

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

Departamento de Economía de la Empresa

Tesis doctoral

**FACTORES CONDICIONANTES DE LA CALIDAD
DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA:
UN ANÁLISIS EMPÍRICO**

Presentada por **Joan-Lluís Capelleras i Segura**

Dirigida por el **Dr. José M^a Veciana Vergés**

Bellaterra, septiembre de 2001

A la Laura, l'Oriol i l'Arnau

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar en primer lugar mi más sincero agradecimiento al Dr. José María Veciana por su gran apoyo, predisposición y dedicación a lo largo de todo el proceso de realización de la presente Tesis Doctoral, sin los que no hubiera sido posible la misma.

Agradezco la colaboración desinteresada de la Dra. Imma Vilardell, el Dr. Joaquim Ferret, la Dra. M^a Jesús Espuny, la Dra. Maria Ysàs, el Dr. Pere Ysàs y el Dr. Antoni Méndez; así como la de todos aquellos estudiantes, profesores y personal de administración y servicios (con y sin cargos de responsabilidad) de la Universitat Autònoma de Barcelona que participaron en las entrevistas, reuniones y encuestas que hemos llevado a cabo durante este largo período de tiempo.

También deseo reconocer la ayuda de los compañeros del Departamento de Economía de la Empresa: a Josep Rialp, sus comentarios y sugerencias en relación con el análisis estadístico de los datos; y a Carlos Guallarte, Alex Rialp y David Urbano, su apoyo constante.

Finalmente, quisiera agradecer a mi familia la paciencia y comprensión que siempre han tenido y, muy especialmente, a Laura su vital apoyo en todo momento.

ÍNDICE

ÍNDICE

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema.....	2
1.2. Objetivos de la investigación	6
1.3. Campo temático	8
1.4. Relevancia del tema	9
1.5. Estructura de la Tesis	10

CAPÍTULO 2. LA UNIVERSIDAD EN EL MARCO DE LA TEORÍA DE LA ORGANIZACIÓN

2.1. Las universidades en el marco de la Teoría de la Organización.....	13
2.1.1. Consideraciones generales sobre la Teoría de la Organización.....	13
2.1.2. Las universidades como sistemas débilmente acoplados	14
2.1.3. Los subsistemas entorno y tecnológico de las universidades	18
2.2. El diseño organizativo.....	21
2.2.1. Diseño organizativo y estructura organizativa.....	21
2.2.2. Partes de la organización	23
2.2.3. Los factores de contingencia y las variables de diseño	24
2.2.4. Configuraciones organizativas.....	26
2.3. La configuración organizativa de la universidad.....	28
2.3.1. Elementos de la estructura organizativa de la universidad.....	29
2.3.2. Ventajas e inconvenientes del modelo organizativo en la universidad	35
2.4. Los procesos de toma de decisiones en la universidad.....	39
2.4.1. Decisiones adoptadas por los profesionales.....	40
2.4.2. Decisiones adoptadas por los cargos directivos.....	40
2.4.3. Decisiones adoptadas colectivamente.....	42
2.5. Modelos de gestión de la universidad.....	46
2.5.1. Modelo burocrático.....	46
2.5.2. Modelo colegial	47
2.5.3. Modelo de mercado	48
2.5.4. Modelo de gestión en la universidad española	49

2.6. El comportamiento humano en la universidad.....	50
2.6.1. Aspectos relacionados con la dirección (liderazgo) y el poder en la universidad.....	51
2.6.2. Actitudes del profesorado universitario.....	54
CAPÍTULO 3. LA CALIDAD EN LA UNIVERSIDAD	
3.1. Calidad: evolución y concepto.....	65
3.1.1. Evolución de la gestión de la calidad.....	65
3.1.2. El concepto de calidad.....	66
3.2. Calidad total y grupos de calidad.....	69
3.2.1. Principios básicos de la calidad total.....	69
3.2.2. Elementos clave en la implantación de la calidad total.....	72
3.2.3. Investigaciones empíricas sobre calidad total.....	75
3.2.4. Grupos de calidad.....	80
3.2.5. Investigaciones empíricas sobre grupos de calidad.....	83
3.3. Calidad de servicio.....	85
3.3.1. Características de los servicios.....	85
3.3.2. La calidad de servicio.....	87
3.4. Calidad universitaria.....	94
3.4.1. Los objetivos y la misión de la universidad.....	94
3.4.2. Dimensiones de la eficacia organizativa de la universidad.....	99
3.4.3. El concepto de calidad universitaria.....	100
3.4.4. La calidad total en la universidad.....	104
3.4.5. La enseñanza universitaria.....	106
3.4.6. Investigaciones sobre calidad de servicio en la enseñanza universitaria...	109
3.5. Evaluación universitaria.....	115
3.5.1. Objetivos y tipos de evaluación.....	115
3.5.2. La utilización de indicadores en la universidad.....	118
3.5.3. Investigaciones sobre evaluación institucional.....	120
3.5.4. La evaluación institucional en el contexto europeo y en España.....	122
3.5.5. Financiación y calidad en la universidad española: los contratos programa.....	127

CAPÍTULO 4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN: HIPÓTESIS Y MÉTODOS	
4.1. Diseño y niveles de la investigación empírica.....	131
4.2. Calidad de servicio en la enseñanza universitaria.....	135
4.3. Actitudes del profesorado y calidad de la enseñanza universitaria.....	143
4.4. Procesos de evaluación y mejora de la calidad de la enseñanza.....	153
4.5. Calidad total y grupos de mejora en la universidad.....	156
CAPÍTULO 5. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	
5.1. Calidad de servicio en la enseñanza universitaria.....	163
5.1.1. Fiabilidad y validez de contenido de la escala.....	163
5.1.2. Dimensiones de la calidad de servicio en la enseñanza universitaria.....	164
5.1.3. Validez de construcción de la escala	169
5.1.4. Validez de criterio de la escala	171
5.1.5. Efectos e importancia relativa de las dimensiones de la calidad de servicio.....	172
5.1.6. Valoración de la calidad de servicio según las características de los estudiantes.....	173
5.2. Actitudes del profesorado y calidad de la enseñanza universitaria.....	183
5.2.1. Satisfacción laboral.....	183
5.2.2. Autoeficacia del empleado.....	196
5.2.3. Compromiso organizativo.....	201
5.2.4. Correlación entre satisfacción y compromiso.....	203
5.2.5. Valoración de la calidad de la enseñanza	204
5.2.6. Correlaciones entre las actitudes del profesorado y su valoración de la calidad de la enseñanza.....	207
5.2.7. Clasificación del profesorado universitario	208
5.3. Comparación de las valoraciones de estudiantes y profesores	215
5.4. Procesos de evaluación y mejora de la calidad de la enseñanza.....	219
5.4.1. Análisis de los procesos de evaluación.....	219
5.4.2. Análisis de los procesos de mejora.....	222
5.4.3. Análisis de factores contextuales.....	224
5.5. Calidad total y grupos de mejora en la universidad.....	229
5.5.1. Medición y evaluación de las dimensiones de la calidad total	229
5.5.2. Influencia de la calidad total en las actitudes de los participantes.....	233

5.5.3. Elementos clave en la implantación de los grupos de mejora	238
CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	
6.1. Conclusiones	246
6.2. Implicaciones y recomendaciones para la gestión	255
6.3. Limitaciones y orientaciones sobre futuras investigaciones	257
BIBLIOGRAFÍA	259
ANEXOS	
Anexo 1. Cuestionario a los estudiantes	278
Anexo 2. Cuestionario a los profesores	281
Anexo 3. Cuestionario a los participantes en grupos de mejora	286

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 2.1. La configuración organizativa de las universidades (Mintzberg, 1984:407)	29
Figura 2.2. La estructura matricial de las universidades (elaboración propia).....	32
Figura 2.3. Niveles de toma de decisiones en la organización profesional (Mintzberg, 1989:215)	39
Figura 3.1. Evaluación del cliente sobre la calidad de servicio (Zeithaml, Parasuraman y Berry, 1993:26)	89
Figura 4.1. Diseño de la investigación empírica: niveles A, B y C (elaboración propia)	132
Figura 4.2. Diseño de la investigación empírica: nivel D (elaboración propia).....	133

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 2.1. Configuraciones organizativas (Mintzberg, 1984:343)	27
Tabla 3.1. Principios, prácticas y técnicas de la calidad total (adaptado de Dean y Bowen, 1994)	72
Tabla 3.2. Tipología de equipos (elaboración propia)	80
Tabla 3.3. Críticas a la escala SERVQUAL (Buttle, 1996).....	92
Tabla 3.4. Metas de la educación superior (Weert, 1990)	97
Tabla 3.5. Dimensiones de la eficacia organizativa en las instituciones universitarias (Cameron, 1981:30-31)	99
Tabla 3.6. Enfoques principales sobre la calidad en la educación superior (elaboración propia)	103
Tabla 3.7. Componentes de la unidad de docencia a nivel institucional (De Miguel, 1991:344).....	108
Tabla 3.8. Investigaciones empíricas sobre la calidad de servicio en la educación superior (elaboración propia)	111
Tabla 3.9. Dimensiones de la calidad de servicio en la educación superior (elaboración propia)	114

Tabla 3.10. Tipos de evaluación universitaria (Mora (1991:54) y elaboración propia)	116
Tabla 4.1. Ficha técnica de la encuesta a los estudiantes.....	140
Tabla 4.2. Ítems para medir la calidad de servicio en la enseñanza universitaria.....	141
Tabla 4.3. Ficha técnica de la encuesta al profesorado	148
Tabla 4.4. Composición de la población y de la muestra de profesores	149
Tabla 4.5. Metodología del estudio sobre los procesos de evaluación y mejora de la calidad de la enseñanza	154
Tabla 4.6. Ficha técnica de la encuesta a los participantes en grupos de mejora.....	158
Tabla 4.7. Composición de la población y de la muestra de participantes en grupos de mejora.....	159
Tabla 5.1. Indicadores del grado de asociación entre las variables (calidad de servicio).....	164
Tabla 5.2. Matriz factorial rotada (calidad de servicio).....	165
Tabla 5.3. Número de ítems y fiabilidad de las dimensiones (calidad de servicio)..	166
Tabla 5.4. Análisis factorial confirmatorio. Medidas de bondad de ajuste (calidad de servicio).....	168
Tabla 5.5. Análisis factorial confirmatorio. Estimadores estandarizados, valores de la t y fiabilidad compuesta (calidad de servicio).....	169
Tabla 5.6. Valores medios por grupos en base a las variables calidad global y satisfacción (ANOVA).....	170
Tabla 5.7. Coeficientes de correlación entre las dimensiones y la calidad global y satisfacción.....	171
Tabla 5.8. Correlación entre la escala y la calidad global.....	172
Tabla 5.9. Coeficientes de correlación entre la escala y la satisfacción y el prestigio de la Universidad	172
Tabla 5.10. Análisis de regresión (calidad de servicio).....	173
Tabla 5.11. Análisis de regresión segmentando la muestra en función del ciclo de estudios.....	174
Tabla 5.12. Valoraciones medias según el ciclo de estudios	175
Tabla 5.13. Análisis de regresión segmentando la muestra en función del rendimiento académico	176
Tabla 5.14. Valoraciones medias según el rendimiento académico (ANOVA)	177

Tabla 5.15. Análisis de regresión segmentando la muestra en función de las horas de estudio	178
Tabla 5.16. Análisis de regresión segmentando la muestra en función del trabajo	179
Tabla 5.17. Análisis de regresión segmentando la muestra en función del sexo.....	180
Tabla 5.18. Análisis de regresión en función de la titulación. ADE y Economía	180
Tabla 5.19. Análisis de regresión en función de la titulación. Derecho y Relaciones laborales	180
Tabla 5.20. Análisis de regresión en función de la titulación. Biología y Geografía .	181
Tabla 5.21. Valoraciones medias según la titulación (ANOVA).....	182
Tabla 5.22. Media y desviación típica de la satisfacción global, la satisfacción con la docencia, con la investigación y con la gestión	183
Tabla 5.23. Media y desviación típica de las variables relativas a la satisfacción laboral.....	184
Tabla 5.24. Matriz factorial rotada y coeficientes Alpha de Cronbach (Satisfacción laboral)	185
Tabla 5.25. Análisis factorial confirmatorio. Medidas de bondad de ajuste (Satisfacción laboral)	186
Tabla 5.26. Análisis factorial confirmatorio. Estimadores estandarizados, valores de la t y fiabilidad compuesta (Satisfacción laboral)	187
Tabla 5.27. Satisfacción laboral. Análisis de regresión.....	188
Tabla 5.28. Análisis de regresión segmentando la muestra en función de la edad.....	189
Tabla 5.29. Análisis de regresión segmentando la muestra en función del sexo.....	190
Tabla 5.30. Análisis de regresión segmentando la muestra en función de la categoría.....	191
Tabla 5.31. Análisis de regresión segmentando la muestra en función del régimen laboral.....	191
Tabla 5.32. Análisis de regresión segmentando la muestra en función de la facultad	192
Tabla 5.33. Media y desviación típica de las dimensiones de la satisfacción	193
Tabla 5.34. Dimensiones de la satisfacción. Valores medios, desviaciones típicas, valores de la F y niveles de significación según la edad (ANOVA).....	193
Tabla 5.35. Dimensiones de la satisfacción. Valores medios, desviaciones típicas y niveles de significación según el sexo	194

