

RECONOCIMIENTO ADMINISTRATIVO
DE LA ACTIVIDAD INVESTIGADORA
EN LA UNIVERSIDAD. REFLEXIÓN ACERCA
DE LOS DENOMINADOS *SEXENIOS* DE INVESTIGACIÓN
A PARTIR DE UNOS DATOS EMPÍRICOS

*Administrative Recognition of University Research Activity.
A Reflection on the So-called Sexenios Based on Empirical
Data*

*Reconnaissance administrative de la recherche
universitaire à l'Université. Réflexion à propos des
sexenats de recherche à partir de données empiriques*

Santiago NIETO MARTÍN* y M.^a José RODRÍGUEZ CONDE**
*Universidad de Salamanca. Correo-e: *snetom@usal.es y **mjrconde@usal.es*

BIBLID [0212-5374 (2006) 24; 315-346]

Ref. Bibl. SANTIAGO NIETO MARTÍN y M.^a JOSÉ RODRÍGUEZ CONDE. Reconocimiento administrativo de la actividad investigadora en la Universidad. Reflexión acerca de los denominados *sexenios* de investigación a partir de unos datos empíricos. *Enseñanza*, 24, 2006, 315-346.

RESUMEN: En este artículo se presenta una amplia reflexión sobre un problema permanentemente abierto a la discusión, como es la relación entre docencia e investigación en la Universidad, pero desde la óptica del reconocimiento y tratamiento administrativo que se le concede a ambas dimensiones. Presentamos, así

mismo, la información que supone el análisis de unos datos empíricos sobre los denominados *sexenios* de investigación, y que nos sirven de referencia para tratar esta cuestión en función de tres variables que consideramos de interés, cuales son la Universidad a que pertenece el profesorado, la categoría profesional y el tipo de centro en el que los profesores llevan a cabo su labor.

Además, analizamos la percepción que el profesorado tiene sobre la incidencia de la investigación en la docencia, en función del reconocimiento administrativo bajo el que haya sido tratado tal investigación.

Palabras clave: docencia e investigación en la Universidad, reconocimiento administrativo, sexenios de investigación, incidencia de la investigación en la docencia.

SUMMARY: This article presents a broad reflection on a problem that is permanently open to discussion, which is the relationship between teaching and research at the University, but it deals with it from the point of view of the recognition and administrative treatment given to both dimensions. We also present the information deriving from the analysis of empirical data on the so-called six-year terms of research, which serve as a reference for dealing with this question according to three variables that we consider of interest, which are: the University to which the teaching staff belong, professional category and type of centre in which they carry out their work.

Furthermore, we analyse how the teaching staff feel about the impact of research on teaching, according to how such research is recognized administratively.

Key words: University teaching and research, Administrative recognition, Six-year research periods, Effect of research on teaching.

RÉSUMÉ: L'objectif de cet article est de présenter une ample réflexion sur un débat toujours ouvert à propos des rapports entre l'enseignement et la recherche à l'Université, mais du point de vue de la reconnaissance et du traitement administratif donné aux deux dimensions. On y présente les résultats d'une analyse de données empiriques sur les ainsi appelés *sexenats* de recherche en fonction de trois variables d'intérêt telles que l'Université d'appartenance des enseignants, la catégorie professionnelle et le type de centre où les enseignants mènent leur activité.

La perception que les professeurs ont de l'incidence de la recherche sur l'enseignement –en fonction de la reconnaissance administrative sous laquelle la recherche a été traitée– est aussi présentée.

Mots clés: enseignement et recherche à l'Université, reconnaissance administrative, sexenats de recherche, incidence de la recherche sur l'enseignement.

INTRODUCCIÓN

Posiblemente estemos todos de acuerdo en que el actual sistema de gobierno de las Universidades, empezando por los propios Departamentos, está expresamente orientado al desarrollo de las actividades docentes, siendo la *carga docente* el auténtico *motor* que legitima y condiciona notoriamente la gestión universitaria, lo que supone un claro detrimento, que no manifiesto impedimento, de la *potenciación* de la investigación.

Y es que, mientras la docencia demanda respuestas que *hay que atender* de forma inmediata, reaccionando los profesores bajo la consideración de una ineludible exigencia que legitima su actividad laboral, la investigación, por el contrario, reclama específicas y rigurosas prestaciones, a las que el profesorado puede, o no, responder de forma favorable, al margen de otros factores *condicionantes* que analizaremos posteriormente. Y si hablamos, además, de actualización permanente para el ejercicio de la actividad docente, tal actualización resulta mucho más exigente cuando nos referimos a la faceta investigadora.

La institución universitaria, recordemos, se creó originariamente con la finalidad de transmitir conocimientos, hasta que en 1809, Wilhelm von Humboldt, fundador de la Universidad de Berlín sugirió y propuso la idea de una Universidad que, además de *enseñar*, debe *investigar*. A partir de ese momento se impuso con indudable éxito este nuevo modelo universitario, y lo hizo en detrimento de otros planteamientos y de otros tipos de Universidad.

La realidad es que la investigación constituye una actividad que en sí misma es fundamental y esencial para la Universidad, bien sea como apoyo y potenciación de la docencia, o bien como enseñanza de la misma investigación, además de la formación de los propios investigadores. Por lo tanto, convenimos que investigación y docencia están unidas casi de forma indisoluble, admitiendo, en principio, su «imposible» separación.

Es cierto que el docente no requiere y no necesita llevar a cabo una sistemática labor investigadora para mantenerse al día de los cambios y avances que se producen en los diferentes campos del saber, porque, sin duda, existen otras formas y métodos que permiten una permanente actualización científica, con clara incidencia en la siempre deseable innovación docente. Ahora bien, la cuestión no es si el docente necesita ser investigador, o necesita, sin más, de su propia investigación; *la cuestión que planteamos y defendemos* es que el docente universitario requiere de su investigación como forma y manera de *transmitir a sus alumnos la propia actitud crítica como investigador*, desde el momento en que también es él quien contribuye a la creación y desarrollo del conocimiento, por modesta y discreta que sea su aportación (Gómez y Maciá, 1998).

Entendemos, pues, que debe existir una fluida traslación entre investigación y docencia en la Universidad, siendo la docencia la que, en definitiva, se ve favorecida y perfeccionada por la actitud y espíritu crítico de una metodología aplicada en la búsqueda de nuevos campos del conocimiento ya explorados o, simplemente,

por explorar. A ello hay que añadir que la formación de un talante inquieto, observador y eficiente permite comprender mucho mejor la investigación llevada a cabo por los demás, al margen de contribuir a la construcción de grandes ideas a partir de pequeños matices en los que el propio investigador-docente pudiera haber participado creativamente.

Durante los últimos años, la actividad investigadora en la Universidad ha avanzado considerablemente, y se observa un evidente interés por seguir progresando y evolucionando, tanto cuantitativa como cualitativamente. Cada día se forman más y mejores investigadores y su capacidad es acreditada públicamente cuando tienen posibilidad de demostrarlo en instituciones extranjeras. Sin embargo, sigue existiendo el grave problema de la financiación, que bien pudiera solucionarse, en parte, siguiendo un sistema o criterio similar al que cada institución política y universitaria tenga establecido para la adjudicación de recursos en función de atenciones u obligaciones docentes; lo que dicho en otros términos supone considerar que la investigación es una actividad financiable al igual que lo es la docencia. Si bien es cierto que las pautas internacionales actuales se rigen de forma que las diferentes ideas concurren al mercado libre a través de proyectos competitivos, eso sólo debería ser aplicable a determinados ámbitos y circunstancias, especialmente en sectores orientados a la productividad y el desarrollo. Parece insostenible, pues, que siga rigiendo como pauta esencial el buscar y obtener recursos *como se pueda*; y ésta es una situación por la que pasan la mayor parte de las áreas de conocimiento. Si se quiere realizar una investigación continuada y de calidad se requiere de una planificación normativa que atienda ideas y propuestas, con independencia de áreas y categorías profesionales y con independencia del tipo de investigación que se realice.

Existe, pues, una evidente y permanente discusión en tono a la dualidad docencia-investigación.

Y la esencia de esa controversia hay que encontrarla, creemos, en que la docencia se basa en un criterio igualitarista, mientras que el de la investigación, no; y esto, sin duda, tiene consecuencias inmediatas, tanto administrativas como para la propia actividad y desarrollo de la investigación.

Queremos hacer mención, por último, a una nueva vertiente que puede marcar el devenir investigador en la Universidad durante las próximas décadas; nos referimos al acercamiento e inclusión de la investigación en los sectores productivos y de desarrollo, vinculados a todo tipo de ámbitos, tanto empresariales como de servicios. Ésta es una dimensión que se presenta con múltiples alicientes, pero con no pocos interrogantes, entre ellos el establecimiento de nuevos vínculos legales y normativos entre Universidad, profesores y empresas, de no fácil solución y que pueden generar problemas añadidos si no se afrontan con un progresivo espíritu de colaboración, y con el subsiguiente beneficio para todos los sectores, cuestión esta última sobre la que volveremos a referirnos más adelante.

1. INCENTIVACIÓN ECONÓMICA DE LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN

Desde el punto de vista normativo, tanto docencia como investigación aparecen por igual como dos funciones propias del profesor universitario, lo que, en principio, supone dedicar el mismo *esfuerzo* a ambas; y, sin embargo, sabemos que la realidad no es ésta, como tampoco lo es su tratamiento administrativo.

En la Universidad española se es profesor para dedicarse a la docencia, y, muy posiblemente también, para dedicarse a la investigación, lo que supone añadir, creemos, un mayor interés y una mayor motivación profesional. Esto nos lleva a pensar que la más importante compensación por la actividad investigadora sea de carácter simbólico, y que vaya asociada a la autogratificación que supone la realización de un trabajo científicamente reconocido y, en muchas ocasiones, socialmente válido. No obstante, existen, o pueden existir otros incentivos a los que nos vamos a referir ahora, entre ellos, los económicos.

