



Asociación Universitaria de Formación del Profesorado  
(AUFOP)

I.S.S.N. 1575-0965 • D.L. VA-369-99

*Revista Electrónica Interuniversitaria  
de Formación del Profesorado, 2(1), 1999*

<http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>

---

## Una revisión sobre las funciones del profesorado universitario

ELOÍSA GUERRERO BARONA & FLORENCIO VICENTE CASTRO

---

### RESUMEN

*Uno de los temas que más debate ocasiona en el ámbito universitario es el de las recompensas para motivar la producción científica del profesorado universitario. Es éste un tema que suscita inquietud y, por tanto, debe someterse a debate y crítica.*

*En este trabajo se debate la polémica que investigación y enseñanza suscitan en el marco del desarrollo profesional del profesorado universitario. Desde el marco legal de la Ley de Reforma Universitaria hasta la Carta Magna de las universidades europeas, pasando por una breve retrospectiva histórica, los autores muestran cómo investigación y enseñanza aparecen indispensablemente vinculadas a las funciones del profesor universitario.*

### PALABRAS CLAVE

*Investigación, Calidad de la enseñanza, Profesión docente, Universidad.*

---

A modo preliminar y con el objetivo de justificar algunas de las cuestiones que se plantean en esta comunicación, citamos brevemente algunos aspectos del marco legal de la docencia universitaria española como institución educativa y cuyo fundamento está reglamentado en la Ley de Reforma Universitaria (L.R.U.) de 1983, los estatutos de cada Universidad y la Carta Magna de las universidades europeas, redactada en la Universidad de Barcelona en 1990. La L.R.U. alude a las siguientes funciones generales de la Universidad:

### Artículo 1

**Uno:** El servicio público de la Educación Superior corresponde a la Universidad, que lo realiza mediante la docencia, el estudio y la investigación.

**Dos:** Son funciones de la Universidad al servicio de la sociedad:

- La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura.
- La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos o para la aplicación artística.
- El apoyo científico y técnico al desarrollo cultural, social y económico tanto nacional como de las comunidades autónomas.

## Artículo 2

**Uno:** La actividad de la Universidad, así como su autonomía, se fundamenta en el principio de la libertad académica, que se manifiesta en las libertades de cátedra, de investigación y de docencia.

**Dos:** La autonomía universitaria exige y hace posible que docentes, investigadores y estudiantes cumplan con sus respectivas responsabilidades en orden a la satisfacción de necesidades.

Por otro lado, los cuatro principios fundamentales de la **Carta Magna** de las universidades europeas son:

- La Universidad es una institución autónoma que produce y transmite cultura de manera crítica.
- La libertad de la investigación, la enseñanza y la formación.
- Ignorancia de cualquier frontera geográfica o política (BENEDITO, 1991).
- La **indisociabilidad** de la docencia y de la investigación.

Partiendo de aquí, merecen un especial análisis las múltiples **funciones** del profesorado universitario y la discrepancia que se establece en cuanto al exceso de demandas a las que se ve sometido y la limitación de recursos personales, materiales e institucionales. Abordar este tema supone retroceder al siglo XVIII.

En el último tercio del siglo XVIII, las universidades españolas vivieron su primera época de plena autonomía y su situación comenzó a quebrarse en 1771 cuando dentro del reformismo borbónico se dispuso que el Plan de estudios que se había elaborado para la Universidad de Salamanca podía aplicarse a las demás universidades. En 1807, se realizó un nuevo Plan para esta Universidad y se ordenó que se implantara en todas; y diecisiete años después se promulgó el Plan de estudios de 1824 que plasma las funciones del profesor universitario y que siguen siendo válidas actualmente, aunque hoy es mayor la preocupación por la enseñanza y la investigación que por el aprendizaje de los alumnos (NAVARRO, 1993).

