes ramas muestran que Ciencias es la rama que ha valorado con puntuaciones más altas su satisfacción con respecto a las posibilidades que ofrece la investigación para el acceso y la promoción. Con rangos promedios menores, pero no muy distantes entre sí, le siguen Artes y Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ingeniería y Arquitectura y Ciencias de la Salud.

En relación con la variable “centro”, se encuentran diferencias significativas en el nivel de satisfacción del profesorado con respecto a las posibilidades que ofrece la investigación para el acceso y la promoción. Los centros cuyo profesorado ha puntuado más alta la satisfacción en este ítem, son: 1. Facultad de Ciencias del Trabajo y E.U. de Trabajo Social; 2. Facultad de Comunicación y Documentación; 3. Facultad de Odontología; 4. Facultad de Ciencias; y 5. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Por el contrario, los centros que han puntuado más bajo su nivel de satisfacción con respecto a las posibilidades que ofrece la investigación para el acceso y la promoción, son: 1. E.T.S. de Arquitectura; 2. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología; 3. Facultad de Farmacia; 4. E.U. de Arquitectura Técnica; y 5. Facultad de Traducción e Interpretación.

En la variable “departamento”, aquellos que han dado las puntuaciones más altas a este ítem, son: 1. Anatomía y Embriología Humana; 2. Filología Latina; 3. Química Orgánica; 4. Bioquímica y Biología Molecular I; 5. Geometría y Topología; 6. Botánica; 7. Derecho Penal; 8. Ecología; 9. Química Inorgánica; y 10. Álgebra. Por el contrario, los departamentos que han valorado más bajo el ítem, son: 1. Mecánica de Estructuras e Ingeniería Hidráulica; 2. Edafología y Química Agrícolas (Farmacia); 3. Literatura Española; 4. Obstetricia y Ginecología; 5. Física Teórica y del Cosmos; 6. Farmacia y Tecnología Farmacéutica; 7. Historia Antigua; 8. Construcciones Arquitectónicas; 9. Derecho Procesal y Derecho Eclesiástico del Estado; y 10. Enfermería.

Observando los rangos promedio obtenidos para la variable “categoría profesional”, se extrae que los profesores con mayor nivel de satisfacción con respecto a las posibilidades que ofrece la investigación para el acceso y la promoción, son los catedráticos de universidad y los ayudantes doctores. Seguidamente, se encuentran los contratados doctores, los titulares de universidad y los ayudantes. Por último, las puntuaciones más bajas para este ítem provienen de los titulares de escuela universitaria, los asociados, los colaboradores y los catedráticos de escuela universitaria.

“...a la hora de promocionarte, la investigación tiene mucho peso, pero a ti te pagan aquí por dar clase, no por investigar (...) y eso no hay que perderlo de vista. Pero luego, para promocionarte la carga más importante la tiene la investigación” (Amalia, titular de escuela universitaria, e.4: 29).

Finalmente, la variable “otra ocupación laboral” manifiesta que el profesorado que no tiene otra ocupación laboral posee un mayor nivel de satisfacción con respecto a las posibilidades que ofrece la investigación para el acceso y la promoción, que aquellos que sí la tienen.

**Tabla 5.5.65. Contraste de diferencias para el ítem 4:
Las posibilidades que tengo de acceder a cargos de gestión**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.874	
Edad	0.961	
Nivel de responsabilidad familiar	0.413	
Rama científica	0.539	
Centro	0.017	*
Departamento	0.131	
Titulación académica	0.027	*
Categoría profesional	0.006	*
Ocupa cargo	0.000	*
Cargo que ocupa	0.097	
Ocupó cargo	0.000	*
Cargo que ocupó	0.976	
Años de experiencia docente en la universidad	0.419	
Trabajó en otras etapas educativas	0.633	
Etapas educativas en la que trabajó	0.321	
Otra ocupación laboral	0.163	
Nombre de otra ocupación laboral	0.787	

La tabla 5.5.65. determina los resultados obtenidos para el ítem 4, referido al nivel de satisfacción con respecto a las posibilidades que se tienen de acceder a cargos de gestión. En este caso, se encuentran diferencias significativas para cinco variables: centro, titulación académica, categoría profesional, ocupa cargo y ocupó cargo.

Sabiendo que la media se encuentra en el profesorado con un grado de satisfacción bajo para este ítem, los resultados son:

Analizando la variable “centro”, se observan diferencias significativas en el nivel de satisfacción del profesorado con respecto a las posibilidades que tiene de acceder a cargos de gestión. Los centros cuyo profesorado ha puntuado más alta la satisfacción en dicho ítem son: 1. Facultad de Ciencias del Trabajo y E.U. de Trabajo Social; 2. Facultad de Traducción e

Interpretación; 3. Facultad de Odontología; 4. Facultad de Bellas Artes; y 5. Facultad de Ingenierías Informática y de Telecomunicación. Por el contrario, los centros que han puntuado más bajo su nivel de satisfacción con respecto a las posibilidades que tienen de acceder a cargos de gestión han sido: 1. Facultad de Medicina; 2. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología; 3. Facultad de Psicología; 4. E.T.S. de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos; y 5. Facultad de Farmacia.

Según la variable “titulación del profesorado”, aquellos que no son doctores poseen un nivel de satisfacción mayor con respecto a las posibilidades que tienen de acceder a cargos de gestión, que aquellos que sí son doctores.

“En cargos de gestión no tengo posibilidades ninguna, por mi forma de ser, cualquiera diría que ninguna. Y podría tenerlo, pero no voy a tener ninguno” (Amalia, doctora, e.4: 29).

Atendiendo a los rangos promedio obtenidos para las diferentes categorías profesionales, el orden (de mayor a menor) en que sienten más satisfechos con respecto a las posibilidades que tienen de acceder a cargos de gestión, es el siguiente: 1. Titulares de escuela universitaria; 2. Colaboradores; 3. Catedráticos de escuela universitaria; 4. Catedráticos de universidad; 5. Titulares de universidad; 6. Ayudantes; 7. Contratados doctores; 8. Ayudantes doctores; y 9. Asociados. La distancia entre los rangos promedio es similar entre todas las categorías, excepto para la primera cuya distancia es superior con respecto a la segunda.

En la variable “ocupa cargo”, se comprueba que aquellos profesores que ocupan algún cargo se sienten más satisfechos con respecto a las posibilidades que tienen de acceder a cargos de gestión, que aquellos que no ocupan ningún cargo.

Asimismo, en relación con la variable “ocupó cargo”, también se manifiesta que los profesores que han ocupado algún cargo se sienten más satisfechos con respecto a las posibilidades que tienen de acceder a cargos de gestión, que aquellos que no lo han ocupado nunca.

“Creo que mi cargo como secretaria fue como se hace en esta universidad, por descarte. A mí me eligió el director de este departamento (...), porque antes había dos grupos y no se llevaban muy bien entre ellos. Yo nunca me integré en ninguno de esos dos grupos, pero me llevaba bien con ambos. Entonces, creo que me eligieron por eliminación; de hecho me sorprendió mucho que viniera a decirme que le ayudara en esa tarea” (Teresa, ocupó cargo, e.9: 9).

**Tabla 5.5.66. Contraste de diferencias para el ítem 5:
Las posibilidades que tengo de promocionar en mi contexto profesional**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.033	*
Edad	0.017	*
Nivel de responsabilidad familiar	0.025	*
Rama científica	0.055	
Centro	0.298	
Departamento	0.175	
Titulación académica	0.987	
Categoría profesional	0.011	*
Ocupa cargo	0.013	*
Cargo que ocupa	0.661	
Ocupó cargo	0.006	*
Cargo que ocupó	0.222	
Años de experiencia docente en la universidad	0.000	*
Trabajó en otras etapas educativas	0.407	
Etapas educativas en la que trabajó	0.838	
Otra ocupación laboral	0.703	
Nombre de otra ocupación laboral	0.872	

La tabla 5.5.66., expresa las diferencias significativas encontradas para el ítem 5, relativo al nivel de satisfacción del profesorado con respecto a las posibilidades que tiene de promocionar en su contexto profesional. En total, se aprecian siete variables significativas: sexo, edad, responsabilidad familiar, categoría profesional, ocupa cargo, ocupó cargo, y años de experiencia docente en la universidad.

Habiéndose encontrado la media en el profesorado con un grado de satisfacción medio para este ítem, los resultados son:

Para la variable “sexo”, según los rangos promedio obtenidos, se concluye que los hombres se manifiestan más satisfechos que las mujeres con respecto a las posibilidades que tienen de promocionar en su contexto profesional.

“Yo ya no veo ningún tipo de promoción, o sea eso ya, al contrario”. “Toda mi orientación profesional era por una idea, por conseguir una cátedra (...), entonces, pues verdaderamente las cosas transcurrieron de forma que no hubo manera de que yo consiguiera la cátedra. Aprobé el primer ejercicio, pero en el segundo la cátedra quedó desierta, entonces para mí eso ha sido una gran decepción, porque yo para mí, pues no sé, era el reconocimiento de mis compañeros, porque al fin y al cabo son los que te juzgan tu labor docente e investigadora de treinta y dos años y parece ser que no fue así”. “Fue un palo tremendo del que

nunca me he recuperado y (...) tampoco tengo intención de recuperarme” (Victoria, mujer, e.8: 16, 29 y 34).

En relación con la variable “edad”, se observa que los profesores con menos de 30 años son los más satisfechos con respecto a las posibilidades que tienen de promocionar en su contexto profesional. Más distanciados de estos y de manera correlativa les siguen los mayores de 55 años, los que tienen entre 30 y 40 años y, finalmente, los que tienen una edad comprendida entre los 41 y los 55 años.

Según la variable “responsabilidad familiar”, se determina que el nivel de satisfacción con respecto a las posibilidades que tienen para promocionar en su contexto profesional, es mayor en los que no tienen ninguna responsabilidad familiar, seguidos de los que tienen baja responsabilidad; y menor en los que tienen un nivel de responsabilidad muy alta, seguidos de los que la tienen alta.

Atendiendo a los rangos promedio obtenidos para las diferentes categorías profesionales, se comprueba que los que tienen un mayor nivel de satisfacción con respecto a las posibilidades que tienen para promocionar en su contexto profesional son los catedráticos de universidad, los ayudantes doctores y los ayudantes. A continuación, les siguen los contratados doctores, los catedráticos de escuela universitaria y los colaboradores. Y, en último lugar, los titulares de universidad, los asociados y los titulares de escuela universitaria.

“Yo me presenté a una cátedra de universidad y llegué y aprobé todos los ejercicios y se la dieron a otro (...). Yo tenía muchos más tramos de investigación, mucha más docencia y mucho más currículum. No pudieron suspenderme, tuvieron que aprobarme todos los ejercicios”. “Yo me presenté y lo hice mal, me arrepiento de haberlo hecho, pero bueno lo hice y ya está. Con este sistema me han dicho muchos amigos: ‘preséntate que si a ti no te la dan, a quién se la van a dar’. Y no me presento, porque no me la dan (...). Y lo que no hago yo a mis años es el tonto. Y, además, me va a evaluar gente que tiene menos mérito que yo, porque yo voy a ir con cuatro o cinco tramos de investigación y muchos de ellos no tienen ni tres” (José, titular de universidad, e.3: 37-38).

En la variable “ocupa cargo”, se muestra que aquellos profesores que ocupan algún cargo se sienten más satisfechos con respecto a las posibilidades que tienen para promocionar en su contexto profesional, que aquellos que no ocupan ningún cargo.

Asimismo, en relación con la variable “ocupó cargo”, también se concluye que los profesores que han ocupado algún cargo se sienten más satisfechos con respecto a las posibilidades que tienen para promocionar en su contexto profesional, que aquellos que no lo han ocupado nunca.

Por último, los años de experiencia en la universidad también son significativos para este ítem, de manera que aquellos profesores que llevan trabajando en la universidad menos de 5 años y aquellos que llevan más de 30, son los más satisfechos con respecto a las posibilidades que tienen para promocionar en su contexto profesional; les siguen los profesores que tienen entre 5 y 10 años, y entre 11 y 20 años de experiencia. Y aquellos con una experiencia entre los 21 y 30 años, son los que se sienten menos satisfechos con respecto a las posibilidades que tienen para promocionar en su contexto profesional.

**Tabla 5.5.67. Contraste de diferencias para el ítem 6:
El grado en que el acceso y la promoción van unidos a criterios de calidad y cualificación profesional**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.364	
Edad	0.021	*
Nivel de responsabilidad familiar	0.057	
Rama científica	0.181	
Centro	0.573	
Departamento	0.403	
Titulación académica	0.535	
Categoría profesional	0.002	*
Ocupa cargo	0.017	*
Cargo que ocupa	0.298	
Ocupó cargo	0.007	*
Cargo que ocupó	0.016	*
Años de experiencia docente en la universidad	0.002	*
Trabajó en otras etapas educativas	0.236	
Etapas educativas en la que trabajó	0.812	
Otra ocupación laboral	0.310	
Nombre de otra ocupación laboral	0.973	

La tabla 5.5.67., concreta los resultados que se derivan del ítem 6, que versa sobre el nivel de satisfacción del profesorado con respecto al grado en que el acceso y la promoción van unidos a criterios de calidad y cualificación profesional. En este caso, se aprecian diferencias significativas en seis variables: edad, categoría profesional, ocupa cargo, ocupó cargo, cargo que ocupó y años de experiencia docente en la universidad.

Partiendo de que la media se sitúa en el profesorado con un grado de satisfacción bajo para este ítem, los resultados son:

Para la variable “edad”, los profesores menores de 30 años y los mayores de 55 tienen un nivel de satisfacción mayor con respecto al grado en que el acceso y la promoción van unidos a criterios de calidad y cualificación profesional, que los profesores que tienen entre 41 y 55 años y entre 30 y 40

años; siendo estos últimos los que han valorado el ítem con puntuaciones más bajas.

“No siempre (el acceso y la promoción van unidos a criterios de calidad y cualificación profesional). Hoy por hoy, creo que la universidad está muy endogámica, entonces va unido a que una vez que un alumno ha tenido una beca en un departamento y ya se le conoce, se le apoya mucho más que a otro que tenga más calidad, pero que venga de fuera” (Teresa, entre 41 y 55 años, e.9: 12).

De la variable “titulación del profesorado”, se desprende que aquellos que no son doctores poseen un nivel de satisfacción mayor con respecto al grado en que el acceso y la promoción van unidos a criterios de calidad y cualificación profesional, que aquellos que sí son doctores.

“Es lo que pone en los escritos (que el acceso y la promoción van unidos a criterios de calidad y cualificación profesional). En realidad no. En realidad va unido a un nepotismo y a un favoritismo” (José, doctor, e.3: 38).

Examinando los rangos promedio obtenidos para las diferentes categorías profesionales, se comprueba que los que tienen un mayor nivel de satisfacción con respecto al grado en que el acceso y la promoción van unidos a criterios de calidad y cualificación profesional son los catedráticos de universidad y los ayudantes. En segundo lugar, los ayudantes doctores, los colaboradores y los contratados doctores. A continuación, los titulares de universidad, los titulares de escuela universitaria y los asociados. Y, en último lugar, con la puntuación más baja se encuentran los catedráticos de escuela universitaria.

“Siempre no (va unido el acceso y la promoción a criterios de calidad y cualificación profesional), pero creo que en la mayoría de los casos el tiempo termina poniendo a cada uno en su sitio, y el que es bueno puede entrar y seguir siendo bueno y el que es malo entrará y seguirá siendo malo, pero es como algo que no veo yo un problema muy grande, yo creo que el que es bueno y quiere, entra” (Marcos, contratado doctor, e.10: 14).

En relación a la variable “ocupa cargo”, se observa que aquellos profesores que ocupan algún cargo poseen mayor nivel de satisfacción con respecto al grado en que el acceso y la promoción van unidos a criterios de calidad y cualificación profesional, que aquellos que no ocupan ningún cargo.

Asimismo, para la variable “ocupó cargo”, también se concluye que los profesores que han ocupado algún cargo se sienten más satisfechos con respecto al grado en que el acceso y la promoción van unidos a criterios de calidad y cualificación profesional, que aquellos que no lo han ocupado nunca.

“En general sí (el acceso y la promoción van unidos a criterios de calidad y cualificación profesional), pero hay excepciones. Es decir que, hablando históricamente, ha habido momentos en los que a lo mejor hay gente que sacó las oposiciones porque “tuvo suerte”, y yo creo que ahora también pasará algo parecido. No lo conozco bien, pero me imagino que también habrá algunas cosas que no se vean razonables” (Diego, ocupó cargo, e.12: 23).

Según la variable “cargo que ocupó”, se encuentran diferencias significativas entre los diferentes tipos de cargos, de manera que los profesores que han ocupado cargo a nivel de departamento, seguidos de los que lo han ocupado a nivel de centro, son los que se sienten más satisfechos con respecto al grado en que el acceso y la promoción van unidos a criterios de calidad y cualificación profesional. Por su parte, con unas puntuaciones más bajas, se encuentran los que han ocupado cargo a nivel de universidad, que son los menos satisfechos para este ítem.

Por último, la variable “años de experiencia docente en la universidad”, indica que los profesores que llevan trabajando en la universidad menos de 5 años y los que llevan más de 30, son los más satisfechos con respecto al grado en que el acceso y la promoción van unidos a criterios de calidad y cualificación profesional. Con puntuaciones más bajas les siguen los profesores que tienen entre 5 y 10 años de experiencia, entre 21 y 30 y entre 11 y 20 años.

“Deberían retomarse mejor los filtros y la objetividad de los conocimientos. Un investigador que verdaderamente lo sea, que tenga oportunidad de promoción, y que la promoción no dependa de afectos personales (...). Es mejor (...) que prime sobre todo la calidad, la formación, la preparación y los méritos objetivos que tenga ese candidato, aparte de que quizás sea inevitable la mistad, y ¿por qué no va a haberla?, pero una cosa no quita la otra. A veces da la sensación de que prima demasiado el personalismo, lo cual le viene muy bien a uno cuando es el beneficiado (...), pero como aquí estamos pensando en lo que sería mejor para la universidad y para la sociedad a la que sirve esa universidad, pues yo creo que esa sociedad (...) está pidiendo otra cosa” (Javier, entre 11 y 20 años de experiencia, e.7: 23).

“Todo depende del baremo que te dé la universidad; si te da una autonomía muy amplia pues los miembros de la comisión cada uno tiene sus intereses” (Amalia, entre 11 y 20 años de experiencia, e.4: 31).

**Tabla 5.5.68. Contraste de diferencias para el ítem 7:
Las formas de acceso a cargos de gestión**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.753	
Edad	0.454	
Nivel de responsabilidad familiar	0.266	
Rama científica	0.998	
Centro	0.003	*
Departamento	0.234	
Titulación académica	0.012	*
Categoría profesional	0.040	*
Ocupa cargo	0.000	*
Cargo que ocupa	0.273	
Ocupó cargo	0.000	*
Cargo que ocupó	0.541	
Años de experiencia docente en la universidad	0.171	
Trabajó en otras etapas educativas	0.690	
Etapas educativas en la que trabajó	0.771	
Otra ocupación laboral	0.957	
Nombre de otra ocupación laboral	0.841	

En la tabla 5.5.68., pueden apreciarse las diferencias significativas encontradas para el ítem 7, relativo al nivel de satisfacción del profesorado con respecto a las formas de acceso a cargos de gestión. Dichas diferencias aparecen en cinco variables: centro, titulación académica, categoría profesional, ocupa cargo, ocupó cargo y cargo que ocupó.

Encontrándose la media en el profesorado con un nivel de satisfacción bajo para este ítem, los resultados son:

Para la variable “centro”, se observan diferencias significativas en el nivel de satisfacción del profesorado con respecto a las formas de acceso a cargos de gestión. Los centros cuyo profesorado ha puntuado más alta la satisfacción en dicho ítem, son: 1. Facultad de Ciencias del Trabajo y E.U. de Trabajo Social; 2. Facultad de Bellas Artes; 3. Facultad de Odontología; 4. E.U. de Ciencias de la Salud; y 5. Facultad de Traducción e Interpretación. Por el contrario, los centros que han puntuado más bajo su nivel de satisfacción con respecto a las formas de acceso a cargos de gestión, son: 1. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología; 2. Facultad de Comunicación y Documentación; 3. E.T.S. de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos; 4. Facultad de Filosofía y Letras; y 5. Facultad de Derecho.

Atendiendo a la variable “titulación académica”, se concluye que aquellos que son doctores poseen un nivel de satisfacción menor con respecto a las formas de acceso a cargos de gestión, que aquellos que no son doctores.

“...lo que yo he visto aquí es que la junta directiva, aparte de las comisiones que hay, prácticamente lo hace todo (...). Cuando firmas el contrato en una universidad (inglesa), tú firmas una cláusula que dice que el jefe de departamento o el decano, el que sea tu responsable, te va a asignar unas tareas y una de esas tareas está muy claramente especificada, y es trabajo administrativo (...). Si no haces esas tareas administrativas, eso es un motivo para decir que tú estás rompiendo el contrato y te pueden echar, o sea que todo el mundo tiene que hacer eso. Y como todos aportan algo, pues es una cuestión de equilibrio (...). Ese equilibrio es lo que no me cuadra del sistema español y se debería llegar a que más o menos todo el mundo se repartiera algo de todo” (Rocío, doctora, e.12: 17).

Según los rangos promedio obtenidos para las diferentes categorías profesionales, se comprueba que los que tienen un mayor nivel de satisfacción con respecto a las formas de acceso a cargos de gestión son los titulares de escuela universitaria. A continuación, les siguen los ayudantes doctores y los ayudantes. Seguidamente, los contratados doctores, los titulares de universidad y los catedráticos de universidad. Y, finalmente, los asociados y los catedráticos de escuela universitaria, con las puntuaciones más bajas para este ítem.

En relación a la variable “ocupa cargo”, se comprueba que aquellos profesores que ocupan algún cargo, poseen mayor nivel de satisfacción con respecto a las formas de acceso a cargos de gestión, que aquellos que no ocupan ningún cargo.

De la misma forma, para la variable “ocupó cargo”, también se observa que los profesores que han ocupado algún cargo se sienten más satisfechos con las formas de acceso a cargos de gestión, que aquellos que no lo han ocupado nunca.

**Tabla 5.5.69. Contraste de diferencias para el ítem 8:
En general, mi nivel de satisfacción con respecto al sistema de acceso y promoción es...**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.017	*
Edad	0.360	
Nivel de responsabilidad familiar	0.034	*
Rama científica	0.357	
Centro	0.235	
Departamento	0.493	
Titulación académica	0.411	
Categoría profesional	0.072	
Ocupa cargo	0.000	*
Cargo que ocupa	0.489	
Ocupó cargo	0.007	*
Cargo que ocupó	0.879	
Años de experiencia docente en la universidad	0.177	
Trabajó en otras etapas educativas	0.245	
Etapas educativas en la que trabajó	0.449	
Otra ocupación laboral	0.521	
Nombre de otra ocupación laboral	0.950	

Finalmente, la tabla 5.5.69. recoge los resultados obtenidos para el octavo y último ítem de esta dimensión, que alude al nivel de satisfacción general con respecto al sistema de acceso y promoción. Para éste ítem, se observan diferencias significativas en cuatro variables: sexo, nivel de responsabilidad familiar, ocupa cargo y ocupó cargo.

Conociendo que la media se sitúa en el profesorado con un grado de satisfacción bajo para este ítem, los resultados son:

En la variable “sexo”, según los rangos promedio obtenidos, se comprueba que los hombres se sienten más satisfechos que las mujeres con respecto al sistema de acceso y promoción en general.

Según la variable “responsabilidad familiar”, los profesores que tienen un nivel de responsabilidad familiar muy alto se sienten menos satisfechos con respecto al sistema de acceso y promoción en general, que el resto.

En relación a la variable “ocupa cargo”, se extrae que aquellos profesores que ocupan algún cargo tienen mayor nivel de satisfacción con respecto al sistema de acceso y promoción en general, que aquellos que no ocupan ningún cargo.

Igualmente, para la variable “ocupó cargo”, también se concluye que los profesores que han ocupado algún cargo se sienten más satisfechos con

respecto al sistema de acceso y promoción en general, que aquellos que no lo han ocupado nunca.

➤ **DIMENSIÓN 3: CLIMA DE RELACIONES INTERPERSONALES**

• **CON LOS COMPAÑEROS**

En esta dimensión se va a analizar el grado en que diferentes aspectos relacionados con el clima de relaciones interpersonales con los compañeros, influyen en el desarrollo profesional del profesorado. Como se observa en la tabla 5.5.70., esta dimensión está formada por siete ítems; de ellos, los que reúnen mayor número de variables significativas son los ítems 1 y 2, referidos a la integración con los compañeros/as y al clima de trabajo que predomina en los compañeros respectivamente, con nueve variables. En segundo lugar, se encuentra el ítem 6 (el reconocimiento que tengo entre los compañeros/as como investigador/a), con nueve variables. Y, en el último lugar, el ítem 5 (el reconocimiento que tengo entre los compañeros/as como docente), con dos variables significativas.

Las variables demográficas que se repiten con mayor frecuencia para esta dimensión respecto al grado de significación, son: la edad, que es significativa para todos los ítems; la categoría profesional y los años de experiencia docente en la universidad, que son significativas para seis ítems; y el nivel de responsabilidad familiar, que es significativo para cinco ítems. Las variables relacionadas con el desempeño de cargos, el trabajo en otras etapas educativas y las relativas a otra ocupación, no tienen apenas significación para casi ninguna o ninguna variable de esta dimensión.

Tabla. 5.5.70. Variables descriptivas significativas para los aspectos influyentes en el desarrollo profesional en relación con la dimensión “clima de relaciones interpersonales con los compañeros”

	1	2	3	4	5	6	7
Sexo	x	x	x				x
Edad	x	x	x	x	x	x	x
Nivel de responsabilidad familiar	x	x	x	x			x
Rama científica	x	x				x	
Centro	x	x	x			x	
Departamento	x	x	x				
Titulación académica						x	
Categoría profesional	x	x	x	x		x	x
Ocupa cargo							
Cargo que ocupa							
Ocupó cargo	x						
Cargo ocupado							
Años de experiencia docente en la Universidad	x	x	x	x		x	x
Trabajó en otras etapas educativas		x				x	
Nombre etapa							
Otra ocupación laboral					x	x	
Nombre ocupación							

A continuación, se comentan los resultados obtenidos para cada ítem, sobre la influencia que tienen diversos aspectos relacionados con las relaciones que se mantienen con los compañeros en el desarrollo profesional.

ASPECTOS INFLUYENTES EN EL DESARROLLO PROFESIONAL

**Tabla 5.5.71. Contraste de diferencias para el ítem 1:
*La integración con los compañeros/as***

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.000	*
Edad	0.000	*
Nivel de responsabilidad familiar	0.029	*
Rama científica	0.001	*
Centro	0.000	*
Departamento	0.000	*
Titulación académica	0.138	
Categoría profesional	0.002	*
Ocupa cargo	0.633	
Cargo que ocupa	0.294	
Ocupó cargo	0.038	*
Cargo que ocupó	0.060	
Años de experiencia docente en la universidad	0.000	*
Trabajó en otras etapas educativas	0.204	
Etapas educativas en la que trabajó	0.910	
Otra ocupación laboral	0.655	
Nombre de otra ocupación laboral	0.611	

La tabla 5.5.71. reúne los resultados obtenidos para el ítem 1, relativo al grado en que la integración con los compañeros influye en el desarrollo profesional. Se observan diferencias significativas en nueve variables: sexo, edad, nivel de responsabilidad familiar, rama científica, centro, departamento, categoría profesional, ocupó cargo y años de experiencia docente en la universidad.

Encontrándose la media en el profesorado al que este ítem le influye regular, los resultados son:

Según los rangos promedio obtenidos para la variable “sexo”, a las mujeres les influye más la integración que tienen con los compañeros en su desarrollo profesional, que a los hombres.

Para la variable “edad”, se contempla que cuantos menos años tienen los profesores, más les influye la integración que tienen con los compañeros en su desarrollo profesional. De esta forma, los profesores menores de 30 años son los que ha obtenido puntuaciones más altas para este ítem; seguidos de los que tienen entre 30 y 40 años; los que tienen entre 41 y 55 años; y, por último, los mayores de 55 años, que son a los que la integración con los compañeros les influye en menor medida que al resto.

“Yo trato de mantener buenas relaciones (...). Si a mí un compañero me pide cualquier cosa, me tiene siempre abierto para ayudarlo, para colaborar; yo estoy siempre dispuesto (...). Yo he tendido siempre a buscar conexión, confluencia de personas para hacer cosas, pero te encuentras con dificultades. Tenemos ese problema” “Si las relaciones son buenas, te crean un ambiente bueno, si las relaciones son de este tipo, te crean cierta desazón, pero generalmente yo sigo para delante y yo me ilusiones en mis clases” (José, más de 55 años, e.3: 53 y 59).

El grado en que influye la integración con los compañeros en el desarrollo profesional, también es variable en función de la rama científica a la que pertenece el profesorado. Los rangos promedio obtenidos para las diferentes ramas muestran que los profesores de Ciencias, los de Ingeniería y Arquitectura y los de Ciencias de la Salud, son los que puntúan más alta la influencia de este ítem en su desarrollo profesional. A continuación, les siguen los profesores de Ciencias Sociales y Jurídicas. Y, en último lugar, los profesores de Artes y Humanidades, que son los que más se distancian del resto, como rama a la que menos le influye la integración con los compañeros en el desarrollo profesional.

“Somos un equipo muy pequeño, parte está aquí en el departamento, parte está en otras universidades (...). Entonces, me favorece porque es un grupo muy unido y no hay problemas entre nosotros y demás” (Josefa, rama de Ciencias, e.2: 17).

En la variable “centro”, existen diferencias significativas con respecto al grado en que influye la integración con los compañeros en el desarrollo profesional. Los centros cuyo profesorado ha puntuado más alta la influencia de dicho ítem en su desarrollo profesional, son: 1. Facultad de Odontología; 2. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla; 3. E.T.S. de Ingenierías Informática y de Telecomunicación; 4. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales; y 5. Facultad de Psicología. Por el contrario, los centros que han puntuado más bajo el nivel de influencia de la integración con los compañeros, son: 1. Facultad de Derecho; 2. Facultad de Filosofía y Letras Facultad de Comunicación y Documentación; 3. Facultad de Bellas Artes; 4. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología; y 5. Facultad de Ciencias de la Educación.

Por su parte, los departamentos que han dado las puntuaciones más altas a este ítem, son: 1. Anatomía y Embriología Humana; 2. Edafología y Química Agrícolas (Farmacia); 3. Teoría de la Señal Telemática y Comunicaciones; 4. Medicina Preventiva y Salud Pública; 5. Edafología y Química Agrícola; 6. Química Orgánica; 7. Organización de Empresas; 8. Matemática Aplicada; 9. Derecho Penal; y 10. Filosofía II. Por el contrario, los departamentos que han valorado más bajo dicho ítem, son: 1. Antropología Social; 2. Filologías Románica, Italiana, Gallego-Portuguesa y Catalana; 3. Histología; 4. Filosofía del Derecho; 5. Análisis Geográfico Regional y

Geografía Física; 6. Álgebra; 7. Biología Celular; 8. Cirugía y sus especialidades; 9. Filosofía I, y 10. Derecho Mercantil y Derecho Romano.

Según los rangos promedio obtenidos para las diferentes categorías profesionales, se comprueba que a los que más les influye la integración con los compañeros es a los ayudantes doctores, seguidos de los colaboradores, de los ayudantes y de los contratados doctores. A continuación, con puntuaciones más bajas, se encuentran los titulares de escuela universitaria, los catedráticos de universidad, los titulares de universidad y los asociados. Y, finalmente, los catedráticos de escuela universitaria, que son a los que menos les influye la integración con los compañeros en su desarrollo profesional.

En relación con la variable “ocupó cargo”, se observa que a los profesores que no han ocupado ningún cargo les influye más el grado de integración que tienen con los compañeros, que a aquellos que sí han ocupado algún cargo.

Por último, los años de experiencia en la universidad también son significativos para este ítem, de manera que cuantos menos años se tienen de experiencia docente en la universidad, mayor es el grado en que influye la integración que se tiene con los compañeros. En este caso, las puntuaciones más altas se encuentran en los profesores que tienen menos de 5 años de experiencia. A continuación, en los que llevan entre 5 y 10 años y 11 y 20 años en la profesión. Y, finalmente, los que tienen entre 21 y 30 años y más de 30 años de experiencia, son a los que menos les influye la integración con los compañeros.

“...nosotros trabajamos, como ves, en una sala común con los becarios, entonces depende de los becarios que ha habido en cada momento, pues las relaciones han sido más o menos buenas. No, no puedo decir que hayan sido malas en ningún momento, pero sí menos buenas. Las relaciones personales no eran tan buenas, en fin, simplemente relaciones profesionales”. Sin embargo, “hoy por hoy, sí” (Luis, menos de 5 años de experiencia, e.6: 13).

**Tabla 5.5.72. Contraste de diferencias para el ítem 2:
El clima de trabajo que predomina entre los compañeros/as**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.000	*
Edad	0.000	*
Nivel de responsabilidad familiar	0.004	*
Rama científica	0.000	*
Centro	0.000	*
Departamento	0.000	*
Titulación académica	0.054	
Categoría profesional	0.000	*
Ocupa cargo	0.628	
Cargo que ocupa	0.827	
Ocupó cargo	0.051	
Cargo que ocupó	0.097	
Años de experiencia docente en la universidad	0.000	*
Trabajó en otras etapas educativas	0.030	*
Etapas educativas en la que trabajó	0.737	
Otra ocupación laboral	0.632	
Nombre de otra ocupación laboral	0.527	

La tabla 5.5.72. abarca las diferencias significativas encontradas para el ítem 2, referido a la influencia que tiene el clima de trabajo que predomina entre los compañeros en el desarrollo profesional. Los resultados muestran diferencias significativas en nueve variables: sexo, edad, nivel de responsabilidad familiar, rama científica, centro, departamento, categoría profesional, años de experiencia docente en la universidad y trabajó en otras etapas educativas.

Viendo que la media se sitúa en el profesorado al que este ítem le influye regular, los resultados son:

Según los rangos promedio obtenidos para la variable “sexo”, a las mujeres les influye más el clima de trabajo que predomina entre los compañeros en su desarrollo profesional, que a los hombres.

“En el tema de la convivencia (...) percibo que el profesorado no está igual de motivado a la hora de intentar realizar actividades. Hay profesores que (...) ‘yo cojo mi plaza, me siento, me preparo mis clases y a mi casa tranquilo’, y hay otros que no”. “Esa heterogeneidad que puede haber en cuanto a proyectos de futuro (...), crea mal clima. Yo no me llevo mal con los compañeros, pero puede haber mucho recelo”. “Entonces, eso más bien me influye negativamente. De todas formas yo creo que hay pocas cosas dentro del entorno en el que nos movemos en el que las relaciones con los compañeros te influyan positivamente, al menos desde mi punto de vista. No lo sé, no lo sé. Yo la verdad

es que tengo cierta sensación de soledad (...), porque vivo más la rivalidad que el trabajo en equipo. Vivo más la rivalidad y yo no me siento rival de nadie” (Amalia, mujer, e.4: 16, 37 y 40).

De la variable “edad”, se deduce que cuantos menos años tienen los profesores, más les influye el clima de trabajo que predomina entre los compañeros, en su desarrollo profesional. De esta forma, los profesores menores de 30 años son los que ha obtenido puntuaciones más altas para este ítem; seguidos de los que tienen entre 30 y 40 años; los que tienen entre 41 y 55 años; y, por último, los mayores de 55 años, que son a los que menos les influye el clima de trabajo que predomina entre los compañeros, en su desarrollo profesional.

Para la variable “nivel de responsabilidad familiar”, se comprueba que a aquellos que no tienen ninguna responsabilidad familiar, son a los que más les influye el clima de trabajo que predomina entre los compañeros, en su desarrollo profesional.

“Aquí en este departamento, ahora mismo, yo no tengo clima de trabajo con los compañeros, porque cada uno trabaja de forma independiente”. Pero “si, claro, siempre. Tu entorno te influye porque no estás sola, aunque seas independiente, no estás sola” (Teresa, sin responsabilidad familiar, e.9: 14 y 15).

La influencia del clima de trabajo que predomina entre los compañeros en el desarrollo profesional, también es variable en función de la rama científica a la que pertenece el profesorado. A los profesores que más les influye es a los de Ciencias, a los de Ingeniería y Arquitectura y a los de Ciencias de la Salud. A continuación, a los de Ciencias Sociales y Jurídicas. Y, por último, a los que menos les influye el clima de trabajo con los compañeros en su desarrollo profesional es a los profesores de Artes y Humanidades, que son los que han obtenido las puntuaciones más bajas para este ítem.

“Influye, porque si tú estás en un ambiente que no tienes buenas relaciones, pues (...) igual te dedicas a investigar y a sacar trabajos tú solo, y no te preocupas de si éste se va a presentar a una oposición y hay que echarle una mano, hay que llevar trabajos o que hay que ir a un congreso (...). Todo el equipo tiene que volcarse (...). Tienes que tener una buena relación, si no, dices, bueno me dedico a hacer cosas yo sola” (Julia, rama Ciencias, e.2: 27-28).

En la variable “centro”, existen diferencias significativas con respecto al grado en que influye el clima de trabajo que predomina entre los compañeros en el desarrollo profesional. Los centros cuyo profesorado ha puntuado más alta la influencia de dicho ítem en su desarrollo profesional, son: 1. Facultad de Odontología; 2. E.T.S. de Ingenierías Informática y de Telecomunicación; 3. E.T.S. de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos; 4. Facultad de Ciencias

Económicas y Empresariales; y 5. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla. Por el contrario, los centros que han puntuado más bajo el nivel de influencia del clima de trabajo que predomina entre los compañeros, son: 1. Facultad de Filosofía y Letras; 2. Facultad de Comunicación y Documentación; 3. Facultad de Derecho; 4. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología; y 5. Facultad de Ciencias del Trabajo y E.U. de Trabajo Social.

Entre los departamentos, los que han dado las puntuaciones más altas a este ítem, son: 1. Anatomía y Embriología Humana; 2. Edafología y Química Agrícolas (Farmacia); 3. Filosofía II; 4. Edafología y Química Agrícola; 5. Medicina Preventiva y Salud Pública; 6. Química Orgánica; 7. Organización de Empresas; 8. Derecho Penal; 9. Química Inorgánica; y 10. Química Analítica. Por el contrario, los departamentos que han valorado más bajo el ítem, son: 1. Antropología Social; 2. Análisis Geográfico Regional y Geografía Física; 3. Biología Celular; 4. Derecho Mercantil y Derecho Romano; 5. Lengua Española; 6. Histología; 7. Historia Antigua; 8. Obstetricia y Ginecología, 9. Filologías Románica, Italiana, Gallego-Portuguesa y Catalana; y 10. Filosofía del Derecho.

Según los rangos promedio obtenidos para las diferentes categorías profesionales, se extrae que a los que más les influye el clima de trabajo que predomina entre los compañeros en su desarrollo profesional, es a los ayudantes doctores, a los ayudantes, a los colaboradores y a los contratados doctores. A continuación, con puntuaciones más bajas, a los titulares de escuela universitaria, a los titulares de universidad y a los catedráticos de universidad. Y, finalmente, con los rangos promedio más bajos, se sitúan los asociados y, más distanciados aún, los catedráticos de escuela universitaria, que son a los que menos les influye el clima de trabajo con los compañeros en su desarrollo profesional.

En relación con la variable “ocupó cargo”, se observa que a los profesores que no han ocupado ningún cargo les influye más el clima de trabajo que predomina entre los compañeros, que a aquellos que sí han ocupado algún cargo.

Para la variable “años de experiencia en la universidad”, también existen diferencias significativas, de manera que cuantos menos años de experiencia docente en la universidad, mayor es el grado en que influye el clima de trabajo entre los compañeros en el desarrollo profesional. En este caso, las puntuaciones más altas se encuentran entre los que tienen menos de 5 años de experiencia. A continuación les siguen los que llevan entre 5 y 10 años y 11 y 20 años en la profesión. Y, finalmente, a los que menos les influye el clima de trabajo que predomina entre los compañeros es a los que tienen entre 21 y 30 años de experiencia y a los que llevan más de 30 años en la universidad.

“Pues no (influye). No, porque verdaderamente yo creo que somos bastante independientes como profesores universitarios y (...) funcionamos mucho de forma autónoma, más que de forma individual (...). Yo pienso que no ha influido” (Victoria, más de 30 años de experiencia, e.8: 55).

Por último, cabe destacar las diferencias encontradas para la variable “trabajó en otras etapas educativas”, de la que se desprende que a aquellos profesores que no han trabajado en otras etapas educativas les influye más el clima de trabajo que predomina entre los compañeros, que a aquellos que sí han impartido docencia en otras etapas educativas.

**Tabla 5.5.73. Contraste de diferencias para el ítem 3:
El apoyo afectivo que recibo de los compañeros/as**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.003	*
Edad	0.005	*
Nivel de responsabilidad familiar	0.001	*
Rama científica	0.055	
Centro	0.013	*
Departamento	0.002	*
Titulación académica	0.071	
Categoría profesional	0.015	*
Ocupa cargo	0.936	
Cargo que ocupa	0.898	
Ocupó cargo	0.322	
Cargo que ocupó	0.045	
Años de experiencia docente en la universidad	0.002	*
Trabajó en otras etapas educativas	0.712	
Etapas educativas en la que trabajó	0.733	
Otra ocupación laboral	0.902	
Nombre de otra ocupación laboral	0.566	

En la tabla 5.5.73., se muestran los resultados obtenidos para el ítem 3, referido a la influencia que tiene el apoyo afectivo que se recibe de los compañeros en el desarrollo profesional. En este caso, se observan diferencias significativas para siete variables: sexo, edad, nivel de responsabilidad familiar, centro, departamento, categoría profesional y años de experiencia docente en la universidad.

Sabiendo que la media se encuentra en el profesorado al que este ítem le influye regular, los resultados son:

Según los rangos promedio obtenidos para la variable “sexo”, a las mujeres les influye más el apoyo afectivo que reciben de los compañeros en su desarrollo profesional, que a los hombres.

De la variable “edad”, se concluye que cuantos menos años tienen los profesores, más les influye el apoyo afectivo que reciben de los compañeros en su desarrollo profesional. De esta forma, los profesores entre 30 y 40 años y los menores de 30 son los que ha obtenido puntuaciones más altas para este ítem; seguidos de los que tienen entre 41 y 55 años; y, por último, los mayores de 55 años, que son a los que menos les influye el apoyo afectivo que reciben de los compañeros.

Para la variable “nivel de responsabilidad familiar”, se observa que a aquellos que no tienen ninguna responsabilidad familiar son a los que más les influye el apoyo afectivo que reciben de los compañeros en su desarrollo profesional.

En la variable “centro”, existen diferencias significativas con respecto al grado en que influye el apoyo afectivo que se recibe de los compañeros en el desarrollo profesional. Los centros cuyo profesorado ha puntuado más alta la influencia de dicho ítem, son: 1. Facultad de Odontología; 2. Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta; 3. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla; 4. Facultad de Comunicación y Documentación; y 5. E.T.S. de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos. Por el contrario, los centros que han puntuado más bajo el grado en que les influye el apoyo afectivo que reciben de los compañeros, son: 1. Facultad de Derecho; 2. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología; 3. Facultad de Filosofía y Letras; 4. Facultad de Medicina; y 5. Facultad de Bellas Artes.

Por su parte, los departamentos que han dado las puntuaciones más altas a este ítem, son: 1. Anatomía y Embriología Humana; 2. Edafología y Química Agrícolas (Farmacia); 3. Filosofía II; 4. Didáctica de la Lengua y la Literatura; 5. Matemática Aplicada; 6. Física Aplicada; 7. Medicina Preventiva y Salud Pública; 8. Estomatología; 9. Estudios Semíticos, y 10. Dibujo. Por el contrario, los departamentos que han valorado más bajo el ítem, son: 1. Antropología Social; 2. Filosofía del Derecho; 3. Lengua Española; 4. Biología Celular; 5. Análisis Geográfico Regional y Geografía Física; 6. Obstetricia y Ginecología; 7. Cirugía y sus especialidades; 8. Derecho Mercantil y Derecho Romano; 9. Filología Francesa; y 10. Geodinámica.

Examinando los rangos promedio obtenidos para las diferentes categorías profesionales, se obtiene que a los que más les influye el apoyo afectivo que reciben de los compañeros en su desarrollo profesional es a los ayudantes doctores. A continuación, a los colaboradores y a los ayudantes. Seguidamente, a los contratados doctores y a los titulares de escuela universitaria. Y, finalmente, a los asociados, a los catedráticos de universidad, a los titulares de universidad y a los catedráticos de escuela universitaria.

Para la variable “años de experiencia en la universidad”, se manifiesta que el apoyo afectivo que reciben de los compañeros les influye más a los que tienen menos de 5 años de experiencia en la universidad que a los que llevan más tiempo. En este caso, los que tienen entre 21 y 30 años de experiencia,

son los que han puntuado más baja la influencia de este ítem en su desarrollo profesional.

**Tabla 5.5.74. Contraste de diferencias para el ítem 4:
La aceptación que tienen mis iniciativas**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.071	
Edad	0.000	*
Nivel de responsabilidad familiar	0.012	*
Rama científica	0.100	
Centro	0.288	
Departamento	0.082	
Titulación académica	0.315	
Categoría profesional	0.013	*
Ocupa cargo	0.104	
Cargo que ocupa	0.982	
Ocupó cargo	0.603	
Cargo que ocupó	0.178	
Años de experiencia docente en la universidad	0.001	*
Trabajó en otras etapas educativas	0.449	
Etapas educativas en la que trabajó	0.237	
Otra ocupación laboral	0.812	
Nombre de otra ocupación laboral	0.963	

En la tabla 5.5.74., se concretan los resultados obtenidos para el ítem 4, referido a la influencia que tiene en el desarrollo profesional, la aceptación de las propias iniciativas por parte de los compañeros. En este ítem, existen diferencias significativas para cuatro variables: edad, nivel de responsabilidad familiar, categoría profesional y años de experiencia docente en la universidad.

Conociendo que la media se sitúa en el profesorado al que este ítem le influye regular, los resultados son:

Según los rangos promedio obtenidos para la variable “sexo”, a las mujeres les influye más el apoyo afectivo que reciben de los compañeros en su desarrollo profesional, que a los hombres.

De la variable “edad”, se desprende que cuantos menos años tienen los profesores, más les influye en su desarrollo profesional que sus iniciativas sean aceptadas por los compañeros. De esta forma, los profesores con menos de 30 años son los que han obtenido puntuaciones más altas para este ítem; seguidos de los que tienen entre 30 y 40 años; los que tienen entre 41 y 55 años; y, por último, los mayores de 55 años, que son a los que menos les influye que sus iniciativas sean aceptadas por los compañeros.

Para la variable “nivel de responsabilidad familiar”, se observa que a los profesores que no tienen ninguna responsabilidad familiar, son a los que más les influye en su desarrollo profesional que sus iniciativas sean aceptadas por lo compañeros.

Atendiendo a los rangos promedio obtenidos para las diferentes categorías profesionales, se extrae que a los colaboradores, a los ayudantes doctores y a los ayudantes, son a los que más les influye que sus iniciativas sean aceptadas por los compañeros. A continuación, a los contratados doctores, a los catedráticos de universidad y a los titulares de escuela universitaria. Seguidamente, con puntuaciones más bajas, a los titulares de universidad y a los asociados titulares. Y, por último, con el rango promedio inferior, a los catedráticos de escuela universitaria, que son a los que menos les influye que sus iniciativas sean aceptadas por los compañeros.

Finalmente, para la variable “años de experiencia en la universidad”, se observa que el hecho de que sus iniciativas sean aceptadas por los compañeros, les influye más a los que tienen menos de 5 años de experiencia en la universidad que a los que llevan más tiempo. En este caso, los que tienen entre 21 y 30 años de experiencia, son los que han puntuado más baja la influencia de este ítem en su desarrollo profesional.

**Tabla 5.5.75. Contraste de diferencias para el ítem 5:
El reconocimiento que tengo entre los compañeros/as como docente**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.121	
Edad	0.001	*
Nivel de responsabilidad familiar	0.178	
Rama científica	0.691	
Centro	0.837	
Departamento	0.414	
Titulación académica	0.706	
Categoría profesional	0.221	
Ocupa cargo	0.181	
Cargo que ocupa	0.954	
Ocupó cargo	0.358	
Cargo que ocupó	0.637	
Años de experiencia docente en la universidad	0.054	
Trabajó en otras etapas educativas	0.305	
Etapas educativas en la que trabajó	0.908	
Otra ocupación laboral	0.011	*
Nombre de otra ocupación laboral	0.625	

La tabla 5.5.75. recoge los resultados obtenidos para el ítem 5, referido a la influencia que tiene en el desarrollo profesional, el reconocimiento que se tiene entre los compañeros como docente. En este ítem, existen diferencias

significativas tan sólo para dos variables: edad y años de experiencia docente en la universidad.

Partiendo de que la media se encuentra en el profesorado al que este ítem le influye regular, los resultados son:

Para la variable “edad”, se observa que los profesores con más de 55 años, son a los que más les influye que su labor docente sea reconocida por los compañeros. Por el contrario, a los menores de 30 años, son a los que menos les influye este ítem. Por su parte, los profesores entre 30 y 40 años, y entre 41 y 55 se encuentran en un punto intermedio.

“A veces uno oye ‘hablan muy bien de ti los alumnos’ (...), pero yo no tengo noticias de lo contrario, en el sentido de que yo tenga problemas de carácter docente (...). Doy por bueno lo que hago, porque nadie me ha dicho lo contrario, eso es lo que yo creo” (Javier, más de 55 años, e.7: 33).

Con respecto a la variable “otra ocupación laboral”, cabe mencionar que a los profesores que tienen otra ocupación, les influye más que su labor docente sea reconocida por los compañeros, que a los que no tienen otra ocupación fuera del ámbito universitario.

“Sí. Tengo bastante buena prensa como profesor (...) y eso me hace sentirme bastante feliz” (Fernando, otra ocupación laboral, e.13: 12).

**Tabla 5.5.76. Contraste de diferencias para el ítem 6:
El reconocimiento que tengo entre los compañeros/as como investigador/a**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.254	
Edad	0.005	*
Nivel de responsabilidad familiar	0.477	
Rama científica	0.006	*
Centro	0.031	*
Departamento	0.113	
Titulación académica	0.000	*
Categoría profesional	0.000	*
Ocupa cargo	0.671	
Cargo que ocupa	0.320	
Ocupó cargo	0.385	
Cargo que ocupó	0.585	
Años de experiencia docente en la universidad	0.029	*
Trabajó en otras etapas educativas	0.020	*
Etapas educativas en la que trabajó	0.348	
Otra ocupación laboral	0.047	*
Nombre de otra ocupación laboral	0.524	

La tabla 5.5.76. expresa las diferencias significativas encontradas para el ítem 6, relativo a la influencia que tiene en el desarrollo profesional, el reconocimiento que se tiene entre los compañeros como investigador. En total, se aprecian ocho variables significativas para este ítem: edad, rama científica, centro, titulación académica, categoría profesional, años de experiencia docente en la universidad, trabajó en otras etapas educativas y otra ocupación laboral.

Habiéndose encontrado la media en el profesorado al que este ítem le influye regular, los resultados son:

Para la variable “edad”, se extrae que a los profesores con menos de 41 años, especialmente a los que se sitúan entre los 30 y los 40 años, les influye más que su investigación sea reconocida por los compañeros que a aquellos que tienen entre 41 y 55 años, y más de 55.

La influencia que tiene en el desarrollo profesional el reconocimiento que se tiene entre los compañeros como investigador, es variable en función de la rama científica a la que pertenece el profesorado. Los rangos promedio obtenidos para las diferentes ramas muestran que la rama a la que más le influye este ítem es a Ciencias. Le siguen más distanciadas y con rangos promedio similares, el resto de ramas, en el siguiente orden: Artes y Humanidades, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas e Ingeniería y Arquitectura.

“Yo al respecto diría que (...) es más reconocida fuera que dentro; eso pasa siempre. Creo que he sido más reconocido fuera, sobre todo en un principio, ahora ya quizás conoce todo el mundo más a todo el mundo (...). Creo que es un proceso natural que llega o llegará; no hay que preocuparse mucho por ello” (Javier, rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, e.7: 33).

En la variable “centro”, existen diferencias significativas con respecto al grado en que influye en el desarrollo profesional el reconocimiento que se tiene entre los compañeros como investigador. Los centros cuyo profesorado ha puntuado más alta la influencia de dicho ítem, son: 1. Facultad de Ciencias; 2. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología; 3. Facultad de Bellas Artes; 4. Facultad de Traducción e Interpretación; y 5. Facultad de Odontología. Por el contrario, los centros que han puntuado más bajo el grado en que les influye el reconocimiento que tienen entre los compañeros como investigadores, son: 1. E.U. de Arquitectura Técnica; 2. E.U. de Ciencias de la Salud; 3. Facultad de Ciencias del Trabajo y E.U. de Trabajo Social; 4. Facultad de Traducción e Interpretación; y 5. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

Según la variable “titulación del profesorado”, se observa que a aquellos que son doctores les influye más que su actividad investigadora sea reconocida por los compañeros, que aquellos que no lo son.

Analizando los rangos promedio obtenidos para las diferentes categorías profesionales, se comprueba que a los que más les influye que su actividad investigadora sea reconocida por los compañeros es a los ayudantes doctores, seguidos de los catedráticos de universidad y de los contratados doctores. A continuación, se encuentran los titulares de universidad, los ayudantes y los colaboradores. Y, en último lugar, los catedráticos de escuela universitaria y, más distanciados aún, los titulares de escuela universitaria y los asociados, con las puntuaciones más bajas para este ítem.

Los años de experiencia en la universidad muestran que aquellos profesores que llevan trabajando en la universidad menos de 5 años y aquellos que llevan más de 30, son a los que más les influye que su actividad investigadora sea reconocida por los compañeros. A continuación, les siguen los profesores que tienen entre 5 y 10 años y entre 11 y 20 años de experiencia. Y, por último, los que tienen entre 21 y 30 años de experiencia.

En la variable “trabajó en otras etapas educativas”, se muestra que a los que han trabajado en otras etapas educativas les influye menos que su labor investigadora sea reconocida por los compañeros, que a aquellos que sólo han impartido docencia en el ámbito universitario.

Finalmente, para la variable “otra ocupación laboral”, se obtiene que a los profesores que no tienen otra ocupación laboral les influye más que su labor investigadora sea reconocida por los compañeros, que a los que sí tienen otra ocupación fuera del ámbito universitario.

Tabla 5.5.77. Contraste de diferencias para el ítem 7:
En general, el clima de relaciones que percibo en la convivencia profesional con los compañeros/as me influye...

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.012	*
Edad	0.000	*
Nivel de responsabilidad familiar	0.003	*
Rama científica	0.722	
Centro	0.091	
Departamento	0.056	
Titulación académica	0.482	
Categoría profesional	0.006	*
Ocupa cargo	0.071	
Cargo que ocupa	0.798	
Ocupó cargo	0.386	
Cargo que ocupó	0.614	
Años de experiencia docente en la universidad	0.004	*
Trabajó en otras etapas educativas	0.083	
Etapas educativas en la que trabajó	0.943	
Otra ocupación laboral	0.836	
Nombre de otra ocupación laboral	0.762	

La tabla 5.5.77. presenta las diferencias significativas halladas para el ítem 7, relativo a la influencia que, en general, tiene en el desarrollo profesional, el clima de relaciones que se percibe en la convivencia profesional con los compañeros. Para este ítem, hay diferencias significativas en cinco variables: sexo, edad, nivel de responsabilidad familiar, centro, categoría profesional, y años de experiencia docente en la universidad.

Viendo que la media se sitúa en el profesorado al que este ítem le influye regular, los resultados son:

Según los rangos promedio obtenidos para la variable “sexo”, a las mujeres les influye más en su desarrollo profesional el clima de relaciones que perciben en la convivencia profesional con los compañeros, que a los hombres.

De la variable “edad”, se desprende que cuantos menos años tienen los profesores, más les influye en su desarrollo profesional el clima de relaciones que perciben en la convivencia profesional con los compañeros. De esta forma, los profesores con menos de 30 años y los que tienen entre 30 y 40 años son los que han obtenido puntuaciones más altas para este ítem; seguidos de los que tienen entre 41 y 55 años; y, por último, los mayores de 55 años, que son a los que menos les influye el clima de relaciones que perciben en la convivencia profesional con los compañeros.

“No, en mi caso no. Ha podido haber problemas más o menos, pero eso en mí no ha incidido. Yo tenía muy claro lo que quería hacer y lo que debía hacer y entonces pues si ha habido algún problema, eso no ha afectado nunca ni a mi investigación ni a mi docencia” (Javier, más de 55 años, e.7: 33).

Para la variable “nivel de responsabilidad familiar”, se comprueba que a aquellos que no tienen ninguna responsabilidad familiar, son a los que más les influye en su desarrollo profesional el clima de relaciones que perciben en la convivencia profesional con los compañeros.

Atendiendo a los rangos promedio obtenidos para las diferentes categorías profesionales, se comprueba que a los que más les influye el clima de relaciones que perciben en la convivencia profesional con los compañeros es a los ayudantes doctores. A continuación, a los ayudantes, a los colaboradores y a los contratados doctores. Seguidamente, a los catedráticos de universidad, a los titulares de escuela universitaria y a los titulares de universidad. Y, finalmente, a los asociados y a los catedráticos de escuela universitaria, que son los que poseen las puntuaciones más bajas para este ítem.

“Muchísimo (...). Si tú te sientes bien, todo lo demás lo haces bien o lo haces mejor, y en una de las universidades en las que estuve, yo no me sentía bien” (Lucía, ayudante doctor, e.12: 25).

Finalmente, cabe destacar la variable “años de experiencia en la universidad”, para la que también existen diferencias significativas. Se observa que cuantos menos años de experiencia docente en la universidad, mayor es el grado en que influye el clima de relaciones que se percibe en la convivencia profesional con los compañeros. En este caso, las puntuaciones más altas se encuentran entre los que tienen menos de 5 años de experiencia. A continuación, bastante distanciados, les siguen los que llevan entre 5 y 10 años, y 11 y 20 años en la profesión. Y no muy distanciados de estos últimos, pero con las puntuaciones más bajas, los que llevan más de 30 años en la universidad y los que tienen entre 21 y 30 años de experiencia.

“Realmente, el desarrollo es más una cosa personal, pero bueno, han contribuido positivamente, porque las veces que yo he necesitado de ellos, he encontrado gente; igual que yo he ayudado a la gente (...). Es positivo que el clima sea bueno, pero no es determinante; aunque haya un clima bueno, si no hay un trabajo personal, el desarrollo de uno se queda limitado” (Diego, más de 30 años de experiencia, e.1: 28-29).

• CON EL ALUMNADO

Dentro de la dimensión “clima de relaciones interpersonales”, en este apartado se va a analizar el grado en que diferentes aspectos relacionados con el alumnado influyen en el desarrollo profesional del profesorado. Como se contempla en la tabla 5.5.78., esta dimensión está formada por siete ítems; todos ellos presentan diferencias significativas en siete variables, excepto el ítem 6, que tiene seis variables significativas, y el ítem 1, que tiene cinco.

Las variables demográficas que se repiten con mayor frecuencia para esta dimensión respecto al grado de significación, son: la variable “sexo” y “centro”, que son significativas para todos los ítems; le siguen la variable “departamento”, “ocupó cargo” y “otra ocupación laboral” que son significativas para cinco ítems. La variable “titulación”, “ocupa cargo”, “cargo ocupado” y “nombre ocupación” no tienen significación para ningún ítem, y las relativas al trabajo en otras etapas educativas no tienen apenas significación para casi ninguna o ninguna variable de esta dimensión.

Tabla. 5.5.78. Variables descriptivas significativas para los aspectos influyentes en el desarrollo profesional en relación con la dimensión “clima de relaciones interpersonales con el alumnado”

	1	2	3	4	5	6	7
Sexo	x	x	x	x	x	x	x
Edad		x	x				
Nivel de responsabilidad familiar					x	x	
Rama científica	x	x				x	x
Centro	x	x	x	x	x	x	x
Departamento		x		x	x	x	x
Titulación académica							
Categoría profesional		x	x		x		x
Ocupa cargo							
Cargo que ocupa			x				
Ocupó cargo		x	x	x	x		x
Cargo ocupado							
Años de experiencia docente en la universidad			x				
Trabajó en otras etapas educativas	x			x			
Nombre etapa				x			
Otra ocupación laboral	x			x	x	x	x
Nombre ocupación							

Seguidamente, se explican los resultados obtenidos para cada ítem, sobre la influencia que tienen en el desarrollo profesional diversos aspectos relacionados con las relaciones que se mantienen con el alumnado.

**Tabla 5.5.79. Contraste de diferencias para el ítem 1:
La aceptación que tengo entre el alumnado**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.032	*
Edad	0.631	
Nivel de responsabilidad familiar	0.086	
Rama científica	0.002	*
Centro	0.000	*
Departamento	0.424	
Titulación académica	0.595	
Categoría profesional	0.461	
Ocupa cargo	0.338	
Cargo que ocupa	0.477	
Ocupó cargo	0.421	
Cargo que ocupó	0.654	
Años de experiencia docente en la universidad	0.770	
Trabajó en otras etapas educativas	0.035	*
Etapa educativa en la que trabajó	0.329	
Otra ocupación laboral	0.023	*
Nombre de otra ocupación laboral	0.752	

La tabla 5.5.79. engloba las diferencias significativas encontradas para el ítem 1, referido a la influencia que tiene en el desarrollo profesional, la aceptación que tiene el profesorado entre el alumnado. Para este ítem, se aprecian cinco variables significativas: sexo, rama científica, centro, trabajó en otras etapas educativas y otra ocupación laboral.

Comprobando que la media se sitúa en el profesorado al que este ítem le influye bastante, los resultados son:

Según los rangos promedio obtenidos para la variable “sexo”, a las mujeres les influye más en su desarrollo profesional la aceptación que tienen entre el alumnado, que a los hombres.

“Tenemos buena relación. Y luego en cuanto al contenido de la asignatura (...), se han volcado mucho; incluso pedía un mínimo de trabajo y han hecho más trabajos. Yo creo que están contentos conmigo, si no, no se vuelvan de esa forma”. “Sí que me influye mucho (...), te motiva en el sentido de que cuanto más ilusionados los ves a ellos, más te ilusionas tú en prepararles cosas, en hacerles cosas distintas, en hacerle la clase (...) interesante” (Julia, mujer, e.2: 28 y 29).

Para la variable “rama científica”, se determina que los profesores de Artes y Humanidades son a los que más les influye la aceptación que tengan entre el alumnado. Seguidamente, a los profesores de Ciencias de la Salud y a los de Ciencias Sociales y Jurídicas. Y, por último, a los profesores de Ciencias y a los de Ingeniería y Arquitectura, que tienen las puntuaciones más bajas para este ítem.

“He sido por lo menos siete u ocho años madrina (...). El madrinazgo no quiere decir nada, pero bueno, si también lo han hecho por votación, es porque (...) te aprecian”. “Cuando hay una buena relación, te influye positivamente a la hora de prepararte los contenidos y tal; te motiva mucho más” (Amalia, rama de Ciencias de la Salud, e.4: 41 y 42).

“...la relación es muy buena. Yo hay un par de cosas que me suelo fijar y que me orientan mucho; una de ellas es una valoración anónima que yo siempre les pido que me hagan, a mediados y al final de la asignatura (...). Les pido que lo hagan tanto cuantitativamente como cualitativamente (...). Hoy por hoy ha sido ocho, nueve y diez el aprobado (...). Luego (...), el hecho de que te elijan padrino de la promoción varios años, pues creo que también será porque hay algo de “feeling” (Ignacio, rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, e.5: 30).

En la variable “centro”, existen diferencias significativas con respecto al grado en que influye en el desarrollo profesional la aceptación que se tiene

entre el alumnado. Los centros cuyo profesorado ha puntuado más alta la influencia de dicho ítem, son: 1. Facultad de Ciencias del Trabajo y E.U. de Trabajo Social; 2. Facultad de Traducción e Interpretación; 3. E.U. de Arquitectura Técnica; 4. Facultad de Filosofía y Letras; y 5. E.T.S. de Arquitectura. Por el contrario, los centros que han puntuado más bajo el grado en que les influye la aceptación que tienen entre el alumnado, son: 1. E.T.S. de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos; 2. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales; 3. E.T.S. de Ingenierías Informática y de Telecomunicación; 4. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología; y 5. Facultad de Ciencias.

En la variable “trabajó en otras etapas educativas”, se muestra que a los que han trabajado en otras etapas educativas les influye más la aceptación que tienen entre el alumnado, que a aquellos que sólo han impartido docencia en el ámbito universitario.

Finalmente, para la variable “otra ocupación laboral”, se obtiene que aquellos profesores que tienen otra ocupación laboral puntúan más alta la influencia que les produce la aceptación que tienen entre el alumnado, que aquellos que no tienen otra ocupación fuera del ámbito universitario.

**Tabla 5.5.80. Contraste de diferencias para el ítem 2:
El acercamiento que poseo con el alumnado**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.000	*
Edad	0.222	*
Nivel de responsabilidad familiar	0.053	
Rama científica	0.005	*
Centro	0.005	*
Departamento	0.023	*
Titulación académica	0.246	
Categoría profesional	0.017	*
Ocupa cargo	0.384	
Cargo que ocupa	0.460	
Ocupó cargo	0.047	*
Cargo que ocupó	0.616	
Años de experiencia docente en la universidad	0.533	
Trabajó en otras etapas educativas	0.329	
Etapas educativas en la que trabajó	0.182	
Otra ocupación laboral	0.107	
Nombre de otra ocupación laboral	0.573	

La tabla 5.5.80. reúne las diferencias significativas halladas para el ítem 2, referido a la influencia que tiene en el desarrollo profesional, el acercamiento que tiene el profesorado con el alumnado. Para este ítem, se dan siete variables significativas: sexo, edad, rama científica, centro, departamento, categoría profesional y ocupó cargo.

Sabiendo que la media se sitúa en el profesorado al que este ítem le influye bastante, los resultados son:

Según los rangos promedio obtenidos para la variable “sexo”, a las mujeres les influye más en su desarrollo profesional el grado de acercamiento que poseen con el alumnado, que a los hombres.

De la variable “edad”, se extrae que cuantos menos años tienen los profesores, más les influye en su desarrollo profesional el grado de acercamiento que poseen con el alumnado. De esta forma, los profesores con menos de 30 años son los que han obtenido puntuaciones más altas para este ítem; seguidos de los que tienen entre 30 y 40 años; y, por último, los mayores de 55 años y los que tienen entre 41 y 55 años, con rangos promedio similares que muestran que son a los que menos les influye el grado de acercamiento que tengan con el alumnado.

En la variable “rama científica”, se comprueba que los profesores de Artes y Humanidades y los de Ciencias de la Salud son a los que más les influye el nivel de acercamiento que tengan con el alumnado. A continuación, les siguen los profesores de Ciencias Sociales y Jurídicas. Y, por último, los profesores de Ciencias y los de Ingeniería y Arquitectura, con las puntuaciones más bajas para este ítem.

“Al principio sí tenía mucha relación con los alumnos; ya menos, pero yo pienso que son bastante cordiales (...). Yo creo que es por la edad, el acercamiento de la edad, porque yo al principio me tomaba cervezas con mis alumnos y ahora ni se me ocurre a mí, ni a mis alumnos” (Teresa, rama de Ciencias, e.9: 16).

“Yo creo que antes estaba más distante (...). Creo que estoy bastante más próxima que cuando entré (...), porque en la medida que te sientes más segura, madura la relación tuya con el alumnado. Tú sabes tu lugar y al final pones al alumno en el suyo” (Amalia, rama de Ciencias de la Salud, e.4: 42).

Para la variable “centro”, se encuentran diferencias significativas con respecto al grado en que influye en el desarrollo profesional el nivel de acercamiento con el alumnado. Los centros cuyo profesorado ha puntuado más alta la influencia de dicho ítem, son: 1. Facultad de Ciencias del Trabajo y E.U. de Trabajo Social; 2. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla; 3. E.U. de Ciencias de la Salud; 4. Facultad de Traducción e Interpretación; y 5. E.U. Arquitectura Técnica. Por el contrario, los centros que han puntuado más bajo

el grado en que les influye el nivel de acercamiento que tienen con el alumnado, son: 1. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales; 2. E.T.S. de Ingenierías Informática y de Telecomunicación; 3. Facultad de Ciencias; 4. Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta; y 5. E.T.S. de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos.

Con respecto a la variable “departamento”, aquellos que han dado las puntuaciones más altas a este ítem, son: 1. Edafología y Química Agrícolas (Farmacia); 2. Literatura Española; 3. Escultura; 4. Medicina Legal, Toxicología y Psiquiatría; 5. Bioquímica y Biología Molecular I; 6. Histología; 7. Trabajo Social y Servicios Sociales; 8. Anatomía y Embriología Humana; 9. Filologías Románica, Italiana, Gallego-Portuguesa y Catalana; y 10. Filosofía II. Por el contrario, los departamentos que han valorado más bajo el ítem, son: 1. Derecho Penal; 2. Métodos Cuantitativos para la Economía y la Empresa; 3. Electromagnetismo y Física de la Materia; 4. Geometría y Topología; 5. Didáctica de la Matemática; 6. Álgebra; 7. Economía Financiera y Contabilidad; 8. Física Atómica, Nuclear y Molecular; 9. Teoría de la Señal Telemática y Comunicaciones; y 10. Lenguajes y Sistemas Informáticos.

Según los rangos promedio obtenidos para las diferentes categorías profesionales, se observa que a los que más les influye el grado de acercamiento que poseen con el alumnado es a los catedráticos de escuela universitaria. Seguidamente, a los titulares de escuela universitaria y a los ayudantes doctores. A continuación, a los ayudantes, a los asociados, a los colaboradores, a los contratados doctores y a los titulares de universidad, con rangos promedios cercanos entre ellos. Y, en último lugar, a los catedráticos de universidad, con las puntuaciones más bajas para este ítem.

También cabe destacar las diferencias significativas para la variable “ocupó cargo”. En ese caso, se concluye que los que no han ocupado ningún cargo puntúan más alto la influencia que tiene en su desarrollo profesional el grado de acercamiento que poseen con el alumnado, que los que sí han ocupado algún cargo.

**Tabla 5.5.81. Contraste de diferencias para el ítem 3:
La actitud del alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.000	*
Edad	0.000	*
Nivel de responsabilidad familiar	0.117	
Rama científica	0.183	
Centro	0.039	*
Departamento	0.412	
Titulación académica	0.460	
Categoría profesional	0.003	*
Ocupa cargo	0.060	
Cargo que ocupa	0.032	*
Ocupó cargo	0.001	*
Cargo que ocupó	0.328	
Años de experiencia docente en la universidad	0.000	*
Trabajó en otras etapas educativas	0.243	
Etapas educativas en la que trabajó	0.114	
Otra ocupación laboral	0.167	
Nombre de otra ocupación laboral	0.943	

En la tabla 5.5.81., se presentan las diferencias significativas obtenidas para el ítem 3, que alude a la influencia que tiene en el profesorado la actitud del alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para este ítem, hay siete variables significativas: sexo, edad, centro, categoría profesional, cargo que ocupa, ocupó cargo y años de experiencia docente en la universidad.

Conociendo que la media se encuentra en el profesorado al que este ítem le influye bastante, los resultados son:

Atendiendo a los rangos promedio obtenidos para la variable “sexo”, se extrae que a las mujeres les influye más en su desarrollo profesional la actitud del alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, que a los hombres.

“...son buenos alumnos; alumnos que entran con muy buena nota. Ahora, a la vez, también te exigen, pero a mí no me importa que se me exija (...). Ahora, yo he vivido una época de cuando yo entré y creo que como esas promociones, ninguna (...). Esa necesidad imperiosa de aprender. Esas primeras promociones tenían un toque especial, y a lo mejor eso lo da el propio contexto en el que nos estamos moviendo todos (...). Yo creo que la gente hoy es más cómoda y van a la ley del mínimo esfuerzo” (Amalia, mujer, e.4: 42).

De la variable “edad”, se desprende que cuantos menos años tienen los profesores, más les influye en su desarrollo profesional la actitud del alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta forma, los profesores con menos de 30 años son los que han obtenido puntuaciones más altas para este ítem; seguidos de los que tienen entre 30 y 40 años; y, por último, los que tienen entre 41 y 55 años y los mayores de 55 años, con rangos promedio similares que muestran que son a los que menos les influye la actitud del alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

“Influye en el sentido de que normalmente uno intenta estar atento (...) al nivel que tienen los alumnos (...). Ahora (...), yo veo que los alumnos están peor (...); entonces tienes que intentar rebajar el nivel con una estrategia de tirar rápido de ellos hacia donde tienen que estar (...). Luego, como siempre, hay un grupo de gente pasota (...), que ya puedes hacer el pino con las orejas que no se van a incorporar; entonces bueno, lo que tienes que ver es que aquellas personas que de verdad quieren aprender no se te descuelguen” (Diego, más de 55 años, e.1: 30).