Tabla 5.36. Dimensiones de la satisfacción. Valores medios, desviaciones típicas, valores de la F y niveles de significación según la categoría (ANOVA)	195
Tabla 5.37. Dimensiones de la satisfacción. Valores medios, valores de la F y niveles de significación según la facultad (ANOVA).....	195
Tabla 5.38. Media y desviación típica de las variables relativas a la autoeficacia	196
Tabla 5.39. Matriz factorial rotada y coeficientes Alpha de Cronbach (Autoeficacia del empleado).....	197
Tabla 5.40. Análisis factorial confirmatorio. Medidas de bondad de ajuste (Autoeficacia).....	198
Tabla 5.41. Análisis factorial confirmatorio. Estimadores estandarizados, valores de la t y fiabilidad compuesta (Autoeficacia)	198
Tabla 5.42. Media y desviación típica de las dimensiones de la autoeficacia	199
Tabla 5.43. Dimensiones de la autoeficacia. Valores medios, desviaciones típicas, valores de la F y niveles de significación según la edad (ANOVA).....	199
Tabla 5.44. Dimensiones de la autoeficacia. Valores medios, desviaciones típicas y niveles de significación según el sexo	200
Tabla 5.45. Dimensiones de la autoeficacia. Valores medios, desviaciones típicas, valores de la F y niveles de significación según la categoría (ANOVA)	200
Tabla 5.46. Dimensiones de la autoeficacia. Valores medios, desviaciones típicas, valores de la F y niveles de significación según la facultad (ANOVA) ..	201
Tabla 5.47. Compromiso organizativo. Valores medios, desviaciones típicas, valor de la F y nivel de significación según la edad (ANOVA)	202
Tabla 5.48. Compromiso organizativo. Valores medios, desviaciones típicas y nivel de significación según según el sexo	202
Tabla 5.49. Compromiso organizativo. Valores medios, desviaciones típicas, valor de la F y nivel de significación según la categoría (ANOVA)	202
Tabla 5.50. Valores medios, desviaciones típicas, valor de la F y nivel de significación según la facultad (ANOVA).....	203
Tabla 5.51. Coeficientes de correlación entre la satisfacción global y específica y el compromiso organizativo.....	203
Tabla 5.52. Valoración de aspectos relacionados con la calidad de la enseñanza.....	204
Tabla 5.53. Ranking de importancia de aspectos clave en la calidad de la enseñanza (%)	206

Tabla 5.54. Coeficientes de correlación entre la calidad de la enseñanza y las dimensiones de la satisfacción, de la autoeficacia y el compromiso	207
Tabla 5.55. Análisis de la varianza (ANOVA) de los conglomerados obtenidos.....	209
Tabla 5.56. Resumen de las funciones canónicas discriminantes.....	210
Tabla 5.57. Matriz de clasificación.....	210
Tabla 5.58. Descripción de los grupos de profesores. Variables actitudinales.....	211
Tabla 5.59. Descripción de los grupos de profesores. Variables demográficas y laborales	211
Tabla 5.60. Descripción de los grupos de profesores. Variables relacionadas con la calidad de la enseñanza	212
Tabla 5.61. ADE. Valoración comparada de estudiantes y profesores sobre aspectos relacionados con la calidad de la enseñanza.....	215
Tabla 5.62. Economía. Valoración comparada de estudiantes y profesores sobre aspectos relacionados con la calidad de la enseñanza.....	216
Tabla 5.63. Derecho. Valoración comparada de estudiantes y profesores sobre aspectos relacionados con la calidad de la enseñanza.....	216
Tabla 5.64. Relaciones Laborales. Valoración comparada de estudiantes y profesores sobre aspectos relacionados con la calidad de la enseñanza ..	217
Tabla 5.65. Biología. Valoración comparada de estudiantes y profesores sobre aspectos relacionados con la calidad de la enseñanza.....	217
Tabla 5.66. Geografía. Valoración comparada de estudiantes y profesores sobre aspectos relacionados con la calidad de la enseñanza.....	218
Tabla 5.67. Indicadores del grado de asociación entre variables (calidad total)	230
Tabla 5.68. Matriz factorial rotada y coeficientes Alpha de Cronbach (calidad total)	230
Tabla 5.69. Valoración de los atributos de la calidad total.....	232
Tabla 5.70. Análisis de regresión sobre la motivación, rendimiento y satisfacción...	234
Tabla 5.71. Análisis de regresión sobre las dimensiones de la satisfacción	235
Tabla 5.72. Valoración de las dimensiones de la satisfacción por parte de los participantes en grupos de mejora.....	236
Tabla 5.73. Actitudes respecto a una futura participación.....	237
Tabla 5.74. Resultados del contraste de las hipótesis	241

CAPÍTULO 1:

**PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y
OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los cambios que se están produciendo a nivel mundial desde hace algún tiempo, tales como la globalización de la economía, la intensificación de la competencia, la aceleración de los cambios tecnológicos, las crecientes exigencias de los consumidores o la búsqueda de la excelencia en las organizaciones, no han dejado al margen a las instituciones de educación superior.

La temática de la calidad está presente en la actualidad en varios sistemas de educación superior en todo el mundo y los gobiernos muestran interés por el importante papel que pueden desempeñar los sistemas de gestión de la calidad. Aunque la preocupación por la calidad en la educación universitaria no es nueva, el interés en el ámbito empresarial por los temas de calidad y la progresiva extensión de estos conceptos al sector público ha hecho reaparecer con fuerza este tema recientemente en el mundo universitario (Peña, 1997:207). Así, como consecuencia de una nueva concepción de la gestión pública, de la ampliación de la autonomía de las universidades públicas y de la relativa estabilidad humana y financiera de éstas en la mayoría de países desarrollados, parece existir un acuerdo generalizado de que ha llegado para ellas el momento de la calidad (Keller, 1999).

Actualmente se están produciendo cambios en las relaciones entre la universidad y las administraciones públicas que tienen como objetivo mejorar la eficacia de las instituciones. Por una parte, se modifican los criterios para la financiación de las universidades con la introducción de nuevas fórmulas y mecanismos, como por ejemplo los contratos-programa. Por otra parte, los procesos de evaluación que actualmente están en marcha incluyen entre sus objetivos primordiales la rendición de cuentas (Mora, 1999:22-23).

Existe además una tendencia en varios países a una mayor orientación hacia el mercado por parte de los sistemas universitarios que pone de manifiesto las preferencias de los clientes o usuarios directos (los estudiantes) e indirectos (los empleadores) y proporciona incentivos a las universidades para mejorar la calidad de la enseñanza, la innovación en los programas, la productividad académica y los servicios que proporcionan a la sociedad en general (Williams, 1995; Dill, 1997).

Las universidades están implicadas en procesos de evaluación, en los que se suele proceder a un autoestudio seguido de una contrastación externa, cuyo primer objetivo explícito es la mejora de la calidad de las instituciones. Los procesos de mejora también se llevan a cabo a través de la implantación de modelos de dirección estratégica, de nuevas formas organizativas, de fórmulas de financiación ligadas a la calidad o mediante la adopción del enfoque de la calidad total (Teeter y Lozier, 1993; Peña, 1999; Winter, 1999a).

En el caso español, las universidades se hallan inmersas en la actualidad en un entorno cada vez más complejo y dinámico. Después del importante crecimiento experimentado por el sistema universitario en los últimos años, en la actualidad se presentan diversos retos y problemas a los que se deberá dar respuestas tanto desde el conjunto del sistema universitario como desde la perspectiva institucional de cada universidad.

Una de las principales transformaciones está relacionada con los cambios demográficos y de apertura de la universidad a la sociedad ya que, tras un proceso de masificación y de generalización de la educación superior, estamos asistiendo a un proceso de estancamiento en la entrada de alumnos y a una cierta competencia por los estudiantes que van a entrar en la universidad, así como a la modificación de los perfiles de los nuevos alumnos.

Por otra parte, se detecta un cierto cuestionamiento de la funcionalidad y el rendimiento de las instituciones universitarias, junto con un incremento de las expectativas de la sociedad respecto a la actuación y los servicios de las universidades públicas y una mayor exigencia de los diferentes usuarios de dichos servicios. Se observa asimismo una internacionalización gradual del sistema universitario y un aumento de la relación entre las universidades y muchas organizaciones públicas y privadas (Vilalta, 1999:109).

La adaptación a las actuales exigencias tecnológicas que requieren de nuevos contenidos y procedimientos de enseñanza (Solé Parellada y Puiggermanal, 1999:117-118) junto con la potenciación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación; la configuración de un modelo de financiación universitaria y la decisión sobre la inversión económica en el sistema universitario; la profesionalización de la

gestión universitaria y el fomento de una gestión pública universitaria eficaz, eficiente y capaz de rendir cuentas a la sociedad (Oroval et al., 2000:24-25); así como la aparición de un nuevo marco jurídico universitario son otros factores relevantes a tener en cuenta en la actualidad.

La universidad se encuentra con la necesidad de hacer frente a las nuevas demandas y necesidades sociales relacionadas con la calidad del sistema universitario, después de una etapa que se caracterizó por los objetivos de cantidad y acceso, así como la necesidad de potenciar sistemas transparentes de evaluación y garantía de la calidad. Las universidades deben hacer compatible su función tradicional de productoras y difusoras de conocimiento científico con las presiones por asumir nuevas tareas, atender nuevos usuarios y utilizar nuevos instrumentos.

Por todo ello, se observa actualmente en la universidad española una preocupación por mantener y aumentar la calidad de la docencia, de la investigación y en general la de todos los servicios que presta. Las universidades españolas, así como los gobiernos y administraciones responsables, han adoptado medidas de cambio y adaptación al nuevo entorno. Son de destacar, principalmente, los procesos de evaluación institucional introducidos por el Consejo de Universidades a través del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, la gestión de la calidad mediante la creación de vicerrectorados de calidad y/o gabinetes de soporte al proceso de mejora, y la planificación estratégica de las instituciones universitarias.

Esta preocupación por los aspectos relacionados con la calidad en las universidades ha abierto una incipiente línea de estudio en la que se encuadra esta investigación. Aunque hay varios enfoques sobre el concepto de la calidad universitaria, que no son excluyentes sino que hasta cierto punto vienen a ser complementarios, creemos que existe un enfoque, el de la calidad percibida, directamente vinculado a la calidad entendida como aptitud para satisfacer las necesidades de los usuarios, que se presenta como verdadera *primus inter pares* entre todos ellos y que actualmente contribuye de forma decisiva a la caracterización del concepto.

Las universidades suministran servicios como son los propios de la enseñanza y de la investigación y es precisamente aquí donde se dan actualmente los mayores y más

significativos cambios de la sociedad contemporánea (Bricall, 2000:9). Consideramos que la calidad universitaria puede y debe ser evaluada en función de lo que opinan sus clientes o usuarios (internos y externos) y, en general, todos los agentes o partícipes implicados en la misma y, por tanto, de forma similar a cómo se realiza en cualquier otro servicio.

La actuación humana da forma a la prestación del servicio y se convierte en parte integrante del producto ofrecido al cliente o usuario. De ahí que el personal académico constituya un recurso clave ya que tiene un papel destacado en el logro de los objetivos de la institución universitaria. El nivel de rendimiento alcanzado en sus actividades docentes e investigadoras determina en gran medida la experiencia educativa y el aprendizaje del estudiante y, en general, la contribución que la universidad realiza a la sociedad. En este sentido, cabe destacar la importancia de la motivación, el compromiso o la satisfacción del profesorado universitario en el proceso de mejora de la calidad de la enseñanza universitaria.

Asimismo, la mejora de la actividad docente requiere a su vez políticas universitarias que contemplen el desarrollo de la organización universitaria como un todo. La asociación entre calidad de la enseñanza y el desarrollo del profesorado y el desarrollo organizativo supone partir del supuesto que la enseñanza es una función en la que no sólo están implicados los profesores como individuos sino como miembros de colectivos docentes.

En definitiva, creemos que la adopción de un enfoque de calidad percibida, que considere los puntos de vista de profesores, de estudiantes, y también del personal de administración y servicios, constituye una aportación valiosa e interesante para el estudio de la calidad en la educación superior.

Sin embargo, la literatura indica que, en el contexto de las universidades, poco se ha hecho a nivel empírico hasta el momento en cuanto a la medición de la calidad percibida del servicio. Esto puede deberse a la falta de una estructura conceptual consensuada para la gestión de la calidad en la educación, a la novedad del tema o a las diferencias sustanciales en las características de la educación en comparación con los sistemas de servicios generales (Owlia y Aspinwall, 1996:162).

Por otra parte, consideramos que se echan en falta investigaciones rigurosas de cómo funcionan las iniciativas de calidad en la universidad y de cuáles son sus efectos, con el fin de obtener pruebas más concluyentes de la efectividad real de las acciones que se llevan a cabo para su mejora. En este sentido, esta investigación aborda diversos aspectos relacionados con los procesos de evaluación y mejora de la calidad universitaria, centrándose especialmente en el ámbito de la enseñanza.

1.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo general de la presente investigación consiste en analizar los principales factores determinantes de la calidad de la enseñanza universitaria.

A continuación detallamos los objetivos específicos del trabajo, desglosados en cinco grupos:

Objetivos asociados a la calidad de servicio percibida por los estudiantes en la enseñanza universitaria.

1. Desarrollar una escala de medida de la calidad de servicio en el ámbito de la enseñanza universitaria, así como identificar las dimensiones subyacentes que la conforman.
2. Analizar las percepciones los estudiantes y determinar cómo influyen sus características en la importancia atribuida a las dimensiones que integran la calidad de la enseñanza.

Objetivos asociados a las actitudes del profesorado y su relación con la calidad de la enseñanza universitaria.

3. Estudiar las actitudes del profesorado universitario y explorar posibles diferencias en función de sus características.

4. Analizar las percepciones del profesorado universitario en relación con la calidad de la enseñanza universitaria y explorar posibles diferencias en función de sus características.
5. Examinar la relación entre las actitudes del profesorado universitario y su valoración de la calidad de la enseñanza.

Objetivo asociado a la relación entre las valoraciones de estudiantes y profesores.

6. Comparar las valoraciones de estudiantes y profesores acerca de la calidad de la enseñanza.

Objetivo asociado a los procesos de evaluación y mejora de la calidad de la enseñanza universitaria.

7. Estudiar las características de los procesos de elaboración e implantación de objetivos para la mejora de la calidad, así como de los procesos de evaluación de la misma, que se llevan a cabo en varias titulaciones y centros universitarios.

Objetivos asociados a la implantación de grupos de mejora de la calidad en la universidad.

8. Analizar las percepciones de los participantes en grupos de mejora en la universidad acerca de los principios básicos de la calidad total, así como examinar la relación entre dichos principios y sus actitudes.
9. Determinar los elementos clave que en mayor medida condicionan el éxito de un proyecto de grupos de mejora o similar en la universidad.

Del examen conjunto de las diferentes partes del trabajo y de la evidencia empírica obtenida esperamos obtener conclusiones relevantes que contribuyan a diseñar e implantar líneas de mejora en las actuales estrategias de calidad a nivel universitario.

