

# VI Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria



La **opción** por la **interdisciplinariedad**.  
El **estudiante** como **protagonista**.

PÓSTER

4, 5 y 6 de  
**noviembre**  
**2010** LIMA - PERÚ



PONTIFICIA  
**UNIVERSIDAD  
CATÓLICA**  
DEL PERÚ

[www.pucp.edu.pe/vicidu](http://www.pucp.edu.pe/vicidu)

# **LAS FUNCIONES DEL PROFESORADO Y EL USO DE LAS REDES: LAS POSIBILIDADES DE Red AGE EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA**

Joaquín GAIRÍN <sup>1</sup>, Diego CASTRO <sup>2</sup>, Rosa TAFUR <sup>3</sup>  
Equipo EDO, Universidad Autónoma de Barcelona <sup>1,2</sup>, PUCP <sup>3</sup>  
RedAGE Iberoamérica <sup>1,2,3</sup>

## **Resumen**

*Las tareas del profesorado universitario se han visto afectadas por innumerables condicionantes culturales, tecnológicos y sociales en las últimas décadas. Uno de esos condicionantes lo representa las posibilidades que brinda el trabajo en red en sus diferentes posibilidades y acepciones: como paradigma, como metodología o como estructura. De todas las funciones (docencia, investigación, gestión y transferencia) posiblemente sea la docencia en la que más incidencia pueda tener el trabajo en red. Entendemos que los planteamientos reticulares pueden afectar tanto a los procesos docentes específicos: diseño, desarrollo y evaluación de la docencia universitaria; como de las funciones docentes más globales: formación, desarrollo profesional e innovación. También se podría considerar, bajo el prisma de las redes, los procesos de investigación de cualquiera de las seis variables identificadas. En ese sentido consideramos que RedAGE posibilita y facilita la optimización de los procesos enumerados en la medida que conecta de forma interdependiente organismos, universidades, ministerios y agencias repartidas por toda iberoamérica y que tienen como finalidad mejorar los procesos educativos en todas las etapas a partir del intercambio científico, la formación, el asesoramiento, la investigación y la innovación. Con esta aportación no sólo presentamos las potencialidades de las redes en la docencia universitaria, especialmente de RedAGE, sino que brindamos la posibilidad a la comunidad de profesionales a vincularse y proponer acciones orientadas a la mejora de la docencia universitaria.*

**Palabras Clave:** *Redes, trabajo en red, docencia universitaria, investigación en docencia universitaria.*

## **1. Introducción**

Los planteamientos formativos en el siglo XXI están exigiendo nuevos formatos y procedimientos para atender los requerimientos de la sociedad actual, las organizaciones y las personas. La univocidad de fuentes de información y formación así como la hegemonía de determinados actores (la escuela, el profesor, el departamento de formación, etc.) han dejada paso a unos entornos en la que la formación es más horizontal, accesible, directa y adptada a las necesidades. Las concusiones del congreso internacional sobre 'Nuevas estrategias formativas para las organizaciones' celebrado en barcelona en el 2010 apuntaban que:

1. La actual sociedad considera el conocimiento y la formación de los trabajadores como elementos estratégicos de las organizaciones. Así, el capital intelectual se convierte en uno de los recursos principales de los que disponen las instituciones para lograr sus fines.
2. Las organizaciones constituyen una asociación de personas, reguladas por unconjunto de normas, que deben ser capaces de crear, desarrollar y difundir nuevo conocimiento para aumentar su capacidad innovadora y competitiva. Por ello, la gestión del conocimiento debe

focalizar su atención en la posibilidad de que los miembros de la organización compartan el mayor número de fuentes de información y colaboren en la creación de nuevo conocimiento.

3. La gestión del conocimiento promueve crear organizaciones inteligentes, capaces de transformar la información en conocimiento a través de procesos de aprendizaje colectivos. Incluye, al respecto, distinguir entre “gestionar” y “amontonar” el conocimiento de la organización entre los distintos soportes tecnológicos.

4. Las organizaciones necesitan conocer y gestionar el conocimiento existente o que se pueda crear a partir de una práctica reflexiva impulsiva de la construcción del conocimiento. La coconstrucción del conocimiento implica no sólo una dinámica de trabajo que esté pautada y que contribuya a pasar del conocimiento informal a un conocimiento formal, sino que también exige una experiencia sobre la cual se desea trabajar.