Resulta llamativo comprobar que la misma norma por la que se establecen y reconocen los denominados *tramos* docentes lo sea también para los períodos que hacen referencia a la investigación. Sin embargo, mientras los *tramos* docentes –cinco años– se conceden mediante la simple *auscultación* de la actividad realizada (y, a veces, ni siquiera eso), los de investigación –seis años– requieren pasar el *filtro de excelencia* establecido por normas, en ocasiones, algo difusas y confusas, que, aplicadas por comisiones nombradas al efecto (evaluación externa), pueden variar de unos años a otros, y no digamos de unas áreas de conocimiento a otras. Así pues, el tratamiento para ambas dimensiones –docencia e investigación– es desigual, tanto por el tiempo requerido para su obtención, como por la forma de reconocerse, aunque no así respecto a la cuantía económica, que es la misma y no precisamente *espectacular*.

En nuestra opinión, el incentivo económico establecido a través de los *sexenios* de investigación no es más que una fórmula suplementaria –una más–, dentro del galimatías de complementos retributivos que componen la nómina del profesor universitario. No se debería entender, pues, como un incentivo real a la investigación, sino como una simple apreciación de lo realizado en el pasado, lo que no supone con ello asegurar la estimulación en un futuro. De ahí la enorme controversia que esta cuestión generó desde el momento en que se empezó a aplicar, y que si bien supuso introducir por primera vez un sustantivo avance sobre el reconocimiento económico de la actividad investigadora, el paso del tiempo, la experiencia acumulada, el avance de la ciencia y la escasez de recursos disponibles para la investigación, hacen pensar en una deseable y profunda revisión de la normativa, especialmente orientada a la potenciación y valoración de las muchas virtudes que encierra realmente la actividad investigadora.

Y si de incentivos hablamos, no podemos dejar de mencionar dos tipos de acicates que, de forma desigual, se vienen produciendo en las diferentes instituciones universitarias y cuya aplicación *no responde* a ningún tipo de norma ni criterio de coherencia, entre otras razones porque genera una sensible desigualdad entre el

profesorado; nos referimos, por una parte, a la dotación de medios, tanto personales –becarios–, como materiales, especialmente en el ámbito de las áreas de ciencias y tecnológicas, que no tanto en las de letras y humanidades; y, por otra, al hecho de reducir paulatinamente el número de créditos de dedicación a la docencia en base a la adquisición de *tramos* de investigación. La *bondad* de ambos incentivos es muy discutible, especialmente este último, por cuanto se produce en detrimento de la preocupación y dedicación docente, *suavizando* la «pesada carga» que tiene que sobrellevar el profesor. Todo ello, junto a la desigual existencia de becarios entre las diferentes áreas de conocimiento, nos lleva a pensar que la potenciación de la investigación en la Universidad se pudiera hacer a costa de la *primera* obligación, cual es la de transmitir un *saber profesional y vital* para el cual la realización investigadora, siendo importante, no es trascendental, si bien es cierto también, que para ello ni la propia Universidad sería interesante en sí misma.

2. REFLEXIONES SOBRE LOS DIFERENTES TIPOS DE INVESTIGACIÓN

No es discutible la relación existente entre *Universidad* y *docencia*, así como tampoco entre *Universidad* e *investigación*, aunque esta última presenta aspectos confusos, ambiguos e, incluso, contaminantes, donde bien pudiera ser que la propia investigación terminara *invadiendo* las *competencias* docentes esenciales que asume por principio la misma institución universitaria.

Entendemos que la investigación debe implicar siempre la búsqueda de inéditos contenidos de conocimiento que, a su vez, puedan generar otros nuevos. Nadie puede negar, pues, la necesidad de una investigación básica a partir de la cual suscitar y generar la indispensable investigación aplicada.

En términos generales, la investigación viene marcada por la propia evolución de la ciencia, y también en gran medida, por las decisiones puntuales que puedan tomar los Estados en aras al desarrollo de programas concretos de política científica. Y, sin embargo, la investigación en la Universidad bien pudiera entenderse a partir de la suma de intereses individuales o de grupos de investigación que no obedecen a ningún tipo de estrategia. Por lo tanto deberíamos concluir que tal investigación no es consecuencia de una apuesta logística de las Universidades (Marcellán, 1999).

El debate resulta interesante; por una parte, podemos considerar la bondad de una investigación libre, autónoma e independiente cuando se trata de aquella que genera curiosidad individual y cooperación grupal; estaríamos ante una investigación sin dirigismo alguno, aferrada a la ciencia básica y profunda que, sin embargo, nos aleja de uno de los objetivos fundamentales que, entendemos, tiene que asumir la investigación en la Universidad, cual es una «investigación orientada hacia avances directamente aplicables al aumento y mejora de la calidad de vida» (Sarewitz, 1996). Este tipo de investigación presenta aspectos muy diversificados que nos llevan a preguntarnos hasta qué punto las Universidades están en condiciones de responder a nuevos planteamientos intelectuales y si no es imprescindible

construir un entramado institucional nuevo que posibilite un cambio de hábitos y prácticas en la investigación que tradicionalmente se viene haciendo.

En nuestro contexto intelectual, casi solamente se entiende por mérito todo aquello que se publica, quedando la investigación aplicada sometida a una serie de informes reservados o registro de patentes que no posibilitan tal publicidad; y si a eso añadimos que éste es un tipo de investigación insuficientemente *valorada* (económicamente), nos podemos encontrar ante un problema de calidad en el rendimiento investigador, que daría lugar a una investigación seguidista, cuando no superficial, más acorde con los *lógicos* intereses y deseos individualistas que con las necesidades sociales actuales.

Y si hemos hablado, primero, de investigación básica para, posteriormente, referirnos a una investigación aplicada que se orienta hacia la mejora de la calidad de vida de los ciudadanos, tenemos que referirnos a una tercera dimensión a la que puede orientarse la investigación en la Universidad, cual es aquella investigación vinculada a los intereses empresariales, pues, si bien es cierto que la Universidad puede correr el peligro de constituirse en un panteón de ilustres si solamente nos mantenemos en la defensa a ultranza de los muchos aspectos considerados cuasi-sagrados a lo largo de su historia, también lo es el que las Universidades acumulan un gran capital humano e intelectual del que sería deseable obtener el máximo rendimiento... Pero, de ahí, a ser considerada como una institución científica fracasada, media un abismo excesivamente *interesado* por quienes defienden planteamientos orientados casi exclusivamente al postulado y defensa de una Universidad emprendedora (Urrutia, 1999), lo que resulta ciertamente inquietante; además, una investigación orientada a la empresa necesita el planteamiento de una Universidad muy distinta a la que hoy conocemos, lo cual requiere no poca imaginación.

No estamos en condiciones de entrar en un análisis sobre esta nueva óptica investigadora, máxime desde nuestra condición de profesores en el ámbito de las ciencias sociales, pero hay algunos aspectos que sí alcanzamos a observar con nitidez. Por ejemplo, si las grandes empresas multinacionales, o los grandes institutos y laboratorios especializados tienen sus propios investigadores... las preguntas se nos antojan elementales: ¿qué es lo que se le puede exigir a la Universidad?, ¿qué es lo que puede aportar ésta?, ¿a cambio de qué y cómo?

Asumiendo en principio ciertas carencias y deficiencias específicas en los grandes centros de investigación mencionados, quizás por su propio carácter de excesiva especialización, parece adecuado que éstos recurran a las instituciones universitarias buscando aquello que muy bien podrían proporcionarles, cual es «convertir enigmas intelectuales, aparentemente irresolubles, en problemas bien definidos, al tiempo que generan nuevos enigmas» (Urrutia, 1999: 54), y todo ello, a cambio de las elevadas compensaciones económicas que proporciona, lógicamente, la *venta* de unos servicios, o de unas enseñanzas. No olvidemos que, tradicionalmente, la empresa no ha confiado en la Universidad, pero sí en sus conocimientos, en su alta capacitación (Martínez, 1999). Y en ese sentido, serán las propias Universidades las primeras interesadas en disponer de los investigadores

mejor preparados, a cambio de recompensarles de la forma y manera que cada institución considere oportuno. Ésta es una situación todavía impensable en la Universidad española actual, pero que, no obstante, deberá asumir en un futuro, y sobre todo, debería sentar ya unas bases normativas a las que ajustar este tipo de actividad investigadora si no queremos asistir a conductas y desviaciones no deseables.

3. HACIA LA CONFIGURACIÓN DE UNA UNIVERSIDAD DIFERENCIADORA

Al margen de la situación legal y estructural de la Universidad en cada momento o época histórica, la realidad es que el profesor se encuentra ante la doble función docente e investigadora, y simultanear ambas actividades con un nivel de exigencia elevado presenta no pocos inconvenientes, entre ellos, el que la investigación pueda ser parasitada por la docencia, o lo que es mucho peor, que lo sea la docencia por la investigación, dedicando a esta última mayor atención y entusiasmo según las situaciones que propicia la realidad de cada momento.

Con respecto a este modelo de polarización que constituye la situación laboral en la Universidad, procede reflexionar sobre un aspecto sumamente interesante, cual es la falta de *sincronización* real en la propia práctica profesional del docente, por la sencilla razón de que «el profesor y los alumnos no avanzan en sintonía: la experiencia acumulada es individual y los beneficios que para su formación como docente obtiene aquél de la actividad investigadora no pueden transmitirse a un grupo, el de los alumnos, cuyo nivel de conocimientos es siempre el que corresponde al del curso de la carrera en que se encuentran» (Gómez y Maciá, 1998: 74). Y ésta es una ineludible realidad, pero con acusados efectos distorsionantes.

Por todo ello, entendemos que se deben reconocer claramente algunas instancias que, a su vez, deben tener un trato diferenciado, sin que ello suponga discriminación alguna de carácter laboral, ni tampoco económico. Así, se deben reconocer y potenciar las diferencias entre *docencia curricular* y *docencia en el tercer ciclo*. Ésta es una necesidad sentida y percibida por todo el profesorado, al que las Universidades no han querido, no han sabido o no han podido ofrecer respuestas convincentes y satisfactorias. El estado actual de confusión, e incluso, contaminación entre ambas «docencias» no favorece el establecimiento cualitativo de funciones y servicios adecuados a cada caso, siendo la docencia, en cualquiera de los niveles, el primer escaparate al que debe exigírsele un elevado estándar de calidad, y no como en la actualidad, en que la propia dinámica de los hechos parece conferirle un estatus inferior al de la investigación, y esto no sólo por razones de tipo económico o de prestigio personal, sino por algo mucho peor: por ser considerada digna de menor esfuerzo personal. Por lo tanto, cualquier tipo de diferenciación de funciones en la Universidad *pasa* inexcusablemente por devolver la dignidad a la docencia, no entendida ésta como «carga» o «atadura» agobiante, sino como la más digna manifestación de aquello que somos personal y profesionalmente.