1.3. CAMPO TEMÁTICO

En primer lugar, la orientación básica de este estudio se enmarca dentro del campo temático de la Dirección de Empresas, el cual se caracteriza por su gran amplitud y naturaleza multidisciplinar. Más concretamente, esta investigación se basa en las aportaciones que provienen especialmente del enfoque actual de la calidad. Aunque el estudio de la calidad está vinculado en sus inicios al área de producción, ha ido ampliando su incidencia hacia otros ámbitos de la actividad empresarial, dada su consideración de variable estratégica relevante susceptible de ser gestionada. En las últimas décadas los aspectos estratégicos de la calidad han sido reconocidos y puestos de manifiesto, con lo que se inicia la etapa actual de la Dirección de la Calidad Total. En este enfoque, el papel de la alta dirección es vital en su desarrollo ya que ahora se define desde el punto de vista del cliente y está estrechamente relacionada con la rentabilidad y los objetivos básicos de la organización. Cabe señalar que varios autores consideran que la calidad total y la Dirección de Empresas tienen aspectos comunes que permiten fijar un punto de referencia a los teóricos para el desarrollo de su investigación.

En segundo lugar, este trabajo se nutre de los fundamentos teóricos que provienen del campo temático de la Teoría de la Organización, el cual se basa en varias disciplinas científicas, entre las que destacamos la Economía, la Sociología, la Psicología y la Ciencia Política. En términos generales, la Teoría de la Organización abarca un gran número de perspectivas que tratan de comprender, explicar y predecir el comportamiento de las organizaciones. También se preocupa por el funcionamiento de las personas, los grupos y la estructura, investigando las repercusiones que todos ellos producen en el comportamiento de las organizaciones, con el propósito de aplicar estos conocimientos para mejorar la eficacia de una organización. Los diferentes niveles básicos de análisis que pueden adoptarse en las organizaciones son los siguientes: individuo, grupo, organización y grupos de organizaciones. Para poder conocer, interpretar y mejorar con acierto el funcionamiento de las organizaciones es preciso poner de manifiesto la estrecha relación y la necesaria complementariedad de las perspectivas microorganizativas, que se ocupan de forma preferente del individuo y el grupo, y las macroorganizativas, que abordan con carácter prioritario la organización y los grupos de organizaciones.

1.4. RELEVANCIA DEL TEMA

Consideramos que la temática de esta investigación es relevante tanto desde el punto de vista de la gestión como desde el punto de vista académico.

Por una parte, en las últimas décadas la calidad ha adquirido una gran importancia como estrategia válida para obtener una posición competitiva ventajosa, debido a las nuevas condiciones del entorno en que se desenvuelven las empresas y organizaciones. La calidad se ha convertido en un factor imprescindible para la continuidad a largo plazo de la empresa. Esta situación se ha traducido en un incremento importante del número de organizaciones que han implantado sistemas de calidad total o que han obtenido certificaciones de calidad. En el caso de las universidades, la mejora de la calidad de sus actividades es uno de los retos más importantes que actualmente deben afrontar todos los agentes implicados en la educación superior y, en especial, los responsables de su dirección y gestión. Así, en los últimos años la enseñanza universitaria ha sufrido en nuestro país cambios importantes, tanto en términos cuantitativos como cualitativos, y especialmente por la mayor exigencia de calidad y eficacia en la gestión. La transformación de la Universidad española ha supuesto un desarrollo cuantitativo que no siempre ha ido acompañado de un desarrollo paralelo de su calidad. Alcanzado el límite previsible de su crecimiento cuantitativo, el reto actual de la Universidad parece radicar en un esfuerzo de calidad. Por todo ello, últimamente se han emprendido numerosas iniciativas relacionadas con la evaluación y mejora de la calidad de la educación universitaria. Desde principios de los años noventa se llevan a cabo en las universidades españolas procesos de evaluación interna y externa al hilo del desarrollo en diversos países de la Unión Europea de una serie de sistemas de evaluación, vinculados de diferentes formas a las respectivas políticas universitarias de los gobiernos responsables.

Por otra parte, la proliferación del enfoque de la calidad total también ha generado un gran interés a nivel académico, como lo demuestran la publicación de numerosos trabajos y la consolidación de revistas especializadas sobre gestión de la calidad. Aunque la literatura en este campo ha estado tradicionalmente enfocada a la práctica empresarial, en los últimos años se ha estado trabajando para incorporar y desarrollar la investigación en calidad total en el marco de la Dirección de Empresas. Desde mediados

de los años noventa, fruto de la aparición de varios artículos en revistas académicas de prestigio internacional, se han planteado los desarrollos teóricos necesarios para lograr avances en la investigación del tema, más allá de los niveles de divulgación ofrecidos en diferentes trabajos. Hasta entonces, la mayor parte de las investigaciones se habían centrado en aspectos técnicos u operativos de la calidad, ligados a la función de producción, o bien en el estudio de las expectativas y percepciones que el cliente externo tiene de la calidad de servicio, desde la óptica del marketing de servicios. En el ámbito universitario, existen ya publicaciones a nivel internacional que están enfocadas al estudio de la calidad en la educación superior. En nuestro país han aparecido recientemente un considerable número de artículos, publicaciones y estudios acerca de la calidad en la universidad, y también es frecuente la realización de seminarios y congresos al respecto.

1.5. ESTRUCTURA DE LA TESIS

En este primer capítulo se ha planteado el problema y se han establecido los objetivos de la investigación. Asimismo, hemos apuntado los campos temáticos en que se inserta el trabajo así como la relevancia que tiene a nivel académico y de la gestión.

En el capítulo 2, tomando como marco la Teoría de la Organización, se analiza la universidad como sistema y los subsistemas que la componen, las características de su estructura organizativa y de sus procesos de toma de decisiones, los modelos de gestión universitaria, así como varios aspectos relacionados con el comportamiento humano centrados en el profesorado universitario.

El capítulo 3 está dedicado en primer lugar a la revisión de las diferentes aportaciones teóricas realizadas en torno al concepto de calidad, al enfoque de la calidad total y a la calidad de servicio, así como a la evidencia empírica obtenida hasta el momento en estos temas. A continuación, discutimos el concepto de calidad universitaria y la aplicación de la calidad total en la universidad, centrandó la atención en el ámbito de la enseñanza universitaria y las investigaciones realizadas sobre calidad de servicio en la

misma. Finalmente, se describen los aspectos más relevantes relacionados con la temática de la evaluación de la calidad en las instituciones universitarias.

En el capítulo 4 se presenta el diseño de la investigación empírica llevada a cabo en este trabajo. Ésta se compone de diferentes niveles o partes que tienen en común la medición, evaluación y mejora de la calidad universitaria, especialmente en el ámbito de la enseñanza universitaria, así como el análisis de los puntos de vista de los principales usuarios de la institución, es decir, estudiantes, profesores y personal de administración y servicios. Por una parte, nos centramos en las percepciones de los estudiantes acerca de la calidad de servicio en la enseñanza que se presta en la titulación. Por otra, se exploran las actitudes del profesorado universitario hacia su trabajo y la institución, así como sus percepciones sobre la calidad de la enseñanza. Tomando como unidad de análisis la titulación, también se analizan los procesos que tienen lugar para evaluar y mejorar la calidad de la enseñanza a este nivel. Por último, consideramos la perspectiva de los servicios de apoyo a la comunidad universitaria a través del análisis de un proyecto de grupos de mejora de la calidad.

El capítulo 5 consiste en la presentación de los resultados de la investigación. En primer lugar, se analiza la calidad de servicio en la enseñanza universitaria desde el punto de vista del estudiante y se analizan las características que influyen en sus percepciones de la calidad. En segundo lugar, se investiga acerca de la satisfacción, autoeficacia y compromiso del profesorado universitario; asimismo, se exploran las relaciones entre dichas actitudes y sus percepciones sobre la calidad de la enseñanza, realizándose una clasificación del profesorado. Se comparan a continuación los puntos de vista de estudiantes y profesores acerca de la calidad de la enseñanza. En cuarto lugar, se estudian los aspectos más relevantes de los actuales procesos de evaluación y mejora de la calidad de la enseñanza en varias titulaciones. En quinto y último lugar, se analizan las percepciones de los participantes en grupos de mejora acerca de los principios de la calidad total, así como los factores clave que influyen en la implantación y sostenimiento de un proyecto de grupos de mejora o similar.

Para finalizar, en el capítulo 6 se destacan las principales conclusiones del trabajo y las más relevantes implicaciones para la gestión.

CAPÍTULO 2:

**LA UNIVERSIDAD EN EL MARCO DE LA
TEORÍA DE LA ORGANIZACIÓN**

2.1. LAS UNIVERSIDADES EN EL MARCO DE LA TEORÍA DE LA ORGANIZACIÓN

2.1.1. Consideraciones generales sobre la Teoría de la Organización

El mundo de las organizaciones es muy amplio y muy diverso. Aunque son varias las clasificaciones, en general se observa la existencia de dos grandes grupos de organizaciones: las lucrativas y las no lucrativas. Las primeras hacen referencia a aquellas organizaciones que normalmente conocemos como empresa y que se caracterizan por la definición de objetivos básicos en torno al beneficio o valor para los propietarios. Las organizaciones no lucrativas se caracterizan por tener objetivos distintos del beneficio económico para sus propietarios y que suelen estar relacionados con la provisión de servicios y/o la contribución al bienestar público (Anthony y Young, 1988). Este es el caso de la mayor parte de universidades en tanto que organizaciones sin ánimo de lucro.

En el campo de la Teoría de la Organización abundan las teorías para explicar y predecir cómo se comportan las organizaciones y las personas en función de sus diferentes estructuras, culturas y contextos. Este pluralismo teórico viene a reflejar, por una parte, un reconocimiento creciente de la complejidad de las organizaciones y, por otra, un mayor refinamiento de los intereses y preocupaciones de los teóricos de la organización (Astley y Van de Ven, 1983).

Sin embargo, la proliferación de teorías y enfoques dedicados tanto al estudio de las organizaciones como de la dirección en general, ha sido definido primero como *jungla* (Koontz, 1961) y después como *matorral* (Pfeffer, 1993). En este sentido, Pfeffer (1987:1) afirma que los investigadores, los estudiosos de la Teoría de la Organización y todos los que buscan en ella alguna orientación acerca de los problemas de la administración y la gerencia se enfrentan con una diversidad de variables, perspectivas y prescripciones. Donaldson (1995) considera que, tras el predominio del enfoque contingente durante un tiempo, las principales teorías de la organización que surgen en los años setenta y ochenta (ecología poblacional, teoría institucional, teoría de la dependencia de los recursos y economía de las organizaciones) constituyen paradigmas en el sentido expresado por Kuhn (1962) y, por tanto, son inconmensurables en cuanto a

sus postulados y lenguajes. Para Donaldson (1995), esta situación genera problemas de aplicación práctica para los administradores y gerentes.

A pesar de todo, según Zulima Fernández (1999:56) los enfoques que actualmente prevalecen en este campo se caracterizan por su rigor y capacidad para analizar de forma concienzuda una amplia variedad de problemas relacionados con el diseño organizativo. Además, algunas teorías son compatibles con otras y se han desarrollado a partir de ellas. Se pueden encontrar asimismo similitudes en lo que explican o predicen, en los aspectos de la organización que consideran importantes, en sus supuestos sobre las organizaciones y en las metodologías utilizadas.

Han sido varios los marcos conceptuales desarrollados para estudiar las diferentes perspectivas de la Teoría de la Organización. En éstos no se estudia un modelo único y simple, sino más bien una variedad de planteamientos que mantienen un fuerte parecido. Entre los más destacados podemos encontrar los planteados por Astley y Van de Ven (1983), Pfeffer (1987) y Scott (1992).

A continuación nos centraremos en discutir aquellas aportaciones que han tenido un mayor grado de tratamiento en la literatura relacionada con el estudio de las universidades como tipos particulares de organizaciones. Haremos referencia en concreto a la teoría de sistemas y a la teoría contingencial.

2.1.2. Las universidades como sistemas débilmente acoplados

La *teoría de sistemas* o escuela sistémica aplicada al estudio de las organizaciones consiste en considerar a la organización como un sistema o conjunto de elementos que se encuentran en interacción (Bertalanffy, 1976). La naturaleza compleja de las estructuras y relaciones entre los diferentes miembros de una universidad dificulta el estudio de estas instituciones, pero este inconveniente se puede superar en parte si las conceptuamos como sistemas. Kast y Rosenzweig (1973) definen un *sistema* como un todo organizado que tiene dos o más partes interdependientes (subsistemas) y está separado de su entorno por una frontera. Para comprender la naturaleza de los sistemas, es necesario definir los dos elementos siguientes (Katz y Kahn, 1978):

- En primer lugar, nos encontramos con diferentes *componentes* que interactúan en el sistema. Los componentes del sistema universidad no son elementos simples y claramente identificables, sino más bien dos subsistemas complejos: a) el subsistema técnico, formado por los elementos del sistema (profesores, jefes de departamento, laboratorios de investigación, etc.) que transforman los *inputs* del entorno (estudiantes, recursos financieros, textos, etc.) en *outputs* que se devuelven a dicho entorno (licenciados, conocimiento, servicio a la sociedad, etc.); y b) el subsistema administrativo, integrado por aquellos elementos que ayudan a coordinar y dirigir las actividades de la institución (decanos, gerentes, jefes de departamento, normativas, presupuestos, etc.). Como se puede apreciar, estos dos sistemas comparten algunos elementos comunes y, por lo tanto, interactúan y se influyen mutuamente.
- El segundo elemento de un sistema son las *fronteras* que lo delimitan del suprasistema mayor del cual forma parte. Mientras que en algunos sistemas las fronteras son relativamente fáciles de definir, en otros más complejos, como las universidades, ésta no es una tarea fácil. Puesto que los sistemas son de naturaleza jerárquica, en la realidad nos encontramos con sistemas de menor tamaño que, a su vez, forman parte de otros sistemas superiores.

El análisis del funcionamiento de los sistemas requiere el reconocimiento de la naturaleza cerrada o abierta de los mismos. Los sistemas cerrados están aislados de su entorno mientras que los sistemas abiertos se encuentran en permanente interacción con el mismo. Las fronteras en un sistema abierto como la universidad son relativamente permeables y es probable que ocurran interacciones entre el entorno y los elementos del sistema.