5. Las organizaciones han manifestado nuevas formas de trabajo asentadas en la red virtual, que se convierte en una herramienta esencial para el intercambio de información, conocimiento y experiencias. Las comunidades de práctica virtuales se consideran, al respecto, una buena práctica que fomenta el aprendizaje y promueve la integración del aprendizaje informal; en la línea de un cambio de modelo formativo.

6. El trabajo colaborativo tiene éxito cuando se da entre iguales, existe un compromiso mutuo, la organización es flexible y el moderador ejerce su rol de manera efectiva. Lo importante son los contenidos y los procesos de aprendizaje que tienen lugar en las comunidades de práctica virtuales, siendo las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son sólo una herramienta que ayuda a que la comunicación sea más efectiva.

7. Las teorías del aprendizaje organizacional coinciden en la existencia de determinados factores internos y externos que facilitan o dificultan el aprendizaje. Tales factores son, entre otros, la cultura colaborativa, el liderazgo, el trabajo colaborativo y/o la existencia de una estructura flexible. Imposibilitan el cambio la no asunción del error, la no solución de problemas y la incompetencia competente.

8. La autoformación tiene un alto componente actitudinal. Así, las experiencias de autoformación y trabajo en red se van construyendo entre todos con los miembros participantes de la comunidad y en el marco de la incertidumbre. Se remarca, al respecto, la frase de M. Benedetti: “Cuando creíamos que teníamos todas las respuestas, cambiaron las preguntas”.

9. La importancia de identificar al aprendizaje informal ha ido aumentando en los últimos años. De hecho, ya se cuenta con sistemas y metodologías, a nivel europeo y español, que certifican las competencias adquiridas en el puesto de trabajo. Se contempla, por consiguiente, otras formas de acceder al conocimiento que las tradicionales vinculadas a los procesos formales establecidos.

10. La creación y gestión del conocimiento en el sistema educativo implica un cambio de paradigma que incluye la participación y experimentación de los nuevos escenarios por parte de los agentes inductores del cambio. Al respecto, se habla de condiciones óptimas para su desarrollo como: liderazgo transformador y disperso, trabajo en equipo, cultura colaborativa y estructura flexible, siempre y cuando se presenten de forma simultánea e integrada.

11. Se destaca la necesidad de crear modelos, en el sistema educativo, que combinen la gestión del conocimiento y la gestión de la calidad, orientados hacia los objetivos del sistema educativo y no sólo del profesorado en sí mismo.

12. Gestionar el conocimiento es sinónimo de un proceso cíclico continuo de identificación, modificación, utilización y evaluación de dicho conocimiento. El modelo EFQM u otros similares pueden ayudar en este si enfatizan en su utilidad como instrumento de autoevaluación.

Cabe considerar que estas aportaciones son de plena vigencia en todos los procesos (generales y específicos) inherentes a la función docente universitaria; es más, si la universidad quiere seguir siendo una institución líder en la formación del capital intelectual de la sociedad no puede quedarse atrás ante este inmenso reto.

## 2. Aproximaciones al uso del término de red

El estudio de las diferentes aproximaciones sobre el concepto de red nos ha permitido comprobar que éste puede orientarse desde diferentes perspectivas que van desde los planteamientos más instrumentales hasta concepciones claramente epistemológicas. En términos generales se pueden distinguir tres grandes usos del concepto red. El primero hace referencia a cómo se plantean determinados procesos, poniendo el énfasis en los mecanismos de vínculo o relacionales entre los diferentes elementos, se utiliza esta perspectiva cuando hablamos, por ejemplo, de trabajos de investigación en red. Un segundo enfoque se refiere a la red como forma o manera de ordenar una realidad, se utiliza esta perspectiva cuando hablamos, por ejemplo, de la manera de organizar los servicios públicos de una Administración para dar una atención más integrada a sus ciudadanos. Finalmente puede hacer referencia a toda una perspectiva metodológica que permite conceptualizar la realidad a través del denominado análisis de redes.

Esta clasificación sobre las distintas aproximaciones al concepto de redes coincide con las tres perspectivas que nosotros hemos identificado al analizar las definiciones de redes aplicadas a las ciencias de la organización y a las organizaciones educativas en particular. Pasemos a analizarlas más detenidamente.

En primer lugar existe una consideración de la red desde una perspectiva metodológica, la red se convierte en una forma concreta de operar o plantear las actuaciones en el seno de la organización educativa o entre varios centros educativos.