Sin duda, las mayores y más complejas diferenciaciones pueden establecerse en los niveles investigadores, especialmente a partir de los diferentes tipos de

investigación que se pueden llevar a cabo. En la actualidad existe una acusada tendencia al seguimiento de toda aquella doctrina que sacraliza el mercado, considerando como especialmente *válido* (e incluso, de *interés*) todo aquello vinculado a la practicidad, a la aplicación, a la empresa... y eso, obviamente, no es así, o no debe ser así. No se puede hablar de ciencias de identidad *débil* en contraposición a ciencias identificadas como *fuertes*; no se puede hablar de investigación de *papel y lápiz* en contraposición a investigación de *laboratorio* o *tecnológica*.

Es cierto que los dominios de las Ciencias de la Naturaleza y las Humanidades parece que se dibujan con objetivos y resultados diferentes y que los logros de ambos campos son de muy diversas características. Sobre todo porque las Ciencias de la Naturaleza han llevado a cabo, en la modernidad, un despliegue tan impresionante y han hecho avanzar tanto, desde el punto de vista técnico y tecnológico, nuestro conocimiento del mundo y de la vida humana que parece como si ellas fueran las únicas representantes del progreso, y fuera sólo el saber científico su exclusiva garantía (Lledó, 1998: 18).

Aunque bien podamos hablar de que la civilización y el desarrollo técnico actual constituyen el armazón sobre el que se construye y transforma nuestro actual sistema de vida (pero incapaz, sin embargo, de arrinconar y aliviar las inmensas bolsas de pobreza y miseria, también, *permanentemente* actuales), no podemos olvidar que todo ello responde a una imperiosa necesidad humana de conocer y dominar la naturaleza; y aunque esa imagen de progreso y desarrollo tecnológico en sus múltiples manifestaciones representa la *moneda real* de la considerada mercancía del conocimiento, sin embargo, resultaría calamitoso para la especie humana soslayar la existencia de una denominada *moneda simbólica* como expresión de productos vitales y culturales que contribuyen ineludiblemente al planteamiento y resolución de problemas transdisciplinares (Muñoz, 1998).

Por lo tanto, *la investigación en la Universidad*, sin rehusar comprometerse con la realidad de cada momento, *no puede desarrollarse bajo la aplicación de criterios parecidos o baremos idénticos, pero sí bajo un tratamiento administrativo no discriminatorio*. No se puede quebrar el *saludable* contraste entre ciencia, tecnología y sociedad, que está dando lugar a un conocimiento heterogéneo, flexible y, en ocasiones, transitorio, y sin el cual, difícilmente se puede configurar un sistema de vida que ayude a entender y explicar el mundo con libertad y capacidad de discernimiento. En consecuencia, entendemos que la investigación básica debería ser fomentada esencialmente por el Estado o fundaciones creadas a tal fin; la investigación que hemos considerado orientada a la mejora de la calidad de vida debe ser impulsada de forma mixta, tanto por el Estado como por el capital privado; y, por último, la investigación vinculada a intereses empresariales debe ser propulsada e incentivada, preferentemente, por capital privado.

El planteamiento expuesto, discutible y sometido a cualquier otro tipo de enfoque o perspectiva, evitaría el palpable descontento que supone comprobar las dificultades existentes para llevar a cabo la actividad investigadora dentro de cada

diferente ámbito de conocimiento, además de limitar el distanciamiento entre las distintas facetas de la actividad del profesor universitario y la misma sociedad.

En definitiva, y a partir de los datos obtenidos, el análisis que realizamos y exponemos en las páginas siguientes pretende responder a algunas de las inquietudes y divergencias que se plantean en el ámbito de la investigación, si bien existen otro tipo de reflexiones que deberían hacerse, no sólo a partir de datos diferentes a los aquí utilizados, sino también en términos distintos a los planteados, y que sobrepasan nuestros objetivos en el presente trabajo.

4. OPINIÓN Y PRÁCTICA PROFESIONAL DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

Una vez efectuado el planteamiento general que guía nuestra exposición, y que responde a lo que, entendemos, es una aproximación a la *realidad* de la Universidad española en el presente momento, reflexionando bajo una normativa existente en cuanto a las funciones, formas y maneras de llevar a cabo la actividad profesional del profesorado, así como el consiguiente tratamiento administrativo que conlleva, procede adentrarnos empíricamente en esta compleja situación, desde el prisma y la óptica del profesorado universitario.

En consecuencia, pretendemos contrastar los componentes e ideas aquí expuestos con el pensamiento, la percepción y la acción del profesorado, respondiendo acerca de los procedimientos bajo los que los propios profesores atisban y explicitan su misma actividad profesional, comprobando de qué manera la problemática aquí planteada sintoniza o se contrapone a la realidad profesional que cada uno expone.

La normativa actual sobre la consideración administrativa a efectos económicos de la actividad investigadora realizada, solamente se contempla una vez que el profesorado ha accedido a uno de los *cuerpos* docentes universitarios. Por lo tanto, sin desmerecer la importante valoración que, sin duda, puede extraerse de la opinión de todo el colectivo de profesores sobre esta cuestión, nos interesa especialmente el contraste de pareceres de aquellos profesores que cumplen los requisitos legales exigibles para acceder a los denominados *tramos* de investigación, y que, simplemente, por su situación administrativa, pueden ofrecernos la información que pretendemos exponer.

Existe una cuestión de sumo interés que debemos considerar previamente, y es el hecho de que, en términos generales, la valoración positiva de la investigación realizada suele ser reflejo (*que no fiel reflejo*) de la *expresión* mostrada por los profesionales a través de las diferentes revistas científicas orientadas a divulgar tal investigación. No entramos, pues, en el enjuiciamiento de la bondad o justicia de la situación de partida; ni siquiera en si tal circunstancia modula, cercena o restringe una realidad insuficientemente considerada y de difícil exposición y comprensión pública. La normativa actual *es la que es*, y en base a esa realidad nos movemos. Lo demás supone situarnos en ámbitos de discusión de muy compleja

definición, sin contornos delimitados y, naturalmente, aplicando criterios que deben ir más allá de los objetivos que aquí nos proponemos.

4.1. Contexto y objetivos de la investigación realizada¹

En la investigación llevada a cabo se pretendió describir a los profesores de las Universidades Públicas de Castilla y León en función de sus *características personales y profesionales*, detectando el *nivel de dedicación*, grado de *motivación y satisfacción* hacia las actividades relacionadas con la docencia, identificando y valorando sus *inquietudes* vinculadas a la formación pedagógica, para, finalmente, tratar de establecer la posible y deseable relación entre el trabajo docente y el investigador, elaborando «perfiles tipo» de profesorado universitario en función de los diferentes segmentos muestrales.

4.2. Diseño de la investigación. Poblaciones y muestras

Entendemos que el modelo de investigación más adecuado para la consecución de nuestros objetivos es de carácter no experimental, propiamente dicho (Campbell y Stanley, 1978), basado en la aplicación de *cuestionarios*. La recogida de información se realizó a través de un cuestionario anónimo que se envió a todos los profesores de las Universidades Públicas de Castilla y León. Se trataba de un cuestionario cerrado, con respuestas *fijadas* en el texto, con información añadida sobre la forma de contestar, y con una *dirección* a la que poderlo remitir una vez que hubiera sido contestado. La relación entre *población y muestra* aparece reflejada en la Tabla 1, y como podemos observar, destaca, en primer lugar, un porcentaje de respuesta del 21,2% sobre la población total, lo que supone una cantidad *adecuada* para este tipo de estudios; además, comprobamos, como segundo dato de interés, que *no existen diferencias significativas* entre los *porcentajes* de la *población* y la *muestra* del profesorado de cada una de las Universidades ($\chi^2 = 1,6642$; $p = 0,6449$), lo que, desde la óptica de los resultados a obtener, supone un dato de gran interés explicativo.

4.3. Submuestra de análisis en el presente trabajo

En el presente trabajo pretendemos conocer e interpretar la opinión, tal y como ya hemos puesto de relieve, de aquel sector del profesorado que reúne todos los requisitos normativos como para poder ser sometida a evaluación la investigación previamente llevada a cabo. Por lo tanto, entresacamos de la *muestra* referida, una *submuestra* acorde con nuestras pretensiones, que tal y como observamos en la tabla siguiente, constituye el 67,58% de la muestra anterior y, a su vez, el 14,35% de la población total. Ahora bien, si tenemos en cuenta que el porcentaje de

¹ Investigación financiada por la Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Castilla y León, y llevada a cabo por el *Grupo Helmantica* de Investigación Educativa de la Universidad de Salamanca (1999).

profesorado numerario en el período de tiempo analizado resultaba ser algo superior al 60% del total, observaremos que estamos trabajando con una muestra suficiente amplia como para inferir significativamente los resultados obtenidos.

TABLA 1
 Profesorado de las Universidades Públicas de Castilla y León:
*población**, *muestra* y *submuestra***

UNIVERSIDAD	<i>Población</i>		<i>Muestra</i>		<i>Submuestra</i>	
	N	%	N	%	N	%
Burgos	491	8,7	118	9,8	72	8,9
León	656	11,6	192	16,0	143	17,6
Salamanca	1.963	34,7	414	34,5	280	34,5
Valladolid	2.541	45,0	476	39,7	316	39,0
TOTAL	5.651	100,0	1.200	100,0	811	100,0

* Datos aportados por cada una de las Universidades.

** Solamente profesores numerarios.

Al margen de las comparaciones cuantitativas realizadas anteriormente y teniendo en cuenta la distribución entre las cuatro categorías que representan cada una de las Universidades Públicas de Castilla y León, procede realizar, contemplar y valorar el contraste estadístico acorde con el tipo de datos de que disponemos, pero a partir de los porcentajes obtenidos, comprobando la ausencia de diferencias significativas entre todas las categorías en estudio ($\chi^2 = 1,8794$; $p = 0,9304$).