Para la variable “centro”, se encuentran diferencias significativas con respecto al grado en que influye en el desarrollo profesional la actitud del alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los centros cuyo profesorado ha puntuado más alta la influencia de dicho ítem, son: 1. Facultad de Traducción e Interpretación; 2. E.U. Arquitectura Técnica; 3. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla; 4. E.U. de Ciencias de la Salud; y 5. Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta. Por el contrario, los centros que han puntuado más bajo el grado en que les influye el nivel de acercamiento que tienen con el alumnado, son: 1. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales; 2. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte; 3. E.T.S. de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos; 4. E.T.S. de Arquitectura; 5. Facultad de Derecho.

Examinando los rangos promedio obtenidos para la variable “categoría profesional”, se observa que el nivel de influencia que tiene la actitud del alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje sigue el siguiente orden, de mayor a menor: 1. Ayudantes doctores; 2. Colaboradores; 3. Catedráticos de escuela universitaria; 4. Contratados doctores; 5. Asociados; 6. Titulares de escuela universitaria; 7. Ayudantes; y 8 Titulares de universidad. Seguidamente, se produce una gran diferencia con el siguiente rango promedio, que son los catedráticos de universidad, para los que la influencia que tiene la actitud del alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje es menor que para el resto de categorías.

“Mucho. Si yo viera que los tengo a todos durmiendo o bostezando... La actitud de ellos motiva muchísimo. A mí me gusta mucho preguntar y si yo viera que no me contestan, que pasan, pues me apago, pero como responden, pues me influye muchísimo” (Gema, colaboradora, e.11: 20).

Con respecto a la variable “cargo que ocupa”, se comprueba que a aquellos profesores que ocupan cargos a nivel de centro les influye más la actitud del alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, que a los que ocupan cargos a nivel de universidad y de departamento, cuyos rangos promedio son similares, pero inferiores al primero.

En la variable “ocupó cargo”, se contempla que a aquellos profesores que no han ocupado nunca cargos administrativos les influye más la actitud del alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, que a aquellos otros que sí han ocupado algún cargo.

Por último, para la variable “años de experiencia en la universidad”, se concluye que cuantos menos años de experiencia docente en la universidad, mayor es el grado en que influye la actitud del alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este caso, las puntuaciones más altas se encuentran entre los que tienen menos de 5 años de experiencia y los que tienen entre 5 y 10 años. A continuación, les siguen los que llevan entre 11 y 20 años en la profesión. Seguidamente, los que tienen entre 21 y 30 años de experiencia. Y, finalmente, a los que menos les influye este ítem en su desarrollo profesional, es a los que llevan más de 30 años en la universidad.

**Tabla 5.5.82. Contraste de diferencias para el ítem 4:
El número de alumnos/as a los que imparto docencia**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.000	*
Edad	0.084	
Nivel de responsabilidad familiar	0.059	
Rama científica	0.060	
Centro	0.017	*
Departamento	0.016	*
Titulación académica	0.938	
Categoría profesional	0.051	
Ocupa cargo	0.251	
Cargo que ocupa	0.098	
Ocupó cargo	0.006	*
Cargo que ocupó	0.456	
Años de experiencia docente en la universidad	0.118	
Trabajó en otras etapas educativas	0.007	*
Etapas educativas en la que trabajó	0.009	*
Otra ocupación laboral	0.033	*
Nombre de otra ocupación laboral	0.955	

En la tabla 5.5.82., se exponen las diferencias significativas obtenidas para el ítem 4, relativo a la influencia del número de alumnos a los que se imparte docencia en el desarrollo profesional. Para este ítem, se dan siete variables significativas: sexo, centro, departamento, cargo que ocupa, trabajó

en otras etapas educativas, etapas educativas en las que trabajó y otra ocupación laboral.

Encontrándose la media en el profesorado al que este ítem le influye regular, los resultados son:

Analizando los rangos promedio obtenidos para la variable “sexo”, se comprueba que a las mujeres les influye más en su desarrollo profesional el número de alumnos a los que imparten docencia, que a los hombres.

“El número de alumnos influye mucho. Antes había muchísimos más alumnos; ahora hay menos alumnos (...). No es igual estar en un curso de sesenta o setenta alumnos, a estar en un curso de diez alumnos; entonces, el trabajo es totalmente distinto (...). La relación con los alumnos es muy distinta dependiendo del número de alumnos que hay en clase” (Julia, mujer, e.2: 6).

“Eso es esencial, eso es esencial, sí, porque hay muchas cosas que yo no he podido hacer por la cantidad de alumnos que tengo”. “En cuanto a clases presenciales, había bastantes menos que aquí, porque un módulo normal tenía una hora de ‘lecture’, que es como una clase magistral (...), y después eran grupos más pequeños que eran los seminarios y era donde el alumno participaba. Desde luego a mí ese modelo me parece mucho más efectivo que tener más horas como tenemos aquí, pero un grupo de setenta al que yo no puedo escuchar” (Lucía, mujer, e.12: 11 y 6).

Para la variable “centro”, se encuentran diferencias significativas con respecto al grado en que influye en el desarrollo profesional el número de alumnos a los que se imparte docencia. Los centros cuyo profesorado ha puntuado más alta la influencia de dicho ítem, son: 1. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla; 2. Facultad de Traducción e Interpretación; 3. Facultad de Ciencias de la Educación; 4. Facultad de Bellas Artes; y 5. Facultad de Odontología. Por el contrario, los centros que han puntuado más bajo el grado en que les influye el número de alumnos a los que imparten docencia, son: 1. Facultad de Comunicación y Documentación; 2. E.T.S. de Ingenierías Informática y de Telecomunicación; 3. Facultad de Psicología; 4. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales; y 5. Facultad de Derecho.

Entre los departamentos, los que han dado las puntuaciones más altas a este ítem, son: 1. Derecho Penal; 2. Estudios Semíticos; 3. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación; 4. Derecho Internacional Privado e Historia del Derecho; 5. Lingüística General y Teoría de la Literatura; 6. Sociología; 7. Filología Francesa; 8. Ecología; 9. Didáctica de la Lengua y la Literatura; y 10. Genética. Por el contrario, los departamentos que han valorado más bajo el ítem, son: 1. Física Atómica, Nuclear y Molecular; 2. Filología Latina; 3. Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social; 4. Óptica; 5.

Electrónica y Tecnología de Computadores; 6. Anatomía Patológica e Historia de la Ciencia; 7. Antropología Social; 8. Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales; 9. Fisiología Vegetal; y 10. Farmacología.

La variable “ocupó cargo”, manifiesta que a aquellos profesores que no han ocupado nunca cargos administrativos les influye más el número de alumnos a los que imparten docencia, que a aquellos otros que sí han ocupado algún cargo.

En la variable “trabajó en otras etapas educativas”, se observa que los profesores que han trabajado en otras etapas educativas consideran mayor la influencia del número de alumnos a los que imparten docencia en su desarrollo profesional, que los que sólo han trabajado como profesores en la educación superior.

“Eso también motiva bastante (...), cuando los grupos son más reducidos (...), se le saca más provecho a la clase (...) y se ve que los alumnos (...) se entusiasman más por la asignatura”
(Javier, trabajó en otra etapa educativa, e.7: 11).

Finalmente, para la variable “otra ocupación laboral”, se obtiene que aquellos profesores que tienen otra ocupación laboral puntúan más alta la influencia que les produce el número de alumnos a los que imparten docencia, que aquellos que no tienen otra ocupación fuera del ámbito universitario.

**Tabla 5.5.83. Contraste de diferencias para el ítem 5:
El nivel de asistencia del alumnado**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.000	*
Edad	0.365	
Nivel de responsabilidad familiar	0.035	*
Rama científica	0.178	
Centro	0.000	*
Departamento	0.014	*
Titulación académica	0.102	
Categoría profesional	0.027	*
Ocupa cargo	0.792	
Cargo que ocupa	0.825	
Ocupó cargo	0.000	*
Cargo que ocupó	0.229	
Años de experiencia docente en la universidad	0.087	
Trabajó en otras etapas educativas	0.132	
Etapas educativas en la que trabajó	0.109	
Otra ocupación laboral	0.016	*
Nombre de otra ocupación laboral	0.728	

La tabla 5.5.83. muestra los resultados obtenidos para el ítem 5, que hace referencia a la influencia que tiene en el profesorado el nivel de asistencia del alumnado. Para este ítem, las variables significativas también son siete: sexo, nivel de responsabilidad familiar, centro, departamento, categoría profesional, ocupó cargo y otra ocupación laboral.

Viendo que la media se encuentra en el profesorado al que este ítem le influye regular, los resultados son:

Según los rangos promedio obtenidos para la variable “sexo”, se comprueba que a las mujeres les influye más el nivel de asistencia del alumnado, que a los hombres.

“...he dado clase en dos facultades y se nota la diferencia; en una facultad venía prácticamente todo el mundo. Aquí el nivel es bastante más bajo y eso va en detrimento de aquellos que realmente quieren aprender. Yo me tengo que adaptar al nivel más bajo y a la gente que tiene más nivel no los puedo ayudar y eso a mí me influye bastante” “La asistencia, como no es obligatoria, está unida a la indiferencia que he encontrado en el sistema español” (Lucía, mujer, e.12: 27).

Con respecto a la variable “nivel de responsabilidad familiar”, se concluye que a los profesores que no tienen ninguna responsabilidad familiar, son a los que más les influye en su desarrollo profesional el nivel de asistencia del alumnado.

“...yo jamás paso lista ni exijo asistencia, con lo cual el alumno que va es porque quiere, y entiendo que tengo un nivel de asistencia muy alto; entonces, esa es mi motivación” (Gema, ninguna responsabilidad familiar, e.11: 7).

Para la variable “centro”, se encuentran diferencias significativas con respecto al grado en que influye en el desarrollo profesional el nivel de asistencia del alumnado. Los centros cuyo profesorado ha puntuado más alta la influencia de dicho ítem, son: 1. Facultad de Bellas Artes; 2. Facultad de Odontología; 3. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla; 4. Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta; y 5. E.T.S. de Arquitectura. Por el contrario, los centros que han puntuado más bajo el grado en que les influye el nivel de asistencia del alumnado, son: 1. Facultad de Comunicación y Documentación; 2. Facultad de Psicología; 3. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales; 4. Facultad de Farmacia; 5. E.T.S. de Ingenierías Informática y de Telecomunicación.

Por su parte, los departamentos que han dado las puntuaciones más altas a este ítem, son: 1. Derecho Penal; 2. Anatomía y Embriología Humana; 3. Filosofía II; 4. Obstetricia y Ginecología; 5. Estudios Semíticos; 6. Dibujo; 7. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación; 8. Escultura; 9.

Filologías Románica, Italiana, Gallego-Portuguesa y Catalana; 10. Parasitología; y 11. Radiología y Medicina Física. Por el contrario, los departamentos que han valorado más bajo el ítem, son: 1. Bioquímica y Biología Molecular I; 2. Geometría y Topología; 3. Economía Aplicada; 4. Filosofía del Derecho; 5. Física Atómica, Nuclear y Molecular; 6. Farmacología; 7. Filología Latina; 8. Historia Medieval y Ciencias y Técnicas Historiográficas; 9. Óptica; y 10. Teoría de la Señal Telemática y Comunicaciones.

Analizando los rangos promedio obtenidos para las diferentes categorías profesionales, se comprueba que a los que más les influye el nivel de asistencia del alumnado es a los titulares de escuela universitaria, a los asociados y a los catedráticos de escuela universitaria. A continuación, les a los ayudantes, a los colaboradores y a los ayudantes doctores. Seguidamente, a los titulares de universidad y a los contratados doctores. Y, por último, con la puntuación más baja en la influencia que tiene para ellos el nivel de asistencia del alumnado, se encuentran los catedráticos de universidad.

En la variable “ocupó cargo”, se observa que a aquellos profesores que no han ocupado nunca cargos administrativos les influye más el nivel de asistencia del alumnado, que a aquellos otros que sí han ocupado algún cargo.

Finalmente, para la variable “otra ocupación laboral”, se contempla que aquellos profesores que tienen otra ocupación laboral puntúan más alta la influencia que les produce el nivel de asistencia del alumnado, que aquellos que no tienen otra ocupación fuera del ámbito universitario.

**Tabla 5.5.84. Contraste de diferencias para el ítem 6:
Los resultados generales alcanzados por el alumnado**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.000	*
Edad	0.111	
Nivel de responsabilidad familiar	0.003	*
Rama científica	0.022	*
Centro	0.001	*
Departamento	0.011	*
Titulación académica	0.536	
Categoría profesional	0.669	
Ocupa cargo	0.802	
Cargo que ocupa	0.710	
Ocupó cargo	0.101	
Cargo que ocupó	0.484	
Años de experiencia docente en la universidad	0.256	
Trabajó en otras etapas educativas	0.590	
Etapas educativas en la que trabajó	0.580	
Otra ocupación laboral	0.049	*
Nombre de otra ocupación laboral	0.473	

La tabla 5.5.84. ofrece los resultados obtenidos para el ítem 6, referido a la influencia que tienen en el profesorado los resultados generales alcanzados por el alumnado. Para este ítem, hay seis variables significativas: sexo, nivel de responsabilidad familiar, rama científica, centro, departamento y años de experiencia en otras etapas educativas.

Comprobando que la media se sitúa en el profesorado al que este ítem le influye bastante, los resultados son:

Para la variable “sexo”, los rangos promedio muestran que a las mujeres les influyen más los resultados generales alcanzados por el alumnado, que a los hombres.

Con respecto a la variable “nivel de responsabilidad familiar”, se concluye que los profesores que no tienen ninguna responsabilidad familiar son a los que más les influyen en su desarrollo profesional los resultados generales alcanzados por el alumnado.

En la variable “rama científica”, se comprueba que, atendiendo a los rangos promedio, el orden en que les influyen los resultados generales alcanzados por el alumnado es el siguiente: 1. Artes y Humanidades; 2. Ciencias de la Salud, 3. Ingeniería y Arquitectura; 4. Ciencias Sociales y Jurídicas; y 5. Ciencias.

“...los alumnos ingleses como pagan muchísimo, demandan más, estilo ‘yo soy cliente aquí, entonces tenéis que darme un servicio’. Aquí es un poco la indiferencia, hay gente que ‘como tengo muchísimas convocatorias, puedo presentarme las veces que quiera’. Es la indiferencia (...), sus padres se lo están pagando, no sé. Es la cultura de la clientela por un lado y la indiferencia por otro (...). Pero el interés, allí desde luego más que aquí” (Lucía, rama de Artes y Humanidades, e.12: 26).

En la variable “centro”, también se encuentran diferencias significativas con respecto al grado en que influyen en el desarrollo profesional los resultados generales alcanzados por el alumnado. Los centros cuyo profesorado ha puntuado más alta la influencia de dicho ítem, son: 1. Facultad de Odontología; 2. Facultad de Bellas Artes; 3. Facultad de Traducción e Interpretación; 4. Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta; y 5. Facultad de Medicina. Por el contrario, los centros que han puntuado más bajo el grado en que les influyen los resultados generales alcanzados por el alumnado, son: 1. Facultad Ciencias Políticas y Sociología; 2. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales; 3. Facultad de Farmacia; 4. E.T.S. de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos; y 5. Facultad de Psicología.

Para la variable “departamento”, aquellos que han dado las puntuaciones más altas a este ítem, son: 1. Anatomía y Embriología Humana; 2. Estudios Semíticos; 3. Filosofía II; 4. Radiología y Medicina Física; 5.

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación; 6. Pintura; 7. Estomatología; 8. Bioquímica y Biología Molecular III e Inmunología; 9. Derecho Civil; y 10. Escultura. Por el contrario, los departamentos que han valorado más el dicho ítem, son: 1. Física Atómica, Nuclear y Molecular; 2. Economía Aplicada; 3. Farmacología; 4. Teoría e Historia Económica; 5. Filologías Románica, Italiana, Gallego-Portuguesa y Catalana; 6. Lenguajes y Sistemas Informáticos; 7. Óptica; 8. Antropología Social; 9. Didáctica de la Matemática; y 10. Botánica.

Por último, para la variable “otra ocupación laboral”, se obtiene que los profesores que tienen otra ocupación laboral puntúan más alta la influencia que les producen los resultados generales alcanzados por el alumnado, que los que no tienen otra ocupación fuera del ámbito universitario.

“Los alumnos (...), cada vez se esfuerzan menos y los resultados no son tan malos como deberían ser, porque los profesores pasamos la mano (...). La verdad es que los alumnos cada vez vienen peor preparados, tienen más faltas de ortografía, tienen mayores problemas de entendimiento, de comprensión (...). Y también, como doy en varias titulaciones se nota cómo donde los alumnos con una nota de corte mayor son más responsables, más competitivos y sacan mejores resultados” (Fernando, otra ocupación laboral, e.13: 13).

**Tabla 5.5.85. Contraste de diferencias para el ítem 7:
En general, las relaciones que establezco con el alumnado me influyen...**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.000	*
Edad	0.696	
Nivel de responsabilidad familiar	0.065	
Rama científica	0.008	*
Centro	0.007	*
Departamento	0.015	*
Titulación académica	0.161	
Categoría profesional	0.011	*
Ocupa cargo	0.353	
Cargo que ocupa	0.900	
Ocupó cargo	0.020	*
Cargo que ocupó	0.994	
Años de experiencia docente en la universidad	0.562	
Trabajó en otras etapas educativas	0.055	
Etapas educativas en la que trabajó	0.343	
Otra ocupación laboral	0.016	*
Nombre de otra ocupación laboral	0.472	

En la tabla 5.5.85., se agrupan los resultados obtenidos para el ítem 7, que alude al nivel de influencia general que tienen en el profesorado las relaciones que establece con el alumnado. Para este ítem, se encuentran siete variables significativas: sexo, rama científica, centro, departamento, categoría profesional, ocupó cargo y otra ocupación laboral.

Situándose la media en el profesorado al que este ítem le influye bastante, los resultados son:

Según los rangos promedio obtenidos para la variable “sexo”, se extrae que a las mujeres les influyen más las relaciones que establecen con el alumnado, que a los hombres.

En la variable “rama científica”, se comprueba que los profesores de Artes y Humanidades son a los que más les influyen las relaciones que establecen con el alumnado. A continuación, a los profesores de Ciencias de la Salud y a los de Ciencias Sociales y Jurídicas. Y, por último, con las puntuaciones más bajas, a los profesores de Ingeniería y Arquitectura y a los de Ciencias.

“Muchísimo. A mí el alumnado me ha hecho cambiar de mentalidad, me ha hecho replantearme las cosas que yo ya tenía replanteadas (...). Esto es una suerte, ser profesor de universidad y estar en contacto con los alumnos esa es la mayor suerte que puede tener una persona. ¿Tú sabes lo que la juventud aporta de renovación constantemente a la sociedad? Eso no lo sabes más que estando aquí en una mesa como ésta y con gente joven delante de tí” (José, rama de Artes y Humanidades, e.3: 65).

Para la variable “centro”, se encuentran diferencias significativas con respecto al grado en que influyen en el desarrollo profesional las relaciones que se establecen con el alumnado. Los centros cuyo profesorado ha puntuado más alta la influencia de dicho ítem, son: 1. E.U. de Arquitectura Técnica; 2. Facultad de Bellas Artes; 3. Facultad de Traducción e Interpretación; 4. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla; y 5. Facultad de Filosofía y Letras. Por el contrario, los centros que han puntuado más bajo el grado en que les influyen las relaciones que establecen con el alumnado, son: 1. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales; 2. E.T.S. de Ingenierías Informática y de Telecomunicación; 3. Facultad de Psicología; 4. E.T.S. de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos; y 5. Facultad de Ciencias.

Por su parte, los departamentos que han dado las puntuaciones más altas a este ítem, son: 1. Bioquímica y Biología Molecular I; 2. Didáctica de las Ciencias Sociales; 3. Historia Antigua; 4. Anatomía y Embriología Humana; 5. Edafología y Química Agrícolas (Farmacia); 6. Escultura; 7. Filosofía II; 8. Literatura Española; 9. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación; 10. Lengua Española; y 11. Medicina Preventiva y Salud Pública. Por el contrario, los departamentos que han valorado más bajo el ítem, son: 1. Física

Atómica, Nuclear y Molecular; 2. Biología Celular; 3. Geometría y Topología; 4. Antropología Social; 5. Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social; 6. Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales; 7. Óptica; 8. Métodos Cuantitativos para la Economía y la Empresa; 9. Teoría e Historia Económica; y 10. Didáctica de la Matemática.

Examinando los rangos promedio obtenidos para las diferentes categorías profesionales, se comprueba que a los que más les influyen las relaciones generales que establecen con el alumnado es a los titulares de escuela universitaria y a los catedráticos de escuela universitaria. A continuación, les siguen los asociados. Seguidamente, con puntuaciones similares entre ellos, se encuentran los ayudantes doctores, los contratados doctores, los ayudantes, los colaboradores y los titulares de universidad. Y, finalmente, con la puntuación más baja en la influencia que tienen para ellos las relaciones que establecen con el alumnado, se encuentran los catedráticos de universidad.

“Me motivan mucho. Uno se esfuerza en preparar el programa y creo que se lo merecen. Vale la pena el trabajo que uno hace, porque verdaderamente ve que los alumnos responden (...). Sí, para mí es un motivo de satisfacción” (Javier, titular de universidad, e.7: 36).

Con respecto a la variable “ocupó cargo”, se observa que a aquellos profesores que no han ocupado cargos les influyen más las relaciones que establecen con el alumnado, que a aquellos otros que sí han ocupado algún cargo.

“Me influye mucho (...). Indudablemente si el alumno se encuentra motivado y tiene ganas, tú te encuentras mejor y lo haces mucho mejor; y si la actitud es mala, pasas más de ellos, te limitas a soltar unas clases y a hacer unos exámenes” (Marcos, no ha ocupado cargo, e.10: 20).

Finalmente, para la variable “otra ocupación laboral”, se determina que a los profesores que tienen otra ocupación laboral les influyen más las relaciones que establecen con el alumnado, que a los que no tienen otra ocupación fuera del ámbito universitario.

“influye muchísimo. Si el alumno participa en clase, te motiva, te pregunta, pues tú respondes de igual manera. Si el alumno no participa, no es una esponja que quiere aprender, pues tú te desmotivas” (Fernando, otra ocupación laboral, e.13: 13).

➤ **DIMENSIÓN 4: DOCENCIA**

En esta dimensión se va a analizar el grado en que se dan diferentes aspectos relacionados con el ámbito de la docencia. Como puede verse en la

tabla 5.5.86., esta dimensión está formada por trece ítems; de ellos, los que contienen un mayor número de variables significativas son el ítem 9 y el 10, referidos a la implicación en proyectos de innovación en la enseñanza y al esfuerzo empleado por investigar aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, respectivamente, con diez variables significativas. En segundo lugar, el ítem 1 (la motivación que tengo por la enseñanza), con una variable significativa. Y, en tercer lugar, el ítem 6 (la integración de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje), el 8 (el apoyo de los compañeros/as en mi actividad docente) y el 12 (el impacto de mi labor docente a nivel institucional), con siete variables significativas. Por último, los ítems en los que se han encontrado menos diferencias significativas son el ítem 7 (el apoyo de los compañeros/as en mi actividad investigadora), con tres variables, y los ítems 4 (la coordinación entre compañeros en procesos de investigación) y 11 (la conexión entre la docencia que imparto y la investigación que realizo), con cuatro.

Las variables demográficas cuya significatividad aparece con mayor frecuencia en esta dimensión es la variable “centro”, que presenta diferencias significativas en once ítems. En segundo lugar, se encuentra la variable “departamento”, que se repite en diez ítems. Y, en tercer lugar, las variables “rama científica” y “trabajó en otras etapas educativas”, cuya significatividad se da en ocho de los ítems. Las variables relacionadas con cargos de gestión apenas resultan significativas para los ítems de esta dimensión; y tampoco las relacionadas con el desempeño de otra ocupación laboral.

Tabla. 5.5.86. Variables demográficas significativas para el grado en que se dan diferentes aspectos relacionados con la dimensión “docencia”

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Sexo	x				x		x	x	x	x			x
Edad		x	x			x		x	x			x	
Nivel de responsab. familiar		x				x	x						
Rama científica	x		x	x					x	x	x	x	x
Centro	x		x	x	x	x		x	x	x	x	x	x
Departamento	x		x	x	x	x		x	x	x	x	x	
Titulación académica	x						x	x					
Categoría profesional		x				x		x	x	x			
Ocupa cargo	x				x								
Cargo que ocupa	x												
Ocupó cargo		x										x	
Cargo ocupado													
Años de experiencia en la universidad		x	x			x		x	x	x			
Trabajó en otras etapas educativas			x	x		x			x	x	x	x	x
Nombre etapa	x												
Otra ocupación laboral					x							x	
Nombre ocupación					x					x			x

A continuación, se interpretan los resultados obtenidos para cada ítem, sobre el grado en que se dan diversos aspectos relacionados con la actividad docente.

GRADO EN QUE SE DAN DIFERENTES ASPECTOS

**Tabla 5.5.87. Contraste de diferencias para el ítem 1:
La motivación que tengo por la enseñanza**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.001	*
Edad	0.177	
Nivel de responsabilidad familiar	0.303	
Rama científica	0.010	*
Centro	0.037	*
Departamento	0.045	*
Titulación académica	0.030	*
Categoría profesional	0.303	
Ocupa cargo	0.046	*
Cargo que ocupa	0.011	*
Ocupó cargo	0.731	
Cargo que ocupó	0.182	
Años de experiencia docente en la universidad	0.476	
Trabajó en otras etapas educativas	0.078	
Etapas educativas en la que trabajó	0.047	*
Otra ocupación laboral	0.106	
Nombre de otra ocupación laboral	0.288	

En la tabla 5.5.87, se presentan las diferencias significativas obtenidas para el ítem 1, que alude a la motivación que tiene el profesorado por la enseñanza. Para este ítem, hay ocho variables significativas: sexo, rama científica, centro, departamento, titulación académica, ocupa cargo, cargo que ocupa y etapa educativa en la que trabajó.

Conociendo que la media se sitúa en el profesorado que tiene un alto grado de motivación por la enseñanza, los resultados son:

Atendiendo a los rangos promedio obtenidos para la variable “sexo”, se extrae que las mujeres tienen mayor motivación por la enseñanza que los hombres.

“Te da ilusión, te da afán de superación, te da satisfacción porque estás formando, te da humanidad (...); son muchas cosas. A mí me llena mucho”. “Yo un año me concentré todas las clases en un cuatrimestre y me quedé el otro cuatrimestre sin clases y te prometo que me faltaba algo. Decía bueno (...), aprovecho más para la investigación, pero no, tienes el gusanillo de ponerte en

contacto con los alumnos, de dar clase...” (Julia, mujer, e.2: 3, 9-10).

En la variable “rama científica”, se observa que los profesores de Artes y Humanidades y los de Ciencias Sociales y Jurídicas, son los que tienen mayor motivación por la enseñanza. A continuación, les siguen los profesores de Ciencias de la Salud e Ingeniería y Arquitectura. Y, por último, con las puntuaciones más bajas, los profesores de Ciencias.

“...para mí el acto de la docencia es importante; incluso es un descanso a veces. Tanto investigar y damos tan pocas clases, pues una clase te sirve de relax. Sí, para mí es muy importante la docencia; considero que es un acto fundamental y estoy siempre motivado en cualquier caso. Por ejemplo, ahora mismo no sé quiénes son mis alumnos del año que viene y estoy extraordinariamente motivado para afrontar ese programa, y desconozco cuántos alumnos son y cómo van a responder (...), pero me motiva el hecho de tener que afrontar un nuevo programa a un nivel nuevo que hace mucho tiempo que no lo hacía” (Javier, rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, e. 7: 36).

Para la variable “centro”, se encuentran diferencias significativas con respecto al grado de motivación que tiene el profesorado por la enseñanza. Los centros cuyo profesorado ha puntuado más alta su motivación por la docencia, son: 1. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte; 2. Facultad de Ciencias del Trabajo y E.U. de Trabajo Social; 3. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla; 4. E.T.S. de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos; y 5. E.T.S. de Arquitectura. Por el contrario, los centros que han puntuado más bajo su grado de motivación por la enseñanza, son: 1. Facultad de Bellas Artes; 2. Facultad de Ciencias; 3. E.T.S. de Ingenierías Informática y de Telecomunicación; 4. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología; y 5. Facultad de Comunicación y Documentación.

Entre los departamentos, aquellos que han dado las puntuaciones más altas a este ítem, son: 1. Edafología y Química Agrícolas (Farmacia); 2. Filosofía II; 3. Histología; 4. Historia Antigua; 5. Literatura Española; 6. Filología Latina; 7. Comercialización e Investigación de Mercados; 8. Bioquímica y Biología Molecular I; 9. Historia Moderna y de América; y 10. Derecho Internacional Privado e Historia del Derecho. Por el contrario, los departamentos que han valorado más bajo el ítem, son: 1. Obstetricia y Ginecología; 2. Filologías Románica, Italiana, Gallego-Portuguesa y Catalana; 3. Pintura; 4. Teoría de la Señal Telemática y Comunicaciones, 5. Mineralogía y Petrología; 6. Geometría y Topología; 7. Geodinámica; 8. Bioquímica y Biología Molecular II; 9. Microbiología; y 10. Economía Internacional y de España.

Con respecto a la variable “titulación académica”, se obtiene que los profesores no doctores tienen mayor motivación por la enseñanza que los que son doctores.

En la variable “ocupa cargo”, se observa que a aquellos profesores que ocupan algún cargo sienten mayor motivación por la enseñanza que aquellos que no ocupan cargos.

Para la variable “cargo que ocupa”, se comprueba que los profesores que ocupan cargos a nivel de centro y de universidad se sienten más motivados por la enseñanza que los que lo ocupan a nivel de departamento.

Finalmente, cabe destacar los resultados obtenidos para la variable “etapas educativas en las que trabajó”. En este caso, se manifiesta que aquellos profesores que han impartido docencia en Educación Infantil son los que se sienten más motivados por la docencia. Seguidamente, se encuentran aquellos que han trabajado en Primaria. Y, en último lugar, con el rango promedio más bajo y, por tanto, un menor grado de motivación por la enseñanza, aquellos que han sido profesores en Secundaria.

**Tabla 5.5.88. Contraste de diferencias para el ítem 2:
El dominio que poseo de la/s materia/s que imparto**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.682	
Edad	0.000	*
Nivel de responsabilidad familiar	0.001	*
Rama científica	0.387	
Centro	0.087	
Departamento	0.130	
Titulación académica	0.222	
Categoría profesional	0.000	*
Ocupa cargo	0.792	
Cargo que ocupa	0.417	
Ocupó cargo	0.000	*
Cargo que ocupó	0.587	
Años de experiencia docente en la universidad	0.000	*
Trabajó en otras etapas educativas	0.084	
Etapas educativas en la que trabajó	0.702	
Otra ocupación laboral	0.460	
Nombre de otra ocupación laboral	0.733	

En la tabla 5.5.88., se agrupan los resultados obtenidos para el ítem 2, referido al dominio que posee el profesorado de las materias que imparten. Para este ítem, se encuentran cinco variables significativas: edad, responsabilidad familiar, categoría profesional, ocupó cargo y años de experiencia docente en la universidad.

Sabiendo que la media se encuentra en el profesorado que considera tener un alto grado de dominio de las materias que imparte, los resultados son:

Para la variable “edad”, se determina que cuantos más años tienen los profesores, mayor dominio poseen de las materias que imparten. De esta forma, los profesores con más de 55 años son los que han obtenido puntuaciones más altas para este ítem; seguidos de los que tienen entre 41 y 55 años; los que tienen entre 30 y 41 años; y, finalmente, los menores de 30 años, que son los que consideran tener un menor dominio de las materias que imparten.

“El conocimiento de la materia, cada día uno es más sabio (...). En principio tenía unos conocimientos muy limitados, y ahora uno es más sabio. Hay que envejecer...” (Victoria, más de 55 años, e.8: 70).

Con respecto a la variable “responsabilidad familiar”, se obtiene que los que tienen un nivel de responsabilidad familiar muy alta o alta son los que puntúan más alto el dominio que poseen de las materias que imparten. Por el contrario, los que tienen baja o ninguna responsabilidad familiar, son los que menos dominio poseen de las materias que enseñan.

Según los rangos promedio obtenidos para las diferentes categorías profesionales, se extrae que los catedráticos de universidad son los que valoran más alto el dominio que poseen de las asignaturas que imparten. A continuación, les siguen los catedráticos de escuela universitaria, los titulares de escuela universitaria y los titulares de universidad. Seguidamente, los colaboradores y los asociados. Y, por último, los contratados doctores, los ayudantes doctores y los ayudantes, que son los que consideran poseer un menor dominio de las materias que imparten.

“Eres la última que llegas y tienes que dar lo que hay. O sea que ahora mismo no estoy impartiendo materias que estén relacionadas con mi campo de investigación directamente (...). En un mundo ideal y utópico yo daría las clases de mi campo de investigación, pero eso es imposible. Si por lo menos hubiera una o dos materias (...) de mi campo, pues entonces ya está (...). Yo creo que los alumnos se enriquecerían de mi experiencia investigadora”. “La asignatura que doy no es mi especialidad y espero que no tenga que hacer eso toda la vida, o por lo menos si lo hago que sea una, no todas las clases, porque si eso es todo lo que se me ofrece, a lo mejor, si me aburro me voy, pero ahora mismo no voy a llegar exigiendo, eso es una tontería” (Lucía, ayudante doctor, e.12: 8).

En la variable “ocupó cargo”, se observa que aquellos profesores que han ocupado algún cargo consideran poseer mayor dominio de las asignaturas que imparten, que aquellos que no han ocupado cargos.

“...publiqué un libro sobre esta asignatura, entonces me considero más experto en esta materia académica (...) que tal vez con respecto a otras materias de nuestra disciplina, precisamente porque he investigado más. Mi opinión es que cuanto más investigas una materia, mejor es la docencia” (Javier, ha ocupado cargo, e.7: 7).

Finalmente, los años de experiencia en la universidad también son significativos para este ítem, de forma que cuantos más años de experiencia tiene el profesorado, mayor es el dominio que poseen de las materias que imparten. Por tanto, el orden, del rango promedio más alto al más bajo, es el siguiente: 1. Más de 30 años de experiencia; 2. Entre 21 y 30; 3. Entre 11 y 20; 4. Entre 5 y 10; y 5. Menos de 5 años de experiencia, que son los que consideran poseer un menor dominio de las asignaturas que imparten.

“...las oposiciones (...), como tenías que prepararte todas las materias del área de conocimiento, te daba mucha preparación, y eso hacía que tú cada vez estuvieras más seguro, y la clase se iba convirtiendo (...) en algo agradable y, entonces, empezabas ya a hacer cosas de innovación”. “Y como tienes soltura, porque ya no estás limitado, porque la materia la dominas, te da igual darla del derecho que del revés (...), y hace que puedas estar más dedicado o más pendiente de ver cómo consigues que los alumnos te atiendan; es decir, al hecho de dar la clase, porque la clase ya la tienes superada” (Diego, más de 30 años de experiencia, e.1: 6 y 10).

**Tabla 5.5.89. Contraste de diferencias para el ítem 3:
El conocimiento que tengo sobre la enseñanza y el aprendizaje**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.063	
Edad	0.000	*
Nivel de responsabilidad familiar	0.284	
Rama científica	0.000	*
Centro	0.000	*
Departamento	0.001	*
Titulación académica	0.376	
Categoría profesional	0.093	
Ocupa cargo	0.956	
Cargo que ocupa	0.754	
Ocupó cargo	0.765	
Cargo que ocupó	0.908	
Años de experiencia docente en la universidad	0.000	*
Trabajó en otras etapas educativas	0.000	*
Etapas educativas en la que trabajó	0.246	
Otra ocupación laboral	0.947	
Nombre de otra ocupación laboral	0.691	

En la tabla 5.5.89., se reúnen los resultados obtenidos para el ítem 3, relativo al conocimiento que tiene el profesorado sobre la enseñanza y el aprendizaje. En este ítem, se encuentran cinco variables significativas: edad, rama científica, centro, departamento, años de experiencia docente en la universidad y trabajó en otras etapas educativas.

Viendo que la media se sitúa en el profesorado que considera tener un alto grado de conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje, los resultados son:

Para la variable “edad”, se determina que cuantos más años tienen los profesores, mayor conocimiento poseen sobre la enseñanza y el aprendizaje. De esta forma, los profesores con más de 55 años son los que han obtenido puntuaciones más altas para este ítem; seguidos de los que tienen entre 41 y 55 años; los que tienen entre 30 y 41 años; y, finalmente, los menores de 30 años, que son los que consideran tener un menor conocimiento de la enseñanza y del aprendizaje.

“...un profesor no es solamente el individuo que sale con un cúmulo de conocimientos, de contenidos, sino con la capacidad de saber comunicarlos y de saber llegar al sentido que tienen esos contenidos, que entiendo yo que ahí es donde radica la pedagogía y donde radica la razón de ser de un profesor; darle sentido a las cosas o tratar de buscarle sentido junto con los alumnos”. “...las cosas las tenía claras de siempre, de que había que hacer una pedagogía donde hubiera un diálogo, hubiera una exposición de unos temas o hubiera una exposición de unos asuntos, pero luego tenía que haber una gran base de diálogo crítico, razonado y de sacar entre todos conclusiones; de buscar la verdad entre todos, a partir de unas cosas que hay hechas” (José, más de 55 años, e.3: 39 y 41).

En la variable “rama científica”, se observa que los profesores de Ciencias Sociales y Jurídicas son los que consideran poseer un mayor conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje. A continuación, les siguen los profesores de Artes y Humanidades y los de Ciencias de la Salud. En tercer lugar, con un rango promedio inferior, los profesores de Ciencias. Y, por último, con las puntuaciones más bajas, los profesores de Ingeniería y Arquitectura.

Para la variable “centro”, se encuentran diferencias significativas con respecto al grado de conocimiento que tiene el profesorado sobre la enseñanza y el aprendizaje. Los centros cuyo profesorado ha puntuado más alto el grado de conocimiento que tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje, son: 1. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte; 2. Facultad de Ciencias de la Educación; 3. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla; 4. Facultad de Traducción e Interpretación; y 5. Facultad de Psicología. Por el contrario, los centros que han puntuado más bajo el grado en que se da este ítem, son: 1. Facultad de Odontología; 2. E.T.S. de Ingenierías Informática y de

Telecomunicación; 3. E.U. de Arquitectura Técnica; 4. E.T.S. de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos; y 5. Facultad de Ciencias.

Para la variable “años de experiencia en la universidad”, se obtiene que los que tienen más de 30 años de experiencia en la universidad puntúan más alto su conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje que el resto. Asimismo, los que tienen menos de 5 años de experiencia en la universidad tienen el rango promedio menor, lo que significa que frente a los demás son los que consideran tener menor conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje. El resto de intervalos se sitúan en un nivel intermedio, con rangos promedio similares.

Finalmente, cabe destacar que los profesores que han trabajado en otras etapas educativas poseen un rango promedio bastante superior para este ítem, por lo que manifiestan poseer un mayor nivel de conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje, que aquellos otros que sólo han impartido docencia en el ámbito universitario.

**Tabla 5.5.90. Contraste de diferencias para el ítem 4:
La coordinación entre el profesorado con respecto a los programas, métodos y evaluación de las distintas asignaturas**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.053	
Edad	0.667	
Nivel de responsabilidad familiar	0.178	
Rama científica	0.001	*
Centro	0.006	*
Departamento	0.000	*
Titulación académica	0.716	
Categoría profesional	0.224	
Ocupa cargo	0.647	
Cargo que ocupa	0.124	
Ocupó cargo	0.429	
Cargo que ocupó	0.517	
Años de experiencia docente en la universidad	0.150	
Trabajó en otras etapas educativas	0.013	*
Etapas educativas en la que trabajó	0.059	
Otra ocupación laboral	0.906	
Nombre de otra ocupación laboral	0.198	

La tabla 5.5.90. muestra las diferencias significativas encontradas para el ítem 4, que alude a la coordinación que existe entre el profesorado con respecto a los programas, métodos y evaluación de las distintas asignaturas. En este ítem, pueden apreciarse cuatro variables significativas: centro, departamento y trabajó en otras etapas educativas.

Encontrándose la media en el profesorado que percibe un nivel de coordinación medio, los resultados son:

En la variable “rama científica”, se observa que los profesores de Ciencias de la Salud son los que puntúan más alto el nivel de coordinación entre el profesorado con respecto a los programas, métodos y evaluación de las distintas asignaturas. A continuación, les siguen los profesores de Ciencias y los de Ingeniería y Arquitectura. Seguidamente, con un rango promedio inferior, los profesores de Ciencias Sociales y Jurídicas. Y, por último, con las puntuaciones más bajas, los profesores de Artes y Humanidades.

“...como docente nunca me he sentido en grupo. He tenido compañeros, pero nunca me he puesto a planificar una asignatura conjuntamente” (Teresa, rama de Ciencias, e.9: 8).

“Cada profesor, en realidad, elabora su propio programa y lo imparte, y solamente nos atenemos a unas cuantas descripciones que hace la legislación con respecto a las materias fundamentales del área, pero quedan reducidos a cuatro o cinco descriptores; por lo general, yo entiendo que hay mucha autonomía” (Javier, rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, e.7: 6).

Para la variable “centro”, se encuentran diferencias significativas en el grado de coordinación entre el profesorado con respecto a los programas, métodos y evaluación de las distintas asignaturas. Los centros cuyo profesorado ha puntuado más alta dicha coordinación, son: 1. Facultad de Farmacia; 2. Facultad de Ciencias del Trabajo y E.U. de Trabajo Social; 3. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales; 4. E.U. de Ciencias de la Salud; y 5. E.T.S. de Ingenierías Informática y de Telecomunicación. Por el contrario, los centros que han puntuado más baja la coordinación entre el profesorado con respecto a los programas, métodos y evaluación de las distintas asignaturas, son: 1. Facultad de Comunicación y Documentación; 2. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología; 3. Facultad de Derecho; 4. Facultad de Filosofía y Letras; y 5. Facultad de Ciencias de la Educación.

Con respecto a la variable “departamento”, los que han dado las puntuaciones más altas a este ítem, son: 1. Filosofía II; 2. Matemática Aplicada; 3. Medicina Preventiva y Salud Pública; 4. Pediatría; 5. Derecho Procesal y Derecho Eclesiástico del Estado; 6. Geometría y Topología; 7. Economía Financiera y Contabilidad; 8. Análisis Matemático; 9. Física Atómica, Nuclear y Molecular; y 10. Teoría de la Señal Telemática y Comunicaciones. Por el contrario, los departamentos que han valorado más bajo el ítem, son: 1. Derecho Penal; 2. Derecho Mercantil y Derecho Romano; 3. Lengua Española; 4. Filosofía del Derecho; 5. Histología; 6. Filologías Románica, Italiana, Gallego-Portuguesa y Catalana; 7. Antropología Social; 8. Economía Aplicada; 9. Ciencia Política y de la Administración; 10. Escultura; y 11. Historia Medieval y Ciencias y Técnicas Historiográficas.

Finalmente, cabe destacar que los profesores que no han trabajado en otras etapas educativas perciben una mayor coordinación entre el profesorado con respecto a los programas, métodos y evaluación de las distintas asignaturas, que aquellos otros que sí han impartido docencia en otras etapas educativas.

“Muy bien coordinados los cuatro que somos”. “...los exámenes siempre los hemos puesto todos iguales; cuando no se ha entendido algo de algún tema, el catedrático que es el que más sabe lo explica. Entonces (...), he tenido unos compañeros que todo lo hemos resuelto entre todos” (Gema, no ha trabajado en otras etapas educativas, e.11: 8).

**Tabla 5.5.91. Contraste de diferencias para el ítem 5:
La disponibilidad de medios y recursos para la docencia**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.051	*
Edad	0.276	
Nivel de responsabilidad familiar	0.095	
Rama científica	0.179	
Centro	0.000	*
Departamento	0.009	*
Titulación académica	0.690	
Categoría profesional	0.071	
Ocupa cargo	0.015	*
Cargo que ocupa	0.077	
Ocupó cargo	0.120	
Cargo que ocupó	0.227	
Años de experiencia docente en la universidad	0.663	
Trabajó en otras etapas educativas	0.096	
Etapas educativas en la que trabajó	0.875	
Otra ocupación laboral	0.004	*
Nombre de otra ocupación laboral	0.040	*

En la tabla 5.5.91, se presentan las diferencias significativas obtenidas para el ítem 5, que hace referencia al grado de disponibilidad de medios y recursos para la docencia. Para este ítem, hay seis variables significativas: sexo, centro, departamento, ocupa cargo, otra ocupación laboral y nombre de otra ocupación laboral.

Hallándose la media en el profesorado que considera que la disponibilidad de recursos es media, los resultados son:

Atendiendo a los rangos promedio obtenidos para la variable “sexo”, se extrae que las mujeres puntúan más alto el grado de disponibilidad de medios y recursos para la docencia, que los hombres.

Para la variable “centro”, se encuentran diferencias significativas con respecto al grado en que se considera que hay disponibilidad de medios y recursos para la docencia. Los centros cuyo profesorado ha puntuado más alta la disponibilidad de medios y recursos para la docencia, son: 1. Facultad de Comunicación y Documentación; 2. Facultad de Ciencias del Trabajo y E.U. de Trabajo Social; 3. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte; 4. E.U. de Ciencias de la Salud; y 5. Facultad de Odontología. Por el contrario, los centros que han puntuado más baja la disponibilidad de medios y recursos para la docencia, son: 1. E.T.S. de Arquitectura; 2. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología; 3. Facultad de Derecho; 4. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla; y 5. Facultad de Psicología.

Por su parte, los departamentos que han dado las puntuaciones más altas a este ítem, son: 1. Historia Antigua; 2. Filología Latina; 3. Medicina Preventiva y Salud Pública; 4. Anatomía y Embriología Humana; 5. Biblioteconomía y Documentación; 6. Matemática Aplicada; 7. Teoría de la Señal Telemática y Comunicaciones; 8. Didáctica de las Ciencias Sociales; 9. Análisis Matemático; y 10. Economía Aplicada. Por el contrario, los departamentos que han valorado más bajo el ítem, son: 1. Literatura Española; 2. Derecho Mercantil y Derecho Romano; 3. Escultura; 4. Filologías Románica, Italiana, Gallego-Portuguesa y Catalana; 5. Filosofía del Derecho; 6. Ciencia Política y de la Administración; 7. Antropología Social; 8. Biología Celular; 9. Mecánica de Estructuras e Ingeniería Hidráulica; y 10. Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales.

En la variable “ocupa cargo”, se observa que la disponibilidad de medios y recursos para la docencia es mayor para aquellos profesores que ocupan algún cargo, que para aquellos otros que no ocupan cargo.

De la variable “otra ocupación laboral”, se desprende que los profesores que tienen otra ocupación laboral consideran mayor la disponibilidad que hay de medios y recursos para la docencia, que los que trabajan exclusivamente en el ámbito universitario.

**Tabla 5.5.92. Contraste de diferencias para el ítem 6:
La integración de las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.061	
Edad	0.009	*
Nivel de responsabilidad familiar	0.022	*
Rama científica	0.165	
Centro	0.000	*
Departamento	0.009	*
Titulación académica	0.544	
Categoría profesional	0.000	*
Ocupa cargo	0.078	
Cargo que ocupa	0.087	
Ocupó cargo	0.370	
Cargo que ocupó	0.885	
Años de experiencia docente en la universidad	0.032	*
Trabajó en otras etapas educativas	0.000	*
Etapas educativas en la que trabajó	0.495	
Otra ocupación laboral	0.134	
Nombre de otra ocupación laboral	0.837	

En la tabla 5.5.92., se agrupan los resultados obtenidos para el ítem 6, relativo al grado en que el profesorado integra las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este ítem, se encuentran siete variables significativas: edad, nivel de responsabilidad familiar, centro, departamento, categoría profesional, años de experiencia docente en la universidad y trabajó en otras etapas educativas.

Situándose la media en el profesorado que considera integrar las TICs en la docencia en grado medio, los resultados son:

Para la variable “edad”, se determina que cuantos menos años tienen los profesores, mayor es la integración que hacen de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta forma, los profesores con menos de 30 años son los que han obtenido puntuaciones más altas para este ítem; seguidos de los que tienen entre 30 y 41 años; los que tienen entre 41 y 55 años; y finalmente, los mayores de 55 años, que son los que menos integran las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

“...yo no estoy absolutamente convencido de que sea una especie de dogma el hecho de tener necesariamente que estar siempre usando el Power Point y todos estos medios. Yo los uso en pequeña escala y cuando creo que es conveniente, pero no de una forma sistemática y habitual. Sigo pensando que la palabra y la exposición oral (...) siguen teniendo un valor importante” (Javier, más de 55 años, e.7: 8).

Con respecto a la variable “responsabilidad familiar”, se obtiene que los que no tienen responsabilidad familiar son los que puntúan más alto el grado en que integran las TICs en su docencia.

“...incorporar la conexión a Internet dentro de clase, es decir, que ellos mismos vayan buscando la información; lo que tantas veces hemos escuchado de darle la caña de pescar en vez del pescado” (Ignacio, ninguna responsabilidad familiar, e.5: 8).

Para la variable “centro”, se encuentran diferencias significativas con respecto al grado de integración de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los centros cuyo profesorado ha puntuado más alta la integración de las TICs en la docencia, son: 1. Facultad de Comunicación y Documentación; 2. Facultad de Ciencias del Trabajo y E.U. de Trabajo Social; 3. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte; 4. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales; y 5. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla. Por el contrario, los centros que han puntuado más baja integración de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje, son: 1. Facultad de Derecho; 2. E.T.S. de Arquitectura; 3. Facultad de Medicina; 4. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología; 5. Facultad de Psicología.

Entre los departamentos, aquellos que han dado las puntuaciones más altas a este ítem, son: 1. Comercialización e Investigación de Mercados; 2. Microbiología; 3. Nutrición y Bromatología; 4. Biblioteconomía y Documentación; 5. Genética; 6. Economía Aplicada; 7. Trabajo Social y Servicios Sociales; 8. Edafología y Química Agrícola; 9. Educación Física y Deportiva; y 10. Parasitología. Por el contrario, los departamentos que han valorado más bajo el ítem, son: 1. Literatura Española; 2. Filosofía del Derecho; 3. Didáctica de las Ciencias Sociales, 4. Antropología Social; 5. Lingüística General y Teoría de la Literatura; 6. Derecho Internacional Público y Relaciones internacionales; 7. Derecho Mercantil y Derecho Romano; 8. Estudios Semíticos; 9. Geometría y Topología; y 10. Ingeniería Civil.

Analizando los rangos promedio obtenidos para la variable “categoría profesional”, se extrae que los profesores colaboradores son los que mayor integración hacen de las TICs en su docencia. Bastante distanciados, les siguen los ayudantes, los titulares de escuela universitaria, los ayudantes doctores, los contratados doctores y los titulares de universidad. A continuación, los catedráticos de escuela universitaria y los asociados. Y, por último, las puntuaciones más bajas son para los catedráticos de universidad, que son los que integran las TICs en su docencia en menor grado que el resto de categorías profesionales.

“Fundamentalmente la pizarra y tengo algunos Power Point hechos (...); son los únicos medios que utilizo”. “Tú puedes llevar todo preparado en Power Point, pero si algún alumno te pregunta algo, ya no tienes el Power Point para contestarle” (Julia, catedrática de universidad, e.2: 8).

Según los años de experiencia en la universidad, se observa que los profesores con menos experiencia docente en la universidad integran las TICs en su docencia en mayor medida que los profesores con mayor experiencia profesional. Atendiendo a los rangos promedio obtenidos, se pueden hacer las siguientes agrupaciones: los profesores que tienen entre 5 y 10 años de experiencia y los que tienen menos de 5 años de experiencia son los que han obtenido las puntuaciones más altas para este ítem. Seguidamente, se encuentran los profesores que llevan en la profesión entre 11 y 20 años y 21 y 30 años. Y, finalmente, los que llevan más de 30 años, cuyo grado de integración de las TICs en la docencia, es menor que para el resto.

Por último, cabe mencionar que los profesores que no han trabajado en otras etapas educativas integran en mayor grado las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que los que sí han impartido docencia en otras etapas educativas.

“Yo me he ido adaptando, porque además a mí me gusta coger lo último (...). La tecnología es una maravilla, tanto el ordenador como las transparencias son mucho más complejas y más actualizadas (...). Yo a mis alumnos les doy (...) desde el primer día de curso (...) un CD y ahí está todo” (Victoria, no ha trabajado en otras etapas educativas, e.8: 13).

**Tabla 5.5.93. Contraste de diferencias para el ítem 7:
El tiempo y esfuerzo que dedico a la preparación de las clases**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.000	*
Edad	0.187	
Nivel de responsabilidad familiar	0.002	*
Rama científica	0.368	
Centro	0.246	
Departamento	0.138	
Titulación académica	0.042	*
Categoría profesional	0.067	
Ocupa cargo	0.202	
Cargo que ocupa	0.604	
Ocupó cargo	0.166	
Cargo que ocupó	0.501	
Años de experiencia docente en la universidad	0.167	
Trabajó en otras etapas educativas	0.956	
Etapas educativas en la que trabajó	0.775	
Otra ocupación laboral	0.502	
Nombre de otra ocupación laboral	0.394	

La tabla 5.5.93. engloba los resultados obtenidos para el ítem 7, referido al tiempo y esfuerzo que el profesorado dedica a la preparación de las clases.

Para este ítem, se obtienen tres variables significativas: sexo, responsabilidad familiar y titulación académica.

Conociendo que la media se encuentra en el profesorado que dedica tiempo y esfuerzo a la preparación de las clases en grado alto, los resultados son:

Atendiendo a los rangos promedio obtenidos para la variable “sexo”, se aprecia una gran diferencia entre hombres y mujeres, que se traduce en que las mujeres dedican más tiempo y esfuerzo a la preparación de las clases, que los hombres.

“Necesitan menos tiempo (...). Lo que hayas trabajado el año anterior y haya funcionado bien, pues lo mantienes este año” (Ignacio, hombre, e.5: 9).

Con respecto a la variable “responsabilidad familiar”, se comprueba que los que no tienen responsabilidad familiar son los que dedican mayor tiempo y esfuerzo a la preparación de las clases.

“Pues bastante, bastante (...). A lo mejor para una clase de (...) dos horas (...), dos o tres horas” (Luis, ninguna responsabilidad familiar, e.6: 3).

Por último, de la variable “titulación académica”, se desprende que los profesores que son doctores dedican menos tiempo y esfuerzo a la preparación de las clases, que aquellos que no son doctores.

“...cuando tienes que preparar esos temas, necesitas buscar más material. Luego, a medida que pasan los años, si esos temas están referidos al mismo programa, tienes que ir un poco añadiendo cosas o a lo mejor quitar una cosa que tú ves que está desfasada. Entonces, indudablemente, al principio dedicas mucho más” (Amalia, doctora, e.4: 14).

**Tabla 5.5.94. Contraste de diferencias para el ítem 8:
El apoyo de los compañeros/as en mi actividad docente**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.021	*
Edad	0.001	*
Nivel de responsabilidad familiar	0.105	
Rama científica	0.237	
Centro	0.012	*
Departamento	0.008	*
Titulación académica	0.003	*
Categoría profesional	0.009	*
Ocupa cargo	0.669	
Cargo que ocupa	0.732	
Ocupó cargo	0.841	
Cargo que ocupó	0.353	
Años de experiencia docente en la universidad	0.001	*
Trabajó en otras etapas educativas	0.790	
Etapas educativas en la que trabajó	0.233	
Otra ocupación laboral	0.975	
Nombre de otra ocupación laboral	0.648	

En la tabla 5.5.94., se exponen los resultados obtenidos para el ítem 8, que alude al apoyo que se recibe de los compañeros en la actividad docente. En este ítem, se encuentran siete variables significativas: sexo, edad, centro, departamento, titulación académica, categoría profesional y años de experiencia docente en la universidad.

Localizándose la media en el profesorado que percibe apoyo de los compañeros en su actividad docente en grado medio, los resultados son:

Según los rangos promedio obtenidos para la variable “sexo”, se obtiene que las mujeres perciben mayor apoyo por parte de los compañeros en su actividad docente, que los hombres.

Para la variable “edad”, se extrae que los profesores con una edad inferior a los 40 años se sienten más apoyados por sus compañeros en la actividad docente que los que son mayores. De esta forma, los profesores con menos de 30 años son los que han obtenido puntuaciones más altas para este ítem; seguidos de los que tienen entre 30 y 40 años; los que tienen más de 55 años; y, finalmente, los que se sitúan entre los 41 y 55 años de edad, que son los que consideran tener un menor apoyo de los compañeros en su labor docente.

“Generalmente no creo yo que haya aquí mucho apoyo (...). Aquí por ejemplo ha llegado gente más joven (...) y si hay que echarle un cable de un día darle una clase... Pero una cosa es darle una clase y otra yo decirle ‘mira que la clase tienes que darla así de esta manera’, eso es otra cosa (...). Yo no sé si eso es bueno o malo (...), es la dinámica que seguimos aquí” (Amalia, entre 41 y 55 años, e.4: 7).

Para la variable “centro”, se encuentran diferencias significativas con respecto al grado de apoyo que recibe el profesorado por parte de sus compañeros en la actividad docente. Los centros cuyo profesorado ha puntuado más alto el apoyo que recibe de sus compañeros en la labor docente, son: 1. Facultad de Odontología; 2. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales; 3. Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta; 4. Facultad de Bellas Artes; y 5. E.T.S. de Arquitectura. Por el contrario, los centros que han puntuado más bajo el apoyo que reciben de los compañeros en su actividad docente, son: 1. Facultad de Derecho; 2. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte; 3. Facultad de Filosofía y Letras; 4. Facultad de Ciencias de la Educación; y 5. Facultad de Traducción e Interpretación.

Por su parte, los departamentos que han dado las puntuaciones más altas a este ítem, son: 1. Filosofía II; 2. Anatomía y Embriología Humana; 3. Edafología y Química Agrícola; 4. Física Atómica, Nuclear y Molecular; 5. Matemática Aplicada; 6. Teoría de la Señal Telemática y Comunicaciones; 7. Economía Financiera y Contabilidad; 8. Bioquímica y Biología Molecular I; 9. Estomatología; y 10. Organización de Empresas. Por el contrario, los departamentos que han valorado más bajo el ítem, son: 1. Filosofía del Derecho; 2. Derecho Penal; 3. Análisis Geográfico Regional y Geografía Física; 4. Biología Celular; 5. Obstetricia y Ginecología; 6. Química Física; 7. Derecho Mercantil y Derecho Romano; 8. Geografía Humana; 9. Antropología Social; y 10. Bioquímica y Biología Molecular III e Inmunología.

De la variable “titulación académica”, se desprende que los profesores que no son doctores perciben más apoyo de los compañeros en su actividad docente, que los doctores.

Examinando los rangos promedio obtenidos para las diferentes categorías profesionales, se observa que los profesores ayudantes son los que se sienten más apoyados por los compañeros en su actividad docente. En segundo lugar, le siguen los colaboradores y los ayudantes doctores. En tercer lugar, los contratados doctores, los titulares de escuela universitaria y los asociados. Seguidamente, los catedráticos de universidad y los titulares de universidad. Y, por último, las puntuaciones más bajas provienen de los catedráticos de escuela universitaria, que son los que perciben menos apoyo por parte de los compañeros en su actividad docente.

Finalmente, para la variable “años de experiencia docente en la universidad”, se comprueba que los que tienen menos años de experiencia en

la universidad son los que reciben más apoyo por parte de los compañeros en su actividad docente. De esta forma, los que tienen menos de 5 años son los que obtienen las puntuaciones más altas para este ítem, seguidos de aquellos que llevan entre 5 y 10 años de experiencia. A continuación, los que tienen entre 11 y 20 años de experiencia; los que tienen más de 30 años de experiencia; y, por último, los que llevan entre 21 y 30 en la universidad, que son los que consideran recibir menos apoyo de los compañeros en su actividad docente.

**Tabla 5.5.95. Contraste de diferencias para el ítem 9:
La implicación en proyectos de innovación en la enseñanza**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.001	*
Edad	0.000	*
Nivel de responsabilidad familiar	0.065	
Rama científica	0.000	*
Centro	0.000	*
Departamento	0.000	*
Titulación académica	0.600	
Categoría profesional	0.000	*
Ocupa cargo	0.524	
Cargo que ocupa	0.317	
Ocupó cargo	0.237	
Cargo que ocupó	0.972	
Años de experiencia docente en la universidad	0.000	*
Trabajó en otras etapas educativas	0.002	*
Etapas educativas en la que trabajó	0.170	
Otra ocupación laboral	0.406	
Nombre de otra ocupación laboral	0.348	

La tabla 5.5.95. muestra los resultados obtenidos para el ítem 9, referido a la implicación del profesorado en proyectos de innovación en la enseñanza. En este caso, se observan ocho variables significativas: sexo, edad, rama científica, centro, departamento, categoría profesional, años de experiencia docente en la universidad y trabajó en otras etapas educativas.

Sabiendo que la media se sitúa en el profesorado que se implica en proyectos de innovación en grado medio, los resultados son:

Según los rangos promedio obtenidos para la variable “sexo”, se determina que las mujeres se implican más en proyectos de innovación docente que los hombres.

“...todavía no lo estamos poniendo en práctica, pero sí creo que me está ayudando a conocer las nuevas tecnologías y para que los alumnos del siglo XXI te entiendan” (Teresa, mujer, e.9: 5).

De la variable “edad”, se deduce que cuanto menos edad tienen los profesores, más se implican en proyectos de innovación docente. De esta forma, los profesores con menos de 30 años son los que han obtenido puntuaciones más altas para este ítem; seguidos de los que tienen entre 30 y 40 años; los que tienen entre 41 y 55 años; y, finalmente, los mayores 55 años de edad, cuya implicación en proyectos de innovación es inferior con respecto al resto.

“...he participado en algunos, pero no llevándolos yo, sino que algunos me han invitado a hacerlos y los he hecho (...). Sí, siempre ayuda. Yo soy relativamente optimista con respecto a estas técnicas. Como digo, nunca dogmático (...). Muchas veces cuando se habla de innovación docente parece como si todo se redujera a hacer ocho o diez cuadros; como si haciendo ocho o diez cuadros y expresándolos muy bien con música y con una determinada dinámica hubiéramos resuelto el tema de la investigación o de la docencia. No hay que perder de vista que son instrumentos, son medios, pero no son el fin” (Javier, más de 55 años, e.7:9).

En la variable “rama científica”, se contempla que los profesores de Ciencias Sociales y Jurídicas, son los que puntúan más alto su grado de implicación en proyectos de innovación en la enseñanza. A continuación, les siguen los profesores de Ingeniería y Arquitectura y los de Ciencias de la Salud. Y, por último, con las puntuaciones más bajas, los profesores de Ciencias y los de Artes y Humanidades.

“Sí, he participado en proyectos de innovación docente y también en proyectos de investigación y desarrollo relacionados con la docencia (...). Me han ayudado y yo creo que han surgido posibilidades interesantes con el uso de las nuevas tecnologías; todo muy interesante” (Ignacio, rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, e.9: 9).

Para la variable “centro”, se encuentran diferencias significativas con respecto al grado de implicación en proyectos de innovación en la enseñanza. Los centros cuyo profesorado ha puntuado más alta su implicación en proyectos de innovación docente, son: 1. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla; 2. Facultad de Odontología; 3. Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta; 4. Facultad de Ciencias de la Educación; y 5. Facultad de Bellas Artes. Por el contrario, los centros que han puntuado más bajo su grado de implicación en proyectos de innovación docente son: 1. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología; 2. Facultad de Filosofía y Letras; 3. Facultad de Psicología; 4. E.T.S. de Arquitectura; y 5. Facultad de Ciencias.

Con respecto a la variable “departamento”, los que han dado las puntuaciones más altas a este ítem, son: 1. Histología; 2. Anatomía y Embriología Humana; 3. Filosofía II; 4. Arquitectura y Tecnología de

Computadores; 5. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación; 6. Comercialización e Investigación de Mercados; 7. Estadística e Investigación Operativa; 8. Dibujo; 9. Didáctica de la Matemática; y 10. Nutrición y Bromatología. Por el contrario, los departamentos que han valorado más bajo el ítem, son: 1. Geometría y Topología; 2. Prehistoria y Arqueología; 3. Filosofía del Derecho; 4. Mecánica de Estructuras e Ingeniería Hidráulica; 5. Filología Latina; 6. Derecho Penal; 7. Filologías Románica, Italiana, Gallego-Portuguesa y Catalana; 8. Historia Antigua; 9. Obstetricia y Ginecología, y 10. Álgebra.

Examinando los rangos promedio obtenidos para las diferentes categorías profesionales, se observa que los profesores colaboradores y los ayudantes, son los que se implican más en proyectos de innovación en la enseñanza. En segundo lugar, les siguen los contratados doctores, los catedráticos de escuela universitaria y los titulares de escuela universitaria. A continuación, los titulares de universidad, los ayudantes doctores y los asociados. Y, finalmente, los que han puntuado más bajo su grado de implicación en proyectos de innovación docente, son los catedráticos de universidad.

“Sí (...). En uno de ellos preparé muchos Power Point para las asignaturas. Ahora (...), yo te digo que le pongo cuatro tizazos a un alumno en la pizarra y se entera mucho mejor, por mucho Power Point y muchos colorines y muchas fórmulas que vengan de un lado (...). Los proyectos de innovación van más bien dirigidos a integrar las nuevas tecnologías, porque lo que es innovación, lo que es el contenido de mi materia, eso lo he hecho yo siempre (...). El programa es el mismo (...), pero igual no lo doy de la misma forma” (Julia, catedrática de universidad, e.2: 9).

Para la variable “años de experiencia docente en la universidad”, se comprueba que los que más se implican en proyectos de innovación docente son los que tienen entre 5 y 10 años de experiencia docente en la universidad. A continuación, les siguen los que tienen menos de 5 años de experiencia y los que llevan entre 11 y 20 años en la profesión. Seguidamente, los que tienen entre 21 y 30 años de experiencia. Y, por último, los que menos se implican en proyectos de innovación docente, son los que tienen más de 30 años de experiencia docente en la universidad.

Finalmente, cabe destacar que los profesores que han trabajado en otras etapas educativas se implican más en proyectos de innovación en la enseñanza, que los que sólo han trabajado como docentes en el ámbito universitario.

**Tabla 5.5.96. Contraste de diferencias para el ítem 10:
El esfuerzo empleado por investigar aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.000	*
Edad	0.370	
Nivel de responsabilidad familiar	0.069	
Rama científica	0.000	*
Centro	0.000	*
Departamento	0.000	*
Titulación académica	0.989	
Categoría profesional	0.000	*
Ocupa cargo	0.391	
Cargo que ocupa	0.981	
Ocupó cargo	0.755	
Cargo que ocupó	0.294	
Años de experiencia docente en la universidad	0.009	*
Trabajó en otras etapas educativas	0.000	*
Etapas educativas en la que trabajó	0.469	
Otra ocupación laboral	0.896	
Nombre de otra ocupación laboral	0.010	*

La tabla 5.5.96. abarca las diferencias significativas obtenidas para el ítem 9, referido al esfuerzo empleado por el profesorado por investigar aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje. En este caso, se observan ocho variables significativas: sexo, rama científica, centro, departamento, categoría profesional, años de experiencia docente en la universidad, trabajó en otras etapas educativas y nombre de otra ocupación laboral.

Viendo que la media se encuentra en el profesorado que se esfuerza por investigar la enseñanza en grado medio, los resultados son:

Según los rangos promedio obtenidos para la variable “sexo”, las mujeres emplean mayor esfuerzo por investigar aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, que los hombres.

En la variable “rama científica”, se observa que los profesores de Ciencias Sociales y Jurídicas son los que puntúan más alto su esfuerzo por investigar aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje. A continuación, los de Ciencias de la Salud y los de Ingeniería y Arquitectura. Y, por último, con las puntuaciones más bajas, los profesores de Ciencias.

Para la variable “centro”, se hallan diferencias significativas con respecto al esfuerzo por investigar aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje. Los centros cuyo profesorado ha puntuado más alto este ítem, son: 1. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla; 2. Facultad de

Ciencias de la Educación; 3. Facultad de Traducción e Interpretación; 4. Facultad de Bellas Artes; y 5. Facultad de Ciencias del Trabajo y E.U. de Trabajo Social. Por el contrario, los centros que han puntuado más bajo su esfuerzo por investigar aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, son: 1. E.T.S. de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos; 2. E.T.S. de Ingenierías Informática y de Telecomunicación; 3. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología; 4. Facultad de Ciencias; y 5. Facultad de Farmacia.

Entre los departamentos, aquellos que han dado las puntuaciones más altas a este ítem, son: 1. Histología; 2. Didáctica de la Matemática; 3. Dibujo; 4. Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal; 5. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación; 6. Comercialización e Investigación de Mercados; 7. Filología Francesa; 8. Didáctica de la Lengua y la Literatura; 9. Traducción e Interpretación; y 10. Didáctica y Organización Escolar. Por el contrario, los departamentos que han valorado más bajo el ítem, son: 1. Derecho Penal; 2. Física Atómica, Nuclear y Molecular; 3. Biología Celular; 4. Historia Antigua; 5. Matemática Aplicada; 6. Geodinámica; 7. Medicina Preventiva y Salud Pública; 8. Geometría y Topología; 9. Mecánica de Estructuras e Ingeniería Hidráulica; y 10. Filología Latina.

Analizando los rangos promedio obtenidos para las diferentes categorías profesionales, se comprueba que los profesores catedráticos de escuela universitaria se esfuerzan más por investigar aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje. En segundo lugar, le siguen los titulares de escuela universitaria y los colaboradores. A continuación, los contratados doctores, los ayudantes, los titulares de universidad y los asociados. Y, por último, los ayudantes doctores y los catedráticos de universidad, que son los que han puntuado más bajo su esfuerzo por investigar aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje.

Para la variable “años de experiencia docente en la universidad”, se obtiene que los que más se esfuerzan por investigar aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje son los que tienen entre 5 y 10 años de experiencia docente en la universidad. A continuación, les siguen los que llevan entre 11 y 20 años en la profesión. Por último, los que tienen entre 21 y 30 años de experiencia, los que tienen más de 30 y los que llevan menos de 5 años en la profesión, que son los que menos se esfuerzan por investigar aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje.

De la variable “trabajó en otras etapas educativas”, se deduce que los profesores que han trabajado en otras etapas educativas se esfuerzan más por investigar aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, que los que sólo han trabajado como docentes en el ámbito universitario.

**Tabla 5.5.97. Contraste de diferencias para el ítem 11:
La difusión que tienen los avances realizados en la docencia**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.063	
Edad	0.570	
Nivel de responsabilidad familiar	0.438	
Rama científica	0.007	*
Centro	0.000	*
Departamento	0.000	*
Titulación académica	0.791	
Categoría profesional	0.458	
Ocupa cargo	0.094	
Cargo que ocupa	0.432	
Ocupó cargo	0.321	
Cargo que ocupó	0.341	
Años de experiencia docente en la universidad	0.322	
Trabajó en otras etapas educativas	0.000	*
Etapas educativas en la que trabajó	0.785	
Otra ocupación laboral	0.455	
Nombre de otra ocupación laboral	0.900	

La tabla 5.5.97. muestra los resultados obtenidos para el ítem 11, que versa sobre el grado de difusión que tienen los avances realizados en docencia. Para este ítem, se observan cuatro variables significativas: rama científica, centro, departamento y trabajó en otras etapas educativas.

Situándose la media en el profesorado que considera que el grado de difusión de los avances en docencia es medio, los resultados son:

El grado de difusión que tienen los avances realizados en docencia presenta diferencias significativas para la variable “rama científica”. Los rangos promedio obtenidos se ordenan de mayor a menor de la siguiente manera: 1. Ciencias Sociales y Jurídicas, que son los que puntúan más alta la difusión de los avances que se producen en docencia; 2. Artes y Humanidades; 3. Ciencias de la Salud; 4. Ciencias; y 5. Ingeniería y Arquitectura, que es la que califica de más baja la existencia de esa difusión.