- el trabajo en red obliga a adaptarse a unas reglas del juego (...) se trata de buscar la complementariedad para obtener la eficiencia y eficacia en las acciones educativas de los centros escolares (...) está vinculada a la capacidad de innovación de cada centro educativo (Godó, 2009)
- la red son relaciones que se mantienen para construir una identidad y una función (...) en el trabajo comunitario la red es la manera de analizar las problemáticas sociales y de construir las respuestas a sus soluciones (Vilar, 2008)
- hay que ser conscientes de que otros compañeros que trabajan en otras escuelas se topan con problemáticas similares y que las pueden resolver de un modo distinto, esto puede generar nuevas ideas. Las redes son terrenos de intercambio de experiencias, coordinación y apoyo mutuo (Gather, 2004)
- la red es una herramienta de aprendizaje organizacional interesante (Gather, 2004)

En segundo lugar la red puede conceptualizarse como una forma de ordenar la realidad institucional. La literatura es amplia en este enfoque al identificar las redes como una forma de estructura organizativa evolucionada.

- cuando hablamos de estructuras en red hemos de entender lo que supone la red como estructura: jerarquías no centralizadas, un sistema de vínculos y relaciones más horizontal, un sistema de acceso y salida diferente, una delimitación de fronteras difusa y unas posibilidades de adaptación al entorno mucho mayores (Fantova, 2008)
- la organización en red se caracteriza por una combinación de distintos tipos de estructura a partir del proceso de división del trabajo en el que la dirección se especializa en la fragmentación y posterior coordinación (Cantón, 2005)
- la red institucional se encuentra constituida por las estructuras formales de relación y vinculación entre los miembros que conforman el mismo sistema institucional (Foro RedAGE)
- la red también hace referencia a las distintas organizaciones formales que ofrecen servicios sistematizados para cubrir una necesidad que la estructura tradicional no puede cubrir (Vilar, 2008)

Finalmente, identificamos un tercer enfoque sobre la red entendida como un paradigma, una lógica que describe un tipo de construcción de la realidad social. Las redes desde esta óptica más

sociológica serían la superación de las organizaciones entendidas como hasta ahora se venía haciendo.

- la red implica la superación de las 'organizaciones' como tal en aras a una nueva forma o producto social, las redes son al siglo XXI lo que supusieron las organizaciones en el siglo XIX y XX (Foro RedAGE)
- los problemas globales exigen soluciones globales que difícilmente podrían ser aportadas por burocracias (organizaciones) segmentadas y mucho menos por burócratas (profesionales) fragmentados. En respuesta a estos precisamente surgen a menudo las redes (Fernández Enguita, 2008)
- las redes representan frente a las organizaciones la substitución de los vínculos fuertes por otros débiles y un enfoque técnico por otro adaptativo (Heifertz, 2004)
- la red se contrapone, asimismo, al tercer tipo de organización: la institución (Fernández Enguita, 2008)

### **3. Funciones del profesorado**

Suele plantearse la función profesional universitaria en torno a tres ejes básicos: la docencia, la investigación y la gestión. Aunque según Zabalza (2002: 157) últimamente se ha añadido a estas la función del 'bussines' por la necesidad de conseguir recursos a través de proyectos, convenios, cursos y consultorías. Todas estas funciones deben desarrollarse con calidad y serán objetos de evaluación y reconocimiento, al menos teóricamente, ya que en la práctica las disfunciones y un cierto desequilibrio imperan en su abordaje.

En el sentido que planteaba el profesor Zabalza, la interesante obra de Knight (2005) aunque en principio desalentadora, resulta un fiel diagnóstico de la realidad y un acicate para el cambio de perspectiva y la motivación profesional. También sostiene que el profesorado universitario en la actualidad debe luchar contra una serie de factores que minan su iniciativa y el desarrollo motivador de su carrera profesional. Antes de seguir con el análisis pormenorizado vamos a detenernos en el marco legislativo, ya que este determina de forma general las funciones propias del profesorado y, por tanto, empieza a configurar la distribución de funciones en el seno de las instituciones universitarias. La primera observación significativa es que la LOU no concreta desarrollo funcional de carácter general para el profesorado; a lo sumo determina sobre la capacidad docente e investigadora distinguiendo entre dos niveles: plena capacidad o capacidad relativa. En investigación la plena capacidad la adquieren los profesores doctores, mientras que la plena capacidad docente se adquiere con determinadas figuras docentes.

Por su parte la legislación autonómica en materia de universidades determina que el personal académico tiene las obligaciones de la docencia y de la investigación que le asigne su universidad. Esa designación se debe adaptar a las necesidades de docencia, investigación y transferencia de conocimiento (art. 64.1).

