

---

# El gobierno y la gestión de la universidad: estudio de los órganos unipersonales

## *Academic Government and Management in Higher Education Institutions: Study of Heads of Academic Units*

---

**DIEGO CASTRO CEACERO**

Universidad Autónoma de Barcelona  
diego.castro@uab.cat

**MARINA TOMÁS FOLCH**

Universidad Autónoma de Barcelona  
marina.tomas@uab.cat

**Resumen:** Este artículo presenta una investigación sobre el desarrollo de los órganos unipersonales de gestión en la universidad. Para ello nos basamos en la definición de Deem y Brehony (2005) al referirse a los académicos-gestores como los profesores que desempeñan cargos de dirección en la universidad de manera temporal. Más concretamente, estudiamos la evolución de los decanos de facultad y los directores de departamento en su desempeño directivo. La investigación subraya las características del modelo de gestión universitaria en España basado en una dirección no profesional, de carácter transitorio y a través de un sistema de elección representativa. Se ha optado por una metodología cualitativa y los datos se obtuvieron a partir de 23 entrevistas y un grupo focal de discusión. Los resultados permiten identificar tres periodos en el desarrollo del ejercicio directivo, cada uno de los cuales presenta unos rasgos específicos y unas funciones concretas. El primer periodo es de contextualización y aprendizaje, el segundo de desarrollo y optimización de las funciones asignadas y, el tercero de proyección institucional y preparación del relevo.

**Palabras clave:** Universidad; profesorado universitario; gestión universitaria; desarrollo profesional.

**Abstract:** This article examines the development of the leadership activity of the academic-managers in the Spanish higher education institution. Academic-managers are those teachers who perform leadership roles in college temporarily (Deem and Brehony, 2005). Indeed, academic-managers taken into account in this study are those Deans and Department Directors in charge of leadership responsibilities, in a context where management is characterized by non-professionalism, temporariness and where managers are elected based on representativeness criteria. We opted for a qualitative methodology and the data was obtained from 23 interviews and one focus group. The results allow us to identify three periods in the development of the managerial tasks. The first one consists in a early learning and contextualization, the second one is the development of functions, and the last one the institutional projection and relay in management tasks. Finally, we compare the main aspects in the development of academic roles. The comparison between the three main academic functions (teaching, research and management) allows us to identify new perspectives for future research work.

**Keywords:** Higher education; university staff; higher education management; professional development.

## RETOS EN EL GOBIERNO DE LAS UNIVERSIDADES

La profunda transformación a la que debe hacer frente la universidad en Europa (EURYDICE, 2008) y en España (Quintanilla, 1999) hacen especialmente complejo su gobierno. En el contexto de los rápidos cambios de la sociedad y en relación con las universidades, los diversos países europeos han dado respuestas variadas a la necesidad generalizada de repensar las estructuras de gobierno de la universidad; es por eso que los modelos de gobierno de las universidades públicas están siendo objeto de debate creciente en los últimos años (Middlehurst, 2004). Por otra parte, tanto en nuestro país como en otros de nuestro entorno se ha producido una crisis de confianza generalizada sobre las formas de gobierno que en las instituciones de educación superior se venían dando. Ambos factores, presiones externas y falta de adaptabilidad de las tradicionales formas de gobierno, han provocado las profundas innovaciones que actualmente se están desarrollando en la universidad (Tomàs, 2009).

Bricall (2000) coordinó el informe nacional sobre la situación del sistema universitario español en el que se señalaban los principales retos del gobierno de nuestras universidades. El primer reto que enumeraba era un claro aumento de la autonomía institucional junto con un aumento del control social externo: la rendición de cuentas. En su informe se proponía incorporar a representantes sociales, de la Administración pública y de las instituciones de evaluación externa en los órganos colegiados de la universidad. El segundo reto consideraba la necesidad de introducir nuevas fórmulas de gestión que fuesen capaces de aumentar la competencia entre las distintas instituciones y promovieran la diversificación entre universidades. Finalmente, se proponía profesionalizar los cargos de gestión de la universidad a través de la organización de acciones formativas específicas y aumentando el valor de los méritos de gestión en el currículum profesional. Así lo habían manifestado también Michavila y Embid (2001) y Sáenz de Miera (1999) cuando ante la creciente complejidad organizativa demandaban mayores cotas de profesionalización de determinados órganos y procesos de gestión con el objetivo de satisfacer las demandas del mercado universitario y consideraban el modelo colegial una estructura poco adaptativa al nuevo contexto.

Otro de los retos de las instituciones terciarias hace referencia a la creciente tendencia a aumentar su nivel de autonomía institucional asumiendo cada vez más muchas de las responsabilidades que anteriormente tenía la administración educativa (Rojo, 1999; Solé y Coll, 2000). Incrementar la autonomía y el correspondiente rendimiento de cuentas ha producido muchos cambios que han roto con los tradicionales modos de gobierno basados en la autoorganización de los propios aca-

démicos (Sporn, 2003). Estos nuevos modelos de gobierno redistribuyen la responsabilidad y el poder en la toma de decisiones entre los diferentes *stakeholders* externos e internos y se basan en la rendición de cuentas. Existen varios mecanismos de coordinación y control en el sistema universitario que incluyen:

- Las relaciones entre los gobiernos de los estados y las universidades públicas: se trata de volver a definir la autonomía universitaria y establecer las formas de responsabilidad social de las universidades.
- El gobierno de las universidades: la cuestión fundamental aquí se refiere al modelo interno de gobierno universitario y al equilibrio entre los elementos de un modelo colegial y los del modelo de gestión profesional vinculados al proceso de la toma de decisiones.
- La estructura de las universidades: en la actualidad supone concretar el grado de rigidez o de flexibilidad de las estructuras de cada universidad para hacer frente a los cambios del entorno; lo que implica reflexionar sobre la utilidad de la organización de centros, departamentos, etc.