Si reflexionáramos más y se asumieran las funciones del profesor universitario, afirma NAVARRO (1993), probablemente se elevaría la **calidad** de la enseñanza impartida en nuestras universidades. Las funciones a las que hace referencia el mencionado Plan, se pueden agrupar en dos bloques: docentes y organizativas. Las funciones docentes engloban la función preactiva (realización obligatoria de un proyecto docente, donde refleje lo que pretenda transmitir a los alumnos, así como las estrategias y los recursos a utilizar) y las funciones interactivas. A su vez, las funciones interactivas comprenden: funciones de control, informativa y seguimiento; función paradigmática (el profesor debía dar ejemplo de *"sana doctrina e irrepreensible con-*



*ducta*"); función supervisora; funciones diagnóstica, orientadora y funciones para el perfeccionamiento docente.

La función investigadora no aparece de forma explícita en el Plan de estudios de 1894, si bien se potencia indirectamente al premiar a los profesores que escribieran libros de texto sobre su asignatura.

Una de las aportaciones más valiosas que en este área se ha llevado a cabo es la de BENEDITO Y COL. (1991) quienes conciben al profesor universitario como un profesional que realiza un servicio a la sociedad a través de la Universidad. El profesional universitario ha de ser crítico, competente en el ámbito de su propia disciplina, capacitado para ejercer la docencia y realizar actividades de investigación. BENEDITO Y COL. (1991) consideran que como intelectual que es, debe intentar desarrollar una actividad docente crítica, comprometida con la idea de potenciar el papel de los estudiantes y la transformación y mejora de la sociedad. Debe también contribuir a que el conocimiento impartido en las aulas sea relevante para la vida teórica y práctica de los estudiantes.

El desarrollo profesional del profesor universitario debe evolucionar en función de tres aspectos importantes: la transformación de la sociedad, sus valores y sus formas de organización; el progreso del conocimiento científico que le obligará a una continuada renovación en su propia especialidad y el desarrollo de su competencia docente, lo que debe llevarle al dominio de teorías, técnicas e instrumentos de análisis para mejorar su propia práctica como profesional de la enseñanza.

Según BENEDITO (1991), las **funciones** que debe desarrollar un profesor universitario incluyen los siguientes componentes: estudio e investigación; la docencia, su organización y el perfeccionamiento de ambas; la comunicación de sus investigaciones; la innovación y la comunicación de las innovaciones pedagógicas; la asesoría de los alumnos; la selección de otros profesores; la evaluación de las investigaciones; la gestión y la administración, que es especialmente relevante en la actual estructura departamental; la evaluación de los alumnos; el establecimiento de relaciones con el exterior, el mundo del trabajo, la cultura, etc.; la promoción de relaciones e intercambios interdepartamentales e interuniversitarios y la creación de estructuras de coordinación y, finalmente, un clima de colaboración entre profesores.

De la **multidimensionalidad** del rol docente, se obvia el exceso de demandas que recaen en la figura del docente universitario y del que sólo se han mencionado algunos de los aspectos. Esto no significa para el docente universitario riqueza en variedad de opciones y posibilidades, sino vaguedad y desconcierto, reconocimiento social escaso, falta de objetivos claros y de métodos eficaces junto a otras muchas dificultades (JUIDÍAS y LOSCERTALES, 1993).

Lo que los docentes perciben con respecto a su ejercicio profesional es que, por muy estudiadas y planificadas que hayan sido sus conductas, no siempre presuponen una adecuación, ni siquiera se aproxima a las expectativas sociales ni mucho menos el éxito en el logro de unos objetivos en cuyo diseño, a veces, ni han participado (ABRAHAM, 1987; ESTEVE, 1984; LOSCERTALES, 1987).

La relación **docencia e investigación** se encuentran en la misma base del concepto y funciones de la Universidad, tal como queda reflejado en la Carta Magna de las universidades europeas, y ambas deben mantener una articulación coherente (BENEDITO Y COL., 1991).



Consecuencia de lo anteriormente apuntado es, primero, que la integración docencia e investigación no es fácil si no se realiza en equipos; y segundo, la sustitución de una enseñanza que sólo transmita conocimientos y contenidos teóricos por una enseñanza en la que se simulen los procesos de investigación.

Los estudios que se han realizado en torno a estos dos polémicos aspectos (BECHER y KOGAN, 1980; MOSER y SEAMAN, 1987; LÓPEZ, 1988; GALINDO, 1989; MARCELO, 1987; SÁENZ Y COL., 1991, y MINGORANCE, MAYOR y MARCELO, 1987), ponen de manifiesto que el divorcio entre investigación y docencia pueden estar teniendo graves repercusiones en la calidad de la docencia que reciben los alumnos universitarios.