4.4. Valoración acerca de la representatividad de la muestra de análisis

Con posterioridad a la obtención de los datos reflejados en la Tabla 1, hemos podido disponer del *Plan de Investigación y Ciencia de Castilla y León* (2001), del que, entre otros datos de interés, extraemos el número real de profesores numerarios de las Universidades Públicas correspondiente al mes de enero del 2001, y que reflejamos en la tabla siguiente:

TABLA 2
Profesorado numerario por categorías profesionales
 de las Universidades Públicas de Castilla y León (enero, 2001)

UNIVERSIDAD	CU		TU		CEU		TEU		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Burgos	21	7,8	69	25,7	24	8,9	155	57,6	269	100,0
León	92	19,3	191	40,0	29	6,1	164	34,4	476	100,0
Salamanca	201	16,8	665	55,4	54	4,5	280	23,3	1.200	100,0
Valladolid	171	13,3	625	48,5	88	6,8	404	31,4	1.288	100,0
TOTAL	485	15,0	1.550	48,0	195	6,0	1.003	31,0	3.233	100,0

A partir de los datos anteriores, pretendemos mostrar el *evidente* paralelismo entre la distribución porcentual real de la población de *profesores numerarios* con la distribución de la muestra final de análisis, no existiendo diferencias estadísticamente significativas entre ambas ($\chi^2 = 0,2603$; $p = 0,9673$); teniendo en cuenta, por otra parte, que la *muestra* representa exactamente el 25,1% de la *población*, podemos inferir una elevada capacidad representativa de la muestra, si bien, no es consecuencia de una programada selección aleatoria en poblaciones finitas.

No obstante, consideramos oportuno realizar una prueba más de control a partir de la distribución porcentual en función de la *categoría profesional*. Así pues, en la tabla siguiente se observa la descripción conjunta de ambas distribuciones:

TABLA 3
Profesores numerarios según categoría profesional: población y muestra

CATEGORÍA PROFESIONAL	Población		Muestra	
	N	%	N	%
Catedrático U	485	15,0	91	11,2
Profesor TU	1.550	47,9	342	42,2
Catedrático EU	195	6,1	48	5,9
Profesor TEU	1.003	31,0	330	40,7
TOTAL	3.233	100,0	811	100,0

También en este caso la distribución de los diferentes porcentajes de la variable *categoría profesional* muestran un elevado paralelismo cuantitativo, tal y como se observa mediante el contraste estadístico correspondiente ($\chi^2 = 2,1847$; $p = 0,535$). Así pues, entendemos que la *muestra* de análisis reúne los requisitos esenciales para llevar a cabo nuestro trabajo de forma precisa y rigurosa, y de cuyos resultados pueden inferirse con suficiente consistencia las conclusiones a que pudieran dar lugar.

5. CARACTERÍSTICAS DESCRIPTIVAS: SEXO Y AÑOS DE DOCENCIA

Resulta procedente describir algunas características de la *muestra*, que si bien no supone explicitar aspectos relevantes de interés para nuestros objetivos, sí nos permite establecer un marco general de características a partir del cual deducir sucesivamente conclusiones que podamos considerar de utilidad.

En primer lugar, diferenciamos conjuntamente la *muestra de análisis* en función de dos variables de carácter sociológico, como son las variables *sexo* y *años de docencia*; esta última variable, no obstante, nos hace suponer que, lógicamente, ha de mediatizar la productividad investigadora del profesorado. Veamos, pues, los datos obtenidos:

TABLA 4
 Variable *sexo* en función de los *años de docencia**

VARIABLE «SEXO»	Años de docencia								TOTAL	
	-5 años		5-10 años		11-20 años		+20 años			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Masculino	40	7,4	167	30,9	182	33,6	152	28,1	541	100,0
Femenino	13	5,1	76	29,7	96	37,5	71	27,7	256	100,0
TOTAL	53	6,6	243	30,5	278	34,9	223	28,0	797	100,0

* 14 valores perdidos.

En la distribución anterior observamos la existencia de diferencias porcentuales en función de la variable *sexo*; sin embargo, resulta interesante apreciar los porcentajes que se producen en esta variable teniendo en cuenta cada uno de los pares existentes en función de los *años de docencia*, comprobando que no existen significativas diferencias entre ninguna de las categorías. Por otra parte, hemos de tener en cuenta que los *años de docencia* van a *marcar* la progresiva adquisición de los denominados *tramos docentes*, tal y como, efectivamente, hemos podido comprobar.

En el art. 2º, punto 3c, del *Real Decreto 1086/1989, de 28 de agosto, sobre retribuciones del profesorado universitario*², se estableció un componente retributivo por méritos docentes en los siguientes términos: «el profesorado universitario podrá someter la actividad docente realizada [...] a una evaluación ante la Universidad en la que preste sus servicios, la cual valorará los méritos que concurran en el mismo por el desarrollo de la actividad docente encomendada en su puesto de trabajo».

² Hemos de reseñar que en dicha normativa se establecían, como máximo, cinco *quinquenios* docentes y cinco *sexenios* investigadores. Posteriormente, por *Real Decreto 74/2000, de 21 de enero* (BOE de 22 de enero de 2000), dicho número se amplió a seis, tanto para el reconocimiento de méritos docentes como para los de investigación.

estableciendo como valoración final la calificación de «favorable o no favorable», y en el caso de ser favorable, el profesor correspondiente «adquirirá y consolidará por cada una de ellas un componente por méritos docentes».

El reconocimiento normativo del componente específico docente no implica necesariamente la concesión *de hecho*, sino que se realiza conforme a criterios establecidos por el Consejo de Universidades, actualmente denominado Consejo de Coordinación Universitaria. Al respecto, ya hemos expuesto nuestra opinión en la primera parte de este trabajo, aunque llama la atención el hecho de mencionar el término *criterios*. En cualquier caso, entendemos que la práctica docente es una actividad que realiza el profesorado por el hecho de serlo y no podría entenderse de otra manera tal reconocimiento profesional.

Debemos hacer mención a dos cuestiones de sumo interés para entender esta cuestión de forma adecuada. La primera hace referencia al porcentaje de profesorado que manifiesta haberle sido *denegado* algún *tramo* de docencia, y que no llega al 3%. Ello nos ofrece una idea del *posible* nivel de exigencia por parte de las diferentes Universidades, habiendo que añadir, por otra parte, la percepción que el profesorado pueda tener sobre esta temática, dado que el 50,6% de profesorado manifiesta estar *de acuerdo* o *muy de acuerdo* con el hecho de suprimir las condiciones actuales para la adquisición de este tipo de reconocimiento, entendiendo que debería *concederse de oficio*, si bien, existe un 34,1% del mismo que se manifiesta en sentido contrario (con mayor porcentaje sobre este tipo de opinión por parte de *Catedráticos* de Universidad), quedando un 15,3% en situación de *indiferencia*. En cualquier caso, en términos generales, y al margen de apreciaciones u opiniones personales, la adquisición de tales *tramos* suele ser paralela al número de *años de docencia* en la Universidad.

Concluimos este apartado señalando que en el análisis de la variable *tramos de docencia* no se observan diferencias significativas dignas de mención en función de ninguna de las variables de interés que podamos considerar. No ocurre de igual manera en la variable *tramos de investigación*, aspecto este que centra esencialmente nuestro interés en el presente trabajo.

6. RECONOCIMIENTO DE «TRAMOS» DE INVESTIGACIÓN

El *Real Decreto* anteriormente mencionado establece, también, que el profesorado universitario «podrá someter la actividad investigadora realizada cada seis años [...] a una evaluación en la que juzgará el rendimiento de la labor investigadora desarrollada», estableciéndose en el art. 2º, punto 4.2 que «dicha evaluación la efectuará una Comisión Nacional», y, en el caso de resultar positiva, se «incrementará el complemento de productividad del interesado». Estamos, pues, ante una variable de gran interés descriptivo y explicativo, y que, aunque los resultados puedan inducir/admitir diversas interpretaciones y matices, tiende a reflejar la *inquietud* y *vitalidad* investigadora en las instituciones universitarias, tal y como exponemos secuenciadamente.

TABLA 5
 Distribución de «tramos» de investigación en función de variable sexo*

VARIABLE «SEXO»	«Tramos» de investigación												TOTAL	
	0 tramos		1 tramo		2 tramos		3 tramos		4 tramos		5 tramos			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Masculino	196	51,2	77	20,1	50	13,1	38	9,9	13	3,4	9	2,3	383	100,0
Femenino	83	53,5	33	21,3	15	9,7	14	9,0	6	3,9	4	2,6	155	100,0
TOTAL	279	51,9	110	20,4	65	12,1	52	9,7	19	3,5	13	2,4	538	100,0

* 273 valores perdidos.

Llama la atención, en primer lugar, el elevado número de profesores que no responden a esta cuestión (el 33,7% de la *muestra*), lo que no hace sino corroborar, en cierta forma, nuestra opinión acerca de la *excesiva discreción* bajo la que suele tratarse esta cuestión. En segundo lugar, observar que algo más de 50% del profesorado manifiesta no habersele concedido ningún *tramo* de investigación, y que la mayoría de los profesores que ponen de relieve haber sido evaluados positivamente, se concentran en torno a *uno* o *dos tramos* concedidos. Solamente el 15,6% expresan haber obtenido tres o más evaluaciones positivas.

Estos datos, no obstante, requieren ciertas puntualizaciones que orienten de forma comprensiva la situación real, tanto por *Universidades*, como por *categoría profesional* y *tipo de centro*. Así, en la *Tabla 2* (*datos reales* de la población –enero, 2001–), observamos información digna de interés, por cuanto, por *Universidades*, en la de Burgos se concentra el mayor porcentaje de Profesores Titulares de Escuela Universitaria (57,6%), mientras que en la de Salamanca, el menor (23,3%); ello, por razones obvias (especialmente, por específicas exigencias docentes), va a mediatizar la dedicación investigadora de este colectivo de profesionales. La Universidad de León agrupa el mayor porcentaje de Catedráticos de Universidad (19,3%), y el menor, la de Burgos (7,8%); respecto a los Profesores Titulares de Universidad, es en la de Salamanca donde se concentra el mayor porcentaje de los mismos (55,4%), que duplica a los de la Universidad de Burgos (25,7%), para, finalmente, hacer mención a los Catedráticos de Escuela Universitaria, cuya presencia porcentual es significativamente menor en todas las Universidades, oscilando entre el 8,9% en la de Burgos, y el 4,5% en la de Salamanca.