Comúnmente se distinguen 3 modelos de gestión de la universidad: el modelo burocrático, el modelo colegial y el modelo de mercado. Clark (1983) define de esa manera los sistemas de gobierno universitario a través de tres ejes: el estado, la corporación académica y el mercado. Bajo esa taxonomía, y en líneas generales, el modelo español incluye rasgos del modelo colegial y del burocrático.

A pesar de las ventajas que presenta el modelo académico, la literatura (Mora, 2000; Bricall 2000) ha identificado algunas de sus debilidades. Una de las críticas más frecuentes se refiere a que los académicos no están interesados en gobernar la universidad puesto que su motivación se orienta fundamentalmente hacia las funciones relacionadas con la docencia y la investigación. Otro de los problemas que acostumbra a ser identificado es el sistema bicameral que diferencia dos dimensiones organizativas diferenciadas: la académica y la gerencial (Neave, 2001). La tercera debilidad la manifiestan los propios académicos ante la evidente falta de formación para el desempeño de los cargos directivos. Incluso los rectores muestran falta de formación para dirigir la gestión financiera de una universidad (Smith, 2008). Ahora bien, el reconocimiento de esta deficiente formación no implica necesariamente que el gobierno de las universidades esté viciado. Cuando se han aplicado fórmulas más profesionales y próximas al mercado también han sido objeto de crítica. Así, Deem (2006) aporta diversas reflexiones al respecto del denominado *new managerism*. En su investigación con directores de departamento, decanos y otros cargos de gestión concluye que el concepto y uso del *managerism* ha im-

pregnado la manera de hacer de los órganos unipersonales representando un cambio en las relaciones de poder y dominancia. El *new managerisism* no supone una simple reforma técnica en las maneras de gobernar, implica un cambio de conceptualización de la universidad, lo que ésta hace y cómo se gobierna. El debate entre el modelo tradicional y otros más profesionales es constante y encuentra su punto débil en la financiación de las universidades. Existe una falta de recursos crónica para las universidades que la inhabilita para adaptarse a las nuevas demandas sociales. Ante las diversas debilidades expuestas Trackman (2008) propone un modelo amalgama capaz de incorporar los puntos fuertes de cada modelo para dar respuesta a las necesidades específicas de cada universidad. El modelo amalgama permitiría:

- Realizar investigación básica y crear conocimiento base.
- Incrementar las actividades que generan ganancias.
- Aumentar los fondos provenientes del gobierno.
- Producir innovaciones que aseguren el desarrollo económico.
- Asegurar la libertad de los académicos para producir investigación en sus áreas de expertez.
- Construir masa crítica en las disciplinas o áreas en que la universidad sea excelente.
- Proveer un contexto donde los estudiantes tengan oportunidades y puedan llegar al máximo de sus posibilidades.
- Ramsden (1998) ya apuntaba que la universidad debía gobernarse de tal forma que se asegurara el uso responsable de los recursos asignados y que éstos se orientasen a la consecución de los estándares de excelencia en docencia e investigación como principales misiones que exige la sociedad contemporánea.

### EL GOBIERNO DE LA UNIVERSIDAD EN ESPAÑA

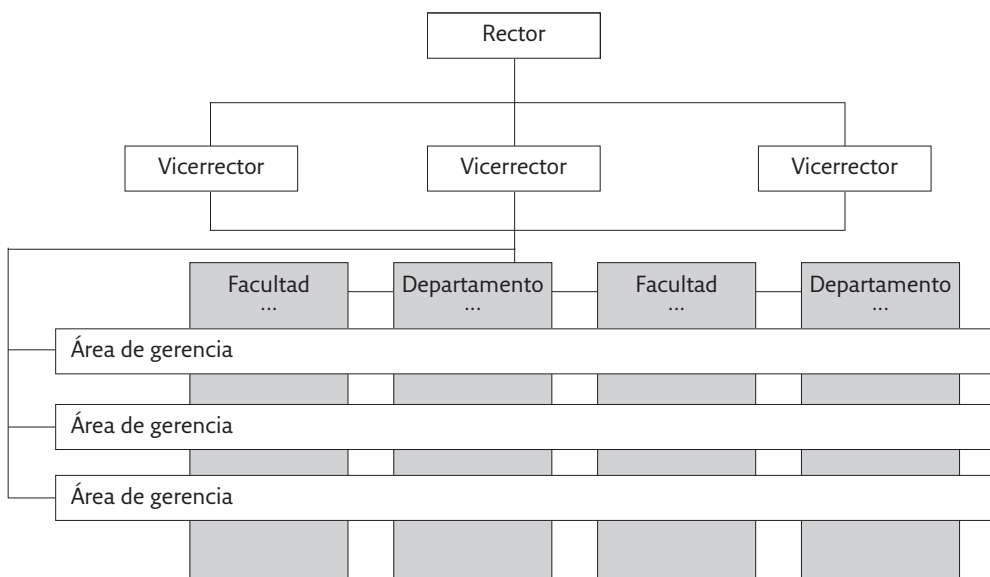
Son muchas las características del sistema universitario español, pero son tres las que especifican su modelo de gobierno institucional (Rodríguez, Rotger y Martínez, 1996) la elección de tipo representativo, una gestión no profesional y la transitoriedad del cargo.

La representatividad de los diferentes estamentos de la comunidad universitaria es una constante en las formas de gobierno universitario. Este rasgo, heredado del modelo napoleónico, se debe a una concepción colegiada de la academia lo que ha supuesto la concentración del poder en manos del propio profesorado. Esta forma de gestión se identifica con la denominada “burocracia profesional” de

Mintzberg (2003), aunque ha incorporado, además, una estructuración basada en estamentos. Estos estamentos identifican al profesorado, al alumnado y al personal de administración y servicios. Además hay que destacar que dentro del estamento docente existen varios niveles diferenciados ya que el profesorado se organiza en función de su rango o nivel académico. Todo ello da como resultado una burocracia profesional con rasgos estamentales (Middlehurst, 2004). Este sistema ha hecho que los propios miembros de la academia elijan a sus directores-gestores entre el propio profesorado, generalmente el más veterano.