La **docencia** es el ámbito de estudio y evaluación más generalizado en las universidades españolas, y si bien existe acuerdo en considerar la docencia como una de las dimensiones más importantes en la Universidad, la mayoría de las experiencias no llegan más allá de una valoración mediante las encuestas por parte de los estudiantes.

Conviene evitar el reduccionismo de identificar la docencia con las actividades que los profesores realizan cuando están en clase con sus alumnos. Debe incluir otros estamentos que influyen en decidir: *“cómo, cuando y por quién van a ser impartidas las enseñanzas y con qué objetivos”* (MINGORANCE Y COL., 1993). Supone un conjunto de actividades pre, inter y postactivas que los profesores han de realizar para asegurar el aprendizaje de los alumnos.

Existen algunos estudios de ámbito nacional e internacional (Mc LAUGHLIN, 1988; GORDILLO, 1988, FERNÁNDEZ, 1989; SÁENZ Y COL., 1991) que ponen de manifiesto el malestar del profesorado ante la práctica docente. Se constata que los profesores se sienten insatisfechos y frustrados por las muy variadas y numerosas obligaciones y el poco reconocimiento laboral, social y económico de su labor, por la precariedad de los medios, la burocratización, la politización, la carencia de objetivos y metas, la rutinización de la vida académica, la conciencia de que las decisiones que les afectan se toman en instancias en las que no es posible participar. En todas estas circunstancias no pueden sentirse motivados para dar lo mejor de sí, y lo grave es que, con frecuencia estos sentimientos van acompañados de estancamiento profesional, apatía, absentismo laboral, despersonalización; en definitiva, desgaste profesional que puede dar lugar a lo que algunos directores y decanos llaman, “jubilación en el trabajo”.

A pesar de ser la docencia en sí misma la función más valorada por los profesores universitarios (SÁENZ y LORENZO, 1993), es infravalorada en orden a la selección, al acceso y la promoción del profesorado. A la hora de optar por una plaza y promocionarse profesionalmente, tienen más valor las publicaciones y los proyectos de investigación realizados (LÓPEZ, 1988; BECHER y KOGAN, 1980; MOSER y SEAMAN, 1987; ESCUDERO, 1989; MARCELO, 1987).

La investigación llevada a cabo por SÁENZ y LORENZO (1993) en la Universidad de Granada ratifica la hipótesis de que el máximo nivel de satisfacción del profesorado universitario reside en el ámbito de la docencia, en su preparación, así como en su práctica. También ABRAHAM (1986) apunta que la docencia como actividad de relación interpersonal, puede ser fuente de desarrollo y realización personal pero a la vez, también puede implicar fuertes tensiones para los docentes que van desde pesimismo y desaliento hasta desequilibrio crónico.



Docencia e investigación adquieren carácter legal en la L.R.U., configuran el sistema universitario de la sociedad española y ambas, constituyen la justificación última de la institución universitaria, la creación, la difusión del saber y del conocimiento.

Al comienzo de esta reflexión señalamos que uno de los principios fundamentales de la Carta Magna es la **indisiociabilidad** de la docencia y de la investigación. El panorama se presenta pesimista cuando de los escasos estudios que se han realizado para comprobar si esta doble función de conexión entre ambas realmente se cumple, los resultados y conclusiones han sido desesperanzadores (ZABALZA, 1991; FERNÁNDEZ, 1991; SÁENZ y LORENZO, 1993). En este sentido, cabe resaltar la baja correlación encontrada en las valoraciones que los estudiantes hacen de sus profesores y la producción científica de estos (APARICIO, 1991).