Por otra parte, teniendo en cuenta la *categoría profesional*, la mayor parte del profesorado numerario se agrupa en torno a Profesores Titulares de Universidad (48%), seguida de la de Profesores Titulares de Escuela Universitaria (31%). Reflexión añadida supone, también, tener en cuenta la antigüedad de cada una de las Universidades de referencia, porque mientras a las Universidades de Salamanca y Valladolid las contemplan varios siglos existencia, la de León no llega aún al cuarto de siglo de trayectoria, y la de Burgos acaba de superar una década desde su

fundación. Y todo ello, sin duda, ha de considerarse en el contexto de la interpretación valorativa sobre los denominados «*sexenios*» de investigación.

TABLA 6

Distribución de «*tramos*» de investigación en función de variable *Universidad**

UNIVERSIDAD	« <i>Tramos</i> » de investigación												TOTAL	
	0 tramos		1 tramo		2 tramos		3 tramos		4 tramos		5 tramos			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Burgos	30	75,0	7	17,5	3	7,5	0	0,0	0	0,0	0	0,0	40	100,0
León	40	40,8	29	29,6	10	10,2	13	13,3	5	5,1	1	1,0	98	100,0
Salamanca	76	38,4	46	23,2	36	18,2	25	12,6	9	4,5	6	3,0	198	100,0
Valladolid	134	65,4	28	13,7	18	8,8	14	6,8	5	2,4	6	2,9	205	100,0
TOTAL	280	51,8	110	20,3	67	12,4	52	9,6	9	1,7	13	2,4	541	100,0

* 270 valores perdidos.

Expresándonos en términos porcentuales, quizás la forma más nítida para entender la distribución anterior sea acumulando los porcentajes en función del número de *tramos*, tal y como expresamos a continuación:

TABLA 7

Porcentaje acumulado de «*tramos*» de investigación según *Universidades*

UNIVERSIDADES	Nº <i>tramos</i> de investigación					
	0	1	2	3	4	5
	% acumulado					
Burgos	75,0	92,5	100,0	100,0	100,0	100,0
León	40,8	70,4	80,6	93,9	99,0	100,0
Salamanca	38,4	61,6	79,8	92,4	96,9	100,0
Valladolid	65,4	79,1	87,9	94,7	97,1	100,0

Los datos anteriores admiten una probable y sencilla explicación, por cuanto las Universidades de Burgos y Valladolid ofrecen una mayor cantidad de Diplomaturas dentro de su oferta educativa, lo que supone contar con un elevado número de Profesores Titulares de Escuela Universitaria; pero, además, como ya hemos comentado, la Universidad de Burgos es de creación reciente, lo que incide, sin duda, en la coherente interpretación de los datos anteriores.

Creemos que la descripción anterior está en consonancia con los datos oficiales extraídos del *Plan de Investigación y Ciencia de Castilla y León* (2001), donde,

teniendo en cuenta la *categoría profesional*, y agrupando aquellas categorías para las que se necesita la titulación de *doctor* (CU, TU y CEU), la media de *sexenios* por profesor es la siguiente:

TABLA 8
«Tramos» de investigación por Universidades y categoría profesional (CU, TU, CEU):
 descripción poblacional (Castilla y León, enero, 2001)

<i>Universidad</i>	Burgos	León	Salamanca	Valladolid	Total
Prof. con <i>sexenios</i>	62	260	664	577	1.563
CU+TU+CEU (N)	114	312	920	884	2.230
Porcentaje	54,4	83,3	72,2	65,3	70,1
<i>Media tramos/Prof.</i>	1,7	2,0	2,3	2,0	2,1

De la información expuesta anteriormente observamos que el profesorado de la Universidad de Salamanca es el que acumula mayor número de *sexenios*, si bien, es en la Universidad de León en la que existe mayor número porcentual de profesores con algún *tramo* reconocido. Creemos que el nacimiento reciente de la Universidad de Burgos puede tener una importante influencia en que presente menor porcentaje de profesores con *sexenios*, si bien, el concepto antigüedad de la Universidad tiende a perder su efecto en un tiempo relativamente corto, a tenor de la comparación de datos entre las Universidades de Valladolid y León.

En la valoración anterior no hemos incluido la categoría Profesores Titulares de Escuela Universitaria, simplemente por no reflejar tales datos en el mencionado *Plan de Investigación*. En cualquier caso, no existe impedimento legal alguno para llevar a cabo una investigación orientada al reconocimiento *productivo* de la misma. Al respecto, hemos de mencionar que la *Disposición Adicional Primera* del ya reseñado *Real Decreto 74/2000*, de 21 de enero, expresa nítidamente «el reconocimiento del período investigador al tiempo posterior a la obtención de la licenciatura». Parece pues que, tanto el título de *Doctor*, como la *categoría profesional* y su consiguiente *responsabilidad docente*, marcan de forma decisiva la predisposición y mentalidad investigadora del profesorado. Y ello produce efectos inmediatos en la cuestión que estamos analizando.

Procede tener en consideración las *solicitudes denegadas* acerca de los *tramos* de investigación, y lo hacemos, ahora, en función de la variable *Universidad*. Casi el 30% del profesorado de las Universidades Públicas de Castilla y León manifiesta habersele evaluado negativamente alguno de los períodos de investigación que hubiera solicitado en su momento. Tal porcentaje alcanza el 37,7% referido al profesorado de la Universidad de León, seguido del de Salamanca (27,2%), Valladolid (24,9%), y, finalmente, descendiendo al 20,9% en el caso de los profesores de la Universidad de Burgos.

Sin embargo, al margen de apreciaciones globales que realizamos en función de cada una de las Universidades, procede complementar dicha información teniendo en cuenta la *categoría profesional*, pero muy especialmente, las diferentes *áreas de conocimiento* agrupadas en seis grandes categorías (*ciencias, tecnológicas, biomédicas, ciencias sociales, económico/jurídicas y letras*).

Resulta interesante considerar la adquisición de *sexenios* de investigación a partir de la *categoría profesional*, dado que de su análisis podemos deducir aspectos de interés indudable.

TABLA 9

Distribución de *tramos* de investigación en función de variable *categoría profesional**

CATEGORÍA PROFESIONAL	<i>Tramos</i> de investigación												TOTAL	
	0 tramos		1 tramo		2 tramos		3 tramos		4 tramos		5 tramos			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Catedrático U	5	5,7	10	11,5	13	14,9	30	34,5	17	19,5	12	13,8	87	100,0
Titular U	105	40,7	81	31,4	49	19,0	20	7,8	2	0,8	1	0,4	258	100,0
Catedrát. EU	24	70,6	7	20,6	2	5,9	1	2,9	0	0,0	0	0,0	34	100,0
Titular EU	146	90,1	12	7,4	3	1,8	1	0,6	0	0,0	0	0,0	162	100,0
TOTAL	280	51,8	110	20,3	67	12,4	52	9,6	19	3,5	13	2,4	541	100,0

* 270 valores perdidos.

La información que nos proporciona la tabla anterior resulta concluyente, por cuanto la categoría *Catedrático* marca una distancia muy significativa respecto a las demás, ya que el 67,8% de los mismos pone de relieve disponer de tres o más *sexenios* de investigación. El 50,4% de los *Profesores Titulares de Universidad* muestran la adquisición de 1-2 *sexenios*, siendo elevado, no obstante, el porcentaje de profesores que manifiestan no disponer de *tramo* alguno (40,7%); respecto a los *Catedráticos de Escuela Universitaria*, el 29,4% disponen de algún período de evaluación positiva de la actividad investigadora, siendo solamente el 9,9% de los *Titulares de Escuela Universitaria* los que manifiestan haber adquirido algún *sexenio*.

En la tabla siguiente se refleja información añadida comparada entre las cuatro categorías profesionales a partir de la acumulación porcentual según el número de *tramos* de investigación reconocidos:

TABLA 10
 Porcentaje acumulado de «tramos» de investigación según categoría profesional

CATEGORÍA PROFESIONAL	Nº de tramos de investigación					% acumulado
	1	2	3	4	5	
Catedrático U	5,7	17,2	32,1	66,6	86,1	100,0
Titular U	40,7	72,1	91,1	98,9	99,7	100,0
Catedrático EU	70,6	91,2	97,1	100,0	100,0	100,0
Titular EU	90,1	97,5	99,3	100,0	100,0	100,0

Respecto a las *denegaciones* en las solicitudes de evaluación de la actividad investigadora, se produce un 33,7% de desestimaciones en la categoría *Catedrático de Universidad*, el 35,1% en la de *Profesores Titulares de Universidad*, un 32,2% en la de *Catedráticos de EU*, reduciéndose al 12,2% en el caso de *Profesores Titulares de Escuela Universitaria*, dato este último que indica el bajo porcentaje de profesores de esta categoría que solicitan tal evaluación.

Veamos ahora aquella variable que, en nuestra opinión, ha de discriminar de forma más significativa e interpretativa el tema de los *sexenios* de investigación; nos referimos a la variable *área de conocimiento*, y que agrupamos en seis grandes categorías denominadas *tipos de centro*, no sin antes observar en la tabla siguiente la distribución del *tipo de centro* por *universidades* como información previa a tener en consideración:

TABLA 11
 Distribución de la muestra de profesorado por tipo de centro y Universidades*

«TIPO» DE CENTRO	Universidad									
	Burgos		León		Salamanca		Valladolid		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ciencias	8	12,7	0	0,0	20	37,7	35	55,6	63	100,0
Tecnológicas	39	16,9	30	13,0	40	17,3	122	52,8	231	100,0
Biomédicas	0	0,0	54	41,5	55	42,3	21	16,2	130	100,0
CC. Sociales	12	7,9	15	9,9	69	45,4	56	36,8	152	100,0
Económ.-Jurídic.	13	11,6	25	22,3	29	25,9	45	40,2	112	100,0
Letras	0	0,0	18	16,2	60	54,1	33	29,7	111	100,0
TOTAL	72	9,0	142	17,8	273	34,2	312	39,0	799	100,0

* 12 valores perdidos.