Conviene también analizar el Real Decreto 898/1985 de 30 de abril sobre Régimen del profesorado universitario pues se detallan aspectos operativos que incluyen elementos funcionales sobre tareas y responsabilidades institucionales. En cualquier caso, la antigüedad del texto ha hecho que sea derogado en las partes que contradice la letra de la LOU, por ser ésta de rango superior. Igualmente, cabe decir que desde el año 2003 existe un borrador de proyecto de Real Decreto sobre nuevas medidas reguladoras sobre el Régimen del Profesorado Universitario, aunque no se ha tramitado su aprobación definitiva. En su artículo 15 la propuesta asigna como obligaciones del personal docente e investigador de las universidades públicas en España:

1. La universidad asignará anualmente a cada uno de los profesores e investigadores, las tareas docentes, investigadoras y de gestión que hayan de desarrollar y que aseguren el cumplimiento de los objetivos formativos de los distintos centros y departamentos. Tales obligaciones deben quedar reflejadas en un PDA (plan individualizado de dedicación académica).

2. El personal docente e investigador tendrá la obligación de impartir enseñanzas teóricas y prácticas en cualquier centro de su universidad.
3. Las obligaciones docentes incluirán, además de la docencia presencial en aulas y laboratorios, la dirección de tesis doctorales, de trabajos a realizar por estudiantes, las tutorías, la preparación, de materiales docentes y exámenes, la participación en programas de innovación, así como la coordinación académica.
4. El personal docente e investigador funcionario vendrá, asimismo, obligado a participar en las tareas que las universidades les puedan encomendar en los procedimientos para la admisión de estudiantes en las enseñanzas que se impartan en las mismas.
5. Con carácter general, el personal docente e investigador funcionario deberá dedicar un número de horas semanales a las docencia presencial, que podrá variar entre un mínimo de cuatro y un máximo de doce. En el caso de personal a tiempo parcial corresponderán un mínimo de dos horas de docencia teórica o práctica y un máximo de cuatro por semana.
6. El cómputo de tiempo de dedicación a la docencia podrá efectuarse por periodos anuales.
7. Los Estatutos de cada universidad establecerán el régimen de las obligaciones del profesorado que ocupe cargos académicos.
8. Los Departamentos, por desempeño de actividades de investigación, de cargo académico unipersonal, u otras razones justificadas, de acuerdo con lo que establezcan los estatutos de la universidad, podrán eximir total o parcialmente, de las obligaciones docentes a algunos de sus profesores.
9. Sin perjuicio del cumplimiento de obligaciones de docencia y de tutorías las universidades, de conformidad con lo que dispongan los estatutos, podrán establecer otras actividades obligatorias para su profesorado, reservando al menos un tercio de la jornada a investigación.

La tradición y la actualidad nos indican que si bien ambas son las funciones básicas del desempeño profesional del profesor universitario, son poco equitativas en cuanto a su valoración, promoción y dedicación, estando no exentas de paradojas y contradicciones. Docencia e investigación comparten el espacio departamental. Los Departamentos como estructuras organizativas de la Universidad se hallan regulados por el artículo 8º de la LRU, que los definen como:

*Uno. Los Departamentos son los órganos básicos encargados de organizar y desarrollar la investigación y las enseñanzas propias de su respectiva área de conocimiento en una o varias Facultades, Escuelas Técnicas Superiores, Escuelas Universitarias y, en su caso, en aquellos otros centros que se hayan creado al amparo de lo previsto en el artículo 7º de la presente Ley.*

*Dos. Los Departamentos se constituirán por áreas de conocimiento técnico o artístico y agruparan a todos los docentes e investigadores cuyas especialidades se correspondan con tales áreas.*

*Tres. Asimismo, corresponde a los Departamentos la articulación y coordinación de las enseñanzas y de las actividades investigadoras de las Universidades.*