La **productividad** del profesor, que tradicionalmente ha venido siendo medida por el número de artículos, becas, libros, investigaciones subvencionadas, etc. no ha contemplado la actividad docente del profesor. Es más, algunas investigaciones apuntan que las relaciones entre productividad científica y eficacia docente son escasas (MINGORANCE, MAYOR y MARCELO, 1993). Se han encontrado cuatro factores cuando intenta dividirse el concepto "productividad del profesor": pedagogía, (incluye las actividades de enseñanza; ser buen profesor, estar preocupado por la enseñanza, los estudiantes encuentran interesante las clases, etc.); publicaciones y reconocimiento profesional (que engloba publicaciones y prestigio exterior del profesor); características intelectuales del profesor (imaginación, espíritu de indagación, claridad de propósitos, capacidad de sintetizar y relacionar fenómenos, rigor intelectual, destrezas de pensamiento complejas) y características creativas y artísticas (producción artística, actuaciones, exposiciones) (MINGORANCE, MAYOR y MARCELO, 1993).

575

La separación que se produce entre las dos principales funciones del profesorado universitario (docencia e investigación) tiene una interpretación sociológica y psicológica (GONZÁLEZ, 1988). En primer lugar, cabe destacar que el prestigio profesional (reconocimiento social, capacidad de influencia, recompensas intrínsecas y extrínsecas, etc.) lo proporciona exclusivamente la actividad investigadora y de producción científica. Así, una mediocre actitud didáctica puede compensarse en un profesor si es buen investigador. El caso contrario, un buen profesor que no investiga tendría un menor reconocimiento institucional y prestigio social.

La obligación de compatibilizar docencia e investigación puede ser fuente de malestar e incluso de Burnout (desgaste profesional), porque no sólo el tiempo que se dedica a una va en detrimento de la otra; sino porque a la hora de valorar los méritos del sujeto, lo que cuenta en la práctica es su currículum investigador quedando en segundo plano el docente. NEWELL y SPEAR (1983) y DE FINK (1984) afirman que para el reconocimiento y prestigio profesional, un currículum investigador, aunque sea mediocre, es más tenido en cuenta que un buen currículum docente.

No sólo en España sino en todos los países avanzados se pone cada día más énfasis en la investigación que se realiza en las universidades, justificándose este hecho por considerar la investigación como factor decisivo para el progreso social, económico y tecnológico. La investigación ha de estar impregnada de componentes éticos, tanto en la selección de los ámbitos y temas de investigación, como en la necesaria difusión de resultados que ha de estar al servicio de la comunidad científica y de la sociedad y no, exclusivamente, en función de la "meritocracia" de los investigadores.



Dentro del ámbito universitario, el investigador también tiene más prestigio que el docente y esto es así, desde el mismo momento en que el sujeto por primera vez decide acceder a la convocatoria de concurso público de méritos para cubrir plazas vacantes de profesorado. En estas convocatorias, la investigación (proyectos investigación financiados, tesis, becas de investigación, publicaciones, etc.) se evalúa muy por encima del currículum docente que el candidato pudiera presentar; olvidando, incluso, las mismas comisiones de contratación que la docencia es una función que está al mismo nivel que la investigación.

En nuestro país se ha asumido también la valoración de la actividad investigadora como mérito para la promoción profesional y como criterio para asignar un complemento económico. La normativa vigente establece que en los concursos de acceso a los cuerpos de profesorado permanente en la Universidad, a los méritos derivados de la actividad investigadora, se le asigne una valoración triple que a los derivados de otras actividades. Por otro lado, también, el Ministerio de Educación y Ciencia ha establecido para el profesorado universitario permanente un complemento económico específico en función de la producción científica (BENEDITO Y COL., 1991).

Sin embargo, el trabajo de GALINDO y GALINDO (1993) sobre autoconcepto profesional del docente universitario, pone de manifiesto que la docencia no es sino sólo una parte de la actividad como profesor, constituyendo la especialización en la materia de estudio y la investigación los aspectos que definen más directamente la profesionalidad en este contexto universitario. El autoconcepto tiene poco que ver con los aspectos referidos a los alumnos o a su aprendizaje. Es más un técnico, un investigador y un especialista.

576

La creciente insatisfacción por la valoración de la docencia que desde fuera se le atribuye en contraste con la valoración positiva de la labor investigadora, está produciendo en el profesorado una tendencia a **centrarse en la investigación**, acompañada de un cierto rechazo hacia la docencia.