Este modelo de representatividad se desarrolla, además, en una estructura de tipo matricial permanente (Mintzberg, 2003) en el que se combinan dos líneas de autoridad que asumen sus propias funciones y toman sus propias decisiones: por un lado la línea académica de facultades y departamentos (academia) y, por otro, el personal de administración y servicios (gerencia). Estamos de acuerdo con Durand (1997) cuando apunta que la gestión de unidades universitarias debe atender simultáneamente a la administración de la universidad y al cuerpo académico. Este diseño organizativo complejo puede representarse tal y como marca el esquema 1:

**Esquema 1. Estructura matricial permanente de la Universidad**



En el esquema 1 se observa la cohabitación entre una línea académica que incluye al personal docente e investigador y otra línea gerencial, que incorpora a todo el personal de apoyo, administración y servicios. Sobre esa estructura matricial aparece una superestructura de tipo funcional o departamental con funciones y competencias globales en toda la institución.

El segundo rasgo es la no profesionalidad del cargo de gestión. Los profesores asumen de forma voluntaria y temporal las tareas de gobierno de facultades y departamentos, el resultado es un modelo de gestión no profesional (Mora, 2000). Además, los sistemas internos y externos de evaluación y acreditación del profesorado han evaluado tradicionalmente de forma destacada los méritos de docencia e investigación relegando a un segundo plano los méritos procedentes de la gestión institucional (Tejedor, 2009). El estatuto del profesor (Ministerio de Educación, 2009) prescribe que la realización de tareas de gobierno, dirección y gestión universitaria deberán contemplarse de forma que su incidencia no limite el desarrollo de la carrera profesional del profesorado. Las recientes investigaciones al respecto evidencian que dedicarse a la gestión de las instituciones de educación superior influye en dos aspectos Hancock (2007); por un lado en la calidad de vida de los gestores y, por otro, en el nivel de productividad de las funciones principales de la carrera profesional: la docencia y la investigación. En otra investigación Smith (2008) denomina *secret garden of academic life* (“el jardín secreto de la vida académica”) al complejo equilibrio que los académicos deben procurar entre las funciones académicas y de gestión. En nuestro país los trabajos de Durand (1997) sobre la gestión de los departamentos o el de Sancho (2001) sobre cómo se integran en la profesión académica las diferentes funciones del profesorado arrojan similares resultados.

El tercer rasgo es la transitoriedad del cargo. Los profesores una vez elegidos ejercen su mandato durante un periodo de tiempo determinado. La normativa vigente prescribe que el mandato de un director de departamento es de tres años, periodo que puede ser prorrogado mediante nueva elección por un segundo mandato. Para los decanos de facultad o escuela universitaria se establece también un mandato de tres años, igualmente prorrogables mediante nueva elección a máximo un segundo mandato. El decano o el director de departamento se constituye en un jefe temporal que representa y lidera al colectivo y actúa siendo consciente de que su poder depende del propio colectivo que lo nombró (Mora, 2000). Esta fórmula de gobierno interno es lo que en latín se ha venido denominando un *primus inter pares*. La gestión institucional está sometida a periodos de mandato ejercidos por profesorado diferente, esto implica que cada tres o seis años se renuevan los cargos unipersonales y con ellos se modifican las políticas, las actuaciones y el proyecto de dirección.

## FASES EN EL DESARROLLO DEL PUESTO DE DIRECCIÓN

Nosotros diferenciamos entre carrera académica y desarrollo académico. La carrera académica supone la representación estructurada en fases o estadios que organicen una profesión y su dimensión es de naturaleza estructural. El desarrollo académico es el proceso de carácter dinámico que permite un aprendizaje permanente para obtener mayores logros y beneficios en el puesto de trabajo, por tanto, responde a una perspectiva más individual e interpretativa (Zabalza, 2002).

En nuestro contexto no existe una carrera académica diseñada convenientemente a pesar de las indicaciones propuestas por Bricall (2000), Nogueira (2004) y Pedró (2004). Estos autores defendían que la carrera académica debe orientarse hacia la expectativa natural de promoción profesional. En la práctica, el diseño de una carrera académica tiene que estar relacionado con la planificación de los recursos humanos de las universidades, específicamente con la previsión de flujos de entradas y salidas del sistema y por lo tanto con la carrera académica establecida legalmente. La consecuencia es que se da una influencia entre la carrera y el desarrollo de los sujetos.

Huberman, Thompson y Weiland, (2000) plantearon un cambio en el enfoque del estudio del desarrollo profesional en la medida que no supeditaban éste a la edad cronológica o los años de experiencia profesional como hasta entonces se había planteado. Su taxonomía describe las fases de desarrollo teniendo en consideración aspectos individuales de cada sujeto, como el carácter, los rasgos de identidad, etc. y las propias dinámicas de los puestos de trabajo dentro de las estructuras organizativas; de nuevo, vemos como ambas variables se influyen constantemente. Este nuevo enfoque abrió la puerta a planteamientos más holísticos del desarrollo de las personas en las organizaciones que incluían variables interactivas que relacionaban todas las variables y dimensiones de la vida del sujeto en todas sus facetas: los ciclos de vida profesional (Samper 1992; Fernández Cruz, 2006). De esa manera entendemos que el desarrollo profesional del docente es una amalgama de aprendizajes acumulados, resultado de la reconstrucción desde la experiencia, desde el pasado y que continúan en el presente; condicionados por aspectos personales e institucionales y dónde la carrera establecida juega un papel fundamental.

El interés por comprender las dinámicas internas de los cargos de dirección responde tanto a cuestiones de orden institucional como de tipo personal. Institucionalmente estos puestos representan los niveles estratégicos de la organización y desarrollan un rol fundamental en la estrategia de centros y departamentos. En cuanto al desarrollo de las personas y su carrera profesional nos brinda la posibilidad de intervenir sobre estos puestos específicos permitiendo una mayor coherencia y una mejor articulación entre las funciones asignadas.