A fin de comprender cómo interactúan entre sí los diferentes subsistemas y elementos de un sistema, cabe analizar qué nivel de conexión o acoplamiento existe entre ellos. La utilidad que ofrece este planteamiento radica en la propuesta de que muchos sistemas complejos se pueden descomponer en subsistemas estables, siendo éstos los elementos cruciales de cualquier organización. De esta forma, la idea del acoplamiento da acceso a los investigadores a una de las formas más poderosas de hablar de la complejidad organizativa (Weick, 1976).

El término *acomplamiento* aparece por primera vez en el campo de la Teoría de la Organización en el trabajo de Glassman (1973) y es sinónimo de palabras como conexión, vínculo o interdependencia (Weick, 1976). Ahora bien, el acoplamiento entre dos subsistemas puede ser fuerte o débil, y diremos que estamos en presencia de un acoplamiento fuerte cuando existen relaciones directas y previsibles, es decir, cuando los cambios en un elemento provocan siempre los mismos cambios reactivos en los otros. Así, los sistemas fuertemente acoplados son de naturaleza determinista, puesto que se puede predecir con exactitud su estado futuro conociendo el estado actual y las fuerzas que intervendrán en ellos (Ashby, 1956, en Birnbaum [1988]). Este acoplamiento es típico de los llamados sistemas mecánicos.

Por el contrario, existirá un acoplamiento débil cuando las interrelaciones entre los elementos del sistema son más complejas y sus efectos son imprevisibles. Weick (1976) utiliza el término *acoplamiento débil* para referirse a las conexiones entre los subsistemas organizativos que pueden ser infrecuentes, estar circunscritas, ser débiles en sus efectos mutuos, no importantes o de respuesta lenta. En una situación de acoplamiento débil, los elementos del sistema no han dejado de ser reactivos entre ellos, pero conservan sus propias identidades y cierta separación lógica. Los sistemas débilmente acoplados son de naturaleza probabilística, puesto que nunca se puede predecir con certeza las consecuencias futuras de determinados cambios o decisiones actuales. Para Weick (1976), el acoplamiento débil también lleva connotaciones de no permanencia, no disolubilidad y carácter tácito, siendo todas ellas propiedades potencialmente cruciales del aglutinante que mantiene unidas a las organizaciones. De acuerdo con lo expuesto, el acoplamiento débil es más propio de los sistemas sociales, donde no sólo hay discontinuidades en la forma en que están conectadas las partes, sino que las propias partes (participantes) tienen intenciones, preconcepciones y deseos que cambian a lo largo del tiempo.

El acoplamiento débil ha sido utilizado a menudo para describir situaciones de ineficiencia o de liderazgo confuso y como un motivo que justifica el cambio organizativo (Birnbaum, 1988). Para Lutz (1982), si el acoplamiento fuese más fuerte, las instituciones encontrarían más fácil la comunicación, la predicción, el control de los procesos y el logro de sus objetivos. Pero el acoplamiento débil no debe considerarse como prueba de una patología organizativa o de la ineficacia administrativa en su

identificación y corrección, sino más bien como un mecanismo adaptativo esencial para la supervivencia de un sistema abierto (Weick, 1976). Entre las principales características que presentan los sistemas débilmente acoplados respecto a los fuertemente acoplados, Weick (1976) discute las siguientes:

- Al tener elementos organizativos parcialmente independientes y especializados, estos sistemas son más sensibles a los cambios y necesidades detectados en el entorno.
- Al mantenerse la identidad, unicidad y separación de los elementos, es posible diseñar y retener potencialmente un mayor número de soluciones novedosas que permitan la adaptación de la institución a los cambios del entorno. Pero esta misma estructura, al estar débilmente acoplada, también puede obstaculizar la difusión interna y externa de estas soluciones.
- El acoplamiento débil hace posible el desarrollo de subsistemas capaces de responder independientemente a las demandas inconscientes que plantea el entorno. Si se insistiese en un acoplamiento fuerte entre los subsistemas de la institución y los del entorno, las organizaciones educativas se “congelarían” internamente; serían incapaces de responder a ningún estímulo del entorno o se autodestruirían en el intento imposible de responder simultáneamente a estímulos mutuamente incompatibles.
- Si una parte del sistema no funciona adecuadamente, se puede aislar sin que ello afecte a las restantes partes de la organización. No obstante, su “reparación” puede encontrarse con serias dificultades. Así por ejemplo, aunque los responsables académicos tengan conocimiento de la existencia de importantes deficiencias en la impartición de una asignatura, una serie de influencias internas y externas pueden impedir la solución del problema identificado.
- Puesto que gran parte de lo que sucede dentro de las organizaciones educativas, como sistemas débilmente acoplados que son, se define y valida fuera de sus fronteras, se requiere coordinación únicamente en determinados aspectos específicos, como por ejemplo la asignación de presupuestos y de profesorado. Esto

genera menos conflictos y menos inconsistencias entre las actividades, lo cual reduce también los costes de coordinación.

2.1.3. Los subsistemas entorno y tecnológico de las universidades

De acuerdo con lo expuesto, la universidad puede ser considerada como un sistema integrado por los tres subsistemas siguientes: el entorno, el subsistema tecnológico y el subsistema administrativo (Birnbaum, 1988; Álamo, 1995). Un aspecto importante a determinar radica en conocer cómo están acoplados estos subsistemas, porque el modelo de acoplamiento débil o fuerte será lo que nos permita definir la organización y dirección de la institución.

La teoría de las contingencias o *enfoque contingente* aplicado al estudio de las organizaciones es una concreción de la teoría general de sistemas. Este enfoque pretende establecer las principales interrelaciones que existen entre una organización, sus componentes y el medio en que se inscribe, para así llegar a proponer diseños organizativos acordes con cada situación o contingencia (Zulima Fernández, 1986:467).

Ante unas contingencias determinadas de entorno o de tecnología, algunas formas de organizar demuestran ser más eficaces que otras. Estos dos elementos plantean el mayor grado de incertidumbre para una organización y son precisamente las diferencias en estas dimensiones las que conducen a las diferencias en las organizaciones (Thompson, 1967). Por tanto, las características particulares de los entornos y de los subsistemas tecnológicos de las universidades son los factores que determinan las estructuras organizativas y los sistemas de dirección más eficaces para cada una de ellas.

El subsistema “entorno” de las universidades

Para comprender muchas de las actuaciones y acciones de las universidades, tenemos que conocer previamente cómo están percibiendo su entorno. Este planteamiento ha sido utilizado para estudiar cómo responden las instituciones a ciertos cambios que están ocurriendo fuera de sus fronteras como, por ejemplo, restricciones financieras, políticas y legales; demanda de nuevas titulaciones; cambios demográficos; cambios en las tecnologías de información; nuevos valores sociales; etc. (Álamo, 1995:20).

Los entornos simples implican la utilización de procesos y estructuras simples, mientras que los entornos complejos requieren procesos y estructuras con un mayor nivel de complejidad. Birnbaum (1988) afirma que las universidades que generalmente tienen entornos plácidos pueden tener procesos y estructuras internos razonablemente uniformes. En estos entornos estables, la coordinación de las diferentes subunidades es relativamente fácil y requiere poca atención. A medida que las instituciones van adquiriendo mayor complejidad, sus componentes se van relacionando con entornos que son diferentes entre sí y, como consecuencia, cada subunidad ha de especializarse y diferenciarse. Al reducirse la similitud entre subunidades, existe una mayor dificultad de integración entre ellas y una mayor atención a las necesidades de integración.

De igual forma, el gobierno y la dirección de una institución altamente diferenciada (con un elevado número de subunidades organizativas) tendrá que diferir con respecto a las menos diferenciadas. Lawrence y Lorsch (1967) defienden que, para hacer frente al entorno, hay que desarrollar subunidades (diferenciar) en la medida en que éste sea determinante y posteriormente buscar la colaboración de todas ellas (integrar). Las instituciones que se enfrentan a entornos inciertos y complejos deben estar altamente diferenciadas si pretenden ser eficaces. Para Birnbaum (1988), ésta es la razón por la cual se diseñan tantos tipos diferentes de subunidades organizativas, sus actividades plantean tantos problemas de coordinación, y es tan difícil la racionalización y defensa de su estructura no empresarial.

El subsistema “tecnológico” de las universidades

El subsistema tecnológico también es relevante porque describe las formas características en que las universidades transforman sus *inputs* en *outputs*, es decir, los procesos a través de los cuales se realiza la enseñanza, la investigación y el servicio a la comunidad.

Siguiendo a Scott (1987), las tecnologías pueden diferir en términos de: a) complejidad o número de elementos diversos que la organización debe tratar simultáneamente; b) incertidumbre o grado de uniformidad de los elementos sobre los que se hace el trabajo y capacidad de predecir los resultados del trabajo; y c) interdependencia o grado de interrelación entre los procesos de trabajo.

Para Birnbaum (1988), aunque las tecnologías utilizadas por las universidades en el desarrollo de sus diferentes misiones pueden tener elementos en común, también hay ciertos aspectos que las distinguen. Entre éstos, el autor enumera los siguientes:

- Las propias misiones de docencia, investigación y servicios requieren la utilización de tecnologías diferentes. Por ejemplo, la docencia normalmente implica la enseñanza en clase, las prácticas, las tutorías a los alumnos, la realización de exámenes o la comunicación con los colegas, entre otros. La investigación, por su parte, suele requerir trabajo de campo, de laboratorio y de biblioteca o la comunicación con colegas de la misma u otra institución. Los programas de servicio a la comunidad implican, por ejemplo, trabajos de consultoría y comunicaciones con grupos del entorno.
- Las instituciones pueden especializarse en el desarrollo de su misión de forma diferente. En este sentido, algunas universidades están más orientadas a desarrollar programas docentes con criterios de excelencia y otras pueden centrar sus esfuerzos en las actividades de investigación.
- La cantidad y calidad de la materia prima básica del proceso educativo de las universidades, que se correspondería con su alumnado, influyen decisivamente en el tipo de tecnologías que se pueden utilizar con eficacia. En titulaciones con un bajo grado de masificación es posible el desarrollo de trabajos en grupo reducidos, discusiones de casos, desarrollo de seminarios, etc. que constituyen tecnologías difícilmente aplicables con un elevado número de estudiantes.
- Los profesionales que aplican la tecnología en las diferentes instituciones difieren en términos de su preparación y habilidades. En algunas universidades o centros la mayoría de profesores son doctores con experiencia en áreas altamente especializadas, en otros el personal académico puede estar integrado en buena parte por licenciados.

2. 2. EL DISEÑO ORGANIZATIVO

2.2.1. Diseño organizativo y estructura organizativa

De acuerdo con Robbins (1990:6), el *diseño organizativo* se refiere a la construcción y el cambio de una estructura organizativa para conseguir los objetivos organizativos. En este sentido, el diseño organizativo o, en general, la organización en cuanto a técnica (la tarea de organizar) destaca el aspecto directivo o normativo de la Teoría de la Organización (De la Fuente et al., 1997:25; Veciana, 1999:49). Cabe señalar que la tarea de organizar persigue los siguientes objetivos (Veciana, 1999:50-51):

- Claridad sobre la distribución de tareas, atribuciones y responsabilidades y con ello, sobre la división del trabajo en la organización.
- Facilitar el flujo y proceso de las informaciones. Éstas son la materia prima para la toma de decisiones. El diseño de la estructura organizativa facilita o dificulta dicho flujo.
- Coordinación a través de la asignación y distribución de tareas, atribuciones y responsabilidades a los distintos órganos.
- Flexibilidad y adaptación. La estructura organizativa ha de ser lo suficientemente flexible para facilitar la adaptación de la organización a las nuevas exigencias. La creación de órganos, la agrupación de éstos en unidades organizativas mayores y el establecimiento de normas y procedimientos entraña burocracia en la acepción weberiana del término. En el diseño de la estructura organizativa ha de intentarse reducir al máximo el componente burocrático.
- Creatividad e innovación. Vienen determinadas tanto por el perfil de los miembros de la organización o empresa como por ciertas medidas organizativas en las que figuran como principales el margen de libertad para escoger el estudio de problemas, el sistema de recompensa por nuevas ideas, el tiempo disponible para pensar, así como la existencia en la empresa de órganos especializados y equipos interdisciplinarios.

- Espíritu de equipo. La interdependencia de las distintas funciones y departamentos de la empresa exige cada día más la ejecución de determinadas tareas por un grupo. El espíritu de equipo se fomenta a través de la interacción social, la práctica de trabajo en grupo, la comunicación y las posibilidades de desarrollo personal.
- Satisfacción. Los puestos de trabajo han de comprender tareas interesantes para sus titulares. Para un directivo o ejecutivo de nivel, el interés de un puesto de trabajo viene determinado mayormente por los siguientes factores: a) objetivos a alcanzar en el puesto, b) tareas a ejecutar, c) poderes de decisión y con ello grado de delegación, d) margen de libertad de acción y responsabilidad, e) intensidad y calidad del trabajo en equipo, y f) posibilidades de desarrollo personal.

En cuanto a la *estructura organizativa*, Kast y Rosenzweig (1987:241-245) incluyen los siguientes elementos en la misma:

- El patrón de relaciones y obligaciones formales (organigrama, descripción de puestos de trabajo).
- La forma en que diversas actividades o tareas son asignadas a diferentes departamentos y/o personas en la organización (diferenciación).
- La forma en que estas tareas o actividades separadas son coordinadas (integración).
- Las relaciones de poder, de status y jerarquías dentro de la organización (sistema de autoridad).
- Los procedimientos y controles formales que guían las actividades y relaciones de la gente con la organización (sistema administrativo).

No obstante, conviene introducir una distinción cuando se habla de estructura organizativa. Algunos de los elementos de la anterior definición se producen de manera prevista ya que obedecen a relaciones previamente establecidas de forma consciente y, por tanto, hablamos de estructura organizativa *formal*. Pero además existen en toda organización relaciones entre las personas que no han sido definidas a priori y que

responden a necesidades de relación entre los individuos, que constituyen la llamada estructura *informal* de la organización. La estructura real de la organización es el resultado de la combinación de los aspectos formales e informales ya que, en la práctica, están unidos y entrelazados. El diseño organizativo se ocupa principalmente de la estructura formal ya que esta parte de la estructura se define de antemano de manera consciente.