Para la variable “centro”, se encuentran diferencias significativas con respecto a la opinión que tiene el profesorado sobre el grado de difusión que tienen los avances realizados en docencia. Los centros cuyo profesorado ha puntuado más alta la existencia de dicha difusión, son: 1. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte; 2. Facultad de Comunicación y Documentación; 3. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla; 4. Facultad de Ciencias del Trabajo y E.U. de Trabajo Social; y 5. Facultad de Bellas Artes. Por el contrario, los centros que han puntuado más bajo el grado en que los avances en docencia se difunden, son: 1. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología; 2. E.T.S. de Ingenierías Informática y de

Telecomunicación; 3. Facultad de Psicología; 4. E.T.S. de Arquitectura; y 5. E.T.S. de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos.

Por su parte, los departamentos que han dado las puntuaciones más altas a este ítem, son: 1. Historia Medieval y Ciencias y Técnicas Historiográficas; 2. Histología; 3. Nutrición y Bromatología; 4. Comercialización e Investigación de Mercados; 5. Didáctica de la Lengua y la Literatura; 6. Trabajo Social y Servicios Sociales; 7. Didáctica de las Ciencias Sociales; 8. Fisioterapia; 9. Dibujo; y 10. Arquitectura y Tecnología de Computadores. Por el contrario, los departamentos que han valorado más bajo el ítem, son: 1. Biología Celular; 2. Geometría y Topología; 3. Electrónica y Tecnología de Computadores; 4. Medicina Preventiva y Salud Pública; 5. Mecánica de Estructuras e Ingeniería Hidráulica; 6. Teoría de la Señal Telemática y Comunicaciones; 7. Derecho Penal; 8. Óptica; 9. Antropología Social; y 10. Matemática Aplicada.

Finalmente en la variable “trabajó en otras etapas educativas”, se observa que los profesores que han trabajado en otras etapas educativas consideran ven mayor la difusión de los avances realizados en docencia, que los que sólo han trabajado como docentes en el ámbito universitario.

“Yo pienso que no tienen difusión y si la tienen es muy pequeña”
(Ignacio, no ha trabajado en otras etapas educativas, e.5: 33).

Tabla 5.5.98. Contraste de diferencias para el ítem 12:
El impacto de mi labor docente a nivel institucional

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.718	
Edad	0.004	*
Nivel de responsabilidad familiar	0.522	
Rama científica	0.018	*
Centro	0.000	*
Departamento	0.026	*
Titulación académica	0.846	
Categoría profesional	0.241	
Ocupa cargo	0.446	
Cargo que ocupa	0.349	
Ocupó cargo	0.003	*
Cargo que ocupó	0.777	
Años de experiencia docente en la universidad	0.075	
Trabajó en otras etapas educativas	0.000	*
Etapas educativas en la que trabajó	0.923	
Otra ocupación laboral	0.036	*
Nombre de otra ocupación laboral	0.389	

En la tabla 5.5.98., se presentan los resultados obtenidos para el ítem 12, referido al impacto de la labor docente del profesorado a nivel institucional. En este ítem, se encuentran siete variables significativas: edad, rama científica, centro, departamento, ocupó cargo, trabajó en otras etapas educativas y otra ocupación laboral.

Comprobando que la media se sitúa en el profesorado que percibe que el impacto de su docencia a nivel institucional es medio, los resultados son:

Según los rangos promedio obtenidos para la variable “edad”, los profesores mayores de 55 años son los que valoran con puntuaciones más altas el impacto que tiene su labor docente a nivel institucional, habiendo una diferencia significativa con respecto al resto de intervalos de edad.

Para la variable “rama científica”, se determina que los profesores de Ciencias Sociales y Jurídicas, los de Artes y Humanidades y los de Ciencias de la Salud consideran que su actividad docente tiene mayor impacto a nivel institucional, que los profesores de Ciencias e Ingeniería y Arquitectura, cuyos rangos promedio son bastante inferiores.

En la variable “centro”, se encuentran diferencias significativas con respecto al grado de impacto que el profesorado considera que tiene su actividad docente a nivel institucional. Los centros cuyo profesorado ha puntuado más alto dicho ítem, son: 1. Facultad de Odontología; 2. Facultad de Ciencias del Trabajo y E.U. de Trabajo Social; 3. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla; 4. E.U. de Arquitectura Técnica; y 5. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Por el contrario, los centros que han puntuado más bajo el impacto de su labor docente a nivel institucional, son: 1. E.T.S. de Ingenierías Informática y de Telecomunicación; 2. Facultad de Ciencias Políticas y de Sociología; 3. Facultad de Ciencias; 4. Facultad de Psicología; y 5. Facultad de Comunicación y Documentación.

En cuanto a la variable “departamento”, aquellos que han dado las puntuaciones más altas a este ítem, son: 1. Histología; 2. Filosofía II; 3. Historia Medieval y Ciencias y Técnicas Historiográficas; 4. Literatura Española; 5. Medicina Legal, Toxicología y Psiquiatría; 6. Trabajo Social y Servicios Sociales; 7. Didáctica de la Lengua y la Literatura; 8. Bioquímica y Biología Molecular III e Inmunología; 9. Medicina Preventiva y Salud Pública; y 10. Dibujo. Por el contrario, los departamentos que han valorado más bajo el ítem, son: 1. Biología Celular; 2. Geometría y Topología; 3. Anatomía y Embriología Humana; 4. Álgebra; 5. Ecología; 6. Filología Griega y Filología Eslava; 7. Genética; 8. Matemática Aplicada; 9. Antropología Social; y 10. Óptica.

De la variable “ocupó cargo”, se desprende que aquellos profesores que han ocupado algún cargo administrativo consideran que el impacto de su actividad docente a nivel institucional es mayor, frente a los que no han ocupado cargos, cuya puntuación ha sido significativamente menor para este ítem.

La variable “trabajó en otras etapas educativas” manifiesta que los profesores que han trabajado en otras etapas educativas perciben en mayor grado el impacto de su labor docente a nivel institucional, que los que únicamente han impartido docencia en el ámbito universitario.

Finalmente, para la variable “otra ocupación laboral”, se concluye que los profesores que no tienen otra ocupación laboral sienten que el impacto de su labor docente es menor, frente a los que tienen otra ocupación laboral que lo valoran más alto.

Tabla 5.5.99. Contraste de diferencias para el ítem 13:
En general, mi grado de satisfacción en el desempeño de la actividad docente es...

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.008	*
Edad	0.307	
Nivel de responsabilidad familiar	0.310	
Rama científica	0.002	*
Centro	0.015	*
Departamento	0.202	
Titulación académica	0.098	
Categoría profesional	0.157	
Ocupa cargo	0.381	
Cargo que ocupa	0.473	
Ocupó cargo	0.797	
Cargo que ocupó	0.977	
Años de experiencia docente en la universidad	0.257	
Trabajó en otras etapas educativas	0.001	*
Etapas educativas en la que trabajó	0.298	
Otra ocupación laboral	0.298	
Nombre de otra ocupación laboral	0.024	*

La tabla 5.5.99. agrupa las diferencias significativas obtenidas para el ítem 13, referido al grado de satisfacción general que tiene el profesorado en el desempeño de su actividad docente. En este ítem, se observan cinco variables significativas: sexo, rama científica, centro, trabajó en otras etapas educativas y nombre de otra ocupación laboral.

Conociendo que la media se sitúa en el profesorado cuyo nivel de satisfacción general en el desempeño de la actividad docente es alto, los resultados son:

Según los rangos promedio obtenidos para la variable “sexo”, las mujeres se sienten más satisfechas en el desempeño de la actividad docente, que los hombres.

“El mío, buenísimo, porque si no (...), qué hago aquí (...). Mi grado de satisfacción... yo intento esforzarme, no entro en una rutina aunque tenga siempre la misma asignatura y (...) es que si no, no estaría llegando a lo más que puedo dar. Y para mí (...), la investigación es importante, pero la docencia...” (Julia, mujer, e.2: 10).

El grado de satisfacción general que tiene el profesorado en el desempeño de su actividad docente es variable en función de la “rama científica” a la que pertenecen. Los rangos promedio obtenidos se ordenan de mayor a menor de la siguiente manera: 1. Ciencias Sociales y Jurídicas, que son los que puntúan más alto su grado de satisfacción; 2. Artes y Humanidades; 3. Ingeniería y Arquitectura; 4. Ciencias de la Salud; y 5. Ciencias, que es la que califica más bajo su nivel de satisfacción.

“...mi grado de satisfacción es bastante grande, yo no diría máximo, pero yo tengo un grado de satisfacción (...) muy positivo y muy razonable” (Javier, rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, e.7: 9).

Para la variable “centro”, se aprecian diferencias significativas con respecto al grado de satisfacción general que tiene el profesorado en el desempeño de su actividad docente. Los centros cuyo profesorado ha puntuado más alto su nivel de satisfacción, son: 1. Facultad de Comunicación y Documentación; 2. E.U. de Arquitectura Técnica; 3. Facultad de Ciencias del Trabajo y E.U. de Trabajo Social; 4. Facultad de Ciencias de la Educación; y 5. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Por el contrario, los centros que han puntuado más bajo su grado de satisfacción con respecto al desempeño de la actividad docente, son: 1. Facultad de Psicología; 2. Facultad de Bellas Artes; 3. E.T.S. de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos; 4. Facultad de Ciencias; y 5. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología.

De la variable “trabajó en otras etapas educativas”, se obtiene que los profesores que han trabajado en otras etapas educativas se sienten más satisfechos en el desempeño de su actividad docente, que los que sólo han trabajado como profesores en el ámbito universitario.

“...yo estoy muy contento; yo creo que he hecho (...) lo que tenía que hacer. Tengo un problema que es (...) que tenemos demasiados alumnos, y habría que tener menos alumnos y entonces se podrían hacer mejor las cosas. Y creo que la universidad no aprovecha al profesorado que tiene, porque (...), a veces, los tiene más empleados de la cuenta (...); no hay una racionalidad en la carga docente del profesorado y habría que tener una racionalidad (...). Y luego, que cada uno enseñara aquello para lo que está preparado; en un caso concreto lo hago, pero en otros, no” (José, ha trabajado en otras etapas educativas, e.3: 17).

➤ **DIMENSIÓN 5: INVESTIGACIÓN**

En esta dimensión se va a analizar el grado en que se dan diferentes aspectos relacionados con el ámbito de la investigación. Tal y como se presenta en la tabla 5.5.100., esta dimensión está formada por doce ítems; de ellos, los que agrupan un mayor número de variables significativas son el ítem 1 y el 11, referidos a la motivación que tiene el profesorado por la investigación, y a la conexión entre la docencia que imparten y la investigación que realizan, respectivamente; ambos con once variables significativas. En segundo lugar, los ítems 3 (el tiempo y esfuerzo que dedico a la investigación) y 4 (la coordinación entre compañeros en procesos de investigación), con nueve variables significativas. Y, en tercer lugar, los ítems 2 (el dominio que poseo de los procesos de investigación aplicables a mi área de trabajo), 6 (la integración de las TICs en los procesos de investigación) y 12 (en general, mi grado de satisfacción en el desempeño de la actividad investigadora es...), con ocho variables significativas. Por su parte, los ítems 5 (la disponibilidad de medios y recursos para la investigación), 8 (el impacto que tiene mi labor investigadora a nivel institucional) y 9 (la difusión que tienen los avances realizados a través de la investigación en mi área de trabajo), son en los que se han encontrado menos diferencias significativas.

Las variables demográficas que se repiten con mayor frecuencia para esta dimensión respecto al grado de significación son: rama científica, centro y categoría profesional, ya que son significativas para todos los ítems. En segundo lugar, se encuentra la variable “departamento”, titulación” y “otra ocupación laboral”, cuya significatividad se da en once ítems. Y, en tercer lugar, las variables “edad” y “años de experiencia en la universidad”, que muestran variabilidad en ocho ítems. Las variables relacionadas con cargos de gestión y con el trabajo en otras etapas educativas resultan poco o nada significativas para los ítems de esta dimensión. Asimismo, la variable “sexo” se muestra significativa tan sólo para el primer ítem.

Tabla. 5.5.100. Variables descriptivas significativas para el grado en que se dan diferentes aspectos relacionados con la dimensión “investigación”

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Sexo	x											
Edad	x		x	x		x	x			x	x	x
Nivel de responsab. familiar	x	x	x	x								
Rama científica	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Centro	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Departamento	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x
Titulación académica	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x
Categoría profesional	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Ocupa cargo												
Cargo que ocupa											x	
Ocupó cargo	x										x	
Cargo ocupado												
Años de experiencia en la universidad	x		x	x		x	x	x			x	x
Trabajó en otras etapas educativas											x	
Nombre etapa												
Otra ocupación laboral	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x
Nombre ocupación		x									x	

A continuación, se interpretan los resultados obtenidos para cada ítem, sobre el grado en que se dan diversos aspectos relacionados con la actividad investigadora.

GRADO EN QUE SE DAN DIFERENTES ASPECTOS

**Tabla 5.5.101. Contraste de diferencias para el ítem 1:
La motivación que tengo por la investigación**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.018	*
Edad	0.000	*
Nivel de responsabilidad familiar	0.000	*
Rama científica	0.000	*
Centro	0.000	*
Departamento	0.003	*
Titulación académica	0.000	*
Categoría profesional	0.000	*
Ocupa cargo	0.157	
Cargo que ocupa	0.891	
Ocupó cargo	0.007	*
Cargo que ocupó	0.697	
Años de experiencia docente en la universidad	0.000	*
Trabajó en otras etapas educativas	0.223	
Etapas educativas en la que trabajó	0.420	
Otra ocupación laboral	0.000	*
Nombre de otra ocupación laboral	0.441	

La tabla 5.5.101. abarca las diferencias significativas obtenidas para el ítem 1, referido a la motivación que tiene el profesorado por la investigación. En este caso, se observan once variables significativas: sexo, edad, nivel de responsabilidad familiar, rama científica, centro, departamento, categoría profesional, titulación académica, categoría profesional, ocupó cargo, años de experiencia docente en la universidad y otra ocupación laboral.

Localizándose la media en el profesorado que tiene un alto grado de motivación por la investigación, los resultados son:

Según los rangos promedio obtenidos para la variable “sexo”, las mujeres sienten mayor motivación por la investigación que los hombres.

Para la variable “edad”, se comprueba que cuantos menos años tiene el profesorado, mayor es la motivación que tienen por la investigación. De esta manera, los que se sienten más motivados son los profesores con menos de 30 años; seguidos de los que tienen entre 30 y 40 años; los que tienen entre 41 y 55 años; y, finalmente, los que han puntuado más bajo su nivel de motivación por la investigación, son los mayores de 55 años.

La variable “responsabilidad familiar” manifiesta que los que no tienen ninguna responsabilidad familiar, son los que se sienten más motivados por la investigación.

En la variable “rama científica”, se observa que los profesores de Ciencias y los de Artes y Humanidades, son los que tienen mayor motivación por la investigación. A continuación, les siguen los profesores de Ciencias de la Salud. Y, por último, los profesores de Ciencias Sociales y Jurídicas y los de Ingeniería y Arquitectura, que son los que puntúan más bajo su nivel de motivación por la investigación.

Para la variable “centro”, se encuentran diferencias significativas con respecto al grado de motivación que tiene el profesorado por la investigación. Los centros cuyo profesorado ha puntuado más alto su nivel de motivación por la investigación, son: 1. Facultad de Ciencias; 2. Facultad de Psicología; 3. Facultad de Filosofía y Letras; 4. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología; y 5. Facultad de Traducción e Interpretación. Por el contrario, los centros que han puntuado más bajo su nivel de motivación por la investigación, son: 1. Facultad de Ciencias del Trabajo y E.U. de Trabajo Social; 2. Facultad de Odontología; 3. E.U. de Arquitectura Técnica; 4. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte; y 5. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales.

Entre los departamentos, los que han dado las puntuaciones más altas a este ítem, son: 1. Anatomía y Embriología Humana; 2. Filosofía II; 3. Literatura Española; 4. Historia Moderna y de América; 5. Derecho Internacional Privado e Historia del Derecho; 6. Física Teórica y del Cosmos; 7. Bioquímica y Biología Molecular I; 8. Ecología; 9. Edafología y Química Agrícola; y 10. Geometría y Topología. Por el contrario, los departamentos que han valorado más bajo el ítem, son: 1. Construcciones Arquitectónicas; 2. Lenguajes y Sistemas Informáticos; 3. Economía Financiera y Contabilidad; 4. Pediatría; 5. Trabajo Social y Servicios Sociales; 6. Economía Internacional y de España; 7. Biología Celular; 8. Nutrición y Bromatología; Estomatología; y 10. Medicina.

De la variable “titulación académica”, se desprende que los profesores doctores se sienten más motivados por la investigación que los que no son doctores.

Analizando los rangos promedio obtenidos para las diferentes categorías profesionales, se aprecian diferencias significativas prácticamente entre todas las categorías. El orden en que se sienten más motivados por la investigación, de mayor a menor, es el siguiente: 1. Ayudantes; 2. Contratados doctores, ayudantes doctores y catedráticos de universidad; 3. Titulares de universidad y colaboradores; 4. Catedráticos de escuela universitaria; 5. Asociados; y 6. Titulares de escuela universitaria.

La variable “ocupó cargo”, determina que los profesores que no han ocupado cargos se sienten más motivados por la investigación que aquellos otros que sí han ocupado algún cargo.

Para la variable “años de experiencia docente en la universidad”, se obtiene que los profesores que tienen menos de 5 años de experiencia, son los que se sienten más motivados por la investigación. En segundo lugar, les

siguen los que tienen entre 5 y 10 años de experiencia. Seguidamente, los que tienen entre 11 y 20 años y más de 30 años de experiencia. Y, finalmente, los que llevan en la profesión entre 21 y 30 años, que son los que tienen menor grado de motivación por la investigación.

Finalmente, de la variable “otra ocupación laboral”, se extrae que los profesores que no tienen otra ocupación laboral se sienten más motivados por la investigación que los que sí tienen otra ocupación laboral.

**Tabla 5.5.102. Contraste de diferencias para el ítem 2:
El dominio que poseo de los procesos de investigación aplicables a mi área de trabajo**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.705	
Edad	0.260	
Nivel de responsabilidad familiar	0.003	*
Rama científica	0.000	*
Centro	0.000	*
Departamento	0.000	*
Titulación académica	0.000	*
Categoría profesional	0.000	*
Ocupa cargo	0.810	
Cargo que ocupa	0.255	
Ocupó cargo	0.396	
Cargo que ocupó	0.681	
Años de experiencia docente en la universidad	0.123	
Trabajó en otras etapas educativas	0.375	
Etapas educativas en la que trabajó	0.808	
Otra ocupación laboral	0.000	*
Nombre de otra ocupación laboral	0.025	*

En la tabla 5.5.102., se exponen los resultados obtenidos para el ítem 2, que versa sobre el dominio que posee el profesorado sobre los procesos de investigación aplicables a su área de investigación. Para este ítem, se observan ocho variables significativas: nivel de responsabilidad familiar, rama científica, centro, departamento, titulación académica, categoría profesional, otra ocupación laboral y nombre de otra ocupación laboral.

Sabiendo que la media se sitúa en el profesorado que considera poseer un alto dominio de los procesos de investigación en su área de trabajo, los resultados son:

En la variable “rama científica”, se observa que los profesores de Artes y Humanidades son los que consideran tener un mayor dominio de los procesos de investigación aplicables a su área de trabajo. En segundo lugar, les siguen los profesores de Ciencias. A continuación, los profesores de Ciencias de la

Salud y los de Ciencias Sociales y Jurídicas. Y, finalmente, los profesores de Ingeniería y Arquitectura, que son los que puntúan más bajo el dominio que poseen de los procesos de investigación aplicables a su área de trabajo.

“...me he visto un poquitín más preparado para esto, aunque (...) nunca se tiene la sensación de estar preparado totalmente; siempre te quedan cosas que conocer, nuevas formas de investigar, nuevas formas de interpretar los datos...” (Ignacio, Ciencias Sociales y Jurídicas, e.5: 14).

Para la variable “centro”, se encuentran diferencias significativas con respecto al grado de dominio de los procesos de investigación aplicables a su área de trabajo. Los centros cuyo profesorado ha puntuado más alto su nivel de dominio de los procesos de investigación, son: 1. Facultad de Filosofía y Letras; 2. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología; 3. Facultad de Psicología; 4. Facultad de Ciencias; y 5. E.T.S de Ingenierías Informática y de Telecomunicación. Por el contrario, los centros que han puntuado más bajo su nivel de dominio de los procesos de investigación aplicables a su área de trabajo, son: 1. E.U. de Arquitectura Técnica; 2. E.U. de Ciencias de la Salud; 3. Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta; y 5. Facultad de Odontología.

Por su parte, los departamentos que han dado las puntuaciones más altas a este ítem, son: 1. Literatura Española; 2. Ecología; 3. Física Teórica y del Cosmos; 4. Antropología Social; 5. Edafología y Química Agrícola; 6. Historia Moderna y de América; 7. Fisiología; 8. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación; 9. Química Inorgánica; y 10. Historia Contemporánea. Por el contrario, los departamentos que han valorado más bajo el ítem, son: 1. Fisioterapia; 2. Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social; 3. Cirugía y sus especialidades; 4. Trabajo Social y Servicios Sociales; 5. Construcciones Arquitectónicas; 6. Economía Internacional y de España; 7. Economía Financiera y Contabilidad; 8. Lenguajes y Sistemas Informáticos; 9. Enfermería; y 10. Histología.

De la variable “titulación académica”, se extrae que los profesores doctores poseen mayor dominio de los procesos de investigación aplicables a su área de trabajo, que los profesores no doctores, cuyas puntuaciones son bastante inferiores.

“Quizá el cambio que he ido experimentando es que al principio costaba más trabajo hacer la investigación, durante la tesis y al principio, y luego la experiencia de la investigación me ha llevado a ir más deprisa, a hacer las cosas más rápidamente, pero no por eso peor; es decir, dedicar menos tiempo y con el mismo grado de éxito, debido a la acumulación del conocimiento que tienes ya y a la pericia y perspicacia a la hora de elaborar un tema” (Javier, doctor, e.7: 16).

Examinando los rangos promedio obtenidos para la variable “categoría profesional”, se aprecian diferencias significativas prácticamente entre todas las categorías. El orden en que las diferentes categorías pueden agruparse, de mayor a menor dominio de los procesos de investigación aplicables a su área de trabajo, es el siguiente: 1. Catedráticos de universidad; 2. Contratados doctores, ayudantes doctores y titulares de universidad; 3. Catedráticos de escuela universitaria y ayudantes; 4. Colaboradores; 5. Titulares de escuela universitaria; y 6. Asociados.

Por último, cabe destacar que para la variable “otra ocupación laboral”, los profesores que no tienen otra ocupación laboral consideran tener un mayor dominio de los procesos de investigación aplicables a su área de trabajo, que los que sí desempeñan otra ocupación laboral.

“Las primeras cosas que haces, los primeros artículos son manifiestamente mejorables, pero progresivamente aprendes más técnicas, aprendes a manejar la información, sobre todo en mi campo, porque yo la tesis la basaba en textos, en fuentes; entonces aprendes a manejarla mejor (...). Cada vez tardas menos tiempo en buscar lo que quieres, encontrarlo y también en analizarlo. Tienes más criterio para analizar; cuanto más conoces de un tema, evidentemente tienes más criterio” (Luis, no tiene otra ocupación laboral, e.6: 7).

**Tabla 5.5.103. Contraste de diferencias para el ítem 3:
El tiempo y esfuerzo que dedico a la investigación**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.419	
Edad	0.000	*
Nivel de responsabilidad familiar	0.000	*
Rama científica	0.000	*
Centro	0.000	*
Departamento	0.000	*
Titulación académica	0.000	*
Categoría profesional	0.000	*
Ocupa cargo	0.315	
Cargo que ocupa	0.787	
Ocupó cargo	0.181	
Cargo que ocupó	0.122	
Años de experiencia docente en la universidad	0.000	*
Trabajó en otras etapas educativas	0.127	
Etapas educativas en la que trabajó	0.072	
Otra ocupación laboral	0.000	*
Nombre de otra ocupación laboral	0.071	

En la tabla 5.5.103., se muestran los resultados obtenidos para el ítem 3, relativo al tiempo y esfuerzo que dedica el profesorado a la investigación. De este ítem se extraen nueve variables significativas: edad, nivel de responsabilidad familiar, rama científica, centro, departamento, titulación académica, categoría profesional, años de experiencia docente en la universidad y otra ocupación laboral.

Situándose la media en el profesorado que dedica un alto grado de tiempo y esfuerzo a la investigación, los resultados son:

Para la variable “edad”, se aprecian diferencias muy significativas, de manera que los que tienen menos de 30 años, son los que más tiempo y esfuerzo dedican a la investigación. Bastante distanciados les siguen los profesores con una edad comprendida entre los 30 y los 40 años; seguidamente, los que tienen entre 41 y 55 años; y, finalmente, los mayores de 55 años, que son los que menos tiempo y esfuerzo dedican a la investigación.

La variable “responsabilidad familiar” manifiesta que los que no tienen ninguna responsabilidad familiar son los que más tiempo y esfuerzo dedican a la investigación.

En la variable “rama científica”, se observa que los profesores de Ciencias son los que dedican mayor tiempo y esfuerzo a la investigación. A continuación, les siguen los profesores de Artes y Humanidades y los de Ingeniería y Arquitectura. Y, por último, los profesores de Ciencias Sociales y Jurídicas y los de Ciencias de la Salud, que son los que puntúan más bajo el tiempo y esfuerzo que dedican a la investigación.

“Para la investigación muchas horas. La investigación, desde que me levanto hasta que me acuesto. Ahora ya trabajo menos; ahora trabajo siete u ocho horas diarias de investigación, pero cuando yo estaba en Jaén trabajaba entre quince y dieciséis horas todos los días, pero incluidos los fines de semana. Y, por supuesto, las vacaciones yo no he empezado a tenerlas hasta hace diez o quince años, que me he tomado quince o veinte días. Antes no tenía vacaciones” (José, rama de Artes y Humanidades, e.3: 11).

Para la variable “centro”, se encuentran diferencias significativas con respecto al tiempo y esfuerzo que dedican a la investigación. Los centros cuyo profesorado ha puntuado más alto este ítem, son: 1. Facultad de Ciencias; 2. E.T.S de Ingenierías Informática y de Telecomunicación; 3. Facultad de Filosofía y Letras; 4. E.T.S. de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos; y 5. Facultad de Bellas Artes. Por el contrario, los centros que han puntuado más bajo el tiempo y esfuerzo que dedican a la investigación, son: 1. E.U. de Arquitectura Técnica; 2. Facultad de Ciencias del Trabajo y E.U. de Trabajo Social; 3. Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta; y 5. Facultad de Odontología.

Con respecto a la variable “departamento”, los que han dado las puntuaciones más altas a este ítem, son: 1. Filosofía II; 2. Geometría y Topología; 3. Literatura Española; 4. Física Teórica y del Cosmos; 5. Bioquímica y Biología Molecular II; 6. Bioquímica y Biología Molecular I; 7. Ecología; 8. Estratigrafía y Paleontología; 9. Genética; y 10. Fisiología. Por el contrario, los departamentos que han valorado más bajo el ítem, son: 1. Derecho Mercantil y Derecho Romano; 2. Construcciones Arquitectónicas; 3. Cirugía y sus especialidades; 4. Trabajo Social y Servicios Sociales; 5. Fisioterapia, 6. Economía Financiera y Contabilidad; 7. Bioquímica y Biología Molecular III e Inmunología; 8. Histología; 9. Estomatología; y 10. Nutrición y Bromatología.

De la variable “titulación académica”, se desprende que los profesores que son doctores invierten más tiempo y esfuerzo en la investigación que los no doctores.

“...he dedicado muchas horas al asunto y es a lo que me dedico, a dedicar muchas horas a la investigación y a la docencia” (Javier, doctor, e.7: 15).

Comparando los rangos promedio obtenidos para las diferentes categorías profesionales, se encuentran bastantes diferencias significativas entre ellas. El tiempo y esfuerzo que dedican las diferentes categorías profesionales a la investigación, se ordena y agrupa, de mayor a menor, de la siguiente manera: 1. Ayudantes; 2. Catedráticos de universidad, ayudantes doctores y contratados doctores; 3. Titulares de universidad; 4. Catedráticos de escuela universitaria y colaboradores; y 5. Titulares de escuela universitaria y asociados.

“Me encantaría tener tiempo para seguir investigando, porque yo creo que eso más que nada es una satisfacción personal (...), pero no tengo tiempo (...). La necesidad de tener ingresos para sustentar a la familia...” (Fernando, asociado, e.13: 7).

Para la variable “años de experiencia docente en la universidad”, cabe resaltar que los que más tiempo y esfuerzo dedican a la investigación son los que tienen menos de 5 años de experiencia, seguidos de los que tienen entre 5 y 10 años de experiencia y los que llevan en la profesión entre 11 y 20 años. Por su parte, los que menos tiempo y esfuerzo dedican a la investigación son los que tienen entre 21 y 30 años y más de 30 años de experiencia.

Por último, cabe destacar que para la variable “otra ocupación laboral”, los profesores que no tienen otra ocupación laboral invierten más tiempo y esfuerzo en la investigación, que los que sí tienen otra ocupación laboral.

**Tabla 5.5.104. Contraste de diferencias para el ítem 4:
La coordinación entre compañeros en procesos de investigación**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.407	
Edad	0.011	*
Nivel de responsabilidad familiar	0.044	*
Rama científica	0.000	*
Centro	0.000	*
Departamento	0.000	*
Titulación académica	0.014	*
Categoría profesional	0.000	*
Ocupa cargo	0.595	
Cargo que ocupa	0.957	
Ocupó cargo	0.665	
Cargo que ocupó	0.109	
Años de experiencia docente en la universidad	0.002	*
Trabajó en otras etapas educativas	0.662	
Etapas educativas en la que trabajó	0.680	
Otra ocupación laboral	0.000	*
Nombre de otra ocupación laboral	0.164	

La tabla 5.5.104. reúne las diferencias significativas encontradas para el ítem 4, que alude a la coordinación que existe entre compañeros en procesos de investigación. En este ítem, pueden apreciarse nueve variables significativas: edad, nivel de responsabilidad familiar, rama científica, centro, departamento, titulación académica, categoría profesional, años de experiencia docente en la universidad y otra ocupación laboral.

Encontrándose la media en el profesorado que percibe un nivel medio de coordinación entre los compañeros en procesos de investigación, los resultados son:

Para la variable “edad”, se observa que los que perciben una mayor coordinación entre compañeros en procesos de investigación son los que tienen entre 30 y 40 años. Les siguen los menores de 30 años y los que tienen entre 41 y 55 años. Y, por último, los que dan puntuaciones más bajas a este ítem, son los mayores de 55 años.

“...estamos totalmente coordinados en la asignatura y en la investigación (...). ¿Qué me ha favorecido la investigación? Mis compañeros, porque no estás solo; entonces, te motivas muchísimo” (Raquel, entre 30 y 40 años, e.11: 17).

En la variable “rama científica”, se observa que los profesores de Ciencias, son los que perciben una mayor coordinación entre compañeros en procesos de investigación. Bastante distanciados, les siguen los profesores de Ingeniería y Arquitectura, los de Ciencias de la Salud y los de Artes y

Humanidades, con rangos promedio similares entre ellos. Y, finalmente, los profesores de Ciencias Sociales y Jurídicas, que son los que perciben una menor coordinación entre compañeros en procesos de investigación.

“Creo que hacen falta unas políticas científicas, unas líneas fundamentales a nivel estatal, a nivel comunitario y dentro de cada departamento, dentro de cada grupo de investigación (...). Habría que reestructurarlo todo, porque qué hacen los departamentos actuales y qué hacemos los grupos de investigación cada uno por un camino. Yo soy responsable de un grupo de investigación y estamos trabajando y trabajamos mucho, pero no tengo nada que ver con los otros grupos de investigación que hay en mi departamento, y los que trabajan conmigo tampoco”. “Si no hay una política científica sería no vamos a ninguna parte, y eso nos falta (...). Afortunadamente hemos entrado en Europa y parece que vamos tomando unos ritmos diferentes, pero carecemos de política científica y eso es pernicioso. La organización es el 80% (...) para el éxito del trabajo que se realice, y eso nos falta”. “De manera que, bueno, estamos tirando con nuestros cañoncitos, que la creatividad está ahí y hay que defenderla, esa es la base de todo, por supuesto; pero una creatividad organizada, una creatividad interconexionada” (José, rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, e.3: 45 y 46).

Para la variable “centro”, se encuentran diferencias significativas con respecto a la coordinación entre compañeros en procesos de investigación. Los centros cuyo profesorado ha puntuado más alto el grado de coordinación, son: 1. Facultad de Ciencias; 2. E.T.S de Ingenierías Informática y de Telecomunicación; 3. Facultad de Bellas Artes; 4. Facultad de Psicología; y 5. Facultad de Farmacia. Por el contrario, los centros que han puntuado más bajo el grado de coordinación en procesos de investigación, son: 1. Facultad de Ciencias del Trabajo y E.U. de Trabajo Social; 2. E.T.S. de Arquitectura; 3. E.U. de Ciencias de la Salud; 4. E.U. de Arquitectura Técnica; y 5. Facultad de Derecho.

Entre los departamentos, aquellos que han dado las puntuaciones más altas a este ítem, son: 1. Anatomía y Embriología Humana; 2. Física Teórica y del Cosmos; 3. Edafología y Química Agrícola; 4. Estratigrafía y Paleontología; 5. Química Inorgánica; 6. Didáctica de las Ciencias Sociales; 7. Física Atómica, Nuclear y Molecular; 8. Química Orgánica; 9. Bioquímica y Biología Molecular I; y 10. Dibujo. Por el contrario, los departamentos que han valorado más bajo el ítem, son: 1. Antropología Social; 2. Cirugía y sus especialidades; 3. Filologías Románica, Italiana, Gallego-Portuguesa y Catalana; 4. Mecánica de Estructuras e Ingeniería Hidráulica; 5. Trabajo Social y Servicios Sociales; 6. Derecho Mercantil y Derecho Romano; 7. Economía Financiera y Contabilidad; 8. Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales; 9. Enfermería; y 10. Filosofía del Derecho.

La variable “titulación académica” manifiesta que los profesores doctores perciben mayor coordinación entre compañeros en procesos de investigación, que los no doctores.

Analizando los rangos promedio obtenidos para las diferentes categorías profesionales, se encuentran bastantes diferencias significativas entre ellas. La percepción de que existe coordinación entre los profesores en investigación, se ordena y agrupa, de mayor a menor, de la siguiente manera: 1. Ayudantes doctores; 2. Ayudantes, catedráticos de universidad y contratados doctores; 3. Titulares de universidad y catedráticos de escuela universitaria; 4. Colaboradores; 5. Titulares de escuela universitaria; y 6. Asociados.

Para la variable “años de experiencia docente en la universidad”, cabe resaltar que los que perciben mayor coordinación entre compañeros en los procesos de investigación, son los que tienen menos de 5 años de experiencia, los que tienen más de 30 años y los que llevan en la profesión entre 5 y 10 años. Los que consideran que la coordinación es menor, son los que tienen entre 11 y 20, y 21 y 30 años de experiencia.

Por último, cabe destacar que para la variable “otra ocupación laboral”, los profesores que no tienen otra ocupación laboral perciben mayor coordinación entre los compañeros en procesos de investigación, que los que sí tienen otra ocupación laboral fuera del ámbito universitario.

**Tabla 5.5.105. Contraste de diferencias para el ítem 5:
La disponibilidad de medios y recursos para la investigación**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.525	
Edad	0.294	
Nivel de responsabilidad familiar	0.392	
Rama científica	0.000	*
Centro	0.000	*
Departamento	0.000	*
Titulación académica	0.017	*
Categoría profesional	0.000	*
Ocupa cargo	0.900	
Cargo que ocupa	0.352	
Ocupó cargo	0.077	
Cargo que ocupó	0.138	
Años de experiencia docente en la universidad	0.338	
Trabajó en otras etapas educativas	0.058	
Etapas educativas en la que trabajó	0.831	
Otra ocupación laboral	0.000	*
Nombre de otra ocupación laboral	0.140	

La tabla 5.5.105. agrupa los resultados obtenidos para el ítem 5, referido a la disponibilidad que tiene el profesorado de medios y recursos para la investigación. Para este ítem, existen seis variables significativas: rama científica, centro, departamento, titulación académica, categoría profesional y otra ocupación laboral.

Viendo que la media se sitúa en el profesorado que considera que el nivel de disponibilidad de medios y recursos para la investigación es medio, los resultados son:

Para la variable “rama científica”, cabe resaltar que los profesores de Ciencias puntúan bastante más alto el grado de disponibilidad de medios y recursos para la investigación, que el resto. Para las demás categorías los rangos promedio son similares, siendo Ciencias de la Salud e Ingeniería y Arquitectura los que han valorado este ítem con puntuaciones más bajas.

“...los recursos que tenemos para investigar son mínimos. Cuando queremos acceder a algún proyecto del plan nacional, pues tenemos muchos problemas y hasta ahora los proyectos a los que hemos podido acceder son los del plan propio. Entonces, cada vez que nos metíamos con los del plan nacional, pues claro, no tenemos tramos de investigación; si no tenemos tramos, pues tampoco te los favorecen (...). El área de conocimiento es un área nueva y no llevamos toda la vida aquí investigando, entonces cuando quiero un poco arrancar, tengo que pasar una buena travesía del desierto”. “En la mesa de la investigación hay una cantidad de dinero, hay una cantidad de gente que acostumbra a llevarse cierta cantidad (...) y para meter cabeza, pues nos va a costar trabajillo, si no nos perdemos en el camino” (Amalia, rama de Ciencias de la Salud, e.4: 5 y 23).

Para la variable “centro”, se encuentran diferencias significativas con respecto al grado de disponibilidad de medios y recursos que tienen los profesores para la investigación. Los centros cuyo profesorado ha puntuado más alto este ítem, son: 1. Facultad de Ciencias; 2. E.T.S de Ingenierías Informática y de Telecomunicación; 3. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales; 4. Facultad de Derecho; y 5. Facultad de Comunicación y Documentación. Por el contrario, los centros que han puntuado más bajo el grado de disponibilidad de medios y recursos para la investigación, son: 1. E.U. de Arquitectura Técnica; 2. E.T.S. de Arquitectura; 3. E.U. de Ciencias de la Salud; 4. Facultad de Ciencias del Trabajo y E.U. de Trabajo Social; y 5. E.T.S. de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos.

En cuanto a la variable “departamento”, aquellos que han dado las puntuaciones más altas a este ítem, son: 1. Edafología y Química Agrícola; 2. Filología Latina; 3. Física Atómica, Nuclear y Molecular; 4. Mineralogía y Petrología; 5. Análisis Matemático; 6. Derecho Internacional Privado e Historia del Derecho; 7. Derecho Penal; 8. Didáctica de las Ciencias Sociales; 9.

Química Orgánica; y 10. Estratigrafía y Paleontología. Por el contrario, los departamentos que han valorado más bajo el ítem, son: 1. Cirugía y sus especialidades; 2. Pediatría; 3. Psicología Social y Metodología de las Ciencias del Comportamiento; 4. Anatomía y Embriología Humana; 5. Filologías Románica, Italiana, Gallego-Portuguesa y Catalana; 6. Antropología Social; 7. Escultura; 8. Mecánica de Estructuras e Ingeniería Hidráulica; 9. Construcciones Arquitectónicas; y 10. Ingeniería Civil.

La variable “titulación académica” manifiesta que los profesores doctores perciben que hay una mayor disponibilidad de medios y recursos para la investigación, que los no doctores.

“Yo he tenido a mi disposición cuantos libros he deseado. Tenemos una buena biblioteca en nuestro departamento y si falta algún libro, tenemos todos los medios para que inmediatamente podamos conseguirlo. Para mí ese es el factor que más me ha motivado en investigación y el que más satisfacción me ha producido de todos, tener acceso a la bibliografía, a cualquier libro en el cual yo esté interesado, el cual yo necesite para llevar a cabo mi investigación” (Javier, doctor, e.7: 10).

Analizando los rangos promedio obtenidos para las diferentes categorías profesionales, se encuentran bastantes diferencias significativas entre ellas. La percepción que se tiene de la disponibilidad de medios y recursos para la investigación, se ordena y agrupa, de mayor a menor, de la siguiente manera: 1. Catedráticos de universidad; 2. Ayudantes doctores; 3. Catedráticos de escuela universitaria, contratados doctores y titulares de universidad; 4. Ayudantes; 5. Colaboradores; 6. Titulares de escuela universitaria; y 7. Asociados.

“...no hay muchos recursos económicos, es decir, aquí los recursos normalmente se los llevan los mismos de siempre, es decir, las personas que tienen un gran currículum y claro, es el pez que se muerde la cola. Los que más lo necesitamos, a veces, nos encontramos que ya está todo el pastel repartido, entonces yo creo que habría que inventar un sistema para que fuera accesible a todo el mundo” (Ignacio, contratado doctor, e.5: 15).

Por último, cabe destacar que para la variable “otra ocupación laboral”, los profesores que no tienen otra ocupación perciben mayor disponibilidad de medios y recursos para la investigación, que aquellos que sí la tienen.

**Tabla 5.5.106. Contraste de diferencias para el ítem 6:
La integración de las tecnologías de la información y la comunicación en los
procesos de investigación**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.690	
Edad	0.000	*
Nivel de responsabilidad familiar	0.065	
Rama científica	0.000	*
Centro	0.000	*
Departamento	0.000	*
Titulación académica	0.027	*
Categoría profesional	0.000	*
Ocupa cargo	0.801	
Cargo que ocupa	0.631	
Ocupó cargo	0.995	
Cargo que ocupó	0.401	
Años de experiencia docente en la universidad	0.019	*
Trabajó en otras etapas educativas	0.128	
Etapas educativas en la que trabajó	0.597	
Otra ocupación laboral	0.000	*
Nombre de otra ocupación laboral	0.206	

En la tabla 5.5.106., se muestran los resultados obtenidos para el ítem 6, relativo al grado en que el profesorado integra las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) en los procesos de investigación. En este ítem, se encuentran ocho variables significativas: edad, rama científica, centro, departamento, titulación académica, categoría profesional, años de experiencia docente en la universidad y otra ocupación laboral.

Hallándose la media en el profesorado que integra las TICs en procesos de investigación en grado medio, los resultados son:

Para la variable “edad”, se determina que cuantos menos años tienen los profesores, mayor es la integración que hacen de las TICs en los procesos de investigación. De esta forma, los profesores con menos de 30 años son los que han obtenido puntuaciones más altas para este ítem; seguidos de los que tienen entre 30 y 41 años; los que tienen entre 41 y 55 años; y, finalmente, los mayores de 55 años, que son los que menos integran las TICs en los procesos de investigación.

Para la variable “rama científica”, cabe resaltar que los profesores de Ciencias son los que puntúan más alto el uso que hacen de las TICs en los procesos de investigación. A continuación, les siguen los profesores de Ingeniería y Arquitectura. Y, finalmente, los profesores de Artes y Humanidades, los de Ciencias de la Salud y los de Ciencias Sociales y Jurídicas, que han valorado este ítem con puntuaciones significativamente más bajas.

Para la variable “centro”, se encuentran diferencias significativas con respecto al grado de integración de las TICs en los procesos de investigación. Los centros cuyo profesorado ha puntuado más alta la integración de las TICs en la investigación, son: 1. E.T.S de Ingenierías Informática y de Telecomunicación; 2. Facultad de Comunicación y Documentación; 3. Facultad de Ciencias; 4. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales; 5. Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta. Por el contrario, los centros que han puntuado más baja la integración de las TICs en los procesos de investigación son: 1. E.U. de Arquitectura; 2. Facultad de Ciencias del Trabajo y E.U. de Trabajo Social; 3. E.T.S. de Arquitectura; 4. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología; y 5. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

Entre los departamentos, aquellos que han dado las puntuaciones más altas a este ítem, son: 1. Anatomía y Embriología Humana; 2. Ecología; 3. Química Orgánica; 4. Ciencias de la Computación e Inteligencia Artificial; 5. Edafología y Química Agrícola; 6. Geometría y Topología; 7. Teoría de la Señal Telemática y Comunicaciones; 8. Comercialización e Investigación de Mercados; 9. Bioquímica y Biología Molecular II; y 10. Electrónica y Tecnología de Computadores. Por el contrario, los departamentos que han valorado más bajo ítem, son: 1. Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales; 2. Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social; 3. Derecho Mercantil y Derecho Romano; 4. Trabajo Social y Servicios Sociales; 5. Psicología Social y Metodología de las Ciencias del Comportamiento; 6. Cirugía y sus especialidades; 7. Mecánica de Estructuras e Ingeniería Hidráulica; 8. Enfermería; 9. Sociología; y 10. Medicina.

La variable “titulación académica” manifiesta que los profesores que son doctores integran las TICs en procesos de investigación en mayor medida que aquellos que no son doctores.

Atendiendo a los rangos promedio obtenidos para las diferentes categorías profesionales, se extrae que los profesores ayudantes son los que mayor integración hacen de las TICs en los procesos de investigación. A continuación, les siguen los ayudantes doctores, los contratados doctores, los catedráticos de universidad, los colaboradores y los titulares de universidad. Finalmente, se encuentran los catedráticos de escuela universidad, los titulares de escuela universitaria y los asociados, que son los que integran las TICs en menor medida en los procesos de investigación.

Según la variable “años de experiencia docente en la universidad”, se observa que los profesores con menos experiencia docente en la universidad integran las TICs en su docencia en mayor medida que los profesores con mayor experiencia profesional. Atendiendo a los rangos promedio obtenidos, se pueden hacer las siguientes agrupaciones: los profesores que tienen entre 5 y 10 años de experiencia son los que han obtenido las puntuaciones más altas para este ítem; seguidamente, los que tienen menos de 5 años de experiencia; y, por último, se encuentran los profesores que llevan en la profesión entre 11 y

20 años, más de 30 años y los que llevan entre 21 y 30 años, que son los que puntúan más bajo el uso que hacen de las TICs en procesos de investigación.

Por último, cabe mencionar que los profesores que no han trabajado en otras etapas educativas integran en mayor grado las TICs en los procesos de investigación, que los que sí han impartido docencia en otras etapas educativas.

**Tabla 5.5.107. Contraste de diferencias para el ítem 7:
El apoyo de los compañeros/as en mi actividad investigadora**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.391	
Edad	0.000	*
Nivel de responsabilidad familiar	0.232	
Rama científica	0.000	*
Centro	0.000	*
Departamento	0.000	*
Titulación académica	0.086	
Categoría profesional	0.000	*
Ocupa cargo	0.698	
Cargo que ocupa	0.973	
Ocupó cargo	0.399	
Cargo que ocupó	0.626	
Años de experiencia docente en la universidad	0.000	*
Trabajó en otras etapas educativas	0.402	
Etapas educativas en la que trabajó	0.470	
Otra ocupación laboral	0.000	*
Nombre de otra ocupación laboral	0.062	

En la tabla 5.5.107., se exponen los resultados obtenidos para el ítem 7, referido al apoyo que se recibe de los compañeros en la actividad investigadora. En este ítem, se hallan siete variables significativas: edad, rama científica, centro, departamento, categoría profesional, años de experiencia docente en la universidad y otra ocupación laboral.

Conociendo que la media se encuentra en el profesorado que percibe un grado de apoyo medio por parte de los compañeros en la actividad investigadora, los resultados son:

Para la variable “edad”, se extrae que cuantos menos años tienen los profesores, mayor es el apoyo que reciben de los compañeros en su actividad investigadora. De esta forma, los profesores con menos de 30 años son los que han obtenido puntuaciones más altas para este ítem; seguidos de los que tienen entre 30 y 40 años; los que se sitúan entre los 41 y los 55; y, finalmente, los que tienen más de 55 años de edad, que son los que consideran tener un menor apoyo de los compañeros en su labor investigadora.

Para la variable “centro”, se encuentran diferencias significativas con respecto al grado de apoyo que recibe el profesorado por parte de sus compañeros en la actividad investigadora. Los centros cuyo profesorado ha puntuado más alto el apoyo que recibe de sus compañeros en la labor investigadora, son: 1. Facultad de Ciencias; 2. E.T.S. de Ingenierías Informática y de Telecomunicaciones; 3. Facultad de Bellas Artes; 4. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla; y 5. Facultad de Psicología. Por el contrario, los centros que han puntuado más bajo el apoyo que reciben de los compañeros en su actividad investigadora, son: 1. Facultad de Ciencias del Trabajo y E.U. de Trabajo Social; 2. E.U. de Arquitectura Técnica; 3. E.U. de Ciencias de la Salud; 4. E.T.S. de Arquitectura; y 5. Facultad de Derecho.

Por su parte, los departamentos que han dado las puntuaciones más altas a este ítem, son: 1. Edafología y Química Agrícola; 2. Química Orgánica; 3. Física Atómica, Nuclear y Molecular; 4. Física Teórica y del Cosmos; 5. Ecología; 6. Medicina Preventiva y Salud Pública; 7. Química Inorgánica; 8. Métodos Cuantitativos para la Economía y la Empresa; 9. Filosofía II; y 10. Electromagnetismo y Física de la Materia. Por el contrario, los departamentos que han valorado más bajo el ítem, son: 1. Filologías Románica, Italiana, Gallego-Portuguesa y Catalana; 2. Trabajo Social y Servicios Sociales; 3. Antropología Social; 4. Filosofía del Derecho; 5. Construcciones Arquitectónicas; 6. Enfermería; 7. Cirugía y sus especialidades; 8. Filología Francesa; 9. Economía Aplicada; y 10. Derecho Mercantil y Derecho Romano.

Analizando los rangos promedio obtenidos para las diferentes categorías profesionales, se observa que los profesores ayudantes doctores y los ayudantes son los que se sienten más apoyados por los compañeros en su actividad investigadora. En segundo lugar, le siguen los catedráticos de universidad y los contratados doctores. Seguidamente, los colaboradores, los titulares de universidad y los catedráticos de escuela universitaria. Y, por último, los asociados y los titulares de escuela universitaria, que son los que perciben menos apoyo por parte de los compañeros en su actividad investigadora.

Para la variable “años de experiencia docente en la universidad”, cabe resaltar que los que perciben mayor apoyo por parte de los compañeros en su actividad investigadora, son los que tienen menos de 5 años de experiencia, seguidos de los que llevan en la profesión entre 5 y 10 años. Los que consideran que el apoyo recibido es menor, son los que tienen entre 21 y 30 años de experiencia.

*“...siempre hay un empuje del grupo, el apoyo de los responsables del grupo, sobre todo de mi directora y del director del grupo, y esos factores han favorecido mi investigación”.
“Siempre te dan ideas, nunca te ponen trabas” (Marcos, entre 5 y 10 años de experiencia, e.10: 18).*

Finalmente, de la variable “otra ocupación laboral”, se desprende que los que no tienen otra ocupación sienten que su actividad investigadora tiene mayor apoyo por parte de los compañeros, que los que sí tienen otra ocupación laboral.

**Tabla 5.5.108. Contraste de diferencias para el ítem 8:
El impacto que tiene mi labor investigadora a nivel institucional**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.658	
Edad	0.065	
Nivel de responsabilidad familiar	0.188	
Rama científica	0.043	*
Centro	0.022	*
Departamento	0.172	
Titulación académica	0.018	*
Categoría profesional	0.000	*
Ocupa cargo	0.659	
Cargo que ocupa	0.484	
Ocupó cargo	0.417	
Cargo que ocupó	0.593	
Años de experiencia docente en la universidad	0.020	*
Trabajó en otras etapas educativas	0.941	
Etapas educativas en la que trabajó	0.442	
Otra ocupación laboral	0.005	*
Nombre de otra ocupación laboral	0.532	

En la tabla 5.5.108., se presentan los resultados obtenidos para el ítem 8, referido al impacto de la labor investigadora del profesorado a nivel institucional. En este ítem, se encuentran seis variables significativas: rama científica, centro, titulación académica, categoría profesional, años de experiencia docente en la universidad y otra ocupación laboral.

Sabiendo que la media se sitúa en el profesorado que considera que el impacto de su labor investigadora a nivel institucional es medio, los resultados son:

Para la variable “rama científica”, se determina que los profesores de Ciencias son los que consideran que su actividad investigadora tiene mayor impacto a nivel institucional. A continuación, les siguen los profesores de Artes y Humanidades y los de Ciencias de la Salud. Y, finalmente, los profesores de Ciencias Sociales y Jurídicas y los de Ingeniería y Arquitectura, cuyos rangos promedio son inferiores.

“Nosotros, es una investigación que socialmente no está muy valorada, es muy minoritaria y no salvamos vidas” (Luis, rama de Artes y Humanidades, e.6: 9).

En la variable “centro”, se encuentran diferencias significativas con respecto al grado de impacto que el profesorado considera que tiene su actividad investigadora a nivel institucional. Los centros cuyo profesorado ha puntuado más alto dicho ítem, son: 1. Facultad de Bellas Artes; 2. Facultad de Ciencias; 3. Facultad de Psicología; 4. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla; y 5. Facultad de Odontología. Por el contrario, los centros que han puntuado más bajo el impacto de su labor investigadora a nivel institucional, son: 1. E.U. de Ciencias de la Salud; 2. E.U. de Arquitectura; 3. Facultad de Ciencias del Trabajo y E.U. de Trabajo Social; 4. Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta; y 5. E.T.S. de Arquitectura.

Examinando los rangos promedio obtenidos para la variable “categoría profesional”, se observa que los catedráticos de universidad son los que puntúan más alto el impacto que tiene su labor investigadora a nivel institucional. En segundo lugar, los contratados doctores, los ayudantes y los ayudantes doctores. Seguidamente, los titulares de universidad y los catedráticos de escuela universitaria. En cuarto lugar, los colaboradores y los titulares de escuela universitaria. Y, por último, los asociados, que son los que puntúan más bajo el impacto de su actividad investigadora a nivel institucional.

De la variable “años de experiencia docente en la universidad”, cabe mencionar que los que valoran más alto el impacto de su labor investigadora a nivel institucional, son los profesores con menos de 5 años de experiencia y los que llevan en la profesión más de 30 años. Por el contrario, las puntuaciones más bajas proceden de los profesores que tienen entre 11 y 20 años de experiencia.

Finalmente, para la variable “otra ocupación laboral”, se extrae que los profesores que no tienen otra ocupación laboral puntúan más alto el impacto de su labor investigadora a nivel institucional, que los que sí tienen otra ocupación laboral.

**Tabla 5.5.109. Contraste de diferencias para el ítem 9:
La difusión que tienen los avances realizados a través de la investigación en mi área de trabajo**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.320	
Edad	0.550	
Nivel de responsabilidad familiar	0.184	
Rama científica	0.000	*
Centro	0.000	*
Departamento	0.000	*
Titulación académica	0.000	*
Categoría profesional	0.000	*
Ocupa cargo	0.846	
Cargo que ocupa	0.628	
Ocupó cargo	0.789	
Cargo que ocupó	0.085	
Años de experiencia docente en la universidad	0.146	
Trabajó en otras etapas educativas	0.085	
Etapas educativas en la que trabajó	0.841	
Otra ocupación laboral	0.000	*
Nombre de otra ocupación laboral	0.190	

La tabla 5.5.109. muestra los resultados obtenidos para el ítem 9, que versa sobre el grado de difusión que tienen los avances realizados a través de la investigación en el área de trabajo propia. Para este ítem, se observan seis variables significativas: rama científica, centro, departamento, titulación académica, categoría profesional y otra ocupación laboral.

Situándose la media en el profesorado que considera que el grado de difusión de los avances realizados a través de la investigación en su área de trabajo es medio, los resultados son:

El grado de difusión que tienen los avances realizados en investigación presenta diferencias significativas para la variable “rama científica”. Los rangos promedio obtenidos manifiestan que los profesores de Ciencias son los que consideran más alto el grado de difusión que tienen los avances científicos realizados a través de la investigación en su área de trabajo. En segundo lugar, los profesores de Ciencias de la Salud. Seguidamente, los de Artes y Humanidades y los de Ingeniería y Arquitectura. Y, finalmente, los que opinan que la difusión de sus investigaciones es menor, son los profesores de Ciencias Sociales y Jurídicas.

“Yo me he tirado con cosas más de diez años sin salir publicadas y sin que se dé una solución a esa publicación. Para qué están los servicios de publicación en las editoriales de las universidades y no para (...) que mi amigo, el que me caiga bien venga... No señor, aquí se está investigando, hay que saber con antelación

que éste, éste y este proyecto van a estar terminados en dos años, y que esto, esto y esto se va a publicar y va a salir para el conocimiento de la sociedad” (José, rama de Artes y Humanidades, e.3: 47).

Para la variable “centro”, se encuentran diferencias significativas con respecto a la opinión que tiene el profesorado sobre el grado de difusión que tienen los avances realizados en investigación. Los centros cuyo profesorado ha puntuado más alto el grado de difusión que tiene la investigación en su área de trabajo, son: 1. Facultad de Ciencias; 2. E.T.S. de Ingenierías Informática y de Telecomunicación; 3. Facultad de Psicología; 4. Facultad de Medicina; y 5. Facultad de Farmacia. Por el contrario, los centros que han puntuado más bajo el grado de difusión de los avances realizados en investigación en su área de trabajo, son: 1. E.U. de Arquitectura; 2. Facultad de Ciencias del Trabajo y E.U. de Trabajo Social; 3. E.U. de Ciencias de la Salud; 4. E.T.S. de Arquitectura; y 5. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales.

Con respecto a la variable “departamento”, los que han dado las puntuaciones más altas a este ítem, son: 1. Ecología; 2. Geometría y Topología; 3. Literatura Española; 4. Física Teórica y del Cosmos; 5. Bioquímica y Biología Molecular III e Inmunología; 6. Química Orgánica; 7. Física Atómica, Nuclear y Molecular; 8. Geodinámica; 9. Química Inorgánica; y 10. Fisiología. Por el contrario, los departamentos que han valorado más bajo el ítem, son: 1. Construcciones Arquitectónicas; 2. Trabajo Social y Servicios Sociales; 3. Enfermería; 4. Escultura; 5. Mecánica de Estructuras e Ingeniería Hidráulica; 6. Filología Francesa; 7. Filologías Románica, Italiana, Gallego-Portuguesa y Catalana; 8. Filosofía II; 9. Economía Financiera y Contabilidad; y 10. Lingüística General y Teoría de la Literatura.

La variable “titulación académica” determina que los profesores que son doctores puntúan más alto el grado de difusión que tienen los avances realizados a través de la investigación en su área de trabajo, que aquellos que no son doctores.

“...hay que sacarle las mayores ventajas posibles, hay que hacer ‘el menor trabajo posible’ y sacarle el mayor éxito posible. Además, eso evita la frustración, porque yo veo muchos profesores que andan frustrados y la frustración se debe muchas veces a eso, a no darle salida a lo que han estudiado, a lo que han investigado y a lo que han trabajado (...). Hay que tener un poco de habilidad en ese sentido (...), de perspicacia” (Javier, doctor, e.7. 16).

Según los rangos promedio obtenidos para las diferentes categorías profesionales, el orden, de mayor a menor, en que consideran que los avances realizados a través de la investigación en su área de trabajo tienen difusión, es el siguiente: 1. Catedráticos de universidad; 2. Contratados doctores; 3. Ayudantes, titulares de universidad y ayudantes doctores; 4. Catedráticos de escuela universitaria; 5. Colaboradores; y 6. Titulares de escuela universitaria y asociados.

Finalmente, para la variable “otra ocupación laboral”, se extrae que los profesores que no tienen otra ocupación laboral puntúan más alto el grado de difusión que tienen los avances realizados a través de la investigación en su área de trabajo, que los que sí tienen otra ocupación laboral.

**Tabla 5.5.110. Contraste de diferencias para el ítem 10:
La utilidad que tienen los avances realizados a través de la investigación en mi área de trabajo**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.083	
Edad	0.039	*
Nivel de responsabilidad familiar	0.148	
Rama científica	0.016	*
Centro	0.000	*
Departamento	0.001	*
Titulación académica	0.002	*
Categoría profesional	0.000	*
Ocupa cargo	0.651	
Cargo que ocupa	0.853	
Ocupó cargo	0.308	
Cargo que ocupó	0.766	
Años de experiencia docente en la universidad	0.216	
Trabajó en otras etapas educativas	0.962	
Etapas educativas en la que trabajó	0.782	
Otra ocupación laboral	0.001	*
Nombre de otra ocupación laboral	0.506	

En la tabla 5.5.110, se observan los resultados obtenidos para el ítem 10, referido a la utilidad que tienen los avances realizados a través de la investigación en el área de trabajo propia. Para este ítem, se dan siete variables significativas: edad, rama científica, centro, departamento, titulación académica, categoría profesional y otra ocupación laboral.

Localizándose la media en el profesorado que considera que el grado de utilidad de los avances realizados a través de la investigación en su área de trabajo es medio, los resultados son:

Para la variable “edad”, se comprueba que los profesores que ven una mayor utilidad a los avances realizados a través de la investigación en su área de trabajo, son los que tienen entre 30 y 40 años y entre 41 y 55 años. Por su parte, los que consideran que dichos avances tienen menor utilidad, son los que tienen más de 55 años y menos de 30 años.

Atendiendo a la variable “rama científica”, también se hallan diferencias significativas con respecto a la utilidad que tienen los avances realizados a través de la investigación. En este caso, los profesores de Ciencias y los de

Ciencias de la Salud, son los que puntúan más alta la utilidad de los avances que se hacen a través de la investigación en su área de trabajo. Por su parte, los profesores de Artes y Humanidades, los de Ingeniería y Arquitectura y los de Ciencias Sociales y Jurídicas, muestran puntuaciones más bajas para este ítem.

Para la variable “centro”, se encuentran diferencias significativas con respecto a la opinión que tiene el profesorado sobre la utilidad de los avances realizados a través de la investigación. Los centros cuyo profesorado ha puntuado más alto el grado de utilidad de los avances realizados a través de la investigación en su área de trabajo, son: 1. Facultad de Comunicación y Documentación; 2. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte; 3. Facultad de Ciencias; 4. Facultad de Traducción e Interpretación; y 5. Facultad de Medicina. Por el contrario, los centros que han puntuado más bajo el grado de utilidad de los avances realizados en investigación en su área de trabajo, son: 1. Facultad de Ciencias del Trabajo y E.U. de Trabajo Social; 2. E.U. de Arquitectura Técnica; 3. E.T.S. de Arquitectura; 4. E.U. de Ciencias de la Salud; y 5. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología.

En cuanto a la variable “departamento”, aquellos que han dado las puntuaciones más altas a este ítem, son: 1. Ecología; 2. Literatura Española; 3. Química Orgánica; 4. Física Teórica y del Cosmos; 5. Física Atómica, Nuclear y Molecular; 6. Histología; 7. Fisiología; 8. Derecho Internacional Privado e Historia del Derecho; 9. Parasitología; y 10. Electrónica y Tecnología de Computadores. Por el contrario, los departamentos que han valorado más bajo el ítem, son: 1. Escultura; 2. Historia Antigua; 3. Mecánica de Estructuras e Ingeniería Hidráulica; 4. Filologías Románica, Italiana, Gallego-Portuguesa y Catalana; 5. Trabajo Social y Servicios Sociales; 6. Economía Aplicada; 7. Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal; 8. Construcciones Arquitectónicas; 9. Filología Griega y Filología Eslava; y 10. Filología Francesa.

La variable “titulación académica” determina que los profesores doctores ven más alta la utilidad que tienen los avances realizados a través de la investigación en su área de trabajo, que aquellos que no son doctores.

Analizando los rangos promedio obtenidos para las diferentes categorías profesionales, se observa que los profesores catedráticos de universidad son los que ven mayor utilidad a los avances realizados a través de la investigación en su área de trabajo. En segundo lugar, le siguen los ayudantes y los contratados doctores. A continuación, los ayudantes doctores, los titulares de universidad, los catedráticos de escuela universitaria y los colaboradores. Y, por último, los titulares de escuela universitaria y los asociados, que son los que han puntuado más baja la utilidad que tienen dichos avances en su área de trabajo.

Finalmente, para la variable “otra ocupación laboral”, se extrae que los profesores que no tienen otra ocupación laboral puntúan más alta la utilidad

que tienen los avances realizados a través de la investigación en su área de trabajo, que los que sí tienen otra ocupación laboral.

**Tabla 5.5.111. Contraste de diferencias para el ítem 11:
La conexión entre la docencia que imparto y la investigación que realizo**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.354	
Edad	0.003	*
Nivel de responsabilidad familiar	0.604	
Rama científica	0.000	*
Centro	0.000	*
Departamento	0.000	*
Titulación académica	0.000	*
Categoría profesional	0.000	*
Ocupa cargo	0.016	
Cargo que ocupa	0.033	*
Ocupó cargo	0.000	*
Cargo que ocupó	0.132	
Años de experiencia docente en la universidad	0.001	*
Trabajó en otras etapas educativas	0.000	*
Etapas educativas en la que trabajó	0.449	
Otra ocupación laboral	0.233	
Nombre de otra ocupación laboral	0.032	*

En la tabla 5.5.111., se muestran los resultados obtenidos para el ítem 11, que alude a la conexión entre la docencia que se imparte y la investigación que se realiza. En este ítem, se encuentran once variables significativas: edad, rama científica, centro, departamento, titulación académica, categoría profesional, cargo que ocupa, ocupó cargo, años de experiencia docente en la universidad, trabajó en otras etapas educativas y nombre de otra ocupación laboral.

Comprobando que la media se encuentra en el profesorado que considera que el grado de conexión entre la docencia que imparte y la investigación que realiza es medio, los resultados son:

Para la variable “edad”, se determina que cuantos más años tienen los profesores, mayor es la conexión que existe entre la docencia que imparten y la investigación que realizan. De esta forma, los profesores con más de 55 años son los que han obtenido puntuaciones más altas para este ítem; seguidos de los que tienen entre 41 y 55 años; los que tienen entre 30 y 40 años; y, finalmente, los menores de 30 años, que son los que menos conectan la docencia que imparten con la investigación que realizan.

“Algo sí. No mucha, pero algo sí” (Luis, menos de 30 años, e.6: 7).

Para la variable “rama científica”, se obtiene que los profesores de Artes y Humanidades son los que, con diferencia, puntúan más alta la conexión que existe entre la docencia que imparten y la investigación que realizan. A continuación, les siguen los profesores de Ciencias Sociales y Jurídicas. Seguidamente, los de Ciencias de la Salud y los de Ciencias. Y, finalmente, los profesores de Ingeniería y Arquitectura, que han valorado la conexión que hacen entre docencia e investigación con puntuaciones significativamente más bajas.

“Para mí sí, para mí, totalmente. Yo estoy dando una asignatura y realmente hay una conexión total, yo tengo una conexión total (...), pero claro, si no tuviera esa preparación en investigación, yo no podría hacerlo” (José, rama de Artes y Humanidades, e.3: 25).

Para la variable “centro”, se encuentran diferencias significativas con respecto al grado de conexión que existe entre la docencia que imparten y la investigación que realizan. Los centros cuyo profesorado ha puntuado más alta la conexión entre ambas, son: 1. Facultad de Traducción e Interpretación; 2. Facultad de Bellas Artes; 3. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte; 4. Facultad de Derecho; 5. Facultad de Filosofía y Letras. Por el contrario, los centros que han puntuado más baja la conexión entre la docencia que imparten y la investigación que realizan, son: 1. E.T.S. de Ingenierías Informática y de Telecomunicación; 2. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales; 3. Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta; 4. E.U. de Ciencias de la Salud; y 5. Facultad de Ciencias del Trabajo y E.U. de Trabajo Social.

Por su parte, los departamentos que han dado las puntuaciones más altas a este ítem, son: 1. Literatura Española; 2. Edafología y Química Agrícola; 3. Filosofía II; 4. Dibujo; 5. Derecho Internacional Privado e Historia del Derecho; 6. Lengua Española; 7. Análisis Geográfico Regional y Geografía Física; 8. Escultura; 9. Ecología; y 10. Historia Moderna y de América. Por el contrario, los departamentos que han valorado más bajo el ítem, son: 1. Obstetricia y Ginecología; 2. Arquitectura y Tecnología de Computadores; 3. Física Atómica, Nuclear y Molecular; 4. Mecánica de Estructuras e ingeniería Hidráulica; 5. Economía Aplicada; 6. Química Física; 7. Geometría y Topología; 8. Ingeniería Química; 9. Física Aplicada; y 10. Óptica.

La variable “titulación académica” manifiesta que los profesores que son doctores conectan más la docencia que imparten con la investigación que realizan, que los no doctores.

“...cuanto más y mejor se investiga, la docencia gana. En mi caso van perfectamente en paralelo, no hay nada que yo haya investigado que no repercute inmediatamente en mi docencia, en todo” (Javier, doctor, e.7: 18).

Examinando los rangos promedio obtenidos para las diferentes categorías profesionales, se extrae que los profesores que hacen una mayor conexión entre la docencia que imparten y la investigación que realizan, son los catedráticos de universidad. A continuación, les siguen los catedráticos de escuela universitaria. En tercer lugar, los titulares de universidad, los colaboradores y los contratados doctores. En cuarto lugar, los titulares de escuela universitaria, los ayudantes doctores y los ayudantes. Y, finalmente, los asociados, que son los que perciben una menor conexión entre la docencia que imparten y la investigación que realizan.

De la variable “cargo que ocupa”, se desprende que los profesores que tienen un cargo a nivel de universidad perciben una menor conexión entre la docencia que imparten y la investigación que realizan, que aquellos otros que ostentan cargos a nivel de departamento y de centro.

En la variable “ocupó cargo”, se comprueba que el grado de conexión entre la docencia que imparten y la investigación que realizan es mayor en los profesores que han ocupado algún cargo, que en aquellos que no lo han ocupado.

Por último, atendiendo a los años de experiencia docente en la universidad, se observa que cuanto más tiempo lleva el profesorado en la profesión, mayor es la conexión que existe entre la docencia que imparten y la investigación que realizan. De esta forma, quedarían agrupados de la siguiente manera: los que llevan más de 30 años de experiencia, seguidos de los que llevan entre 21 y 30 años. A continuación, los que tienen entre 11 y 20 años de experiencia y los que llevan entre 5 y 10 años. Y, finalmente, los que tienen menos de 5 años de experiencia, que son los que puntúan más baja la conexión que existe entre la docencia que imparten y la investigación que realizan.

“Docencia de primer y segundo ciclo no, docencia de tercer ciclo sí (...). El curso que doy en el programa de doctorado y la línea de investigación que tengo en el programa está relacionado con la investigación que estoy haciendo” (Julia, entre 21 y 30 años de experiencia, e.2: 16).

Tabla 5.5.112. Contraste de diferencias para el ítem 12:
En general, mi grado de satisfacción en el desempeño de la actividad investigadora es...

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.245	
Edad	0.006	*
Nivel de responsabilidad familiar	0.423	
Rama científica	0.000	*
Centro	0.000	*
Departamento	0.000	*
Titulación académica	0.000	*
Categoría profesional	0.000	*
Ocupa cargo	0.745	
Cargo que ocupa	0.972	
Ocupó cargo	0.728	
Cargo que ocupó	0.114	
Años de experiencia docente en la universidad	0.015	*
Trabajó en otras etapas educativas	0.923	
Etapas educativas en la que trabajó	0.456	
Otra ocupación laboral	0.000	*
Nombre de otra ocupación laboral	0.172	

La tabla 5.5.112, agrupa las diferencias significativas obtenidas para el ítem 12, referido al grado de satisfacción general que tiene el profesorado en el desempeño de su actividad investigadora. En este ítem, se observan ocho variables significativas: edad, rama científica, centro, departamento, titulación académica, categoría profesional, años de experiencia docente en la universidad y otra ocupación laboral.

Encontrándose la media en el profesorado que tiene un nivel de satisfacción medio en el desempeño de la actividad investigadora, los resultados son:

De la variable “edad”, se extrae que cuantos menos años tienen los profesores, mayor es su grado de satisfacción con respecto al desempeño de la actividad investigadora. De esta forma, los profesores con menos de 30 años son los que han obtenido puntuaciones más altas para este ítem; seguidos de los que tienen entre 30 y 40 años; los que sitúan entre los 41 y los 55; y, finalmente, los que tienen más de 55 años de edad, que son los que tienen un nivel de satisfacción más bajo en el desempeño de su actividad investigadora con respecto al resto.

Para la variable “rama científica”, se obtiene que los profesores de Ciencias, seguidos de los profesores de Artes y Humanidades, son los que puntúan más alto su grado de satisfacción con respecto al desempeño de su actividad investigadora. Por su parte, los profesores de Ciencias de la Salud,

los de Ingeniería y Arquitectura y los de Ciencias Sociales y Jurídicas, con rangos promedio similares, puntúan más bajo este ítem que el resto.

“Muy bueno, buenísimo. Nivel de satisfacción (...) 100% (...), en cuanto a tranquilidad de que no puedo hacer más de lo que estoy haciendo (...), y los frutos que estoy teniendo que los mides pues si te dan proyectos y si tienes publicaciones de impacto. Entonces, ahora mismo, por el número de publicaciones que en los últimos cuatro o cinco años estoy teniendo, y la financiación que estoy teniendo, es muy bueno” (Julia, rama de Ciencias, e.2: 16).