El desarrollo profesional presenta unos niveles de evolución propios al igual

que el desempeño de los cargos de gestión universitaria (Turnbull y Edwards, 2005). El desempeño de un cargo institucional presenta una serie de fases evolutivas caracterizadas por una lógica artificial que resalta el común denominador de las distintas etapas en la evolución de los cargos. Este tipo de taxonomías (Akerlind, 2008) facilitan la ordenación de la realidad aunque implican su reducción y simplificación. Desde una perspectiva fenomenográfica, como la que apunta Akerlind (2008, p. 242), las etapas de desarrollo del puesto no suponen la mera superposición de fases y momentos, ya que los rasgos individuales, organizacionales y sociales inciden de forma decisiva en la evolución de cada persona en el puesto que ocupa. Las distintas taxonomías sobre el desarrollo de los puestos directivos identifican como rasgos principales: 1) La evolución de las etapas no representan un proceso lineal ya que las fases identificadas pueden alternarse o repetirse en función de las influencias de cada persona, los grupos o la cultura organizativa; 2) El desarrollo no es homogéneo y cada persona puede desarrollarse de una manera específica, provocando pluralidad de situaciones y la complejidad característica de la realidad profesional de cada momento; 3) La caracterización de fases posibilita una perspectiva proyectiva lo que permite su óptima planificación, la previsión de conflictos y su intervención efectiva; y 4) Representa un modelo cíclico en la medida que cada incorporación a una nueva responsabilidad o cargo reproduce, en mayor o menor medida, las fases de desarrollo en el puesto.

Las taxonomías sobre las etapas en el desarrollo de las personas en las organizaciones son diversas aunque la de Robbins (1987) es la que sintetiza los rasgos principales de todas ellas. Su clasificación identifica cinco etapas en relación a la actuación de las personas en el desarrollo de su puesto de trabajo: integración, socialización, mantenimiento, negociación y recuerdo.

- *Integración*, se produce en el momento de entrada y llegada al nuevo contexto profesional. Es fundamental la integración en la dinámica institucional, y en el sistema de relaciones del puesto: contactos, personas, grupos, presiones que recibe, etc.
- *Socialización*, implica la aceptación no sólo explícita sino implícita del cargo y de sus condiciones de ejecución. Durante este periodo se producen procesos de asimilación y acomodación y se integran las pautas culturales dominantes. Durante esta fase la persona proyecta sus formas personales de actuar.
- *Mantenimiento*, durante esta etapa se consolida la integración definitiva del sujeto y se amplían sus posibilidades de participación e implicación. El sujeto ya está plenamente consolidado y puede desarrollarse como profesional, los espacios para la innovación y el cambio son característicos de esta



fase ya que hay mayor seguridad y consolidación de los aspectos técnicos y relacionales. Máximo dominio y seguridad en las ejecuciones previstas.

- *Negociación*, la fase de aprendizaje e innovación se paraliza y como consecuencia se genera un primer estancamiento por el cual el sujeto incorpora la negociación para ampliar funciones o nuevas competencias. Si las negociaciones surten efecto se puede producir una redefinición del puesto que puede darle un enfoque novedoso, aunque por poco tiempo ya que el cambio debe producirse a mayor escala.
- *Recuerdo*, del desempeño anterior que se produce en el nuevo puesto de trabajo. La experiencia acumulada y las relaciones entre el sujeto y su puesto han generado ciertas sinergias que pueden consolidarse e incluso institucionalizarse. Se genera un elemento de reminiscencia, recuerdos y vínculos que pasan a participar tanto del currículo del sujeto como del de la propia institución.

## METODOLOGÍA

Nuestro estudio tiene como objeto analizar el desarrollo de los órganos unipersonales de gobierno universitario. Para ello se ha optado por una metodología de corte cualitativo aplicándose como instrumentos la entrevista y el *focus group*.

La muestra se estableció utilizando criterios no probabilísticos basados en la representatividad de los informantes y utilizando el modelo de muestreo teórico (Flick, 2004). La entrevista se aplicó a 23 informantes de 4 universidades públicas del área metropolitana de Barcelona triangulándose tres perfiles diferenciados de informantes: 1) académicos que ejercen funciones de dirección en departamentos o facultades; 2) expertos analistas del gobierno y gestión de la educación superior y; 3) personal de administración y apoyo al académico-gestor. Las cuestiones de la entrevista indagaban sobre la importancia, funciones y trascendencia del cargo; condiciones en la que se ejerce la dirección universitaria; forma de acceso y desarrollo; problemáticas y dificultades; formas de liderazgo, evolución del cargo, etc. La muestra final por perfiles y centros universitarios se presenta resumida en la tabla 1.

**Tabla 1. Muestra final de informantes**

	UAB	UB	UPC	UPF	Otra
Perfil 1) académicos con funciones de dirección en departamentos o facultades	4	3	3	3	
Perfil 2) expertos analistas del gobierno y gestión de la educación superior	1	1			2
Perfil 3) personal de administración y apoyo al académico-gestor	2	2	1	1	
Muestra total de informantes	23				

Los datos obtenidos fueron analizados y sistematizados con la ayuda del programa Aquad versión 6. Tras el análisis se elaboró un primer informe provisional que además de presentar los primeros resultados ponía de manifiesto los tópicos más destacados o incluso los contradictorios del análisis de las entrevistas. Este informe preliminar sirvió para dinamizar y orientar el segundo instrumento. En el *focus group* participaron 9 académicos expertos en la temática de la dirección y gestión de instituciones de Educación Superior.