En resumen, como se puede constatar en la Norma general, en los Estatutos Universitarios, en los Reglamentos departamentales y en la normativa autonómica, se concibe al Departamento como la instancia institucional especialmente revertida en la planificación y gestión de las actuaciones didácticas e investigadoras en los diversos niveles (Castro y Feixas, 1999). Las funciones a las que aludíamos y que son reconocidas por todos los académicos, representan unos contornos poco definidos y unas cargas laborales distribuidas de forma desigual. De la misma forma, la dinámica de reparto de los créditos de docencia, de forma equitativa en función de la escala, al margen de la participación en los proyectos de investigación y otras tareas básicas, sitúa en una

posición de desventaja a aquellos profesores que están más implicados en la investigación, pues deben atender a la misma carga lectiva que aquellos otros que se desentienden de las tareas investigadoras. Igual suerte parece tener la gestión de la investigación universitaria que está excesivamente supeditada a la gestión de la docencia; Vidal y Quintanilla (2000) afirman que es prácticamente imposible contratar a un investigador universitario si no es con la excusa de que se necesita un profesor para dar unas clases a un determinado número de alumnos. Estos mismos autores consideran que la estructura del personal académico está constituida para responder a las demandas de docencia, no obstante ello, los sistemas de promoción y las valoraciones al respecto de la producción científica acostumbran a valorarse más que las puntuaciones pedagógicas en la selección y promoción del profesorado, algo que es una variable común en la mayoría de sistemas universitarios europeos. Esta situación es definida como “*paradójica*” por Sancho (2001) al afirmar que los académicos que investigan pasan la mitad de su tiempo dedicados a estas tareas y la otra mitad a su docencia; aunque finalmente serán seleccionados atendiendo a criterios como el impacto de su producción científica, la discusión de sus logros, etc. Situación parecida se pone actualmente de manifiesto ante las pruebas de acreditación externa que valoran de forma destacada la participación en equipos de investigación, las publicaciones de carácter científico y la estancia en centros de investigación en el extranjero. Por todo ello podemos llegar a defender que, en perfiles con mucha carga docente, la investigación se puede ver afectada; aunque está generalizada la opinión de que la investigación y la enseñanza están íntimamente relacionadas, y que todo académico que quiera ser buen profesor, debe investigar. Pese a que la docencia en sí misma es la función más valorada por el profesorado universitario, es infravalorada en orden a la selección, acceso y promoción. A la hora de promocionarse profesionalmente lo que más valor tiene son las publicaciones y los proyectos de investigación realizados. Ciertamente lo complejo está, pues, en hacer convivir ambas funciones y potencializar recíprocamente los resultados de una sobre la otra. En este sentido Sancho (2001) sitúa como factores de transferencia positiva óptimos para el entendimiento de ambas dimensiones:

1. La actividad investigadora lleva a la mejora de la enseñanza, aunque no ocurre al contrario.
2. Algunas infraestructuras conseguidas a través de los proyectos de investigación también se utilizan como apoyo a la docencia.
3. Las actividades de investigación contribuyen a poner al día el currículo.
4. Si los cursos se relacionan con el perfil investigador del profesorado, la relación es muy favorable.

La actual estructura departamental puede dificultar en alguno de los aspectos que hemos destacado, por ello, una buena gestión y especialmente la flexibilización y adecuación de las políticas contribuirían a la armonización de ambas funciones.

Al hilo, destacamos uno de los resultados de nuestra investigación por parte del colectivo docente: la dureza actual del sistema de evaluación de los tramos de investigación, si la comparamos con la evaluación de la docencia. Por ello se manifiesta a favor de homogeneizar la evaluación de la producción científica y asemejarla así más al sistema de evaluación vigente en la docencia.

Desde el punto de vista de la evaluación docencia e investigación también presentan modelos muy diferenciados. Por un lado la evaluación de la investigación del profesorado universitario nunca ha sido un tema fácil de abordar ni conceptualmente, ni en sus métodos, ni en sus aplicaciones, y siempre generó cierta polémica.

La evaluación de la docencia, sostiene Armengol (2006) siguiendo las directrices de la Agencia Catalana de calidad universitaria, implica al menos la reflexión en torno a dos aspectos básicos. Por un lado desde el punto de vista institucional, la evaluación es en sí misma una estrategia eficaz en la creación de *estímulos hacia la innovación docente*, sobre todo en un periodo de cambios acelerados donde incluso las mismas ideas referentes a la calidad y a la innovación son

objeto de una revisión frecuente. Tal como afirman diferentes expertos, el profesorado se tomará la función docente con auténtica seriedad -y la desarrollará con calidad- cuando la perciba y valore como un reto de investigación y creación y no como una mera cuestión de método o técnica.

Por otro lado, la evaluación ha de ir dirigida a alcanzar el objetivo básico de la mejora permanente de la calidad de la docencia impartida. Se trata de conseguir una docencia eficaz y eficiente (*teacher effectiveness*). Para conseguir este objetivo, hay que coordinar forzosamente dos enfoques de la evaluación que a veces se han considerado independientes e incluso contrapuestos, pero que, en realidad, se complementan desde una perspectiva comprensiva de la evaluación del profesor.