“Estoy satisfecho (...). Estoy contento, creo que no he perdido el tiempo. Creo que he sacado muchas cosas adelante. Creo que me han servido a mí y creo que le pueden servir también a alguna gente” (José, rama de Artes y Humanidades, e.3: 25).

En la variable “centro”, se aprecian diferencias significativas con respecto al grado de satisfacción general que tiene el profesorado en el desempeño de su actividad investigadora. Los centros cuyo profesorado ha puntuado más alto su nivel de satisfacción, son: 1. Facultad de Ciencias; 2. Facultad de Filosofía y Letras; 3. Facultad de Psicología; 4. Facultad de Bellas Artes; y 5. E.T.S. de Ingenierías Informática y de Telecomunicación. Por el contrario, los centros que han puntuado más bajo su grado de satisfacción con respecto al desempeño de la actividad investigadora, son: 1. Facultad de Ciencias del Trabajo y E.U. de Trabajo Social; 2. E.U. de Ciencias de la Salud; 3. E.U. de Arquitectura Técnica; 4. Facultad de Odontología; y 5. E.T.S. de Arquitectura.

Entre los departamentos, aquellos que han dado las puntuaciones más altas a este ítem, son: 1. Edafología y Química Agrícola; 2. Filosofía II; 3. Literatura Española; 4. Filología Latina; 5. Geometría y Topología; 6. Química Orgánica; 7. Ecología; 8. Estratigrafía y Paleontología; 9. Física Teórica y del Cosmos; y 10. Física Atómica, Nuclear y Molecular. Por el contrario, los departamentos que han valorado más bajo el ítem, son: 1. Pediatría; 2. Trabajo Social y Servicios Sociales; 3. Construcciones Arquitectónicas; 4. Fisioterapia; 5. Economía Aplicada; 6. Obstetricia y Ginecología; 7. Mecánica de Estructuras e Ingeniería Hidráulica; 8. Economía Financiera y Contabilidad; 9. Enfermería; y 10. Cirugía y sus especialidades.

Para la variable “titulación académica”, se determina que los profesores que son doctores se sienten más satisfechos en el desempeño de la actividad investigadora, que los no doctores.

Atendiendo a los rangos promedio obtenidos para la variable “las categoría profesional”, se observa que los profesores catedráticos de universidad, los ayudantes doctores, los contratados doctores y los ayudantes, son los que se sienten más satisfechos en el desempeño de su actividad

investigadora. A continuación, les siguen los profesores titulares de universidad y los catedráticos de escuela universitaria. Seguidamente, los colaboradores. Y, por último, los titulares de escuela universitaria y los asociados, que son los que han puntuado más bajo su nivel de satisfacción con respecto al desempeño de la actividad investigadora.

“Más que para la docencia, porque sobre todo ahora tengo muchísimo trabajo (...). Tengo dos contratos para dos libros, a lo mejor tengo otro que viene, tengo que acabar para esta semana un capítulo, me voy a..., tengo que cerrar otra conferencia (...). Muchísimo, muchísimo, pero me mantiene viva (...); eso es lo que a mí me gusta, tener esa inquietud” (Gema, ayudante doctor, e.12: 16).

Para la variable “años de experiencia docente en la universidad”, se comprueba que los profesores con menos de 5 años de experiencia son los que se sienten más satisfechos en el desempeño de su actividad investigadora. A continuación, les siguen los que tienen entre 5 y 10 años de experiencia y los que llevan en la profesión más de 30 años. Por último, los que tienen entre 11 y 20 años de experiencia y los que llevan entre 21 y 30 años, son los que han puntuado más bajo su nivel de satisfacción con respecto al desempeño de la actividad investigadora.

“...aquí voy a dar una puntuación más baja, aunque yo no sé si es por cuenta personal o porque aquí sí veo una falta de ayuda institucional. Te exigen resultados de investigación, pero no hay muchos medios para hacerla. Entonces mi grado de satisfacción, vamos a darle un cinco, no daría más” (Ignacio, entre 11 y 20 años de experiencia, e.5: 15).

Finalmente, de la variable “otra ocupación laboral”, se desprende que los que no tienen otra ocupación se sienten más satisfechos en el desempeño de su actividad investigadora, que los que sí tienen otra ocupación laboral.

➤ **DIMENSIÓN 6: EVALUACIÓN E INCENTIVACIÓN**

En este apartado se va a analizar el nivel de satisfacción del profesorado en relación con diferentes aspectos relacionados con la dimensión de evaluación e incentivación. Como se observa en la tabla 5.5.113., esta dimensión está formada por nueve ítems; de ellos, los que agrupan un mayor número de variables significativas son los ítems 2, 3 y 7, referidos al reconocimiento institucional que el profesorado percibe por su labor investigadora; al equilibrio existente al valorar docencia e investigación; y al incentivo económico que se percibe por mejorar la actividad docente; todos ellos, con ocho variables significativas. Seguidamente, los ítems 5 (el método y los criterios utilizados en la evaluación de la calidad investigadora) y 8 (el incentivo económico que percibo por mejorar mi actividad investigadora), con

siete variables significativas. Por su parte, los ítems en los que se han encontrado menos diferencias significativas son el ítem 6 (el procedimiento que se sigue para valorar el buen desempeño en la gestión), con una sola variable significativa, y el ítem 4 (el método y los criterios que rigen la evaluación de la calidad docente), con cuatro.

La variable demográfica que se repite con mayor frecuencia para esta dimensión respecto al grado de significación es la de “años de experiencia docente en la universidad”, ya que es significativa en ocho de los nueve ítems. En segundo lugar, se encuentra la variable “rama científica” y “categoría profesional”, cuya significatividad se da en siete ítems. Y, en tercer lugar, la variable “centro”, que muestra variabilidad en seis ítems. Las variables relacionadas con cargos de gestión, con el trabajo en otras etapas educativas y con otra ocupación laboral resultan poco o nada significativas para los ítems de esta dimensión. Asimismo, la variable “titulación académica” se muestra significativa para un ítem; y las variables “sexo” y “departamento”, para dos.

Tabla. 5.5.113. Variables descriptivas significativas para el nivel de satisfacción del profesorado en aspectos relacionados con la dimensión “evaluación e incentivación”

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Sexo			x		x				
Edad	x		x				x		x
Nivel de responsab. familiar			x				x	x	
Rama científica		x	x	x	x		x	x	x
Centro		x	x	x	x		x	x	
Departamento		x			x				
Titulación académica		x							
Categoría profesional	x	x	x		x		x	x	x
Ocupa cargo									
Cargo que ocupa									
Ocupó cargo	x	x	x				x	x	
Cargo ocupado					x				
Años de experiencia en la universidad	x	x	x	x		x	x	x	x
Trabajó en otras etapas educativas	x			x					x
Nombre etapa									
Otra ocupación laboral		x			x		x	x	
Nombre ocupación									

Finalmente, se pasará a comentar los resultados obtenidos para cada ítem, sobre el grado de satisfacción del profesorado con respecto a diversos aspectos relacionados con la evaluación y la incentivación.

NIVEL DE SATISFACCIÓN EN RELACIÓN CON DIVERSOS ASPECTOS

Tabla 5.5.114. Contraste de diferencias para el ítem 1:
El reconocimiento institucional de mi labor docente

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.231	
Edad	0.000	*
Nivel de responsabilidad familiar	0.230	
Rama científica	0.085	
Centro	0.111	
Departamento	0.326	
Titulación académica	0.953	
Categoría profesional	0.002	*
Ocupa cargo	0.348	
Cargo que ocupa	0.562	
Ocupó cargo	0.002	*
Cargo que ocupó	0.155	
Años de experiencia docente en la universidad	0.000	*
Trabajó en otras etapas educativas	0.015	*
Etapas educativas en la que trabajó	0.921	
Otra ocupación laboral	0.477	
Nombre de otra ocupación laboral	0.638	

En la tabla 5.5.114., se exponen los resultados obtenidos para el ítem 1, que alude al grado de satisfacción que tiene el profesorado con respecto al reconocimiento institucional que perciben de su labor docente. En este ítem, se hallan cinco variables significativas: edad, categoría profesional, ocupó cargo, años de experiencia docente en la universidad y trabajó en otras etapas educativas.

Sabiendo que la media se sitúa en el profesorado con un nivel de satisfacción medio para este ítem, los resultados son:

Para la variable “edad”, se extrae que cuantos más años tiene el profesorado, mayor es su satisfacción con respecto al reconocimiento institucional que perciben por el desempeño de su actividad docente. De esta forma, los profesores con más de 55 años son los que han obtenido puntuaciones más altas para este ítem; seguidos de los que tienen entre 41 y 55 años; los que sitúan entre los 30 y los 40; y, finalmente, los que tienen menos de 30 años, que son los que se sienten menos satisfechos con el reconocimiento institucional de su labor docente.

“En tanto que no me han dado ningún toque negativo, considero que sí. Pero considero que hay más despreocupación que preocupación positiva o negativa” (Marcos, entre 30 y 40 años, e.10: 20).

Con respecto a la variable “departamento”, aquellos que han dado las puntuaciones más altas a este ítem, son: 1. Derecho Penal; 2. Edafología y Química Agrícolas (Farmacia); 3. Lingüística General y Teoría de la Literatura; 4. Historia Antigua; 5. Mineralogía y Petrología; 6. Filología Latina; 7. Métodos Cuantitativos para la Economía y la Empresa; 8. Derecho Constitucional; 9. Arquitectura y Tecnología de Computadores; y 10. Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico. Por el contrario, los departamentos que han valorado más bajo el ítem, son: 1. Pediatría; 2. Construcciones Arquitectónicas; 3. Mecánica de Estructuras e Ingeniería Hidráulica; 4. Fisioterapia; 5. Lenguajes y Sistemas Informáticos; 6. Psicología Social y Metodología de las Ciencias del Comportamiento; 7. Filologías Románica, Italiana, Gallego-Portuguesa y Catalana; 8. Antropología Social; 9. Enfermería; y 10. Sociología.

Analizando los rangos promedio obtenidos para las diferentes categorías profesionales, se observa que los profesores catedráticos de escuela universitaria y los catedráticos de universidad, son los que se sienten más satisfechos con el reconocimiento institucional de su labor docente. A continuación, les siguen los titulares de escuela universitaria. Y, por último, con rangos promedios similares, se encuentran los ayudantes, los titulares de universidad, los colaboradores, los ayudantes doctores, los contratados doctores y los asociados, que son los que se sienten menos satisfechos con el reconocimiento institucional de su labor docente.

“...a nivel institucional no pueden conocer la labor docente, ni la mía ni la de nadie, porque los métodos de evaluación (...) son malos, son malos... ¿tú te crees que se puede conocer a un profesor porque le pregunten a los alumnos un día de clase (...)? Y que conste que a mí me evalúan siempre con la máxima nota”
(José, titular de universidad, e.3: 66).

De la variable “ocupó cargo”, se obtiene que aquellos profesores que han ocupado algún cargo se sienten más satisfechos con el reconocimiento institucional de su labor docente, que aquellos otros que no han ocupado ningún cargo.

Para la variable “años de experiencia docente en la universidad”, se observa que los profesores que tienen más años de experiencia en la universidad, son los que se sienten más satisfechos con el reconocimiento institucional de su labor docente. En este caso, las puntuaciones más altas son para los que tienen más de 30 años de experiencia, seguidos de los que llevan entre 21 y 30 años en la profesión. Y con puntuaciones más bajas, pero similares entre sí, se encuentran los que tienen entre 5 y 10 años de experiencia y los que llevan entre 11 y 20 años en la universidad, que son los que puntúan más bajo su nivel de satisfacción con respecto al reconocimiento institucional que tiene su labor docente.

“No, para nada. Yo creo que a la universidad le da igual si somos buenos, malos o regulares” (Gema, entre 5 y 10 años de experiencia, e.11: 20).

Finalmente, de la variable “trabajó en otras etapas educativas”, se desprende que los profesores que han trabajado en otras etapas educativas se sienten más satisfechos por el reconocimiento institucional de su labor docente, que los que sólo han impartido docencia en el ámbito universitario.

“A nivel institucional la reconocen muy poco (...). A lo mejor saben que estás haciendo una buena labor y tal, pero no hay ningún estímulo para eso” (Diego, no ha trabajado en otras etapas educativas, e.1: 31).

**Tabla 5.5.115. Contraste de diferencias para el ítem 2:
El reconocimiento institucional de mi labor investigadora**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.888	
Edad	0.437	
Nivel de responsabilidad familiar	0.825	
Rama científica	0.010	*
Centro	0.000	*
Departamento	0.001	*
Titulación académica	0.000	*
Categoría profesional	0.000	*
Ocupa cargo	0.183	
Cargo que ocupa	0.362	
Ocupó cargo	0.013	*
Cargo que ocupó	0.872	
Años de experiencia docente en la universidad	0.000	*
Trabajó en otras etapas educativas	0.979	
Etapas educativas en la que trabajó	0.512	
Otra ocupación laboral	0.000	*
Nombre de otra ocupación laboral	0.775	

La tabla 5.5.115. reúne las diferencias significativas obtenidas para el ítem 2, referido al grado de satisfacción que tiene el profesorado con respecto al reconocimiento institucional que perciben de su labor investigadora. En este ítem, se observan ocho variables significativas: rama científica, centro, departamento, titulación académica, categoría profesional, ocupó cargo, años de experiencia docente en la universidad y otra ocupación laboral.

Conociendo que la media se encuentra en el profesorado con un nivel de satisfacción medio para este ítem, los resultados son:

Para la variable “rama científica”, se obtiene que los profesores de Artes y Humanidades y los de Ciencias de la Salud, son los que puntúan más alto su nivel de satisfacción con respecto al reconocimiento institucional de su labor investigadora. Por su parte, los profesores de Ciencias Sociales y Jurídicas, los de Ciencias y los de Ingeniería y Arquitectura puntúan más bajo este ítem que el resto.

“Yo sé que tienen buena consideración de mí a nivel de universidad (...). La gente tiene un concepto de mí de ser un profesional serio y un profesional de prestigio (...); de prestigio en investigación, de prestigio de dar unas clases bien dadas y de prestigio por interesarme realmente por buscar una universidad más seria” (José, rama de Artes y Humanidades, e.3: 66).

En la variable “centro”, se aprecian diferencias significativas con respecto al nivel de satisfacción del profesorado en relación con el reconocimiento institucional que se hace de su labor investigadora. Los centros cuyo profesorado ha puntuado más alto su nivel de satisfacción, son: 1. Facultad de Ciencias del Trabajo y E.U. de Trabajo Social; 2. E.T.S. de Arquitectura; 3. Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta; 4. Facultad de Bellas Artes; y 5. E.U. de Ciencias de la Salud. Por el contrario, los centros que han puntuado más bajo su nivel de satisfacción con respecto al reconocimiento institucional que perciben de su labor investigadora, son: 1. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales; 2. E.T.S. de Ingenierías Informática y de Telecomunicación; 3. Facultad de Comunicación y Documentación; 4. Facultad de Psicología; y 5. Facultad de Ciencias.

Para la variable “titulación académica” se determina que los profesores doctores se sienten más satisfechos con el reconocimiento institucional de su labor investigadora, que los no doctores.

Comparando los rangos promedio obtenidos para la variable “categoría profesional”, se observa que los profesores catedráticos de universidad, son los que se sienten más satisfechos con el reconocimiento institucional que perciben de su labor investigadora. A continuación, les siguen los ayudantes y los contratados doctores. Seguidamente, los ayudantes doctores, los titulares de universidad, los colaboradores y los catedráticos de escuela universitaria. Y, por último, los asociados y los titulares de escuela universitaria, que son los que han puntuado más bajo su nivel de satisfacción con respecto al reconocimiento institucional que tiene su labor investigadora.

“No me siento reconocida, porque en el grupo de investigación no nos han dado ni un duro desde que se creó y cada año hay una mayor producción y de mayor calidad, y siguen sin darle dinero al grupo” (Amalia, titular de escuela universitaria, e.4: 43).

“Me tenía que marchar, ir, venir, coger aviones y, la verdad (...), con muy pocos reconocimientos; yo me sentía... Yo digo una

frase y quiero que conste ahí: yo me creí que la Universidad de Granada era mía y me he dado cuenta de que no (...). Yo iba por ahí y me sentía embajadora de esta universidad y la dejábamos siempre (...) muy alta (...) A cambio de nada, económico nada y de reconocimientos pues tampoco (...). La verdad es que es una cosa verdaderamente decepcionante". "Te gusta que de vez en cuando te echen la mano por el hombro. Yo creo que eso me gusta a mí, te gusta a ti y le gusta a todo el mundo, y en verdad a mí en esta casa nunca me han dicho si he hecho una cosa mal (...) y tampoco si la he hecho bien" (Victoria, titular de universidad, e.8: 25-26).

De la variable "ocupó cargo", se obtiene que aquellos profesores que han ocupado algún cargo se sienten más satisfechos con el reconocimiento institucional de su labor investigadora, que aquellos otros que no han ocupado ningún cargo.

"En mi caso sí. En mi caso sí, porque mis tramos de investigación los he conseguido; todos los que pude. Siempre me han dicho que sí a la primera. Siempre que he ido a publicar un libro me lo han publicado a la primera, sin problema alguno. No ha habido artículo que no haya podido publicar. A mí me han reconocido mi trabajo siempre" (Javier, ocupó cargo, e.7: 36).

La variable "años de experiencia docente en la universidad" manifiesta que los profesores con más de 30 años de experiencia y los que llevan menos de 5 años en la profesión, son los que se sienten más satisfechos con el reconocimiento institucional que se hace de su labor investigadora. A continuación, les siguen los que tienen entre 5 y 10 años de experiencia y los que llevan en la profesión entre 21 y 30 años. Y, por último, los que se sienten menos satisfechos con el reconocimiento institucional que perciben de su labor investigadora son los que tienen entre 11 y 20 años de experiencia profesional en la universidad.

"Yo creo que sí. Hay una componente que sí te la reconocen periódicamente, que son los tramos de investigación. Bueno, ahí incluso tiene repercusión económica... Vas superando cada seis años los tramos esos, y eso ya te lo están reconociendo. A nivel institucional más general, pues sí, en el sentido de que te pueden consultar para determinadas cosas. Te pueden encargar a lo mejor: 'mira que se ha dirigido a nosotros esta empresa para hacer esto, ¿qué posibilidades habría de que en los grupos vuestros lo hicierais?'. Cuestiones de ese tipo... Pero ahora, reconocimiento, digamos solemne, pues no". (Diego, más de 30 años de experiencia, e.1: 31).

"Poco, es decir, por el sistema tal y como está establecido, no hay momentos tampoco para un reconocimiento así concreto, que la

institución te diga, aunque sea en una carta, ‘enhorabuena por las publicaciones que este año ha intentado usted hacer’. A lo mejor a veces no se trata de un tema económico, a veces es un tema de reconocimiento; con eso te motivarías más incluso que con lo económico” (Ignacio, entre 11 y 20 años de experiencia, e.5: 32).

Finalmente, de la variable “otra ocupación laboral”, se extrae que los que no tienen otra ocupación se sienten más satisfechos con el reconocimiento institucional de su labor investigadora, que los que sí tienen otra ocupación laboral.

**Tabla 5.5.116. Contraste de diferencias para el ítem 3:
El equilibrio al valorar docencia e investigación**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.031	*
Edad	0.007	*
Nivel de responsabilidad familiar	0.064	*
Rama científica	0.000	*
Centro	0.002	*
Departamento	0.369	
Titulación académica	0.280	
Categoría profesional	0.000	*
Ocupa cargo	0.534	
Cargo que ocupa	0.055	
Ocupó cargo	0.013	*
Cargo que ocupó	0.160	
Años de experiencia docente en la universidad	0.000	*
Trabajó en otras etapas educativas	0.123	
Etapas educativas en la que trabajó	0.944	
Otra ocupación laboral	0.133	
Nombre de otra ocupación laboral	0.652	

En la tabla 5.5.116., se muestran los resultados obtenidos para el ítem 3, que alude al nivel de satisfacción del profesorado con respecto al equilibrio que existe al valorar docencia e investigación. En este ítem, se hallan ocho variables significativas: sexo, edad, responsabilidad familiar, rama científica, centro, categoría profesional, ocupó cargo y años de experiencia docente en la universidad.

Viendo que la media se sitúa en el profesorado con un nivel de satisfacción bajo para este ítem, los resultados son:

En la variable “sexo”, se comprueba que los hombres se sienten más satisfechos con respecto al equilibrio que existe al valorar docencia e investigación, que las mujeres.

“Depende de las épocas. Ahora la docencia está contando mucho. Ha habido una época en que aquí era la investigación y la docencia no importaba para nada (...). Los más antiguos son los que nos dedicamos a las clases; los nuevos que entran sólo quieren dedicarse a la investigación y venga a sacar ‘papers’ y venga a sacar cosas. Y ahora qué pasa, que le han metido otro empujón a la docencia; venga proyectos, hay que elaborar material docente, hay que elaborar... Lo que no tengo muy claro todavía (...) es si todo esto (...) está ayudando a la docencia, si el material docente que tú elaboras es para los papeles que tienes que presentar para que te acrediten o para que te den tramos, o si de verdad todas esas cosas que estamos haciendo las están viendo los niños” (Julia, mujer, e.2: 22).

Para la variable “edad”, se extrae que los profesores que tienen más de 55 años son los que sienten mayor satisfacción con respecto al equilibrio existente al valorar docencia e investigación. Por el contrario, los profesores que tienen entre 30 y 40 años, son los que puntúan más bajo su nivel de satisfacción para este ítem.

De la variable “responsabilidad familiar”, se obtiene que los profesores que no tienen ninguna responsabilidad familiar son los que se sienten más satisfechos con respecto equilibrio existente al valorar docencia e investigación. Por el contrario, los menos satisfechos son los que tienen un nivel de responsabilidad muy alta.

“Según todo lo que estamos viendo en la ANECA ahora, sí que lo hay. Todos los requisitos que ahora tenemos que tener, incluso la gestión, todo tiene peso Ahora, (...) los que venimos somos los que tenemos que demostrar todo esto, que a mí no me parece mal, que a mí me parece muy bien que por fin se vaya ya enfatizando todo” (Lucía, ninguna responsabilidad familiar, e.12: 22).

Para la variable “rama científica”, se determina que los profesores de Artes y Humanidades son los que puntúan más alto su grado de satisfacción con respecto al equilibrio existente al valorar docencia e investigación. A continuación, les siguen los profesores de Ciencias y los de Ciencias de la Salud. Y, por último, los de Ciencias Sociales y Jurídicas y los de Ingeniería y Arquitectura, con rangos promedio más bajos que el resto.

“Yo creo que al principio se valoraba relativamente poco la investigación y yo creo que ha habido un momento en que ya se ha valorado excesivamente. Ahora ya es la fiebre (...) y es excesivo. Esto es la ley del péndulo, hemos dado el pendulazo (...) a la investigación y yo creo que donde hay déficit ahora es en docencia; entonces, tenemos que redituarnos otra vez y

establecer un equilibrio” (Diego, rama de Ingeniería y Arquitectura, e.1: 17).

En la variable “centro”, se encuentran diferencias significativas en el nivel de satisfacción del profesorado con respecto al equilibrio existente al valorar docencia e investigación. Los centros cuyo profesorado ha puntuado más alto su nivel de satisfacción, son: 1. Facultad de Bellas Artes; 2. Facultad de Filosofía y Letras; 3. Facultad de Derecho; 4. E.T.S. de Arquitectura; y 5. Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta. Por el contrario, los centros que han puntuado más bajo su nivel de satisfacción con respecto al equilibrio existente al valorar docencia e investigación, son: 1. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales; 2. Facultad de Comunicación y Documentación; 3. E.T.S. de Ingenierías Informática y de Telecomunicación; 4. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla; y 5. Facultad de Odontología.

Examinando los rangos promedio obtenidos para las diferentes categorías profesionales, el nivel de satisfacción de los profesores con respecto al equilibrio existente al valorar docencia e investigación, se ordena, de mayor a menor, de la siguiente manera: 1. Catedráticos de universidad; 2. Ayudantes; 3. Catedráticos de escuela universitaria; 4. Titulares de universidad, contratados doctores, colaboradores y titulares de escuela universitaria; y 5. Ayudantes doctores y asociados.

“Tiene más peso la investigación. No, no estoy de acuerdo. Como no estoy de acuerdo con el sistema, tampoco estoy de acuerdo con eso. Para que la docencia pueda ser realmente evaluada, bien catalogada, tienes que tener cosas objetivas de que tú has dado esa docencia, porque si no, la única cosa objetiva que tú tienes para juzgar es la exposición de un tema (...) delante del tribunal (...). Eso no es la docencia. Eso no es el currículum docente tuyo. El currículum docente tuyo es desde 1971 (...). Ahora, eso no lo evalúa nadie ni lo ha evaluado nadie. Sí, como mucho mandan una encuesta para que los alumnos la respondan, y la responden los alumnos de una clase y luego al cabo de equis años, otra vez. Eso no sirve para nada (...). Yo lo haría creando un expediente docente (...) de cada profesor, pero todos los años (...). Un control de cómo ese profesor hace la docencia, es decir, ver cómo se desenvuelve, presentación de programas, ver si desarrolla los programas, y eso entre los alumnos, el profesor y el departamento, pero todos los años” (José, titular de universidad, e.3: 37).

La variable “ocupó cargo” muestra que aquellos profesores que han ocupado algún cargo se sienten más satisfechos con el equilibrio existente al valorar docencia e investigación, que aquellos que no han ocupado ningún cargo.

Por último, para la variable “años de experiencia docente en la universidad”, se observa que los profesores que tienen más de 30 años de experiencia son los que se sienten más satisfechos con el equilibrio existente al valorar docencia e investigación. A continuación, les siguen los que tienen menos de 5 años de experiencia y los que llevan entre 21 y 30 años en la profesión. Finalmente, los que tienen entre 5 y 10 años de experiencia y los que llevan entre 11 y 20 años, son los que puntúan más bajo su nivel de satisfacción con respecto al equilibrio existente al valorar docencia e investigación.

“No, no creo que en general se haga. Creo que la gente, la mayoría del profesorado, como le saca más provecho a la investigación y son los sexenios los que cuentan, yo creo que la gente dedica más tiempo a la investigación y es razonable que sea así, porque se le da más importancia, pero yo creo que no debe ser así” “...hay que potenciar tanto la investigación como la docencia, de tal forma que sin una investigación de la búsqueda del saber y el conocimiento, la docencia quedaría prácticamente en el vacío; pero una pura investigación desligada del ámbito de la docencia, perdería su propio sentido que es la expansión de esos conocimientos en el ámbito de la docencia universitaria y, por tanto, su repercusión social” (Javier, entre 11 y 20 años de experiencia, e.7: 26 y 2).

**Tabla 5.5.117. Contraste de diferencias para el ítem 4:
El método y los criterios utilizados en la evaluación de la calidad docente**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.564	
Edad	0.585	
Nivel de responsabilidad familiar	0.346	
Rama científica	0.006	*
Centro	0.017	*
Departamento	0.342	
Titulación académica	0.350	
Categoría profesional	0.337	
Ocupa cargo	0.432	
Cargo que ocupa	0.931	
Ocupó cargo	0.093	
Cargo que ocupó	0.108	
Años de experiencia docente en la universidad	0.000	*
Trabajó en otras etapas educativas	0.016	*
Etapas educativas en la que trabajó	0.553	
Otra ocupación laboral	0.086	
Nombre de otra ocupación laboral	0.698	

La tabla 5.5.117., reúne los resultados obtenidos para el ítem 4, referido al nivel de satisfacción del profesorado con respecto al método y los criterios

utilizados en la evaluación de la calidad docente. En este ítem, se dan cuatro variables significativas: rama científica, centro, años de experiencia docente en la universidad y trabajó en otras etapas educativas.

Comprobando que la media se encuentra en el profesorado con un nivel de satisfacción bajo para este ítem, los resultados son:

De la variable “rama científica”, se extrae que los profesores de Artes y Humanidades son los que puntúan más alto su grado de satisfacción con respecto al método y los criterios utilizados en la evaluación de la calidad docente. A continuación, les siguen los profesores de Ciencias de la Salud y los de Ciencias Sociales y Jurídicas. Y, por último, los de Ciencias y los de Ingeniería y Arquitectura, con rangos promedio más bajos que el resto.

“Realmente no existe (evaluación de la docencia). El complemento ese es automático (...). Tampoco (...) pueden ser un elemento definitorio las encuestas de alumnos. Una encuesta, o está muy bien pensada, o tampoco... La encuesta del alumno puede distorsionar la verdadera labor del profesorado. Porque puede que uno diga: ‘aquí lo más importante es que ellos estén contentos, que los usuarios estén contentos, y que aprendan o no pues me importa poco’. Si queremos atender a los alumnos hay que atenderlos cuando superan la asignatura. Si les haces una encuesta, hazla después de superar la asignatura. Entonces se valora. Incluso alumnos de último curso que valoran en su conjunto el primer ciclo. Y entonces pueden tener cierta objetividad, porque ya no están dependiendo... (...) ‘¿Asiste regularmente a clase el profesor?’ Pues si no asiste, lo que tenía que haber funcionado es la inspección de servicio y haber actuado. ‘¿Suele ir tarde a clase?’ Si son preguntas de ese tipo, tiene que haber otros mecanismos de control que no es que el alumno ponga allí una cruz o no la ponga. ‘¿Esta asignatura supone algo muy importante en tu carrera?’ Pero si el alumno está en primero o en segundo, qué sabe ni de la carrera en su conjunto ni del valor de la asignatura. La encuesta de alumnos tiene que ser más tardía y las más fetén son las de los alumnos egresados. El alumno que ha terminado... Para qué le ha servido la carrera, las distintas materias, las distintas cosas. Si ha conseguido o no puesto de trabajo, si ve que eso le sirve en su trabajo. Es decir, otro tipo de encuesta, que no existe. Y quitando eso que es la encuesta de alumnos ya no hay más. Se pasa por un consejo de departamento, que salvo que haya un problema gordo de enfrentamiento en el departamento, va a salir por unanimidad el informe. Y pasa luego por el decanato que no sabe a lo mejor en ese momento lo que está firmando... Que le pasan todos los informes de docencia positivos: informe favorable, favorable... Y ya está” (Diego, rama de Ingeniería y Arquitectura, e.1: 33-34).

“¿Cómo se evalúa la docencia? Nadie nos está evaluando la docencia. Yo no sé si lo estoy haciendo bien o lo estoy haciendo mal y qué debo hacer para hacerlo mejor, salvo mi propia opinión”. “Ahora mismo sólo nos han hecho unas cuantas encuestas de los alumnos, que son importantes siempre que las preguntas tengan sentido (...), porque hay preguntas que son objetivables y que no deben estar en una encuesta” (Marcos, rama de Ciencias, e.10: 14 y 21).

En la variable “centro”, también se encuentran diferencias significativas en el nivel de satisfacción del profesorado con respecto al método y los criterios utilizados en la evaluación de la calidad docente. Los centros cuyo profesorado ha puntuado más alto su nivel de satisfacción, son: 1. Facultad de Bellas Artes; 2. Facultad de Comunicación y Documentación; 3. Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta; 4. E.U. de Ciencias de la Salud; y 5. Facultad de Traducción e Interpretación. Por el contrario, los centros que han puntuado más bajo su nivel de satisfacción con respecto al método y los criterios utilizados en la evaluación de la calidad docente, son: 1. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología; 2. E.T.S. de Ingenierías Informática y de Telecomunicación; 3. Facultad de Odontología; 4. Facultad de Psicología; y 5. Facultad de Ciencias.

Para la variable “años de experiencia docente en la universidad”, cabe resaltar que los profesores que muestran mayor nivel de satisfacción con respecto al método y los criterios utilizados en la evaluación de la calidad docente, son los que tienen menos de 5 años de experiencia; mientras que los que llevan entre 11 y 20 años en la profesión, son los que puntúan más bajo su nivel de satisfacción. El resto, con rangos promedio similares, se sitúan entre ambos.

Por último, de la variable “trabajó en otras etapas educativas”, se desprende que los profesores que han trabajado en otras etapas educativas se sienten más satisfechos con respecto al método y los criterios utilizados en la evaluación de la calidad docente, que los que sólo tienen experiencia en el ámbito universitario.

**Tabla 5.5.118. Contraste de diferencias para el ítem 5:
El método y los criterios utilizados en la evaluación de la calidad investigadora**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.015	*
Edad	0.827	
Nivel de responsabilidad familiar	0.066	
Rama científica	0.000	*
Centro	0.000	*
Departamento	0.000	*
Titulación académica	0.058	
Categoría profesional	0.000	*
Ocupa cargo	0.231	
Cargo que ocupa	0.572	
Ocupó cargo	0.559	
Cargo que ocupó	0.004	*
Años de experiencia docente en la universidad	0.264	
Trabajó en otras etapas educativas	0.870	
Etapas educativas en la que trabajó	0.459	
Otra ocupación laboral	0.012	*
Nombre de otra ocupación laboral	0.602	

La tabla 5.5.118. agrupa las diferencias significativas obtenidas para el ítem 5, referido al grado de satisfacción que tiene el profesorado con respecto al método y los criterios utilizados en la evaluación de la calidad investigadora. En este ítem, se observan siete variables significativas: sexo, rama científica, centro, departamento, categoría profesional, cargo que ocupó y otra ocupación laboral.

Situándose la media en el profesorado con un nivel de satisfacción medio para este ítem, los resultados son:

En la variable “sexo”, se comprueba que los hombres se sienten más satisfechos con respecto al método y los criterios utilizados en la evaluación de la calidad investigadora, que las mujeres.

“En mi caso la he visto apropiada. Todo me lo han publicado, todos los libros... No he tenido dificultad en... No tengo en ese sentido frustraciones importantes, por lo tanto, en mi caso, creo que se ha evaluado correctamente” (Javier, hombre, e.7: 37).

Para la variable “rama científica”, se obtiene que los profesores de Ciencias son los que puntúan más alto su nivel de satisfacción con respecto al método y los criterios utilizados en la evaluación de la calidad investigadora. A continuación, les siguen los profesores de Ingeniería y Arquitectura, los de Ciencias de la Salud y los de Artes y Humanidades. En último lugar, se encuentran los profesores de Ciencias Sociales y Jurídicas, que son los que se

sienten menos satisfechos con el método y los criterios utilizados en la evaluación de la calidad investigadora.

“...como es que no teníamos nada, pues teníamos que empezar por algún lado. ¿Que es injusta?, pues sí, ¿que no hay forma de llegar nunca a lo que te piden?, pues también (...). Yo tengo dieciséis años de experiencia en la universidad y ahora mismo aquí yo estoy de ayudante doctor y tengo bastantes problemas en que se me reconozca todo eso, y yo he estado dando clase de inglés en universidades inglesas, no sé qué más experiencia puedo tener, y todavía casi no se me reconoce. Por eso, la injusticia si te sales del marco que hay establecido en todas estas leyes, parece que no has hecho nada y a lo mejor has hecho más (...). Ese es el problema de España; se cierra la baremación y hasta aquí hemos llegado (...). Pero vamos a ver, si lo que ustedes están proponiendo es la internacionalización de todo lo que hacemos y ahora resulta que traes algo internacional y (...) no te lo reconocen. Ahí es donde yo veo la injusticia, se cierra todo y no existe flexibilidad” (Lucía, Artes y Humanidades, e.12: 29).

En la variable “centro”, se encuentran diferencias significativas en el nivel de satisfacción del profesorado con respecto al método y los criterios utilizados en la evaluación de la calidad investigadora. Los centros cuyo profesorado ha puntuado más alto su nivel de satisfacción, son: 1. Facultad de Comunicación y Documentación; 2. Facultad de Ciencias; 3. Facultad de Bellas Artes; 4. E.T.S. de Ingenierías Informática y de Telecomunicación; y 5. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Por el contrario, los centros que han puntuado más bajo su nivel de satisfacción con respecto al método y los criterios utilizados en la evaluación de la calidad investigadora, son: 1. E.U. de Arquitectura Técnica; 2. E.U. de Ciencias de la Salud; 3. E.T.S. de Arquitectura; 4. Facultad de Ciencias de la Educación; y 5. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología.

Por su parte, los departamentos que han dado las puntuaciones más altas a este ítem, son: 1. Química Orgánica; 2. Bioquímica y Biología Molecular III e Inmunología; 3. Mineralogía y Petrología; 4. Derecho Mercantil y Derecho Romano; 5. Ecología; 6. Geometría y Topología; 7. Radiología y Medicina Física; 8. Derecho Constitucional; 9. Organización de Empresas; y 10. Física Aplicada. Por el contrario, los departamentos que han valorado más bajo el ítem, son: 1. Filosofía del Derecho; 2. Obstetricia y Ginecología; 3. Economía Aplicada; 4. Medicina Preventiva y Salud Pública; 5. Psicología Social y Metodología de las Ciencias del Comportamiento; 6. Cirugía y sus especialidades; 7. Farmacia y Tecnología Farmacéutica; 8. Filología Francesa; 9. Filología Griega y Filología Eslava; y 10. Mecánica de Estructuras e Ingeniería Hidráulica.

Comparando los rangos promedio obtenidos para las diferentes categorías profesionales, se observa que los profesores catedráticos de universidad, son los que se sienten más satisfechos con respecto al método y los criterios utilizados en la evaluación de la calidad investigadora. En segundo lugar, les siguen los ayudantes, los contratados doctores, los titulares de universidad, los ayudantes doctores y los colaboradores. A continuación, los catedráticos de escuela universitaria y los asociados. Y, por último, los titulares de escuela universitaria, que son los que han puntuado más bajo su nivel de satisfacción con respecto al método y los criterios empleados en la evaluación de la calidad investigadora.

“...lo único positivo que me parece es que ya sabemos por dónde van, porque al principio no lo sabíamos y a todos nos los denegaban y ahora tú no pides que te evalúen un sexenio si no sabes que te lo van a dar. Por lo menos están los criterios claros. La acreditación, la gente no sabe si pedirla o no, porque no están claros los criterios, es el problema que hay. Ahora, con los sexenios, yo ya sé antes de pedirlos si me los van a dar o no, porque sabes los criterios que hay” (Julia, catedrática de universidad, e.2: 31).

Finalmente, para la variable “otra ocupación laboral”, se comprueba que los que no tienen otra ocupación se sienten más satisfechos con el método y los criterios empleados en la evaluación de la calidad investigadora, que los que sí tienen otra ocupación laboral.

**Tabla 5.5.119. Contraste de diferencias para el ítem 6:
El procedimiento que se sigue para valorar el buen desempeño en la gestión**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.381	
Edad	0.612	
Nivel de responsabilidad familiar	0.266	
Rama científica	0.727	
Centro	0.762	
Departamento	0.538	
Titulación académica	0.088	
Categoría profesional	0.379	
Ocupa cargo	0.442	
Cargo que ocupa	0.573	
Ocupó cargo	0.395	
Cargo que ocupó	0.230	
Años de experiencia docente en la universidad	0.010	*
Trabajó en otras etapas educativas	0.236	
Etapas educativas en la que trabajó	0.657	
Otra ocupación laboral	0.810	
Nombre de otra ocupación laboral	0.519	

La tabla 5.5.119., presenta las diferencias significativas obtenidas para el ítem 6, referido al grado de satisfacción que tiene el profesorado con respecto al procedimiento que se sigue para valorar el buen desempeño en la gestión. En este ítem, la única variable significativa es “años de experiencia docente en la universidad”. Para dicha variable, se muestra que los profesores más satisfechos son los que tienen menos de 5 años de experiencia, y los menos satisfechos son los que llevan entre 11 y 20 años en la profesión. El resto de intervalos de edad tienen rangos promedio intermedios a los citados.

Encontrándose la media en el profesorado con un nivel de satisfacción bajo para este ítem, los resultados son:

“...pasa lo mismo que en las clases; lo hagas bien o lo hagas mal, te van a reconocer igual” (Ignacio, entre 11 y 20 años de experiencia, e. 5: 34).

**Tabla 5.5.120. Contraste de diferencias para el ítem 7:
El incentivo económico que percibo por mejorar mi actividad docente**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.359	
Edad	0.000	*
Nivel de responsabilidad familiar	0.005	*
Rama científica	0.007	*
Centro	0.011	*
Departamento	0.105	
Titulación académica	0.108	
Categoría profesional	0.000	*
Ocupa cargo	0.555	
Cargo que ocupa	0.771	
Ocupó cargo	0.002	*
Cargo que ocupó	0.223	
Años de experiencia docente en la universidad	0.000	*
Trabajó en otras etapas educativas	0.413	
Etapas educativas en la que trabajó	0.342	
Otra ocupación laboral	0.005	*
Nombre de otra ocupación laboral	0.595	

En la tabla 5.5.120., se muestran los resultados obtenidos para el ítem 7, referido al nivel de satisfacción de los profesores con respecto al incentivo económico que perciben por mejorar su actividad docente. En este ítem, se encuentran ocho variables significativas: edad, responsabilidad familiar, rama científica, centro, categoría profesional, ocupó cargo, años de experiencia docente en la universidad y otra ocupación laboral.

Hallándose la media en el profesorado con un nivel de satisfacción bajo para este ítem, los resultados son:

Para la variable “edad”, se extrae que los profesores que tienen más de 55 años y los que tienen entre 41 y 55 años, son los que sienten mayor satisfacción con respecto al incentivo económico que perciben por mejorar su actividad docente. Por el contrario, los profesores que tienen entre 30 y 40 años, y los menores de 30 años, son los que puntúan más bajo su nivel de satisfacción para este ítem.

“Aquellos lo plantearon, tanto los sexenios como los quinquenios, como una subida enmascarada de sueldos” (Julia, entre 41 y 55 años, e.2: 31).

Para la variable “rama científica”, se obtiene que los profesores de Ciencias, los de Artes y Humanidades y los de Ciencias de la Salud, son los que puntúan más alto su grado de satisfacción con respecto al incentivo económico que perciben por mejorar su actividad docente. A continuación, el nivel de satisfacción disminuye en los profesores de Ciencias Sociales y Jurídicas. Y, por último, los profesores de Ingeniería y Arquitectura, que han obtenido rangos promedio más bajos que el resto.

“El complemento ese es automático (...). Porque eso era una pérdida de nivel adquisitivo que hay que recuperar. Pues bueno, que lo hubiéramos hecho directamente sin el paripé de decir que encima eso es un tramo docente. Y si hacemos un tramo docente, hagámoslo como los de verdad, y si no, pues no lo hagamos, y que nos den el sueldo que nos pertenece y punto” (Diego, rama de Ingeniería y Arquitectura, e.1: 34).

En la variable “centro”, se aprecian diferencias significativas en el nivel de satisfacción de los profesores con respecto al incentivo económico que perciben por mejorar su actividad docente. Los centros cuyo profesorado ha puntuado más alto su nivel de satisfacción, son: 1. Facultad de Bellas Artes; 2. E.U. de Ciencias de la Salud; 3. Facultad de Ciencias del Trabajo y E.U. de Trabajo Social; 4. Facultad de Ciencias; y 5. Facultad de Odontología. Por el contrario, los centros que han puntuado más bajo su nivel de satisfacción con respecto al incentivo económico que perciben por mejorar su actividad docente, son: 1. E.T.S. de Arquitectura; 2. E.U. de Arquitectura Técnica; 3. E.T.S. de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos; 4. Facultad de Psicología; y 5. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales.

Examinando los rangos promedio obtenidos para la variable “categoría profesional”, se concluye que los que tienen mayor nivel de satisfacción con respecto al incentivo económico que perciben por mejorar su actividad docente, son los catedráticos de escuela universitaria y los catedráticos de universidad. A continuación, les siguen los titulares de universidad y los titulares de escuela universitaria. En tercer lugar, los contratados doctores, los ayudantes, los colaboradores y los ayudantes doctores. Y, finalmente, los asociados, que son los que puntúan más bajo su nivel de satisfacción con respecto al incentivo económico que perciben por mejorar su actividad docente.

“Los quinquenios hasta donde yo sé, están muy enfocados al personal estable, a los funcionarios, ¿y qué pasa con los que se están formando y los profesores asociados que hay un porcentaje muy grande en esta universidad?, es decir, ¿cuándo van a tener quinquenios?, ¿cuándo van a tener ayuda por hacerlo bien o hacerlo mal? El hecho de que no haya (...) influye seguro en que tú bajas la guardia” (Ignacio, contratado doctor, e.5: 33).

La variable “ocupó cargo” muestra que aquellos profesores que han ocupado algún cargo se sienten más satisfechos con el incentivo económico que perciben por mejorar su actividad docente, que aquellos que no han ocupado ningún cargo.

Para la variable “años de experiencia docente en la universidad”, se observa que los profesores con más años de experiencia son los que se sienten más satisfechos con el incentivo económico que perciben por mejorar su actividad docente. De esta forma, los que tienen más de 30 años de experiencia son los que se sienten más satisfechos, seguidos de los que llevan entre 21 y 30 años en la profesión y de los que tienen entre 11 y 30 años de experiencia. Por su parte, los que llevan entre 5 y 10 años y menos de 5 años, son los que se sienten menos satisfechos con el incentivo económico que se consigue a través de la docencia.

“...nos lo dan a todo el mundo por pedirlo, y que conste que yo fui el primero, una vez que yo estuve en la COA (...), yo fui el primero que dije: bueno, tal y como están las cosas, los quinquenios docentes por el mero hecho de que los tenga una persona, se le conceden y punto, porque lo que tenemos que cambiar es otra cosa, porque ahora lo que no podemos venir aquí es sin una infraestructura que ayude a que eso se lleve adelante con seriedad y con rigor, es venir a juzgar algo que no se está haciendo. Igual que estamos haciendo una pantomima y estamos haciendo el tonto, por tanto, una vez que se plantea una petición de quinquenio docente, pues lo que hay que hacer es concederla y punto” (José, más de 30 años de experiencia, e.3: 68).

Finalmente, para la variable “otra ocupación laboral”, se comprueba que los que no tienen otra ocupación se sienten más satisfechos con el incentivo económico que perciben por mejorar su actividad docente, que los que sí tienen otra ocupación laboral.

**Tabla 5.5.121. Contraste de diferencias para el ítem 8:
El incentivo económico que percibo por mejorar mi actividad investigadora**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.304	
Edad	0.097	
Nivel de responsabilidad familiar	0.005	*
Rama científica	0.001	*
Centro	0.035	*
Departamento	0.058	
Titulación académica	0.063	
Categoría profesional	0.000	*
Ocupa cargo	0.474	
Cargo que ocupa	0.855	
Ocupó cargo	0.011	*
Cargo que ocupó	0.215	
Años de experiencia docente en la universidad	0.003	*
Trabajó en otras etapas educativas	0.593	
Etapas educativas en la que trabajó	0.760	
Otra ocupación laboral	0.001	*
Nombre de otra ocupación laboral	0.551	

La tabla 5.5.121. agrupa los resultados obtenidos para el ítem 8, referido al nivel de satisfacción de los profesores con respecto al incentivo económico que perciben por mejorar su actividad investigadora. En este ítem, se encuentran siete variables significativas: responsabilidad familiar, rama científica, centro, categoría profesional, ocupó cargo, años de experiencia docente en la universidad y otra ocupación laboral.

Localizándose la media en el profesorado con un nivel de satisfacción bajo para este ítem, los resultados son:

Para la variable “rama científica”, se obtiene que los profesores de Ciencias son los que puntúan más alto su grado de satisfacción con respecto al incentivo económico que perciben por mejorar su actividad investigadora. En segundo lugar, se encuentran los profesores de Artes y Humanidades. A continuación, los profesores de Ciencias de la Salud y los de Ciencias Sociales y Jurídicas. Y, finalmente, los profesores de Ingeniería y Arquitectura, que han obtenido un rango promedio más bajo que el resto.

“...los tramos docentes y los tramos de investigación nacieron con un defecto, el tema de que había una pérdida acumulada de nivel adquisitivo”. “Si nos deben dinero, por decirlo así, que nos pongan los sueldos al nivel que deben estar. Y ahora, que tú quieres crear un complemento incentivador, pues que sea verdaderamente incentivador y del conjunto. Que valores todo: la docencia, la investigación, la formación de investigadores, la gestión (...). Pero valorarlo en su conjunto y a partir de ahí tener unos

complementos. Porque ir nada más a un aspecto es distorsionador y es lo que ha hecho que a los grupos lo que les interesa es tener líneas productivas. No formar al becario que entra, sino que el becario tome datos y que generemos el artículo y que ese artículo nos va a servir (...). Nos hemos convertido en cierta forma, yo lo llamo 'los chinos de la investigación'. Lo que hacemos es producir mucho y luego, en cambio, desarrollamos poco, aplicamos poco (...). Por eso somos chinos para los americanos: somos mano de obra que les da mucha información gratis, y ahora esa información la aprovechan, y desarrollan y aplican” (Diego, rama de Ingeniería y Arquitectura, e.1: 31 y 33).

En la variable “centro”, se aprecian diferencias significativas en el nivel de satisfacción de los profesores con respecto al incentivo económico que perciben por mejorar su actividad investigadora. Los centros cuyo profesorado ha puntuado más alto su nivel de satisfacción, son: 1. Facultad de Odontología; 2. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología; 3. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla; 4. Facultad de Ciencias; y 5. Facultad de Bellas Artes. Por el contrario, los centros que han puntuado más bajo su nivel de satisfacción con respecto al incentivo económico que perciben por mejorar su actividad investigadora, son: 1. E.U. de Arquitectura Técnica; 2. E.T.S. de Arquitectura; 3. E.T.S. de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos; 4. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte; y 5. E.U. de Ciencias de la Salud.

Analizando los rangos promedio obtenidos para las diferentes categorías profesionales, el nivel de satisfacción de los profesores con respecto al incentivo económico que perciben por mejorar su actividad investigadora, se ordena y agrupa, de mayor a menor, de la siguiente manera: 1. Catedráticos de universidad; 2. Titulares de universidad; 3. Contratados doctores, colaboradores y catedráticos de escuela universitaria; 4. Ayudantes; y 5. Titulares de escuela universitaria, ayudantes doctores y asociados.

“Bueno, ningún funcionario está bien pagado (...). Si uno compara esta profesión con otras, se siente mal pagado. Yo, en este sentido, tengo una observación crítica que hacer y es la siguiente: para ser profesor titular de universidad, ser funcionario (...), se exige el grado de doctor. Para hacer el doctorado, además de la licenciatura, se exige cuando menos cinco años más; sin embargo, eso no se reconoce, es decir, en ningún otro ejercicio profesional, excepto en la universidad, se exige el grado de doctor y, sin embargo, eso no se paga. Debería haber un incentivo exclusivo por esa razón, porque para entrar al ejercicio de esa profesión, se exige un título que sólo a esa profesión se le exige, y eso debería llevar un reconocimiento económico y, sin embargo, eso no sucede” (Javier, titular de universidad, e.7: 38).

“Si tienes una titularidad, nadie te puede echar, y hay mucha gente a la que no le interesa seguir trabajando. Si hay personas a las que no les interesa seguir trabajando y a mí me dan dinero por eso, pues mira, si el sistema es lo único que permite, bienvenido sea” (Lucía, ayudante doctor, e.12: 30).

La variable “ocupó cargo” muestra que aquellos profesores que han ocupado algún cargo se sienten más satisfechos con el incentivo económico que perciben por mejorar su actividad investigadora, que aquellos que no han ocupado ningún cargo.

Para la variable “años de experiencia docente en la universidad”, se observa que cuantos más años de experiencia tienen los profesores, mayor es el nivel de satisfacción con respecto al incentivo económico que perciben por mejorar su actividad investigadora. De esta forma, los que tienen más de 30 años de experiencia son los que se sienten más satisfechos; seguidos de los que llevan entre 21 y 30 años en la profesión; los que llevan entre 11 y 20 años; los que tienen entre 5 y 10 años de experiencia; y, por último, los que llevan menos de 5 años, que son los que se sienten menos satisfechos con el incentivo económico que perciben por mejorar su actividad investigadora.

Finalmente, para la variable “otra ocupación laboral”, se comprueba que los que no tienen otra ocupación se sienten más satisfechos con el incentivo económico que perciben por mejorar su actividad investigadora, que los que sí tienen otra ocupación laboral.

**Tabla 5.5.122. Contraste de diferencias para el ítem 9:
En general, mi nivel de satisfacción con respecto al sistema de evaluación e
incentivación es...**

VARIABLES	Grado de significación	Diferencias significativas (<0,05)
Sexo	0.102	
Edad	0.049	*
Nivel de responsabilidad familiar	0.121	
Rama científica	0.000	*
Centro	0.090	
Departamento	0.193	
Titulación académica	0.210	
Categoría profesional	0.000	*
Ocupa cargo	0.873	
Cargo que ocupa	0.462	
Ocupó cargo	0.086	
Cargo que ocupó	0.367	
Años de experiencia docente en la universidad	0.002	*
Trabajó en otras etapas educativas	0.039	*
Etapas educativas en la que trabajó	0.950	
Otra ocupación laboral	0.458	
Nombre de otra ocupación laboral	0.917	

En la tabla 5.5.122., se exponen los resultados obtenidos para el ítem 9, que alude al grado de satisfacción que tiene el profesorado con respecto al sistema general de evaluación e incentivación. En este ítem, se hallan cinco variables significativas: edad, rama científica, categoría profesional, años de experiencia docente en la universidad y trabajó en otras etapas educativas.

Conociendo que la media se sitúa en el profesorado con un nivel de satisfacción bajo para este ítem, los resultados son:

Para la variable “edad”, se observa que los profesores mayores de 55 años son los que se sienten más satisfechos con el sistema de evaluación e incentivación; seguidos de los profesores con una edad comprendida entre los 41 y los 55 años y los menores de 30 años. Y, por último, los que tienen entre 30 y 40 años de edad, que son los que se muestran menos satisfechos.

La variable “rama científica” manifiesta que los profesores de Ciencias y los de Artes y Humanidades, son los que puntúan más alto su grado de satisfacción con respecto al sistema general de evaluación e incentivación. Seguidamente, se encuentran los profesores de Ciencias de la Salud. Y, por último, los profesores de Ciencias Sociales y Jurídicas y los de Ingeniería y Arquitectura, con unos rangos promedio inferiores al resto.

“Tenía que hacerse, porque lo que no podemos es seguir en ese círculo endogámico que teníamos antes, y si es la única forma, pues tendremos que asumirlo, no vamos a ir en contra del sistema. Nada es 100% justo, pero que se ha pasado de una libertad de hacer casi poco, a una esclavitud de hacer un montón. No sé si con la metáfora se resume bien...” (Lucía, rama de Artes y Humanidades, e.12: 30).

“No estoy muy satisfecho, porque creo que lo primero es, insisto: poner los sueldos al nivel que les corresponde, y una vez que estén ahí es cuando hay que hacer mecanismos de incentivación y reglas del juego conocidas” (Diego, rama de Ingeniería y Arquitectura, e.1: 34).

Según los rangos promedio obtenidos para la variable “categoría profesional”, se comprueba que los profesores catedráticos de universidad, son los que se sienten más satisfechos con el sistema de evaluación e incentivación, seguidos de los ayudantes. A continuación, los contratados doctores, los catedráticos de escuela universitaria y los titulares de universidad. Y, por último, los ayudantes doctores, los colaboradores, los titulares de escuela universitaria y los asociados, que son los que se sienten menos satisfechos con el sistema general de evaluación e incentivación.

“Nada bueno, nada bueno. Soy crítico, totalmente crítico, y vuelvo a repetir: hay que organizarlo, hay que vertebrarlo, y hay que ponerlo en funcionamiento con criterios rigurosos y objetivos, y premiar el trabajo serio y no las amistades, y no los favoritismos” (José, titular de universidad, e.3: 72).

Para la variable “años de experiencia docente en la universidad”, se observa que los profesores que tienen más de 30 años de experiencia son los que se sienten más satisfechos con el sistema general de evaluación e incentivación, y los que llevan entre 11 y 20 años y entre 5 y 10 años de experiencia, son los que se muestran menos satisfechos para este ítem.

“Quizás sea uno de los déficits que tiene la universidad, la evaluación; quizás sea uno de los problemas (...). Los sistemas de evaluación y los mecanismos de control de calidad y todo esto, quizás sean un reto a conseguir en el futuro” (Javier, entre 11 y 20 años de experiencia, e.7: 39).

Finalmente, de la variable “trabajó en otras etapas educativas”, se desprende que los profesores que han trabajado en otras etapas educativas se sienten más satisfechos con el sistema general de evaluación e incentivación, que los que sólo han impartido docencia en el ámbito universitario.

Tabla 5.5.123. Casos	Edad	Nivel de resp. familiar	Rama científica	Titul.	Categoría profesional	Ocupa cargo	Cargo que ocupa	Ocupó cargo	Cargo que ocupó	Años de exp.	Trabajó otras etapas	Nomb. etapa	Otra ocup.	Nomb. ocup.
1. Diego	> 55	Alta	Ing y Arq	Dr.	CU	No	-	Sí	Dpto	> 30	No	-	No	-
2. Julia	41-55	Baja	CC	Dra.	CU	Sí	Centro	No	-	21-30	No	-	No	-
3. José	> 55	Alta	Art y Hum	Dr.	TU	No	-	Sí	Dpto	> 30	Sí	Sec	No	-
4. Amalia	> 55	Ning.	Salud	Dra.	TEU	No	-	No	-	11-20	No	-	No	-
5. Ignacio	30-40	Ning.	Soc y Jur	Dr.	C.Dr	Sí	Centro	No	-	11-20	No	-	No	-
6. Luis	< 30	Ning.	Art y Hum	Dr.	Contrato ext.	No	-	No	-	< 5	No	-	No	-
7. Javier	> 55	Alta	Soc y Jur	Dr.	TU	No	-	Sí	Dpto	11-20	Sí	Sec	No	-
8. Victoria	> 55	Alta	Salud	Dra.	TU	No	-	No	-	> 30	No	-	No	-
9. Teresa	41-55	Baja	CC	Dra.	CEU	No	-	Sí	Dpt	21-30	No	-	No	-
10. Marcos	30-40	Alta	CC	Dr.	C.Dr	No	-	No	-	5-10	No	-	No	-
11. Gema	30-40	Ning.	Ing y Arq	No Dra.	Col	No	-	No	-	5-10	No	-	Sí	Ing y Arq
12. Lucía	-	Ning.	Art y Hum	Dra.	Ay.Dr	No	-	Sí	Dpto	11-20	Sí	Sec	No	-
13. Fernando	41-55	Muy alta	Soc y Jur	No Dr.	Asoc	Sí	Univ	No	-	11-20	No	-	Sí	Soc y Jur

Capítulo 6

TRAYECTORIAS DE VIDA PROFESIONAL

E.1. Diego: Ingeniería y Arquitectura.

E.2. Julia: Ciencias.

E.3. José: Artes y Humanidades.

E.4. Amalia: Ciencias de la Salud.

E.5. Ignacio: Ciencias Sociales y Jurídicas.

E.6. Luis: Artes y Humanidades.

E.1. DIEGO: INGENIERÍA Y ARQUITECTURA

Diego es catedrático de la Universidad de Granada, en la rama de Ingeniería y Arquitectura. Casado y con hijos, cuenta con una amplia trayectoria profesional que ha ido tomando forma a lo largo de más de treinta años de experiencia docente e investigadora, y en la que su situación personal y familiar ha ejercido una influencia constante para su desarrollo.

Para él, son varias las características, positivas y negativas, que definen actualmente su profesión dentro de la universidad. Por un lado, califica de básica la autonomía y la libertad que posee el profesorado para organizar el propio trabajo. Señala que es una profesión flexible, en la medida que permite que cada uno se establezca sus horarios de actividad y que pueda llevarse parte del trabajo a casa.

“...con lo cual al final trabajas más que en cualquier otro trabajo, pero bueno, (...) eres tú mismo el que te vas marcando fundamentalmente el ritmo de trabajo” (1:2).

Otro rasgo esencial de la profesión es el permanente contacto con gente joven. Según Diego, *“eso hace que te creas que sigues siendo joven, aunque vayas cumpliendo años” (1: 2)*. Relacionarse de manera constante con el alumnado le hace ir viendo los cambios que se producen entre las diferentes generaciones y, al mismo tiempo, irse adaptando a ellos, por lo que siente que es una forma de no envejecer.

El único aspecto negativo que resalta es la continua pérdida de nivel adquisitivo que ha sufrido el profesorado universitario, en comparación con el creciente nivel de exigencia al que tiene que dar respuesta.

De todas las funciones que ha desempeñado y desempeña dentro de la universidad, Diego se siente especialmente identificado con la docencia, ya que es la que le reporta satisfacciones más directas y tangibles.

“...me gusta bastante la investigación, pero es más la docencia, porque te realizas más. La investigación, muchas veces, los resultados sí, son gratificantes, publicas, diriges tesis y todo eso está bien, pero la docencia tú ves que estás sembrando más, que los resultados son más directos. Y cuando un alumno por ejemplo termina la carrera y te aparece a los dos o tres años y viene a saludarte, viene a decirte cómo le van las cosas y tal, pues todo eso son aspectos positivos que también retroalimentan” (1: 3).

Acceso y promoción

Diego accedió a la universidad como profesor a mediados de los años 70. Su elección fue primordialmente vocacional, pues se sintió atraído tanto por la docencia como por la investigación universitarias, aunque *“(…) desde el punto de vista práctico hubiera sido mejor otra cosa, en la industria y tal, pero me gustaba más esto”* (1: 2).

Nada más finalizar la carrera consiguió un contrato de ayudante y, seguidamente, una beca de investigación que le posibilitó su posterior permanencia en la Universidad como profesor contratado.

Junto con la actividad docente, comenzó a realizar la tesina, y cuatro años más tarde culminaría con la lectura de la tesis doctoral.

Desde finales de los 70 hasta principios de los 80, vivió una etapa de dedicación plena a la preparación de las oposiciones a adjunto (la actualmente denominada titularidad de universidad), que *“fue la más importante desde el punto de vista docente”* (1: 21). Durante este periodo sitúa el grueso de su formación docente, pues tuvo que dedicar mucho tiempo a la preparación del temario. La oposición se celebraba en Madrid, donde acudían sesenta firmantes que se tenían que examinar ante un tribunal en el que sólo se ofertaban seis plazas.

“Tú hacías una defensa de méritos y explicabas la investigación y la docencia: tu currículum. La explicabas durante una hora, presentabas además el currículum (...) y ya de ahí salía una nota. Los que pasaban, pasaban al segundo. En el segundo era donde (...) tú sacabas tres bolas y los tres números eran del programa que tú habías presentado (...) Te elegían el que normalmente ellos pensaban que te iba a costar más trabajo (...). Y si lo pasabas, pues luego tenías que ir al examen de problemas (...) La calificación de los problemas te la hacían a través de que tú tenías que leer el problema (...) y esa era la tercera y última prueba. Todo eso era duro (...), era muy fuerte”. (1: 22)

Una vez superada la oposición sintió una gran satisfacción pues *“...era muy difícil aprobar aquello”* (1: 22).

Posteriormente, desvió su atención a la investigación, actividad a la que comenzó a prestarle la mayor parte de su tiempo con el fin de alcanzar el último peldaño de la promoción.

“...fue la etapa más de investigación, más de ir adquiriendo méritos en investigación para poder conseguir la cátedra”. (1: 21).

Si había calificado las oposiciones a adjunto como *“muy, muy difíciles”* (1: 22), las de cátedra las define como *“un paseo militar”* (1: 22), pues

argumenta que en aquella época normalmente cada profesor iba a su cátedra y un tribunal local evaluaba, primero, la exposición de sus méritos y, segundo, el desarrollo de un tema de investigación elegido por él mismo, *“entonces no es comparable (...), ya te toca y pues venga”*(1: 23).

Tras sacar la cátedra a principios de los años 90, la etapa que comenzó a vivir y que llega hasta hoy, le supuso *“...la libertad. Tú haces lo que crees que tienes que hacer, sin estar condicionado por el exterior y eso es lo más importante”* (1: 21). En la actualidad, tanto en docencia como en investigación, se siente emancipado para hacer aquello que tiene que hacer sin estar mediatizado, aunque añade que *“hay que ganarse esa libertad, preparándose primero en docencia, luego en investigación y luego tener la libertad de poder aplicarla”* (1: 21).

Docencia

Diego inició su actividad docente justo un año después de finalizar la carrera, a través de un contrato de ayudante, y hasta el momento presente encuentra cuatro fases diferenciadas en la forma de enfrentarse a ella.

➤ De alumno a profesor

El hecho de pasar directamente de ser alumno a tener que dar clase, supuso un gran choque para Diego. Tenía que impartir una asignatura donde encontraba alumnos repetidores que habían sido compañeros suyos el año anterior, y su sensación de inseguridad le hacía sentirse nervioso.

“Es que no hubo ninguna transición, es decir, el pasar directamente de ser alumno a tener que dar clase, pues me costaba mucho porque no estaba seguro. Me ponía muy nervioso en las clases y, entonces, bueno, aunque tú te las preparabas (...), no tenías soltura. Al mismo tiempo estabas casi más pendiente de ver cómo te estaban viendo que de intentar transmitir cosas” (1: 3).

Durante esta primera fase en la que desarrollaba la parte práctica de las asignaturas que le iban adjudicando cada curso, contaba con el apoyo del profesor de teoría, aunque salvo esa pequeña ayuda *“tú eras el que llevabas directamente todo”* (1: 4).

La dedicación que prestaba a la preparación de las clases era mucha y *“tenía que robarle el tiempo a la tesis como pudiera, porque cuando tenías que dar clase, te veías con mucha responsabilidad (...), aunque tuvieras poca docencia, le dedicabas mucho, porque querías llevarla lo mejor preparada (...) para estar seguro”* (1: 4).

La metodología que empleaba consistía en la explicación de problemas que él mismo iba resolviendo en la pizarra, pero tratando siempre de interactuar lo mínimo posible con el alumnado.

“... la inseguridad que tú tienes es que tú vas allí a soltar, a hacer tu problema y lo único que si tienen dudas pues intentas resolverlas, pero no fomentas el trabajo en clase, sino sólo transmitir” (1: 4).

El sistema de evaluación se apoyaba en un examen final que, a veces, podía irse superando a lo largo del curso a través de parciales.

Estos primeros años en los que, de manera global, tuvo que asumir la impartición de una variedad de asignaturas, le permitieron formarse una visión de conjunto que le haría sentir una progresión hacia una fase superior de mayor dominio.

➤ *Desarrollo y consolidación como docente*

Esta fase fue de dedicación plena a la docencia, pues ya había leído la tesis doctoral y su siguiente meta era la de optar a una adjuntía (o Titularidad de Universidad).

“...en esa época lo que tú querías ya era una estabilidad, ya tenías hecha mucha inversión aquí en la universidad y querías tener ya pues una estabilidad que te permitiera, incluso a nivel personal, casarte, aunque luego te casas antes de estabilizarte, pero bueno” (1: 5).

Presentarse a la oposición le supuso sumergirse de manera profunda en el estudio de su área de conocimiento.

“...prepararte todas las materias del área de conocimiento te daba mucha preparación, y eso hacía que tú cada vez estuvieras más seguro, y la clase se iba convirtiendo (...) en algo agradable y, entonces, empezabas ya a hacer cosas de innovación” (1: 6).

Diego comenzó a introducir modificaciones en su método de enseñanza e intentaba promover la participación del alumnado, estimulando su implicación en la resolución individual de problemas que, posteriormente, él corregía en clase. Todo ello le facilitó un mayor contacto con el alumnado y le permitió la puesta en marcha de un proceso de evaluación continua. Asimismo, decidió no hacer públicas las calificaciones finales, con el objetivo de que los alumnos se vieran obligados a pasar por tutoría, donde Diego les hacía ver sus principales fallos y les daba consejos útiles para mejorar su aprendizaje.

Desde entonces *“...siempre estás innovando, porque siempre te dices ‘esto me parece a mí que no se termina de entender de esta manera, a ver si*

busco otra forma de hacerlo'. Y eso es continuo, yo sigo haciendo cosas distintas de un curso a otro, no muy distintas, pero pequeñas cosillas que vas viendo" (1: 7).

➤ *La enseñanza en un segundo plano*

Durante esta tercera fase, la dedicación a la docencia fue disminuyendo, se mantenía en la línea de todo lo conseguido hasta el momento, pues ya había alcanzado la estabilidad, y pudo concentrarse más en las tareas de investigación que son las que le permitirían volver a promocionar.

"...si querías llegar a catedrático tenías que tener un currículum de publicaciones. Digamos que la parte docente era la que se valoraba en la adjuntía y la parte investigadora era la que más se valoraba para las cátedras. Pues entonces, digamos que casi forzosamente te dedicabas más a la investigación, intentabas pedir proyectos de investigación, publicaciones, dirigir tesis, tesinas..." (1: 7).

➤ *Libertad para ser docente*

Una vez que Diego consigue la cátedra, se siente liberado, se encuentra en un estado mucho más relajado *"porque ya no tienes el estrés de decir tengo que conseguirlo, sino bueno, pues vamos a ir haciendo cosas" (1: 6). "Por una parte tienes más tiempo y por otra tienes más experiencia, con lo cual tienes más libertad (...) de hacer cosas, no tienes cortapisas (...). Ya no estás limitado, la materia la dominas, te da igual darla del derecho o del revés (...) y eso hace que puedas estar más pendiente de ver cómo consigues que los alumnos te atiendan que del hecho de dar clase, porque la clase la tienes ya superada. Eso es lo que notas en la docencia ahora: más libertad y más tranquilidad, y más buscar cosas nuevas" (1: 10).*

Durante esta fase, Diego consigue encontrar una armonía entre el tiempo que presta a la docencia y el que concede a la investigación, pues ya no siente la presión externa para dedicarse de lleno a una u otra. Si en la segunda fase la proporción de tiempo dedicado a la docencia y a la investigación fue de un 70%-30%, y en la tercera lo mismo pero a la inversa, *"...ahora es más equilibrado, porque ni necesitas una cosa ni la otra acuciantemente, entonces vas dedicándole casi igual a las dos cosas" (1: 7).*

En cuanto a la docencia, sus nuevas inquietudes le han llevado a planificar nuevas formas de trabajo en clase, en las que el alumnado acude a seminarios de trabajo donde ellos realizan problemas de manera individual, mientras Diego va supervisando a cada uno de los alumnos de manera personalizada. Su objetivo es conseguir que el alumnado se implique en la resolución de problemas, ya que considera que es un aprendizaje que debe forjarse en el día a día.

“Los seminarios de trabajo son: yo doy la clase, pero luego tenemos un seminario donde ellos trabajan, ellos hacen los problemas allí, y yo ya no explico nada durante esa hora (...) Los pongo en filas alternativas, yo voy por medio y voy viendo lo que están haciendo. El que tiene algún problema o dificultad levanta la mano” (1: 8).

Otra motivación por el cambio le lleva al deseo de dedicar el 25% de la asignatura al trabajo de cálculo con ordenadores, para lo cual necesita dedicar tiempo para realizar una nueva selección de contenidos. Se trata al fin y al cabo de *“dar más diversidad. No eso de (...) le das la clase de teoría, venga clase de problemas, sino ir creando más mecanismos, que yo creo que eso hace que el alumno se meta más, se interese más, vea más variedad, porque si no, es muy aburrido, siempre lo mismo, siempre el mismo método aburre. Todas las cosas que son distintas son las que les gustan a ellos” (1: 9).*

El sistema de evaluación es otro de los aspectos en los que ha intentado innovar, para ello, ha introducido unas pruebas de control voluntarias que pueden suponer hasta el 30% de la calificación final, de manera que el examen final pierde peso y aquellos alumnos que hayan trabajado de manera continua y hayan realizado bien las pruebas control, tienen más facilidad para superar la asignatura. Al mismo tiempo, esta nueva forma de evaluación es un incentivo para que el alumno se implique desde el principio en la asignatura y no lo deje todo para el final.

Finalmente, haciendo referencia a sus expectativas futuras en materia docente *“...seguiré igual (...): intentando cambiar cosas, ir detectando los puntos más críticos (...), porque los alumnos también van cambiando (...), te vas dando cuenta de que los alumnos en determinados momentos vienen con un déficit muy fuerte (...)”,* lo que supone ir adaptando los contenidos hasta hacerlos inteligibles, *“pues muchas veces no es problema de ellos, sino del sistema que los ha conducido ahí” (1: 11).*

Investigación

La trayectoria investigadora de Diego ha sido intensa y ha estado marcada por una serie de cambios, tanto en la forma de vivirla como de enfrentarse a ella. Son tres los momentos o fases en los que divide su actividad como investigador.

➤ Los inicios: Investigación dirigida

Una vez terminada la carrera, Diego ya era licenciado, pero *“si querías tener lo que se llamaba el grado de licenciado (...), tenías que hacer o un examen, que era un examen durísimo con pruebas prácticas, con problemas..., o una tesina de licenciatura; entonces yo hice una tesina (1: 13).* Obtener el grado de licenciado le permitió comenzar el desarrollo de su tesis doctoral a mediados de los 70; actividad que no fue fácil durante los dos primeros años.