Finalmente, para el análisis intensivo de los datos se recurrió a los planteamientos metodológicos de la *grounded theory* identificando tres niveles de análisis diferenciado (Vallés, 2003). El primer nivel supuso identificar las unidades de significado más global. Cada unidad de significado representaba un marco interpretativo con sentido propio dentro del corpus textual obtenido tras la transcripción. En esta fase del análisis intensivo se utilizó un sistema de codificación abierta que implicaba la segmentación de toda la información en unidades coherentes de significado, lo que constituyó una primera matriz básica de conceptos. El segundo nivel de análisis implicó la interpretación textual a nivel meso entre las unidades globales y las unidades de significado más sencillas. En esta fase del análisis intensivo se ha utilizado un sistema de codificación axial que vinculaba las dimensiones de análisis ya establecidas con un conjunto de tópicos de significado complejo. Mediante este sistema se establecieron categorías conceptuales unívocas y compartidas que se identificaron con un código exclusivo. En el tercer nivel se intensificó el proceso de síntesis y significación identificando los segmentos textuales discernibles semántica, sintáctica o pragmáticamente. En esta fase del análisis intensivo se aplicó un sistema de codificación selectiva. El propósito de este paso era configurar de cada categoría central aquellos contenidos que se asociaban, integraban y agrupaban. El resultado fue una estructura compleja aunque capaz de dotar de sentido no sólo al proceso de análisis sino a todo el corpus textual de las transcripciones y a los objetivos de la investigación.

## RESULTADOS

En el presente trabajo hemos profundizado sobre el desarrollo de los académicos gestores en la universidad española. Los resultados apuntan que en su evolución se pueden identificar unas fases con características concretas. Específicamente, destacaremos 3 fases:

*a) Fase Inicial.* Consideramos que en esta primera fase el académico debe contextualizarse y amoldarse a la complejidad del cargo lo que implica la necesidad de conocer el contexto institucional, comprender y analizar las dinámicas de los diferentes grupos y personas y, familiarizarse con el trabajo rutinario de la burocracia. La duración cronológica de esta fase puede coincidir con el primer ciclo administrativo ya que implica experimentar el ciclo completo y todas las tareas y funciones propias del cargo.

“Yo acostumbro a identificar como crucial el primer año ya que todo es muy nuevo y tú desconoces cómo funcionan los procesos, sobretudo lo administrativo que es un mundo aparte” (*José, decano*).

El análisis detallado de los datos destaca 3 características de esta etapa inicial: la alta motivación, la prudencia en la toma de decisiones y un ejercicio de poder que se podría denominar de ‘baja intensidad’. Existe coincidencia en las entrevistas al definir esta etapa como una de las más interesantes por la alta motivación y por las altas expectativas. El afán por ejecutar actuaciones y poner en práctica ideas y políticas coincide con una actuación cautelosa y prudente. La falta de experiencia y el desconocimiento en algunos temas aconseja decidir sólo sobre cuestiones urgentes e inaplazables. Los nuevos directivos acostumbran a ser bastante continuistas con las directrices anteriores y no suelen proponer actuaciones rupturistas.

“En la primera fase tú ya entras en la dirección con unas ideas de lo que quieres hacer. Tú idea es desarrollar el programa electoral. Luego con prudencia y conociendo el terreno te da miedo hacer tonterías y lo primero que haces es revisar qué se hacía anteriormente. Yo en mis primeros meses tenía muchas ganas de hacer cosas pero antes de hacer nada iba con mucha prudencia, primero observaba y luego proponía el plan intentando que fuese parecido a lo que se hacía antes con el antiguo director” (*Juan, director de departamento*).

Las principales dificultades manifestadas por los académicos-gestores son la conducción de reuniones, especialmente las muy numerosas o las que se prevén con-

flictivas y, por otro lado, la inseguridad en cometer errores por desconocer la normativa vigente en cada temática. Estos temores hacen que los académicos-gestores inicien procesos de negociación o consenso previos a las reuniones formales con determinados grupos de interés lo que les puede evitar una situación de conflicto o un anticipado desgaste como líderes. Por ello, conocer la micropolítica de los grupos es imprescindible en esta primera fase.

“Después hay unas dinámicas, unos procedimientos que están instalados en el personal y que son del día a día, y que te sorprenden. Para no equivocarse se debe observar constantemente al colectivo y tener una actitud de diálogo abierto con todos los miembros de la organización. También resulta fundamental que al principio el académico-manager se aproxime estratégicamente a los profesores de mayor proyección, les consulte y se deje orientar. Hay que conocer la política interna y los sistemas más informales” (*Esteban, experto*).

Se identifican como funciones principales la necesidad de conocer detalladamente las distintas unidades organizativas (grupos, personas, comisiones), el diagnóstico de los equipos para mejorar su cohesión, la difusión del proyecto de dirección y las reuniones de trabajo con los colaboradores más próximos. Se considera esta fase un periodo de aprendizaje rápido pues hay que actualizarse en todos los asuntos.

“La verdad es que debes ir observando un poco a ver que pasa. No tomar por supuesto ninguna decisión. Lo primero que hice fue reunirme con todos los departamentos y escucharlos y acercarme a ellos y no esperar a que ellos se acercaran a mí porque había un poco de distanciamiento. En cada reunión salían temas nuevos y diferentes que yo no conocía y nadie me había explicado, aprendí a golpes. Debía ponerme al día de todo en poco tiempo” (*Pablo, decano*).

*b) Fase de Desarrollo.* Caracterizada por el pleno desempeño de las funciones que la legislación y los estatutos universitarios asignan a los órganos unipersonales. Se define esta fase como un periodo de máxima actividad. En este apartado hemos encontrado diferencias entre las respuestas de los decanos y las de los directores de departamento.

“Buena parte son cuestiones derivadas de la representación, desde profesores visitantes a contactos con empresas, contactos con otros estudios fuera de la casa, captación de nuevo estudiantado. Es decir, todo lo que tiene que ver con ese tipo de representación. Luego por otra parte está todo lo que tiene que

ver con el desarrollo interno del programa y era eso a lo que me refería con la cuestión de la integración en el espacio europeo, etc. También tengo la obligación de acudir a reuniones con rectorado de las cuales después tengo que rendir cuentas. Tengo una agenda comprometida por visitas, por reuniones y por el propio trabajo” (*Sofía, decana*).