1) Una evaluación de carácter formativo, que lleve a la reflexión crítica del profesorado, así como al diseño y a la puesta en marcha, por parte de la institución, de estrategias adecuadas para una orientación y asistencia permanente a este profesorado en el desarrollo global de su carrera profesional. Pretende detectar los puntos débiles y las dificultades que aparecen a lo largo del proceso para corregirlos y mejorarlos.

2) Una evaluación sumativa, o de rendimiento de cuentas (*accountability*); basada en el principio de la responsabilidad frente a la propia universidad y frente a la sociedad en la que sirve. Tiene la intención de controlar o supervisar la actuación docente por lo que se refiere a las funciones que tiene encargadas, pudiendo incluso ser sancionadora si se observa una falta de cumplimiento.

Esta doble y dispar forma de evaluar las dos funciones básicas del profesorado universitario levanta no pocos breves y voces críticas. Los resultados empíricos de la investigación (CCUC; 2004) confirman que, en general, el profesorado se manifiesta muy poco de acuerdo con el sistema de valoración vigente de los tramos de investigación, considerando que debe modificarse substantivamente (Tomàs, Castro y Feixas, 2004). En sus valoraciones consideran, mayoritariamente, que este mecanismo de reconocimiento debería cambiar en el futuro respecto del actualmente vigente. En cualquier caso, también concluye el estudio que no necesariamente debe darse una asignación automática, como ocurre con la docencia, sino un proceso más racional y ajustado a la realidad del panorama de la producción científica universitaria actual. La segunda fórmula de evaluación considera la producción departamental en su conjunto, definida como capital para Ruiz (2004). Su objetivo es mejora a partir de una información tanto cuantitativa como cualitativa y con unos indicadores relativos, integrales, mucho más ricos y coherentes, dando importancia al contexto, la organización y las relaciones mantenidas con otras universidades. Las Guías de evaluación institucional de ámbito estatal aparecieron publicadas por el Consejo de Universidades siguiendo un modelo anterior de la UCUA (Unidad para la Calidad Universitaria en Andalucía), y tenían como objeto además de la investigación, la gestión y los estudios de tercer ciclo.

La gestión como función se puede afirmar que sólo posee descripción en los apartados del Título III de la LOU sobre el Gobierno y la representación de las Universidades. Y aunque no exista descripción de competencias específica, sí se pueden abordar las funciones vinculadas a cada uno de los cargos establecidos por la ley a través de la asignación de funciones a éstos. En relación a otras normas podemos enumerar la Resolución de 8 de marzo de 1991, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por el que se establece el sistema de méritos correspondientes a los servicios prestados en el desempeño de cargo académico, y el recurrente RD 1086, de 28 de agosto, de retribuciones del profesorado. La Secretaría a través de su Resolución contempla el especial procedimiento y los efectos que se derivan del ejercicio de los cargos académicos universitarios. En ese sentido el artículo 1.º fija como cargos académicos universitarios susceptibles de beneficiarse de tales beneficios al rector, los vicerrectores, al secretario general, a los decanos de facultad y a los directores de escuela universitaria.

De esta Resolución queremos destacar el apartado 5.b que reza: "Cuando el desempeño del cargo haya dificultado la actividad investigadora, el interesado podrá solicitar que se posponga la correspondiente evaluación investigadora hasta el momento en que se hayan completado seis años de actividad académica con exclusión del periodo de desempeño del cargo" (Resolución de la Secretaría de Estado de Universidades, de 8 de marzo de 1991). La gestión como función profesional debe enfrentarse a numerosos riegos y retos que debe superar, muy especialmente en



relación a las funciones de docencia e investigación. Primeramente, la evaluación como proceso de reconocimiento externo de las funciones profesionales desampara la gestión frente a la docencia y la investigación, puesto que tanto los quinquenios, y los sexenios representan un avance en la carrera profesional y sendos complementos retributivos. Esta situación, ha generado la cultura de valorar especialmente las labores de investigación y docencia, por este orden, entre el profesorado quedando la gestión en el último plano.

Desde una perspectiva más operativa, hemos comprobado como la docencia y la investigación son funciones complementarias, se retroalimentan, mientras que la gestión es complementaria y añadida a las demás labores profesionales. Esta situación, junto a las dinámicas organizativas que hemos apuntado, la estructura vertical, la falta de ascendente real, la eventualidad de los cargos y la poca tradición democrática de nuestras universidades ha hecho de la gestión una labor poco atractiva para el profesorado, que en ocasiones no duda en apartar de su carrera académica.