“Había pocos medios, había poca dirección y entonces tenías que buscar las cosas tú solo” (1: 14).

El hecho de no contar con una buena dirección y la falta de recursos fueron dos de los obstáculos que frenaron su trabajo, aunque considera que fue una experiencia muy formativa, porque le ayudó a ir descubriendo y aprendiendo muchas cosas por sí solo.

Los dos siguientes y últimos años de tesis fueron los más productivos, pues ya contaba con una buena dirección y además sentía que era la oportunidad para terminarla, por lo que *“quitando las clases y la preparación de las clases”*, la dedicación a la tesis era *“full time”* (1: 14). Compaginar docencia e investigación era una tarea ineludible, pero necesaria, pues por un lado, era tiempo de acabar la tesis, pero por otro, tenía la responsabilidad de estar preparado frente a los alumnos.

Los inicios en la investigación abarcaron para Diego un periodo más extenso que el de la propia tesis doctoral.

“La fase inicial fue la de la tesis doctoral, y a partir de ahí yo creo que la fase esa continúa mientras que uno es dirigido” (1: 15).

En aquel tiempo, después de finalizar la tesis doctoral, Diego siguió trabajando bajo la dirección de su director en proyectos de investigación, en publicaciones, etc. Este periodo se prolongó hasta mediados de los 80, cuando sus nuevas inquietudes le llevan a emprender sus propias iniciativas como investigador.

➤ *Investigador responsable*

Durante esta fase *“uno empieza también a hacer cosas solo. Ya has aprendido, te ves con capacidad y empiezas a dirigir tesis, tesinas o a hacer trabajos de investigación, pero ya tú directamente”* (1: 15). Por un lado, se siente con la capacidad de tomar decisiones, pero por otro, cuenta con el respaldo de compañeros que pueden ayudarle en la superación de las pequeñas inseguridades que surgen.

“Puedes acudir a una persona que te va a ayudar, que te va a aconsejar o que va a estudiar el tema contigo, pero ya empiezas a ser más autónomo en ese sentido” (1: 15).

➤ *Director de investigación*

Una tercera fase llega cuatro años después de conseguir la cátedra. Si anteriormente se consideraba un investigador implicado directamente en el desarrollo de proyectos, ahora asume el rol de director y supervisor del resto de investigadores. Es *“una fase en la que te gusta más colaborar. Más que llevar*

el día a día, la responsabilidad directa (...), te conviertes en un asesor” (1: 16), por tanto, orienta el trabajo, lo supervisa y ejerce las funciones propias de un director.

“No sería lógico que esta postura que tengo ahora la hubiera tenido hace equis años. Ha sido también una evolución más o menos natural. En los comienzos todo era más difícil, tampoco tenías preparación y no sabías si lo que estabas haciendo iba a servir para algo o no, y ahora pues lo ves también todo más claro” (1: 17).

Finalmente, en cuanto a sus expectativas como investigador, pretende *“continuar en el papel que estoy ahora, en donde me pretendo retirar ya” (1: 17).*

Gestión

Junto con las tareas de docencia e investigación, Diego ha tenido la oportunidad de desempeñar diferentes cargos a nivel de departamento y de centro.

“...primero tuve cargos como secretario y después como director. De hecho (...), podía haber sido vicerrector, pero yo para hacer algo tengo que estar convencido (...). Yo nunca he querido el puesto por el puesto, yo quería hacer unas cosas, con unas determinadas ideas (...), dentro de una estructura de trabajo y dentro de unos esquemas...” (1: 18).

Aunque cargos como los de secretario no le supusieron una gran dedicación, la época en la que ocupó puestos de dirección le exigía más del 50% de su trabajo diario. Compaginar docencia, investigación y gestión *“fue muy difícil. En esa época salieron muy tocadas, sobre todo la investigación. La docencia, como eran materias que ya tenía preparadas de otros años, pues las iba llevando bien, pero la investigación es la que más sufrió en aquella época” (1: 19).*

La etapa de cargos de dirección coincidió con la implantación de los nuevos planes de estudios.

“tuve una época de gestión muy fuerte y muy bonita, porque para implantar unos estudios tienes que hacer muchas cosas, desde hacer el plan de estudios, luego ir viendo como se desarrolla (...), adaptar las disfunciones que se fueron observando e intentar que una carrera nueva tuviera la máxima implantación y prestigio” (1: 18).

Las principales diferencias que detecta en el desempeño de unos cargos y otros es que *“bueno, los primeros cargos de secretario (...), estás sometido al*

director correspondiente, porque es simplemente una cosa más burocrática. Ya los cargos de dirección eran todo lo contrario, tenía toda la responsabilidad” (1: 19).

Asimismo, a lo largo de su trayectoria como gestor fue experimentando cambios que le iban dotando de una visión más general y amplia de la Universidad, por lo que, cada vez, se sentía con mayor capacidad para poner en marcha iniciativas.

“...si no estás en cargos de ese tipo tu visión es muy de despacho. De estar metido en tu despacho con tu docencia, tu investigación... Cuando te metes ya en ese tipo de cuestiones pues te hace ver con más amplitud la Universidad. Te abre la mente...” (1: 20). Además, “conforme te vas metiendo en ese mundillo, pues cada vez te ves más capacitado. (...) Cuando uno está abajo ve a los que están arriba como si fuera ‘oh, esto debe ser muy difícil y tal’, luego a medida que te vas metiendo, lo que vas viendo es que no hay gente muy competente metida en los sitios, sino que muchas veces llegan los que están ahí metidos en determinadas estructuras de poder...” (1: 19).

En cuanto a la forma de desempeñar los cargos, Diego tiene muy claro que su objetivo nunca ha sido *“el puesto por el puesto”* (1: 18), sino que su principal motivación ha sido hacer y conseguir cosas. Para ello, siempre se ha esforzado por hacer que todo el mundo participe y se implique, a través de reuniones, grupos de trabajo, etc.

Actualmente no desempeña ningún cargo y considera que su etapa como gestor *“ya está cubierta”* (1:20). *Estuve ocho años más o menos metido en pleno apogeo y ya es suficiente. Ya (...) se quita uno y que entre gente con más ilusión, con más ideas. (...) Por eso espero, aunque nunca se dice de esta agua no beberé, (...) no picar más”* (1: 20).

Formación

La formación que Diego recibió para desempeñar su actividad docente fue escasa, *“en la licenciatura prácticamente nada y, posteriormente, pues también muy poco. Todo era más bien, digamos, autogestión. Tú tenías que buscarte el procedimiento por ti mismo”* (1: 24).

La única formación docente recibida la obtuvo a través del todavía existente Curso de Aptitud Pedagógica. Por aquel entonces era becario de investigación y la incertidumbre de si podría continuar en la Universidad o tendría que decantarse por la enseñanza media, le llevó a matricularse de manera voluntaria.

“La verdad es que tampoco me sirvió de mucho. La parte teórica, al menos en aquella época, eran unas cuestiones un poquillo

alejadas de la realidad (...). Aquello aportaba poco en cuanto a metodología (...). Lo único algunas prácticas (...) en los institutos. Tenías un tutor y tenías que dar unas clases. Esas aportaban algo más, pero tampoco mucho” (1: 24).

El único apoyo un poco más directo lo recibió del profesor de teoría con quien compartía la asignatura, quien le asesoraba sobre los aspectos generales de enfoque de las prácticas.

En cuanto a la formación recibida para desempeñar la actividad investigadora, la califica de muy negativa durante los dos primeros años y positiva en los siguientes.

“Los dos primeros años estuve un poco desasistido, buscándome la vida por mi cuenta prácticamente, y luego ya se incorporó un profesor que fue el que ya me encauzó bien la tesis y entonces ahí ya sí tuve un apoyo importante” (1: 25).

A partir de esos inicios, su formación como docente se ha desarrollado a partir de su trabajo personal y su preocupación por la mejora continua, a través de pequeñas innovaciones y de la preparación de materiales docentes. Por otro lado, su despliegue como investigador ha venido promovido, en un primer momento, por el apoyo externo de su director, y posteriormente, por su inquietud e implicación en la puesta en marcha de iniciativas propias; experiencia que actualmente utiliza para apoyar y dirigir a los nuevos investigadores.

Clima de relaciones interpersonales

Con los compañeros

Para Diego la relación con los compañeros no ha influido de manera determinante en su desarrollo profesional. Le ha favorecido que exista un clima positivo, pero considera que su trabajo personal es el que ha contribuido de manera decisiva a su desarrollo profesional.

Las relaciones que mantiene con sus compañeros son “en general buenas. Como en todos los grupos humanos (...) con unas personas tienes más trato y con otras menos. Pero, en general, el trato es siempre correcto y, en algunos casos, pues es más directo, más de intercambiar (...) ideas. No sólo aspectos profesionales, sino también otros aspectos. Pero ya ese grupo es más reducido” (1: 26).

Diego destaca que uno de los aspectos positivos de trabajar en la universidad es que puedes organizar tu propio trabajo, siguiendo el ritmo que uno mismo se marca, y *“si además estás en un sitio donde te respetan y respetas tú a los demás, el clima de trabajo es muy bueno”.*

Uno de los cambios que ha podido vivenciar, es que estas relaciones han ido evolucionado y equilibrándose con el tiempo. En los comienzos *“los que están al mismo nivel que tú son competidores, entonces (...) podía haber suspicacias entre unos y otros (...). Ahora, una vez que la gente se va estabilizando (...), ya nadie compete directamente con nadie y el clima es ya mucho mejor”* (1: 27).

Actualmente, Diego siente que tanto su actividad docente como investigadora es reconocida por sus compañeros, especialmente por aquellos que forman parte de su grupo de investigación. El hecho de que acudan a él para resolver dudas o solicitar información, es la prueba de que confían en su saber y experiencia.

Con el alumnado

Si durante sus inicios como docente se mostraba distante con el alumnado, a medida que fue adquiriendo un mayor dominio de las clases, se esforzaba por crear un clima más agradable y distendido.

“Desde el principio (...), uno intenta, casi a nivel de protección, ser distante, no porque quieras serlo, sino porque no tienes seguridad y (...) no quieres que se rompa la jerarquía profesor-alumno, y piensas que si hay un contacto más directo se va a romper. En definitiva, es un problema de uno, porque no tiene seguridad (...). La materia puede ser más o menos dura, pero eso no significa que no tenga que haber un buen clima de trabajo. Pero yo creo que es una evolución más personal que se va reflejando en eso: que al principio tú eres distante, pero porque no estás seguro, y a medida que tú estás seguro, pues eres más cercano” (1: 29-30).

Diego mantiene una relación próxima con los alumnos, que se ve especialmente fomentada por el contacto directo que establece con ellos a través de los seminarios de trabajo. Percibe que los alumnos saben que pueden contar con él para resolver sus dificultades, y combina la actitud de apertura con un nivel de exigencia al que el alumno ha de responder.

Al margen de las relaciones, destaca que en los últimos años ha visto un cambio en el nivel de los alumnos que llegan a la carrera. *“Los alumnos que entraban antes (...) eran alumnos con un expediente muy bueno, con notas de selectividad de siete hacia arriba, y ahora están llegando con el cinco (...). Vienen (...) con un déficit en materias importantes para nosotros (...), entonces se está viendo más índice de fracaso”* (1: 30).

Ante esta nueva situación, Diego necesita invertir más tiempo en la docencia para intentar ajustarla al nivel de los nuevos alumnos que van llegando y, desde esa perspectiva, intenta implicarse especialmente para que *“aquellas personas que de verdad quieren aprender no se descuelguen”* (1: 30).

Evaluación e incentivación

Aunque no está muy de acuerdo con el actual sistema de evaluación e incentivación de la investigación, Diego se siente reconocido a nivel institucional desde dos ópticas: la consecución progresiva de los sexenios de investigación que ha ido solicitando, y las posibilidades que la Universidad ofrece al grupo de investigación para trabajar con empresas. No obstante, argumenta que la Universidad no ofrece ningún tipo de reconocimiento solemne a la buena trayectoria investigadora.

En cuanto a la actividad docente, *“a nivel institucional la reconocen muy poco (...). A lo mejor saben que estás haciendo una buena labor y tal, pero no hay ningún estímulo para eso”* (1: 31).

Con relación a los sistemas de evaluación e incentivación tanto de la calidad docente como investigadora, señala que *“los tramos docentes y los tramos de investigación nacieron con un defecto”* (1: 31), y es que surgieron para compensar la pérdida de poder adquisitivo. Además, con la actividad investigadora ese error fue todavía más allá, porque *“si no recuperabas el valor adquisitivo que habías perdido porque no te daban los tramos, pues se estaba cometiendo una injusticia”* (1: 31). La idea de los tramos *“era buena, pero al haber ese problema pendiente de la pérdida de valor adquisitivo, se tenía que haber recuperado primero y luego establecer algo de verdad incentivador, y no establecer algo que además tenía efectos retroactivos”*, porque en investigación se comenzó a valorar la trayectoria anterior con criterios actuales, *“eran los criterios famosos de los índices de impacto y todo eso. Entonces como eso no estaba en la cultura previa pues la gente no había trabajado en esa dirección”* (1: 30) y se cometieron muchas injusticias, ya que no se valoró la trayectoria de muchos investigadores.

Y con respecto a los complementos docentes, *“ese realmente no existe (...), es automático”* (1: 33), como decía, *“era una pérdida de nivel adquisitivo que había que recuperar. Pues bueno, que lo hubiéramos hecho directamente sin el paripé de decir que encima eso es un tramo docente. Y si hacemos un tramo docente hagámoslo de verdad, y si no pues no lo hagamos, y que nos den el sueldo que nos pertenece y punto”* (1: 34).

Finalmente, con respecto a la evaluación e incentivación de la gestión sostiene que *“la calidad en la gestión se valora casi exclusivamente por la pertenencia a algo, no por lo que se ha hecho en ese sitio”* (1: 34). Califica de trámite puramente formal el reconocimiento de las tareas de gestión, ya que *“tú no estás valorando el trabajo que se ha hecho. Director de departamento, un punto. ¿Y si ese lo que ha hecho es enfollonar el departamento? ¿Le das el punto lo mismo que al que ha sido un director de departamento eficaz?”* (1: 34).

Diego no se encuentra muy satisfecho con el sistema general de incentivación, porque considera que lo primero debe ser *“poner los sueldos al nivel que les corresponde, y una vez que estén ahí es cuando hay que hacer*

mecanismos de incentivación y reglas de juego conocidas (...) Lo que no se puede es mezclar lo que es casi de reivindicación para tener unos sueldos aceptables, con lo que sería incentivar los procesos de cualquier tipo” (1: 34-35).

BIOGRAMA		
Trayectoria profesional de Diego (Ingeniería y Arquitectura) (Anexo C.6.e1)		
Cronología	Hechos y acontecimientos	Valoración
<i>Mediados de los años 70</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Accede a la universidad a través de un contrato como ayudante y se inicia como docente. • Consigue una beca de investigación y realiza la tesis doctoral. • Es contratado como profesor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vocación por la docencia y la investigación universitarias. • Docencia: Choque al pasar de ser alumno a ser profesor. Enfrentamiento a la docencia con inseguridad y nervios. • Investigación: los dos primeros años de tesis fueron difíciles por la falta de medios y dirección, pero los dos últimos fueron más productivos, ya que pudo dar un gran impulso a su investigación al conseguir una buena dirección.
<i>Finales de los años 70 hasta principios de los 80</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Se prepara y accede al cuerpo de Adjuntos de Universidad (hoy denominados Titulares de Universidad). • Desempeña los primeros cargos de gestión. 	<ul style="list-style-type: none"> • Docencia: etapa muy dura por la gran dificultad de las oposiciones, pero gracias al esfuerzo que tuvo que realizar se desarrolló y consolidó como docente. • Investigación: dirigida y en un segundo plano frente a la docencia. • Gestión: comienza en tareas de gestión a nivel básico, como colaborador.
<i>Mediados de los años 80 hasta principios de los 90</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Se prepara y accede al cuerpo de Catedráticos de Universidad. • Ocupa cargos de dirección. 	<ul style="list-style-type: none"> • Investigación: etapa enfocada a la adquisición de méritos en investigación. Comienza a emprender sus iniciativas como investigador y experimenta un proceso de oposición menos duro que el anterior. • Docencia: pasa a un segundo plano. • Gestión: desempeña cargos a nivel intermedio de gestión.
<i>Desde principios hasta finales de los años 90</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Catedrático de Universidad: experto docente, investigador y gestor. • Ocupa cargos de dirección. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tras una trayectoria profesional cargada de trabajo y esfuerzo, en esta etapa se siente libre para disfrutar de su actividad docente e investigadora sin sentirse presionado por los procesos de evaluación y promoción. • Docencia: el dominio de la materia hace que pueda concentrar su atención en el aprendizaje del alumnado, empleando estrategias innovadoras. • Gestión: desempeña cargos de alto nivel de gestión.
<i>Desde finales de los 90 hasta hoy</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Director de investigaciones y asesor en docencia y gestión. 	<ul style="list-style-type: none"> • Investigación: etapa en la que más que implicarse directamente en el desarrollo de proyectos, asume el rol de director y supervisor del resto de investigadores. • Participa como asesor en la actividad docente y de gestión.

E.2. JULIA: CIENCIAS

Julia es catedrática de universidad y pertenece a la rama de ciencias. Soltera y sin hijos, considera que su situación personal no ha influido especialmente en su desarrollo profesional, tan sólo en el sentido de que *“he tenido siempre apoyo de la familia (...), también apoyo de los compañeros que llevamos muchos años. En ese sentido me han influido porque me han dado ánimo, se han alegrado cada vez que he ido subiendo un poquito,...”* (2: 33).

Su nivel de responsabilidad familiar es medio, pues está al cargo de su padre, aunque éste no vive en la provincia. Comenta que el hecho de no tener hijos no implica que si los hubiera tenido no hubiera podido dedicarse a su profesión. *“He tenido las ideas muy claras y estoy muy dedicada. Igual me hubiera quitado un poco de tiempo, pero no (...) el entusiasmo, la ilusión”* (2: 33).

Desde que terminó los estudios, Julia sentía que su vocación era emprender una trayectoria profesional en la universidad, como docente e investigadora. *“...Me gustaba, después de cinco años estando aquí con el contacto de los profesores, mi ilusión era entrar en el departamento donde había estudiado y por aquel entonces había posibilidades de entrar”* (2: 2).

Con veintiocho años experiencia profesional, de las tres funciones que desempeña, se siente igualmente identificada con la docencia y la investigación, mientras que no tanto con la gestión.

Uno de los principales rasgos de la profesión y que le ha mantenido siempre con ilusión, ha sido la posibilidad que le ha dado de irse superando y alcanzando nuevas metas. Considera que es una profesión formadora, en la medida que requiere una actualización continua y que fomenta la creación y la innovación; y te da humanidad, pues estás en continuo contacto con personas, ya sean alumnos o compañeros. En definitiva, es una profesión que *“a mí me llena mucho”* (2: 3).

Acceso y promoción

Julia accede por primera vez a la universidad durante su último año de carrera, en el curso 79-80, a través de una beca de colaboración que le permitiría preparar y defender su tesina a lo largo de dicho periodo. Al curso siguiente, fue contratada como profesora para impartir una asignatura. *“Estuve un año con ese contrato, luego lo dejé y cogí una beca de investigación para hacer la tesis, estuve durante dos años con la beca de investigación. Antes de acabar el periodo de la beca, porque eran tres años, salió otro contrato que me interesaba también relacionado con el departamento, cogí ese contrato, y ya desde entonces estoy aquí”* (2: 2).

Durante su primer contrato que abarcó tan sólo un cuatrimestre, fue encargada de curso con una dedicación de seis horas. Esta actividad la compaginó con la realización de los cursos de doctorado.

Nada más finalizar el contrato, disfrutó durante los dos años siguientes de una beca de investigación que le permitiría concentrarse en el desarrollo de su tesis doctoral. Aunque defendió su tesis en 1982, continuó con la beca hasta finales del 83, fecha en la que decidió renunciar a ella para volver a ser contratada como encargada de curso.

En 1986 obtuvo la plaza de Titular de Universidad y la consiguió *“sin trauma ninguno, con los nervios todos los habidos y por haber, pero bueno, eran unas oposiciones en el departamento y ‘estábamos ordenados’. Yo fui sola a la oposición con el apoyo de las dos personas del tribunal. No competí con ningún compañero ni del departamento ni de fuera”* (1: 21).

El hecho de que el propio departamento, sin favoritismos, estableciera un orden en función de la antigüedad y, en su caso, de los méritos, hacía que cada profesor supiera cuál era su momento, sin necesidad de competir con el resto de compañeros, lo cual ayudaba a preservar la calidad de las relaciones.

“Luego ya la oposición a cátedra fue distinto. Yo la saqué a la segunda vez que me presenté (...). Como cátedras no iba a haber para todos (...), no nos podíamos ordenar (...). Entonces ya la situación es distinta, porque vas compitiendo con otra persona” (2: 21).

La primera vez que optó por la cátedra, compitió con otro compañero que fue el que finalmente la consiguió. La forma transparente y respetuosa como se resolvían los procesos de promoción, le liberaban de cualquier sensación de haber vivido una injusticia o un mal proceder.

“...muchas cosas de las que me dijeron en esa primera oposición, claro no te llegan a decir nada malo, sino (...) considero que sí estás preparada para ser catedrática, pero cátedras nada más que hay una y éste tiene más cosas, entonces no te desanimas (...), tienes que hacer más publicaciones, porque aquí hace veinte años no se nos ocurría mandar un trabajo a una revista de impacto. Es que no sabíamos ni lo que era...” (2: 21).

Así pues, uno de los consejos de los miembros del tribunal fue que empezara a mandar artículos a este tipo de revistas, ya que era lo que se estaba comenzando a valorar.

La segunda vez que se presentó a la cátedra, en 1998, competía con dos compañeros más, pero esta vez la plaza fue para Julia. *“Y yo las relaciones que tenía con los que se examinaron conmigo, pues si es que no hay para todos, pues vamos y que nos evalúe el tribunal. El departamento tampoco se*

decantaba en decir ni ve tú o ve tú, entre nosotros mismos veíamos que los currículum estaban en la misma línea, pues ellos tenían que decidir...” (2: 21).

Docencia

Julia, que comenzó a dar clase en 1980, meses después de obtener la licenciatura, divide su trayectoria docente en dos fases claramente diferenciadas, basándose en el criterio de posibilidad de elección de asignaturas.

➤ *Profesora de “lo que queda”*

Esta fase abarcó un periodo aproximado de diez años, en el que cada curso tenía que impartir asignaturas diferentes. *“Yo me dedicaba a preparar programas de asignaturas (...), y en esa etapa no llegaba a consolidar lo que había preparado en un año. Eso lo preparabas y ya no te valía nunca más, porque igual esa asignatura no la volvías a tener (...). El último que entraba era el último que elegía asignatura y cada año te iban quedando unas, no había un criterio de por lo menos mantenerlas dos años” (2: 6).*

Durante ese mismo periodo, pero unos años después, tuvo dos contratos de dedicación parcial en dos facultades diferentes, a lo que se añadió la incomodidad del desplazamiento continuo de una facultad a otra.

Su paso por esta fase fue difícil, ya que, especialmente los dos primeros años, se sintió *“con mucha inseguridad y desprotegida” (2: 4)*. Su dedicación a la docencia era plena, pues tenía que ir planificando y preparándose materias nuevas para ella casi al mismo ritmo que las impartía.

“Eran unas asignaturas nuevas para mí porque no eran asignaturas de la carrera. Con la formación que me habían dado en la carrera yo podía preparar esas asignaturas, pero no tuve tiempo para prepararlas, las tenía que ir preparando al mismo tiempo” (2: 5).

A esto se añadió la dificultad de encontrarse con alumnos mucho mayores que ella y que, en algunos casos, le superaban en formación, pues llegaban con experiencia en el terreno profesional.

La metodología empleada en clase consistía básicamente en dar clases magistrales utilizando la pizarra y relaciones de problemas. Por su parte, la evaluación *“era una parte de teoría y una parte de problemas” (2: 5)*.

➤ *Posibilidad de elección de asignaturas*

Cuando sacó la oposición de Titular de Universidad, Julia pudo comenzar a elegir aquellas asignaturas que más le llenaban, y el hecho de poder mantenerlas, le daba la posibilidad de ir mejorando su docencia.

“...te haces unos apuntes y tratas de dar esos apuntes. El siguiente año ya ves las dificultades que has tenido al impartir esos apuntes, cómo tienes que cambiarlos y vas preparando nuevos problemas (...), porque al principio te encuentras con un programa hecho y tú tienes que dar ese programa, luego ya con las dificultades, tú sometes modificación del programa al Consejo de Departamento, justificando las dificultades que tiene...” (2: 6).

Ya, en los últimos diez años, ha continuado impartiendo las mismas asignaturas, o cambiando de un año a otro, pero eligiendo siempre dentro del abanico de materias en las que se siente más experimentada, pues el conocimiento y vivencias que ya posee, le facilita, a su vez, introducir innovaciones y amoldarse a los imprevistos que puedan surgir. *“El guión de preparación de las clases no es tan necesario, ya tengo una experiencia, un dominio en dar clases, y si alguien te rompe el esquema que llevas preparado, pues no pasa nada, sigues por otro sitio” (2: 7).*

En esta segunda fase ha tenido la posibilidad de ir mejorando su actividad docente e incorporando nuevos métodos y formas de evaluación.

“...yo sigo ahora, normalmente, la mitad del curso mediante clases magistrales, que esas clases las das sólo con pizarra o te ayudas del ordenador (...) y la otra mitad es práctica o participación de los alumnos. Los alumnos tienen que preparar temas (...), pero estoy hablando de alumnos de quinto, alumnos del último año de carrera, alumnos que son capaces de desarrollar un tema” (2: 8).

En cuanto a la evaluación, Julia señala que el sistema que emplea en la actualidad se debe, principalmente, a la disminución del número de alumnos por clase. Si antes contaba con grupos entre sesenta y setenta alumnos a los que apenas podía conocer, hoy en día, sus asignaturas cuentan con cinco o seis alumnos, por lo que más que basarse en la calificación del examen final, atiende al trabajo continuo del alumno.

“...yo ahora sé en cada momento los conocimientos que tiene el alumno, no serían necesarios los exámenes porque están participando” (2: 7). “Ahora ya lo del examen es (...) un poco para distinguir unos alumnos de otros. Muchas veces por mucha participación que haya en clase, hay alumnos que no participan tanto y no llegas a saber exactamente lo que conocen, entonces el examen es un poco como ayuda a esa evaluación que tienes durante todo el curso” (2: 7).

Haciendo referencia a su futuro como docente, mantiene firme la idea de *“seguir adaptándome y actualizando en cada momento” (2: 11)*, siempre en la misma línea, pero incorporando novedades como las que conlleva la

implantación del crédito europeo, donde tiene un papel importante como coordinadora de titulación.

“Tenemos que confeccionar nuevos planes de estudios (...) y si antes se hacía pensando en la formación que tenía que tener el alumno, ahora también pensando (...) en las salidas profesionales” (2: 11).

El alto grado de satisfacción que siente con respecto a su labor docente le da energías para continuar con ilusión. *“...yo intento esforzarme, no entro en una rutina aunque tenga la misma asignatura” (2: 10).* La docencia para Julia es una de las principales fuentes de realización personal y profesional.

“Una vez que me quedé un cuatrimestre sin clase... El contacto con los alumnos es fundamental, no puedes estar (...) investigando toda la vida, yo necesito ese contacto con los alumnos, esa satisfacción de ver que vengan a preguntarte e incluso que vengan a llorarte...” (2: 33).

Investigación

Julia divide su trayectoria investigadora en dos fases, atendiendo al criterio de la progresiva autonomía que ha ido adquiriendo en el enfrentamiento a las diferentes actividades de investigación.

“Mientras que estuve con el director de mi tesis la considero como una etapa donde yo era investigador, pero el responsable él. Y después otra etapa donde yo paso a ser responsable de la investigación y yo tengo un equipo” (2: 15).

➤ Investigación dirigida

El primer acercamiento de Julia a la investigación se produjo durante su último año de la carrera, ya que a través de una beca de colaboración comenzó a trabajar en su tesina. Una vez finalizada dicha tesina, enfrentarse a la tesis no le supuso ningún choque, ya que para ella había sido *“una labor continuada casi desde el último curso de carrera” (2: 13).*

Dejar el contrato como docente para disfrutar de una beca de investigación le permitió una dedicación plena a la tesis, por lo que apenas tardó dos años en defenderla.

“¿Por qué la hice pronto? Porque estaba dedicada nada más que a eso (...). Una vez que acabé la tesis y me puse a dar clase digo, bueno, ¿y si yo hubiera tenido que investigar al mismo tiempo que daba las clases? Es que no puedes, y lo primordial eran las clases, porque la tesis no tienes una fecha, pero en las clases tenías a cincuenta alumnos mirándote. Dices, ¿qué es para ti más

importante? Igual para ti lo más importante es la tesis, pero en la tesis no tienes a los cincuenta delante” (2: 13).

El principal apoyo que tuvo durante este periodo fue el de su director que, al mismo tiempo, estaba dirigiendo a otros compañeros de promociones anteriores.

“Mi director ha sido prácticamente el director de todas las tesis del departamento, entonces había cuatro personas que aunque yo no había tenido contacto con ellas en la carrera, sí estaban en temas relacionados con el mío. Hacíamos unos seminarios donde íbamos contando lo que hacíamos en la tesis (...) y eso te valía de estímulo” (2: 14).

Los cuatro años siguientes los dedicó a difundir los resultados de la tesis en congresos o a través de publicaciones en alguna revista nacional, y también comenzó a ampliar aquellas líneas de investigación que habían quedado abiertas, pero todo ello siguiendo las directrices que le iba marcando su director de tesis.

“Entonces una primera etapa no sólo hasta la tesis, sino tres o cuatro años más hasta que fui titular, pues es una etapa donde tú no eres responsable, bueno eres responsable, vas haciendo cosas, pero tienes siempre a alguien por encima que te va orientando” (2: 15).

➤ *Directora de investigaciones*

“Una vez que ya fui titular, la situación no fue la misma, pues el director no es que se desligara, pero en cierto modo te decía que él ya había hecho todo lo que había podido hacer por ti; tú ya eres funcionaria y ahora tienes que tirar tú de otra gente” (2: 15).

Emprender un nuevo camino más independiente le supuso comenzar a pensar en nuevas líneas de trabajo, unidas a los cambios de mentalidad que se estaban produciendo en la investigación.

“Al principio la investigación (...) era muy teórica (...), y llega finales de los ochenta y principios de los noventa donde empiezas a mandar trabajos y te dicen que eso para qué vale, que dónde están las aplicaciones (...), y entonces te planteas cambiar un poco (...), hacer cosas más aplicadas (...). Además, tienes que empezar a ser responsable de la investigación; tienes que plantearte dirigir una tesis, formar un grupo de investigación, pedir un proyecto de investigación...” (2: 15).

Julia considera que esta segunda fase es muchísimo más dura que la primera, ya que ahora toda la responsabilidad de la investigación recae sobre

ella, a lo que se unen los continuos trámites burocráticos que implica la dirección de cualquier proyecto de investigación.

Finalmente, tilda de muy satisfactoria su trayectoria investigadora, ya que a lo largo de los años ha visto fruto a su trabajo y posee la tranquilidad de no poder hacer más de lo que está haciendo. Sus expectativas de futuro continúan en la línea de seguir ayudando y dirigiendo a los nuevos investigadores, de la misma forma que a ella la apoyaron para conseguir la estabilidad y satisfacción que hoy posee.

Gestión

Actualmente Julia lleva cuatro años como coordinadora de titulación y, al margen de su participación en comisiones de departamento, nunca antes había ostentado un cargo.

“Yo cuando entré en la universidad veía decanos, vicedecanos, pero eso era otro mundo. Yo entraba ahí de profesor a dar clase y a investigar, y la gestión no me la había planteado. Ahora bien, una vez que ya tienes la etapa de promoción profesional, una vez que soy catedrática de universidad, te tienes que implicar también en (...) ayudar a que ‘esto funcione’” (2: 18).

Dentro de los posibles cargos que hay, se siente muy satisfecha de haber sido nombrada coordinadora de titulación.

Su dedicación al cargo puede variar dentro de un mismo curso, ya que dependiendo de las fechas debe ir resolviendo unos trámites u otros (confección de horarios, calendarios de exámenes, planificación y coordinación de asignaturas, convalidaciones, etc.). Asimismo, debido al proceso de implantación del crédito europeo *“ahora le estoy dedicando más tiempo que en los primeros años”* (2: 17).

El desempeño de este cargo le ha permitido conocer a todos los profesores que imparten docencia en la titulación y también le ha dado una noción bastante amplia del mapa de asignaturas que forman parte de ella. En general, le ha aportado una visión más amplia de la titulación, así como de los cambios que giran en torno a ella.

“Del espacio europeo no habría sabido nada si no hubiera sido coordinadora. Me ha dado una visión más amplia (...) del proceso en el que entramos (...), y una visión más amplia de lo que es una titulación desde arriba” (2: 19).

Al mismo tiempo, el contacto con los responsables de otras titulaciones afines ha contribuido a que hoy posea un mayor conocimiento de dichas titulaciones.

En definitiva, *“me satisface en el sentido de que sería como una etapa que no había cubierto dentro de mi vida profesional”* (2: 18), pues hasta el momento se había dedicado exclusivamente a la docencia y a la investigación. Además, es positivo en el sentido de que ahora *“para los tramos autonómicos y demás te piden: evaluación de la docencia, de la investigación y de la gestión, y yo era una laguna que tenía”* (2: 18).

Formación

Cuando Julia impartió por primera vez clase a aquellos alumnos mayores que ella y, algunos de ellos, con experiencia profesional, no había recibido ningún tipo de formación que le ayudara a enfrentarse ni a los alumnos ni a la propia asignatura. Tan sólo hizo el CAP, curso programado para aquellas personas que deseaban impartir docencia en la enseñanza media y que, como argumenta, de poco le sirvió.

“Yo que sepa se hacía el CAP que no valía para nada (...). Me mandaron a un pueblo a dar prácticas en un instituto y tenías a unos chavalillos como alumnos...” y cuando terminabas se suponía que *“ya estabas preparado”* (2: 24). De ahí directamente pasó a dar clases en la universidad; una realidad muy diferente para la que no había sido preparada.

Aunque contaba con el apoyo de algunos profesores del departamento cuando tenía alguna duda o dificultad, las únicas directrices que recibió al llegar fueron las que le marcaba el programa de la asignatura correspondiente, y a partir del cual tuvo que comenzar a planificar y preparar las clases de manera autónoma.

“...no teníamos nada. Yo acabé y me puse delante de una pizarra y a organizar yo mi asignatura, de la cual te daban un programa que eran unas líneas con los temas que tenías que dar” (2: 23).

En relación con la formación investigadora, la principal limitación que Julia destaca de sus inicios es que la posibilidad de encontrar directores de tesis era menor que en la actualidad, por lo que no se podía investigar sobre lo que uno quería, sino que primero se tenía que encontrar un director y después amoldarse al trabajo que éste le propusiera. En cambio, ahora *“tú tienes una visión y puedes enfocarte a lo que te gusta, antes no era enfocarte a lo que te gusta, era a quién podía dirigirte”* (2: 26).

Al margen de esa dificultad, Julia se encontró con un obstáculo aún mayor y es que, una vez terminada la tesina y habiendo comenzado los cursos de doctorado, su director se fue. En ese momento se encontró ante la desesperación de no saber qué hacer y cómo continuar con un trabajo que ya había iniciado. Después de dos intentos, consiguió que un profesor perteneciente a otra área asumiera la dirección de su tesis, *“con lo cual mi formación para la tesina ‘no me valió para nada’ y empecé una nueva línea para hacer la tesis y para pedir la beca de investigación”* (2: 16).

Superados los inicios, tanto en docencia como en investigación, su formación ha estado enfocada especialmente a aspectos relacionados con la investigación: *“conocimiento del tema, estructura de trabajos, líneas abiertas, aplicaciones (...) y luego ya con el tiempo la formación a cómo pedir un proyecto de investigación, qué papeleos hay que hacer, a todos los aspectos (...). El tema lo fundamental, el tema en el que vayas a investigar, luego todo lo relacionado”* (2: 26-27).

Clima de relaciones interpersonales

Con los compañeros

Las buenas relaciones que Julia mantiene con los compañeros han influido mucho en su satisfacción y desarrollo profesional.

Considera que desde que desde sus inicios hasta la actualidad, esas relaciones han cambiado, *“han mejorado en el sentido de que eran buenas, y una relación buena, con los años, con el tiempo, se va mejorando, salvo que surja alguna chispa con alguien y, hasta ahora, no me ha surgido chispa, ni siquiera como coordinadora”* (2: 27), además, *“antes era alumna, era becaria, luego pasé a ser PNN, luego ya eres funcionaria (...), entonces ya te conoce todo el mundo, ya es distinto. Todavía algunos de los que te hablan, te hablan de usted y cosas de esas que tú hacías con tus profesores antes, o sea que han cambiado totalmente”* (2: 27).

Las buenas relaciones hacen que el trabajo en equipo sea bueno y que siempre estén dispuestos a apoyarse. Cuando algún compañero *“...va a la oposición, pues ‘todo el equipo’ tiene que volcarse o, al menos, (...) las que dirigimos más la investigación. Entonces vas apoyando en cada momento al que lo necesita. Tienes que tener buena relación, si no, dices, bueno, me dedico a hacer cosas yo sola...”* (2: 28).

Julia considera que uno de los principales factores que propicia el bienestar en el trabajo es fomentar un clima de compañerismo y apoyo mutuo. Puesto que ha tenido la suerte de haber contado con el soporte de sus compañeros a lo largo de su trayectoria profesional, ahora que ha alcanzado sus metas, estima que su labor es ayudar a los que empiezan a recorrer ese mismo camino por el que ella ya ha pasado. Si *“tú has llegado aquí porque te han ayudado una serie de personas, pues ahora quieres que esos que están trabajando contigo lleguen a donde tú has estado o donde tú estás”* (2: 3).

En ese ambiente cálido y cercano, siente que tanto su labor docente como investigadora son reconocidas por los compañeros, pues suelen contar con ella para resolver cualquier tipo de hesitación o dificultad.

“...muchas veces eso lo notas si vienen a preguntarte (...). Eso es porque tienen buena opinión si no, no vendrían” (2: 27).

Con los alumnos

Desde su punto de vista, las relaciones que mantiene con el alumnado son buenas, y argumenta que éstas varían mucho, dependiendo del número de alumnos que se tengan en clase. Las relaciones que mantiene ahora han variado con respecto a las que tenía cuando sus clases eran más numerosas, ya que ahora tiene la oportunidad de conocerlos y de hacer un seguimiento de su proceso de aprendizaje, algo que antes era imposible de realizar.

“Es un poco como ocurría en la enseñanza básica, que cada profesor sabía totalmente todo lo que ha hecho, no necesitas apuntar cada vez que sale el alumno a la pizarra o apuntar comentarios sobre el alumno, porque lo tienes todo en la cabeza, porque hay pocos” (2: 7).

Su relación con los alumnos es fluida, aunque acostumbra a mantener cierta distancia dirigiéndose a ellos tratándolos de “usted” en clase. En cambio cuando acuden a las tutorías establece un trato más personal y amigable.

Julia afirma que la relación con los alumnos le influye mucho, pues le motiva *“que sean alumnos que parece que en cierto modo tienen interés por la asignatura, que están entusiasmados con lo que están haciendo, que no es una obligación y que tienen que aprobar, entonces motiva en el sentido de que cuanto más ilusionados los ves a ellos, más te ilusionas tú en prepararles cosas, en hacerles cosas distintas...”*, *“entonces un curso que nada más que tienes alumnos sentados, pero que no participan, a ti te hace decaer” (2: 29).*

En los últimos años, otro aspecto que ha propiciado un mayor acercamiento con los alumnos viene determinado por el hecho de ser coordinadora de titulación, ya que le ha permitido ampliar más esa relación, no sólo porque son sus alumnos, sino porque es responsable de los estudios en los que se están formando.

Evaluación e incentivación

Para Julia, *“aquello lo plantearon, tanto los sexenios como los quinquenios, como una subida enmascarada de sueldos para equipararnos con otros funcionarios y, al final, lo que han creado es un sistema de evaluación”*.

Aunque dice no estar demasiado satisfecha con las formas de evaluación, siente que su labor investigadora está reconocida institucionalmente, pues le suelen conceder los proyectos que solicita y ha conseguido varios sexenios de investigación. Comenta que sólo al principio, cuando surgió esta nueva forma de evaluación e incentivación, ella quiso obtener un sexenio y se lo denegaron. En ese origen se desconocían los criterios *“y a todos nos los denegaban, y ahora tú no pides que te evalúen un sexenio si sabes que no te lo van a dar. Por lo menos están los criterios claros” (2: 30).*

De todo el proceso, para Julia lo menos importante es el incentivo económico. Lo que realmente le interesa son las puertas que se abren cuando se alcanza un nuevo sexenio.

“Cuando tú pides un sexenio no es por el dinero, sino porque tener un sexenio más, te permite acceder a muchas cosas (...). Por el dinero te pides un proyecto o haces una colaboración con empresas y demás, y seguro que consigues más dinero con eso, pero ahora ves que ya te están exigiendo sexenios hasta para dirigir una tesis, para formar parte de un tribunal, para formar parte de un programa de doctorado de calidad, o para pedir un programa de doctorado de calidad” (2: 31).

Sin embargo, *“con los quinquenios no accedes a nada” (2: 31)*, *“se los han dado a todo el mundo” (2: 30)*. Además, considera que la evaluación docente no debería limitarse al reconocimiento de los proyectos de innovación en los se ha participado, a una encuesta o a la elaboración de material, porque esos criterios realmente no tienen en cuenta la docencia que se ha impartido.

“Aquí para evaluar la docencia te cuenta todo, menos las clases que has dado y las horas que has dedicado a la preparación de las clases” (2: 32).

Hablando sobre el control de calidad de la gestión, Julia comenta que hasta el momento no ha formado parte de ningún proceso en el que se evaluara su competencia como coordinadora de titulación, y añade que incluir la gestión en esta nueva tendencia donde todo sea evaluado sería un poco excesivo.

“A mí por ahora no me han evaluado (...). Igual como un día me digan que me tienen que evaluar digo: ya está bien de evaluaciones. ¿Y quién evalúa a todos los que nos evalúan? (...). A mí me han mandado (...) evaluar proyectos nacionales y (...) después que tú mandas el informe de evaluación, hay unos señores que evalúan tu evaluación (...), ¿y quién evalúa a esos que me están evaluando a mí? (...). Entonces de gestión creo que todavía no hay nada, pero seguro que lo inventan” (2: 32).

BIOGRAMA		
Trayectoria profesional de Julia (Ciencias) (Anexo C.6.e2)		
Cronología	Hechos y acontecimientos	Valoración
<i>Años 79 - 80</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Accede a la universidad a través de una beca de colaboración durante el último año de carrera. • Realiza la tesina. 	Vocación por emprender una trayectoria profesional en la universidad como docente e investigadora.
<i>Año 1981</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Es contratada como profesora encargada de curso. • Realiza los cursos de doctorado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Docencia: imparte las asignaturas sobrantes. Se siente insegura frente a los alumnos por su escaso dominio de las materias y por el poco tiempo que tiene para prepararlas. • Investigación: el director que supervisó su tesina se va y se queda sin respaldo para continuar su tesis en la línea que había comenzado.
<i>Años 81-83</i> <i>Año 1982</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Consigue una beca de investigación y realiza la tesis doctoral. - Lectura de tesis y continuación con la beca un año más. 	<ul style="list-style-type: none"> • Investigación: empieza a desarrollar su tesis con otro director y sobre una nueva línea de investigación • Docencia: no imparte docencia durante este periodo.
<i>Años 1984-1986</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Es contratada de nuevo como profesora encargada de curso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Docencia: imparte las asignaturas sobrantes. Poco a poco comienza a desenvolverse mejor en el aula, sirviéndose de las dificultades encontradas con anterioridad para introducir nuevas estrategias y cambios que le posibiliten mejorar su enseñanza. • Investigación: participa en proyectos que dirige su director de tesis.
<i>Años 1986-1998</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Accede al cuerpo de Titulares de Universidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • No experimenta un proceso traumático en la oposición, pues no compite con nadie y siente el apoyo de los compañeros. • Docencia: comienza a poder elegir las asignaturas que más le interesan y a desarrollar procesos de innovación y mejora en la docencia. • Investigación: empieza a dirigir sus propios proyectos de investigación, adquiriendo independencia y supervisando el trabajo de otros.
<i>Desde 1998 hasta hoy</i> <i>Año 1998</i> <i>Desde el año 2004 hasta hoy</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Accede al cuerpo de Catedráticos de Universidad. • Desempeña el cargo de Coordinadora de Titulación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Consigue la cátedra de universidad en un segundo intento, pero sin que el proceso le afecte de forma negativa, pues existe un buen clima de relaciones interpersonales. • Docencia: continúa con la innovación y mejora de la docencia y se adapta a los nuevos cambios del EEES. • Investigación: su trabajo se enfoca a facilitar el desarrollo y la promoción de los becarios y compañeros que se encuentran en fase de acceso o promoción. • Gestión: desempeñar el cargo de coordinadora le permite establecer relaciones con otros profesores y tener una visión más amplia de la titulación y de los cambios que giran en torno a ella.

E.3. JOSÉ: HUMANIDADES

José es titular de la Universidad de Granada en Humanidades. Con treinta y siete años de experiencia, se considera ante todo investigador y es esa faceta la que le motiva a dar unas clases rigurosas, serias y basadas en la crítica y la razón compartida.

“Me gusta mucho la docencia, me gusta muchísimo y (...) para mí una buena docencia no podría existir si no hubiera una buena investigación (...). Estarías llevándote de lo que te dicen unos y otros, y uno tiene que comprobar... Mi vocación es irme a las fuentes primeras e interpretarlas (...). Yo estoy en el mejor de los supuestos, porque doy clase de lo que investigo (...). Yo le doy las clases a los alumnos sobre documentos (...) Ellos se los llevan, los leen y en clase debatimos, dialogamos, hablamos sobre esos documentos en torno a un tema (...), vemos que hay libros, que no hay libros, qué dice fulano, y que ellos se acostumbren a ser ellos y a tener un concepto de historia racional, crítico y totalmente libre. Y que no se crean las cosas porque se lo dice uno que está veinte centímetros más alto que ellos, o porque se lo dicen escrito en un libro de imprenta con letras muy bonitas y fotografías muy bonitas, sino porque racionalmente y argumentalmente son viables y están documentadas” (3: 9-10).

En su conjunto, para José, ser profesor de universidad es una profesión con unas características fundamentales que la definen: trabajo, razonamiento, diálogo, rigor y libertad.

Su dedicación plena a la investigación y a la docencia ha venido impulsada por el fuerte apoyo que siempre ha recibido de su familia. Separado, con tres hijos y actualmente con pareja, siempre ha contado con el beneplácito de sus seres queridos para dar respuesta a sus inquietudes intelectuales. Considera que la dedicación que ha prestado a la profesión le ha restado tiempo para estar con sus hijos, aunque siempre ha intentado hacer lo mejor para ellos.

Antes de comenzar su trayectoria profesional en la universidad

José comenzó sus estudios en el seminario, donde permaneció hasta que se licenció en Teología en 1951. *“En la facultad de teología había dos líneas, una línea que se llamaba el seminarístico que estudiaban los que iban a ser curas y terminaban su carrera, y otra línea que ya era el académico, entonces ahí hacían una selección tanto en jesuitas, franciscanos, capuchinos, clero seculares, etc. Hacían una selección desde que entrábamos y entonces había que pasar una serie de obstáculos y al final estaba el examen de licenciatura” (3: 1).*

Durante el primer año, para poder acceder al académico, se requería una calificación media de ocho, si no, automáticamente se pasaba al seminarístico. El segundo año se realizaba el bachillerato en teología y era necesario alcanzar una media por encima de ocho. Si se conseguía, se cursaba el tercer año dentro del académico. Y finalmente, el cuarto año, había que examinarse de trescientos temas ante un tribunal para obtener la licenciatura. Aunque eran pocos los que lo conseguían, José se licenció en teología; título que era equivalente a cualquier licenciatura de una facultad estatal.

Al poco tiempo, en 1964, lo mandaron de coadjutor a Motril y allí comenzó a predicar lo que él pensaba que era el evangelio: la verdad, la igualdad, la libertad, la justicia... *“Hubo protestas de los terratenientes que me acusaron de comunista, revolucionario (...) y la jerarquía eclesiástica reaccionó a favor de ellos y me castigaron, me dijeron que tenía que pedirle perdón públicamente en la iglesia a esos señores y yo dije que no, yo creo que he predicado el evangelio y creo que he dicho la verdad y, por lo tanto, no estoy dispuesto, si ustedes creen que tienen que pedirlo, pídanlo ustedes, yo no lo voy a pedir”* (3: 4).

Como castigo, el arzobispo lo destinó a un pueblo apartado, donde la carretera y el autobús más próximos estaban a veinte kilómetros. Aunque José no estaba dispuesto a aceptar cualquier cosa, la idea de irse a un pueblo pobre era compatible con los principios de solidaridad e igualdad que él predicaba y por los que quería luchar, así que decidió marcharse. Tras un año de labores en aquel pueblo donde el número de habitantes era muy reducido, se dio cuenta de que él se había formado para algo más, para trabajar y para luchar de verdad por la gente, por lo que tomó la decisión de irse a América de misionero. Esta decisión exigía realizar un curso en Madrid donde se fue y permaneció hasta el fin del curso. Ese tiempo le sirvió para reflexionar y darse cuenta de que sus desavenencias no eran sólo con la jerarquía eclesiástica de Granada, ni con la diócesis a la que pertenecía, sino que descubrió que toda la Iglesia se movía bajo esos mismos hilos, y que era una Iglesia opresora y represiva. *“Perdí la credibilidad y la fe en esa iglesia (...); eso me parece un invento”* (3: 5).

Como desconocía que su titulación le era válida para poder presentarse a unas oposiciones de historia, realizó la carrera haciendo dos cursos en uno. Después de tres años de estudio, compaginados con su implicación en movimientos obreros y lucha por las libertades frente al franquismo, obtuvo el título en historia, y en 1970 comenzó a impartir docencia en la enseñanza media en una academia y en un colegio religioso granadinos. En ambos sitios, tras finalizar el año escolar, dejaron de contar con él, pues sus métodos dialogados de enseñanza no terminaban de interesar. Aunque en el colegio parecían no cerrar puertas a sus futuras oportunidades para continuar, él sabía que nunca más lo llamarían.

El mismo día que decidieron prescindir de él, la casualidad o el destino le llevó a encontrarse con un sacerdote mayor y amigo suyo, al que durante la conversación le contó que acababa de quedarse sin trabajo. Esa misma noche *“los que estaban dirigiendo las escuelas profesionales de aquí del Ave María, llegaron a mi casa a buscarme, pero no estaba (...). Me fui a verlos”* (3: 8). El sacerdote con el que, afortunadamente, había coincidido, había propuesto su contratación en una de dichas escuelas.

Un tiempo después, un amigo le informó de la apertura del Colegio Universitario de Jaén, y José decidió ponerse en contacto con la persona encargada de los asuntos de Humanidades. Tras mantener una conversación con él, se determinó su comienzo como profesor en el Colegio Universitario.

Acceso y promoción

José accedió a la universidad en 1971, después de que le ofrecieran formar parte del Colegio Universitario de Jaén, que surgió como centro adscrito a la Universidad de Granada.

“¿Por qué me metí aquí en la universidad? Porque me dieron trabajo, ¿por qué me metí en historia medieval? Porque me dieron trabajo. La vocación de historia medieval me trae sin cuidado; a mí me interesa el ser humano y todo lo que afecta al ser humano y, entonces, pues vi en la historia, entre las distintas ramas y cosas que había, vi una cosa por donde yo podía conocer al hombre y conocer la evolución de los grupos humanos y la evolución de la sociedad” (3: 6).

Primero comenzó dando una clase a la semana; después le ofrecieron dos; más tarde le propusieron quedarse un año para, al terminar el curso, poder regresar a Granada. *“Total, que de una clase a la semana desde Granada, me quedé allí trece años y, además, me alegro muchísimo porque mi vida de docencia fueron trece, pero hice allí muchas cosas (...), porque había unas condiciones que permitían luchar por una sociedad mejor, hacíamos asambleas de dos y tres mil alumnos, y hablabas con ellos y debatías, y la mentalidad de la gente se abría. Te reunías con ellos, investigabas, porque aquello estaba totalmente virgen, había unos archivos que prácticamente en historia medieval no los había tocado nadie”* (3: 8).

Los comienzos de José en el Colegio Universitario de Jaén fueron posibles, ya que se necesitaba una persona que impartiera historia medieval, así que pensó que podía ser una oportunidad para profundizar en la vida del hombre; y, aunque no aceptó el trabajo porque sintiera vocación de medievalista, *“...una vez dentro, me dediqué a trabajar como si hubiera sido la vocación profunda y decisiva de mi vida, y trabajé a fondo, de hecho yo tengo más de ciento cincuenta publicaciones, y de ellas casi cincuenta libros y hechos a base de documentación de primera mano, documentación de archivo”* (3: 6).

A partir de ahí, los procesos de promoción a los que se sometió fueron *“muy duros, muy traumáticos, muy traumáticos”* (3: 35).

José se presentó varias veces a las oposiciones de adjuntía de universidad, pero parecía no terminar de alcanzar esa meta que ya tocaba. Por aquel tiempo no formaba parte de ningún grupo y su director de tesis había muerto, por lo que no tenía el respaldo de nadie. En una de las ocasiones todos los compañeros lo animaban, ya que su trayectoria era tan evidente que no quedaba lugar a dudas que la plaza sería para él.

Una vez hechos los dos ejercicios, José no las tenía todas consigo y permanecía desconfiado debido a sus dos anteriores malas experiencias. Cuando salió la lista de aprobados, efectivamente su nombre no aparecía, lo que hizo que se creara una situación tensa y de rechazo, y finalmente nadie fuera a comer con el tribunal.

“...salió un miembro del tribunal que es académico, que es catedrático y me dice: mira, búscate otra cosa, búscate otra facultad, pero no estés en ese sitio, porque ahí nunca vas a sacar la oposición” (3: 36).

A la siguiente convocatoria de plazas no tenía muy claro si presentarse, pues era muy duro pasar por cuarta vez ese mal trago. Sin embargo, la llamada del que fue presidente de su tesis doctoral le hizo ver un punto de luz en tan inmensa oscuridad.

“¿Se va a presentar usted? Y digo: la tengo firmada, pero no tengo muy claro si me voy a presentar o no. Sí, vaya usted y tal, y si lo hace usted bien, pues yo le voy a ayudar. Y pues bueno, total, que me animé y fui. Fui, hice las oposiciones y quedé muy bien, muy bien quedé, el número dos saqué (...) de doce plazas que había” (3: 36).

Sin embargo, en 1983 *“saqué aquello, pero este hombre se murió y ya mi carrera se quedó cortada otra vez”* (3: 36).

Después de sacar la oposición en Madrid, en 1984 regresó a Granada donde comenzó a trabajar como profesor adjunto, categoría que desaparecería para dar lugar a la actual titularidad de universidad.

José llegó a Granada pensando que iba a encontrar más oportunidades en muchos sentidos, pero *“luego se da cuenta uno de que no. La vida está donde uno está, y el prestigio, la calidad y la seriedad en el trabajo están donde hay una persona que sea seria y quiera trabajar. Esto es igual que aquello o peor, es decir, allí se trabajaba mejor. Pero bueno, la vida es así y somos así los humanos”* (3: 8).

Más adelante, José se presentó a una oposición de cátedra de universidad, pero aunque aprobó todos los ejercicios se le asignó a otro profesor. *“Yo tenía muchos más tramos de investigación, mucha más docencia y mucho más currículum que el otro. No pudieron suspenderme, tuvieron que aprobarme todos los ejercicios”* (3: 36) pero, una vez más, a pesar de su esfuerzo y constancia en el trabajo, un tribunal decidió frenar sus merecidas ilusiones.

Haciendo referencia a sus expectativas de cara a seguir luchando por la promoción, su respuesta es tajante. No va a volver a presentarse, porque en aquella ocasión tuvieron que insistirle y al final se arrepintió de haberlo hecho. Ahora, con el nuevo sistema, los compañeros han vuelto a alentarle para que se presente, pero José tiene claro que no van a apoyarle y, por tanto, no tiene necesidad de someterse al proceso de nuevo. *“Y, además, me va a evaluar gente que tiene menos méritos que yo, porque yo voy a ir con cuatro o cinco tramos de investigación y muchos de ellos no tienen ni tres”* (3: 38).

José siempre ha estado en contra del sistema de acceso y promoción, porque considera que más que ir unido a la evaluación auténtica de los méritos profesionales del individuo, *“va unido a un nepotismo y a un favoritismo”* (3: 38).

Docencia

Sus primeras clases como docente en la universidad se produjeron en 1971. Desde el comienzo, José vivió la docencia con mucha motivación y responsabilidad, y tenía claro que su labor no consistía únicamente en transmitir unos contenidos, sino que éstos debían ser la base para transformar el pensamiento de los alumnos, a través de un análisis crítico y racional de la realidad.

Para él no supuso un choque enfrentarse por primera vez a alumnos universitarios, pues ya tenía alguna experiencia como comunicador y antes de cada clase se documentaba y se preparaba, de forma que se sentía relativamente cómodo.

La planificación de las asignaturas la hacía de manera individual, salvo que compartiera alguna de ellas con otro profesor.

Desde que comenzó su trayectoria como docente, su método ha sido siempre el mismo. *“Yo en mis clases llevo un guión o llevo documentos y vamos a debatir y vamos a discutir sobre ellos, y después le pido a los alumnos que me traigan una síntesis crítica razonada, argumentada de lo que se ha hablado en clase. Y entonces, después de cada clase o después de cada comentario de conjunto de textos, me traen dos o tres folios escritos por ellos, y eso es lo que yo les pido. O les pido que lean libros, que me hagan un esquema sobre ese libro”* (3: 13).

La finalidad última es conseguir que el alumnado despierte su mente y aprenda a reflexionar, a cuestionarse y a tener su propia forma de entender la historia, a partir del estudio profundo y crítico de los trabajos de investigación existentes.

Por su parte, el sistema de evaluación que plantea ofrece dos alternativas para que el alumnado pueda seleccionar la que más se aproxime a sus intereses. Por un lado, está la de los alumnos que no pueden asistir a clase asiduamente, que deberán realizar un examen final con cinco preguntas de rigor; y, por otro, la de los alumnos que asisten a clase y van entregando de manera continua los trabajos que se demandan. *“Si quieren seguir este método, es un método de evaluación continuada, método de debate de temas, de traer los trabajos y de asistencia a clase, entonces al final no hay examen. Yo evalúo todo ese conjunto de participación de los alumnos”* (3: 14). Asimismo, pone en marcha un sistema de autoevaluación, por el cual el alumno se reúne con José y ambos llegan a un consenso sobre la nota que merece el trabajo que ha realizado.

José considera no haber experimentado fases en su trayectoria docente, ya que desde el principio tuvo muy claro el enfoque que quería dar a sus clases y ha trabajado e investigado mucho para poder ponerlo en práctica. Las únicas diferencias que ha percibido, han sido su crecimiento en experiencia y que algunos años ha tenido mayor número de alumnos que otros, pero siempre se ha mantenido en una misma línea, con un mismo método.

Aunque se siente muy contento y satisfecho con su actividad docente, destaca dos factores que influyen negativamente en la enseñanza; por un lado, el exceso de alumnos en las clases y, por otro, la sobrecarga docente a la que está sometido el profesorado. Considera que debería haber una mayor racionalidad en la carga docente y que cada profesor debería enseñar aquello para lo que está preparado, puesto que esta circunstancia se da en unos casos, pero no en otros.

En su desarrollo profesional como docente destaca la influencia que han tenido las relaciones, tanto con algunos compañeros como con el alumnado.

“A veces, las envidias y las cosas... Yo soy una persona muy sensible, y si veo que alguien..., entonces yo me retiro, no me gusta pelear por mantener una cosa. Eso me ha hecho daño, pero por otra parte también me ha favorecido porque he hecho lo que he creído conveniente. Y luego, bueno, no cabe duda de que cada día el contacto con los alumnos te favorece muchísimo (...). El contacto con ellos te hace mejorar y te hace replantearte muchísimas cosas y eso lógicamente ayuda” (3: 17).

A un curso de la jubilación, José considera que sus expectativas como docente ya están cumplidas y que, aunque le encanta dar clase, *“la sociedad te pone ese límite”* (17). No obstante, su motivación es continuar trabajando e indagando sobre las cuestiones que le suscitan inquietud.

“...yo me estoy buscando otros sitios por donde seguir hablando”
(3: 18).

Investigación

José divide su trayectoria como investigador en tantas fases como líneas de investigación ha desarrollado a lo largo de su vida.

➤ Tesis: El obispado

Dio sus primeros pasos como investigador en 1971, cuando comenzó a desarrollar su tesina y tesis, sobre temas de la Iglesia.

“Tuve que hacerlo todo corriendo y de prisa, la tesina y luego la tesis doctoral quedándome hasta las tantas” (3: 19).

Como José había formado parte del clero, su director de tesis le propuso realizarla sobre el obispado de Jaén, y él aceptó, pues vio todo un reto investigar sobre algo que él desconocía. *“La tesis me abrió el camino, me obligó a leer paleografía, porque en la facultad las paleografías en menos de dos años leyendo no las dominas, no sabes leerlas. Y tuve que esforzarme mucho, tuve que leer muchos libros, tuve que reflexionar y pensar mucho. Al principio me costaba mucho redactar, porque yo soy muy mal escritor y luego vas progresivamente haciendo cosas (...), y la verdad es que me sirvió, me conformó como persona culta”* (3: 20).

Para José fue un periodo muy estresante, pero también muy interesante. *“Tuve que sacar mucha documentación, porque lo hice a partir de documentación inédita, meterme en los archivos, leer, desempolvar muchos documentos. Pero luego me satisfizo mucho (...). Di pautas, muchas pautas a nivel nacional, porque ya digo, descubrí muchas cosas interesantes”* (3: 19).

El hecho de tener que alternar la docencia con la investigación fue muy difícil, pues los archivos a los que tenía que acceder no estaban en el colegio universitario, por lo que tenía que hacer las búsquedas por la tarde.

“Había que investigar, pero también te exigían que estuvieras cuarenta horas en el centro. Entonces, ¿qué hacía yo si tenía que estar a las nueve de la mañana allí en el centro? Aunque podía estar investigando dentro, no podía ir a los archivos (...). Me levantaba a las cuatro de la mañana y a las nueve me iba al trabajo, me iba otra vez por la tarde y estaba allí hasta las ocho o

las nueve. Luego por la noche me quedaba trabajando hasta las doce o la una...” (3: 20).

➤ *El estudio de la sociedad y los movimientos sociales*

La fase de elaboración de la tesis culmina en 1978, y a partir de ahí comienza una nueva línea de investigación, cuya base es el estudio de la sociedad y los movimientos sociales.

➤ *Interés por la vida y las costumbres en el medievo*

Seguidamente, a partir de 1985, centra su atención en “...la vida cotidiana de la gente: qué comían, cómo se vestían, cómo hacían las casas, cómo pensaban, cómo les hacían pensar, cómo querían ellos pensar” (3: 27).

En esa línea, comenta haber publicado tres de sus mejores obras: “La vida en la ciudad de Jaén en tiempos del Condestable Iranzo” en 1996, “El personero medieval, defensor de la comunidad” en 1999, y “La vida de moros y cristianos en la frontera” en 2007.

Los intereses de José siempre han girado en torno a la comprensión del ser humano, de ahí que la mayoría de sus trabajos hayan ido dirigidos a dar respuesta a estas inquietudes.

“...a mí lo que me ha movido siempre ha sido eso, la economía, la sociedad y las mentalidades. Y estos tres libros recogen mucho de esto. Esta es la última etapa” (3: 23).

➤ *La historia de Granada*

Actualmente, está dedicando gran parte de su tiempo al estudio de Granada, por ejemplo La Cartuja y cómo se formaron los cartujos, a quién pertenecían las propiedades que ahora son de la Universidad de Granada. También está realizando una guía turística sobre Granada, explicando su historia y los motivos que han hecho que la ciudad sea tal y como es, etc.

José echa la vista atrás y se siente satisfecho con su labor como investigador. “Alguna vez lo he comentado con mis hijos, estoy contento, creo que no he perdido el tiempo. Creo que he sacado muchas cosas adelante, creo que me han servido a mí, creo que le puede servir también a alguna gente (...). Estamos todos buscando y estamos todos tratando de solventar incógnitas, problemas. Bueno, pues yo me encuentro satisfecho. ¿Podría haber hecho otra cosa? Sí, he hecho ésta. ¿Es válida? Yo creo que sí...” (3: 25).

Son tres los aspectos que han influido de manera determinante en su desarrollo profesional como investigador. En primer lugar, destaca el apoyo recibido por su familia en todo momento, ya que siempre le han motivado e incitado a seguir adelante. Asimismo, la universidad también ha tenido un papel

importante en su crecimiento profesional, pues *“me ha dado un despacho, me ha dado un sueldo y he podido dedicarme a esto, a investigar; salieron los grupos de investigación de la Junta, yo pedí, me dieron, me reuní primero con muchos, luego ya quedábamos menos, pero nos dan dinero y con ese dinero podemos trabajar”* (3: 27). Finalmente, José considera que sus relaciones con el entorno socialista también le han influido positivamente, ya que se le han abierto muchas puertas de cara a la publicación y divulgación de sus obras.

Las expectativas de José como investigador son amplias, tanto como sus inquietudes. Su futuro es *“seguir hasta que me muera en esta tarea, y seguir con los temas, que me quedan muchos. Tengo temas ahí esperando que no he podido terminarlos o que los he hecho, pero están faltos de retoque”* (3: 28).

Gestión

Cuando comenzó en el colegio universitario de Jaén, los departamentos eran incipientes y el suyo apenas contaba con dos miembros. José asumió la dirección del departamento; cargo que desempeñó durante sus trece años de estancia en Jaén.

Ese periodo como director lo llevó muy bien, ya que mantenía muy buenas relaciones con su compañero. *“Nos llevábamos muy bien, hacíamos las cosas como nos parecía correcto”* (3: 31).

Posteriormente, después de un corto periodo como docente en la Universidad de Granada, en 1989 fue elegido por sus compañeros para volver a ser el responsable de la dirección del departamento. Durante sus cinco años en el cargo trabajó para que se hiciera un mejor reparto de los recursos disponibles entre todo el profesorado, ya que hasta el momento sólo era el profesor catedrático el que disfrutaba de los mayores beneficios.

La dedicación al cargo no le impedía desarrollar con normalidad sus funciones de docente e investigador, ya que además de tener un gran apoyo por parte del administrativo del departamento, podía organizarse para hacer otras tareas.

“La dirección del departamento me quitaba tiempo mientras estaba aquí, pero luego en la casa yo podía investigar, incluso aquí yo podía investigar, me venía por la tarde y trabajaba. En eso sí se podía compaginar y se podía hacer” (3: 31).

Cuando finalizó su primer mandato, José intentó abandonar, pues eran demasiadas las situaciones desagradables a las que tenía que hacer frente. Sin embargo, debido a la insistencia de algunos compañeros, y a pesar del conflicto con otros, optó por continuar; decisión que sólo mantendría durante un año más.

“Yo he procurado siempre que se hicieran las cosas participativas y democráticamente (...), pero claro (...), te encuentras con gente que no quiere que funcionen las cosas, pero así, con esas palabras. Y entonces se oponen a todo lo que vean ellos que funciona, si no son ellos los que lo hacen, y además, son como el perro del hortelano: ni hacen ni dejan hacer” (3: 32).

“...yo tuve aquí mucho apoyo e hicimos muchas cosas durante mi primer mandato, pero estaba cansado porque había mucho trabajo, mucho esfuerzo (...). Ahora cuando ya ves tú que la gente te empieza a traicionar y tal, entonces dices: no vale la pena, y te vas” (3: 32).

Otro de los cargos que ocupó durante 1990, como Secretario General de UGT de la universidad, le absorbió la mayor parte de su tiempo, por lo que tuvo que disminuir su dedicación a otras actividades.

“Si te digo que no pude leer ni una línea, ni escribir una línea, créetelo porque no es una metáfora, es que no pude leer ni escribir ni una línea. Y yo me levantaba a las seis de la mañana y me acostaba a la una de la mañana, pero estaba todo el día en reuniones para acá, para allá” (3: 32).

Aunque fue representante de varias universidades y consiguió movilizar a todas las facultades, no permaneció durante mucho tiempo en el cargo *“porque me echaron, me echaron además de mala manera. Cuando vieron que ganábamos y que triunfábamos, se nos echaron unos cuantos encima (...), porque realmente no querían que hubiera libertad y que hubiera creatividad y participación, que era lo que yo defendía” (3: 30).*

Actualmente, sus últimos movimientos dentro de la gestión, han ido dirigidos a apoyar la campaña de uno de los candidatos que se presentaba a rector.

“Me han buscado todos, porque yo soy una persona muy centrada en la universidad. Por lo menos, me he movido mucho, pues entonces, casi todos los aspirantes me llamaron y me invitaron a comer para que fuera con ellos” (3: 33).

José considera que haber estado frente a estos cargos no le ha influido mucho en su desarrollo profesional.

“Estos cargos muy poco, muy poco, muy poco. Me han aportado conocimiento de la realidad, de ver cómo somos los humanos. Enriquecedora no creo que haya sido, salvo en eso, conocer cómo somos los humanos y las pequeñas miserias que tenemos” (3: 33).

Formación

“Mi formación ha sido una formación que ha dependido mucho de mí y de mi medio. Mi formación como profesor ha estado más bien condicionada por mis inquietudes profundas. Desde que yo era joven, yo quería comunicar unas vivencias, yo quería comunicarle a la gente unos deseos, unas aspiraciones. Y entonces, yo me esforzaba por leer, por buscar cursos, por ir fuera sin dinero a ver cómo se hacía eso, a ver por dónde iba eso; de conectar con gente que ya lo hacía, ver cómo lo hacían y a partir de ahí se hizo mi formación como profesor en la facultad (...). Tengo que decirlo, lamentablemente no encontré prácticamente nada de pedagogía. Lo que aquí me encontré, fue que esto era una carrera de obstáculos, una carrera sí, pero de obstáculos” (3: 39).

“Y entonces, cuando me di cuenta de aquello, se me vino abajo la universidad que yo tenía de alguna manera enaltecida, casi endiosada. Para mí la universidad era el templo de la sabiduría, del conocimiento. Y cuando yo llegué y me encontré con que te daban unos apuntillos de mala muerte y que te ponían un examen cada semana y tenías que dar cuenta de aquellos apuntillos que habías recibido, sin mayores preguntas, sin mayores cuestionamientos, sin mayores enfoques, ni mayores sentidos de las cosas, para transformar y para hacer avanzar la sociedad y al hombre, pues dije: bueno, pues esto es una carrera de obstáculos, a saltar obstáculos, a ver si puedo y termino esto, y ya haré yo lo que yo siento que tengo que hacer” (3: 39-40).

Destaca que una de las mejores y más formativas experiencias de su vida fue el curso que realizó en Madrid con vistas a irse de misión católica. Allí tuvo la oportunidad de establecer contacto con personas de diversos países que daban cursos sobre las misiones, pero desde diferentes enfoques, como la sociología, la psicología, etc.

También resalta la conexión con movimientos de tipo social, partidos políticos, comunidades, asociaciones de vecinos, sindicatos y sostiene que todo ello *“me ha hecho forzosamente ir abriendo mi mente y buscar métodos de comunicación con el alumno, de pautas, de darles pautas de enseñanza y, de alguna manera, indicarles lo que tiene que ser o hacer un profesor”* (3: 40).

En cuanto a la facultad, reitera que ha sido un camino lleno de dificultades y que, hoy por hoy, sigue siendo así, pues son muchos los compañeros que limitan su enseñanza a la reproducción de viejos apuntes para continuar dando sus clases. Para José, *“lo primero que tiene que tener un profesor con el alumno es una capacidad de diálogo reflexivo, de razonar dentro de una libertad y de una actitud muy crítica. Esta es la base de toda pedagogía, sin eso, no vamos a ninguna parte”* (3: 41).

La primera vez que dio clase en el colegio universitario no recibió ningún tipo de guía o apoyo, *“a mí me tiraron como cuando se tira a un niño a la piscina y dices: ahí estás, mueve los brazos, si no, te ahogas. Y tuve que nadar de esa manera y prepararme yo los temas, dándole vueltas a mi cabeza”* (3: 41). No obstante, añade que los nuevos profesores que comenzaban eran muy inquietos y entre todos debatían y reflexionaban mucho en la búsqueda de nuevos caminos para impartir la docencia.