La *muestra* de profesores se distribuye conforme a lo que realmente constituye la existencia de diferentes tipos de centros en cada Universidad. Utilizando los datos de la tabla como referencia, podemos manifestar que en la Universidad de

Burgos no se imparten titulaciones en el ámbito *biomédico* ni de las *letras*, como tampoco existen centros de *ciencias* en la Universidad de León. Más del 50% de las titulaciones en el ámbito *tecnológico* se imparten en la Universidad de Valladolid, y el 54,1% de las titulaciones de *letras* en la de Salamanca. Tanto la Universidad de Salamanca como la de Valladolid agrupan el 73,2% de los centros, siendo muy significativa la diferencia respecto a las Universidades de León (17,8%) y de Burgos (9%). Además, a efecto de interpretaciones posteriores, consideramos oportuno completar tal información con el cruce de datos porcentuales entre *categoría profesional* y *tipo de centro*:

TABLA 12

Porcentaje de la muestra de profesores por *categorías profesionales* y *especialidades**

"TIPO" DE CENTRO	CU	TU	CEU	TEU	Total
	%	%	%	%	%
Ciencias	9,9	14,7	0,0	1,5	7,9
Tecnológicas	7,7	13,2	41,3	49,1	28,9
Biomédicas	34,1	23,4	4,3	5,8	16,3
Ciencias Sociales	11,0	8,7	39,1	29,0	19,0
Económ.-Jurídic.	13,2	15,9	10,9	12,8	14,0
Letras	24,2	24,3	4,3	1,8	13,9
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

* 12 valores perdidos.

La distribución porcentual anterior admite varias valoraciones de gran interés. Así, en las titulaciones de *ciencias* existe menor número porcentual de profesores respecto a los demás tipos de titulaciones, aunque solamente suelen ser *Catedráticos* y *Titulares de Universidad*. Respecto a las titulaciones agrupadas como *tecnológicas*, el dato es sumamente interesante, por cuanto agrupan el mayor porcentaje de profesores (28,9% sobre el total), si bien, la mayoría son *Catedráticos* y *Titulares de Escuela Universitaria*, lo que es indicio inequívoco de la elevada presencia de Diplomaturas, especialmente en torno a Ingenierías Técnicas, perteneciendo a este tipo de centros/titulaciones el 41,3% de los *Catedráticos de EU* y el 49,1% de todos los *Profesores Titulares de Escuela Universitaria* de las Universidades Públicas de Castilla y León.

Hay que resaltar, así mismo, que los centros que hemos agrupado como *biomédicas* concentran el mayor porcentaje de *Catedráticos de Universidad*, y que en los centros de *letras* resulta poco significativa la presencia de *Catedráticos* y *Titulares de Escuela Universitaria*. En cambio, los centros bajo la categoría *económico-*

jurídicas presentan una distribución porcentual de categorías profesionales sin diferencias significativas ($\alpha = 0,05$).

A partir de los datos comentados anteriormente, y que han de servir de ineludible referencia posterior, presentamos la distribución de *sexenios* de investigación en función de la categoría *tipo de centro*:

TABLA 13
 Distribución de «tramos» de investigación por *tipo de centro**

«TIPO» DE CENTRO	«Tramos» de investigación												TOTAL	
	0 tramos		1 tramo		2 tramos		3 tramos		4 tramos		5 tramos		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Ciencias	20	35,7	18	32,1	8	14,3	5	8,9	3	5,4	2	3,6	56	100,0
Tecnológicas	114	85,1	11	4,7	4	3,0	2	1,5	1	0,7	2	1,5	134	100,0
Biomédicas	24	22,6	31	29,2	26	24,5	13	12,3	7	6,6	5	4,7	106	100,0
CC. Sociales	48	59,3	16	19,8	10	12,3	5	6,2	1	1,2	1	1,2	81	100,0
Econó.-Jurídi.	51	64,6	12	15,2	7	8,9	6	7,6	2	2,5	1	1,3	79	100,0
Letras	20	25,3	21	26,6	11	13,9	20	25,3	5	6,3	2	2,5	79	100,0
TOTAL	277	51,8	109	20,4	66	12,3	51	9,5	19	3,6	13	2,4	535	100,0

* 276 valores perdidos.

La observación de los datos de la tabla anterior resulta suficientemente explícita, dada la desigual distribución porcentual que se produce entre las *seis categorías* de *tipos de centro*. Observamos, en primer lugar, que solamente el 48,2% del profesorado que compone la *muestra* dispone de *algún tramo* de investigación. Además, se aprecia claramente cuáles son los *tipos de centro* en que el profesorado posee, en porcentaje, un mayor número de *sexenios*: *biomédicas* (77,4%), *letras* (74,7%) y *ciencias* (64,3%). Además, el número de *tramos* en el profesorado de estos tres últimos tipos de centro se mantiene como una constante longitudinal en contraposición a los centros de *ciencias sociales* (41,7%), *económico-jurídicas* (35,4%) y *tecnológicas* (14,9%).

Una vez valorada la información que hemos descrito con anterioridad, procede plantearnos algunos interrogantes; así, ¿de qué manera y hasta qué punto, la situación profesional de cada uno de los colectivos (por *categoría profesional* o *tipo de centro*), incide en la dedicación (temporal) docente e investigadora, o en las propias y diversas actividades a desarrollar en el ejercicio diario de la profesión?; o bien, ¿qué tipo de relación se produce entre la docencia y la investigación que

lleva a cabo el profesorado? A estas y otras cuestiones de análoga repercusión e incidencia pretendemos responder a lo largo de las páginas siguientes.

7. DEDICACIÓN TEMPORAL POR ACTIVIDADES PROFESIONALES

Consideramos que la distribución y dedicación temporal que, por término medio, ejerce el profesorado en la realización de las variadas actividades que tiene encomendadas, constituye un interesante indicador de referencia para extraer conclusiones respecto al reconocimiento administrativo de la investigación llevada a cabo.

Dentro de lo que solemos entender como *actividades y deberes profesionales*, hemos considerado seis categorías de *quehaceres*: las dos primeras están exclusivamente vinculadas a la *docencia*, si bien, también pudieran tener carácter docente las dos siguientes, admitiendo una gran variedad de tareas que no excluyen cierta vinculación a la formación investigadora del alumnado. Las otras dos categorías están marcadas propiamente por la *actividad investigadora* del profesorado, así como *funciones de administración y gestión*.

En la tabla siguiente exponemos el número medio de horas que el profesorado manifiesta dedicar semanalmente a cada una de las actividades que hemos considerado de interés, expresando con precisión la mayoría de aquellas funciones que suelen asumirse profesionalmente. Y lo hacemos solamente a partir de la variable *categoría profesional*, dado que en torno a esta última parece circundar la mayoría de la controversia generada.

TABLA 14
Dedicación *media en horas semanales* por *actividades*
en función de la variable *categoría profesional*

ACTIVIDADES/DEBERES PROFESIONALES	1 CU		2 TU		3 CEU		4 TEU	
	\bar{x}	Sd	\bar{x}	Sd	\bar{x}	Sd	\bar{x}	Sd
Docencia	7,2	3,4	6,6	2,4	7,2	1,6	8,5	2,7
Preparación de <i>clases</i>	8,1	4,5	9,2	5,1	8,5	4,2	9,7	5,3
Activid. de evaluación	2,2	2,0	2,3	2,0	2,3	1,5	3,4	3,9
Direc. trab. cons. alum.	4,9	3,8	5,1	3,3	4,9	3,0	5,5	2,9
Investigación	16,4	10,0	15,6	8,4	10,5	5,7	9,5	7,1
Gestión y admón.	7,7	6,5	4,6	4,1	6,1	5,7	4,7	4,7

En la tabla observamos diferencias cuantitativas entre las distintas categorías profesionales, así como entre diferentes ámbitos laborales; por otra parte, las desviaciones típicas obtenidas nos proporcionan una valiosa información acerca del grado de dispersión en cada una de las actividades. *El profesorado que compone esta muestra, sin distinción de categorías, muestra una disposición innegable hacia*

todas y cada una de las actividades a las que se considera obligado. Se producen, no obstante, algunos datos dignos de ser destacados; así, los *Profesores Titulares de EU* son los que mayor carga docente manifiestan tener; en lógica consecuencia, los que mayor tiempo dedican a la preparación de las clases; y, en congruencia con lo anterior, los que emplean mayor número de horas semanales en tareas de evaluación. Por el contrario, esta misma categoría de profesores son los que ponen de relieve menor ocupación en tareas de investigación y dirección de trabajos a los alumnos. Parece, pues, que la propia situación administrativa del profesorado marca una evidente tendencia en cuanto a las diferentes actividades a realizar.

TABLA 15
 ANOVA en función de la variable *categoría profesional*

ACTIVIDADES PROFESIONALES	F	p	1/2	1/3	1/4	2/3	2/4	3/4
Docencia	27,45	0,000	*		*		*	*
Preparación de <i>clases</i>	2,45	0,062						
Actividades de evaluación	7,12	0,000			*		*	*
Direc. trabajos, consulta...	1,27	0,283						
Investigación	32,46	0,000		*	*	*	*	
Gestión y administración	10,23	0,000	*		*			

(*) n.s. del 0,05.

La tabla anterior muestra las diferencias significativas que se producen entre las diversas categorías de profesores, si bien, recordando el condicionamiento que puede ocasionar la diferente situación administrativa de cada una de las categorías.

Si tuviéramos que valorar de alguna manera los resultados obtenidos podríamos calificarlos como de *coherentemente* esperables, aunque las desviaciones típicas obtenidas muestran un elevado índice de dispersión en la actividad investigadora, indicador que muestra, lógicamente, el amplio intervalo temporal en que se desarrolla esta actividad.

La información anterior nos sitúa ante una interpretación ciertamente arriesgada, pero no exenta, también, de cierta realidad; y es que podríamos hablar de una *investigación real* y de una *investigación oficial* (que incluye a la anterior), que no se contraponen, pero que solamente a esta última se le tendría consideración económica administrativa una vez divulgada por cauces no siempre disponibles para toda la comunidad científica. Y esta situación tiene efectos distorsionantes sobre la realidad científica y sobre la propia dinámica investigadora de los profesores y de las mismas instituciones universitarias.