Las responsabilidades directivas en esta fase se organizan en dos ámbitos. El primero afecta a las funciones de tipo institucional: reuniones, comisiones de representación, intervención en la resolución de conflictos, comunicación, cumplimiento de los procesos burocráticos, procesos de negociación (especialmente en la demanda de nuevos recursos). El segundo engloba la gestión de personal tanto académico como de administración y servicios. Algunas cuestiones contextuales de la actualidad han condicionado los datos obtenidos. La mayoría de entrevistados han hecho referencia al proceso de convergencia de la universidad española y catalana en el espacio europeo de educación superior. Se han destacado especialmente los temas referentes al nuevo currículum universitario, los sistemas de coordinación, el diseño de los programas de grado y posgrado, etc.

“Hay muchos frentes diferentes y no se da a basto. Es una cuestión ambivalente en el sentido de que si miras por ejemplo el ámbito de la docencia en el que se ha de organizar la docencia y tener tal profesorado, en definitiva que son tres o cuatro ámbitos muy delimitados y que parece que no debería suponer mucho trabajo pero como lo has de hacer tú solo y como la gestión es muy complicada, innovar cualquier cosa o coordinar cualquier equipo supone una cantidad de esfuerzo tremendo” (*Andrés, jefe de departamento*).

El liderazgo durante esta etapa se orienta a potenciar nuevos proyectos, la posibilidad de ejercer un mayor rol de control y por un aumento de la delegación en ciertos asuntos que se desarrollan con mayor confianza. Los académicos-gestores que deben aplicar medidas sancionadoras durante esta etapa confiesan hacerlo con mayor tranquilidad y decisión aunque consideran que deben darse siempre en circunstancias excepcionales. Existe una mayor iniciativa en la capacidad de actuación y se observa una mayor confianza en las posibilidades personales y en las del propio equipo. La experiencia y el aprendizaje permiten proponer iniciativas cada vez más innovadoras.

*c) Etapa Final.* Se caracteriza por la culminación de los proyectos iniciados, la preparación para la salida del cargo y el regreso a la vida académica. Se podría denomi-

nar esta fase de salida y la podemos considerar la más breve de las tres fases identificadas. Durante este periodo el directivo posee un claro dominio de las diferentes funciones, tiene un amplio bagaje y se siente menos presionado por los poderes fácticos. Sus iniciativas son mayores y su capacidad de liderazgo alcanza sus mayores cotas. Es el momento para las propuestas que se pueden considerar más arriesgadas.

El fin del mandato implica gestionar el relevo institucional. Los entrevistados han identificado como una de las responsabilidades principales del líder en esta fase la planificación y previsión de su substitución. Las tareas de relevo son consideradas de máxima importancia ya que se valoran como un factor que garantiza un traspaso exitoso del poder. Estas tareas incluyen desde animar al profesorado a presentar nuevas candidaturas hasta asegurar el cumplimiento del proceso establecido en la normativa vigente.

“Mi trabajo no terminó el día que finalizó mi mandato, sino que tuve que asegurar que detrás de mí venía otro colega capaz de desarrollar su propio proyecto. Si lo haces todo bien pero no planificas bien tu salida no puedes considerar tu trabajo bien acabado. Es un tema de responsabilidad institucional, te debes al departamento” (*Andrés, jefe de departamento*).

Los profesores al finalizar el mandato se enfrentan a diferentes retos. El primero es de tipo formal y supone el relevo efectivo en el cargo de dirección. El segundo es una cuestión de tipo funcional y conlleva el traspaso de los diferentes temas al nuevo directivo. Finalmente, se identifican unas implicaciones de carácter personal ya que el gestor se convierte de nuevo en un miembro más del departamento o facultad, lo que supone su regreso en exclusiva a la actividad académica basada en la docencia y la investigación. En las entrevistas se pone de manifiesto la poca tradición existente en realizar varios mandatos consecutivos. Los cargos unipersonales consideran que el cargo requiere un alto sacrificio personal y profesional. La reelección en varios mandatos acabaría afectando negativamente a sus carreras. En cualquier caso los motivos por los que un decano o jefe de departamento se plantearía volver a presentarse a la dirección son: por no haber podido acabar con los proyectos iniciados, por tener asegurado el apoyo de los colegas o porque no hayan aparecido otras candidaturas que aseguren el relevo.

“En tres años, lo que quieres hacer puedes hacerlo. Si no lo haces en tres años, no lo harás en seis. Seis años son muchos años ya que te acaba penalizando en el curriculum. En principio, yo no me veo a mí misma volviéndome a presentar para decana, en absoluto” (*María, decana*).

En la provisión y sustitución de mandos unipersonales en la universidad se manifiesta como un valor implícito la experiencia anterior del candidato en funciones institucionales afines o de menor categoría. Casi no se eligen cargos unipersonales que inicien su actividad directiva sin experiencia en algún tipo de responsabilidad anterior. Esta tradición es ampliamente defendida por la comunidad universitaria pues asegura modelos no rupturistas y una continuidad de los principios institucionales y lleva implícito un cierto modelo de formación especialmente significativo en un contexto de gestión no profesional.

“Yo creo que eso es muy sano tanto para uno mismo como para la institución en general porque entonces hay mucha gente que ha pasado por otros puestos y conoce el sistema y como funciona y comprende mejor otras variables” (*Ana, personal de administración*).

Las reflexiones sobre el sistema de evaluación externa de la gestión valoran muy positivamente que la mayoría de los Estatutos de las universidades públicas concedan a los órganos unipersonales un periodo de exención de la actividad académica de un año, aproximadamente, tras el final del mandato. El periodo sabático debe invertirse en la actualización científica, artística o técnica.

“La gestión es una parte de nuestro trabajo como profesores y debe ser evaluada con pertinencia. No se puede hacer todo bien y todo a la vez. El sistema de ahora es una trampa, hacer gestión no está reconocido en un sistema en el que sobre todo se valora la investigación. Si sigue así nadie querrá hacerlo. Si te dedicas a la gestión sólo te deben evaluar como gestor, no tiene sentido que te castiguen por no hacer investigación. En cada periodo de tu carrera te puedes dedicar a una sola actividad en exclusiva docencia, investigación o gestión. Sólo de esa actividad deberían evaluarte” (*Beatriz, experta*).