En definitiva, todo parece apuntar a que el profesor universitario se encuentra más recompensado en la **investigación** que en la docencia y las preferencias por la dedicación investigadora frente a la docente, se justifica en la medida en que, sobre todo, en los profesores que se inician, la investigación supone la búsqueda de la estabilidad a través del doctorado y el acceso al funcionariado. Así lo confirman los resultados de la encuesta realizada en la Universidad de Santiago de Compostela (VEIRA, 1983) en donde el 56% del profesorado se decantó por la investigación como actividad preferida y por las publicaciones (42%). VEIRA (1983) utiliza el concepto de "retraimiento" para referirse a la situación que se produce en los profesores universitarios ante la ausencia de recompensas tangibles por su dedicación docente. También esto conduce, según FERNÁNDEZ (1989), a una "desprofesionalización" del docente universitario; es decir, el docente cultiva y desarrolla aquellas dimensiones en las que se autopercibe como valioso (identificación profesional positiva) e ignora y menosprecia aquellas otras en las que se autopercibe como deleznable.

Otro problema añadido es que, la investigación se tiende a enfocar de manera selectiva en los temas de moda, eligiéndose temas que se "vendan", y de fácil difusión nacional e internacional y se abandona la investigación que sirva para complementar la formación del profesor y que repercuta en una mayor calidad de la enseñanza.



DE JUAN Y COL. (1991), en la investigación realizada con profesores de la Universidad de Alicante, concluyen que las capacidades docentes e investigadoras son dos factores independientes, de manera que, un buen profesor puede alcanzar cualquier nivel de calidad en la investigación y cualquier investigador de prestigio puede situarse en la docencia en el continuo que va de lo excelente a lo impresentable. También APARICIO (1991) señala una débil correlación entre la producción científica de los profesores y su competencia docente, según el juicio de los alumnos.

En opinión de SÁENZ y LORENZO (1993), cualquier pretensión de dicotomizar docencia e investigación resulta estéril ya que una y otra se realimentan mutuamente. La bipolaridad que se establece no resulta fácil ya que ambas requieren competencias, actitudes y habilidades sensiblemente diferentes. Así, la docencia en ocasiones puede generar problemas que pueden ser resueltos a través de la investigación. A la inversa, la investigación es fuente de conocimiento para la docencia, puede generar nuevos conocimientos y valida o pone en crisis conocimientos establecidos.

Según afirma MINGORANCE Y COL. (1993), hay evidencia de una relación negativa entre la eficacia docente e investigadora. Otros estudios no han encontrado relación significativa entre ambas y sólo unos pocos han hallado una débil correlación positiva.

En definitiva, todas estas razones configuran un conglomerado de causas y factores relacionados que explican el generalizado malestar docente en la polémica **docencia versus investigación** y que en nuestra opinión ha de ser motivo de reflexión si queremos mejorar la salud de las organizaciones educativas universitarias y desterrar opiniones como las de SÁENZ y LORENZO (1993), quienes aseguran que la dualidad docencia-investigación se decanta en favor de la investigación para “ganar más” y queda relegado en un segundo plano la docencia, “porque no queda más remedio”.

## Referencias bibliográficas

- ABRAHAM, A. (1986). *El enseñante es también una persona*. Barcelona: Gedisa.
- ABRAHAM, A. (1987). *El mundo interior de los enseñantes*. Barcelona: Gedisa.
- APARICIO, J. (1991). Criterios de calidad en investigación y enseñanza en la universidad. *Actas I Congreso Internacional sobre calidad de la enseñanza universitaria*. ICE. Universidad de Cádiz.
- BENEDITO, V. (1991) (Coord.). *La formación del profesorado universitario*. Madrid: Subdirección General de Formación del profesorado. MEC.
- BENEDITO, V. (1991). Formación permanente del profesor universitario. *Actas III Jornadas nacionales de didáctica universitarias*. Las Palmas.
- BECHER, A. Y KOGAN, M. (1980). Process and structure in higher education. En Sáenz, O. y Lorenzo, M. (Coord.) (1993), *La satisfacción del profesorado universitario*. Universidad de Granada: Monográfica Pedagogía
- DE FINK, L.D. (1984). First year on the Faculty: Being there. En Sáenz, O. y Lorenzo, M. (Coord.) (1993), *La satisfacción del profesorado universitario*. Universidad de Granada: Monográfica Pedagogía.
- DE JUAN, J. (Ed) (1990). Criterios para la evaluación del profesorado universitario. *Actas II Jornadas nacionales de didáctica universitaria*. Universidad de Alicante.
- ESCUDERO, T. (1989). Aproximación pragmática a la evaluación de la universidad. *Revista de investigación educativa*, 13, 8-12.
- ESTEVE, J.M. (1984). *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea.
- FERNÁNDEZ, J. (1991). Opinión de los profesores sobre su situación en la universidad. *Gaceta Complutense*, 78, 25-32.
- GALINDO, A. (1989). *El pensamiento docente de evaluación. Estudio etnográfico de un caso de profesores titula-*