Sin duda, la investigación es una dimensión de la actividad profesional que suele ser entendida bajo muy diversas perspectivas y a la que solemos acercarnos bajo un código no escrito de matizaciones en las que se entremezclan por igual

vanidad u ocultismo, prestigio o demérito, reputación o descrédito... Por lo tanto, no resulta baladí considerar que el reconocimiento de la actividad investigadora debe ir mucho más allá de lo que es un simple complemento retributivo.

Por una parte, la investigación es una de las actividades esenciales que debe llevar a cabo el profesorado, primero, porque así lo contempla la normativa vigente, lo que la convierte en una *inevitable* obligación profesional, y en segundo lugar, porque parece comprobarse empíricamente que el profesorado percibe en la investigación un efecto positivo y favorable sobre la docencia que lleva a cabo (Neumann, 1992; Halsey, 1992; McCaughey, 1994; Nieto Martín y otros, 2003). Esta última situación avalaría nuestra creencia de que el profesorado requiere de su investigación como ámbito de conocimiento a partir del cual transmitir a sus alumnos la propia actitud crítica como investigador. Por lo tanto, desde el punto de vista administrativo, no sólo habría que tener en cuenta el cumplimiento de la norma, sino el beneficioso efecto profesional docente que dimanaría de dicho cumplimiento.

Sin embargo, por otra parte, la investigación, así entendida, es una actividad que no forma parte de las preocupaciones prioritarias de las diferentes administraciones educativas, empezando por las mismas Universidades y los propios Departamentos, con el agravante, además, que no es una actividad de fácil sometimiento a cánones evaluativos impuestos externamente. Entendemos pues, que la *deseable* investigación universitaria, entendida como actividad intelectual primaria, ni se *facilita* en su realización (empezando, mínimamente, por un programa económico que a tal fin debería contemplarse en los Departamentos), ni tampoco se *estimula* en la retribución.

8. PERCEPCIÓN SOBRE EL BENEFICIO DOCENTE DE LA INVESTIGACIÓN

Razones de espacio no nos permiten profundizar en cuestiones de gran interés sobre la percepción del profesorado sobre la vinculación e incidencia de su *reconocida* investigación sobre otras dimensiones profesionales: satisfacción laboral, posibilidades de promoción profesional... Procede, sin embargo, concluir con una breve referencia acerca de la apreciación que el profesorado tiene sobre el beneficio docente que, intuye, aporta y produce la investigación que lleva a cabo en función, precisamente, de la variable *sexenios* adquiridos y consolidados.

La cuestión se plantea de forma directa y sin particularizarla en disciplinas o asignaturas concretas, pulsando la percepción precisa del profesorado sobre el tema. En este sentido pretendemos comprobar en qué términos puede verse reflejada nuestra inicial hipótesis sobre la cuestión. Veamos, pues, cuáles son los resultados obtenidos:

TABLA 16
Realizar investigación/beneficia trabajo docente

CATEGORÍAS/RESPUESTAS	N	%
Sí	484	63,8
De alguna manera	187	24,6
No	73	9,6
NS	15	2,0
Total	759	100,0

* 52 valores perdidos.

Las respuestas obtenidas resultan suficientemente nítidas, dado que casi el 90% del profesorado se inclina favorablemente a entender como real la cuestión planteada. Procede, no obstante, contrastar tal opinión en función de la variable *sexenios* de investigación, tal y como venimos considerando de forma esencial en el presente trabajo.

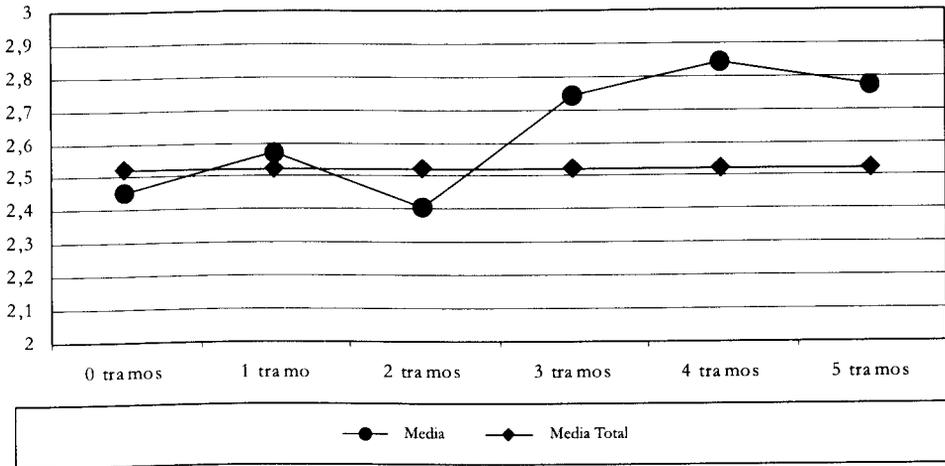
TABLA 17
 ANOVA en función de la variable *sexenios de investigación*

<i>SEXENIOS INVESTIGACIÓN</i>	F	p	0/1	0/2	0/3	0/4	0/5	1/2	1/3	1/4	1/5	2/3	2/4	2/5	3/4	3/5	4/5
Investigación beneficia trabajo docente	3,216	0,007						

(*) n.s. del 0,05.

Los resultados obtenidos resultan de gran interés, dado que, tanto el contraste estadístico realizado como la representación gráfica que exponemos pudieran hacernos pensar en una tendencia irregular en función del número de *sexenios* de investigación. Sin embargo, dicho resultado admite cierta lógica interpretativa, tal y como comprobaremos posteriormente.

GRÁFICO 1
*Media en el ítem «investigación beneficia trabajo docente»
 en función de la variable sexenios de investigación*



En la gráfica observamos esa tendencia irregular a la que ya nos hemos referido, si bien, podemos comprobar cierta propensión positiva a medida que se van acumulando mayor número de *tramos*. Comprobamos el significativo *cambio* de opinión que se produce al pasar del segundo al tercer *tramo*; cambio de opinión que, a su vez, se eleva con la adquisición del cuarto *tramo* o *sexenio*. Pero el perfil obtenido requiere buscar (y, si es posible, encontrar), una *causa* lo suficientemente sólida como para inducir un comentario lo más creíble posible.

Hemos hecho reiterada alusión al hecho de que la interacción entre investigación y docencia es de naturaleza compleja y, frecuentemente, indirecta. Y, en este caso, ahondar en la *experiencia subjetiva* de los profesores es esencial para comprender tal relación. De ahí que nos parezca sumamente interesante relacionar el *sorprendente* resultado obtenido con algún ítem vinculado a la satisfacción profesional. Para ello, simplemente observamos la tabla de contingencia obtenida al cruzar la variable *sexenios de investigación* con la variable *oportunidades de promoción profesional*, obteniendo los porcentajes que aparecen reflejados en la tabla siguiente:

TABLA 18
 Porcentajes de *cruce* entre *sexenios de investigación*
 y *oportunidades de promoción profesional*

SATISFACCIÓN PROFESIONAL		<i>Oportunidades de promoción profesional (%)</i>					Total
		nada	poco	regular	bastante	mucho	
<i>Nº sexenios de investigación</i>	0	13,5	30,5	30,9	21,1	4,0	100
	1	25,0	20,2	28,8	17,3	8,7	100
	2	31,8	15,2	37,9	15,2	0,0	100
	3	26,5	20,4	26,5	18,4	8,2	100
	4	11,1	22,2	44,4	11,1	11,1	100
	5	27,3	27,3	18,2	9,1	18,2	100

En el Gráfico 1 observamos que los profesores con *dos tramos* de investigación ponen de relieve una opinión sensiblemente más baja acerca de su idea sobre la relación entre investigación y docencia. Aunque, en principio, *no parece una opinión esperada*, sin embargo, en la tabla anterior comprobamos que aquellos profesores que han consolidado *dos sexenios* de investigación son los que manifiestan un menor grado de satisfacción profesional si la valoramos a través de su opinión acerca de las oportunidades de promoción profesional que percibe, dado que más del 85% de las respuestas se agrupan en torno a las categorías *nada-poco-regular*, no apareciendo porcentaje alguno en la categoría *mucho*. Sin duda, éste es otro interesante dato más a tener en cuenta en el entramado de la discusión planteada, donde cuestiones como reconocimiento profesional, desaliento, trabajo productivo... deben tener cabida en esta sutil controversia.

9. A MODO DE RESUMEN Y CONCLUSIONES GENERALES

La amplia exposición y valoración realizada nos sitúa ante la inevitable preocupación por disponer de una *muestra* de análisis que cumpliera los más y mejores requisitos de representatividad, cuestión esta que se satisface de forma adecuada según los controles realizados, y que hemos explicado convenientemente. Así pues, del estudio realizado entresacamos algunas conclusiones con suficiente capacidad inferencial como para ser apreciadas con todo su potencial explicativo.

En primer lugar hemos reflejado la situación actual en cuanto a la consideración *normativa* que la administración contempla, tanto de la docencia como de la investigación en la Universidad, así como las peculiares relaciones entre ambas dimensiones, creando un ámbito de obligaciones y competencias marcadamente difuso, sin límites precisos entre los diferentes tipos de investigación y con permanentemente cuestionadas valoraciones dentro del mismo colectivo profesional universitario.

En segundo lugar hemos dado cuenta del carácter *igualitarista* bajo el que suele realizarse la docencia, que no así la investigación, y ello tiene consecuencias diferenciales dignas de consideración, empezando por el diferente reconocimiento administrativo de cada una de ellas. Hemos puesto de relieve que ambas actividades se realizan con un elevado nivel de exigencia, no observándose detrimento alguno de una sobre la otra, a modo de *invasión de competencias* entre docencia e investigación.

Un tercer aspecto digno de ser tenido en cuenta es el evidente y diferente trato administrativo (normativo y económico) que reciben, por un lado, la docencia, y por otro, la investigación. Ello induce a pensar razonablemente en el efecto discriminatorio que tal situación produce entre el profesorado, cuya incidencia va mucho más allá de lo que la *frialdad* de los datos suele poner en evidencia, incidiendo en aspectos tales como el deseo de *logro*, la *satisfacción* personal, la *promoción* profesional...