Los entrevistados consideran imposible compaginar el cargo de gestión con el resto de funciones, especialmente las de investigación. Por ello, la ponderación que en la actualidad se realiza de la actividad investigadora se vive de manera preocupante por los profesores dedicados a la gestión. Entre ellos se generaliza la queja sobre el actual sistema que no valora suficientemente la función directiva. El profesorado considera que en el momento de la evaluación los gestores parten de una situación desfavorable pues no pueden aportar evidencias de investigación. Se demanda un modelo que equipare las funciones de docencia, investigación y gestión y que permita una evaluación equitativa de los diferentes méritos aportados. La alterna-

tiva propuesta consiste en plantear un sistema de evaluación integrada de las tres funciones del profesorado durante un periodo concreto. Se trata de comprobar si la actividad que ha realizado el profesorado durante ese periodo es o no satisfactoria globalmente. De esta manera considerarían que las tres funciones se valoran de forma equitativa.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los estudios de cómo desarrolla el profesorado universitario las distintas funciones que tiene asignadas son dispares. Yendo desde una amplia literatura sobre el desarrollo de la función docente a una menor cantidad de producciones sobre el desarrollo de la función investigadora. En relación a la función de gestión nuestro trabajo coincide con el estudio de Rodríguez, Rotger y Martínez (1996) y Mercer (2009) cuando indican que las investigaciones existentes sobre el desarrollo de la gestión son inferiores a las investigaciones que se focalizan en la docencia o la investigación.

Las etapas con las que hemos analizado el desarrollo de los órganos unipersonales en la educación superior coinciden globalmente con las fases de Robbins (1987) sobre el desarrollo de los recursos humanos en las organizaciones (integración, socialización, mantenimiento, negociación y recuerdo). Más específicamente, nuestros resultados coinciden con los de Akerlind (2008) y Kember (1997) en el estudio del desarrollo de los académicos: Akerlind identifica cuatro focos en el desarrollo del investigador universitario (confianza, reconocimiento, productividad y sofisticación). Por su parte, Kember al estudiar las concepciones sobre la docencia del profesorado universitario propone un modelo de cinco aproximaciones (difusión de información, transmisión de conocimientos, interacción con el alumno, facilitador de la comprensión y desarrollo intelectual). Observamos que en las tres funciones se producen ciertas similitudes al estudiar las diferentes etapas de su desarrollo y evolución.

La concreción de etapas en el desarrollo de la gestión de los académicos-gestores en la universidad se ha evidenciado de gran interés en nuestro estudio y consideramos que permite dibujar ciertos perfiles capaces de delimitar las características y limitaciones del desarrollo de los profesores. Las etapas no deben representar una concepción mecánica y reproductiva del desarrollo profesional. Tampoco pueden reducir la complejidad ni la variabilidad de circunstancias ni sirven como instrumento predictivo. Se deben considerar como una estructura lógica que facilita la ordenación y reducción de la realidad para su comprensión global. Además, permiten comprender las diferentes experiencias en el desarrollo de las fun-



ciones académicas. Somos conscientes de la influencia del entorno, las condiciones personales e institucionales y de las variables personales como determinantes del desempeño de las funciones académicas.

Los resultados de nuestra investigación permiten identificar tres etapas diferenciadas en el desarrollo de la gestión; una de aprendizaje y contextualización, una segunda de desarrollo y, una última, proyección institucional y relevo. La etapa inicial del cargo podemos denominarla de contextualización e implica dominar el nuevo rol directivo y se constata una alta motivación hacia el cargo. Esta fase se caracteriza por un desconocimiento de la realidad inherente al cargo, un acceso sin formación específica previa, una perspectiva de mandato temporal y una elección promovida por los propios colegas. Todas estas características junto con las estructuras de poder informal de departamentos y centros universitarios confieren a la micropolítica un importante protagonismo. La etapa de desarrollo supone la máxima implicación y una dedicación exclusiva a las funciones directivas. Se considera la más extensa de las tres etapas identificadas. Está claramente orientada a la consecución de los objetivos propuestos y al óptimo funcionamiento de sus competencias. Se desarrollan todos los programas en búsqueda de la máxima productividad y la evidencia de los primeros logros es muy importante. Desde el punto de vista de la actuación en esta etapa aparece la posibilidad de impulsar nuevas ideas y políticas además de la necesidad de ejercer un rol de mayor control. La última fase es en la que el directivo ha adquirido el pleno desarrollo en el cumplimiento de sus funciones, su capacidad de influencia en los espacios de la micropolítica es mayor y su liderazgo adquiere su máxima expresión. Se hace referencia al *feed back* que se establece entre la dirección y la institución en un esfuerzo por evidenciar los resultados y los logros alcanzados. Hemos constatado que tras el paso de los académicos por puestos de dirección su conciencia institucional y sentimiento de pertenencia es mayor. Por ello adquiere especial relevancia la preparación de nuevas candidaturas y garantizar el relevo en la dirección. Tras ese momento su percepción de la carrera profesional cambia substancialmente tal y como defienden Strike y Taylor (2009). Su situación profesional debe reorientarse en exclusiva a las funciones de docencia e investigación. Esta etapa final es la que menos tiempo ocupa de las que configuran la taxonomía presentada.

Nuestra investigación demuestra como cada una de las fases identificadas se caracteriza por un desarrollo de la conciencia en relación a las funciones de gestión. En la etapa inicial destacan las cuestiones de tipo más personal e individual. La segunda etapa se orienta al pleno desarrollo y optimización de las funciones directivas. Finalmente, en la etapa de salida destaca la búsqueda de los mayores logros y se adquiere mayor conciencia institucional. Estos resultados coinciden con

investigaciones recientes sobre el desarrollo de la función docente e investigadora. Akerlind (2008) identifica tres focos comunes en el desarrollo de las funciones de docencia e investigación. Un primer foco hace referencia al sentimiento de identificación como docente o investigador. Un segundo foco se orienta a las funciones de los académicos y a la excelencia en el desarrollo de sus tareas. Finalmente, identifica un tercer foco orientado a los resultados, tanto en los de docencia como en investigación.