- res universitarios. Tesina de licenciatura. Universidad Autónoma de Barcelona.
- GALINDO, A Y GALINDO M.P. (1993). Aproximación al autoconcepto profesional del docente universitario. En Juidías, J. y Loscertales, F. (1993), *El rol docente. Un enfoque psicosocial*. Sevilla-Bogotá: Muñoz Moya y Montraveta.
- GONZÁLEZ, R.M. (1988). *Rasgos que diferencian la organización universitaria de otras organizaciones*. Primer Congreso Iberoamericano y Tercero Nacional de Psicología del trabajo y de las Organizaciones. Colegio Oficial de Psicólogos.
- JUIDÍAS, J. Y LOSCERTALES, F. (1993). *El rol docente. Un enfoque psicosocial*. Sevilla-Bogotá: Muñoz Moya y Montraveta.
- LÓPEZ, R. (1986). *Sociología industrial*. Madrid: Alianza.
- LOSCERTALES, F. (1987). *La otra forma de ser profesor*. Sevilla: Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- MARCELO, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- MINGORANCE, P.; MAYOR, C. Y MARCELO, C. (1993). *Aprender a enseñar en la universidad*. Sevilla: Universidad de Sevilla, Grupo de Investigación Didáctica.
- MOSER, K.; SEAMAN, D. (1987). Implications for Potential Linkages between Bussinee-Industry and higher Education. *Adult Education Quaterly*, 37 (4), 223-229.
- MACLAUGHLIN, M. (1988). Ambientes institucionales que favorecen la motivación y productividad de los profesores. En Sáenz, O. y Lorenzo, M. (coord.) (1993), *La satisfacción del profesorado universitario*. Granada: Universidad de Granada, Monográfica Pedagogía.
- NAVARRO, R (1993). Funciones del profesor universitario en el plan de estudios de 1824. En Juidías, J. y Loscertales, F. (1993), *El rol docente. Un enfoque psicosocial*. Sevilla-Bogotá: Muñoz Moya y Montraveta.
- NEWELL, L. Y SPEAR, K. (1983). New dimensions for academic careers: Rediscovering intrinsic satisfactions. En Sáenz, O. y Lorenzo, M. (coord.) (1993), *La satisfacción del profesorado universitario*. Granada: Universidad de Granada, Monográfica Pedagogía.
- SÁENZ, O. Y LORENZO, M. (coord.) (1993). *La satisfacción del profesorado universitario*. Granada: Universidad de Granada, Monográfica Pedagogía.
- VEIRA, S.L. (1983). *Análisis sociológico del profesorado universitario*. Santiago: Universidad de Santiago de Compostela.
- ZABALZA, M. A. (1991). *Criterios didácticos para elaborar Planes de Estudios*. Ponencia a las II Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria. ICE de la universidad de Las Palmas.

---

## Dirección

**Eloísa Guerrero Barona & Florencio Vicente Castro**

Facultad de Educación. Universidad de Extremadura.  
Departamento de Psicología y Sociología de la Educación.

Tel.: 924 27 21 21/ 28 94 82/ 28 95 81

Correo Electrónico: eloisa@unex.es (Eloísa Guerrero)

---

## REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA DE ESTE TRABAJO

- GUERRERO BARONA, Eloísa & VICENTE CASTRO, Florencio (1999). Una revisión sobre las funciones del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1). [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>].