José siempre ha tenido claro que se debía poner en marcha *“una pedagogía donde hubiera un diálogo, hubiera una exposición de unos temas, o hubiera una exposición de unos asuntos, pero luego tenía que haber una gran base de diálogo crítico, razonado y de sacar entre todos conclusiones, de buscar la verdad entre todos a partir de unas cosas que hay ya hechas”* (3: 42). Se trata de enseñar a los alumnos a ser capaces de pensar por ellos mismos, de que desarrollen habilidades como la reflexión y el sentido crítico y hacer que se despierte en ellos la curiosidad por querer aprender a través de la lectura y del razonamiento, *“pues no está todo claro, ni está todo hecho, ni está todo definitivamente terminado”* (3: 42).

Con respecto a la formación recibida para ser investigador, José se considera autodidacta y manifiesta que ha sentido bastante soledad en su camino como investigador.

“Yo soy autodidacta; un autodidacta no va a ninguna parte, no va a ninguna parte por muy listo que sea, por mucha capacidad de trabajo que tenga y, además, gasta tres veces el trabajo que tiene que gastar para conseguir una cosa que de otra manera se consigue con más facilidad. Hay que tener quien te ayude a investigar, quien te enseñe el camino, quien te diga: no pierdas el tiempo por esa vía” (3: 48).

José se siente afortunado, porque aunque la formación recibida fue muy pobre, en sus búsquedas localizó un amplio archivo de documentos que aún no había sido extraído para su estudio, por lo que tuvo entre sus manos una cantera de información útil que le permitiría trabajar durante años dentro de una línea de trabajo de interés social.

“...no he perdido tanto el tiempo, pero no ha sido por la preparación, no ha sido por los caminos tomados por mí, sino porque he tenido la suerte de encontrarme con un filón documental que estaba ahí sin explotar, y entonces yo lo he dado a conocer y he podido investigar, interpretar o estudiar determinados aspectos que me han interesado y que yo he visto que podían interesar al medio que me rodeaba o a la sociedad...” (3: 49).

Aparte de no recibir formación para la investigación, señala que tampoco tuvo ningún apoyo económico para desarrollarla, lo que enlentecía y dificultaba más los procesos de investigación.

“...últimamente sí, pero al principio, es decir, durante más de veinticinco años de mi vida investigadora, he tenido que hacerlo con mi propio esfuerzo” (3: 47).

Con la creación del grupo de investigación, comenzaron a llegar los primeros recursos económicos; no obstante, considera que esas ayudas se han distribuido, en muchos casos, atendiendo a criterios de favoritismo.

“...yo no he recibido apoyo ninguno hasta que empezó el grupo de investigación. Entonces, de acuerdo a lo que producíamos nos iban dando... Nos han dado siempre menos de lo que hemos producido (...). Aquí se dan los apoyos a los amiguetes y si no, pues se inventa, se le da más dinero a tal que a cual, o se da más dinero a esta área de conocimiento que a ésta, y a éste que no es amigo pues le doy menos, pero en fin, podría decirme alguien: ‘bueno esas son las miserias que existen en todos lados’. No, pero es que nosotros esas miserias las tenemos estructuradas, que es lo que no tenía que existir. Tenía que estar estructurada otra cosa, pero no la miseria” (3: 47).

Al mismo tiempo, hace una crítica del sistema de publicaciones existente, argumentando que si desde el comienzo todo son dificultades, una vez que el investigador consigue sacar adelante por sí solo sus trabajos de investigación, sigue encontrando trabas en el camino.

“...y luego a la hora de las publicaciones, es decir, de dar a conocer esos conocimientos, esos descubrimientos o esas cosas que tú has hecho, que te ha costado por ejemplo el sueldo o el esfuerzo (...), yo me he tirado con cosas más de diez años sin salir publicadas” (3: 47). Considera que las publicaciones en editoriales universitarias deberían estar más al servicio de la investigación universitaria que del amiguismo. De tal manera que si *“aquí se está investigando, hay que saber ya, con antelación, que éste, éste y este proyecto se están haciendo, y que éste, éste y este proyecto van a estar terminados en dos años” (3: 47)* y tener previsto que después de esos dos años, tiene que salir una publicación para dar a conocer a la sociedad los resultados del trabajo realizado.

Se trata en definitiva, de facilitar la trayectoria del investigador, de promoverlo y alentarle, *“porque la soledad del investigador se produce en gran parte por estas faltas de organización, de conexión, de estructuración” (3: 46).* El desarrollo profesional del investigador ha de ir unido a fuerzas que lo impulsen, no a obstáculos que lo frenen y que puedan terminar ahogando esfuerzos e ilusiones.

José ha dedicado toda su vida profesional a la investigación y a la docencia. *“Yo era una persona que venía aquí desde unas inquietudes, desde unas ganas de transformar la sociedad, desde unas ganas de buscar una sociedad más libre, más igual, más solidaria, más auténtica, más creativa, más progresista (...) y más racional, por supuesto” (3: 49).* Su destino se bifurcaba mostrándole dos caminos; por un lado, la actividad política, y por otro, la docencia y la investigación. Puesto que no era posible dedicarse plenamente a los dos, eligió la investigación como motor de vida, pero sin abandonar del todo la política. Su formación, por tanto, ha ido enfocada a las diferentes líneas de investigación que ha ido trabajando y a cómo transformar esos hallazgos en contenidos para una enseñanza basada en el desarrollo del sentido crítico y la reflexión.

Clima de relaciones interpersonales

Con los compañeros

Para José, trabajar en un ambiente donde las relaciones son positivas favorece el desarrollo profesional del individuo. Actualmente, sus relaciones dentro del departamento son buenas con algunos compañeros, pero distanciadas con otros.

“Yo trato de mantener buenas relaciones (...). Si a mí un compañero me pide cualquier cosa, me tiene siempre abierto para ayudarlo, para colaborar; yo estoy siempre dispuesto (...). Yo he tendido siempre a buscar conexión, confluencia de personas para

hacer cosas, pero te encuentras con dificultades. Tenemos ese problema” (3: 53).

José trata de definir las relaciones que se dan en el departamento, utilizando dichos como: *“hola compañero y, sin embargo, amigo” (3: 53) o “¿quién es tu amigo? El enemigo de mi vecino” (3: 53).* Y es que el choque de intereses suele perjudicar esencialmente a aquellos que se sitúan en un mismo plano de lucha hacia metas compartidas. Y aunque José defiende que *“siempre hay que buscar o rebuscar sobre la razón, siempre sobre la igualdad de todos, la dignidad de todos” (3: 53),* no siempre se produce ese entendimiento y esa disposición al equilibrio, entonces es cuando se convierten en relaciones negativas que hacen daño y hay que buscar otras vías de escape que mantengan viva la ilusión por la profesión.

La tendencia política de José, le ha llevado a mantener buenas relaciones con mucha gente. El hecho de participar activamente en la vida política e incluso de liderar muchos movimientos sociales, le ha concedido algunas satisfacciones, pero también muchos sinsabores, pues frente a una corriente siempre hay una contracorriente y, por tanto, *“salen otros con otras tendencias que también tienen ganas de liderar y que lideran, y ahí pues vienen choques y vienen enfrentamientos” (3: 55).*

La lucha por unos ideales le ha hecho sentirse *“como el guerrero en el frente de batalla, dejándose jirones, consiguiendo cosas, avanzando a veces y, a veces, recibiendo buenos tiros (...), pero ¿he conseguido algo? Quizás yo haya sido demasiado idealista. Tenía que haber sido un poco más pragmático” (3: 55).*

El hecho de perseguir algo bueno para todos, sin contar con todos los apoyos, le ha hecho tomar conciencia de que el ser humano no es todo bondad y que, aunque hay muchas personas dispuestas a colaborar, la miseria, la envidia y la venganza de algunos, a veces, hacen que uno termine por retirarse de ciertos ambientes donde es imposible llegar al consenso.

En la línea de los dichos anteriormente citados, José considera que su actividad como investigador siempre ha estado más reconocida a nivel nacional e internacional que dentro del propio contexto donde se mueve cada día.

“El investigador es una persona muy sola, es como un eremita, como un cartujo, pero con una cosa mala. Los cartujos vivían en soledad, pero tenían un buen patrimonio y tenían de todo. Nosotros vivimos en soledad y sin patrimonio, y entonces es muy duro estar investigando, pero como tú tienes una cosa que te empuja a eso (...), pues tú sigues (...), tú vas trabajando, pues bueno vas viendo cosas y dices por lo menos para mí lo he conseguido, me he clarificado” (3: 56).

Más adelante, su satisfacción llega cuando encuentra libros donde le citan, cuando va a congresos y alguien que apenas le conoce habla bien de su trabajo o cuando un tercero le comenta los elogios que ha oído hacia él. También ha disfrutado de las ventajas de Internet, a través de la cual ha recibido mensajes de personas interesadas en su investigación e incluso en la publicación internacional de sus trabajos.

Como docente, José se siente reconocido principalmente por el alumnado y, aunque desconoce lo que pueden pensar sus compañeros, en general, a nivel de facultad *“creo que tengo fama de ser buen profesor, de dar contenido serio (...) y de saber comunicarlo”* (3: 58). No obstante, señala que el reconocimiento suele venir de aquellos que no se sienten sus rivales.

A este respecto, recuerda la anécdota de una chica doctora, profesora de universidad que un día se acercó a su despacho para contar a José algunos problemas que estaban surgiendo en su departamento y, así, desahogarse. Durante la conversación, la joven le comentó que un profesor le había obligado a borrar todas las citas que había utilizado de José, y que ella decidió no borrarlas, ya que era uno de los investigadores que más había trabajado sobre la temática que ella abordaba en su libro. El hecho de no aceptar la imposición de este profesor hizo que la joven tuviera que dejar el departamento e irse a otro.

“Si las relaciones son buenas, pues te crean un ambiente bueno. Si las relaciones son de este tipo pues te crean también cierta desazón (...), hacen daño, pero bueno esa es la realidad (...) y con esos bueyes tenemos que arar (...). Y entonces lo que hay que hacer es no caer en la depresión profesoral, no. Hay que levantarse y hay que tener claras las metas, las ideas y el comportamiento, e ir adelante, y ahora que vienen nuevos alumnos (...), son a los que tú te debes y a los que (...) tienes que ayudar a seguir para adelante” (3: 59-60).

Con los alumnos

Para José, el contacto que mantiene con sus alumnos ha sido fundamental para su desarrollo profesional. Siente que el hecho de estar en permanente contacto con gente joven le hace plantearse y replantearse constantemente su forma de pensar y hacer, y en definitiva, le ha hecho tener una mentalidad siempre abierta al cambio.

“...esto es una suerte, ser profesor de universidad y estar en contacto con los alumnos, esa es la suerte más grande que puede tener una persona. ¿Tú sabes lo que la juventud aporta de renovación constantemente a la sociedad? Eso no lo sabes más que estando aquí en una mesa como ésta y con gente joven delante de ti... en pensamientos, en formas de vida, en formas de actuar, oyéndolos cuando tú sales de aquí y van hablando por la

calle (...), viéndolos en clase, viendo sus problemas cuando vienen y te hablan, viendo sus alegrías, sus entusiasmos, sus ilusiones, viéndolos a ellos (...) ¿Tú te crees que a mi edad en otras circunstancias yo sería una persona como la que tú estás viendo? Imposible...” (3: 65-66).

Enfrentarse cada día a las clases es toda una ilusión para José e intenta aprovecharlas al máximo, pues considera que las relaciones que mantiene con el alumnado le rejuvenecen mental e incluso físicamente.

Considera que con el tiempo, los alumnos han cambiado mucho, debido especialmente al contexto socio-histórico en el que ahora se desenvuelven.

“...no es lo mismo los alumnos que yo tenía en Jaén en tiempos del último franquismo y del nacional catolicismo, que los alumnos que tengo ahora. Los alumnos que yo tenía entonces pues eran alumnos abiertos, pero la mayor parte de ellos pues también muy inquietos por aquella sociedad, por cambiarla, por buscar las líneas nuevas de investigación histórica, porque los libros de historia eran unos libros que estaban totalmente sesgados, totalmente manipulados y ellos querían otras cosas, entonces eran quizás alumnos con más inquietudes aparentes, exteriormente. Los alumnos de ahora ya no saben quién era Franco, ni saben prácticamente qué era el nacional catolicismo (...). Hombre no se les quita lo que es la inquietud profunda, pero aquellos tenían la inquietud por salir de aquel mundo y estos tienen también una inquietud por ver nuevos horizontes...” (3: 63).

No obstante, aun con el paso del tiempo y la diferencia intergeneracional, el esfuerzo y seriedad que pone en la preparación de cada una de sus clases, siempre se ha visto compensado con la respuesta y el reconocimiento que hace el alumnado de su trabajo. No son pocas las anécdotas que hacen que José siga manteniendo despierto su afán y preocupación por la buena enseñanza.

Evaluación e incentivación

José no se muestra nada satisfecho con el sistema de evaluación e incentivación de la investigación ni de la docencia. *“Hay que organizarlo, hay que vertebrarlo y hay que ponerlo en funcionamiento con criterios rigurosos y objetivos, y premiar el trabajo serio y no las amistades, y no los favoritismos” (3: 72).*

Como representante de comisiones de evaluación y negociaciones a nivel político, considera que los procedimientos que se siguen no son fiables ni exhaustivos.

“...unas veces aquí, otras veces me iba a Madrid al ministerio y allí pues me sentaba, nos sentábamos (...) y yo veía los proyectos de investigación, y digo esto es imposible, si esto me lo hace a mí un alumno en clase y a éste le dan diez millones, hombre, por amor de dios... ¿Qué opino de la evaluación investigadora? Que no es seria” (3: 70).

Asimismo, opina que no existe una incentivación económica real, ya que son sistemas de incentivación que se crearon para compensar la pérdida de poder adquisitivo que estaba sufriendo el profesorado.

“¿Qué incentivación económica hay? Para el profesorado ninguna. Si nuestro poder adquisitivo ha bajado, pero además en picado. Que sí, que la inflación ha hecho que tengas más dinero, que te paguen más cantidad, pero una cantidad que tiene menos poder adquisitivo. Yo, en Jaén, ganando cantidades más bajas, tenía un poder adquisitivo mucho más fuerte que el que tengo ahora que gano cantidades más elevadas. Yo podía hacer cosas entonces, que yo si tuviera que hacerlas hoy, no podría”. Además “¿qué incentivación hay si tú haces cosas y después no puedes difundirlas...? Depende de los cuatro favoritismos de turno, de las cuatro filias y de las cuatro fobias. No hay unos criterios objetivos, claros, no hay unas comisiones serias, objetivas, que funcionen” (3: 72).

José arguye que deberían existir diversos tipos de incentivación, pero que realmente no se da ninguno, ya que ni siquiera se apoya al profesorado para que pueda difundir los trabajos de investigación que realiza. Argumenta que es uno mismo el que, a través de contactos y peticiones, tiene que buscarse la vida; lo que prueba la gran falta de estructuración y organización universitarias.

“...ese es el incentivo que tenemos, el incentivo que tú te busques. Ni incentivo económico, ni incentivo de reconocimiento, ni incentivo de ayuda, ni siquiera a lo elemental, porque una fábrica trabaja y el producto lo venden. La leche Puleva produce cartuchos y los vende en los supermercados. Tú lo haces libre y te puedes tirar ahí esperando, que ahí se muere” (3: 72).

En cuanto a la docencia, afirma que la evaluación debería ser mucho más profunda y basarse en un seguimiento de la labor del profesorado para, en caso de necesidad, ayudarle a hacer cursos de reciclaje, cursos pedagógicos, y motivarle a través de incentivaciones de diverso tipo.

José, a pesar de obtener resultados muy positivos en las encuestas que actualmente se pasan al alumnado para evaluar la calidad del profesorado, hace una fuerte crítica contra ellas. Argumenta que es una evaluación superficial y poco objetiva, que se hace en un momento que no siempre es el

adecuado y que se puede ver influida por factores diversos (alumnos que nunca han asistido a clase, el profesor le ha regañado ese día o les ha añadido un tema más, etc.). Considera que las encuestas son útiles, pero deberían estar más controladas y sistematizadas, si no, *“estamos haciendo parches, pegotes, chapuzas y la universidad no puede ser una entidad de chapuceros. La universidad tiene que ser una cosa muy importante y allí es donde tenemos que aspirar, a que sea la cosa muy seria, muy organizada y llevadas las cosas con mucho rigor, porque lo merece”* (3: 67).

Él fue uno de los promotores para que los quinquenios docentes se concedieran de manera automática, y considera que así debe seguir siendo, hasta que se cuente con un sistema de evaluación objetivo y bien estructurado.

“...yo fui el primero que dije: bueno, tal y como están las cosas, los quinquenios docentes por el mero hecho de que los tenga una persona, se le conceden y punto, porque lo que tenemos que cambiar es otra cosa, porque lo que no podemos hacer es funcionar sin una infraestructura que ayude a que eso se lleve adelante con seriedad y con rigor; no podemos venir aquí a juzgar algo que no se está haciendo bien. Por ello, una vez que se plantea una petición de quinquenio docente, pues lo que hay que hacer es concederla y punto” (3: 68).

Para José, su mayor fuente de reconocimiento la obtiene a nivel personal, en su relación con otros profesionales. A nivel institucional cree que su labor, especialmente la docente, no puede ser reconocida, puesto que no hay métodos de evaluación diseñados y llevados a la práctica con rigor.

“Yo sé que tienen buena consideración de mí a nivel de universidad. Luego, yo he tenido la suerte también de meterme en muchos follones y entonces soy muy conocido (...). La gente tiene un concepto de mí de ser un profesional serio (...), de prestigio de investigación, de prestigio de dar unas clases bien dadas y de prestigio por interesarme realmente por buscar una universidad más seria” (3: 65-66). *“Ahora a nivel institucional no pueden conocer tu labor, ni la mía ni la de nadie, porque los métodos de evaluación (...) son malos, son malos”* (3: 66).

BIOGRAMA		
Trayectoria profesional de José (Artes y Humanidades) (Anexo C.6.e3)		
Cronología	Hechos y acontecimientos	Valoración
Años 60-64	Realiza los estudios de Teología.	Como base de su incipiente horizonte profesional.
Años 64-67	Es enviado como coadjutor a Motril y más tarde como párroco a dos pueblos alpujarreños.	Predicar el evangelio según la doctrina del Concilio Vaticano II durante su estancia en Motril chocó con la mentalidad de la época, y tras un enfrentamiento con la Iglesia fue enviado a un pueblo bastante apartado donde no pudo sentirse realizado profesionalmente por la escasez de habitantes. Se replantea su futuro y se propone ser misionero.
Años 67-68	Hace un curso en Madrid sobre misiones.	Periodo muy formativo que le ayudó a reflexionar y a perder la credibilidad y la fe en la iglesia.
Años 68-71	<ul style="list-style-type: none"> Realiza la carrera de Geografía e Historia. 	<ul style="list-style-type: none"> Desconociendo que su titulación era válida para presentarse a unas oposiciones de historia, hace la carrera en dos años con la idea de dedicarse a la enseñanza media. En ambos sitios deciden prescindir de él al acabar el curso, ya que sus métodos dialogados de enseñanza no interesaban.
Años 70-71	<ul style="list-style-type: none"> Es contratado como profesor en una academia y en un colegio religioso granadinos. 	
Años 71-83	<ul style="list-style-type: none"> Accede como profesor al Colegio Universitario de Jaén y asume el cargo de director de departamento durante todo el periodo. 	<ul style="list-style-type: none"> Es el periodo más importante de su vida, ya que allí se formó como hombre, como profesional y como ciudadano. Docencia: se enfrenta a ella con gran motivación y responsabilidad, sabiendo desde el principio que su rol no es transmitir contenidos, sino transformar el pensamiento. Gestión: mantiene muy buenas relaciones, basadas en el diálogo y el consenso.
Años 71-74 1972 1974	<ul style="list-style-type: none"> Inicia su tesina y tesis. <ul style="list-style-type: none"> Presenta la tesina. Defiende la tesis. 	<ul style="list-style-type: none"> Su trabajo sobre el obispado le abre camino en su desarrollo como investigador. Es un periodo estresante, pero muy enriquecedor.
Años 78 y 79	<ul style="list-style-type: none"> Se presenta dos veces a las oposiciones para acceder al cuerpo de adjuntos de la universidad (hoy denominados titulares de universidad). Inicia una nueva línea de investigación. 	<ul style="list-style-type: none"> La falta de apoyo y respaldo hace que viva los procesos de promoción de forma muy traumática. Su interés se centra en el estudio de la sociedad y los movimientos sociales.
Años 83-2008		<ul style="list-style-type: none"> Docencia: se siente con más experiencia y conocimiento, pero mantiene el mismo método, que es enseñar al alumnado a pensar a través del estudio profundo y crítico de la realidad.
Año 1983	<ul style="list-style-type: none"> Se presenta por tercera vez a la oposición y consigue la plaza como Adjunto de Universidad. 	<ul style="list-style-type: none"> El presidente de su tesis doctoral D. Emilio Sáez y el catedrático D. Antonio Ubieto le animan a presentarse mostrándole su apoyo y queda en muy buen lugar, pues tenía un amplio currículum que no había sido justamente evaluado en los procesos de selección previos.
Año 1984	<ul style="list-style-type: none"> Toma posesión y se incorpora a la Universidad de Granada. 	<ul style="list-style-type: none"> Tras un año de espera, logra tomar posesión, pero todavía hoy se arrepiente de haber dejado el que era Colegio Universitario de Jaén.
Años 85-2004	<ul style="list-style-type: none"> Inicia una nueva línea de investigación. 	<ul style="list-style-type: none"> Comienza a investigar la vida material y mentalidades del medioevo. En esta línea ha escrito tres de sus mejores obras y durante este periodo se le concede el cuarto tramo de investigación.
Años 89-94	<ul style="list-style-type: none"> Desempeña el cargo de director de departamento. 	<ul style="list-style-type: none"> Los conflictos que le supone enfrentarse al cargo hacen que al finalizar los cuatro años de mandato quiera abandonar; no obstante, es convencido por sus compañeros para que siga, pero tan sólo se mantiene un año más.
Año 1990	<ul style="list-style-type: none"> Es nombrado Secretario de FETE-UGT de la Universidad de Granada. 	<ul style="list-style-type: none"> El cargo le absorbe la mayor parte de su tiempo y tiene que dejar de lado la investigación durante el poco tiempo que lo desempeña.
Año 2002	<ul style="list-style-type: none"> Se presenta a una oposición de cátedra de universidad 	<ul style="list-style-type: none"> Aprueba todos los ejercicios, pero nuevamente la falta de apoyo y el nepotismo frenan su merecida promoción. Pierde toda la ilusión y decide no volver a presentarse a este tipo de procesos.
Año 2004 hasta hoy	<ul style="list-style-type: none"> Comienza una cuarta línea de investigación. 	<ul style="list-style-type: none"> Se centra en el estudio de la Historia de Granada y está a la espera de si le conceden el quinto tramo de investigación.

E.4. AMALIA: CIENCIAS DE LA SALUD

Amalia es profesora titular de escuela universitaria con grado de doctora en la rama de Ciencias de la Salud. Soltera, sin hijos y sin ningún tipo de carga familiar, tiene diecisiete años de experiencia docente en la universidad y una trayectoria como asistente sanitaria, previa a su incorporación al ámbito universitario.

Sus inicios como docente en la universidad no fueron resultado de una elección meditada y vocacional, sino que a partir de haber trabajado en varios centros hospitalarios, *“surgió el tema de la docencia y empezamos a colaborar como asociados a tiempo parcial, y luego pues llegó un momento que tuve que decidir por la labor asistencial y probé un poco a ver si, dado que me gustaba la docencia, pues...”* (5: 2).

Considera que la principal ventaja que ofrece esta profesión es que *“te reverdece en el conocimiento. Si no quieres caer en la monotonía, la propia profesión yo creo que te motiva, te promueve a renovarte. Yo pienso que la docencia a mí me ha resultado muy positiva por este tema, porque me promueve el que yo intente todos los días aprender cosas nuevas, porque tengo que transmitir las. Cuando yo estaba en el hospital, bueno, tú te estimulas, pero al final siempre haces lo mismo (...), no era el mismo estímulo. Entonces, a mí la universidad me inspira renovación y, si hay que renovarse, por supuesto hay que investigar”* (5: 4).

Estableciendo diferencias entre su labor asistencial previa y la actividad docente, dice haber percibido bastante diferencia en el trato con los pacientes y la relación con el alumnado, y valora a los primeros como más agradecidos que los segundos. Según la profesora, el paciente siente que se le está ayudando, pero los alumnos ven al profesor como un obstáculo para alcanzar su principal objetivo, que es aprobar la asignatura.

Amalia manifiesta que aunque la docencia es una actividad que le reporta grandes satisfacciones debido al contacto con los alumnos, se identifica más con la investigación, ya que *“como curiosidad, me motiva mucho más...”* (5: 5).

Su afán de superación y el hecho de no tener ningún tipo de responsabilidad familiar, le ha permitido dedicarse por completo a su profesión, por tanto, su situación personal ha favorecido y favorece su implicación y constancia en el trabajo.

“Yo disfruto con esas tareas y a mí si me dan aquí las diez de la noche, pues no me importa” (5: 49).

Acceso y promoción

Amalia accedió a la universidad en 1991, a través de un contrato como asociada a tiempo parcial de seis horas. Al mismo tiempo, trabajaba a tiempo completo en el hospital. Compaginar la docencia universitaria y la asistencia sanitaria no fue fácil, porque *“...cuando tú estás en un colectivo, normalmente ese colectivo quiere que estés en su misma situación (...). El colectivo quiere la homogeneidad, no quiere que nadie saque la cabeza, por así decirlo (...). Todo el mundo quiere que todos seamos iguales; o estamos todo el mundo en la universidad o no estamos...”* (4: 4).

En 1995, tuvo la posibilidad de acceder a una plaza de asociada a tiempo completo y aunque fue una decisión muy difícil, pues debía pasar de una situación de estabilidad a una de mayor inseguridad, finalmente decidió dejar el hospital donde había trabajado durante dieciocho años, para poder ocuparla.

“...surgió una plaza aquí de asociado a tiempo completo y no podía llevar el hospital, pero la plaza de aquí era de asociado, entonces podía perder la posición y quedarme en la calle; vamos no me quedaba en la calle, pero cuando tú cambias algo seguro por algo inseguro supone un poco de riesgo y, en ese tiempo, un año o dos, (...) tuve un poquillo de incertidumbre, porque no sabía si había decidido bien o no. Hoy pienso que decidí bien, pero eso lo he valorado a posteriori; en ese momento era un riesgo que tenía que asumir y ahora no me arrepiento claro” (4: 3).

Posteriormente, en 1998, tras pasar una oposición, se estabilizó como profesora titular de escuela universitaria. Aunque anteriormente había manifestado en varias ocasiones su intención por optar a ella, Amalia comenta con ironía que *“nunca era buen momento para sacarme la plaza”* (4: 12).

El paso de una categoría a otra no supuso para ella dificultad ninguna, puesto que ya llevaba consigo una larga trayectoria profesional y se sentía preparada para afrontar y superar cualquier obstáculo. De hecho, para Amalia, intentar superarse y promocionarse dentro de la profesión son dos de las principales motivaciones que le llevan a realizar su trabajo con empeño. Su mayor aspiración sería conseguir la cátedra de universidad, aunque no sabe si tendrá posibilidades por su tardía entrada en la universidad. No obstante, ha solicitado la evaluación para poder acceder a la titularidad de universidad y está pendiente del informe de la ANECA acerca de su trayectoria profesional, tanto docente como investigadora.

“En principio mi opción es titular de universidad y ahora es la promoción más directa, luego lo de catedrático queda ya un poco más a largo plazo, no es que sea imposible, pero no se sabe. Yo no voy a tirar la toalla, cuando tenga la titularidad voy a ver qué es lo que me falta para lo otro” (4: 30).

Docencia

La trayectoria de Amalia como docente comienza en el año 1991 y, hasta el día de hoy, encuentra dos fases claramente diferenciadas en su forma de vivir la enseñanza.

➤ *El servilismo como profesora asociada no funcionaria*

Esta primera fase se caracterizó por una dependencia absoluta de aquellos profesores que se situaban jerárquicamente por encima de ella.

“...aquí tenías que estar un poco como una especie de paje (...) de los titulares y de los catedráticos (...); mira me das esta clase, me das... Entonces, era como que tú no tenías derechos; puede que los tuvieras, pero da igual, para que te sacaran una plaza tenías que arrimar el hombro, no que los otros vieran que tú eras competente o no, sino que arrimaras el hombro, y en función de lo que arrimaras el hombro te iban a apoyar o no...” (4: 12).

En este ambiente de servilismo y miedo a las represalias de no cumplir “órdenes”, Amalia vivía la docencia desde el temor continuo de ser un blanco de críticas por parte del profesorado funcionario.

“...cuando tú eras asociada (...) no lo vives igual, tú crees que va a llegar en algún momento el titular y..., porque no es el primer titular que va a vigilar a ver cómo el asociado da la clase (...). En otra época era así, y a lo mejor hasta te podía ridiculizar delante de los alumnos; entonces cuando tú ya eres titular, eso ya no se produce y esos miedos desaparecen, y empiezas a cobrar autonomía propia” (4: 12).

Aunque sus primeros enfrentamientos a las clases no supusieron un choque para ella, sí sentía inseguridad con respecto a los compañeros de los que dependía su promoción profesional.

La primera asignatura que tuvo que impartir y que mantuvo durante los primeros años, fue la que siempre quedaba sin elegir. Aunque señala que hasta adaptarse por completo tuvo que enfrentarse a varias clases, en general, se sintió segura ante los alumnos prácticamente desde el principio, debido a su experiencia clínica.

“...me ayudó mi experiencia personal en el hospital, porque aunque buscara libros para prepararme las clases, los alumnos te hacían preguntas y yo no salía por lo que había leído en el libro, salía por mis recursos. La experiencia me ayudó mucho” (4: 6).

La planificación de sus clases la hacía de manera independiente. Ella obtenía el programa y, a partir de ahí, organizaba sus clases siguiendo su propio criterio. No obstante, para aspectos determinados, podía contar con la colaboración de algún compañero especializado en alguna de las partes que se desarrollaban en su asignatura.

La planificación de las primeras asignaturas estaba enfocada a *“aspectos más de tipo teórico, eran clases de tipo teórico y yo llevaba mis transparencias”* (4: 8).

El método de enseñanza empleado en clase se ceñía exclusivamente a la clase magistral y puesto que la materia era compleja, detectaba que no había demasiada aceptación por parte del alumnado.

“Lo que sí recuerdo es que los alumnos, en las primeras clases, daba la impresión que no les volvían muy locos aquellas clases y yo no entendía por qué. Salía yo muy frustrada de aquellas clases (...). A lo mejor podía ser parte mi culpa, pero a lo mejor también era el tema en sí lo árido que es” (4: 8).

La evaluación consistía en un examen final tipo test, acompañado de un caso clínico sobre el que tenían que responder a algunas cuestiones.

➤ *La independencia como profesora titular de escuela y la implantación del crédito europeo*

Una vez que Amalia accede a la titularidad de escuela en 1998, *“la docencia que impartes es lo mismo, haces la misma función, pero ya tú haces lo que te toca, no le haces el trabajo a nadie y antes no era así, es que era otra dinámica... Había mucho servilismo en aquella época. Ahora, incluso los asociados no funcionan así (...), pero en esa época sí. Entonces con el cambio a titular, ya tu identidad la encuentras. Luego ya eso de entrar en clase, cerrar la puerta y decir aquí soy yo la dueña y señora con mis alumnos, cuando tú eres asociada (...) no lo vives igual”* (4: 12).

Amalia comenta que los cambios en su docencia han venido impulsados especialmente por la implantación del crédito europeo y la progresiva integración de las tecnologías. Aunque en su método de enseñanza siempre ha predominado la clase magistral, actualmente ha conseguido acercar de una manera más rica y conectada a la realidad los contenidos de la asignatura al alumnado. Para ello, las tecnologías han jugado un papel fundamental y, entre otros recursos, el Power Point.

“...antes íbamos con las diapositivas estas de marquito y eso de los marquitos pues era muy pesado, porque mientras las encargabas, que te las hacían... Esto es que desde luego ha sido una cosa... Esto de que sobre la marcha tú lo prepares y en un rato lo tengas hecho, eso ha sido... Y eso de que tú veas una

imagen, la puedas escanear... Es que es otra forma; antes tenías que ir a que te echaran una foto (...). Yo creo que eso ha sido un cambio espectacular para dar clase” (4: 14).

Al mismo tiempo, en los últimos años ha ido incorporando a su enseñanza actividades como el análisis de artículos científicos, el análisis clínico a través de obras pictóricas, y con los alumnos de doctorado se preocupa especialmente para que aprendan a redactar artículos científicos y sepan valorar cuando una publicación está bien o mal hecha. Más recientemente, también ha comenzado a incorporar en sus clases el aprendizaje a través de la resolución de problemas, ya que es el objetivo de un proyecto de innovación del que ha sido partícipe; no obstante, la falta de una formación previa específica en este método, hace que no se sienta del todo satisfecha con los resultados obtenidos durante el primer curso de aplicación.

Con respecto a la dedicación que presta a las clases, considera que ha ido descendiendo con los años, pues mientras que en un principio tenía que hacer grandes labores de búsqueda y selección de contenidos, progresivamente ya sólo ha ido ajustando y actualizando la información.

El sistema de evaluación también ha sufrido cambios, pues ahora la calificación final no depende exclusivamente del examen final, sino que también se contabiliza el trabajo de los alumnos en clase. *“Los trabajos eran el 20%, pero claro, lo que buscamos es que el examen tenga cada vez menos valor. Lo que pasa es que valorar un trabajo ofrece mucha más dificultad que valorar un examen; un examen tipo test es lo más objetivo que hay” (4: 15).*

El grado de satisfacción actual de Amalia con respecto a su actividad docente no es malo, pero asegura que hace unos años era mejor, ya que no tenía que compartir las asignaturas con otros profesores. *“A lo mejor yo, hace unos años, me encontraba más satisfecha que ahora, porque me encontraba menos limitada. Ahora han entrado otros profesores, las asignaturas las compartimos más gente y en cuanto que tú compartes, te encuentras más limitada” (4: 15).* *“Entonces la satisfacción (...), yo lo que estoy contenta es con lo que hago y creo que los alumnos están contentos, pero luego yo esa libertad de decir yo me estructuro la asignatura (...), es que al tenerla que compartir es como que pierdes la capacidad de decisión (...) y a los demás les pasa lo mismo...” (4: 16).*

El hecho de compartir las asignaturas es el único factor que le ha influido en su docencia de manera más negativa. En cambio, destaca que le han influido muy positivamente las relaciones que mantiene con el alumnado.

“Veo que tengo buenos alumnos, son inquietos, hay inquietud, hay ganas de hacer cosas, hay motivación por parte del alumnado” (4: 16).

Investigación

Amalia considera que en su trayectoria como investigadora ha habido dos fases que han marcado su manera de afrontar dicha actividad.

➤ *Antes de la creación de las agencias de evaluación y acreditación*

Amalia inició su investigación unos años después de acceder a la titularidad de escuela y fue con el comienzo de su tesis en 2001. Con anterioridad había presentado comunicaciones en congresos *“pero casi siempre hacía publicaciones de revisión bibliográfica, a lo mejor de alguna recogida de datos clínicos, pero eso de hacer medida y ser un poco objetivo, yo creo que a partir de la tesis”* (19). También, durante el 2000, realizó un estudio previo para comprobar la viabilidad de la investigación que iba a poner en marcha en su trabajo de tesis.

La tesis supuso para ella un proceso agotador, pues tenía que dedicar muchas horas a tratar a pacientes muy complejos. Pasaba tantas horas sentada con los pacientes que incluso le afectó físicamente, haciéndole ganar bastante peso.

Aunque compaginaba la tesis con la docencia, intentaba centrarse mayormente en el desarrollo de la primera. *“Las clases las daba por la mañana. Las clases una vez que tú coges el ritmo a lo mejor te lees un poco el tema, ves las imágenes y no tienes que dedicar tres horas. Entonces enfocaba el tiempo a mi tesis. Es que la tesis exige el cuerpo entero y el alma también, y si tienes más cosas, también”* (4: 21).

También, durante este periodo, Amalia crea el grupo de investigación del cual sigue siendo directora en la actualidad.

Finalmente, defendió la tesis en 2003, dos años después de iniciarla. La satisfacción de haber culminado este primer trabajo como investigadora, se unió tres años después a la alegría de sentir que su trabajo había sido reconocido. *“La tesis (...) recibió dos premios nacionales; uno de la Real Academia de Doctores, y otro de la Real Academia de Medicina”* (4: 20).

Esta primera fase de investigación, para Amalia no culmina con la lectura de su tesis, sino que continúa mientras sigue publicando en revistas sin la presión de la evaluación externa que comienza con la puesta en funcionamiento de la ANECA.

➤ *Implantación de nuevos procesos de evaluación para la promoción*

Con las nuevas evaluaciones que se plantean a partir de la creación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, *“ya ves tú que hay que empezar a publicar en otro tipo de revistas y en inglés, que hay que*

dejarse un poco ya del castellano. Entonces, quizás, hay un poco de cambio de mentalidad, de que ya todo no vale (...), y es lo que te hace cambiar” (4: 21).

Ya como doctora, ha dirigido y dirige algunas tesis que tienden a ir en la línea de sus temas de especialización y, cada año, a través del Plan Propio de la Universidad de Granada, van accediendo a proyectos de investigación que les permiten ir avanzando y profundizando en dichas temáticas. Al mismo tiempo, suelen contar con la ayuda de becarios de iniciación que, desde dicho plan, solicitan abrirse camino en la investigación.

En cambio, su mayor descontento se encuentra en el hecho de no haber podido acceder a ningún proyecto de investigación I+D del Plan Nacional. Han sido varios los intentos, pero siempre se los han denegado, y no tienen muy claro si se debe a la temática que abordan, a la falta de tramos de investigación, etc. El hecho de que trabaje en un área de conocimiento relativamente reciente, hace que tengan que luchar intensamente por abrirse camino en el terreno de la investigación, pues compiten con áreas que ya poseen una trayectoria investigadora consolidada.

Un profesor le comentaba que *“aquí hay ya otra gente que estaban ya comiendo cuando ustedes llegaron, las sillas están ocupadas y las mesas están servidas, y ahora hasta que una silla no quede vacante ustedes no se pueden sentar” (4: 23). “Estamos hablando de que en la mesa de la investigación hay una cantidad de dinero, hay una cantidad de gente que acostumbra a llevarse cierta cantidad, que está ahí; y, para poder meter la cabeza, pues nos va a costar trabajillo, si es que no nos perdemos por el camino” (4: 23).*

Amalia considera que uno de los factores que ha influido negativamente en su desarrollo profesional como investigadora ha sido el no haber accedido a la universidad cuando era más joven. *“Yo creo que cuando eres joven, a lo mejor tienes menos experiencia, pero tienes más energía. Y un “no” a alguien joven lo frustra, pero creo que hay mucha energía en la batería para no derrumbarse (...). Pero cuando se llega a cierta edad, y un ‘no’ y otro ‘no’, es que hemos mandado ya unos pocos de años esos proyectos (...), es que te deprimas (...). Cada año hemos presentado uno, porque iban vinculados a alguna tesis que teníamos entre manos y lo hemos hecho, el proyecto se ha hecho, pero no nos lo han financiado” (4: 23).*

Sus expectativas de futuro se ven mermadas, en la medida que el rechazo es continuo; sin embargo, aún tiene energías para seguir intentándolo, pues si no consiguen esa financiación, no pueden avanzar. Además, *“esto es la pescadilla que se muerde la cola. Si no hay proyecto, no hay publicaciones, no hay publicaciones en revistas de impacto” (4: 24)* y si no hay publicaciones en revistas de impacto, no hay tramos de investigación y no hay posibilidades de promoción.

Formación

Cuando Amalia comenzó a compaginar su trabajo en el hospital con la docencia, no recibió ningún tipo de formación para desempeñar la última.

“Yo no recibí ningún tipo de formación, yo fui autodidacta como todos los que hemos estado aquí” (4: 32).

En general, era normal no recibir ningún tipo de apoyo, ya que nunca nadie había sido formado para enseñar a enseñar dentro de su rama científica.

“...es que el que viene de salud, pues allí lo que hemos aprendido es a tratar pacientes; allí no hemos aprendido a dar clase, a un paciente no se le da clase; pienso que es un campo totalmente distinto, pero claro también hay aspectos que hay que enseñar y los tiene que enseñar el que es profesional de eso...” (4: 7)

No haber recibido formación específica para ser docente le llevó a plantearse y replantearse cada una de sus actuaciones de manera continua, hasta ir entreviendo pequeños atisbos de luz que configurarían el nivel de experiencia que hoy posee. Al mirar atrás y contemplar su propia evolución, la sensación de Amalia es satisfactoria, pues considera que su desarrollo profesional como docente es fruto de su propio esfuerzo.

“...yo comprendo que, a lo mejor, por un lado, si no te han formado, tú has perdido mucho tiempo en buscar el norte, una orientación. Ese tiempo, si te hubieran orientado, no habrías tenido que buscártelo por ti mismo. Por un lado, la pérdida esa de tiempo lo pierdes, pero por otro lado, si tú vas superando las dificultades que estás teniendo y lo has hecho tú solita, eso te genera una gran satisfacción” (4: 32).

Sin embargo, aunque alcanzar metas por uno mismo puede resultar muy complaciente para la propia realización profesional, *“¿quiénes son los grandes perjudicados aquí? Porque en el tiempo que tú te estás orientando, porque tú estabas desorientada, a los alumnos también los estabas tú desorientando, o sea que ¿es positivo o negativo? Hombre yo pienso que es negativo, porque si hay perjudicados es negativo. Porque claro, tú te sientes muy satisfecha si no te han orientado, pero el tiempo que yo he tardado en orientarme, el alumnado sale perjudicado y también ha perdido el tiempo. Yo lo he perdido y los alumnos también lo han perdido” (4: 32).*

Actualmente forma parte de un proyecto de innovación docente, cuyo objetivo es llevar al aula el método de resolución de problemas. Al margen de su participación en dicho proyecto, hasta el año pasado, Amalia no había participado en actividades relacionadas con la innovación y la mejora de la enseñanza.

“Algún curso sí que hemos hecho, pero era un curso sobre guías docentes (...), eso fue el año pasado (...). No hemos hecho muchos cursos, no porque no los necesite, sino por el tiempo (...). A mí me hubiera gustado hacer alguno (...) sobre resolución de problemas (...) Yo creo que hemos estado muy desorientados, muy perdidos para ese proyecto, el de innovación (...) Creo que nosotros teníamos que haber vivido antes los problemas, haber hecho ese curso y haberlo vivido como alumnos nosotros primero. Pienso yo que hubiéramos interiorizado mejor el proceso para poder transmitirlo, creo” (4: 33).

Hablando de sus primeras experiencias con la investigación, *“la formación que yo recibí la valoro como bastante pobre, como muy pobre y muy alejada de la realidad, de la necesidad” (4: 35).* Amalia comenta que los cursos de doctorado no le fueron de utilidad, pues seguían en la misma línea que los estudios de grado. Eran *“clases magistrales y un trabajillo; lo mismo. No sirven para nada, pero son unos créditos que hay que hacer” (4: 34).*

Durante la realización de la tesis tuvo el apoyo de su director, aunque según Amalia, aprender a investigar es algo que consigue cada uno a través de un proceso continuo de ensayo y error. Comenta que, con el tiempo, algunas de las directrices que habían guiado su formación como investigadora, le han servido para descubrir otras vías diferentes de entender la formación. Por un lado, le enseñaron que gran parte del valor de una tesis residía en su volumen, *“...yo no voy a decir que la mejor tesis es la que más kilos pesaba, pero yo viví esa época” (4: 35).* Por otro lado, considera que, ante todo, una tesis debe ser del doctorando que la realiza, y sostiene que a partir de su experiencia, aprendió que el director debe sugerir, asesorar y orientar al doctorando, pero nunca imponer, pues esto limita la creatividad y la iniciativa del investigador.

A lo largo de su trayectoria, Amalia ha enfocado su formación hacia la actualización continua de los contenidos de su asignatura, a través de la realización de búsquedas y consultas en revistas especializadas.

“Si tú estás dando clase y tienes que innovar conocimientos, tienes que dedicar un poco de tiempo (...). Ha terminado el curso académico, pues dices: tengo que renovar mis contenidos para el próximo año” (4: 36).

Por su parte, en investigación también ha de ponerse al día; necesita documentarse continuamente, ya sea para desarrollar proyectos o para poder guiar y supervisar el trabajo de los becarios.

Clima de relaciones interpersonales

Con los compañeros

Amalia considera que la gran heterogeneidad que existe en el departamento en cuanto a proyectos de futuro, hace que se enturbien las relaciones. El hecho de que Amalia entrara más tarde en la universidad y haya permanecido activa en procesos de investigación desde que defendió su tesis, ha creado ciertos conflictos por parte de aquellos compañeros que accedieron antes que ella, pero que aún no son doctores.

“...estoy cumpliendo con mi obligación, porque la universidad te dice que si eres doctora tienes estas obligaciones, y (...) si las becas de iniciación las quieren pedir los alumnos, tú tienes que ayudar a los alumnos, y si hay que dirigir tesis, tú tienes que dirigir tesis (...). Entonces creo que la universidad plantea esas tareas a los doctores y yo lo que intento es cumplir con mi tarea” (4: 38).

Esto perjudica, a su vez, el clima de trabajo, ya que tiempo atrás cuando se realizaban publicaciones, siempre se solía poner a los compañeros más cercanos, pero con el cambio de sistema de evaluación, Amalia piensa que no se puede continuar haciendo eso, pues las personas que realmente trabajan salen perjudicadas.

Con el tiempo, la evolución de esas relaciones ha empeorado, y cree que si consiguiera promocionar a titular de universidad, se agravarían aún más.

“...yo que sé, es que es una situación que se comprende, que yo la puedo comprender, yo la puedo entender, pero yo la estoy viviendo desde la parte negativa. Y es que yo me la estoy trabajando y encima no estoy encontrando beneficio en la convivencia, todo lo contrario. Mi esfuerzo personal va contra mí” (4: 39).

Otro problema que percibe en las relaciones se da a consecuencia de compartir asignaturas, ya que considera que es difícil llegar al consenso cuando una asignatura es impartida por más de dos profesores, cuyo método de trabajo es totalmente distinto.

Mantener este tipo de relaciones con los compañeros le influye negativamente en su desarrollo profesional, especialmente, en la docencia, pues es donde encuentra una mayor limitación a la hora de tomar decisiones. En la investigación no le afecta tanto, aunque *“antes por ejemplo a lo mejor en cualquier proyecto metíamos a un ciento de gente, y llega el momento que ya estás harta de poner a tanta gente que luego no hace nada. Entonces si antes eran diez, ahora ponemos a tres o cuatro, a los que van a trabajar... y se molestan” (4: 40).*

Aunque Amalia cuenta con el apoyo y la amistad de compañeros de otras universidades, pues colabora con ellos a través del grupo de investigación que tienen en común, el clima de relaciones que existe en el departamento no le aporta demasiadas satisfacciones.

“...yo creo que hay pocas cosas dentro del entorno en el que nos movemos en el que las relaciones con los compañeros te influyan positivamente, al menos desde mi punto de vista. No lo sé, no lo sé. Yo la verdad es que tengo una cierta sensación de soledad (...), porque vivo más la rivalidad que el trabajo en equipo. Vivo más la rivalidad y yo no me siento rival de nadie (...). No sé si en otro sitio donde haya más doctores hay mejor ambiente, no lo sé...” (4: 40).

Con el alumnado

“Con los alumnos tengo muy buena relación (...). He sido por lo menos siete u ocho años madrina (...). El madrinazgo no quiere decir nada, pero bueno si también lo han hecho por votación pues es porque te quieren, bueno te aprecian” (4: 41).

Amalia siente que existe una buena conexión con sus alumnos, *“no es que estemos en familia, a mí con los alumnos en familia no me gusta, pero no me siento tampoco en un pedestal con respecto al alumno (...). Yo creo que hay un respeto por ambas partes y el respeto no como miedo andando de puntillas” (4: 41).*

Desde sus inicios como docente hasta ahora, Amalia ha experimentado un cambio en la forma de interactuar con el alumnado, ya que con los años ha pasado de ser una profesora distante a intentar propiciar un clima de distensión y reciprocidad.

“...yo estudié en la facultad de medicina (...) y mi modelo cuando yo entré, yo me acordaba que en medicina los profesores (...) estaban en un pedestal y nosotros estábamos siempre abajo. Pero es que en la relación personal ese pedestal no lo quitaba nadie. Entonces ese modelo era el mío, porque era el que yo creía que había que tener” (4: 41). Ahora, “creo que estoy bastante más próxima que cuando entré (...), porque en la medida que te sientes más segura, madura más la relación tuya con el alumnado” (4: 42).

También ha visto cambios en el alumnado a lo largo de las diferentes promociones, y considera que el cambio de sociedad está también transformando el tipo de alumnado.

“...yo creo que como esas primeras promociones ninguna (...). Esa necesidad imperiosa de aprender... Esas primeras promociones tenían un toque especial, y a lo mejor eso lo da el propio contexto en el que nos estamos moviendo todos. Hoy la gente lo quiere todo más cómodo, los apuntes hay que dárselos masticados. Antes los alumnos tenían que estar siempre copiando (...). Yo creo que la gente hoy es más cómoda y van a la ley del mínimo esfuerzo. Tengo esa impresión...” (4: 42).

Sin embargo, el hecho de que el acceso a la carrera exija una elevada calificación, hace que sean buenos alumnos. *“Eso es muy positivo, son buenos alumnos que entran con muy buena nota. Ahora, a la vez, también te exigen (...), pero a mí no me importa que se me exija” (4: 42).*

En general, las buenas relaciones que mantiene con el alumnado le influyen de manera positiva en su desarrollo profesional, ya que hace que se sienta motivada en la preparación de las clases. Para Amalia, impartir docencia es estimulante, pues se crea un ambiente relajado, en el que incluso hay hueco para el humor.

Evaluación e incentivación

Amalia no siente que su actividad investigadora esté del todo reconocida a nivel institucional, pues junto a su grupo de investigación aún no ha conseguido financiación a través de los proyectos de la Junta de Andalucía ni del Ministerio. Aunque asegura que cada año tienen más producción y de mayor calidad, todavía no han obtenido la financiación que necesitan para seguir adelante.

Los únicos recursos a los que han podido acceder durante los últimos años han sido los conseguidos a través de los proyectos del Plan Propio de la Universidad de Granada. Destaca que le han sido concedidos un total de cuatro proyectos, algunas estancias en universidades extranjeras y seis becarios de iniciación a la investigación.

“...lo que es mi universidad no me ha denegado a mí muchas cosas, por no decir casi ninguna (...), yo pienso que eso puede ser un reconocimiento” (4: 44).

Una de las limitaciones que ve al hecho de no poder conseguir proyectos de investigación a nivel de Comunidad Autónoma y de Estado, lo encuentra en la dificultad para conseguir una publicación en revistas de especialización del área en que trabaja. Asegura que apenas existen revistas de impacto en su área científica, y que ninguna es española, lo que obliga a tener que desviarse hacia otra tipología de revistas para poder publicar. Asimismo, la dificultad de publicación se une a la escasez de recursos para elaborar buenos trabajos de investigación, por lo que se encuentra en una especie de laberinto sin salida.

“Si todo el mundo aquí intentara publicar en revistas de impacto (...), desde luego se tendría que ir a otras modalidades de revistas que no serían las del área, porque es que las del área son poquísimas. Pero es que encima, los recursos investigadores que tienen son mínimos; yo no sé cómo luego vas a hacer una publicación de calidad (...). Es que la clave está en tener dinero para tú poder hacer cosas, porque luego en ese artículo que tú publiques, tú tienes que aportar algo novedoso; tú no puedes ponerte a repetir lo que ha hecho otro y se necesita una cierta tecnología, y la tecnología cuesta dinero...” (4: 45).

En cuanto a la docencia, no tiene ninguna evidencia de que su labor sea reconocida, pues el acceso a los quinquenios docentes es automático.

“Los tramos docentes, tal y como lo llevamos son cada cinco años. Te los dan automáticos, no tienes que hacer grandes méritos, si no, a lo mejor, no ser problemática” (4: 46).

El reconocimiento que Amalia percibe es el resultante de las valoraciones recibidas por el alumnado, por la participación en proyectos de innovación y en programas de acción tutorial. Y, aunque se muestra conforme con el sistema de general de evaluación, sí siente que se produce un dilema con la evaluación por parte del alumnado:

“...yo ya he oído, no es que lo diga yo, que cada vez hay que llevarse mejor con el alumno (...), pero (...) ¿el profesor debe dejar parte de su criterio para que los alumnos impongan el suyo? Eso es un poco complejo (...). Está claro que la enseñanza no debe ser una auténtica dictadura con el alumnado, pero claro, los barcos llevan su capitán y la clase tiene que tener su capitán también, si no, perdemos el rumbo” (4: 45-46).

Amalia concluye que aunque no está en contra del sistema de evaluación existente, éste presenta algunas lagunas que pueden ser perjudiciales para el propio profesorado.

BIOGRAMA		
Trayectoria profesional de Amalia (Ciencias de la Salud) (Anexo C.6.e4)		
Cronología	Hechos y acontecimientos	Valoración
<i>Años 77-91</i>	Trabaja como asistente sanitaria a tiempo completo.	Pasa por diversos hospitales y realiza diferentes funciones asistenciales a lo largo de este periodo.
<i>Años 91-95</i>	Accede a la universidad a través de un contrato de asociada a tiempo parcial, manteniendo su contrato a tiempo completo como asistente sanitaria.	Compaginar ambos trabajos no es fácil porque el colectivo de asistentes sanitarios tendía a buscar la homogeneidad en las funciones de sus trabajadores. Docencia: en el inicio a la enseñanza, su experiencia como asistente sanitaria le facilita mucho el trabajo, por tanto, no se muestra insegura ante el alumnado, pero sí frente a sus compañeros, ya que se siente controlada y sometida a los profesores que llevan más tiempo.
<i>Años 95-98</i>	Es contratada como asociada a tiempo completo.	Tuvo que abandonar el hospital y fue una decisión difícil porque suponía el paso de un contrato fijo a un contrato de mayor inestabilidad.
<i>Desde 1998 hasta hoy</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Accede al cuerpo de profesores Titulares de Escuela Universitaria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aunque su intención fue haber sacado la plaza antes, se sentía frenada por los compañeros situados jerárquicamente por encima de ella. El paso a esta nueva categoría profesional no le supuso dificultad, pues ya traía consigo una larga trayectoria profesional.
<i>Años 2001-2003</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Se inicia en la investigación a través de la realización de la tesis y la creación de un grupo de investigación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Investigación: <ul style="list-style-type: none"> - La tesis le supuso un periodo agotador, pues tenía que dedicar muchas horas a pacientes muy complejos. - Como directora del grupo de investigación, comienza a solicitar y a participar en proyectos de investigación del Plan Propio de la UGR, aunque tienen problemas para acceder a los Proyectos I+D del Plan Nacional.
<i>Año 2003 hasta hoy</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Continúa con las tareas de investigación e intenta reunir los requisitos para poder pasar automáticamente a la categoría de Titular de Universidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultades para la promoción, pues no cuentan con recursos y esto, a su vez, les imposibilita realizar investigaciones y publicaciones de impacto.

E.5. IGNACIO: CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS

Ignacio es profesor contratado doctor en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas. Soltero, sin hijos y con un nivel de responsabilidad familiar bajo, ha tenido la posibilidad de concentrarse plenamente en su carrera profesional.

El motivo que le llevó a iniciar su trayectoria en la universidad fue fundamentalmente la vocación por la profesión, aunque afirma que el factor suerte siempre ejerce cierta influencia en el devenir de los hechos.

Considera que las características que definen su trabajo son: la vocación o necesidad de transmitir aquello que uno sabe; la aplicación práctica de lo que se enseña o investiga; la creatividad que se ha de desarrollar, tanto para desempeñar la labor docente como investigadora; y el prestigio de la profesión.

Ignacio sostiene que de las diferentes funciones que ha de acometer el profesorado universitario, él, sin duda, se siente más identificado con la docencia.

“La docencia es la que más me gusta, más que la investigación y que la gestión (...). Que tú sepas transmitirle de una forma adecuada a las personas que luego van a desempeñar una labor, para mí es fundamental, y que haya creatividad y un buen recuerdo cuando acabe el alumno, pues para mí es fundamental” (5: 3-4).

Al mismo tiempo, comenta que la situación personal del profesor influye de manera determinante en la actividad docente e investigadora. Concibe que si en la vida personal se tienen problemas y uno se siente mal consigo mismo, la docencia y la investigación se ven perjudicadas.

Aunque, afortunadamente, la situación personal de Ignacio nunca ha sido un obstáculo para su desarrollo profesional, en sus inicios tuvo que robarle mucho tiempo a la familia. No obstante, conforme ha ido alcanzando una mayor estabilidad, ha podido equilibrar esa dedicación a la familia y a la profesión.

Acceso y promoción

Ignacio accedió a la universidad en 1997 a través de un contrato extraordinario que consiguió un año después de acabar la carrera.

“...fue por una baja de enfermedad, si mal no recuerdo, que se quedaron unos créditos disponibles y, por lo tanto, el director del departamento tuvo que convocar vía urgente (...) un contrato extraordinario a tiempo parcial” (5: 21).

Este contrato, que no ofrecía posibilidad de renovación, le obligaba a volver a concursar al año siguiente, por lo que disfrutó de él tan sólo durante un cuatrimestre.

Al principio del curso 98-99, recién obtenido el grado de doctor, consiguió un contrato ordinario de asociado a tiempo completo, con posibilidad de renovación hasta 2005; año en el que pudo acceder a una plaza de contratado doctor, pues ya contaba con la acreditación. Conseguida esta plaza, Ignacio sintió un gran alivio, ya que por fin disfrutaba de la estabilidad que había perseguido durante algunos años.

Ese mismo año se presentó por primera vez a la habilitación para poder optar a la plaza de titular de universidad. *“El primero pues me pareció bien, hombre era la primera experiencia y, bueno, lo sacaron personas que estaban más preparadas”* (5: 22).

Un año y medio después, Ignacio lo volvió a intentar. *“Me presenté en Sevilla y aquello fue terrible, porque creo que francamente no se tiene en cuenta la preparación de las personas, sino que se medía, bueno, pues otros intereses y otros problemas a nivel nacional entre otras personas; entonces a mí, en este sentido, y a otras personas, pues yo creo que nos castigaron un poco, ya no sólo lo que hubiéramos trabajado, sino con quién habíamos trabajado. Bueno, tema de clanes, vamos a decirlo así (...). Llegamos al final tres personas para tres plazas que había, y no digo que haya que darlas automáticamente, pero dejaron dos desiertas bajo el pretexto de que no éramos dignos un poco más o menos. Eso me parece un poco maquiavélico (...). Aquello fue bastante frustrante a nivel profesional y a nivel personal. Sí, me marcó mucho esa oposición”* (5: 22).

Considera que se le trató injustamente, pues aunque pasó la primera prueba, recibió fuertes críticas en el ejercicio de docencia, y cree que no hubo una evaluación objetiva. *“Luego, pues mira (...), la valoración que me han hecho los alumnos ha sido bastante buena, entonces creo que también todo eso tiene que tenerse en cuenta”* (5: 23).

Con la entrada en vigor de la LOU y el cambio de procedimiento, Ignacio tiene previsto enviar el currículo a ANECA el próximo curso, para intentar conseguir la habilitación a través de este nuevo sistema. *“Y bueno, si sale favorable, ya presentarme a lo que sería la titularidad de universidad”* (5: 23).

Docencia

En sus doce años de experiencia en la universidad, distingue principalmente dos fases en su trayectoria docente.

➤ *La dificultad de compaginar los inicios en la docencia con la tesis*

Cuando Ignacio comenzó a dar clase, *“me sentía poco formado, me sentía muy nervioso, me superaba el reto, aunque paralelamente muy motivado por ese privilegio de poder dar docencia”* (5: 4).

Durante sus primeros años tuvo que impartir clase a alumnos de quinto que, normalmente, eran mayores que él y, algunos, ya tenían experiencia profesional. Su principal miedo era no saber responder a las cuestiones que le planteasen, pero poco a poco fue adaptándose y asimilando la idea de que tenía que formarse continuamente para permanecer a la altura de las circunstancias.

“...la primera impresión era un poco sentirme pequeño frente al resto tan grande” (5: 4), *“estás perdido e intentando aprender”* (5: 7).

Para planificar las clases, al principio tuvo que conformarse con el material que le dieron otros profesores, ya que le contrataron justo una semana antes de iniciar las clases. Seguidamente, una vez que se incorporó, comenzó a manejar y a leer bibliografía relacionada con sus asignaturas. Organizaba sus clases *“pues sobre todo buscando muchísimo material, leyendo muchísimo previamente, y luego intentando sintetizar todo en lo que sería la hora de docencia y teniendo en cuenta también qué es lo que los alumnos necesitaban en su esquema de formación, qué necesitaban de la asignatura y que podía ofrecer yo aplicado”* (5: 5).

Normalmente su dedicación a la docencia requería el doble de duración de la clase, por lo que si preparaba una clase de una hora, necesitaba dos.

En cuanto a la metodología que empleaba en sus clases, *“...no es como ahora que están todos los retos del espacio europeo y todo, entonces era fundamentalmente clase magistral y prácticas. Entonces bueno, intentaba preparar bien ese tema, no existía el Power Point en aquellos momentos, por lo tanto era todo... a lo sumo transparencias (...), e intentaba también que la parte de práctica (...) y la docencia teórica (...), los alumnos estuvieran a gusto (...), que diera lugar a preguntar cosas, que se sintieran relajados...”* (5: 5).

Por su parte, en la evaluación se tenía en cuenta la calificación del examen de la parte teórica de la asignatura, y la entrega de diferentes prácticas. Igualmente, se valoraba la presentación voluntaria de un trabajo; *“para mí era importante por garantizar también que el alumno lo hiciese libre y no obligado”* (5: 6).

Esta fase se prolongó hasta la defensa de su tesis doctoral en el año 1998. Uno de los aspectos fundamentales que la diferencia de la siguiente, aparte de los ya comentados, fue la falta de estabilidad laboral, lo que le forzaba a concentrarse en la tesis, dejando un poco de lado la docencia.

“...hay un antes y un después en lo que es la realización de la tesis doctoral”. Por un lado, se vive como un reto que es bonito y al que uno se enfrenta con ilusión, pero por otro, el estar supeditado “al tipo de contrato que tienes laboral, la verdad que no presta a disfrutar; yo por lo menos no lo disfruté tanto como podía haberlo disfrutado. Era una carrera a contrarreloj. Había que hacerlo con premura, porque tu siguiente contrato dependía de eso” (5: 6).

➤ *Después de la tesis: desarrollo creativo de la docencia*

“Después de la tesis doctoral digamos que uno se siente liberado y con más tiempo para dedicarle a otras tareas, por eso creo que se disfruta también más. Y yo consideraría que de hace tres años a acá, quizás muy ligado a lo que es tener un contrato laboral estable, creo que se disfruta también mucho más cuando ya tienes esa posibilidad, es decir, cuando ya no tienes que preocuparte por tener una estabilidad, sino ya por desarrollar tu creatividad también” (5: 6).

Aunque en cuanto a estabilidad, podría encontrar una división entre el contrato como asociado a tiempo completo y el contratado doctor, *“las dos últimas yo las unificaría un poco en el sentido de que (...) el hecho de que tú hayas tenido equis años de tablas dando una asignatura, pues ya eso también te hace ser más realista, planificas mejor el tiempo, es decir, ya sabes lo que vas a tardar en un tema, planificas mejor los recursos”* y también *“el hecho de que los últimos años hayan coincidido con un desarrollo genial de las nuevas tecnologías” (5: 7)*. Sin duda, para Ignacio, todo esto ha contribuido positivamente al desarrollo de su actividad docente.

El principal cambio experimentado por Ignacio ha sido el hecho de tener más tiempo para vivir la docencia de una manera más relajada y creativa. A eso contribuye todavía más positivamente la estabilidad laboral que posteriormente le proporciona el contrato indefinido con el que continúa actualmente.

“...que el profesor esté bien, se sienta estable en su situación laboral, es correlación con que la persona tenga una mejor docencia, sin duda” (5: 7).

El tiempo que dedica a preparar las clases ha disminuido, *“hombre podría quedar muy bien diciendo que sí le dedico el mismo, pero en realidad no, lo que hayas trabajado el año anterior y haya funcionado bien, pues lo mantienes (...). Se innova porque si no, se aburre uno también (...), pero (...) lo que ha valido otro año, ha sido útil y así lo han dicho los alumnos, además hay que mantenerlo” (5: 9).*

Durante estos años, además de continuar con las clases magistrales, ha ido incorporando pequeñas innovaciones en su metodología, como son la integración de las nuevas tecnologías dentro de clase, para que ellos mismos aprendan a buscar y a seleccionar información a través de Internet. *“Lo que tantas veces hemos escuchado de darle la caña de pescar en vez del pescado (...), decirle un poco dónde pueden encontrar la solución a la pregunta y que ellos hagan un poco de forma creativa su búsqueda. Traer gente a clase a mí me ha ayudado mucho”* para que vean *“cómo se traduce la labor que tú intentas transmitirle teóricamente en la vida real...”* (5: 8).

En cuanto a los procesos de evaluación, Ignacio ha seguido apostando no sólo por el examen, sino también por el trabajo del alumnado; especialmente, por aquél que hace de manera voluntaria. *“Todo lo que se hace forzado le quita encanto, entonces hacerlo con libertad, los alumnos lo valoran muy bien y se implican más”* (5: 8).

Ignacio señala que su grado de satisfacción como docente es de ocho en una escala del cero al diez. Alcanzar una cota superior le supondría haber adquirido un mayor nivel de formación, porque insiste en que *“no hay que bajar la guardia”* (5: 10), y también implicaría un apoyo más fuerte por parte de la institución universitaria, pues *“los medios que hay no son suficientes para los objetivos que se proponen. Ahora por ejemplo con todo lo del espacio europeo parece que sólo el papel son ideas fabulosas, estupendas, pero ¿qué hacemos cuando tenemos ciento y pico alumnos en el aula?, es decir, es imposible, es un brindis al sol. Entonces, si algún día por parte de la Universidad vienen grupos reducidos, más puntos de conexión a Internet en la facultad (...), sin duda llegaré cerca del diez...”* (5: 10).

Asegura que los aspectos que más le han influido en su desarrollo profesional como docente han sido, por un lado, el hecho de conseguir una mayor estabilidad laboral y, por otro, el buen clima de trabajo que posee con sus compañeros. Considera que ambos requisitos son esenciales para sentirse bien, sentirse motivado y realizarse profesionalmente como docente.

Investigación

➤ Como estudiante

Sus primeros pasos como investigador los dio antes de finalizar la carrera, ya que varios profesores le dieron la posibilidad de participar en algunos proyectos que se estaban llevando a cabo. Fue una fase que vivió con ilusión, pero apenas tenía conocimientos para desentramar todo lo que implicaba un proceso de investigación. Posteriormente, el comienzo de la tesis supuso su entrada fuerte en la investigación.

➤ *Durante la tesis*

Cuando Ignacio comenzó con su tesis doctoral en 1997, *“...necesitaba mucha ayuda de profesores que habían pasado ya por la experiencia de la tesis; entonces, aunque tenía un poco más de ‘formación’ por los cursos de doctorado y todo eso, pero yo aún así me veía muy débil frente a lo que es afrontar una investigación, hacer conclusiones, estadísticas y todo eso”* (5: 14).

Ignacio formó parte de un curso de doctorado, cuya temática acababa de nacer a nivel nacional. Esto le hacía sentir mucha motivación, pues su tesis iba a ser la primera en ser defendida dentro de ese programa.

Durante el proceso de realización, contó con el apoyo de su director y del grupo de investigación, que trabajaron con él codo a codo durante todo el periodo.

“...yo siempre digo que mi tesis fue nuestra tesis, es decir, el equipo en el que estaba me ayudó muchísimo (...). El grupo de investigación y la persona que me dirigió la tesis pues bueno, se pusieron a trabajar a la par mía en mi tesis y era algo que te estimulaba mucho, que hubiera un ambiente de equipo, un ambiente ameno...” (5: 12).

No obstante, aunque el clima en el que desarrollaba su trabajo era muy positivo, se dio la circunstancia de que su contrato iba a salir de nuevo a concurso y entre los candidatos dispuestos a solicitarla había doctores, por tanto, *“...o yo tenía la tesis o me quedaba en la calle. Entonces, en ese sentido (...), lo viví con mucho estrés, es decir, una tesis normalmente sabes tú que son dos, tres o cuatro años, y yo tuve que hacerla en trece meses corriendo. Salió una cosa bastante digna y muy bonita, pero el precio fueron trece meses súper duros. Todo eso compatibilizándolo con las clases, las investigaciones, la gestión...”* (5: 13).

Compaginar la tesis y la docencia le impidió poder disfrutar de las clases, pues tenía que intentar dedicar el máximo tiempo posible a su investigación.

Finalmente pudo defender la tesis prácticamente un año después, en 1998, lo que le permitió acceder al contrato de asociado a tiempo completo.

➤ *Después de la tesis*

En su tercera fase como investigador *“me he visto un poquitín más preparado para esto, aunque (...) nunca se tiene la sensación de estar preparado totalmente; siempre te quedan cosas que conocer, nuevas formas de investigar, nuevas formas de interpretar los datos y, bueno, espero que nunca se vaya esa sensación que también será un reto continuar formándote”* (5: 14).

Su satisfacción como investigador es menor que la que tiene como docente, “vamos a darle un cinco, no daría más” (5: 15).

“...se exige mucho resultado a los profesores: cuántas investigaciones, cuánto has publicado, qué cantidad, y el impacto en la revista, que sigue siendo cantidad (...). Creo que se exige mucho, pero se dan pocas posibilidades para empezar (...). No siempre con veinticuatro créditos de docencia (...) se tiene el tiempo disponible para hacer grandes investigaciones, es decir, son investigaciones que se tarda mucho tiempo en hacerlas y luego que no hay muchos recursos económicos, es decir, aquí los recursos normalmente se los llevan los mismos de siempre, es decir, las personas que tienen un gran currículum y, claro, es el pez que se muerde la cola. Los que más lo necesitamos, a veces, encontramos que todo el pastel está repartido; entonces, creo que habría que inventar un sistema para que fuera accesible a todo el mundo” (5: 15).

Para Ignacio las ayudas deberían repartirse no sólo en función del currículum, sino también atendiendo a otros criterios, ya que para la gente joven con iniciativa es imposible competir con personas que han trabajado durante toda una vida. Se trata de compensar el nivel de exigencia que se pide en méritos, con el apoyo que se recibe para responder a dichas exigencias.

Sus expectativas de futuro van a estar supeditadas a “qué tipo de ayuda, qué puertas se van a abrir, qué posibilidades desde la Universidad. Si es verdad que van a venir esas ayudas que siempre nos prometen todos los que llegan al rectorado, desde la Junta de Andalucía, desde el gobierno nacional... Bueno, pues si todo eso se cumple, espero que las expectativas sean buenas; yo espero investigar con mucho gusto” (5: 17).

Gestión

Ignacio se inició en las tareas de gestión con cargos menores, como representante del departamento en la Junta de Centro o representante de centro. Actualmente, posee un cargo más relevante como subdirector del centro al que se halla adscrito.

Su acceso a este cargo se lo tomó “con mucha ilusión, con muchas ganas de trabajar y de hacer todo aquello que yo muchas veces criticaba y añoraba” (5: 17). Era una oportunidad para hacer sus propuestas realidad, lo que hacía que se enfrentara al cargo con mucha motivación y horas de dedicación.

Su labor es apoyar al equipo directivo en el tema de los nuevos postgrados, intentando desarrollar todas las tareas que se le encomiendan con la máxima creatividad posible.

Aunque para desarrollar su actividad gestora ha recibido gran apoyo por parte del director del centro, *“sí es verdad que yo me he visto un poco perdido al inicio, había que ponerse al día en muchas cosas. No hay un sitio donde la universidad te diga: ‘mira si vas a desempeñar esta labor, que sepas que tienes que hacer esto, esto y esto’. Los objetivos estaban muy poco clarificados, y entonces dando muchos palos de ciego al principio y conversando mucho con mis colegas, pues bueno, hemos ido dando forma un poco a esto, pero la verdad es que al principio iba un poco perdido, ilusionado, pero perdido”* (5: 18).

Ahora, después de cuatro años ejerciendo el cargo, se siente con más experiencia y con ánimo para seguir adelante.