Fecha de recepción del original: 12 de enero de 2010

Fecha de recepción de la versión definitiva: 29 de junio de 2010

## REFERENCIAS

- Akerlind, G. (2008). Growing and developing as a university researcher. *Higher Education*, 55, 241-254.
- Bricall, J.M. (2000). *Informe Universidad dos mil*. Madrid: CRUE.
- Clark, B. (1983). Leadership and innovation in Universities. From theory to Practice. *Tertiary Education and Management*, 1(1), 7-11.
- Deem, R. (2006). Changing Research Perspectives on the management of Higher education: Can research permeate the activities of manager-academics? *Higher Education Quarterly*, 60(3), 203-228.
- Deem, R. y Brehony, K. (2005). Management as ideology: the case of 'new managerialism' in higher education. *Oxford Review of Education*, 31(2), 217-235.
- Durand, J.C. (1997). *Dirección y Liderazgo del departamento académico en la universidad*. Navarra: EUNSA.
- Eurydice (2008). *Higher Education Governance in Europe. Policies, structures, funding and academic staff*. Brussels: European Commission.
- Fernández Cruz, M. (2006). *Desarrollo Profesional Docente*. Granada: Grupo Editorial.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Hancock, T. (2007). The business of universities and the role of department chair. *International journal of educational management*, 21(4), 306-314.
- Huberman, M., Thompson, C. L. y Weiland, S. (2000). Perspectivas de la carrera del profesor. En Biddle, B. J. (Ed.), *La enseñanza, los profesores y la profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academ-

- ics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7, 255-257.
- Michavila, F. y Embid, A. (2001). *Hacia una nueva universidad*. Madrid: Tecnos.
- Middlehurst, R. (2004). Changing internal governance: a discussion of leadership roles and management structures in UK universities. *Higher Education Quarterly*, 58(4), 258-279.
- Ministerio de Educación. (2009). Propuesta borrador del Estatuto del personal docente e investigador de las universidades públicas españolas. Madrid: MEC. Extraído el 10 de noviembre de 2010 de <http://webs.uvigo.es/agptu/documentos/borrador%20estatuto%20PDI.pdf>
- Mintzberg, H. (2003). *The strategic process*. Edinburg: Prentice Hall.
- Mercer, J. (2009). Junior academic-manager in higher education: an untold story? *International Journal of Educational Management*, 23(4), 248-259.
- Mora, J-G. (2000). El gobierno de las universidades: entre la autonomía y la eficacia. *International Seminar on University Governance and Management. EAIR*, Barcelona: UPC.
- Neave, G. (2001). *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Barcelona: Gedisa.
- Nogueira, A. (2004). *Régimen jurídico de la selección del profesorado universitario*. Barcelona: Atelier.
- Pedró, F. (2004). *Fauna Académica. La profesión docente en las universidades europeas*. Barcelona: Editorial UOC.
- Quintanilla, M.A. (1999). La Misión y el gobierno de la universidad. *Revista de Occidente*, 5, 47-57.
- Ramsden, P. (1998). *Learning to lead in higher education*. London: Routledge.
- Robbins, S. (1987). *Comportamiento organizacional. Conceptos, controversias y aplicaciones*. Madrid: Prentice Hall.
- Rodríguez, S., Rotger, J.M., y Martínez, F. (1996). *Formación y desarrollo para la docencia y gestión universitaria*. Barcelona: Cedecs.
- Rojo, J. M. (1999). La autonomía universitaria y la búsqueda de la calidad. En A. Burguen (Ed.), *Metas y proyectos de la educación superior. Una perspectiva internacional* (pp. 205-218). Madrid: Fundación Universidad-Empresa.
- Sáenz de Miera, A. (1999). *Sistemas de gobierno de las universidades españolas: situación actual y perspectivas de futuro*. Madrid: Consejo de Universidades.
- Sancho, J.M. (2001). Docencia e investigación en la universidad: una profesión, dos mundos. *Educación*, 28, 41-60.
- Samper, L. (1992). Carrera profesional i cycle vital: continuïtat i canvi en la socialització ocupacional dels docents. *Revista de Sociologia*, 39, 11-21.
- Smith, D. (2008). Academics or executives? Continuity and change in the roles of

- pro-vice-chancellors. *Higher Education Quarterly*. 62(4), 340-357.
- Solé, F. y Coll, J. (2000). El gobierno de las universidades y desarrollo del territorio. *Seminario Internacional sobre gestión y gobierno de las universidades*. Barcelona: UPC.
- Sporn, B. (2003). Management in Higher education: current trends and future perspectives in European colleges and universities (pp. 97-107). En R. Begg (ed.), *The Dialogue between Higher Education Research and Practice*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Strike, T. & Taylor, J. (2009). The Career Perceptions of Academic Staff and Human Resource Discourses in English Higher Education. *Higher Education Quarterly*, 63(2), 177-195.
- Tejedor, F.J. (2009). Evaluación del profesorado universitario: enfoque metodológico y algunas aportaciones de la investigación. *Estudios sobre Educación*, 16, 79-102.
- Tomàs, M (coord.), Borrell, N., Castro, D., Feixas, M., Bernabeu, D., Fuentes, M. (2009). *La cultura innovadora de las universidades*. Barcelona: Octaedro.
- Trackman, L. (2008). Modelling University Governance. *Higher education Quarterly*, 62 (1/2), 63-83.
- Turnbull, S. y Edwards, G. (2005). Leadership development for organizational change in a New UK University. *Advances in Developing Human Resources*, 7(3), 396-413.
- Valles, M. S. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica social*. Madrid: Síntesis.
- Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.