2.2.2. Partes de la organización

En cualquier estructura organizativa se pueden encontrar distintos elementos o componentes básicos de acuerdo con el papel que desempeñan las personas que pertenecen a la organización. Un esquema generalmente aceptado es el de Mintzberg (1984), quien identifica cinco partes fundamentales de la organización: el núcleo de operaciones, el ápice estratégico, la línea media, la tecnoestructura y el staff de apoyo. En síntesis, los principales aspectos de cada uno de estos componentes son los siguientes:

- a) El *núcleo de operaciones* hace referencia a aquellos trabajadores que están directamente relacionados con las actividades de explotación. Su objetivo consiste en realizar el trabajo básico de producción de bienes y/ servicios para el que la organización ha sido creada. Su correcto funcionamiento es vital para la supervivencia de la empresa aunque necesita de los otros elementos para que su actividad se pueda desarrollar eficaz y eficientemente.
- b) El *ápice estratégico* se identifica con la alta dirección de la empresa y, por tanto, con las personas con una preocupación global o de conjunto respecto a ésta. Su objetivo básico es conseguir que la organización alcance su misión satisfaciendo al mismo tiempo los intereses de las personas y grupos que participan de alguna manera en la misma. Por ello, es responsable de la formulación e implantación de la estrategia de la organización, de la supervisión directa de la organización para que funcione como un todo y de las relaciones con los grupos del entorno.
- c) La *línea media* está constituida por el conjunto de directivos (personas con capacidad de tomar decisiones) que están situados jerárquicamente entre el ápice

estratégico y el núcleo de operaciones. Sirve de enlace entre ambos y surge como una necesidad a medida que la organización va creciendo y los altos directivos se ven incapaces de dirigir y controlar el trabajo de un número cada vez mayor de trabajadores.

- d) La *tecnoestructura* incluye profesionales o analistas que planifican, diseñan, mejoran el trabajo que tienen que hacer otros y les forman para que puedan hacerlo más eficazmente (contables, planificadores, ingenieros, formadores, etc.). No son directivos de línea ni están involucrados en la ejecución directa del trabajo, sino que su objetivo es servir a la organización tratando de hacer más efectivo el trabajo de los demás.
- e) El *staff de apoyo* está constituido por un conjunto de unidades especializadas de naturaleza variada que no participan directamente en la producción de bienes y servicios sino que tienen como objetivo apoyar a la organización mediante la prestación de tareas y servicios de carácter especializado, cuyos destinatarios principales son los otros miembros y unidades de la organización (asesoría jurídica, servicio de limpieza o de seguridad, cafetería, instalaciones deportivas, reprografía, etc.).

Las características identificativas del papel de cada uno de los componentes están presentes en todas las organizaciones si bien estas partes no siempre aparecen claramente localizadas en la estructura formal de manera separada y explícita ni cada parte tiene la misma importancia en las distintas organizaciones.

2.2.3. Los factores de contingencia y las variables de diseño

Las estructuras organizativas son de naturaleza dinámica y cambian con el transcurso del tiempo. El enfoque contingencial puede definirse a partir de dos ideas básicas (Galbraith, 1973:2): 1) no existe una forma de organizar óptima; y 2) cualquier forma de organización no es igualmente eficaz. Las *contingencias* son las características que determinan el diseño y la estructura organizativa. Bajo este punto de vista, el diseño de organizaciones eficientes depende de la adecuación de variables internas o de diseño al estado y evolución de las variables externas o de contingencias. Es decir, el

funcionamiento eficiente de la organización depende en buena medida de la coherencia entre las circunstancias en las que actúa y las características particulares del diseño de su estructura (Mintzberg, 1984:259).

Las investigaciones empíricas en este enfoque tratan de determinar cuáles son los principales factores de contingencia a tener en cuenta (Veciana, 1999:50). En este sentido, parece que existe cierto consenso en considerar que las principales contingencias de las que depende el diseño estructural son el entorno, la estrategia, la tecnología y el tamaño. Entre los principales autores figuran Burns y Stalker (1961), Chandler (1962), Woodward (1965), Lawrence y Lorsch (1967), Pugh et al. (1969) y Blau et al. (1976).

En función de estos factores condicionantes se determinan las variables organizativas internas (o de diseño), las cuales están a disposición de la dirección e inciden en el funcionamiento de la estructura formal. Estos elementos son, básicamente, la especialización, la formalización, la centralización, la agrupación de unidades y los mecanismos de coordinación. De forma sintética, el significado de cada uno de ellos es el siguiente (Robbins, 1990; Mintzberg, 1989):

- La *especialización* se refiere a las decisiones tomadas por los directivos sobre la división del trabajo. Así, se da respuesta a las cuestiones relacionadas con el número de tareas que se debe incorporar a un puesto de trabajo, es decir, su grado de especialización horizontal, así como con el grado de control y responsabilidad que debe asumir un empleado en la realización de dichas tareas – su especialización vertical.
- La *formalización* hace referencia al grado en que las reglas, los procedimientos, la formación, las tradiciones y la propia cultura organizativa estandarizan el comportamiento de los individuos en las organizaciones. Se podría afirmar que cuanto más alta es la formalización de las actividades de una empresa, más regulado y burocratizado está el comportamiento de sus empleados.
- La *centralización* es el grado en que la autoridad para tomar decisiones ha sido delegada a niveles más bajos de la organización. Para su análisis podemos imaginar

un continuo, encontrándonos en uno de sus extremos con las organizaciones totalmente centralizadas o autocráticas, donde el poder reside en un solo miembro que adopta todas las decisiones, y en el otro extremo estarían situadas las organizaciones totalmente descentralizadas o democráticas, donde todos sus miembros participan de algún modo en el proceso de toma de decisiones.

- La *departamentalización* o agrupación de unidades, la cual sirve para coordinar mejor las actividades debido a que los miembros de una misma unidad generalmente tienen un supervisor común, comparten recursos, disponen de un mismo sistema de evaluación y recompensas, y se facilita el ajuste mutuo, ya que la proximidad física existente entre ellos fomenta la comunicación. A través del proceso de agrupación de unidades se va desarrollando el sistema de autoridad formal y se constituye la jerarquía de la organización. Este criterio de departamentalización ha sido utilizado tradicionalmente en la definición de tipologías de estructuras organizativas. Las opciones básicas que han sido planteadas son la *estructura simple*, la *funcional*, la *divisional* y la *matricial*.

- Los mecanismos de *coordinación* o forma en que la organización puede coordinar su trabajo son: a) el ajuste mutuo, b) la supervisión directa, c) la estandarización de los procesos de trabajo, d) la estandarización de los resultados, e) la estandarización de las habilidades y f) la estandarización de las normas, encontrándose el ajuste mutuo en las organizaciones más simples y avanzando hacia la estandarización de las normas en cuanto el grado de complejidad organizativa va aumentando.

2.2.4. Configuraciones organizativas

Gracias a los estudios realizados dentro del enfoque contingente, una de las clasificaciones más utilizadas en la Teoría de la Organización es la que diferencia entre sistemas mecánicos y sistemas orgánicos (Burns y Stalker, 1961). En su adaptación a las estructuras organizativas, diversos autores han planteado diferentes modelos estructurales que se sitúan en un continuo entre estructuras totalmente burocratizadas (mecánicas), propias de entornos inmóviles, a estructuras virtuales (orgánicas) en entornos totalmente turbulentos. Podemos significar como modelos típicos los siguientes:

- Estructuras mecánicas: burocracia maquinal, burocracia profesional.
- Estructuras orgánicas: (multi)divisional, adhocracia, nuevos modelos (estructura en equipo, organización virtual, estructura en trébol, organización federal, etc.).

La combinación de las diferentes partes de la organización, los parámetros de diseño, los factores de contingencia y los mecanismos de coordinación ha dado lugar a la definición de un conjunto limitado de configuraciones o tipos particulares de organizaciones. La propuesta de Mintzberg (1984), a partir de la división de la organización en cinco partes y de la identificación de cinco mecanismos de coordinación y de cinco tipos de descentralización, considera las siguientes configuraciones organizativas: la estructura simple, la burocracia maquinal, la burocracia profesional, la estructura divisional y la adhocracia. En la tabla 2.5. se resumen las características fundamentales de estos cinco tipos organizativos.

TABLA 2.1. Configuraciones organizativas

CONFIGURACIÓN	MECANISMO DE COORDINACIÓN	PARTE FUNDAMENTAL	TIPO DE DESCENTRALIZACIÓN
Estructura simple	Supervisión directa	Ápice estratégico	Centralización vertical y horizontal
Burocracia maquinal	Normalización de los procesos de trabajo	Tecnoestructura	Descentralización horizontal limitada
Burocracia profesional	Normalización de las habilidades	Núcleo de operaciones	Descentralización vertical y horizontal
Estructura divisional	Normalización de outputs	Línea media	Descentralización vertical limitada
Adhocracia	Adaptación mutua	<i>Staff</i> de apoyo	Descentralización selectiva

Fuente: Mintzberg (1984:343)

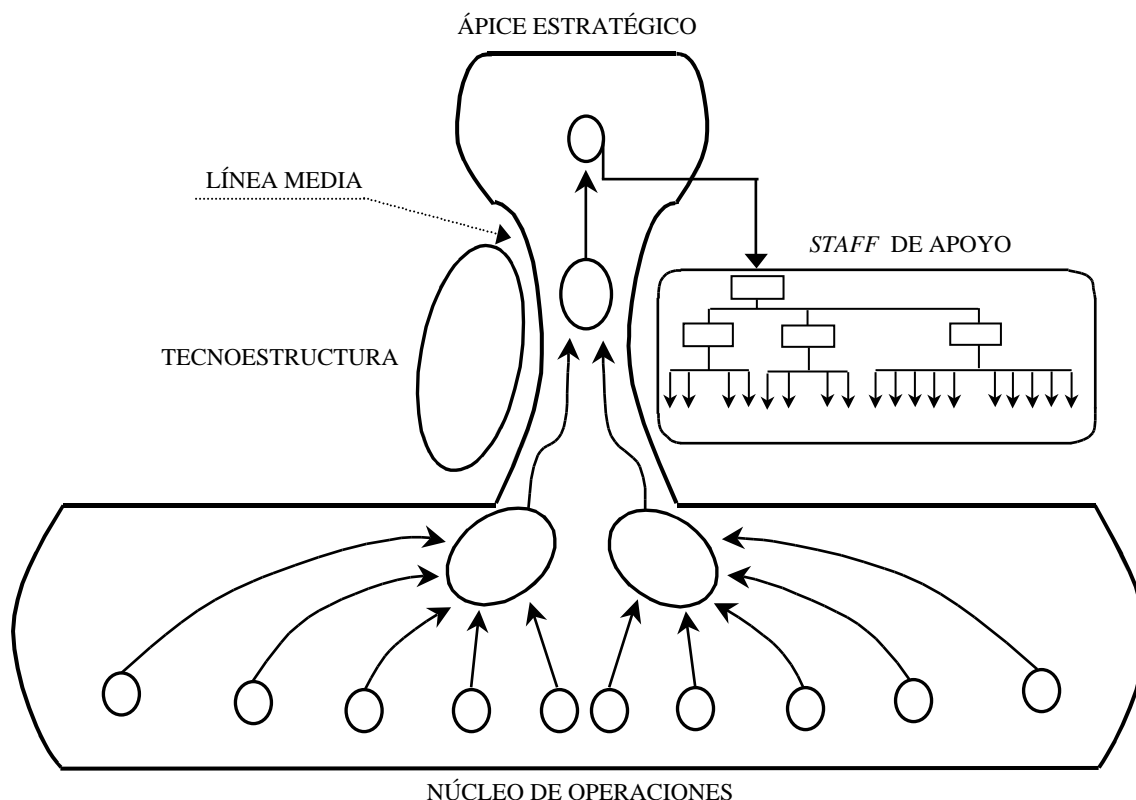
2.3. LA CONFIGURACIÓN ORGANIZATIVA DE LA UNIVERSIDAD

Las instituciones universitarias han mostrado a lo largo de la historia una extraordinaria capacidad de supervivencia. La universidad actual aún mantiene similitudes con universidades fundadas en los siglos XII y XIII, como las de París, Bolonia u Oxford. Esta longevidad y la resistencia al cambio son aspectos poco comunes a otras organizaciones.

En cuanto a sus características organizativas específicas, la visión de la universidad como una organización profesional parece que es generalmente aceptada (Santos et al, 1998:90). De acuerdo con la tipología propuesta por Mintzberg (1984), la universidad puede ser incluida en la configuración estructural de la *burocracia profesional*. Blau (1973:11) señaló las contradicciones existentes entre la rigidez y la disciplina inherentes a las organizaciones burocráticas y la flexibilidad e innovación propias de las instituciones académicas. Según este autor, en las universidades se presentan una combinación de características burocráticas y profesionales y de ahí su denominación como burocracias profesionales. Etzioni (1964) también planteó que las universidades pueden ser consideradas como organizaciones profesionales puesto que el personal (al menos la mitad del mismo) está integrado por profesionales con varios años de formación, los principales objetivos de la institución son la creación y aplicación de conocimientos y puede existir una jerarquía organizativa aunque los profesionales no estén inmersos en ella.

Tomando como punto de partida el carácter de burocracia profesional de las universidades, analizaremos a continuación sus principales características en su aplicación a la universidad. Para Mintzberg (1984:383) en la burocracia profesional el principal mecanismo de coordinación es la formalización de habilidades, la parte fundamental es el núcleo operativo y los principales parámetros de diseño son la preparación, la especialización horizontal y la descentralización horizontal y vertical. En la figura 2.1. se puede apreciar un esquema genérico de la estructura organizativa de las universidades.

FIGURA 2.1. La configuración organizativa de las universidades



Fuente: Mintzberg (1984:407)

2.3.1 Elementos de la estructura organizativa de la universidad

En primer lugar, la burocracia profesional supone la existencia de una profunda *especialización* horizontal, pero sin especialización vertical, al contrario que la burocracia maquina. El núcleo de operaciones está compuesto por personal con alto nivel de cualificación profesional, por lo que no es necesaria la existencia de especialistas verticales que preparen o controlen su trabajo. De ahí la importancia que se concede en este modelo al núcleo operativo, ya que al definirse puestos de trabajo muy especializados para los que se necesitan personas de gran formación, será en esta parte de la estructura donde se toman muchas de las decisiones de la organización.