#### **4. Posibilidades de las redes en la docencia universitaria**

Como ya apuntamos en otra parte la docencia está viviendo una serie de transformaciones que se dan por igual en la mayoría de instituciones de educación superior, las razones por las que la cultura docente en la universidad tiene necesidad de cambiar son en general las mismas entre universidades (CCUC, 2000):

- La docencia debe entenderse como una actividad compleja que requiere de la comprensión del fenómeno educativo si se quiere que los alumnos aprendan de manera crítica y significativa. El dominio de una disciplina no es el único requisito para poder impartir docencia, es necesario conocer los aspectos psicopedagógicos de su enseñanza, así como los sociales y contextuales que van a determinar las características de los grupos y la cultura institucional donde se va a desempeñar la profesión docente.
- La docencia debe superar la simple transmisión de conocimientos y centrar su organización y desarrollo en las competencias que los alumnos deben adquirir para desarrollarse profesionalmente en sus puestos de trabajo. Los planes de estudio que en estos momentos están en el tintero van a partir del trabajo necesario que el promedio de estudiantes deberá realizar para superar satisfactoriamente los requerimientos de las disciplinas. Además, el trabajo colaborativo entre el profesorado se verá potenciado y reforzado.
- La aparición de una cada vez mayor diversidad en las aulas demanda al profesorado atender a sus necesidades de aprendizaje. La presencia de alumnos con diferentes ritmos de aprendizaje, expectativas, intereses, como siempre ha sido, exige ahora una respuesta educativa más adecuada. La acción tutorial cobra un papel esencial, para que el profesorado atienda de manera más directa las necesidades de los alumnos y desarrolle un clima satisfactorio para todos los implicados.
- El advenimiento de la sociedad de la información ha traído consigo el crecimiento vertiginoso de las tecnologías transformando los patrones tradicionales de la actividad social y repercutiendo en los procesos de comunicación, adquisición del conocimiento y gestión educativa. Las nuevas tecnologías han acelerado la revisión del paradigma tradicional de modelo educativo facilitando la reexaminación de una enseñanza que hasta ahora se ha dirigido al promedio de capacidades del alumnado y el establecimiento de apoyos individualizados basados en las necesidades educativas específicas.
- Desde la LRU (1980), la función investigadora ha ido adquiriendo importancia frente a la función docente. En estos momentos se valora más la productividad en investigación que en docencia. A nuestro entender, la dedicación, selección, evaluación e incentivos para ambas deberían ser equitativos. La función docente está cambiando y demanda al profesorado el conocimiento de competencias pedagógicas en su área de conocimiento y la familiaridad con el uso de las nuevas tecnologías. También la evaluación del profesorado y su docencia se empieza a visualizar como un proceso dirigido a proporcionar en mayor medida elementos de reflexión acerca del progreso de mejora e innovación docente y en menor medida a rendir cuentas de su actuación en el aula. El desarrollo de la evaluación debería considerar, además

de la opinión del estudiante, la valoración del mismo profesor y la de otros profesionales e incluir el uso de más instrumentos cualitativos y de auto revisión.

- La formación pedagógica del docente es un imperativo para que la configuración y organización del currículum se ajuste a los tiempos actuales en lo referente a contenidos relevantes, metodologías y evaluación. La homologación de títulos a nivel europeo, la integración de las TIC, los cambios en los planes de estudio, la amplia oferta de créditos, etc. figuran como las causas principales del cambio de cultura docente que van a obligar al profesor a formarse permanentemente.
- Es misión de la universidad ofrecer el más amplio acceso posible al aprendizaje mediante la excelencia internacional en docencia e investigación. Hacerlo posible pasa por establecer una estrategia de enseñanza y aprendizaje en la universidad, una política docente que prescriba en cierta manera la actuación del profesional y su incidencia a nivel grupal e individual, que exprese los objetivos de aprendizaje, de enseñanza, de evaluación y de gestión de la calidad y que se posicione ante el perfil pedagógico que desee asumir para su profesorado concretándolo en unas estrategias docentes que lo hagan posible.

En todo caso, y de forma muy sintética, la docencia universitaria se podría organizar a través de procesos específicos: diseño, desarrollo y evaluación; y de procesos más transversales: formación para la docencia, desarrollo profesional e innovación docente.