“Los cuatro años de luces y sombras, de batacazos, de golpes que te das, de cosas que no haces bien, pues también te sirven para mejorar (...). Entonces, en ese sentido, me veo un poco más preparado e ilusionado...” (5: 19).

Asimismo, los frutos del trabajo y la opinión positiva de los compañeros le hacen sentirse motivado para continuar trabajando.

Ignacio comenta que necesita emplear mucho tiempo en las tareas de gestión y que, en general, su dedicación se distribuiría en *“un 50% docencia, un 35% gestión y un 15% investigación”* (5: 18).

Uno de los aspectos de la gestión que le influye negativamente es que la dedicación al cargo *“resta mucho tiempo para otras cosas que en tu currículum puntúan más; por ejemplo, sin duda, investigar y publicar siempre te va a proporcionar más que un cargo de gestión (...); entonces hacer gestión ha sido descontarlo de la investigación, de la docencia no, porque no puedes faltar a clase, pero sí de la investigación”* (5: 19).

Sin embargo, señala también algunos aspectos positivos y es que *“económicamente te aporta un pequeño plus (...), y bueno, a nivel (...) sobre todo de satisfacción personal, de poder hacer y trabajar en temas, que bueno, que ves que puedes influir positivamente y aportar tu granito de arena, eso te motiva mucho también hacerlo”* (5: 19).

Sus expectativas de futuro no van unidas al objetivo de mantenerse en cargos de gestión, sino que quedan supeditadas a que *“otras personas te propongan o que se abra esa posibilidad”* (5: 19).

Formación

Antes de comenzar a impartir docencia en la universidad, Ignacio hizo el CAP, un curso que *“no me sirvió para nada”* (5: 25), pues argumenta que se desarrolla bajo un enfoque formativo que deja mucho que desear. Aunque comenta que él ha sido profesor dentro de estos cursos, la orientación de los

mismos, los medios y la motivación, tanto de profesores y alumnos, influyen para que su única utilidad sea la propia de engrosar el currículum.

“El CAP me ha aportado pues currículum, un curso de ciento ochenta horas, pero podía haber sido eso o de ganchillo, yo que sé, me hubiera aportado al currículum...” (5: 25).

Ignacio considera que en sus comienzos hubo una ausencia total de formación docente, por lo que su experiencia fue negativa en ese aspecto. El único respaldo que tuvo en sus inicios fue el de *“compañeros que compartían sus transparencias conmigo, y los manuales que tenían me los dejaban. Ese fue mi apoyo; no tenía más que eso” (5: 25)*, del resto, *“te tienes tú que buscar un poco la vida” (5: 24)*.

Aparte del CAP, a lo a lo largo de su trayectoria como docente ha asistido a un curso de técnicas didácticas, pero *“fue muy corto y en doce años un curso de veinte horas pues la verdad que te aporta, pero hasta cierto punto. Hablaba un poco de técnicas de tutoría, de búsqueda de información (...). Me aportó en su momento, pero creo que debería ser más continuado” (5: 26)*.

En cuanto a la formación en el terreno de la investigación, Ignacio considera que salvo un aprendizaje superficial durante los cursos de doctorado, ha sido ausente. *“A lo sumo algún colega de departamento que llevaba más años, pues te apoyaba un poco, pero más por amistad que por otra cosa” (5: 27)*.

Califica los cursos de doctorado como asignaturas inconexas que, en muchas ocasiones, constituyen pegotes a los que no se les da ninguna aplicación práctica. *“Falta un poco darle forma, darle estructura, que se vea la aplicación que tiene en la vida real” (5: 26)*. Esta desconexión entre unos cursos y otros hizo que, como alumno, no llegase a captar la comprensión global de lo que se conseguía a través de ellos.

Clima de relaciones interpersonales

Con los compañeros

El clima de interacciones de Ignacio con sus compañeros ha influido mucho en su desarrollo profesional, ya que *“en un sitio donde uno no esté a gusto con las personas con las que está, hay que plantearse si continuar en ese puesto de trabajo. La vida son dos días y, bueno, no puede estar uno pasando malos ratos” (5: 30)*.

Las relaciones le han influido positivamente, ya que por lo general son muy buenas. Considera que aunque siempre hay personas con las que se coincide menos, es normal que en todo grupo existan diferentes puntos de vista, ya que es lo propio de una democracia y, por tanto, puede ser enriquecedor.

El ambiente de trabajo es bueno, especialmente dentro del equipo de investigación; sin embargo, añora que exista una mayor coordinación entre profesores en la actividad docente.

“...en el tema de docencia es que creo que está muy enfocada al trabajo individual de cada profesor, su asignatura, su aula y búscate la vida (...). Falta un poquito hacerlo más en equipo, interactuar, ¿por qué no dar una clase a dúo por ejemplo? (...). Entonces, lo que es la docencia la veo un poco individualizada, es decir, tendría que ser más de equipo” (5: 28).

La evolución de las relaciones a lo largo de los años ha sido favorable, ya que para Ignacio, el tiempo ha servido para eliminar muchos prejuicios que han existido entre compañeros.

“Muchas veces personas te encasillan no por quien tú eres, sino por con quien tú has trabajado. Si has trabajado con personas que les han caído bien o mal, pues ya te han etiquetado sin conocerte” (5: 28). Por el contrario, “al principio, también pienso que yo tenía prejuicios. Muchos de los compañeros que tengo actualmente habían sido profesores míos” (5: 29) y eso hacía que los catalogase en función de la experiencia que había tenido con ellos.

Siente que sus compañeros valoran su actividad docente, ya que en diversas ocasiones le han hecho comentarios positivos sobre lo que oyen de él u observan. Sin embargo, en el tema de investigación, advierte que ese reconocimiento es menor, debido a que percibe cierta rivalidad por comprobar quién investiga y publica más, y eso crea un ambiente competitivo que para Ignacio no es el más apropiado.

Con el alumnado

Para Ignacio las relaciones que mantiene con el alumnado son muy importantes, ya que le facilitan la mejora constante de su labor docente. La opinión que tengan los alumnos sobre el desarrollo de las clases es fundamental para que, como profesor, no baje la guardia.

“La relación es muy buena. Yo hay un par de cosas que me suelo fijar y que me orientan mucho; una de ellas es una valoración anónima que yo siempre les pido que me hagan a mediados de la asignatura y al final de la asignatura, es decir, que me valoren a mí sin poner quiénes son ellos (...). Les pido que lo hagan tanto cuantitativamente como cualitativamente” (5: 30).

La puntuación que suele obtener en este tipo de evaluación por parte del alumno siempre ronda entre el ocho y el diez, por lo que se siente muy reconocido y valorado por el alumnado.

También se siente muy complacido porque durante varios años ha sido elegido padrino de distintas promociones. Asegura que *“hay muy buena conexión con ellos, muy buena conexión”* (5: 30).

Ignacio ha podido percibir la diferencia entre las relaciones que mantenía los primeros años con sus alumnos, y observa que conforme ha pasado el tiempo, el hecho de enfrentarse con mayor seguridad a las clases, ha hecho que el contacto con ellos sea más directo y cercano.

“Los primeros cinco o seis años pues yo me sentía como muy pequeño frente a ese reto de las clases; me sentía todavía muy alumno (...), tenía muy cerca la experiencia que yo había vivido, entonces intentaba superarla, pero veía que no era fácil. Luego (...), el hecho de que vas perdiendo miedo a las clases (...), el miedo escénico, pues te permite también disfrutar más de la relación con los alumnos; entonces, en este sentido, ha habido más cercanía en la segunda fase con ellos, y también porque yo estaba más relajado, más tranquilo en las clases” (5: 31).

Evaluación e incentivación

Ignacio insiste en que se exige mucho al profesorado en investigación, pero sin embargo, no se le dan medios suficientes para responder a tales exigencias.

“...está muy bien que se exija e intentemos que haya buenos investigadores, si eso está estupendo, pero tiene que ir de la mano de que se vayan proporcionando los apoyos suficientes para que la gente que quiera investigar pueda hacerlo; pero si exigen mucho y dan poco....” (5: 32)

Además, considera que debe haber otro tipo de incentivación que no sea exclusivamente la económica. Por un lado, facilidades para aplicar los hallazgos que se obtienen a través de la investigación y, por otro, el reconocimiento honorífico de la propia institución al esfuerzo y productividad del investigador.

“...que cosas que investigas luego puedan tener una aplicabilidad y te den las vías para aplicar lo que has investigado, o sea, no sólo lo económico, sino fomentar estas vías también” (5: 32).

“...reconocimiento verbal de la institución también, ‘enhorabuena’ (...), aunque sea una palmadita en la espalda motivaría también” (5: 32).

Tampoco encuentra reconocimiento institucional de la labor docente. Estima que la universidad no se preocupa de si se es o no buen profesor, basta únicamente con que estés ahí para impartir los créditos que te son asignados.

En este sentido, considera que son los alumnos los que *“tienen algún gesto, aunque sea esto que te digo de padrino de la promoción”* (5: 32). La universidad únicamente se limita a enviar los resultados de cómo has sido valorado por los alumnos, pero no le importa si esa evaluación ha sido buena o mala.

BIOGRAMA		
Trayectoria profesional de Ignacio (Ciencias Sociales) (Anexo C.6.e5)		
Cronología	Hechos y acontecimientos	Valoración
Años 97-98	<ul style="list-style-type: none"> • Accede a la universidad a través de un contrato extraordinario a tiempo parcial al año siguiente de acabar la carrera. • Realiza la tesis doctoral. 	<ul style="list-style-type: none"> • El contrato no ofrece posibilidad de renovación y debe concursar de nuevo al año siguiente, por tanto, tiene que terminar la tesis en trece meses para conseguir la plaza que saldría en el nuevo concurso. • Docencia: <ul style="list-style-type: none"> - Se siente motivado, pero poco formado y muy nervioso e inseguro ante los alumnos. - El hecho de tener que dar prioridad a la tesis para asegurarse un puesto dentro de la universidad, le hace dejar la docencia en un segundo plano.
<p>Años 98-2008</p> <p>Años 98-2005</p> <p>Años 2004-2008</p> <p>Año 2005</p> <p>Años 2005 y 2006</p> <p>Año 2006 hasta hoy</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Es contratado como asociado a tiempo completo. • Accede a un cargo de gestión como Subdirector de Centro. • Accede a una plaza de contratado doctor. • Se presenta dos veces a oposición para acceder al cuerpo de Titulares de Universidad. • Trabaja y prepara el currículum. 	<ul style="list-style-type: none"> • Con posibilidad de renovación hasta 2005. • Apoya al equipo directivo en la creación de los nuevos postgrados. Considera que le resta tiempo para hacer otros trabajos que puntúan más en el currículum, pero se siente satisfecho de contribuir a los cambios que se están produciendo. • Alcanza la estabilidad profesional y, por tanto, personal. • La primera vez aprueban personas más preparadas y no le importa, pero en el segundo intento, se dejan las plazas desiertas y le resulta muy frustrante a nivel profesional y personal, ya que le parece injusto. • Su objetivo es conseguir la habilitación a través de ANECA para poder acceder a la titularidad de universidad. • Docencia: <ul style="list-style-type: none"> - El logro progresivo de una mayor estabilidad le permite dedicarse a la docencia de una manera más relajada y creativa. - Se siente con más experiencia, planifica mejor el tiempo, aprovecha mejor los recursos y comienza a innovar en la enseñanza, a través de la integración de las tecnologías y apostando por el trabajo participativo del alumnado. • Investigación: <ul style="list-style-type: none"> - No tiene la sensación de estar totalmente preparado, pero posee alguna experiencia y se desenvuelve mejor. - Lamenta que no se dote de recursos al profesorado que empieza.

E.6. LUIS: ARTES Y HUMANIDADES

Luis tiene actualmente un contrato como personal docente e investigador en uno de los departamentos que configuran la rama de artes y humanidades. Aunque no tiene ningún tipo de responsabilidad familiar, está atravesando un periodo de inestabilidad laboral que hace que no sea su situación personal la que influye en su vida profesional, sino todo lo contrario.

“...el momento en el que tú sabes que tú estás aquí pero dentro de poco tiempo puede que no estés y que no vuelvas, o puede que vuelvas al cabo de un tiempo, o que no vuelvas a tener financiación (...), no te permite (...) planearte la vida de una forma más o menos clara. Si fuera al revés, lo personal podría influir en lo profesional, pero ahora mismo es al revés, porque no tenemos estabilidad ninguna, ni estabilidad económica ni estabilidad laboral, entonces eso evidentemente nos influye mucho en la vida personal” (6: 15).

La decisión de comenzar una trayectoria profesional en la universidad no fue algo que se planteara al finalizar la carrera, sino que surgió por casualidad. Un profesor le ofreció la posibilidad de participar en un proyecto de investigación a través de una beca, y puesto que su licenciatura no cuenta con demasiadas salidas laborales, optó por aceptar la propuesta. A este motivo, se añadió otro de carácter económico, ya que se le presentaba la oportunidad de ganar un dinero al que no podría aspirar con su titulación en otros puestos de trabajo.

Para Luis, esta profesión se caracteriza por un fuerte dinamismo en sus funciones y por su gran aporte formativo, no sólo en el ámbito profesional, sino también en el personal. También la califica como una carrera altamente competitiva.

Dentro de la profesión, considera que tanto la docencia como la investigación son funciones bastante complementarias, aunque se siente más realizado con la actividad docente.

“La docencia me llena mucho más que la investigación, aunque la docencia me supone un contrapeso (...), porque es una actividad mucho más relajada en el sentido de que es una actividad que tú haces solo, que reflexionas, que te lleva tiempo; mientras que la docencia es un contacto directo con los alumnos y te reporta un ‘feedback’ más positivo, porque la investigación, bueno, de vez en cuando es positivo que te publiquen un artículo, pero no es lo mismo que cuando un alumno te dice que le ha gustado la clase” (6: 2)

Acceso

Luis accedió a la universidad en 2002, justo al año siguiente de finalizar la carrera, a través de una beca predoctoral de Formación de Personal Investigador (FPI). Este tipo de beca es convocada por la Junta de Andalucía para formar a nuevos investigadores dentro de proyectos de investigación concedidos a profesores funcionarios. Su duración es de cuatro años y está destinada a que el becario realice su tesis doctoral dentro del proyecto al que se encuentra adscrito.

“...contactó conmigo un profesor que yo había tenido durante la licenciatura, de un campo que a mí me interesaba. Me dijo que iba a salir una beca FPI relacionada con un proyecto de investigación que le habían concedido (...) y me dijo que si me interesaba que me pidiera la beca” (6: 2).

Para Luis fue determinante el hecho de que la beca le permitiera realizar estancias en el extranjero, pues considera que era un aspecto esencial para su formación.

Al finalizar los cuatro años de beca, Luis todavía no era doctor, por lo que *“hasta que no leí la tesis estuve sin financiación más de un año, que tuve que buscarme la vida por otros sitios, pero no relacionados con la universidad (...). Una vez que leí la tesis ya tuve acceso a las ayudas puente” (6: 9).*

Defendió su tesis en octubre de 2007 y pocos días después firmó un contrato de seis meses renovable por otros seis. *“Debía contar con la financiación de otro centro de gastos de la universidad, en el caso de los primeros seis meses, el de mi grupo de investigación” (6: 9).* Pero al renovar el contrato, necesitaba que esa financiación por parte de otro centro de gastos se ampliara, volviendo a recibir apoyo de su grupo de investigación y también del departamento. Aunque se siente apoyado por sus compañeros, la situación no era agradable pues tenía que estar *“rogando y un poco yendo de despacho en despacho y diciendo mi situación que es un poco complicada, porque los primeros seis meses yo no sabía si me iban a renovar, ya que mi grupo de investigación me dijo que no tenía dinero, entonces pensaba que (...) iba a volver a estar sin financiación. Luego hubo suerte y mi grupo tuvo dinero, el departamento puso dinero también y he podido renovarla” (6: 10).*

Actualmente le quedan pocos meses para finalizar con la última renovación y tiene la incertidumbre de no saber qué va a pasar.

“...si no me dan la posdoctoral o me sale una plaza que yo pueda pedirme...” (6: 10).

Luis, a pesar de haber recibido una formación encaminada a permanecer en la universidad, siente que se encuentra ante un futuro incierto *“porque sé que (...) en cualquier momento esto se puede acabar, y más ahora*

que estamos con el tema del espacio europeo, y esta carrera es una carrera minoritaria que va a tener bastantes problemas a la hora de encontrar un hueco, entonces la verdad es que no quiero plantearme muchas expectativas” (6: 10).

Su alternativa si no pudiera continuar en la universidad sería presentarse a unas oposiciones de secundaria, pero comenta que *“mientras esto dure voy a aprovecharlo, mientras intento abrirme hueco y me den oportunidades, intentaré aprovechar” (6: 10).*

Docencia

Luis comenzó a dar clase en 2004, durante su tercer año como becario de FPI. Su primer enfrentamiento a un grupo de alumnos *“fue complicado, sobre todo porque fue una clase en la que había muchísimos más alumnos (...) y en cierta forma yo me veía como ellos, o sea, digamos que yo no era capaz de apreciar la distancia jerárquica entre profesor y alumno (...), y aparte yo soy una persona muy tímida, entonces la primera vez me impuso mucho” (6: 3).*

Sus principales miedos eran *“no saber responder a las preguntas, el no responder a las expectativas de los alumnos con respecto a la asignatura, quedarme en blanco...” (6: 2).*

Esa inseguridad ha ido disminuyendo paulatinamente, conforme se ha ido familiarizando con el contexto del aula. *“En el segundo año, bueno incluso en el primero, ya noté que del principio al final había diferencia. En el segundo mejor y este año ya un poco diferente (...), he notado que he mejorado en muchos aspectos” (6: 4), “ahora mismo ya no tengo ese miedo que tenía antes a enfrentarme a las clases, ahora digamos que lo hago de una forma mucho más natural” (6: 4).*

En general, para planificar sus clases parte de la distribución de los diferentes temas del programa en el calendario académico de la asignatura. Posteriormente, *“me preparaba el tema de la clase con los materiales que iba a utilizar o las actividades para hacer, y después pues intentaba llevarlo a cabo en las clases, y dependiendo de si lo lograba o no, pues adaptaba” (6: 3).*

Si cada clase tiene una duración de dos horas, al principio dedicaba entre dos y tres horas a la preparación de la misma, tiempo que ha ido reduciendo en los cursos posteriores.

La metodología que ha ido empleando en sus clases ha sido deductiva, ya que a lo largo de las clases *“planteaba debates antes de ver los temas, había temas, en fin, que se prestaban más a debates que otros, pero generalmente planteaba dudas que fueran difíciles de resolver en el sentido de que ellos tuvieran que reflexionar antes de que empezara la materia, y luego pues, en fin, lo normal, teoría, apoyada con medios audiovisuales, o con*

transparencias, o con Power Point, o cualquier ese tipo de cosas, pero sobre todo debate, que participaran” (6: 4).

El sistema de evaluación en el que se apoya debido al gran número de alumnos es el examen, *“después evidentemente contaba la asistencia, la participación y trabajos aparte” (6: 4).*

Durante sus tres años como docente, ha dado tres asignaturas, la misma durante los dos primeros años y una diferente durante el último curso. El método para desarrollarlas se ha mantenido en la misma línea, aunque señala que este año ha variado un poco *“porque la asignatura no era sólo responsabilidad mía, sino que otra profesora da el segundo cuatrimestre, entonces he tenido que acordar la evaluación y la metodología con ella, pero más o menos sí, el mismo sistema” (6: 5).*

Su grado de satisfacción con respecto al desempeño de su actividad docente la califica de siete y medio en una escala de cero a diez. Es alta *“por la respuesta de los alumnos. He tenido una respuesta muy positiva de los alumnos y eso es lo que más me ha motivado” (6: 5).* Sin embargo, considera que para llegar a diez, todavía necesita una mayor *“experiencia y conocimiento” (6: 5).*

En cuanto a los factores que han beneficiado su actividad docente, señala tres: la experiencia, el tiempo y la dedicación, *“cuanto más te dedicas a una tarea, mejor lo haces” (6: 2).* Por el contrario, le ha perjudicado *“la inestabilidad, en el sentido de que yo estuve los dos primeros años que fueron los dos últimos de la beca (...). Luego estuve desconectado de la universidad, terminé la tesis y ya volví y me contrataron con un programa de ayudas puente, entonces claro, la inseguridad siempre juega un poco en perjuicio de eso” (6: 2).*

Luis percibe que su futuro como docente es complicado. Intenta ser pragmático porque *“sé que puede llegar un momento en el que se acabe, entonces estoy un poco a la expectativa de que la siguiente etapa pueda continuar. Ahora mismo estoy pendiente de las becas posdoctorales, puede que salga alguna plaza aquí de ayudante doctor, estoy viendo la acreditación... Mientras pueda continuar en esto, estoy dispuesto a continuar, pero (...) no sé qué es lo que va a pasar” (6: 6).*

Investigación

Luis se inició en la investigación con la beca FPI. Durante ese curso realizó los cursos de doctorado que, un año después, tras el periodo de investigación tutelada, culminaron con la defensa de la tesina en 2004.

A partir de ahí, con unas ideas más claras acerca de la orientación que quería dar a su investigación, comenzó a desarrollar su tesis doctoral.

Este momento de su vida lo vivió con ansiedad, *“ansiedad porque digamos que es una especie de la típica historia del burro y la zanahoria”* (6: 6), en la que se tiene la tesis por meta, pero van surgiendo otras tareas que deben cubrirse con mayor prontitud y la tesis se ve al final del camino, pero no termina de llegar, *“entonces la tesis tardas más, no es tan inmediata y, en fin, es un trabajo duro en el sentido de que estás todo el tiempo pensando en la tesis, en el fin de la tesis (...) y se hace un poco larga”* (6: 7).

La dedicación que prestaba a la tesis dependía de si tenía o no que ocuparse de tareas docentes. Durante *“...la estancia de investigación pues me dedicaba quizás unas diez horas diarias, pero los periodos que estaba aquí compaginando con la docencia, pues el que me dejaba la docencia o, algo menos quizás, alrededor de seis u ocho horas diarias”* (6: 7). Asimismo, el hecho de tener docencia durante un solo cuatrimestre, le permitía dedicarse por completo a la investigación durante el segundo, ya fuera la relativa a su tesis o la de otros proyectos de investigación. *“Compaginaba la investigación y la tesis, porque se pueden compaginar bastante bien, de hecho cualquier cosa que investigues está relacionada con la tesis, entonces no hay problema”* (6: 7).

La defensa de la tesis la realizó a finales de 2007 y considera que durante todo ese periodo ha experimentado un avance como investigador. *“Los primeras cosas que haces, los primeros artículos son manifiestamente mejorables, pero progresivamente aprendes más técnicas, aprendes a manejar la información (...), entonces cada vez tardas menos tiempo en buscar lo que quieres, encontrarlo y también en analizarlo. Tienes más criterio para analizar, cuanto más conoces de un tema, evidentemente tienes más criterio”* (6: 7).

En general, su grado de satisfacción lo sitúa en el seis en una escala de cero a diez. Añade que para llegar al máximo, *“me falta más experiencia, me faltan más conocimientos, un poco igual que en la docencia, lo que pasa es que quizás es (...) una actividad un poco más desagradecida que la docencia, porque no tienes una respuesta inmediata, entonces tardas más tiempo en publicar, tardas más tiempo en que haya reacciones sobre lo que publicas...”* (6: 8).

Considera que el principal aspecto que ha favorecido su desarrollo como investigador ha sido el hecho de poder disfrutar de una beca de investigación, así como de poder realizar una estancia en el extranjero a través de ella, *“no sólo porque está relacionado con mi tema de investigación, sino también por conocer cómo se trabaja en otros sitios. Es básico”* (6: 8). Por otra parte, señala que al igual que en docencia, el aspecto que más le ha perjudicado ha sido la inestabilidad laboral, pues es la que limita sus expectativas profesionales dentro de la universidad.

Formación

Cuando comenzó a impartir docencia no había recibido ningún tipo de formación didáctica, más que la propia de haber observado a sus profesores en su etapa como estudiante.

“Mi experiencia ha sido dejarme solo delante de una clase” (6: 11).

La única formación que ha recibido orientada a aspectos relacionados con la enseñanza, se produjo a través del Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), destinado a quienes se preparan para ser profesores de secundaria, pero opina que al ser un curso que no está bien planteado, apenas le fue útil.

En cuanto a su formación investigadora, considera que ha sido mejor que su formación docente. *“No es que la valore mucho, pero sí, sí que ha sido mejor que para la docencia” (6: 12).*

Durante el doctorado estuvo matriculado en un programa amplio en posibilidades y *“a mí me ha servido, algún curso más que otro, pero sí, sí que me ha servido” (6: 12).* Valora especialmente aquellos cursos que iban enfocados a presentar diferentes metodologías de investigación.

Seguidamente, durante el desarrollo de su tesina y tesis, ha tenido el apoyo continuado de su director que, aunque le ha dado libertad para enfocar el tema de investigación, siempre ha estado ahí para aconsejarle.

Contemplando la situación actual de los nuevos docentes e investigadores, Luis piensa que *“quizá sería necesaria alguna formación, sobre todo en el tema de docencia, porque la investigación yo creo que sí nos forman mejor a lo largo de la beca, en el doctorado (...), si tienes que hacer una tesina o tienes que hacer una tesis, tu director te acompaña (...), pero en el caso de la docencia no es así, entonces yo creo que yo, en fin, mi experiencia la valoro positivamente, pero porque he tenido una experiencia buena, pero como formación no ha sido positiva, porque no he recibido ninguna” (6: 11).*

Reconoce que desde sus inicios en la universidad, su formación se ha centrado específicamente en el desarrollo de la investigación. *“Yo tengo un par de líneas de investigación más o menos claras (...), al principio dediqué más tiempo a una y ahora estoy dedicando más tiempo a la otra, pero más o menos estoy en eso” (6: 12).*

Clima de relaciones interpersonales

Con los compañeros

Luis trabaja en una sala con los becarios del departamento, donde siente que su labor docente e investigadora es reconocida. Considera que las relaciones que mantienen son muy buenas y que existe un clima de trabajo muy confortable. No obstante, esas relaciones han variado con el tiempo, ya que *“depende de los becarios que ha habido en cada momento, pues las relaciones han sido más o menos buenas. No puedo decir que hayan sido malas en ningún momento, pero sí menos buenas. Las relaciones personales no eran tan buenas, en fin, simplemente relaciones profesionales”* (6: 13).

Al hablar de compañeros, Luis identifica como tales a los becarios que comparten con él su mismo espacio de trabajo. Aunque la relación con los profesores es buena, no les une ningún tipo de lazo afectivo, *“...con algunos son simplemente relaciones estrictamente profesionales, con otros pues hay un poco más de contacto, pero tampoco diría que hay relaciones de amistad con ningún profesor, más bien con los que estamos aquí (becarios), con los profesores no, pero buenas relaciones en general sí”* (6: 13).

Las relaciones con los compañeros le influyen mucho en su desarrollo profesional, especialmente con aquellos que comparten algún área de investigación sobre la que poder intercambiar ideas.

Con el alumnado

Luis define de *“muy cordiales”* (6: 13) las relaciones que establece con el alumnado, y siente que influyen bastante en su crecimiento profesional, ya que le sirven para mejorar continuamente su actividad docente.

“...cuando tú das clase notas lo que a ellos les motiva más, lo que les gusta hacer más en clase, cómo aprenden más y notas cuando les estás aburriendo como ostras; entonces claro, evidentemente eso ayuda (...), tratas de no volver a aburrirlos más. Siempre hay algún momento en el que los vas a aburrir o que los vas a hartar, pero uno trata de no caer en los mismos errores” (6: 14).

En sus tres años como profesor, ha experimentado una pequeña evolución ya que *“el primer año (...) tampoco estaba acostumbrado a enfocar este tipo de relación, porque yo casi estaba más acostumbrado a ser alumno que profesor, entonces me sentía raro”* (6: 14). Poco a poco ha ido asumiendo su rol de docente y considera básico que exista una distancia con respecto al alumnado, *“creo que es positivo, por muy cordiales que sean las relaciones, pero así siempre dejas claro que tú eres el profesor y ellos son los alumnos”* (6: 14).

Siente que aunque hay alumnos que no terminan de integrarse en la dinámica de las clases, en general, suelen responder muy bien a su metodología y se sienten motivados. *“Quizás no están acostumbrados a una metodología como la que yo trato de emplear”, a través de la que se pretende “que sean un poco críticos con las cosas que leen y que ven, y (...) la verdad es que se sienten motivados, no todos evidentemente, pero...”* (6: 14).

Evaluación e incentivación

No se siente nada satisfecho con el sistema de evaluación de calidad investigadora y docente. Con respecto a la primera, considera que *“es un sistema basado en criterios cuantitativos, entonces una persona puede tener trescientos artículos (...) que no digan nada (...) y no por eso tiene que ser mejor investigador que una persona que tenga uno o dos artículos que sean realmente buenos, o sea que no se evalúa la calidad, sino la cantidad”*. En relación con la docencia piensa que también se siguen criterios cuantitativos y que *“habría que tener más en cuenta lo que vale una persona, no por el número de horas que haya dado, sino por la calidad de las horas que haya dado, la opinión de los alumnos, la opinión del departamento”* (6: 15).

Estima que es positivo pasar encuestas a los alumnos, ya que *“ahí los alumnos reflejan su opinión sin presiones, entonces creo que sí hay que tenerlo en cuenta”* (6: 15).

En cuanto a los incentivos que se perciben por la actividad docente e investigadora, cree que se basan en criterios administrativos, que realmente no tienen mucho que ver con el buen desempeño de la actividad profesional.

En general, Luis se siente descontento porque cree que su labor investigadora no está reconocida institucionalmente. *“Nosotros los investigadores (...) estamos en una especie de limbo, de limbo institucional, en el que no se sabe muy bien si somos profesores, si somos, qué somos, si somos becarios. De hecho, ni siquiera muchas veces sabemos cómo llamarnos, nos llaman los becarios aunque estemos contratados como PDI laboral (...), creo que no, que no está reconocido”* (6: 14).

En cuanto al reconocimiento de la docencia, *“quizás algo más que la investigadora, porque cuando das clase como que tienes un estatus de profesor, porque los alumnos te reconocen así, pero a nivel institucional no, porque de hecho no te pagan más por dar clase”* (6: 14).

BIOGRAMA		
Trayectoria profesional de Luis (Artes y Humanidades) (Anexo C.6.e6)		
Cronología	Hechos y acontecimientos	Valoración
<i>Años 2002-2006</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Accede a la universidad a través de una beca predoctoral de Formación de Personal Investigador (FPI), concedida por el Ministerio de Ciencia y Tecnología al año siguiente de finalizar la carrera. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participar en un proyecto de investigación ofrecido por un profesor y realizar estancias en el extranjero fue clave para decidirse a solicitar la beca.
Años 2002-2004	<ul style="list-style-type: none"> • Realiza los cursos de doctorado y el periodo de investigación tutelada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Valora especialmente los cursos enfocados al estudio de las distintas metodologías de investigación.
Años 2004-2006	<ul style="list-style-type: none"> • Defiende la tesina. • Se inicia como docente. • Realización de la tesis doctoral. 	<ul style="list-style-type: none"> • Le sirve para orientar el trabajo posterior de tesis. • Tiene miedo a no saber responder a las preguntas, quedarse en blanco o a no cubrir las expectativas del alumnado con la asignatura. Esta inseguridad va disminuyendo progresivamente. • Tras cuatro años de beca, aún no ha terminado la tesis, por lo que se queda sin financiación más de un año. • Vive este periodo con bastante ansiedad porque al tener que alternar la tesis con otras actividades, el fin de la misma se alarga continuamente.
<i>Años 2007-2008</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Defensa de la tesis doctoral. • Firma un contrato de seis meses renovable por otros seis. • Ha solicitado la acreditación para ayudante doctor y una beca posdoctoral. 	<ul style="list-style-type: none"> • Siente que le ha enriquecido mucho en su formación como investigador. El grado de doctor le permite acceder a ayudas puente. • Para renovar este contrato necesita financiación por parte de otros centros de gasto y recibe apoyo del grupo de investigación y del departamento. • Docencia: se ve favorecida por la experiencia progresiva, pero perjudicada por la inestabilidad laboral. • A la expectativa de que salga una plaza para poder solicitarla o continuar su trayectoria en la universidad a través de una beca posdoctoral.

CONCLUSIONES

▪ HIPÓTESIS 1:

El profesorado se percibe más a sí mismo como investigador que como docente.

Para esta hipótesis se demuestra lo contrario a lo que se esperaba, ya que el número de profesores que se identifican con la docencia es mayor que el de profesores que se identifican con la investigación. De esta forma, se observa que el 89% del profesorado se percibe a sí mismo como docente en un grado de bastante y mucho; mientras que sólo el 11% se sienten docentes regular, poco o nada. En esta línea se destaca que:

- Cuanta más edad y más años de experiencia profesional tiene el profesorado, mayor es su grado de identificación con la docencia.

“...me gusta bastante la investigación, pero es más la docencia, porque te realizas más. La investigación, muchas veces, los resultados sí, son gratificantes, publicas, diriges tesis y todo eso está bien, pero la docencia tú ves que estás sembrando más, que los resultados son más directos. Y cuando un alumno por ejemplo termina la carrera y te aparece a los dos o tres años y viene a saludarte, viene a decirte cómo le van las cosas y tal, pues todo eso son aspectos positivos que también retroalimentan” (Diego, más de 55 años, e.1: 3).

- Los profesores de Ciencias Sociales y Jurídicas, los de Artes y Humanidades y los de Ciencias, son los que se perciben más a sí mismos como docentes.

“La docencia es la que más me gusta, más que la investigación y que la gestión (...). Que tú sepas transmitirle de una forma adecuada a las personas que luego van a desempeñar una labor, para mí es fundamental, y que haya creatividad y un buen recuerdo cuando acabe el alumno, pues para mí es fundamental” (5: 3-4).

- Los profesores funcionarios y los colaboradores son los que se perciben más como docentes.

Por su parte, el 69.5% de los profesores se perciben a sí mismos como investigadores en un grado de bastante y mucho; mientras que el 30.5% se sienten investigadores regular, poco o nada. Además, se obtiene que:

- Los profesores de Ciencias son los que más se perciben a sí mismos como investigadores.
- Los profesores no funcionarios y los catedráticos de universidad son los que más se identifican con la investigación.

“...para mí la investigación es esencial, porque la investigación es lo que después alimenta a tu docencia” (Lucía, ayudante doctor, e.12: 13).

▪ **HIPÓTESIS 2:**

La concepción que tiene el profesorado de la actividad docente y de la actividad investigadora difieren entre sí.

La mayoría del profesorado concibe la docencia como una actividad que exige dedicación (89.4%), que es enriquecedora (89.4%), que es satisfactoria (70.2%) y que está mal remunerada (56.8%), en un grado de bastante y mucho.

Docencia:	
Exige dedicación	<ul style="list-style-type: none"> - Para las mujeres la docencia exige más dedicación que para los hombres. - Para los profesores de Artes y Humanidades es para los que exige más dedicación, y para los de Ingeniería y Arquitectura para los que menos. <p><i>“Cuando tengo que preparar una clase (...), hay veces que me tiro hasta tres y cuatro horas preparando (...) la clase, que a lo mejor es un tema sobre el que tengo escrito tres libros, pero me tiro todo ese tiempo para procurar hacer una clase asequible”</i> (José, rama de Artes y Humanidades, e.3: 10).</p>
Es enriquecedora	<ul style="list-style-type: none"> - Los profesores con más de 30 años de experiencia son los que la consideran más enriquecedora. <p><i>“...ser profesor de universidad y estar en contacto con los alumnos, esa es la suerte más grande que puede tener una persona (...). ¿Tú te crees que a mi edad en otras circunstancias yo sería una persona como la que tú estás viendo? Imposible (...). Me dan mucha ilusión, me dan muchas inquietudes, me enseñan mucho y me obligan a pensar que a lo mejor estoy equivocado...”</i> (José, más de 30 años de experiencia, e.3: 64-65).</p>
Es satisfactoria	<ul style="list-style-type: none"> - Los profesores de Artes y Humanidades y los de Ciencias Sociales y Jurídicas son los que piensan que la docencia es más satisfactoria, y los de Ciencias e Ingeniería y Arquitectura, los que menos.
Está mal remunerada	<ul style="list-style-type: none"> - Cuantos menos años de experiencia profesional tienen los profesores, peor remunerada ven la docencia. - Los profesores no funcionarios consideran que la docencia está peor remunerada que los funcionarios.

Por su parte, la mayor parte del profesorado atribuye a la investigación los siguientes rasgos: exige dedicación (97.2%), es enriquecedora (86.0%), es competitiva (77.2%), no es rutinaria (76.1%), está mal remunerada (74.1%) y es prestigiosa (56.6%), también en un grado de bastante y mucho.

Investigación:	
Exige dedicación	- Para los profesores que tienen menos de 5 años y entre 5 y 10 años de experiencia profesional, son para los que la investigación requiere mayor dedicación.
Es enriquecedora	- Los profesores de Ciencias y los de Artes y Humanidades son los que ven la investigación más enriquecedora. <i>"...en cuanto a la investigación, es completa y formadora, porque en cualquier momento tienes que estar actualizando tu formación"</i> (Julia, rama de Ciencias, e.2: 2).
Es competitiva	- Cuanta menos edad tiene el profesorado, mayor es su percepción de la investigación como una actividad competitiva. <i>"...hay una cosa muy extendida en la universidad que yo creo que es este pique que hay, a veces, en querer demostrar lo que tú investigas, es decir, el verbo comparar creo que es muy peligroso. Y, entonces, a veces, como estamos en esta carrera desenfrenada de currículum, más currículum, puede caer uno en este problema"</i> (Ignacio, entre 30 y 40 años, e.5: 29). - Para los profesores de Ciencias de la Salud y para los de Ciencias, la investigación es una actividad más competitiva que para los de Ingeniería y Arquitectura y los de Artes y Humanidades.
No es nada rutinaria	- Los ayudantes y los catedráticos son los que valoran la investigación como menos rutinaria, frente a los catedráticos de escuela universitaria y a los titulares de escuela universitaria, que son los que la perciben más rutinaria.
Está mal remunerada	- Cuanta menos edad y menos años de experiencia tienen los profesores, peor remunerada ven la investigación. <i>"Si te lo tomas en serio, esto tiene una carga laboral de horas que tienes que echarle a la investigación que francamente no están pagadas, eso por descontado. Si hiciésemos la cuenta entre el horario que tenemos y lo que nos pagan, no llegamos ni al salario mínimo interprofesional, segurísimo"</i> (Lucía, entre 11 y 20 años de experiencia, e.12: 3).
Prestigiosa	- Todos los profesores sin distinción por pertenecer a un grupo o a otro consideran que la investigación es una actividad de prestigio.

▪ HIPÓTESIS 3:

La formación inicial recibida por el profesorado para ser docente e investigador influye poco en el desarrollo actual de su actividad profesional, en comparación con la formación permanente.

Se comprueba que la formación inicial que recibe el profesorado para ser docente e investigador, especialmente para ser docente, influye menos en el desarrollo de su actividad profesional que la formación permanente.

Los aspectos de la formación permanente que más influyen en un grado de bastante y mucho, son:

1. La revisión de literatura actualizada (78.0%).
 - Los profesores de Ciencias y los de Ciencias de la Salud son a los que más les influye este ítem; y los de Ingeniería y Arquitectura son a los que menos les influye.
 - Cuantos más años de experiencia profesional tiene el profesorado, mayor es la influencia que tiene en ellos la revisión de literatura actualizada.
2. Los años de experiencia profesional (74.3%).
 - Cuanta más edad tiene el profesorado, mayor es la influencia que ejerce en ellos la experiencia profesional.

“Lo que más me ha hecho evolucionar ha sido la experiencia (...). Yo me siento ahora mucho más segura y eso es un grado muy importante; y por eso tenemos que pasar todos, eso no lo podemos inventar” (Amparo, más de 30 años de experiencia, e.8: 13).
 - A los profesores funcionarios les influyen más los años de experiencia profesional que a los no funcionarios.
3. La publicación a través de diferentes medios (revistas, libros, etc.) (72.3%).
 - Cuanta menos edad tiene el profesorado, más le influye la publicación a través de diferentes medios en el desarrollo de su actividad profesional.
 - A los catedráticos de universidad, a los ayudantes doctores y a los contratados doctores, son a los que más les influye la publicación en diferentes medios, frente a los titulares de escuela universitaria y a los asociados, que son a los que menos les influye.

“La orientación final (de mi formación) es publicar cuanto más mejor, para conseguir currículum que te permita sentirte... La orientación de mi formación profesional va indudablemente por ahí. Cuando consiga ser titular, pues no sé, a lo mejor cambia” (Marcos, rama de Ciencias, e.10: 17).

4. La participación en proyectos de investigación e innovación (58.4%).
 - Cuanta menos edad tiene el profesorado, mayor es la influencia formativa que ejerce en ellos la participación en proyectos de investigación e innovación.
 - Los catedráticos de universidad, los ayudantes doctores, los ayudantes y los contratados doctores son a los que más les influye la participación en proyectos de investigación e innovación; en cambio, a los asociados y a los titulares de escuela universitaria, es a los que menos les influye.

▪ HIPÓTESIS 4:

El nivel de satisfacción del profesorado con respecto al sistema de acceso y promoción en la universidad es bajo.

Tras analizar los resultados obtenidos, se observa que tal y como se planteó en la hipótesis, el nivel de satisfacción del profesorado con respecto al sistema de acceso y promoción es bajo. Los aspectos con los que el profesorado siente un nivel de satisfacción bajo o muy bajo son:

1. Las formas de acceso a cargos de gestión (66.3%).
 - Los profesores que no ocupan ni han ocupado nunca un cargo, se sienten más insatisfechos con las formas de acceso a cargos de gestión que los que sí lo ocupan o lo han ocupado.
2. Las posibilidades que ofrece la docencia para el acceso y la promoción (57.7%).

“...te valoran por lo que investigas, pero lo que te exigen en la universidad sobre todo es la docencia, es decir, una contradicción, porque puntúa mucho más haber publicado, pero la universidad lo que te exige sobre todo son tus horas de clase” (Ignacio, entre 11 y 20 años de experiencia, e.5: 23).

3. Las posibilidades que tengo de acceder a cargos de gestión (54.3%).
 - Los profesores que no ocupan ni han ocupado nunca un cargo, se sienten más insatisfechos con las posibilidades que tienen de

“En cargos de gestión no tengo posibilidades ninguna, por mi forma de ser, cualquiera diría que ninguna. Y podría tenerlo, pero no voy a tener ninguno” (Amalia, doctora, e.4: 29).

- Los profesores que no son funcionarios están más insatisfechos con las posibilidades que tienen de acceder a cargos de gestión que los funcionarios.

Por su parte, el nivel más alto de satisfacción del profesorado para la dimensión “acceso y promoción” se encuentra en los siguientes ítems:

1. Las posibilidades que ofrece la investigación para el acceso y la promoción (58.5% de profesores con satisfacción media-alta).

- Los profesores de Ciencias son los que se sienten más satisfechos para este ítem, en comparación con el resto de ramas científicas.
- Los catedráticos de universidad, los ayudantes doctores, los contratados doctores, los titulares de universidad y los ayudantes, son los que se sienten más satisfechos, frente a los titulares de escuela universitaria, los asociados, los colaboradores y los catedráticos de escuela universitaria, que se muestran más insatisfechos.

“...hay promoción personal y profesional mayor que la que existía en el instituto y también hay mayor promoción social en la universidad (...), sobre todo en mi caso que me gusta la investigación...” (Javier, titular de universidad, e.7: 2).

2. Las posibilidades que tengo de promocionar en mi contexto profesional (61.1% de profesores con satisfacción media-baja).

- Los hombres se sienten más satisfechos con sus posibilidades de promoción en el contexto profesional que las mujeres.

“Yo ya no veo ningún tipo de promoción, o sea eso ya, al contrario”. “Toda mi orientación profesional era por una idea, por conseguir una cátedra (...), entonces, pues verdaderamente las cosas transcurrieron de forma que no hubo manera de que yo consiguiera la cátedra. Aprobé el primer ejercicio, pero en el segundo la cátedra quedó desierta, entonces para mí eso ha sido una gran decepción, porque yo para mí, pues no sé, era el reconocimiento de mis compañeros, porque al fin y al cabo son los que te juzgan tu labor docente e investigadora de treinta y dos años y parece ser que no fue así”. “Fue un palo tremendo del que nunca me he recuperado y (...) tampoco tengo intención de recuperarme” (Victoria, mujer, e.8: 16, 29 y 34).

- Los catedráticos de universidad, los ayudantes doctores y los ayudantes son los que se sienten más satisfechos para este ítem, frente a los titulares de universidad, los asociados y los titulares de escuela universitaria, que son los que se sienten más insatisfechos.

“Yo me presenté a una cátedra de universidad y llegué y aprobé todos los ejercicios y se la dieron a otro (...). Yo tenía muchos más tramos de investigación, mucha más docencia y mucho más currículum. No pudieron suspenderme, tuvieron que aprobarme todos los ejercicios”. “Yo me presenté y lo hice mal, me arrepiento de haberlo hecho, pero bueno lo hice y ya está. Con este sistema me han dicho muchos amigos: ‘preséntate que si a ti no te la dan, a quién se la van a dar’. Y no me presento, porque no me la dan (...). Y lo que no hago yo a mis años es el tonto. Y, además, me va a evaluar gente que tiene menos mérito que yo, porque yo voy a ir con cuatro o cinco tramos de investigación y muchos de ellos no tienen ni tres” (José, titular de universidad, e.3: 37-38).

▪ HIPÓTESIS 5:

El clima de relaciones interpersonales, tanto con los compañeros como con el alumnado, influye bastante en el desarrollo profesional del profesorado.

Según los resultados obtenidos, la influencia que ejerce el clima de relaciones interpersonales con los compañeros es media, mientras que la que ejercen las relaciones con el alumnado es alta.

Con los compañeros

En esta dimensión, los aspectos que influyen en un grado de bastante y mucho en el desarrollo profesional del profesorado, son:

1. El reconocimiento que tengo entre los compañeros como docente (52.9%).
 - A los profesores con más de 55 años y a los menores de 30 son a los que más les influye que su labor docente sea reconocida por los compañeros.
2. El clima de trabajo que predomina entre los compañeros (51.3%).
 - A las mujeres les influye más el clima de trabajo con los compañeros que a los hombres.

“Influye, porque si tú estás en un ambiente que no tienes buenas relaciones, pues (...) igual te dedicas a investigar y a sacar trabajos tú solo, y no te preocupas de si éste se va a presentar a una oposición y hay que echarle una mano, hay que llevar trabajos o que hay que ir a un congreso (...). Todo el equipo tiene que volcarse (...). Tienes que tener una buena relación, si no, dices, bueno me dedico a hacer cosas yo sola” (Julia, rama Ciencias, e.2: 27-28).

- Cuanta menos edad y menos años de experiencia profesional tiene el profesorado, mayor es la influencia que ejerce el clima de trabajo entre los compañeros en su desarrollo profesional.
 - A los profesores no funcionarios (excepto a los asociados) les influye más el clima de trabajo con los compañeros que a los funcionarios.
3. El reconocimiento que tengo entre los compañeros como investigador (50.5%).

- Los profesores con menos de 30 años y con una edad comprendida entre los 30 y 40 años, son a los que más les influye este ítem.

“Yo al respecto diría que (...) es más reconocida fuera que dentro; eso pasa siempre. Creo que he sido más reconocido fuera, sobre todo en un principio, ahora ya quizás conoce todo el mundo más a todo el mundo (...). Creo que es un proceso natural que llega o llegará; no hay que preocuparse mucho por ello” (Javier, más de 55 años, e.7: 33).

- A los profesores de Ciencias son a los que más les influye ser reconocidos como investigadores por los compañeros, en comparación con el resto de ramas científicas.
- A los ayudantes doctores, a los catedráticos de universidad y a los contratados doctores son a los que más les influye este ítem, y a los asociados y a los titulares de escuela universitaria, a los que menos.

Con el alumnado

En esta dimensión, los aspectos que influyen bastante o mucho en el desarrollo profesional del profesorado en un mayor porcentaje, son:

1. La aceptación que tengo entre el alumnado (76.9%).
 - A las mujeres les influye más este aspecto en su desarrollo profesional que a los hombres.

“Tenemos buena relación. Y luego en cuanto al contenido de la asignatura (...), se han volcado mucho; incluso pedía un mínimo de trabajo y han hecho más trabajos. Yo creo que están contentos conmigo, si no, no se vuelvan de esa forma”. “Sí que me influye mucho (...), te motiva en el sentido de que cuanto más ilusionados los ves a ellos, más te ilusionas tú en prepararles cosas, en hacerles cosas distintas, en hacerle la clase (...) interesante” (Julia, mujer, e.2: 28 y 29).

“He sido por lo menos siete u ocho años madrina (...). El madrinazgo no quiere decir nada, pero bueno, si también lo han hecho por votación, es porque (...) te aprecian”. “Cuando hay una buena relación, te influye positivamente a la hora de prepararte los contenidos y tal; te motiva mucho más” (Amalia, mujer, rama de Ciencias de la Salud, e.4: 41 y 42).

- A los profesores de Artes y Humanidades son a los que más les influye la aceptación que tienen entre el alumnado, frente a los de Ingeniería y Arquitectura y a los de Ciencias, que son a los que menos les influye.

2. El acercamiento que poseo con el alumnado (74.4%).

- A las mujeres les influye más este aspecto en su desarrollo profesional que a los hombres.
- Cuanta menos edad tiene el profesorado, más le influye el acercamiento que poseen con el alumnado en su desarrollo profesional.

“Al principio sí tenía mucha relación con los alumnos; ya menos, pero yo pienso que son bastante cordiales (...). Yo creo que es por la edad, el acercamiento de la edad, porque yo al principio me tomaba cervezas con mis alumnos y ahora ni se me ocurre a mí, ni a mis alumnos” (Teresa, entre 41 y 55 años, e.9: 16).

- A los profesores de Artes y Humanidades y a los de Ciencias de la Salud, son a los que más les influye el acercamiento que tienen con el alumnado, frente a los de Ingeniería y Arquitectura y a los de Ciencias, que son a los que menos les influye.

3. La actitud del alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (67.9%).

- A las mujeres les influye más la actitud del alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje que a los hombres.
- Cuanta menos edad y menos años de experiencia tiene el profesorado, mayor es la influencia que tiene en ellos este ítem.

“Mucho. Si yo viera que los tengo a todos durmiendo o bostezando... La actitud de ellos motiva muchísimo. A mí me gusta mucho preguntar y si yo viera que no me contestan, que pasan, pues me apago, pero como responden, pues me influye muchísimo” (Gema, entre 5 y 10 años de experiencia, e.11: 20).

- A los catedráticos de universidad es a los que menos les influye la actitud del alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, en comparación con el resto de categorías profesionales.

“Me influye mucho (...). Indudablemente si el alumno se encuentra motivado y tiene ganas, tú te encuentras mejor y lo haces mucho mejor; y si la actitud es mala, pasas más de ellos, te limitas a soltar unas clases y a hacer unos exámenes” (Marcos, contratado doctor, e.10: 20).

▪ HIPÓTESIS 6:

Los aspectos de la docencia que dependen del profesor se dan en mayor medida que otros que dependen de factores externos.

Los resultados obtenidos en algunos de estos aspectos corroboran la hipótesis, ya que los ítems que han tenido los porcentajes más altos en las puntuaciones “alto” y “muy alto”, son los que dependen de manera más intrínseca del profesor:

1. El dominio que poseo de la/s materia/s que imparto (92.5%).

- Cuanta más edad y más años de experiencia tienen el profesorado, mayor es el dominio que posee de las materias que imparte.

“El conocimiento de la materia, cada día uno es más sabio (...). En principio tenía unos conocimientos muy limitados, y ahora uno es más sabio. Hay que envejecer...” (Victoria, más de 30 años de experiencia, e.8: 70).

- Los catedráticos de universidad son los que valoran más alto el dominio que poseen de las materias que imparten. Además, comparando el resto de categorías profesionales, los funcionarios sienten un mayor dominio en las materias que imparten que los no funcionarios.

“...las oposiciones (...), como tenías que prepararte todas las materias del área de conocimiento, te daba mucha preparación, y eso hacía que tú cada vez estuvieras más seguro, y la clase se iba convirtiendo (...) en algo agradable y, entonces, empezabas ya a hacer cosas de innovación”. “Y como tienes soltura, porque ya no

estás limitado, porque la materia la dominas, te da igual darla del derecho que del revés (...), y hace que puedas estar más dedicado o más pendiente de ver cómo consigues que los alumnos te atiendan; es decir, al hecho de dar la clase, porque la clase ya la tienes superada” (Diego, catedrático de universidad, e.1: 6 y 10).

“Eres la última que llegas y tienes que dar lo que hay. O sea que ahora mismo no estoy impartiendo materias que estén relacionadas con mi campo de investigación directamente (...). En un mundo ideal y utópico yo daría las clases de mi campo de investigación, pero eso es imposible. Si por lo menos hubiera una o dos materias (...) de mi campo, pues entonces ya está (...). Yo creo que los alumnos se enriquecerían de mi experiencia investigadora” (Lucía, ayudante doctor, e.12: 8).

2. La motivación que tengo por la enseñanza (82.8%).

- Las mujeres tienen mayor motivación por la enseñanza que los hombres.

“Te da ilusión, te da afán de superación, te da satisfacción porque estás formando, te da humanidad (...); son muchas cosas. A mí me llena mucho”. “Yo un año me concentré todas las clases en un cuatrimestre y me quedé el otro cuatrimestre sin clases y te prometo que me faltaba algo. Decía bueno (...), aprovecho más para la investigación, pero no, tienes el gusanillo de ponerte en contacto con los alumnos, de dar clase...” (Julia, mujer, e.2: 3, 9-10).

- Los profesores de Artes y Humanidades y los de Ciencias Sociales y Jurídicas son los que se sienten más motivados por la enseñanza, frente a los de Ciencias, que son los que se sienten menos motivados por esta actividad.

“...para mí el acto de la docencia es importante; incluso es un descanso a veces. Tanto investigar y damos tan pocas clases, pues una clase te sirve de relax. Sí, para mí es muy importante la docencia; considero que es un acto fundamental y estoy siempre motivado en cualquier caso. Por ejemplo, ahora mismo no sé quiénes son mis alumnos del año que viene y estoy extraordinariamente motivado para afrontar ese programa, y desconozco cuántos alumnos son y cómo van a responder...” (Javier, rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, e. 7: 36).

3. El tiempo y esfuerzo que dedico a la preparación de las clases (79.2%).

- Las mujeres dedican más tiempo y esfuerzo a la preparación de las clases que los hombres.

“Necesitan menos tiempo (...). Lo que hayas trabajado el año anterior y haya funcionado bien, pues lo mantienes este año” (Ignacio, hombre, e.5: 9).

- Los profesores que no tienen responsabilidad familiar dedican más tiempo y esfuerzo a la preparación de las clases que los que sí tienen responsabilidad familiar.

“Pues bastante, bastante (...). A lo mejor para una clase de (...) dos horas (...), dos o tres horas” (Luis, ninguna responsabilidad familiar, e.6: 3).

Por su parte, los ítems que han tenido los porcentajes más altos en las puntuaciones “bajo” y “muy bajo”, son aquellos que no dependen del profesor:

1. El impacto de mi labor docente a nivel institucional (49.2%).

- Los profesores menores de 55 años perciben que el impacto de su labor docente a nivel institucional es más bajo que los que tienen más de 55 años.
- Los profesores de Ciencias y los de Ingeniería y Arquitectura valoran más bajo el impacto de su labor docente a nivel institucional que el resto de ramas científicas.

2. La difusión que tienen los avances realizados en docencia (44.5%).

- Los profesores de Ingeniería y Arquitectura y los de Ciencias, son los que valoran más baja la difusión que tienen los avances realizados en docencia, frente a los de Ciencias Sociales y Jurídicas que son los que la valoran más alta.

▪ **HIPÓTESIS 7:**

Los aspectos de la investigación que dependen del profesor se dan en mayor medida que otros que dependen de factores externos.

Los resultados obtenidos en algunos de estos aspectos corroboran la hipótesis, ya que los ítems que han tenido los porcentajes más altos en las puntuaciones “alto” y “muy alto”, son los que dependen de manera más intrínseca del profesor:

1. La motivación que tengo por la investigación (74.9%).

- Las mujeres se sienten más motivadas por la investigación que los hombres.
- Cuanta menos edad tiene el profesorado, mayor es su motivación por la investigación.
- Los profesores de Ciencias y los de Artes y Humanidades son los que se sienten más motivados por la investigación, frente a los de Ingeniería y Arquitectura y a los de Ciencias Sociales y Jurídicas, que son los que se sienten menos motivados por esta actividad.
- Los titulares de escuela universitaria y los asociados son los que se sienten menos motivados por la investigación, en comparación con el resto de categorías profesionales.

2. El dominio que poseo de los procesos de investigación aplicables a mi área de trabajo (70.2%).

- Los profesores de Artes y Humanidades y los de Ciencias son los que valoran más alto el dominio que poseen de los procesos de investigación aplicables a su área de trabajo. Por el contrario, los que valoran su dominio más bajo son los de Ingeniería y Arquitectura.
- Los doctores dominan más los procesos de investigación que los no doctores.

“Quizá el cambio que he ido experimentando es que al principio costaba más trabajo hacer la investigación, durante la tesis y al principio, y luego la experiencia de la investigación me ha llevado a ir más deprisa, a hacer las cosas más rápidamente, pero no por eso peor; es decir, dedicar menos tiempo y con el mismo grado de éxito, debido a la acumulación del conocimiento que tienes ya y a la pericia y perspicacia a la hora de elaborar un tema” (Javier, doctor, e.7: 16).

“Las primeras cosas que haces, los primeros artículos son manifiestamente mejorables, pero progresivamente aprendes más técnicas, aprendes a manejar la información, sobre todo en mi campo, porque yo la tesis la basaba en textos, en fuentes; entonces aprendes a manejarla mejor (...). Cada vez tardas menos tiempo en buscar lo que quieres, encontrarlo y también en analizarlo. Tienes más criterio para analizar; cuanto más conoces de un tema, evidentemente tienes más criterio” (Luis, no tiene otra ocupación laboral, e.6: 7).

- Los catedráticos de universidad son los que consideran tener un mayor dominio de los procesos de investigación aplicables a su área de trabajo, frente a los asociados y a los titulares de escuela universitaria, que son los que lo valoran más bajo.

3. El tiempo y esfuerzo que dedico a la investigación (66.8%).

- Cuanta menos edad y menos años de experiencia profesional tiene el profesorado, mayor es el tiempo y esfuerzo que dedica a la investigación.
- Los profesores de Ciencias son los que dedican más tiempo y esfuerzo a la investigación, frente a los de Ciencias de la Salud y a los de Ciencias Sociales y Jurídicas, que son los que prestan una menor dedicación.
- Los ayudantes, seguidos de los catedráticos de universidad, los ayudantes doctores y los contratados doctores, son los que dedican más tiempo y esfuerzo a la investigación. Los que ofrecen una menor dedicación a la investigación, son los asociados y los titulares de escuela universitaria.

“Me encantaría tener tiempo para seguir investigando, porque yo creo que eso más que nada es una satisfacción personal (...), pero no tengo tiempo (...). La necesidad de tener ingresos para sustentar a la familia...” (Fernando, asociado, e.13: 7).

Por otro lado, el ítem que ha tenido el porcentaje más alto en las puntuaciones “bajo” y “muy bajo”, es uno de los que no dependen del profesor:

1. El impacto que tiene mi labor investigadora a nivel institucional (40.4%).

- Los profesores de Ingeniería y Arquitectura y los de Ciencias Sociales y Jurídicas, son los que consideran que su investigación tiene un nivel de impacto menor a nivel institucional, frente a los de Ciencias que lo valoran más alto.
- Los catedráticos de universidad, seguidos de los contratados doctores, los ayudantes y los ayudantes doctores, son los que perciben un mayor impacto de su investigación a nivel institucional. Por el contrario, los asociados, los titulares de escuela universitaria y los colaboradores puntúan este ítem más bajo.

▪ **HIPÓTESIS 8:**

El nivel de satisfacción del profesorado con respecto al sistema de evaluación e incentivación en la universidad es bajo.

Como se plantea en la hipótesis, los resultados obtenidos muestran que el nivel de satisfacción del profesorado con respecto a los aspectos agrupados bajo la dimensión “evaluación e incentivación” es bajo.

Los ítems en los que hay una mayor proporción de profesorado que sienten un nivel de satisfacción bajo o muy bajo, son:

1. El incentivo económico que percibo por mejorar mi actividad docente (78.2%).

- Los profesores de Ingeniería y Arquitectura y los de Ciencias Sociales y Jurídicas son los que se sienten más insatisfechos con el incentivo económico que perciben por mejorar su actividad docente.
- Los profesores no funcionarios se sienten más insatisfechos con dicho incentivo económico que los funcionarios.

“Los quinquenios hasta donde yo sé, están muy enfocados al personal estable, a los funcionarios, ¿y qué pasa con los que se están formando y los profesores asociados que hay un porcentaje muy grande en esta universidad?, es decir, ¿cuándo van a tener quinquenios?, ¿cuándo van a tener ayuda por hacerlo bien o hacerlo mal? El hecho de que no haya (...) influye seguro en que tú bajes la guardia” (Ignacio, contratado doctor, e.5: 33).

- Cuantos menos años de experiencia profesional tiene el profesorado, mayor es su insatisfacción con respecto al incentivo económico que perciben por mejorar su actividad docente.

2. El procedimiento que se sigue para valorar el buen desempeño en la gestión (74.7%).

- Todos los profesores sin distinción por pertenecer a un grupo o a otro están insatisfechos con el procedimiento que se sigue para valorar el buen desempeño en la gestión.

“...pasa lo mismo que en las clases; lo hagas bien o lo hagas mal, te van a reconocer igual” (Ignacio, e. 5: 34).

3. El incentivo económico que percibo por mejorar mi actividad investigadora (72.1%).

- Los profesores de Ingeniería y Arquitectura son los que se sienten más insatisfechos con este incentivo, frente a los de Ciencias que tienen niveles de insatisfacción no tan bajos.

“...los tramos docentes y los tramos de investigación nacieron con un defecto, el tema de que había una pérdida acumulada de nivel adquisitivo”. “Si nos deben dinero, por decirlo así, que nos pongan los sueldos al nivel que deben estar. Y ahora, que tú quieres crear un complemento incentivador, pues que sea verdaderamente incentivador y del conjunto. Que valore todo: la docencia, la investigación, la formación de investigadores, la gestión (...). Pero valorarlo en su conjunto y a partir de ahí tener unos complementos. Porque ir nada más a un aspecto es distorsionador...” (Diego, rama de Ingeniería y Arquitectura, e.1: 31 y 33).

- Cuantos menos años de experiencia profesional tiene el profesorado, mayor es su insatisfacción con respecto al incentivo económico que perciben por mejorar su actividad investigadora.

“Bueno, ningún funcionario está bien pagado (...). Si uno compara esta profesión con otras, se siente mal pagado. Yo, en este sentido, tengo una observación crítica que hacer y es la siguiente: para ser profesor titular de universidad, ser funcionario (...), se exige el grado de doctor. Para hacer el doctorado, además de la licenciatura, se exige cuando menos cinco años más; sin embargo, eso no se reconoce, es decir, en ningún otro ejercicio profesional, excepto en la universidad, se exige el grado de doctor y, sin embargo, eso no se paga. Debería haber un incentivo exclusivo por esa razón...” (Javier, entre 11 y 20 años de experiencia, e.7: 38).

- Los catedráticos de universidad, los titulares de universidad y los contratados doctores, son los que puntúan más alto su nivel de satisfacción para este ítem, en comparación con el resto de categorías.

4. El método y los criterios que rigen la evaluación de la calidad docente (68.1%).

- Los profesores de Ingeniería y Arquitectura y los de Ciencias son los que se sienten más insatisfechos con respecto a este ítem, frente a los de Artes y Humanidades, cuyos niveles de insatisfacción son menos altos.

“Realmente no existe (evaluación de la docencia). El complemento ese es automático (...). Tampoco (...) pueden ser un elemento definitorio las encuestas de alumnos (...). La encuesta del alumno puede distorsionar la verdadera labor del profesorado. Porque puede que uno diga: ‘aquí lo más importante es que ellos estén contentos, que los usuarios estén contentos, y que aprendan o no pues me importa poco’ (...). La encuesta de alumnos tiene que ser más tardía y las más fetén son las de los alumnos egresados (...). Y quitando eso que es la encuesta de alumnos ya no hay más. Se pasa por un consejo de departamento, que salvo que haya un problema gordo de enfrentamiento en el departamento, va a salir por unanimidad el informe. Y pasa luego por el decanato que no sabe a lo mejor en ese momento lo que está firmando...” (Diego, rama de Ingeniería y Arquitectura, e.1: 33-34).

“¿Cómo se evalúa la docencia? Nadie nos está evaluando la docencia. Yo no sé si lo estoy haciendo bien o lo estoy haciendo mal y qué debo hacer para hacerlo mejor, salvo mi propia opinión”. “Ahora mismo sólo nos han hecho unas cuantas encuestas de los alumnos, que son importantes siempre que las preguntas tengan sentido (...), porque hay preguntas que son objetivables y que no deben estar en una encuesta” (Marcos, rama de Ciencias, e.10: 14 y 21).

▪ **HIPÓTESIS 9:**

Existen diferencias estadísticamente significativas entre las opiniones del profesorado en función de variables descriptivas, como: sexo, edad, rama científica, centro, titulación académica, categoría profesional, etc.

Esta hipótesis se confirma en los comentarios realizados para las anteriores hipótesis.

▪ **HIPÓTESIS 10:**

Una serie de aspectos relacionados con la actividad investigadora se dan en mayor medida que otros relacionados con la actividad docente.

Para establecer la comparación entre los resultados obtenidos para los aspectos que hacen referencia a la docencia y a la investigación a lo largo del cuestionario, a continuación se presentan una serie de tablas con los porcentajes de profesores que han valorado los diferentes ítems con una puntuación de alto y muy alto para ambas.

• Grado en que se percibe:		
DOCENTE	INVESTIGADOR	Comentario
89.0%	69.5%	El número de profesores que se perciben a sí mismos como docentes es mayor que el de profesores que se perciben investigadores.

• Grado de influencia en la decisión de emprender una trayectoria profesional en la universidad:			
	DOC	INV	Comentario
Interés por la...	80.3%	75.9%	El número de profesores que emprendieron su trayectoria profesional en la universidad por su interés en la docencia, fue mayor que el de profesores que la emprendió por su interés en la investigación.

• Grado en que han contribuido ambos aspectos a su desarrollo profesional:		
DOC	INV	Comentario
72.6%	76.6%	La investigación ha contribuido en el desarrollo profesional de más profesores que la docencia.

• Grado de influencia en el desarrollo actual de su actividad profesional:			
	DOC	INV	Comentario
Formación inicial para la...	25.8%	34.7%	La formación inicial recibida para la investigación influye en el desarrollo de la actividad de más profesores que la formación recibida para la enseñanza.

• Nivel de satisfacción en relación con los siguientes aspectos:			
	DOC	INV	
Posibilidades que ofrece para la promoción	12.8%	40.3%	Los profesores se sienten más satisfechos con las posibilidades que ofrece la investigación para la promoción, que las que ofrece la docencia.
El reconocimiento institucional de mi labor	21.0%	23.6%	Los profesores se sienten más satisfechos con el reconocimiento institucional de su labor investigadora que con el de su labor docente.
El método y los criterios utilizados en la evaluación de la calidad	7.5%	21.4%	Hay un mayor número de profesores satisfechos con el método y los criterios utilizados en la evaluación de la calidad investigadora, que con los utilizados en la evaluación de la calidad docente.
El incentivo económico que percibo por mejorar mi labor	4.9%	8.2%	Los profesores se sienten más satisfechos con el incentivo económico que perciben por mejorar su actividad investigadora, que con el que reciben por mejorar su docencia.

• Grado de influencia en su desarrollo profesional:			
	DOC	INV	
El reconocimiento que tiene entre los compañeros mi actividad	52.9%	50.5%	El número de profesores a los que les influye el reconocimiento que tienen entre los compañeros como docentes, es mayor que el de profesores a los que les influye el reconocimiento que tienen entre los compañeros como investigadores.

• Grado en que se dan diferentes aspectos:			
	DOC	INV	Comentario
Motivación	82.8%	74.9%	El número de profesores con un alto grado de motivación para la docencia es mayor que el de profesores con un alto grado de motivación para la investigación.
Dominio	92.5%	70.2%	El profesorado siente un mayor dominio de la docencia que de la investigación.
Coordinación entre profesores	28.3%	39.8%	En investigación se dan niveles más altos de coordinación entre el profesorado que en docencia.
Medios y recursos disponibles	44.0%	36.8%	El profesorado considera que hay mayor disponibilidad de medios y recursos en docencia que en investigación.
Integración de las TICs	47.6%	52.7%	Los profesores integran las TICs más en investigación que en docencia.
Tiempo y esfuerzo dedicado	79.2%	66.8%	El tiempo y esfuerzo dedicado a la docencia es mayor que el dedicado a la investigación.
Apoyo de los compañeros	32.2%	36.2%	El profesorado recibe más apoyo de los compañeros en investigación que en docencia.
Difusión de los avances	21.3%	44.8%	Según los profesores, existe una mayor difusión de los avances en investigación que en docencia.
Impacto a nivel institucional	19.8%	25.3%	El impacto de la investigación a nivel institucional es mayor que el de la docencia.
Nivel de satisfacción general	62.5%	49.9%	El profesorado siente un mayor nivel de satisfacción en su actividad docente que en su actividad investigadora

Por último, cabe mencionar otros resultados relevantes alcanzados en este trabajo:

Tomando los valores máximos (bastante y mucho), se concluye que más de la mitad del profesorado emprendió su trayectoria en la universidad por los siguientes motivos: 1. Interés por la enseñanza superior (80.3%); 2. Interés por la investigación (75.9%); y 3. Influencia de los estudios de tercer ciclo (54.1%).

“Vocación. Me gustaba realmente la investigación y la docencia, las dos cosas me gustan” (Diego, e.1: 2).

También, atendiendo a los valores máximos (bastante y mucho), se extrae que los aspectos que más han contribuido al desarrollo profesional del profesorado, son: la investigación (76.6%); la docencia (72.6%); la formación permanente (66.3%); y la formación inicial (54.4%).

Desglosando los resultados ofrecidos para la actividad docente e investigadora, puede concluirse que el profesorado, en general, se siente más identificado e interesado por la función docente, lo que hace que sienta mayor motivación por su desempeño, dedique mayor tiempo y esfuerzo a su preparación y, por tanto, tenga un gran dominio de las materias que imparte, aunque siempre desde el aislamiento que parece caracterizar a esta función. El alto nivel de satisfacción que le produce se ve, sin embargo, desequilibrado por la inexistencia de un sistema estructurado de formación, evaluación e incentivación que potencie y promueva esta actividad, lo que hace que los avances en la misma no tengan la suficiente amplitud, difusión ni repercusión dentro de la comunidad universitaria.

Por su parte, la investigación parece ser un contrapeso bastante fuerte para el profesorado, ya que, ante todo, constituye la base de la que parte toda buena docencia (entendida como conocimiento de la materia o fundamentada). Por ello, es reconocida como un elemento que contribuye en gran medida al desarrollo profesional y, aunque el sistema de formación y evaluación que la impulsa tiene grandes lagunas, el hecho de que constituya un requisito fundamental para la promoción y la incentivación dentro de la universidad, hace que posea un mayor prestigio a nivel institucional en comparación con la docencia. Por tanto, los avances a través de ella son mayores, se realizan en equipos más coordinados (aunque no siempre) y tienen una mayor difusión e impacto social y profesional.

Llegados a este punto y recordando los aspectos abordados a lo largo del marco teórico de este trabajo, se cree necesario volver a poner énfasis en la necesidad de crear unas estructuras que guíen y orienten la trayectoria y el desarrollo profesional del profesorado universitario, y que favorezcan la construcción de una identidad profesional de manera acorde con las demandas de la universidad y sociedad imperantes.

La trayectoria profesional del profesorado universitario debe estar anclada en procesos de formación y evaluación que le permitan desarrollarse como docente y como investigador.

Los distintos niveles de promoción por los que ha de pasar el profesorado deben apoyarse en una lógica de crecimiento profesional. No han de sustentarse sólo en procesos de evaluación juiciosos que únicamente contabilicen el número de certificados y publicaciones que hasta el momento ha conseguido reunir el profesor, sino que el ascenso a un nuevo peldaño debe ir acompañado de procesos formativos que le ayuden a desarrollarse y a mejorar como docente e investigador. En este sentido, la evaluación no puede anteponerse a la formación, porque si no, ¿qué se está evaluando?, ¿qué empresa evalúa a sus trabajadores sin haberlos formado previamente para el buen desempeño de sus funciones?