En la universidad, el núcleo operativo está formado por los profesores e investigadores. Las instituciones universitarias se caracterizan por vincular a especialistas capacitados y formados para su núcleo de operaciones, concediéndoles un considerable control sobre su propio trabajo. Como consecuencia de ello, los académicos gozan de un grado de

independencia relativamente alto en relación a sus colegas, manteniendo al mismo tiempo una relación estrecha con sus alumnos en las actividades docentes o con otros clientes en las actividades de realización de estudios o proyectos.

Como ya se ha dicho, el proceso de *formalización* es por habilidades, es decir, con carácter previo, ya que se definen los aspectos profesionales, e incluso personales, que debe mantener el individuo que desee ocupar cada uno de los puestos de trabajo especializados. Así, el sistema de oposiciones y concursos de méritos definen, previamente, las condiciones que un individuo ha de cumplir para ocupar una plaza de profesor universitario. Una vez normalizado *a priori* el puesto, no tiene sentido la formalización por actividades, ya que el individuo ha demostrado que es capaz de realizar el trabajo correspondiente porque dispone de los conocimientos y la preparación suficientes para llevarlo a cabo. En función del tipo de tarea existirá normalmente formalización por resultados, bien sea a nivel individual o colectivo.

Dado el tipo de especialización y de formación, parece evidente que el modelo de burocracia profesional debe mantener elevados niveles de *descentralización*, ya que los participantes tienen el conocimiento suficiente para ser autónomos a la hora de tomar decisiones en su tarea, por lo que no tendría sentido seleccionar personal muy formado para que se dedique a cumplir órdenes emanadas de los superiores. Incluso, en función del tipo de organización, el ápice estratégico es cooptado entre los miembros del núcleo operativo, como es el caso de las universidades públicas españolas, por lo que los niveles de descentralización alcanzan mayores grados tanto a nivel horizontal como vertical (De la Fuente et al., 1997:376).

El *criterio de departamentalización* es el funcional ya que, al seleccionar expertos de alto nivel, parece lógico unir en conjuntos a aquellos que mantienen conocimientos similares o, lo que es lo mismo, un tipo de especialización común. Así, en la universidad los profesores se agrupan en áreas de conocimiento y departamentos donde coinciden los especialistas en las diversas materias.

Van Vught y Maasen (1992) afirman que, puesto que en las universidades la actividad principal está basada en el conocimiento, la división entre disciplinas y la especialización del conocimiento y los métodos de investigación constituyen la base

para el diseño de la organización, creando una estructura departamental altamente fragmentada.

La universidad clásica que aparece en la Edad Media y que mantiene una estructura similar hasta el siglo XIX, mantenía una organización basada en la cátedra, una unidad organizativa dedicada al desarrollo de una disciplina académica. Lobkowitz (1987:151) muestra un ejemplo de esta estructura en la universidad alemana: en el siglo XIX ésta se organizaba en un conjunto de cátedras agrupadas por áreas de conocimiento; cada cátedra era controlada por un profesor senior, el cual era asistido por dos o tres jóvenes profesores; el Rector era considerado como *primus inter pares* y representaba la universidad. En general, la organización interna de las universidades respondía a las grandes líneas de división de las disciplinas académicas. La estructura por facultades, con los decanos al frente, era básicamente una copia de los grandes ámbitos y jerarquías en los que se subdividía el saber (Bricall, 2000:407). En nuestro país, la estructura organizativa previa a la LRU de 1983 se basaba en los centros docentes, los cuales se organizaban en cátedras, que constituían el núcleo duro del modelo (Solá, 1999:14).

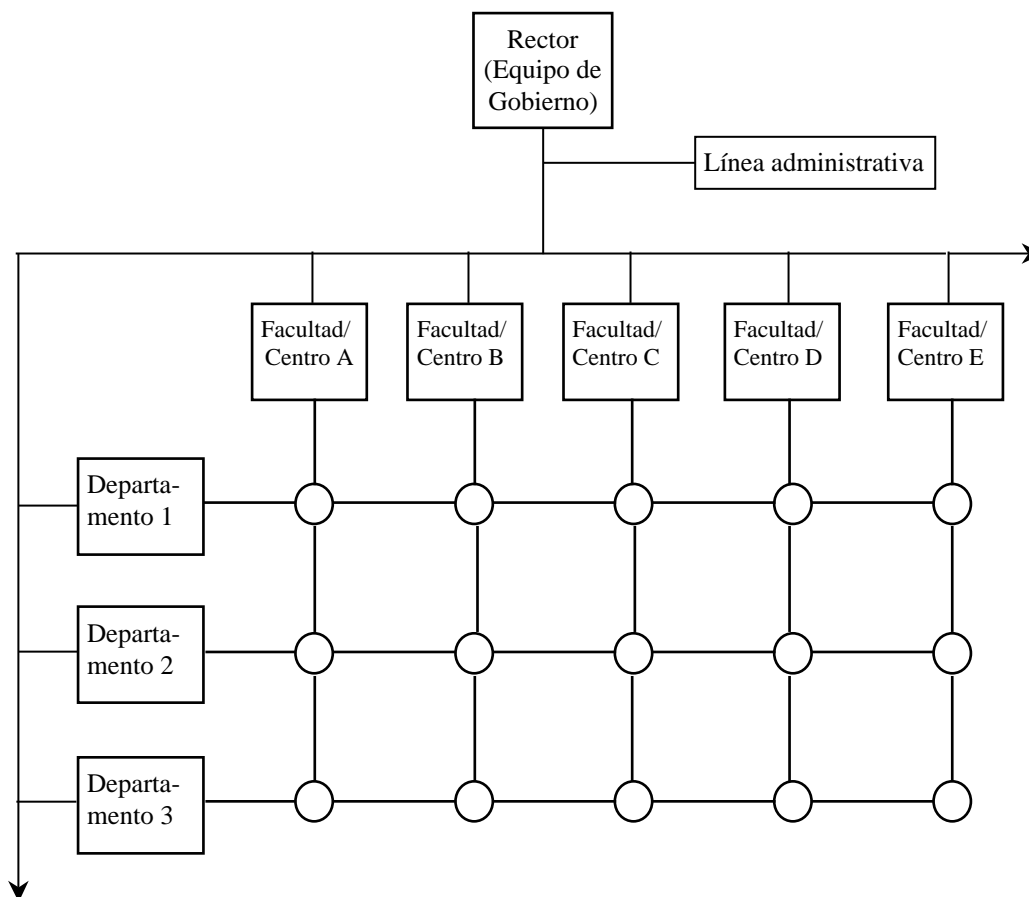
Varios factores han contribuido a modificar esta estructura (Bricall, 2000:407): a) la incorporación a las universidades de estudios profesionales de carácter técnico, que introduce en los currícula un contenido mucho más multidisciplinar; b) el crecimiento de las disciplinas científicas, que ha multiplicado el número de especialidades relevantes en las áreas de investigación y generado duplicidades en la organización académica con la coexistencia de facultades y escuelas con departamentos e institutos de investigación; y c) la diversificación de los currícula académicos, que implica que en una misma facultad se organicen múltiples programas de formación que conducen a diferentes títulos de cualificación profesional.

En España, la entrada en vigor de la Ley de Reforma Universitaria (LRU) en el año 1983 produce una transformación importante en la estructura organizativa ya que aparecen los departamentos como órganos encargados de organizar y desarrollar la investigación y la docencia en sus respectivas áreas de conocimiento¹. La característica principal radica en la estructura matricial de centros/facultades y departamentos.

¹ Otros órganos que también se crean con la LRU son el Consejo Social, como presencia de la sociedad en la institución, y la Gerencia.

En la figura 2.2. se puede apreciar esta estructura de carácter matricial.

FIGURA 2.2. La estructura matricial de las universidades



Fuente: elaboración propia

Por una parte, la institución universitaria dispone de un conjunto de unidades básicas de enseñanza y de investigación, que suelen ser los departamentos, que sirven para encuadrar al personal académico en función de su especialización científica. Cada una de estas unidades ofrece a la institución un conjunto de cursos en sus respectivas áreas de especialización. A partir de esos cursos la universidad define un conjunto de posibles programas académicos con diferentes niveles de opcionalidad y flexibilidad en la configuración definitiva del currícula por parte del estudiante y otorga los correspondientes diplomas. Por otra parte, las unidades orgánicas tradicionales, las facultades y escuelas, se pueden considerar como unidades administrativas de gestión de dichos currícula o, por el contrario, como unidades centrales de organización de la función docente, que actúan como administradoras y usuarias de los departamentos (Bricall, 2000:408).

Este modelo permite una organización más racional de los recursos humanos y facilita la adaptación de la oferta de las enseñanzas universitarias a los cambios en la demanda social, organizando más ágilmente nuevos cursos y nuevos perfiles académicos adaptados a las exigencias de nuevos perfiles profesionales. No obstante, aumenta la complejidad organizativa puesto que aparecen dobles adscripciones o dependencias del profesorado (al departamento y a la facultad, a la disciplina académica y a la titulación que se imparte, al equipo de investigación y al cuerpo docente, etc.) y pueden producirse interferencias entre los diferentes órganos de gestión de cada nivel de la estructura organizativa. Estos solapamientos pueden hacer que se difuminen las responsabilidades de la gestión y se dificulte la adopción de soluciones efectivas ante problemas de coordinación (Solá, 1999; Bricall, 2000).

El sistema de mando múltiple se establece porque se debe prestar atención a dos o más aspectos críticos de la organización, que son el nivel o idoneidad de los conocimientos o *inputs* (responsabilidad de los departamentos) y la adaptación constante de los *outputs*, estudios o títulos, a las exigencias de la sociedad (responsabilidad de los centros) (Veciana, 1985).

La introducción de la estructura departamental, que representó una evolución comparada con la estructura tradicional en cátedras, supuso una respuesta al crecimiento de las universidades y a la creciente complejidad del entorno a causa del elevado número de instituciones y agentes con los que trata la universidad y como consecuencia de la diversidad de conocimiento avanzado que debe poseer. Las diferentes unidades (los departamentos) poseen un alto grado de autonomía asumiendo las disciplinas en que subdivide el conocimiento, con lo que la universidad alcanza un considerable nivel de descentralización. Sin embargo, debido a la relativa estabilidad del entorno en que tradicionalmente se ha movido la universidad, la estructura organizativa ha estado basada en la estandarización de las capacidades como mecanismo de coordinación, con lo que también se ha generado un alto grado de inercia estructural y una considerable resistencia al cambio (Santos et al., 1998:93-94).

En la configuración organizativa de la burocracia profesional, la *tecnoestructura* no es excesivamente importante. Los expertos en formalización únicamente deben diseñar los sistemas de selección del personal y, como mucho, sistemas de control e incentivos por

resultados; pero no son necesarios para la actividad normal y diaria de la organización. Por ejemplo, en la universidad no existen técnicos o especialistas que traten de definir las actividades que realiza un profesor antes, durante y después del desarrollo de una clase con el fin de estandarizar los métodos más adecuados para la programación o impartición de la misma.

A pesar de ello, en la actualidad esta parte de la organización parece cobrar mayor importancia. En este sentido, Álamo (1995:60) defiende la necesidad de comenzar a desarrollarla para realizar funciones hasta ahora no acometidas como la elaboración y seguimiento de planes estratégicos, el estudio de reestructuraciones corporativas, la racionalización de procesos administrativos, la renovación pedagógica del profesorado o el establecimiento de sistemas de incentivos. Solá (1999:16) también apuesta por un nuevo rol de la tecnoestructura centrado en la dirección estratégica de la organización.

El *staff* de apoyo sí mantiene una cierta importancia en esta organización, aunque con una característica diferencial con respecto al modelo burocrático mecánico: debe ser un staff de apoyo al núcleo operativo, aunque en algunos aspectos también apoye el ápice estratégico. Su misión será, por tanto, facilitar las tareas más rutinarias que deban realizar los miembros del núcleo operativo. En la universidad, esta parte de la organización constituye la llamada línea administrativa y está compuesta por el personal de administración y servicios (PAS) que realiza funciones de apoyo a la docencia y a la investigación, como en bibliotecas, laboratorios, aulas informáticas, servicios administrativos, instalaciones deportivas, etc.

La propia configuración del núcleo operativo y los altos niveles de descentralización en los puestos de trabajo implican la posibilidad de tramos anchos de control, ya que existirán niveles importantes de autocontrol y el control externo será, básicamente, por resultados. Por todo ello, el modelo de estructura burocrática profesional es bastante plano, con pocos *niveles jerárquicos* y amplios *tramos de control* (De la Fuente et al., 1997:377).

Al no requerirse la supervisión directa de la actuación de los profesionales, la estructura organizativa de las instituciones universitarias cuenta con un limitado número de niveles jerárquicos en su *línea media*. Así, entre el Rector que está situado en el *ápice*

estratégico de la organización y los profesores que conforman la base de la estructura, sólo aparecen los cargos intermedios de los vicerrectores, los decanos o directores de centro y los directores de departamento. De hecho, en muchas universidades se pueden encontrar unidades operativas relativamente grandes con muy pocos cargos directivos inmediatamente superiores.

En síntesis, en las universidades nos encontramos con un pequeño ápice estratégico responsable de la dirección general de la institución conectado a través de una línea media acampanada con un gran núcleo operativo de base plana donde se localizan los profesionales académicos. Estas tres partes están relacionadas por una única línea de autoridad (a menudo denominada como línea política). La tecnoestructura, que no está muy desarrollada en el contexto universitario, y el *staff* de apoyo, con un importante grado de desarrollo, están separados de la línea principal de autoridad e influyen de forma indirecta en el núcleo de operaciones.