El cuarto punto digno de ser tenido en cuenta es el efecto producido por la *categoría profesional*, con un elevado índice de incidencia en la actividad investigadora, estableciéndose dos polos claramente diferenciados entre Catedráticos de Universidad y Profesores Titulares de EU. Respecto a las diferentes Universidades, observamos una elevada homogeneidad, tanto de pensamiento como de acción, al margen de algunos aspectos y ámbitos puntuales que las hacen algo más diferentes (categorías de profesores, tipo de titulaciones, antigüedad de la institución...).

En quinto lugar, respecto a la relación entre docencia e investigación y la percepción que tiene el profesorado acerca de la incidencia que pudiera tener esta última sobre la primera, existe una opinión mayoritaria a valorar de forma positiva tal repercusión, observándose una relación cada vez más favorable a medida que el profesorado dedica más tiempo a la investigación, así como si su investigación ha sido evaluada positivamente. A tenor del análisis realizado, podríamos afirmar que se produce una *fluida traslación* de conocimiento científico y rigor metodológico entre la actividad y productividad investigadora y la docencia llevada a cabo, y que, además, dicha *fluidéz* se manifiesta de forma más relevante en el caso de la investigación básica que en el supuesto de la investigación aplicada, diferencias que surgen a partir de la fuerte especialización requerida por algunos tipos de conocimiento.

Para finalizar, estimamos que procede dejar abierta la reflexión en tres ámbitos diferentes. Así, el primero se centraría en ponderar el *peso* que en la productividad investigadora tienen aquellas variables más relevantes, como son la categoría profesional, el tipo de centro, o bien, la antigüedad profesional. El segundo, reflexionar acerca de las *bases* que sustentan y fundamentan racionalmente tal productividad investigadora; así, temas como la financiación, la realización e implicación en proyectos individuales o grupales, entidades promotoras (públicas o privadas)... son aspectos que no deben ni pueden obviarse cuando se considere oportuno seguir profundizando sobre la cuestión. Y, por último, tercer ámbito de discusión, analizar toda la problemática en su conjunto, reflexionando acerca de su proyección

sobre los valores y actitudes del profesorado, así como del importante tema de las expectativas profesionales, que, como hemos vislumbrado, parecen tener una incidencia fundamental.

BIBLIOGRAFÍA

- BARNETT, R. (1992): Linking teaching and research, *Journal of Higher Education*, 63, 619-636.
- BECHER, T. (1993): Graduate education in Britain: the view from the ground. En B. R. CLARK (ed.): *The Research Foundation of Graduate Education*. Berkeley, University of California Press.
- BLOLAND, H. G. (1995): Postmodernism and Higher Education, *Journal of Higher Education*, 66, 521-559.
- CAMPBELL, D. T. y STANLEY, J. C. (1978): *Diseños experimentales y cuasi-experimentales en la investigación social*. Buenos Aires, Amorrortu.
- CHAVES, J. R. y VALLE, J. M. del (2000): *El profesorado universitario: cinco cuestiones cardinales a las puertas del siglo XXI*. Madrid, Consejo de Universidades, MEC.
- COMISIÓN EUROPEA (2000): *Espacio europeo de la investigación. Orientaciones para las acciones de la Unión en el ámbito de la investigación (2002-2006)*. Bruselas.
- DE MIGUEL, M. (1997): La evaluación de la actividad investigadora del profesorado universitario en el ámbito de las Ciencias de la Educación, *Revista de Investigación Educativa*, 15 (1), 171-186.
- DI TROCCHIO, F. (1995): *Las mentiras de la ciencia*. Madrid, Alianza.
- FRIEDRICH, R. y MICHALAK, S. (1983): Why doesn't research improve teaching? Some answers from a small liberal arts college, *Journal of Higher Education*, 54, 145-163.
- GIBBONS, M. y otros (1994): *The new production of knowledge*. London, Sage Public.
- GÓMEZ, J. y MACÍA, L. M. (1998): Docencia e investigación: ¿compatibles o incompatibles? En P. TOBOSO (coord.): *Humanidades e investigación*. Madrid, Univ. Autónoma.
- GUERRERO, E. (2000): Polémica en torno a la dualidad docencia e investigación universitaria, *Revista de Enseñanza Universitaria*, 16, 21-29.
- HALSEY, A. H. (1992): *Decline of doing domination: The British academic profession in the twentieth century*. Oxford, Clarendon.
- HATTIE, J. y MARSH, H. W. (1996): The relationship between research and teaching: a meta-analysis, *Review of Educational Research*, 66, 507-542.
- HERNÁNDEZ PINA, F. (2002): Docencia e investigación en educación superior, *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 271-301.
- IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (2001): El profesorado de Universidad en el tercer Milenio. El nuevo horizonte de sus funciones y responsabilidades, *Revista Española de Pedagogía*, 220, 441-466.
- JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (2001): *Plan de Investigación y Ciencia de Castilla y León*. Valladolid, J. C. y L. Documento.
- LLEDO, E. (1998): Humanidades: una reflexión previa. En P. TOBOSO (coord.): *Humanidades e investigación*. Madrid, Univ. Autónoma.
- MARCELLAN, F. (1999): Universidad e investigación: hacia unas nuevas referencias en el contexto del Sistema Ciencia-Tecnología-Sociedad. En C. MERINO (coord.): *La investigación en la Universidad*. Madrid, Dykinson.

- MARSH, H. W. y HATTIE, J. (2002): The relation between research productivity and teaching effectiveness, *The Journal of Higher Education*, 73, 601-641.
- MARTÍN-RETORTILLO, L. (1990): *A vueltas con la Universidad*. Madrid, Civitas.
- MARTÍNEZ, A. (1999): Relaciones universidad y empresa. Una aportación empresarial. En C. MERINO (coord.): *La investigación en la Universidad*. Madrid, Dykinson.
- McCAUGHEY, R. A. (1994): *Scholars and teachers: the faculties select liberal arts colleges and their place in American higher learning*. New York, Conceptual Litho Reproductions.
- MERINO, C. (coord.) (1999): *La investigación en la Universidad*. Madrid, Dykinson.
- MOONEY, C. J. (1991): Professors feel conflict between roles in different disciplines, *Higher Education*, 19, 315-375.
- MUÑOZ, E. (1998): Infraestructura para humanidades. Política científica y producción de conocimiento. En P. TOBOSO (coord.): *Humanidades e investigación*. Madrid, Univ. Autónoma.
- NEUMANN, R. (1992): Perceptions of the teaching-research nexus. A framework for analyses, *Higher Education*, 23, 159-171.
- NIETO, S. y otros (2003): Percepción del profesorado universitario sobre la relación entre investigación y docencia: análisis empírico. En *Investigación y Sociedad*, CD. XI Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa. Granada, AIDIPE, pp. 871-880.
- ORDEN, A. de la y otros (2001): Funciones de la Universidad, *Revista de Educación*, 328, 267-281.
- ORTEGA CASTRO, V. (2000): *Situación actual de la estructura del profesorado y posibles tendencias*. Madrid, Consejo de Universidades, MEC.
- PAVITT, K. (2000): *Public policies to Support Basis Research: GAT can the rest of the world learn from US theory and practice?* U. de Sussex, octubre, Electronic Working Papers Series nº 52 SPRU.
- PELIKAN, J. (1992): *The idea of a University: a reexamination*. Yale, Yale University.
- PHILLIPS, V. (1989): Students, Clients or Consumers. En C. BALL y H. EGGINS (eds.): *Higher Education into the 1990s*. SRHE and Open University Press, Milton Keynes.
- RAMOS, P. (1999): Valoración de la investigación en la universidad española. En C. MERINO (coord.): *La investigación en la Universidad*. Madrid, Dykinson.
- RAMSDEN, P. y MOSES, I. (1992): Association between research and teaching in Australian Higher Education, *Higher Education*, 23, 273-295.
- ROSENBERG, R. (1994): American Universities and technical Advance in Industry, *Research Policy*, 23, 323-348.
- ROSOVSKY, H. (1997): *La Universidad del siglo XXI: problemas actuales, misión cambiante y posibles soluciones*. Madrid, Complutense.
- SANCHO, J. M.ª (2001): Docencia e investigación en la universidad: una profesión, dos mundos, *Educación*, 28, 41-60.
- SANCHO, J. M.ª y HERNÁNDEZ, F. (1997): La investigación educativa como espacio de dilemas y contradicciones, *Revista de Educación*, 312, 81-110.
- SANZ, L. (1997): *Estado, ciencia y tecnología en España: 1939-1997*. Madrid, Alianza.
- SAREWITZ, D. (1996): *Frontiers of illusion. Science, technology and the politics of progress*. Cambridge, University Press.
- SMEBY, J.-Ch. (1998): Knowledge production and knowledge transmission. The interaction between research and teaching at universities, *Teaching in Higher Education*, 3 (1), 5-16.
- SOLÍS, C. (1994): *Razones e intereses. La historia de la ciencia después de Kuhn*. Barcelona, Paidós.

- TIDD, J. (2000): *Innovation Management in Context: Environment, Organizational & Performance*. U. de Sussex, Electronic Working Papers Series nº 55 SPRU.
- TOBOSO, P. (coord.) (1998): *Humanidades e investigación*. Madrid, Univ. Autónoma.
- URRUTIA, J. (1999): Universidad e investigación. Por la diversidad y la rebeldía. En C. MERINO (coord.): *La investigación en la Universidad*. Madrid, Dykinson.
- UNESCO (1998): *World Conference on Higher Education in Twenty-first Century. Vision and Action*. París, UNESCO.
- (1999): *Declaration on Science and the Use of Scientific Knowledge and the Science Agenda: Framework for Action*. París, UNESCO.
- VALDÉS, B. (2000): Docencia e investigación en la universidad española: situación actual y futuro deseable, *Revista de Educación*, 323, 137-159.
- VIDAL, J. y QUINTANILLA, M. A. (2000): The teaching and research relationships within institutional evaluation, *Higher Education*, 40, 221-229.