Se hace imprescindible la formación del profesorado como docente. Para ello, una forma de comenzar es otorgar a esta actividad de manera real la

importancia que merece y potenciar que sea desarrollada a través de la investigación. En esta dirección, se propone concebir las funciones básicas del profesorado (docencia e investigación) de manera integrada, promoviendo la creación de equipos que trabajen de manera conjunta y coordinada, que se retroalimenten entre sí y que hagan visible la calidad docente a través de su investigación, difusión y desarrollo. Es necesario investigar e innovar en la docencia, tanto desde la perspectiva de la enseñanza, como del aprendizaje. El desarrollo de la docencia y la expansión de los avances en la misma son esenciales para promover la calidad de la universidad y de los profesores que forman parte de ella. Sólo desde esta óptica formativa, la evaluación y la profesión cobran sentido.

CONCLUSIONS

CATEGORÍAS PROFESIONALES	ACADEMIC RANK (not equivalent translation in all cases)
Funcionarios: <ul style="list-style-type: none"> • Catedrático de Universidad. • Titular de Universidad. • Catedrático de Escuela Universitaria. • Titular de Escuela Universitaria. 	Civil servants <ul style="list-style-type: none"> • University full professor. • University professor. • College full professor. • College professor.
No funcionarios <p><u>Permantes:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Contratado doctor. • Colaborador. <p><u>No permanentes:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ayudante doctor. • Ayudante. • Asociado. 	Non civil servants <p><u>Tenured:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Contracted doctor (must hold a PhD). • Collaborator (does not have to hold a PhD). <p><u>Non-tenure:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Doctor assistant (must hold a PhD). • Assistant. • Associate.

Table 7.1: Academic rank translation

▪ **1st HYPOTHESIS**

Teachers perceive themselves as researchers rather than instructors.

The results proved the opposite as it was expected, since the number of teachers who identified themselves as educators is higher than the number of teachers who identified themselves as researchers. Therefore, we observe that 89% of the teachers identify themselves as educators in an “enough” and “very much” degree; whereas 11% of the teachers identify themselves as educators in a “regular”, “little” or “nil” rate. According to the facts mentioned above, the following statements have been proven:

- Older teachers with more experience in the field identify themselves as educators in a higher degree.
- Teachers in the field of Social Sciences and Law, Art, Humanities and Science are more likely to identify themselves as teachers.
- Civil servant teachers and collaborators are more likely to recognize themselves as educators (see table above).

On the other hand, 69.5% of the teachers consider themselves as researchers in an “enough” and “very much” degree; whereas 30.5% consider themselves as researchers in a “regular”, “little” and “nil” levels. In addition, it has been proven that:

- Science teachers are more likely to identify themselves as researchers.
- Non civil servant teachers and university full professors identify themselves as researchers more frequently (see table 7.1).

▪ **2nd HYPOTHESIS**

Teachers’ appreciation of teaching and researching may vary

Most of the teachers understand teaching processes as an activity that requires dedication (89.4%), self-nourishment (89.4%), that is satisfactory (70.2%) and that is underpaid (56.8%), using an “enough” and “very much” grade.

Teaching:	
Requires dedication	<ul style="list-style-type: none"> - Women consider that teaching requires a higher level of dedication than men do. - Art and Humanities teachers consider that teaching requires dedication at a higher level than Technological teachers do.
Fulfilling	<ul style="list-style-type: none"> - Teachers with more than 30 years of experience consider the teaching activity as fulfilling.
Satisfactory	<ul style="list-style-type: none"> - Art and Humanities teachers and Social Sciences and Law teachers consider teaching as a satisfactory activity at a higher degree than teachers of Science, Engineering and Architecture fields do.
Underpaid	<ul style="list-style-type: none"> - Teachers with less experience observe that the teaching activity is underpaid. - Non civil servant teachers consider the teaching activity to be underpaid (see table 7.1).

Therefore, most of the teachers attribute the following features to research activity: requires dedication (97.2%), it is fulfilling (86.0%), it is competitive (77.2%), it is not routine (76.1%), it is underpaid (74.1%) and it is prestigious (56.6%), using an “enough” and “very much” grade.

Research:	
Requires dedication	- Teacher with less than 5 years, and between 5 and 10 years of professional experience consider that research requires more commitment.
Fulfilling	- Science and Art and Humanities teachers observe the teaching activity as highly fulfilling.
Competitiveness	- Younger teachers consider research activity as highly competitive. - For teachers in Health Sciences and Science, research is a more competitive activity than for those in Engineering, Architecture, and Art and Humanities.
Routine	- Assistants and university full professors regard research as a less routine activity, against college full professors and college professors who perceive it as routine (see table 7.1).
Underpaid	- Younger teacher with less experience observe research as underpaid at a higher level.
Prestige	- The whole collective of teachers consider research as a prestigious activity.

▪ 3rd HYPOTHESIS

Initial training received by teachers in their teaching and researching training programs has a low impact upon the development of their professional activity while permanent formation influences it at a higher level.

It has been proved that initial formation received by teachers to become educators and researchers, especially in the education area, influence the development of their activity at a lower level than permanent formation does.

Key aspects in permanent formation, which influences in an “enough” and “very much” grade, are:

1. Updated literature review (78.0%).
 - Teachers in the field of Science and Health Sciences appear to be more influenced by this item; while Engineering and Architecture teachers appear as less influenced by this aspect.
 - The more professional experience the teachers have the more influenced they are by the updated literature review.
2. Years of professional experience (74.3%).
 - Older teachers are more influenced by their professional experience.
 - Civil servant teachers are more influenced by the amount of professional experience than non civil servant teachers are (see table 7.1).

3. Publishing in the media (journals, books, etc.) (72.3%).
 - Younger teachers tend to be more influenced by publishing in the media along their professional development.
 - University full professors, doctor assistants and contracted doctors tend to be more influenced by publishing in the media, against college professors, who tend to be less influenced (see table 7.1).
4. Participating in research and innovation projects (58.4%).
 - Participating in research and innovative projects exerts more formative influence upon younger teachers.
 - University full professors, doctor assistants, assistants and contracted doctors tend to be more influenced by the participation in research and innovative projects; however, associates and college professors tend to be less influenced by this (see table 7.1).

▪ 4th HYPOTHESIS

Teachers' level of satisfaction in regards to the access system and promotion in University tends to be low.

After analyzing the obtained results, it has been observed that, having considered how the hypothesis was raised, teachers' level of satisfaction regarding the access system and the promotion tends to be low. The crucial aspects that make teachers feel a "low" or "very low" level of satisfaction are as follow:

1. The procedure to access a management position (66.3%).
 - Teachers, who have not occupied and have never occupied these positions, feel more unsatisfied about the access procedure to management positions than teachers who occupy or have occupied such positions.
2. The options that teaching activity offers for accessing and being promoted. (57.7%).
3. The possibilities that I have for accessing a management position (54.3%).
 - Teachers, who have not occupied and have never occupied these positions, feel more unsatisfied about the possibilities they have to access a management position, than teachers who occupy or have occupied such positions.

- Non civil servant teachers feel more unsatisfied about the possibilities they have to access a management position than civil servant teachers do (see table 7.1).

Therefore, teachers' highest level of satisfaction about the dimension "access and promotion" has been found on the following items:

1. The possibilities that research activity offers for the access and promotion (58.5% of teachers with normal or high satisfaction levels).
 - Science teachers feel more satisfied about this item, in comparison with the other scientific branches.
 - University full professors, doctor assistants, contracted doctors, university professors and assistants feel more satisfied than college full professors, associates, collaborators and college full professors (see table 7.1).
2. The possibilities that I have to be promoted in my professional context (61.1% of teachers with normal and low levels of satisfaction).
 - Men feel more satisfied about their possibilities of promotion in their professional context than women.
 - University full professors, doctor assistants and assistants feel more satisfied about this item than university professors, associates and college professors (see table 7.1).

▪ 5th HYPOTHESIS

Interpersonal relationship environment, with colleagues as well as with students, have a high level of influence upon their professional development.

Having considered the obtained results, interpersonal relationship environment with colleagues influence at a medium level, whereas the relationships with students have a higher level of influence.

With colleagues

In this dimension, key aspects that influence the professional development at an "enough" and "very much" level are as follow:

1. My recognition as a teacher among colleagues (52.9%).
 - Teachers older than 55 years old and younger than 30 years old tend to be more influenced by colleagues' recognition of their competences.

2. The work environment that predominates between colleagues (51.3%).
 - Women tend to be more influenced by the work environment with colleagues than men are.
 - The younger and the less experienced the teachers are, the stronger the influence exerted by the work environment between colleagues in their professional development.
 - Non civil servant teachers (except from associates) become more influenced by the work environment between colleagues than civil servant teachers (see table 7.1).

3. My recognition as researcher among colleagues (50.5%).
 - Teachers younger than 30 years old and within 30 and 40 years old tend to be more influenced by this item.
 - Science teachers tend to be more influenced by their recognition as researchers among colleagues in comparison with the rest of scientific branches.
 - Doctor's assistants, university full professors and contracted doctors are more likely to be influenced by this item than associates and college professors (see table 7.1).

With students

In this dimension, key aspects that influence the professional development at an "enough" and "very much" level are as follow:

1. Acceptance among students (76.9%).
 - Women tend to be more influenced by this aspect in their professional development than men are.
 - Art and Humanities teachers tend to be more influenced by their acceptance between students, against Engineering and Architecture teachers, and Science who tend to be less influenced by this.

2. Closeness with students (74.4%).
 - Women tend to be more influenced by this aspect in their professional development than men are.
 - The younger the teachers are the more influenced they are by their closeness with students in their professional development.
 - Art and Humanities, and Health Science teachers, tend to be more influenced by their closeness with students against Engineering, Architecture, and Science teachers who appear less influenced by this.

3. Students' attitude during teaching-learning processes (67.9%).

- Women appear more influenced by students' attitude during teaching-learning processes than men.
- The younger and the less experienced teachers, the stronger the influence caused by this item.
- University professors tend to be less influenced by students' attitude during teaching-learning processes in comparison with others professionals.

▪ **6th HYPOTHESIS**

Teaching aspects, which depend on teachers, are displayed more often than those depending on external factors are.

Obtained results in some of these aspects corroborate this hypothesis, since the items with the highest percentages obtained with "high" and "very high" level, are those that depend on the teacher in an intrinsic manner:

1. My competence related to the subject or subjects I teach (92.5%).

- Older teachers with more experience possess more control over the subjects they impart.
- University full professors value at a higher level the control they possess over the subjects they impart. On top of that, comparing to the rest of professional categories, civil servant teachers perceive a higher sense of control over the subjects they impart than non civil servant teachers do (see table 7.1).

2. How teaching activity motivates me (82.8%).

- Women tend to be more motivated by the teaching activity than men are.
- Art and Humanities, Social Sciences and Law teachers tend to be more motivated by the teaching activity than Science teachers are.

3. Time and effort I dedicate to prepare the classes (79.2%).

- Women dedicate more time and effort to the preparation of the classes than men do.
- Teachers without family responsibility dedicate more time and effort to preparing the classes than teachers with family responsibility.

Thus, the items that achieved highest percentages at a "low" and "very low" level are those that do not depend on the teacher:

1. The impact of my teaching activity at an institutional level (49.2%).
 - Teachers younger than 55 years old consider that the institutional impact caused by their teaching activity is lower than teachers older than 55 years old are.
 - Science, Engineering and Architecture teachers value the institutional impact of their teaching activity at a lower level than the rest of scientific branches.
2. The diffusion of the advances achieved in the educational field (44.5%).
 - Engineering, Architecture and Science teachers observe the advances achieved in the educational field at a lower level than Social Sciences and Law teachers, who value this item at a higher level.

▪ 7th HYPOTHESIS

Research elements that depend on the teacher appear more frequently than others that depend on external factors.

Obtained results in some of these aspects corroborate this hypothesis, since the items with the highest percentages obtained with “high” and “very high” level, are those that depend on the teacher in an intrinsic manner:

1. How research motivates me (74.9%).
 - Women become more motivated about research than men do.
 - The younger teachers are, the stronger their motivation about research is.
 - Science, Art and Humanities teachers become more motivated by the research activity than Engineering, Architecture, Social Sciences and Law teachers.
 - College professors and associates become less motivated by the research activity in comparison with other professional categories (see table 7.1).
2. My competence related to research processes that are applicable to my working field (70.2%).
 - Art, Humanities and Science teachers value the control they possess over research processes which are applicable to their working field at a higher level. Whereas, Engineering and Architecture teachers value the control they possess over research processes at a lower level.
 - Doctors’ possess a higher level of control over research processes than non-doctors.

- University full professors consider that they possess a higher control over research processes that are applicable to their working area than associates and college professors, who value this as lower (see table 7.1).
3. The time and effort I dedicate to research activity (66.8%).
- The younger and the less professional experienced teachers, dedicate more time and effort on research.
 - Sciences teachers dedicate more time and effort to research, whereas Health Science, Social Sciences and Law teachers show less dedication.
 - Assistants, followed by university full professors, doctor assistants and contracted doctors, dedicate more time and effort to research than associates and college professors (see table 7.1).

Thus, the items that achieved highest percentages at a “low” and “very low” level are those that do not depend on the teacher:

1. The institutional impact that my research endeavor has (40.4%).
- Engineering, Architecture, Social Sciences and Law teachers consider that their research has a lower level of institutional impact, whereas, Science teachers value this item as higher.
 - University full professors, followed by contracted doctors, assistants and doctor assistants perceive their research with a higher level of institutional impact. Whereas, associates, college professors and collaborators mark this item as lower (see table 7.1).

▪ 8th HYPOTHESIS

Teachers’ level of satisfaction with regards to the evaluation and incentive system in University has been proven as low.

As the hypothesis is stated, the obtained results expose that teachers’ level of satisfaction regarding the aspects covered under the area “evaluation and incentive” tend to be lower.

The items, in which most of the teachers point at a “low” and “very low” level of satisfaction, are:

1. The economic incentive that I acquire when improvements are observed relating to my teaching activity (78.2%).
- Engineering, Architecture, Social Sciences and Law teachers become more unsatisfied about the economic incentive they acquire when improvements are observed relating their teaching activity.

- Non civil servant teachers appear more unsatisfied about the economic incentive than civil servant teachers do.
 - Teachers with less years of professional experience become more unsatisfied with regards to the economic incentive they gain when improvements are observed in their teaching activity.
2. The procedure followed to value good management practice (74.7%).
- The whole collective of teachers, without considering their pertinence to a specific group, appear to be unsatisfied regarding the procedure followed when valuing good management practice.
3. The economic incentive that I gain when improvements are observed related to my researching activity (72.1%).
- Engineering and Architecture teachers tend to appear more unsatisfied with regards to this incentive, whereas, Science teachers present lower levels of dissatisfaction.
 - Teachers with less professional experience tend to appear more unsatisfied regarding the economic incentive that they gain when improvements are observed in their research activity.
 - University full professors, university professors and contracted doctors, point at a high level of dissatisfaction for this aspect in comparison with other categories (see table 7.1).
4. Method and criteria when evaluating teaching quality (68.1%).
- Engineering, Architecture and Science teachers appear to be more unsatisfied regarding this aspect, whereas, Art and Humanity teachers, level of dissatisfaction tends to be slightly higher.

▪ 9th HYPOTHESIS

Between teachers opinions there are statistically significant differences depending on descriptive variables, which are: sex, age, field of study, institution, academic program, professional category, etc.

This hypothesis has been previously proved having considered the comments gathered in the previous hypothesis.

▪ 10th HYPOTHESIS

A series of features related to the research activity occur more often than others related to the teaching activity.

To establish the comparison between the obtained results regarding the aspects that refer to the teaching activity and the research activity along the questionnaire, several charts are presented that include the percentage of teachers who valued the different items at a “high” and “very high” level.

• Degree to which it has been perceived:		
TEACHER	RESEARCHER	Comment
89.0%	69.5%	The number of teachers who observe themselves as educators is greater than the number of teachers who observe themselves as researchers.

• Degree of influence in the decision to tackle a professional trajectory in the University:			
	TEA	RES	Comment
Interest in...	80.3%	75.9%	The number of teachers who initiated their professional career in the University due to their interest in the teaching activity is higher than those who initiated their careers following their interest in research.

• Level of satisfaction related to the following aspects:			
	TEA	RES	
Possibilities of promotion	12.8%	40.3%	Teachers tend to be more satisfied about the possibilities that research offers for promotion, than those offered by teaching.
Institutional recognition of my activity	21.0%	23.6%	Teachers appear to be more satisfied with the institutional recognition of their research activity than their teaching activity.
The method and criteria applied when evaluating quality	7.5%	21.4%	There are a larger number of teachers satisfied with the methods and criteria applied when evaluating research quality, than those applied when evaluating teaching quality.
The economic incentive that I gain when I improve my diligence	4.9%	8.2%	Teachers feel more satisfied with the economic incentive that they gain when improvements are observed in their research activity, than the incentive they acquire when improving their teaching activity.

• Degree of contribution of both aspects towards their professional development:		
TEA	RES	Comment
72.6%	76.6%	Research has contributed in the professional development of more teachers than teaching.

• Degree of influence in the current development of their professional activity:			
	TEA	RES	Comment
Initial formation for the...	25.8%	34.7%	Initial formation received for research, influences the development of the activity of more teachers than the formation received for teaching.

• Level of influence in their professional development:			
	TEA	RES	
The recognition of my activity among my colleagues	52.9%	50.5%	The number of teachers who become influenced by their recognition as teachers among their colleagues is larger than the number of teachers who feel influenced by their recognition as researchers among their colleagues.

• Degree to which the following aspect occur:			
	TEA	RES	Comment
Motivation	82.8%	74.9%	The number of teachers with a high degree of motivation about the teaching activity is larger than the number of teachers with high level of motivation about research.
Control	92.5%	70.2%	Teachers possess a higher control of the teaching activity than in research.
Coordination between teachers	28.3%	39.8%	Higher levels of coordination between teachers have been observed in research than those in teaching.
Available resources	44.0%	36.8%	Teachers consider that the availability of resources is higher in teaching than in research.
Integration of ICTs	47.6%	52.7%	Teachers integrate ICTs at a higher level in research than in teaching.
Time and effort dedicated	79.2%	66.8%	The time and effort dedicated to the teaching activity is higher than that dedicated to research.
Support from colleagues	32.2%	36.2%	Teachers receive more support from colleagues in research than in teaching.
Diffusion of advances	21.3%	44.8%	According to the teachers, a higher diffusion of advances occurs in research than in teaching.
Impact at an institutional level	19.8%	25.3%	The impact of research at an institutional level is higher than in teaching.
General level of satisfaction	62.5%	49.9%	Teachers perceive a higher level of satisfaction regarding their teaching activity than in their research activity.

As a conclusion, it is worth mentioning other relevant results reached in this study:

Considering maximum values (“enough” and “very much”), it has been concluded that more than half of the teachers commenced their career in the University due to the following reasons: 1. Interest in higher educational levels (80.3%); 2. Interest in research (75.9%); and 3. Influenced by postgraduate studies (54.1%).

Additionally, attending to maximum values (“enough” and “very much”), it has been brought forth that the aspects which have contributed at a higher level in the professional development of teachers, are: The research (76.6%); the teaching activity (72.6%); permanent formation (66.3%); and initial formation (54.4%).

Unpacking the offered results for the teaching activity and the research activity, it could be concluded that teachers, in general, tend to feel more identification with and more interest in the teaching activity, which provides them with more motivation about its practice. Subsequently, more time and effort are dedicated to prepare for it. Therefore, teachers possess a greater control over their practice, although always from the isolation by which it appears to be characterized this practice. The high level of satisfaction produced becomes, however, unbalanced due to the inexistence of a structured system of formation, evaluation and incentive that could heighten and promote this activity. This provokes a lack of amplitude, diffusion and repercussion of such advances within the University community.

Thus, the research activity appears to be a strong counter balance for the teachers, since, over all, it constitutes a base for all good teaching practice (understood as the knowledge of the matter). Due to this, it has been recognised as an element that contributes, at a high level, to the professional development. Moreover, despite the fact that both the formation and evaluation systems still possess huge gaps, the fact that it constitutes an essential requirement for the promotion and the incentive within the University community, makes this aspect more prestigious on an institutional level than the teaching activity. Therefore, the advances earned through this activity are greater and tend to be accomplished by more coordinated teams (with several exceptions) and possess a greater diffusion and impact at a social and professional level.

Considering the aspects observed along the theoretical frame of this study, it is crucial to emphasize, once more, the necessity of creating structures which will guide the professional development of University teachers, and which will support them towards the construction of their professional identity according to the appeals of the University and the society.

The professional trajectory of University teachers should be secured by formation and evaluation processes that allow them to develop themselves as teachers and researchers.

The different levels of promotion the teachers proceed through should be supported by the logic of professional gain. Solely judgemental evaluation processes, which consider the number of certificates and publications each teacher has gained should not sustain it. Instead, formative processes that support the development of the teacher as well as the researchers should accompany promotion to a higher level. In this matter, the evaluation should not be considered more important than the formation, because, what are we evaluating? What type of company evaluates their employees without previously guiding them towards the achievement of excellence in their practice?

The formation of educators as teachers has been proved crucial. To achieve this, it has been suggested that we begin granting to this activity the importance it deserves, and promoting the fact that it should be developed through research. It has been proposed that we conceive the basic functions of the teachers (teaching and researching) through an integrated form, promoting the creation of bodies that will perform together in a coordinated manner, which will continuously exchange feedback and will exhibit the teaching quality through its research, its diffusion and its development. It is not only about innovation, but also about the need to investigate the teaching activity, from both the teaching perspective as well as from the learning perspective. The development of the teaching activity and the expansion of the advances in the field are essential to promote the standards of both the University and of the teachers who are part of it. Only from this formative perspective, can the evaluation and the profession become meaningful.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÅKERLIND, G. S. (2003). "Growing and developing as a university teacher. Variation in meaning". *Studies in Higher Education*, 28 (4), 375-390.
- ÅKERLIND, G. S. (2007). "Constraints on academics' potential for developing as a teacher". *Studies in Higher Education*, 32 (1), 21-37.
- ALLEN, C. (2004). "Occupational identity on the edge: Social Science contract researchers in Higher Education". *Sociology*, 38 (2), 313-329.
- ALLEN, M. N. y FIELD, P. A. (2005). "Scholarly Teaching and Scholarship of Teaching: Noting the difference". *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 2 (1), article 12.
- ÁLVAREZ, I. M. (2001). "La evaluación en la Universidad: estudio preliminar". *Aula Abierta*, 78, 47-57.
- ÁLVAREZ, I. M. (2003). "La formación del profesorado universitario sobre psicopedagogía del aprendizaje". En C. MONEREO y J. I. POZO (Coords.): *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis, 191-206.
- ANECA (2006). *Programa Docentia. Programa de apoyo para la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario. Modelo de evaluación*. Extraído en octubre de 2008 de:
http://www.aneca.es/active/docs/docentia_modelo_070302.pdf
- ANECA (2007a). *Programa Docentia. Programa de apoyo para la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario. Orientaciones para la elaboración del procedimiento de evaluación*. Extraído en noviembre de 2008 de:
http://www.aneca.es/active/docs/docentia_orientaciones_070302.pdf
- ANECA (2007b). *Programa de evaluación del profesorado para la contratación. Principios y orientaciones para la aplicación de los criterios de evaluación*. Extraído en noviembre de 2008 de:
http://www.aneca.es/active/docs/pep_nuevo_principios_070515.pdf
- ANECA (2008) *Programa Academia. Principios y orientaciones para la aplicación de los criterios de evaluación*. Extraído en noviembre de 2008 de:
http://www.aneca.es/active/docs/academia_principios_y_orientaciones_080114.pdf
- ARCHER, L. (2008). "The new neoliberal subjects? Young/er academics' constructions of professional identity". *Journal of Education Policy*, 23 (3), 265-285.

- ASHWIN, P. (2006). *Changing Higher Education: the development of learning and teaching*. Londres: Routledge.
- ATKINSON, M. P. (2001). "The Scholarship of Teaching and Learning: Reconceptualizing Scholarship and transforming the academy". *Social Forces*, 79 (4), 1217-1230.
- BADLEY, G. (2003). "Improving the Scholarship of Teaching and Learning". *Innovations in Education and Teaching International*, 40 (3), 303-309.
- BÁEZ DE LA FÉ, B. y CABRERA, B. (2001). "Para una evaluación democrática de la calidad de la enseñanza universitaria". *Revista de Educación*, 326, 145-166.
- BAIN, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- BARNETT, R. (2003). *Beyond all reason: Living with ideology in the University*. Buckingham: Open University Press/SRHE.
- BARNETT, R. (2004). "The purposes of Higher Education and the changing face of academia". *London Review of Education*, 2 (1), 61-73.
- BARNETT, R. y DI NAPOLI, R. (2008). *Changing identities in Higher Education: voicing perspectives*. Londres: Routledge.
- BASS, R. (1999). "The Scholarship of Teaching: What's the problem?" *Inventio, creative thinking about learning and teaching*, 1 (1), 1-9.
- BATHMAKER, A. M. y AVIS, J. (2005). "Becoming a lecturer in further education in England: the construction of professional identity and the role of communities of practice". *Journal of Education for Teaching*, 1 (1), 47-62.
- BEATTIE, D. S. (2000). "Expanding the view of scholarship: Introduction". *Academic Medicine*, 75 (9), 871-876.
- BECHER, T. (2001). *Tribus y territorios académicos: La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- BELL, A. y MLADENOVIC, R. (2007). "The benefits of peer observation of teaching for tutor development". *High Educ*, 55, 735-752.
- BENDER, E. T. (2005). "CASTLs. The SoTL 'Movement' in Mid-Flight". *Change*, septiembre-octubre.
- BERICAT, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.

- BERNSTEIN, D. y BASS, R. (2005). "The Scholarship of Teaching and Learning". *Academe*, 91 (4), 1-13.
- BIDDLE, B. J., GOOD, T. L. y GOODSON, I. F. (2000). *La enseñanza y los profesores I*. Barcelona: Paidós.
- BIGGS, J. (2003). *Teaching for quality learning at University*. Buckingham: Open University Press, 2ª ed.
- BIGGS, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- BLACKMORE, P. y BLACKWELL, R. (2006). "Strategic leadership in academic development". *Studies in Higher Education*, 31 (3), 373-387.
- BOLÍVAR, A. (1999). *Ciclo de vida profesional del profesorado de Secundaria*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- BOLÍVAR, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa". *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*, 4 (1). Documento extraído en enero de 2007 de: <http://redie.uabc.mx/contenido/vol4no1/contenido-bolivar.pdf>
- BOLÍVAR, A. (1993). "Culturas profesionales en la enseñanza". *Cuadernos de Pedagogía*, 219, 68-72.
- BOLÍVAR, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de Secundaria: Crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe.
- BOLÍVAR, A. y CABALLERO, K. (2008). "Cómo hacer visible la excelencia en la enseñanza universitaria". *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (8), 1-10.
- BOLÍVAR, A., DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ CRUZ, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- BOYER, E. L. (1990). *Scholarship Reconsidered*. New Jersey: Princeton.
- BRAXTON, J. M. (2005). "Reflections on a Scholarship of Practice". *The Review of Higher Education*, 28 (2), 285-293.
- BRAXTON, J. M., LUCKEY, W. y HELLAND, P. (Eds.) (2002). Special issue: "Institutionalizing a broader view of scholarship through Boyer's four domains". *ASHE-ERIC Higher Education Report*, 29 (2), 1-154.
- BREW, A. (2003). "Teaching and research: New relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in Higher Education". *Higher Education Research & Development*, 22 (1), 3-18.

- BREW, A. (2006). *Research and teaching. Beyond the divide*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- BROCKBANK, A. y MCGILL, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la Educación Superior*. Madrid: Morata.
- BRUFEE, K. (1999). *Collaborative learning: Higher Education, interdependence and the authority of knowledge*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- BULLOGH, R. V. (2000). "Convertirse en profesor: La persona y la localización social de la formación del profesorado". En B. J. BIDDLE, T. L. GOOD y I. F. GOODSON (Eds.). *La enseñanza y los profesores, I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós, 99-165.
- BURMAN, M. E. y KLEINSASSER, A. (2004). "Ethical Guidelines for use of Student Work: Moving from Teaching's Invisibility to Inquiry's Visibility in the Scholarship of Teaching and Learning". *The Journal of General Education*, 53 (1), 59-79.
- CABERO, J. (Dir) y otros (2003). "Las nuevas tecnologías en la actividad universitaria". En *Revista de medios y educación Pixelbit*, 20. Documento extraído en febrero de 2006 de:
<http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n20/n20art/art2008.htm>
- CABRERA, F. (2000). *Evaluación de la formación*. Madrid: Síntesis.
- CAFFARELLA, R. S. y ZINN, L. F. (1999). "Professional development for faculty: A conceptual framework of barriers and supports". *Innovative Higher Education*, 23 (4), 241-254.
- CAPELLERAS, J. L. (2001). *Factores condicionantes de la calidad de la enseñanza universitaria: un análisis empírico*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- CARDONA, M. C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación*. Madrid: EOS.
- CASAROTTI, E. (2005). *Paul Ricoeur: La construcción narrativa de la identidad personal*. Documento extraído en marzo de 2006 de:
http://www.chasque.apc.org/frontpage/relacion/9905/filosofos_de_hoy.htm
- CAUICH, J. F. (2005). *Estudio biográfico-narrativo de los procesos de desarrollo profesional y de asesoramiento del profesorado en el ámbito de la Educación Sexual en Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

- CENTER FOR INSTRUCTIONAL DEVELOPMENT AND RESEARCH.
Universidad de Washington.
<http://depts.washington.edu/cidrweb/Bulletin/index.html>
- CENTER FOR TEACHING EXCELLENCE. Universidad de Kansas.
<http://www.cte.ku.edu/ctelInfo/resources/websites.shtml>
- CLEGG, S. (2008). "Academic identities under threat? *British Educational Research Journal*, 34 (3), 329-345.
- COFFEY, A. y ATKINSON, P. (2005). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Alicante: Editorial de Antioquia.
- COHEN, L. y MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- COLÁS, P. (2005). "La formación universitaria en base a competencias". En P. COLÁS y J. DE PABLOS (Coords.): *La Universidad en la Unión Europea. El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*. Málaga: Aljibe, 101-124.
- COMUNICADO DE PRAGA (2001). *Towards the European Higher Education Area*. Documento extraído en mayo de 2005 de:
http://www.tsi2.ugr.es/eees/docs/Declaraciones/Comunicado_Praga.pdf
- CONLE, C. (2000). "Narrative inquiry: research tool and medium for professional development". *European Journal of Teaching Education*, 23 (1), 49-62.
- CONLE, C. (2005). "Le silencieux 'comment' dans l'enquête narrative sur l'enseignement: une prise en compte narrative de la pratique". *Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 14 (3), 29-46.
- CRAIG, G. J. (2001). *Desarrollo psicológico*. Méjico: Pearson, (8ª Ed.).
- CUNNINGHAM, B. (2007). "So where do I go from here? College mentors' continuing professional development". *Journal of Further and Higher Education*, 31 (3), 283-295.
- DALL'ALBA, G. y SANDBERG, J. (2006). "Unveiling professional development: A critical review of stage models". *Review of Educational Research*, 76 (3), 383-412.
- DAUPHINÉE, D. y MARTÍN, J. P. (2000). "Breaking down the walls: thoughts on the scholarship of integration". *Academic Medicine*, 75 (9), 881-886.

- DAY, C. (2006). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- DE KETELE, M. J. (2003). "La formación didáctica y pedagógica de los profesores universitarios: luces y sombras". *Revista de Educación*, 331, 143-169.
- DE LA CRUZ, M. A. (1993). "La formación inicial para la docencia universitaria". *Tarbiya*, 4, 65-88.
- DE LA CRUZ, M. A. (2003). "Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesorado universitario". *Revista de Educación*, 331, 35-66.
- DE LOS REYES, M. C. (2003). *Identidad y exclusión de la vejez en la sociedad globalizada*. Documento extraído en marzo de 2006 de: <http://www.redadultosmayores.com.ar/buscador/files/EXCLU003.pdf>
- DE MIGUEL, J. M., CAÏS, J. y VAQUERA, E. (2001). *Excelencia. Calidad de las universidades españolas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- DE MIGUEL, M. (1998). "La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente". *Revista de Educación*, 315, 67-83.
- DE MIGUEL, M. (2003). "Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado". *Revista de Educación*, 331, 13-34.
- DE MIGUEL, M. (2003-2004). "Evaluación institucional versus acreditación en la enseñanza superior. Implicaciones para la mejora". *Contextos Educativos*, 6-7, 13-20.
- DE PUELLES, M. (1980). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Barcelona: Politeia.
- DE VICENTE, P. (2002). *Desarrollo profesional del docente. Un modelo colaborativo de evaluación*. Bilbao: I.C.E.- Universidad de Deusto.
- DE VICENTE, P. y otros (1996). "Reflexiones sobre la enseñanza que realiza un profesor universitario principiante a través del análisis del ambiente de la clase". *Serie de documentos técnicos*, 2. Granada: FORCE.
- DEANE, M. (2002). "New conceptions of scholarship for a new generation of faculty members". *New Directions for Teaching and Learning*, 90, 41-48.
- DECRETO 325/2003, de 25 de noviembre, *por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad de Granada* (BOJA nº 236, de 9 de diciembre de 2003).

- DEL RINCÓN, D. y otros (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- DEL RÍO, D. (1998). "Elaboración de una historia de vida": Complementariedad de fuentes y técnicas". En LÓPEZ-BARAJAS, E. (Coord.). *Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- DEMAZIÈRE, D. y DUBAR, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques*. París: Nathan.
- DIAMOND, R. M. (2002). "Defining scholarship for the twenty-first century". *New Directions for Teaching and Learning*, 90, 73-79.
- DONNELLY, R. (2007). "Perceived impact of peer observation of teaching in Higher Education". *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19 (2), 117-129.
- DOONER, A. M., MANDZUK, D. y CLIFTON, R. A. (2007). "Stages of collaboration and the realities of professional learning communities". *Teaching and Teacher Education*, 24, 564-574.
- DUARTE, A. y otros (2005). *Actitudes del profesorado universitario sobre la enseñanza virtual en el proceso de convergencia europea*. Documento extraído en febrero de 2006 de: <http://www.aufop.org/xi-congreso/documentos/m6comu6.doc>
- DYER, J. y KELLER-COHEN, D. (2000). "The discursive construction of professional self through narratives of personal experience". *Discourse Studies*, 2 (3), 283-304.
- EDWARDS, R. y NICOLL, K. (2006). "Expertise, competence and reflection in the rhetoric of professional development". *British Educational Research Journal*, 32 (1), 115-131.
- ERAUT, M. (1985). "Knowledge creation and knowledge use in professional contexts". *Studies in Higher Education*, 10 (2), 117-133.
- ERIKSON, E. H. (1980). *Identidad, juventud y crisis*. Madrid: Taurus.
- ESCANDELL, O., MICHAVILA, C. y RUBIO, F. (1999). "La Universidad del siglo XXI y el cambio tecnológico". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1). Documento extraído en febrero de 2005 de: <http://www3.uva.es/aufop/publica/actas/ix/49-escandell.pdf>
- ESCUADERO, J. M. (1999). "La formación permanente del profesorado universitario: cultura, política y procesos". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 133-157.

- ESTEBARANZ, A. (2002). "La planificación en la Universidad. Niveles de planificación". En MAYOR, C. (Coord.). *Enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior*. Barcelona: Octaedro.
- FEAR, F. A. y otros (2003). "Meaning making and 'The Learning Paradigm': A provocative idea in practice". *Innovative Higher Education*, 27 (3), 151-168.
- FEIXAS, M. (2001). "What changes as new university teachers develop? Models and issues". En 9th Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI): *Bridging Learning to Instruction*", agosto-septiembre, Suiza.
- FEIXAS, M. (2002). *El desenvolupament professional del professor universitari com a docent*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- FEIXAS, M. (2004). "La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios". *Educar*, 33, 31-59.
- FELDER, R. M. (2000). "The Scholarship of Teaching". *Chem. Engr. Education*, 34 (2), 144.
- FERNÁNDEZ CRUZ, M. (1995). "Ciclos en la vida profesional de los profesores". *Revista de Educación*, 306, 153-203.
- FERNÁNDEZ CRUZ, M. (2006). *Desarrollo profesional docente*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- FERNÁNDEZ CRUZ, M. "El desarrollo profesional del docente universitario". Documento extraído en marzo de 2006 de:
http://www.ice.urv.es/cursos/docencia_universitaria/pfpa07/continguts_10/PDF/24.PDF
- FERNÁNDEZ MORANTE, M. C. y CEBREIRO, B. (2003). "La integración de los medios y nuevas tecnologías en los centros y prácticas docentes". *Revista de medios y educación Pixelbit*, 20. Documento extraído en febrero de 2006 de:
<http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n20/n20art/art2003.htm>
- FERNÁNDEZ, J. (1999). "Evaluación de la docencia y aprendizaje profesional. Análisis de una experiencia universitaria". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 87-98.
- FERNÁNDEZ, J. S. (2006). *Diseño de cuestionarios*. Colegio Andaluz de Doctores y Licenciados en Ciencias Políticas y Sociología.

- FERRER, J. y GONZÁLEZ, P. (1999). "El profesor universitario como docente". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 329-335.
- FERRERES, V. S. (2001). "El desarrollo profesional del profesorado universitario: circunstancias, problemas y propuestas". *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 5 (2), 103-129.
- FIERRO, A. (1998). *Manual de psicología de la personalidad*. Barcelona: Paidós.
- FINCHER, R. M. y otros (2000). "Sholarship in teaching: An imperative for the 21st century". *Academic Medicine*, 75 (9), 887-894.
- FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- GAIRÍN, J. (2003). "El profesor universitario en el siglo XXI". En MONEREO, C. Y POZO, J. I. (Coords.): *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis, 119-139.
- GALL, M. D., BORG, W. R. y GALL, J. P. (1996). *Educational research. An introduction* (6ª Edición). Nueva York: Longman Publishers USA.
- GALLEGO, M. J. (2001). "El profesorado y la integración curricular de las nuevas tecnologías". En AREA, M. (Coord.). *Educación en la sociedad de la información*. Bilbao: Desclée, 383-407.
- GAMBARA, H. (2002). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España, S.A.U.
- GARAY, A. (2002). *La identidad social desde el punto de vista del interaccionismo simbólico*. Documento extraído en marzo de 2006 de: <http://antalya.uab.es/liniguez/Aula/IdentidadIS.pdf>
- GARCÍA, E. y otros (2004). *La enseñanza universitaria: planificación y desarrollo de la docencia*. Madrid: EOS.
- GARCÍA, E. y otros (2008). "Aproximación a la cultura de un centro universitario". *Revista de Educación*, 346, 139-166.
- GARCÍA, E., GIL, J. y RODRÍGUEZ, G. (1995). *Estadística básica aplicada a las Ciencias de la Educación*. Sevilla: Kronos.
- GARCÍA, E., GIL, J. y RODRÍGUEZ, G. (2001). *Análisis discriminante*. Madrid: La Muralla.
- GARCÍA, E., RODRÍGUEZ, G. y GIL, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

- GARCÍA, E., RODRÍGUEZ, G. y GIL, J. (2000). *Análisis factorial*. Madrid: La Muralla.
- GARCÍA, M. (1993). "La encuesta". En GARCÍA, M., y otros. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación social*. Madrid: Alianza.
- GARCÍA, S. (1996). "La difícil convivencia de intereses en actividades de formación permanente". En RODRÍGUEZ, G., GIL, J. y GARCÍA, E. *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe, 319-347.
- GEWERC, A. (1996). "Profesores universitarios: contextos organizativos y desarrollo profesional". *Enseñanza*, 14, 65-79.
- GEWERC, A. (1998). *Hacia una interpretación de la identidad profesional del profesorado de la Universidad de Santiago de Compostela. Catedráticos: Trayectorias y prácticas*. Tesis doctoral. Universidad de Santiago de Compostela.
- GEWERC, A. (2001). "Identidad profesional y trayectoria en la universidad". *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 5 (2).
- GEWERC, A. y MONTERO, L. (2000). "Víctor: ¿profesor, médico o científico? Un estudio de caso de catedráticos de la Universidad de Santiago de Compostela". *Revista de Educación*, 321, 371-398.
- GIL, J. y otros (2004). *La enseñanza universitaria. Planificación y desarrollo de la docencia*. Madrid: EOS. Documento extraído en marzo de 2006 de: <http://www3.uva.es/aufop/publica/actas/ix/47-martinez.pdf>
- GLASSICK, C. E. (2000). "Reconsidering scholarship". *Journal of Public Health Management and Practice*, 6 (1), 4-9.
- GLASSICK, C. E., TAYLOR, M. y MAEROFF, G. I. (1997). "Scholarship Assessed". *Fifth AAHE Conference on Faculty Roles and Rewards*. San Diego, California, junio.
- GOFFMAN, E. (1959) *The Presentation of Self in Everyday Life*, London: Penguin.
- GOFFMAN, E. (1963). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GONZÁLEZ, M. P. (Coord.) (2000). "Edad adulta". En GONZÁLEZ, E. (Coord). *Psicología del ciclo vital*. Madrid: Editorial CCS.

- GONZÁLEZ, V. "La profesionalidad del docente universitario desde una perspectiva humanista de la educación". *Organización de Estados Iberoamericanos*. Documento extraído en marzo de 2006 de: <http://www.campus-oei.org/valores/gonzalezmaura.htm>
- GOODSON, I. F. (2000). "El profesional regido por principios". *Perspectivas*, 30 (2), 197-205.
- GOODSON, I. F. y HARGREAVES, A. (2007). *Professional Learning Communities*. Nueva York: Open University Press.
- GUERRERO, E. (2000). "Polémica en torno a la dualidad docencia e investigación universitaria". *Revista de Enseñanza Universitaria*, 16, 21-29.
- GUIDANO, V. (1987). *Complexity of the Self*. Nueva York: Guilford Press.
- GUIDANO, V. (1994). *El Sí-Mismo en Proceso*. Barcelona: Paidós.
- GUZMÁN, M. D. (2004): "Estudio sobre los usos didácticos, procesos formativos y actitudes de los docentes universitarios en relación a Internet". *Revista Iberoamericana de Educación*. Documento extraído en febrero de 2006 de: <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/633Guzman.pdf>
- HALSE, C. y otros (2007). "The research-teaching nexus: What do national teaching awards tell us?" *Studies in Higher Education*, 32 (6), 727-746.
- HANNA, D. E. (Ed.) (2002). *La enseñanza universitaria en la era digital*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- HANNON, R. y NEWBLE, D. (2002). *A handbook for teachers in universities and colleges: A guide to improving teaching methods*. Londres: Kogan Page.
- HANNUN, W. (2002). "Transforming the scholarly process through information technology". *New directions for teaching and learning*, 90, 19-27.
- HARGREAVES, A. (1991). "Cultures of teaching: a focus for change". En A. HARGREAVES y M. FULLAN (Eds.). *Understanding teacher development*. Nueva York/Londres: Teachers' College Press y Cassell.
- HARGREAVES, A. (1996). *Cultura, profesorado y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- HARGREAVES, A. y LO, L. N. K. (2000). "Una profesión paradójica: la docencia al comenzar el siglo". *Perspectivas*, 30 (2), 181-195.

- HATCH, T. (2006). *Into de classroom. Developing the Scholarship of Teaching and Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- HATTIE, J. y MARSH, H. W. (1996). "The relationship between research and teaching: a meta-analysis". *Review of Educational Research*, 66 (4), 507-542.
- HAWES, G. y DONOSO, S. (2003). "Análisis del concepto de la 'docencia' en profesores universitarios. Un estudio cualitativo". *Educacion, Policy Analysis Archives*, 11 (11).
- HEALEY, M. (2000). "Developing the Scholarship of Teaching in Higher Education: a discipline-based approach". *Higher Education Research and Development*, 19 (2), 169-189.
- HEALEY, M. (2005). "Linking Research and Teaching to Benefit Student Learning". *Journal of Geography in Higher Education*, 29 (2), 183-201.
- HENKEL, M. (2000). *Academic identities and policy change in Higher Education*. Londres/Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- HENKEL, M. (2001). "Policy change and academic identities". *Debates in Higher Education, University College London*.
- HENKEL, M. (2002). "Current science policies and their implications for the concept of academic identity". *Science, Training and Career. Changing modes of knowledge production and labor markets*. University of Twente, Enschede, The Netherlands, octubre.
- HENKEL, M. (2004). "The demise of a dominant culture? Higher Education Institutions in transition". *Learning and Teaching in the Social Sciences*, 1 (1), 21-32.
- HENKEL, M. (2005). "Academic identity and autonomy in a changing policy environment". *Higher Education*, 49, 155-176.
- HOFFMAN, L., PARIS, S. y HALL, E. (1996). *Psicología del desarrollo hoy*. Madrid: McGraw Hill (6ª Ed.).
- HUBERMAN, M. (1998). "Trabajando con narrativas biográficas". En H. McEWAN y K. EGAN (Comps.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu Ed., 183-235.
- HUBERMAN, M., THOMPSON, C. L. y WEILAND, S. (2000). "Perspectivas de la carrera del profesor". En B. J. BIDDLE, T. L. GOOD y I. F. GOODSON (Eds.). *La enseñanza y los profesores, I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós, 19-98.

- HURTADO, J. M. "La identidad". *A Parte Rei. Revista de Filosofía*. Documento extraído en marzo de 2006 de:
<http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/hurtado28.pdf>
- HUTCHINGS, P. (2004). "The Scholarship of Teaching and Learning in the United States". En *International Society for the Scholarship of Teaching and Learning Conference, octubre, Indiana*.
- HUTCHINGS, P. y SHULMAN, L. S. (1999). "The Scholarship of Teaching. New elaborations, new developments". *Change*, 31 (5), 10-15.
- IMBERNÓN, F. (1999). "Responsabilidad social, profesionalidad y formación inicial en la docencia universitaria". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 123-132.
- IMBERNÓN, F. (2007). *10 ideas clave: la formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- JAMES, N. (2003). "Professional identities for university teachers: How do I see myself?". Documento fotocopiado.
- JAMES, W. (1890). *The principles of Psychology* (Vol. I). Londres: McMillan.
- JARAUTA, B. (2008). *Conocimiento profesional y buenas prácticas en la Educación Superior*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- KALIVODA, P. y otros (1994). "Nurturing faculty vitality by matching institutional interventions with career-stage needs". *Innovative Higher Education*, 18 (4).
- KEEVES, J. P. (Ed.) (1997). *Educational research, methodology and measurement. An International Handbook*. Nueva York: Pergamon, 2ª Edición.
- KNIGHT, P. T. (2002). *Being a teacher in Higher Education*. Buckingham: Open University Press.
- KNIGHT, P. T. (2005). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- KNIGHT, P., TAIT, J. y YORKE, M. (2006). "The professional learning of teachers in higher education". *Studies in Higher Education*, 31 (3), 319-339.
- KOLOKITHA, M. (2004). "Common European Space in Higher Education: Pedagogical Space and Identity Formation". *Eurodocs Conference*, junio, París.

- KREBER, C. (2001). "Observations, reflections, and speculations: What we have learned about the scholarship of teaching and where it might lead?" *New Directions for Teaching and Learning*, 86, 99-104.
- KREBER, C. (2002). "Teaching Excellence, Teaching Expertise, and the Scholarship of Teaching". *Innovative Higher Education*, 27 (1), 5-23.
- KREBER, C. (2003). "The Scholarship of Teaching: A comparison of conceptions held by experts and regular academic staff". *Higher Education*, 46, 93-121.
- KREBER, C. (2005). "Reflection on teaching and the scholarship of teaching: Focus on science instructors". *Higher Education*, 50, 323-359.
- KUGEL, P. (1993). "How professors develop as teachers". *Studies in Higher Education*, 18 (3), 315-328.
- LARRAÍN, J. (2003). "El concepto de identidad". *Revista FAMECOS*, 21. Documento extraído en marzo de 2006 de: <http://www.pucrs.br/famecos/pos/revfamecos/21/a03v1n21.pdf>
- LECHUGA, V. M. (2008). "Assessment, knowledge and customer service: Contextualizing faculty work at for-profit colleges and universities". *The Review of Higher Education*, 31 (3), 287-307.
- LEFRANÇOIS, G. R. (2001). *El ciclo de la vida*. Madrid: Thomson editores, 6ª Edición.
- LEY 14/1970, de 4 de agosto, *General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* (BOE nº 187, de 6 de agosto de 1970).
- LEY ORGÁNICA 11/1983, de 25 de agosto, *de Reforma Universitaria* (BOE nº 209, de 1 de septiembre de 1983).
- LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril, *por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades* (BOE nº 89, de 13 de abril de 2007).
- LEY ORGÁNICA 6/2001, de 21 de diciembre, *de Universidades* (BOE nº 307, de 24 de diciembre de 2001).
- LICHTMAN, M. (2006). *Qualitative research in education. A user's guide*. Londres: Sage.
- LIGHT, G. y COX, R. (2002). *Learning and teaching in Higher Education: The reflective professional*. California: Paul Chapman.

- LITWIN, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- LOBATO, C. y ARBIZU, F. (2003). "Percepciones del profesorado universitario respecto a las tareas de la función docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje". *Campo Abierto*, 23, 69-84.
- LOMAS, L. y KINCHIN, I. (2006). "Developing a peer observation program with university teachers". *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18 (3), 204-214.
- LÓPEZ, J. y RANDO, R. (2002). "Condiciones organizativas de la enseñanza en la universidad". *Bordón*, 54 (4), 577-585.
- LÓPEZ-BARAJAS, E. (1998). *Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología*. Madrid: UNED.
- LYNCH, J. y otros (2005). "Individual and organisational factors influencing academics' decisions to pursue the Scholarship of Teaching ICT". *Journal of Information Technology Education*, 4, 219-236.
- MALLARD, K. S. (2002). "The soul of scholarship". *New Directions for Teaching and Learning*, 90, 59-69.
- MARCELO, C. (Coord.) (2008). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- MARCELO, C., (Coord.) (1995). *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. Barcelona: PPU.
- MARÍN, M. y TERUEL, M. P. (2004). "La formación del docente universitario: Necesidades y demandas desde su alumnado". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 137-151.
- MARÍN, V. (2003). *El proceso de aprender a enseñar del profesor universitario: un estudio mezclado comparativo de profesores expertos y principiantes*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- MARINAS, J. M. (2004). *La razón biográfica. Ética y política de la identidad*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- MARTÍN, E. (2003). "Conclusiones: Un currículo para desarrollar la autonomía del estudiante". En C. MONEREO y J. I. POZO (Coords.): *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis, 285-292.
- MARTIN, E. y otros (2000). "What university teachers teach and how they teach". *Instructional Science*, 28, 387-412.

- MARTÍNEZ M. C. (1999). "Nuevas tendencias de formación del profesorado en nuevas tecnologías". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1). Documento extraído en febrero de 2006 de: <http://www3.uva.es/aufop/publica/actas/ix/47-martinez.pdf>
- MAYOR, C. (1995). "Cómo ven los profesores de distintas titulaciones las condiciones profesionales de la Universidad de Sevilla: El análisis de correspondencias múltiples". *Enseñanza*, 13, 63-88.
- MAYOR, C. (1995). "Las condiciones profesionales de la Universidad de Sevilla desde la opinión de los directores de departamento". *Revista de Enseñanza Universitaria*, 10, 9-34.
- MAYOR, C. (Coord.) (2003). *Enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- MAYOR, C. y SÁNCHEZ, M. (1999). "Los equipos docentes: una contribución formativa a la calidad del profesorado universitario". *XXI, Revista de Educación*, 1, 157-176.
- McKINNEY, K. (2006). "Attitudinal and structural factors contributing to challenges in the work of the Scholarship of Teaching and Learning". *New Directions for Institutional Research*, 129, 37-50.
- McKINNEY, K. (2007). *Enhancing learning through the scholarship of teaching and learning: the challenges and joys of juggling*. Bolton (Massachusetts): Anker
- McMILLAN, J. H. y SCHUMACHER, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- MEAD, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- MEC (1992). *La formación del profesorado universitario*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MEDINA, A. (2001). "Los métodos en la enseñanza universitaria". En GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (Coord.). *Didáctica universitaria*. Madrid: La Muralla, 155-198.
- MEDINA, J. (2006). *La profesión docente y la construcción del conocimiento profesional*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- MELLADO, V. (1999). "La formación didáctica del profesorado universitario de ciencias experimentales". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 231-241.

- MICHAVILA, F. y CALVO, B. (1998). *La Universidad española hoy. Propuesta para una política universitaria*. Madrid: Síntesis.
- MONEREO, C. Y POZO, J. I. (2003). "La cultura educativa en la universidad: Nuevos retos para profesores y alumnos". En C. MONEREO, y J. I. POZO, (Coords.). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis, 15-30.
- MONEREO, C. Y POZO, J. I. (Coords.). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.
- MONTANERO, M. (2002). "Criterios para la evaluación de la calidad didáctica del profesorado universitario". *Revista de Enseñanza Universitaria*, 20, 23-36.
- MONTERO, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Santa Fe (Argentina): Homo Sapiens.
- MONTERO, L. (2002). "La formación inicial, ¿puerta de entrada al desarrollo profesional?" *Educación*, 30, 69-89.
- MONTERO, L. (2004). "Profesores y profesoras de universidad, ¿qué profesionales?". *Innovación educativa*, 14, 185-196.
- MORAL, C. (1998). *Formación para la profesión docente*. Granada: GEU.
- MURILLO, P. y otros (2005). "Las necesidades formativas docentes de los profesores universitarios". *Revista Fuentes*, 6, 1-22.
- NEAVE, G. (2001). *Educación Superior: Historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Barcelona: Gedisa.
- NEAVE, G. Y VUGHT, F. A. (1994). *Prometeo encadenado: Estado y Educación Superior en Europa*. Barcelona: Gedisa.
- NEUMAN, R., PARRY, S. y BECHER, T. (2002). "Teaching and Learning in their disciplinary contexts: a conceptual analysis". *Studies in Higher Education*, 27 (4), 405-417.
- NICHOLLS, G. (2001). *Professional development in Higher Education. New dimensions and directions*. Londres: Kogan Page.
- NICHOLLS, G. (2004). "Scholarship in teaching as a core professional value: what does this mean to the academic?" *Teaching in Higher Education*, 9 (1), 29-42.

- NICHOLLS, G. (2005). "New lecturers' constructions of learning, teaching and research in Higher Education". *Studies in Higher Education*, 30 (5), 611-625.
- NICHOLLS, G. (2005). *The challenge to Scholarship. Rethinking learning, teaching and research*. Nueva York: Routledge.
- NOGUERA, J. (2001). "La formación pedagógica del profesorado universitario". *Bordón*, 53 (2), 269-277.
- NYQUIST, J. D. y SPRAGUE, J. (1998). "Thinking developmentally about TAs". En M. MARINCOVICH, J. PROSTKO y F. STOUT (Eds.). *The professional development of Graduate Teaching Assistants*. Londres: Anker Publishing Company.
- O'MEARA, K. (2006). "Encouraging multiple forms of scholarship in faculty reward systems: Have academic cultures really changed?" *New Directions for Institutional Research*, 129, 77-95.
- PALACIOS, J., MARCHESI, A. y COLL, C. (1999). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza.
- PALMER, A. y COLLINS, R. (2006). "Perceptions of rewarding excellence in teaching: motivation and the Scholarship of Teaching". *Journal of Further and Higher Education*, 30 (2), 193-205.
- PAULSEN, M. B. (2001). "The relation between research and the Scholarship of Teaching". *New Directions for Teaching and Learning*, 86, 19-29.
- PAULSEN, M. B. y FELDMAN, K. A. (2006). "Exploring the dimensions of the Scholarship of Teaching and Learning: Analytics for an Emerging Literature". *New Directions for Institutional Research*, 129, 21-35.
- PEÑA, J. V. (2003). "Desarrollo profesional del docente universitario". *Monografías virtuales: Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales*. Documento extraído en marzo de 2006 de: <http://www.campus-oei.org/valores/monografias/monografia03/reflexion03.htm>
- PÉREZ-DÍAZ, V. y RODRÍGUEZ, J. C. (2001). *Educación Superior y futuro de España*. Madrid: Santillana.
- PERRY, R. P. y SMART, J. C. (2007). *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: an evidenced-based perspective*. Dordrecht: Springer.
- PHOLKINGHORNE, D. (1995). "Narrative configuration in qualitative analysis". *Journal of Qualitative Studies in Education*, 8 (1), 5-23.

- PORTER, L. (2005). "La Universidad de las mil y una noches". *Educacion, Policy Analysis Archives*, 13 (31).
- POSTAREFF, L., LINDBLOM-YLÄNNE, S. y NEVGI, A. (2007). "A follow-up study of the effect of pedagogical training on teaching in Higher Education". *High Educ*, 56, 29-43.
- POSTAREFF, L., LINDBLOM-YLÄNNE, S. y NEVGI, A. (2007). "The effect of pedagogical training on teaching in Higher Education". *Teaching and Teacher Education*, 23, 557-571.
- PROSSER, M. y otros (2005). "Academics' experiences of understanding of their subject matter and the relationship of this to their experiences of teaching and learning". *Instructional Science*, 33, 137-157.
- QAMAR, M. (2004). *Review of the academic evidence on the relationship between teaching and research in Higher Education*. Department for education and skills. Documento extraído en octubre de 2006 de: <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/rr506.pdf>
- REAL DECRETO 1052/2002, de 11 de octubre, *por el que se regula el procedimiento para la obtención de la evaluación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, y de su certificación, a los efectos de contratación de personal docente e investigador universitario* (BOE nº 245, de 12 de octubre de 2002).
- REAL DECRETO 1086/1989, de 28 de agosto, *sobre Retribuciones del Profesorado Universitario* (BOE nº 216, de 9 de septiembre de 1989).
- REAL DECRETO 1312/2007, de 5 de Octubre, *por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios* (BOE nº 240, de 6 de octubre de 2007).
- REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, *por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales* (BOE nº 260, de 30 de octubre de 2007).
- REBOLLO, M. A. (2005). "Experiencias en la aplicación del crédito europeo". En P. COLÁS y J. DE PABLOS (Coords.): *La universidad en la Unión Europea. El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*. Málaga: Aljibe, 125-154.
- REIS-BERGAN, M. y MADISON, J. (2002). "On the distinction between the Scholarship of Teaching and Scholarly Teaching". *Excellence in teaching*, November.

- RESOLUCIÓN de 17 de octubre de 2002, de la Dirección General de Universidades, por la que se publican los criterios generales de evaluación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación para la contratación de personal docente e investigador y se determina el procedimiento de presentación de solicitudes de evaluación o informe (BOE nº 260, de 30 de octubre de 2002).
- RICE, F. P. (1997). *Desarrollo humano. Estudio del ciclo vital*. Méjico: Pearson, 2ª Edición.
- RICE, R. E. (1992). "Towards a broader conception of scholarship: Te American context". En T. WHISTON y R. GEIGER (Eds.): *Research and higher education: The United Kingdom and the Unites States*. Buckingham: SHRE and Open University Press, 117-129.
- RICE, R. E. (2002). "Beyond scholarship reconsidered: Toward an enlarged vision of the scholarly work of faculty members". *New Directions for Teaching and Learning*, 90, 7-17.
- RICE, R. E. "Rethinking scholarship and engagement: The struggle for news meanings". Documento fotocopiado.
- RICHARDSON, V. (Ed.) (2001). *Handbook of Research on Teaching*. Washington DC: American Educational Research Association, 4ª Edición.
- RICHLIN, L. (2001). "Scholarly Teaching and the Scholarship of Teaching". *New Directions for Teaching and Learning*, 86, 57-68.
- RICHLIN, L. y COX, M. D. (2004). "Developing Scholarly Teaching and the Scholarship of Teaching and Learning through faculty learning communities". *New Directions for Teaching and Learning*, 97, 127-134.
- RICO, L. y otros (2001). "Calidad de la enseñanza en la Universidad de Granada". *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 5 (2), 9-29.
- RICOEUR, P. (1987). *Tiempo y narración* (2 vols). Madrid: Cristiandad.
- RIZZI, M. (2002). "The Scholarship of Teaching: Beyond the anecdotal". *Pedagogy: Critical Approaches to Teaching Literature, Language, Composition and Culture*, 2 (3), 297-310.
- ROBBINS, S. P. y COULTER, M. (1996). *Administración*. Méjico: Prentice-Hall Hispanoamericana.

- ROBERTSON, D. L. (1999). "Professors' perspectives on their teaching: a new construct and developmental model". *Innovative Higher Education*, 23 (4), 271-294.
- ROBERTSON, J. (2007). "Beyond the 'research/teaching nexus': exploring the complexity of academic experience". *Studies in Higher Education*, 32 (5), 541-556.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2007). "Los criterios y directrices para la evaluación del profesorado". *Seminario de evaluación del profesorado dentro de los sistemas de garantía de calidad de las instituciones universitarias*. ANECA/AQU Catalunya, Universidad de Burgos, 12 de julio. Extraído en octubre de 2008 de:
http://www.Aneca.es/servicios/docs/burgos07_02_rodriguez.pdf
- RODRÍGUEZ, A. (2007). *El perfil profesional del profesorado universitario: El caso de Quintana Roo*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- RODRÍGUEZ, J. C. (2003). *Althusser: Blow-up. Las líneas maestras de un pensamiento distinto*. Granada: Asociación investigación & crítica de la ideología literaria en España.
- RODRÍGUEZ, M. (1999). "Exigencias formativas y alternativas en la formación del profesorado". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 305-317.
- RODRÍGUEZ, R. (1996). *Formación de profesorado. Un caso de investigación-acción en el aula*. Sevilla: Algaida.
- RODRÍGUEZ, R. M. (2003). "Reaprender a enseñar: Una experiencia de formación para la mejora continua de la docencia universitaria". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 79-94.
- RODRÍGUEZ, S. (1994). "El desarrollo profesional del profesor universitario: algunas consideraciones sobre una experiencia". *Revista de Enseñanza Universitaria*, 7/8, 35-55.
- RODRÍGUEZ, S. (2003). "Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario". *Revista de Educación*, 331, 67-99.
- ROMERO, J. GÓMEZ, A. L. (2007). "¿Sirven las políticas y prácticas de formación del profesorado para mejorar la educación? Un análisis desde la construcción social de la docencia". *Educacion, Policy Analysis Archives*, 15 (19).
- RUBIO, R. (1992). *Psicología del desarrollo*. Madrid: Editorial CCS.

- RUIZ, A. (2002). "La narrativa en la terapia cognitiva post-racionalista". *La narrativa y la Identidad Personal*. Documento extraído en marzo de 2006 de: http://www.inteco.cl/articulos/002/doc_esp4.htm
- RUIZ, J. (Coord.) (1999). *Aprender y enseñar en la universidad: iniciación a la docencia universitaria*. Jaén: Universidad de Jaén.
- RUMBO, B. (1995). "El estado actual del desarrollo profesional del docente universitario en el contexto español". *Revista de Enseñanza Universitaria*, 10, 35-44.
- RUMBO, B. (2000). "La profesionalización de la enseñanza universitaria". *Curriculum*, 14, 133-142.
- RUST, C. (2007). "Towards a Scholarship of Assessment". *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32 (2), 229-237.
- SALINAS, J. (1998). "Rol del profesorado universitario ante los cambios de la era digital". Documento extraído en febrero de 2006 de: <http://www.uib.es/depart/qte/rol.html>
- SÁNCHEZ, J. A. (2002). "El ingeniero y la docencia universitaria". *Revista de Educación*, 330, 303-312.
- SÁNCHEZ, M. (2006). "Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias". *Revista de Educación*, 339, 923-946.
- SÁNCHEZ, M. C. y GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (2001). "La función docente del profesorado universitario". *Bordón*, 53 (4), 581-596.
- SANCHO, J. M. (2001). "Docencia e investigación en la universidad: una profesión, dos mundos". *Educar*, 28, 41-60.
- SANTOS, M. A. (2000). "Vector pedagógico e profesorado universitario: sentido e sensibilidad". *Innovación Educativa*, 10, 29-42.
- SANTOS, M. A. (2007). *Enseñar o el oficio de aprender*. Sevilla: Eduforma.
- SARAVIA, M. A. (2004). *Evaluación del profesorado universitario. Un enfoque desde la competencia profesional*. Tesis doctoral. Barcelona.
- SHAO, L. P. y otros (2007). "Evaluating teaching effectiveness: where we are and where we should be". *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32 (3), 355-371.
- SHAPIRO, E. D. y COLEMAN, D. L. (2000). "The scholarship of application". *Academic Medicine*, 75 (9), 895-898.

- SHULMAN, L. S. (1998a2000). "Fostering a Scholarship of Teaching and Learning". *Annual Louise McBee Lecture The University of Georgia Institute of Higher Education*, octubre, University of Georgia. Extraído en mayo de 2007 de:
http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/44/51.pdf
- SHULMAN, L. S. (1998b). "Theory, practice, and the education of professionals". *The Elementary School Journal*, 98 (5), 511-526.
- SHULMAN, L. S. (1998c). "Teaching and teacher education among the professions". *AACTE 50th Annual Meeting*, febrero, Nueva Orleans, Louisiana.
- SHULMAN, L. S. (1998d). "Course anatomy: The dissection and analysis of knowledge through teaching". En P. HUTCHINGS, (Ed.): *The course portfolio: How faculty can examine their teaching to advance practice and improve student learning*. Washington, D.C.: American Association for Higher Education, 5-12 .
- SHULMAN, L. S. (1999). "Taking Learning Seriously". *Change*, 31 (4), 11-17.
- SHULMAN, L. S. (2002). "Making Differences. A Table of Learning". *Change*, 34 (6), 37-44.
- SHULMAN, L. S. (2004). *Teaching as community property. Essays on Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SHULMAN, L. S. (2004). *The wisdom of practice. Essays on teaching, learning, and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SHULMAN, L. S. (2005). "Signature pedagogies in the professions". *Daedalus*, 134 (3), 52-59.
- SHULMAN, J. H. y SATO, M. (Eds.) (2006). *Mentoring teachers toward excellence. Supporting and Developing Highly Qualified Teachers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SIKES, P. (2006). "Working in a 'new' university: in the shadow of the Research Assessment Exercise". *Studies in Higher Education*, 31 (5), 555-568.
- SIMMEL, G. (1939). *Sociología*. Madrid: Espasa Calpe.
- SIMONS, M. y ELEN, J. (2007). "The 'research-teaching' nexus and 'education through research': an exploration of ambivalences". *Studies in Higher Education*, 32 (5), 617-631.

- SKELTON, A. (2005). *Understanding Teaching Excellence in Higher Education*. Londres: Routledge.
- SOCKETT, H. (2000). "Creating a culture for the scholarship of teaching". *Inventio, creative thinking about learning and teaching*, 2 (1).
- SPEARRIT, D. (1997). "Factor Analysis". En J. P. KEEVES (Ed.). *Educational research, methodology and measurement. An International Handbook* (2ª Edición). Nueva York: Pergamon, 528-539.
- SPIES, P. (2003). "Las tradiciones de la universidad y el desafío de la transformación global". En S. INAYATULLAH y J. GIDLEY. (Comp.). *La universidad en transformación. Perspectivas globales sobre los futuros de la universidad*. Barcelona: Ediciones Pomares, 27-40.
- STRAUSS, A. L. y CORBIN J. (1990). *Basics of qualitative research*. Londres: Sage.
- TARDIF, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- TAYLOR, M. (2001). "Balancing acts. Designing careers around the Scholarship of Teaching". *Change*, 33 (4), 21-29.
- TAYLOR, M. (2002). "Faculty evaluation and the development of academic careers". *New Directions for Institutional Research*, 114, 73-83.
- TAYLOR, M. (2003). "The movement to recognize and reward different kinds of scholarly work". *Keeping the bureaucratic peace: Audit culture and the politics of accountability, new managerialism, and neoliberal governance*. American Anthropological Association, noviembre, Chicago.
- TAYLOR, M. y HUTCHINGS, P. (2006). "Building the Teaching Commons". *Change*, mayo-julio.
- TAYLOR, O. L. y WEIS, K. (2006). "SoTL and Transformation at HBCUs and other MSIs". *National Scholarship of Teaching and Learning Conference for Minority-Serving Institutions: Teaching and Learning for Empowerment*. Extraído en septiembre de 2007 de: http://www.cau.edu/acad_prog/cetl/conference/TaylorWeiss.pdf
- TAYLOR, P. G. (1999). *Making sense of academic life. Academics, universities and change*. Buckingham: SRHE y Open University Press.
- TEICHLER, U. (2005). "Research on Higher Education in Europe". *European Journal of Education*, 40 (4), 447-469.

- TEJADA, J. (2006). "Problemáticas de la evaluación del profesorado universitario". *Universitas Tarraconenses. Revista de Ciències de l'Educació*, núm. especial, 281-293.
- TERRASÊCA, M. y CAMELO, J. (2005). "L'évaluation de programmes de formation: contributions de l'évaluation institutionnelle pour la qualité dans la formation". Extraído en enero de 2008 de: <http://www.fpce.up.pt/ciie/>
- TERRASÊCA, M. y CAMELO, J. (2008). "Contributos de um modelo de avaliação: 'Avaliação Institucional' para a melhoria das práticas de formação". *Conferência Internacional Educação, Globalização e Cidadania: Novas Perspectivas da Sociologia da Educação*, febrero, Universidad Federal de Paraíba (João Pessoa, Brasil). Extraído de: <http://paginas.fe.up.pt/~gei05010/argme/producao/Contributos%20de%20um%20modelo%20de%20avaliacao.pdf>
- THE CARNEGIE FOUNDATION FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING. Stanford. <http://www.carnegiefoundation.org/>
- TIEN, F. F. (2008). "What kind of faculty are motivated to perform research by the desire for promotion?" *High Educ*, 55, 17-32.
- TOBIN, K. y KINCHELOE, J. (Eds.) (2006). *Doing educational research. A Handbook*. Países Bajos: Sense Publishers.
- TRIGWELL, K. y otros (2000). "Scholarship of teaching: a model". *Higher Education Research & Development*, 19 (2), 155-168.
- TROWLER, P. R. (2005). "A Sociology of Teaching, Learning and Enhancement: Improving Practices in Higher Education". *Papers*, 76, 13-32.
- TURÍN, J. (1967). *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902*. Madrid: Aguilar.
- TYNAN, B. R. y GARBETT, D. L. (2007). "Negotiating the university research culture: collaborative voices of new academias". *Higher Education Research & Development*, 26 (4), 411-424.
- VALCÁRCEL, M. (Coord.) (2003). *La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en Educación Superior*. En Dirección General de Universidades: Programa de Estudios y Análisis (Ref. EA2003-0040). Documento extraído en mayo de 2005 de: http://www.mec.es/univ/html/informes/estudios_analisis/resultados_2003/EA2003_0040/informe_final.pdf

- VALCÁRCEL, M. (Coord.) (2004). *Diseño y validación de actividades de formación para profesores y gestores en el proceso de armonización europea en Educación Superior*. En Dirección General de Universidades: Programa de Estudios y Análisis (Ref. EA2004-0036). Documento extraído en mayo de 2005 de:
http://www.mec.es/univ/html/informes/estudios_analisis/resultados_2004/ea0036/informe.pdf
- VALVERDE, J. Y GARRIDO, M. C. (1999): "El impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en los roles docentes universitarios". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1). Documento extraído en febrero de 2006 de:
http://www.unex.es/didactica/Tecnologia_Educativa/PDF/Jes%FAs%20Valverde01.pdf
- VAN MANEN, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- WEIMER, M. (2002). *Lecturer-Centered teaching: Five key changes to practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- WEIMER, M. (2006). *Enhancing scholarly work on teaching and learning: Professional literature that makes a difference*. San Francisco: Jossey-Bass.
- WESTON, C. B. y McALPINE, L. (2001). "Making explicit the development toward the Scholarship of Teaching". *New Directions for Teaching and Learning*, 86, 89-97.
- WITMAN, P. D. y RICHLIN, L. (2007). "The status of the Scholarship of Teaching and Learning in disciplines". *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1 (1), 1-17.
- WOOD, K. (2006). "Changing as a person: the experience of learning to research in the Social Sciences". *Higher Education Research & Development*, 25 (1), 53-66.
- YOUNG, P. (2006). "Out of balance: lecturers' perceptions of differential status and rewards in relation to teaching and research". *Teaching in Higher Education*, 11 (2), 191-202.
- ZABALZA, M. A. (2000). "El papel de los departamentos universitarios en la mejora de la calidad de la docencia". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 47-66.
- ZABALZA, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

ZABALZA, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

ZABALZA, M. A. (2003-2004). "Innovación en la enseñanza universitaria". *Contextos Educativos*, 6-7, 113-136.

ZELLER, R. A. (1997). "Validity". En KEEVES, J. P. (Ed.). *Educational research, methodology and measurement. An International Handbook* (2ª Edición). Nueva York: Pergamon, 822-829.