Aunque clasificamos a la burocracia profesional como estructura mecánica, mantiene alguno de los componentes de las estructuras orgánicas, fundamentalmente la importancia que se da al conocimiento previo de los participantes. Aun así, este modelo es apropiado para organizaciones que se mueven en entornos estables, pues si los conocimientos necesarios para ocupar los puestos cambian de manera continua, las normas de formalización por habilidades no serían válidas más que para breves momentos de tiempo y casos particulares. Por otra parte, si no existen incentivos importantes para los participantes en función de resultados, es posible que éstos no tengan interés para mejorar sus conocimientos previos, lo que, ante entornos más dinámicos y menos estables, conduce a elevados grados de ineficiencia, ya que los participantes no dominarán los conocimientos necesarios frente a la nueva situación.

2.3.2. Ventajas e inconvenientes del modelo organizativo en la universidad

Los principales aspectos positivos de este modelo son los siguientes:

- La posibilidad de conseguir altos niveles de eficiencia basados en la especialización del núcleo operativo y el conjunto de conocimientos de los individuos, lo que puede generar un conocimiento conjunto que se manifieste en términos de capacidades,

rutinas y habilidades de la organización, que son fuente de ventajas competitivas sostenibles. Sin embargo, y en comparación con la burocracia maquinal, la eficiencia se consigue con un mayor coste de los participantes dada su mayor formación (De la Fuente et al., 1997:378).

- La posibilidad de satisfacer alguna de las necesidades de los individuos participantes en las organizaciones. Tiene elementos democráticos, ya que el poder se difunde directamente entre los miembros del núcleo operativo, incluso ocupando el ápice estratégico, tal es el caso de la universidad española. Además, proporciona una amplísima autonomía, llegando incluso a no ser necesaria la coordinación con otros participantes, realizando una tarea con características puramente individuales (Mintzberg, 1984:417).

Entre los inconvenientes que pueden presentarse en este modelo aparecen los siguientes:

- Las dificultades de coordinación y existencia de conflictos en los que la alta dirección se ve continuamente inmersa, dedicando gran parte de su tiempo a esta actividad y perdiéndolo para lo que debería ser su actividad única, preparar las decisiones globales y a largo plazo.
- El exceso de formalización, en este caso por habilidades, que conduzca a rigideces en la selección de personal y, por tanto, a inadecuación entre las necesidades de la organización y los conocimientos de los individuos seleccionados, lo que produce ineficiencia, ya que este modelo no puede hacer frente fácilmente a profesionales incompetentes o inconsecuentes (Mintzberg, 1984:419).
- Problemas en la propia configuración estructural cuando el personal de apoyo al núcleo operativo tiende a transformarse en tecnoestructura, intentando formalizar las actividades de la organización y “burocratizándola” en sentido negativo, lo que lleva al planteamiento de continuos conflictos entre los dos grupos, ya que el núcleo operativo difícilmente admitirá la imposición de normas o reglas a su actividad, en la que gozan de una amplia autonomía.

- Por su propia naturaleza burocrática, este diseño estructural es poco adecuado para conseguir innovaciones, ya que los individuos, en función de sus conocimientos, tenderán a aplicar soluciones ya conocidas a problemas nuevos, sin alcanzar una resolución correcta del problema. Únicamente la cooperación consciente entre los participantes, aprovechando la diversidad de conocimientos de todos ellos, puede conducir, en algunos casos, a procesos de innovación. En este sentido, Van Vught y Maasen (1992) consideran que, dentro de cada campo científico, las universidades pueden ser innovadoras y adaptativas aunque muchas de las innovaciones son incrementales; no obstante, a un nivel estructural la universidad es muy resistente al cambio.

En resumen, este tipo de configuración se adecúa a aquellas organizaciones de un cierto tamaño, que trabajan en entornos estables pero complejos con una moderada incertidumbre, con tecnologías rutinarias pero ejecutadas por expertos y donde la dirección opta por la descentralización (Cuervo, 1996:229).

Sin embargo, en los últimos años se ha producido un considerable aumento, no sólo de la complejidad, sino también de la inestabilidad y la incertidumbre del entorno de las instituciones universitarias. Según Sporn (2001:121), los cambios demográficos, las nuevas tecnologías, la creciente globalización o el diferente papel del estado son algunos aspectos que definen el nuevo entorno de las universidades a nivel mundial. Estudios recientes en Estados Unidos y en algunos países europeos ponen de relieve la emergencia de nuevas formas organizativas como las redes y los conglomerados, de las alianzas estratégicas y otras (Clark, 1995; Dill y Sporn, 1995; Peterson, 1995; Sporn, 1999). Existe también evidencia de cambios organizativos que afectan y se producen en el ámbito de la enseñanza a causa de presiones tanto externas como internas (El-Khawas, 2000). Mora (2000a:220) afirma que actualmente se observa una tendencia hacia la Universidad universal, es decir, aquella que se universaliza extendiéndose a una gran parte de la población, extendiendo sus relaciones a lo largo y ancho del planeta, compitiendo en un entorno global por alumnos y profesores, y ofreciendo en el mismo servicios, tecnología e información.

En el caso español, recientemente las universidades parecen modificar la estructura básica de centros y departamentos incorporando entes y órganos de diferente naturaleza

y de configuración jurídica más compleja que la definida en la LRU, tales como consorcios, fundaciones o patronatos². En este sentido, se ha apuntado que empieza a vislumbrarse una visión de la universidad como una organización de prestación de servicios públicos que reconoce la existencia de diversos destinatarios de sus servicios, que esperan recibir de ella un cierto valor añadido (Bricall, 2000:409). Así, los planes de estudios están orientados a aportar conocimientos y a culminar en una titulación al estudiante, los artículos o trabajos de investigación del personal académico pretenden comunicar nuevos conocimientos a la comunidad científica y aportar un mayor reconocimiento al curriculum de su autor, los cursos de formación continua pretenden mejorar la capacidad profesional de quienes asisten a ellos, etc. Sin embargo, la tipología de los servicios universitarios es muy variada y, por tanto, es difícil adaptar debidamente esta oferta de servicios a las características personales de los receptores de los mismos, especialmente a los diferentes tipos de estudiantes.

En este contexto de cambio, un aspecto de gran importancia planteado actualmente en la universidad hace referencia a las nuevas formas de gobierno que están desarrollando las instituciones. Según Mora (2000a:213) el tipo de relación de la universidad con la sociedad y, consecuentemente, la forma de gobierno de las instituciones universitarias es posiblemente el problema central que tiene planteada la universidad española en estos momentos³. Así, se proponen actualmente nuevas formas de gestión que, acercándose a las técnicas de gestión empresarial, intenten respetar las especiales idiosincrasias de las instituciones universitarias: Van Vught (1995) habla de una planificación cibernética, Clark (1998) utiliza la imagen de la universidad emprendedora, Dill y Sporn (1995) proponen un modelo de red para la gestión institucional y Askling y Christensen (2000) discuten las posibilidades de las instituciones universitarias para desarrollar el modelo de la organización que aprende. Algunos autores plantean la importancia de la adopción de modelos de desarrollo organizativo en las universidades en el contexto de un proceso de planificación estratégica (Hurley, 1990) o bien proponen un modelo de organización de carácter orgánico en el que se desarrollen unidades separadas responsables de las actividades docentes y de las actividades investigadoras (Santos et al., 1998).

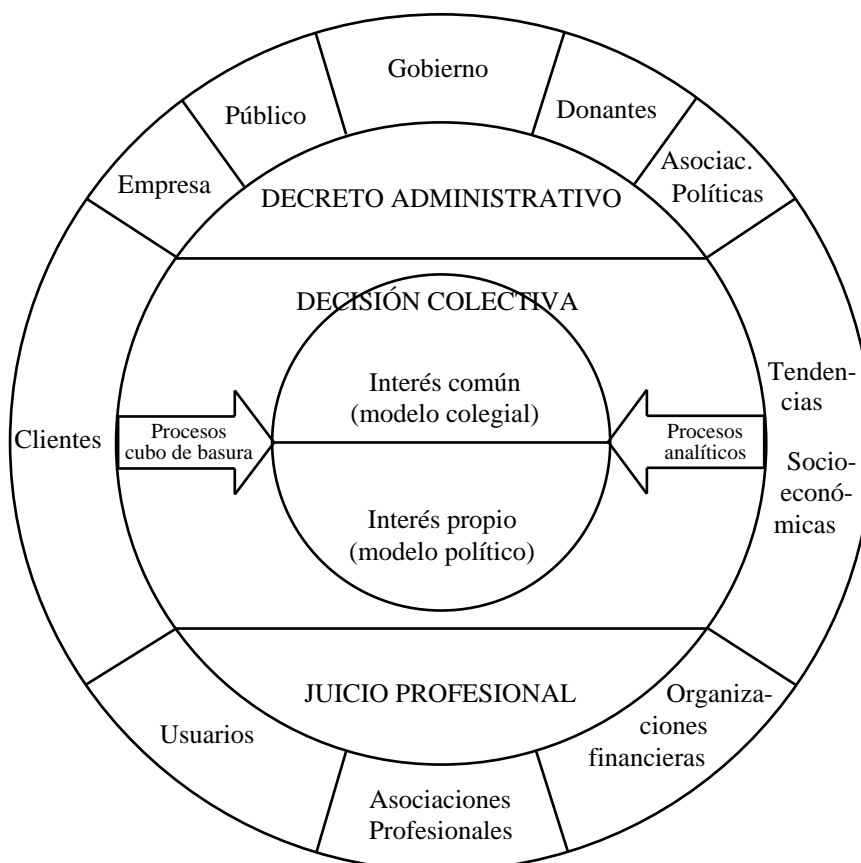
² En las universidades españolas se han creado recientemente fundaciones encargadas de la formación continua, se han promovido instituciones jurídicas independientes para favorecer la conexión entre la universidad y la empresa, se han constituido empresas para gestionar algunos de sus servicios, etc.

³ De hecho, el actual anteproyecto de Ley Orgánica de Universidades (LOU) modifica varios aspectos del gobierno de las universidades.

2.4. LOS PROCESOS DE TOMA DE DECISIONES EN LA UNIVERSIDAD

Para Van Vught y Maasen (1992) una de las características básicas de las universidades es que los procesos de toma de decisiones son altamente difusos y descentralizados y las diferentes subunidades de la universidad se preocupan por sus propios objetivos y muestran desinterés (indiferencia) por los objetivos y la estrategia de la organización. Los tres tipos de procesos de toma de decisiones que podemos encontrar en las instituciones universitarias son: a) los relacionados con la docencia y la investigación, donde las decisiones son tomadas básicamente por los profesores; b) los que están vinculados a decisiones bajo el control del equipo de gobierno o de dirección, como la financiación y la provisión de servicios de apoyo; y c) los relacionados con las decisiones adoptadas con la participación conjunta de profesores y equipo directivo, emergiendo como el resultado de complejos procesos colectivos e interactivos (Hardy et al., 1988; Mintzberg, 1989). Estos tres tipos diferenciados de procesos de toma de decisiones quedan recogidos en la figura 2.3. y serán desarrollados a continuación.

FIGURA 2.3. Niveles de toma de decisiones en la organización profesional



Fuente: Mintzberg (1989:215)

2.4.1. Decisiones adoptadas por los profesionales

En el contexto universitario, los profesores tienen, en principio, un alto nivel de autonomía en la realización de las actividades de docencia e investigación. De esta forma, muchas de las decisiones que definen la misión básica de la universidad están bajo su control (Hardy et al., 1988). Por ejemplo, en el ámbito de la docencia el profesor selecciona los contenidos de los programas a impartir, la metodología docente a seguir o la bibliografía a consultar; en el campo de la investigación esta independencia se observa por ejemplo en la elección de temas a estudiar y las metodologías a aplicar.

Sin embargo, existen factores externos que influyen en las decisiones en estos dos campos. Por ejemplo, los libros que utilizan tienden a estar bien considerados por los colegas, los programas que elaboran reflejan su propia formación universitaria anterior, los artículos que escriben suelen estar de acuerdo con los principios aceptados en su campo o los temas que investigan suelen relacionarse con la posibilidad de obtener financiación externa. Así, para Hardy et al. (1988) la libertad académica se transforma en última instancia en control profesional ya que se ve reducida por la influencia ejercida por los colegas. Según dichos autores, este tipo de decisiones se corresponde con las adoptadas por el *juicio profesional*.

Además, hay otros factores que también condicionan las decisiones tomadas por el profesorado, como pueden ser los factores demográficos que influyen en el nivel de masificación de las aulas, el *feedback* que obtienen de los estudiantes, las restricciones presupuestarias para adquirir nuevos medios o las características de las instalaciones para desarrollar sus actividades.

2.4.2. Decisiones adoptadas por los cargos directivos

En las universidades, la autonomía profesional y la coordinación a través de las habilidades estandarizadas limitan la capacidad de decisión de los cargos directivos, tales como rectores, vicerrectores, decanos o directores de departamento. Los mecanismos de supervisión directa, la normalización de los procesos de trabajo o de reglas y procedimientos y el establecimiento de estándares de rendimiento resultan ineficaces para coordinar el trabajo de los profesores universitarios (Hardy et al., 1988;

Mintzberg, 1989). Éstos mantienen un estrecho control sobre las decisiones directivas, al ocupar directamente y con carácter temporal cargos de responsabilidad o al implicarse en las diferentes comisiones que se crean en el seno de la universidad para adoptar decisiones de relevancia. Mintzberg (1989) y Hardy et al. (1988) hacen referencia a las decisiones adoptadas por los estamentos directivos de una universidad como decisiones por *decreto administrativo*.

Las decisiones estratégicas en este ámbito no están directamente relacionadas con el trabajo de los profesionales y afectan a la institución como un todo. Entre las principales decisiones que son adoptadas por el equipo de gobierno (alta dirección) de una universidad, podemos distinguir diferentes grupos (Álamo, 1995:74):

- Nos encontramos con las decisiones relacionadas con la financiación e inversiones de la institución, como por ejemplo la obtención de fondos, la construcción de edificios e instalaciones, la compra de equipamiento, etc.
- Otras decisiones están más vinculadas al desarrollo de los servicios de apoyo e infraestructura administrativa, tales como las relaciones públicas, el servicio de orientación al alumnado, contabilidad, nóminas, proceso de datos, servicio de comedor, servicio de publicaciones, etc.
- Existen decisiones asociadas a la oferta de las titulaciones que se imparten en la institución universitaria.