## 5. Las posibilidades de RedAGE en la docencia universitaria

Las posibilidades del trabajo en red en relación a la docencia universitaria se podrían establecer en cada una de las variables anteriormente especificadas:

<b>Variables específicas</b>	
<i>diseño</i>	- incorporación de buenas prácticas - distribución colaborativa de los roles
<i>desarrollo</i>	- comunicación permanente entre los implicados - evaluación continuada con instrumentos diversificados
<i>evaluación</i>	- modalidades de evaluación participativa - banco de recursos, instrumentos y métodos
<b>Procesos globales</b>	
<i>formación para la docencia</i>	- adecuación más ajustada a las necesidades reales - alternancia de métodos, técnicas y recursos
<i>desarrollo profesional</i>	- generación de comunidades de práctica - trabajo colaborativo
<i>innovación docente</i>	- motivación inicial para el cambio - benchmarking
<b>Dimensión global</b>	
<i>Investigación en docencia universitaria</i>	- comprobación de hipótesis, fundamentación - interdisciplinariedad de procesos

## 6. Bibliografía

- Alemany, M. (1999): Investigar en España es llorar. Edicions de la Universitat de Barcelona, Barcelona
- Bricall, J.M. (2000): Informe Universidad 2mil. CRUE, Madrid
- Castro, D. y Feixas, M. (2000): "Los departamentos universitarios como estructuras organizativas que aprenden" en Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal. GEU, Granada
- CCUC (2003): Cambio de Cultura en las Universidades catalanas a inicios del s. XXI: Memoria de Investigación. Ministerio de Ciencia y Tecnología, Madrid
- Bruce, C; Phan, B. y Stoodley, I. (2000): "Constituting the significance and value of research: views from information technology academics and industry professionals, en Studies in Higher Education, 29, nº 2, p. 219-238
- Gallifa, J. y Pedro, F. (2001): Vint visions sobre la universitat a Catalunya. Proa, Barcelona
- Guerrero, E. (2000): "Polémica en torno a la dualidad docencia e investigación universitaria" en Revista de Enseñanza Universitaria, 16, p. 21-29
- González Casanova, P. (2001): La universidad necesaria en el siglo XXI. Ediciones ERA, México DF
- Michavila, F; y Calvo, B. (1998): La universidad española hoy. Síntesis, Madrid
- Mora, J.G. (2000): Profesorado universitario: situación en España y tendencias internacionales. MEC, Madrid
- Pérez-Díaz V; y Rodríguez, J.C. (2001): Educación superior y futuro de España. Fundación Santillana, Madrid
- Quintanilla, M.A (2000): "La paradoja de la investigación universitaria" en Anuario 2000. Asociación de periodismo científico, Madrid
- Rojo, J.M. (1999): "La autonomía universitaria y la búsqueda de la calidad" en Burgen, A. (Ed.)(1999): Metas y proyectos de la educación superior. Una perspectiva internacional. Fundación Universidad-empresa y Banco Santander, Madrid
- Royero, J. (2004): "Gestión de sistemas de investigación universitaria en América latina" en Revista Iberoamericana de Educación
- Ruiz, J.J. (2004): "La evaluación de la investigación universitaria: perspectivas actuales y futuras" en Cajide, J. (2004): Calidad universitaria y empleo. Dickinson, Madrid
- Sancho, J.Ma. (2001): "Docencia e investigación en la universidad: una profesión, dos mundos" en Educar, 28, p. 41-60
- Tomàs, M; Castro, C; Borrell, N; Armengol, C; y Feixas, M. (2003): "El cambio de cultura en las universidades catalanas en el s.XXI: los retos del profesorado" en Actas del III Seminario CCUC, UAB; Barcelona
- Tomàs, M; Castro, C; y Feixas, M. (2004): "The reserch and teaching profile of catalan-university academics", en 26th Annual EAIR, UPC; Barcelona
- Unión Europea (2000): Conclusiones del Consejo europeo de Lisboa 23 y 24 de marzo de 2000. Presidencia de la UE.
- Unión Europea (2003): El papel de las universidades en la Europa del conocimiento. Comisión de las Comunidades Europeas, Bruselas
- Unión Europea (2004): Informe de la comisión al consejo europeo de primavera. Comisión de las Comunidades Europeas, Bruselas
- Vidal, J. y Quintanilla, M.A. (2000): "The teaching and research relationships within institutional evaluation" en Higher Education, 40, p- 221-229