Además, el equipo de gobierno ejerce influencia en otras esferas a través de la utilización de las llamadas estrategias *paraguas* (Mintzberg y Waters, 1985:270). Con respecto a este tipo de estrategias, Hardy et al. (1988) afirman que los cargos directivos universitarios, en aquellos campos donde no pueden actuar de forma deliberada, intentan afectar a las directrices más amplias que pueden adoptar los patrones emergentes. Así por ejemplo, pueden decidir sobre el tamaño y el equipamiento docente de las aulas o bien influir en la reforma de planes de estudios al imponer la condición de que el cambio de plan de estudios debe realizarse con un coste cero de profesorado.

Los responsables universitarios también pueden desempeñar un importante papel en la determinación de los procedimientos por medio de los cuales funciona el proceso de toma de decisiones colectiva. En este sentido, pueden influir decisivamente en qué comisiones crear, en su número y estructura, y en el nombramiento de las personas que van a formar parte de las mismas (Hardy et al, 1988). De esta forma, influyen indirectamente en muchas de las decisiones estratégicas adoptadas por otros miembros de la institución.

Finalmente, indicar que en algunas ocasiones las estrategias adoptadas por decreto administrativo pueden venir impuestas por colectivos externos influyentes. En el modelo universitario español, al fundamentarse básicamente en la financiación pública, las restricciones presupuestarias condicionan la estrategia de creación e implantación de nuevas titulaciones.

2.4.3. Decisiones adoptadas colectivamente

En las universidades son muchas las decisiones que son adoptadas conjuntamente por los cargos de responsabilidad directiva (equipo de gobierno, decanos, directores de departamento, etc.), los profesionales académicos y los representantes de los alumnos y del personal de administración y servicios (PAS). Estas decisiones son el resultado de una serie de procesos interactivos que tienen lugar en los diferentes niveles: en los consejos de departamento, en las juntas de facultad o centro, en las juntas de gobierno de la universidad, en los claustros y en los consejos sociales. A su vez, en cada uno de estos órganos colegiados se contempla la posibilidad de crear diversas comisiones.

Una de las principales características de los procesos de toma de decisiones en las universidades es su naturaleza interactiva. Son cuatro los modelos que se han utilizado tradicionalmente para describir los procesos de toma de decisiones colectivas o interactivas en las universidades: el racional, el colegial, el político y el *garbage can* (Taylor, 1983; Hardy et al., 1988; Mintzberg, 1989; Birnbaum, 1988; Hardy, 1990). Para Chaffee (1983:3), en la práctica no es probable que un proceso de decisión siga el patrón de un único modelo; sin embargo, los modelos son mecanismos analíticos útiles que sirven como plantillas a través de las que se puede categorizar, comprender y evaluar los procesos de decisión.

El modelo racional: la toma de decisiones en las organizaciones burocráticas

Las premisas que sostienen el modelo de la decisión racional establecen que los objetivos están claramente definidos y son conocidos explícitamente, se considera un número de alternativas generadas mediante el análisis, la información necesaria está disponible, los criterios de selección están claramente explicados, se selecciona el resultado óptimo (la mejor alternativa) y los recursos son canalizados hacia el mismo (Chaffe, 1983; Baldrige, 1971; Nutt, 1976). Según Hardy et al. (1988), el análisis racional es necesario en la universidades por varias razones: a) el proceso interactivo entre sus miembros obliga a deliberaciones estructuradas; b) la selección de alternativas fomenta su desarrollo cuando la persona que las defiende no tiene acceso a los niveles superiores; y c) los directivos de niveles superiores pueden requerir más información analítica que sea de utilidad para aprobar o rechazar proyectos.

Por otra parte, la naturaleza democrática de las universidades implica que muchas decisiones requieren del acuerdo de un gran número de personas que no están comprometidas *a priori*. Ante la discusión de determinados objetivos ambiguos o planteamientos contradictorios, estas personas deben ser convencidas por los argumentos racionales de sus defensores. La aceptación de este método radica en el hecho de que los profesores universitarios son, por su propia naturaleza y experiencia, analistas acostumbrados a desarrollar la argumentación racional a través de su investigación y enseñanza, lo que contribuye a su tendencia a estudiar los problemas y a tomar decisiones de forma analítica (Hardy et al., 1988). El análisis racional también se puede utilizar para desarrollar la comprensión, alcanzar el consenso y ayudar a la comunicación; asimismo, sirve de ayuda para centrar la atención en los problemas y soluciones en determinadas situaciones.

El modelo colegial: la toma de decisiones en las organizaciones profesionales

El modelo colegial presupone normas, valores y premisas acerca del propósito organizativo que son compartidos por los miembros de la comunidad universitaria y un compromiso con los objetivos institucionales que a menudo parece girar en torno a la excelencia (Hardy, 1990). En este sentido, los participantes están motivados por el interés común. Los profesores actúan conjuntamente como compañeros en sus

razonamientos sobre los objetivos comunes aún cuando éstos puedan no ser congruentes con los del conjunto de la institución.

El poder reside en los profesionales y las normas compartidas por éstos controlan el comportamiento y, aunque se puedan presentar diferentes alternativas generadas por la diversidad disciplinaria, las decisiones se adoptan por consenso. Tal y como afirma Hardy (1990), la colegialidad ocurre donde existe una misión comúnmente aceptada. Taylor (1983:18) amplía esta idea planteando que, aunque pudieran aflorar diferencias en las metas inmediatas de grupos como el profesorado, la administración y los estudiantes durante el proceso de decisión, estas diferencias se superarían mediante el acuerdo con respecto al propósito y metas de la organización universitaria.

El modelo político: la toma de decisiones en las organizaciones políticas

El modelo político reconoce la existencia de grupos diferenciados, como la administración, el profesorado o los estudiantes, que actúan a modo de colectivos de poder con el objetivo de influir en las decisiones a fin de satisfacer sus propios intereses divergentes (Taylor, 1983:21). Según Mintzberg (1989:218), en el modelo político, los participantes tratan de servir a su propio interés, y los factores políticos se convierten en instrumentos para determinar los resultados. Salancik y Pfeffer (1974) realizaron una serie de estudios sobre la relación entre el poder y los resultados de las decisiones, llegando a la conclusión de que la asignación de presupuestos a un departamento se puede predecir mejor atendiendo a su grado de poder o a su nivel de representación en comisiones, que en función de su tamaño o reputación. También observaron que la habilidad de obtener privilegios externos influía en la habilidad de obtener financiación interna (Pfeffer y Salancik, 1974). Así, se puede llegar a interpretar que la asignación de recursos se explica mediante el poder, en particular por la habilidad de atraer recursos externos altamente valiosos.

La toma de decisiones política está orientada hacia la adquisición de recursos, ya que los grupos competidores luchan por satisfacer su propio interés, el control se ejerce mediante el uso del poder y la elección de una alternativa viene determinada por el comportamiento político y la capacidad de negociación del grupo que la promueve. En definitiva, el interés propio es probable cuando los objetivos entran en conflicto, los

problemas son críticos, los grupos de interés son interdependientes, y los recursos son escasos (Hardy, 1990:214).

El modelo “cubo de basura”: la toma de decisiones en las anarquías organizadas

Otro modelo utilizado para explicar la toma de decisiones en las universidades define a éstas como anarquías organizadas y ha recibido la denominación de *garbage can*, es decir, “cubo de basura” (Cohen et al., 1972, 1976; Cohen y March, 1986; March y Olsen, 1976), eufemismo acuñado por dichos autores para designar a los órganos colectivos de decisión en las grandes organizaciones (en el caso de la universidad: junta de gobierno, junta de facultad, comisiones *ad hoc*, etc.) (Cohen et al., 1976:42).

El término *anarquía organizada* se utiliza para describir a la institución en la que: a) los objetivos no son claros, de forma que no existe consenso en relación a la misión y objetivos básicos; b) los medios para alcanzar estos objetivos son ambiguos porque su elección se fundamenta en la prueba y error, experiencias previas, la imitación o la necesidad; y c) los miembros de la organización dedican diferente cantidad de tiempo y esfuerzo a la institución. Este modelo, en lugar del interés común o del interés propio, sugiere un cierto desinterés.

Según esta teoría, las oportunidades de toma de decisiones pueden considerarse como un “cubo de basura” en el cual los participantes vierten varios problemas y soluciones (Cohen et al., 1976:26). En él convergen distintas “corrientes” relativamente independientes, como son: problemas, soluciones, participantes y oportunidades de decisión (“cubos de basura” disponibles en un momento dado). Los procesos del tipo “cubos de basura”, según se ha observado, se caracterizan porque los problemas, las soluciones y los participantes van de un cubo a otro de forma que el tipo de decisión que se adopta, el tiempo que dura el proceso de la toma de decisiones y los problemas que se resuelven dependen de una complicada mezcla de opciones disponibles en un momento determinado, de la mezcla de problemas existentes en el “cubo de basura”, de la mezcla de soluciones en busca de problemas, de la participación casual de determinadas personas y de las exigencias externas a los participantes (Cohen et al., 1976:36-37).

2.5. MODELOS DE GESTIÓN DE LA UNIVERSIDAD

Combinando diferentes elementos como la estructura organizativa existente, el modelo de toma de decisiones adoptado y el grado de autonomía universitaria se puede llegar a caracterizar diferentes modelos globales de gestión de la universidad. El esquema más conocido en este sentido es el que planteó Clark (1983) y que se conoce como el *triángulo de la tensiones* o *triángulo de los conflictos*, cuya denominación se realiza para exponer las dificultades a las que suele estar expuesta la educación superior en su conjunto en cuanto a su organización y financiación. En concreto, este autor concebía la educación superior como un sistema localizado en algún punto intermedio entre tres grandes grupos de poder y de presión:

1. El Gobierno, considerado sinónimo de Administración Pública, directamente vinculada con las decisiones en materia de educación superior.
2. El Mercado, referido a las decisiones tomadas por los potenciales usuarios y sus familias.
3. Las Instituciones Académicas, entendiendo por éstas los centros educativos superiores.

Derivados del triángulo de los conflictos se plantean los tres modelos siguientes: burocrático, colegiado y de mercado.

2.5.1. Modelo burocrático

En los sistemas universitarios más dependientes de la Administración Pública, con autonomía reducida, predominan los sistemas de gestión *burocráticos*, regidos por el derecho administrativo y por las pautas de comportamiento características de las administraciones públicas. Este modelo es el que ha predominado en Francia y en los países del Sur de Europa, con ciertas variantes. También es el que había imperado en España hasta la promulgación de la LRU en 1983. Entre los elementos característicos de este modelo cabe destacar los

siguientes: a) la Administración Pública asume la responsabilidad de financiar y controlar el funcionamiento y el gasto de la universidad; b) esta Administración nombra también a los principales responsables de la gestión universitaria o ejerce una estricta supervisión de su actuación; c) la Administración expide y garantiza la validez académica y profesional de los títulos otorgados por la universidad y define sus contenidos; d) el personal de la universidad tiene el carácter de funcionario público y su proceso de selección y de promoción está fuertemente reglamentado por la Administración; e) los órganos colectivos de gobierno de la universidad tienen un carácter consultivo o de propuesta, complementado frecuentemente con la cesión de competencias en cuestiones menores; y f) la organización interna de la universidad es de corte tradicional.

2.5.2. Modelo colegial

En el *modelo colegial* la universidad es considerada como una entidad autónoma con normas propias de funcionamiento en las que se da un papel muy preponderante a la comunidad académica. Las características de este modelo de gestión son: a) la financiación de la universidad es, en su mayor parte, de carácter público, pero la Administración Pública apenas interviene en la gestión interna de la institución; b) los órganos colegiados ejercen directamente el gobierno de la institución o eligen libremente a los responsables del mismo; c) la universidad decide el contenido de sus programas de enseñanza, garantiza la validez académica de sus títulos y negocia con los organismos públicos y asociaciones profesionales su reconocimiento para el ejercicio profesional; d) los profesores son contratados libremente por la propia universidad; e) la universidad es una entidad independiente, aunque reconocida mediante actos públicos; f) la gestión de la universidad se rige por normas propias basadas en las tradiciones académicas y en el contrapeso de poderes de los distintos sectores académicos; g) los órganos colectivos de gobierno de la institución no son sólo consultivos, sino que también

pueden elegir a los órganos personales, tomar decisiones ejecutivas y realizar funciones de control; y h) la organización interna es de carácter tradicional, basada en las disciplinas académicas, y con poca dependencia de los requerimientos del mercado profesional.

2.5.3. Modelo de mercado

El *modelo empresarial o de mercado*, que parece el sistema más compatible con el de las universidades de titularidad privada, mantiene como rasgos más significativos los siguientes: a) la financiación es predominantemente privada (de carácter lucrativo o no) y la gestión se lleva a cabo a través de órganos equivalentes a un consejo de administración, que está constituido de acuerdo con las normas establecidas por el titular de la institución; b) este consejo de administración u órgano equivalente designa o contrata a los responsables máximos del gobierno de la universidad; c) cada universidad decide el contenido de sus cursos, garantiza la validez de sus títulos y negocia su reconocimiento con la Administración, con otras universidades y con asociaciones profesionales a través de sistemas de acreditación y de certificación de la calidad de las mismas o mediante procedimientos equivalentes; d) la dirección de la universidad contrata libremente a sus profesores, aunque para ello se apoye en un asesoramiento académico, tanto interno como externo; e) cada universidad constituye una entidad privada cuya gestión se lleva cabo con criterios de gerencia profesional; y f) la estructura interna de la organización es de carácter matricial y flexible, con gran capacidad de adaptación a los cambios del entorno social y científico.

Según Bricall (2000:412-416), el modelo burocrático es demasiado rígido para la gestión de las universidades y restringe su capacidad de responder a los cambios en su

entorno social, dejando escaso margen a la autonomía universitaria y, en cambio, propiciando ciertas formas de corporativismo. En cuanto al modelo colegial, tiene el riesgo de inclinarse excesivamente hacia el inmovilismo y el corporativismo de los profesores o de la comunidad universitaria en su conjunto; además, puede limitar la capacidad de respuesta de la universidad por las inercias de los órganos colegiados de carácter académico. Por lo que se refiere al modelo de mercado, a pesar de su flexibilidad y capacidad de respuesta organizativa a los nuevos retos de las universidades, sus problemas residen en el escaso margen de autonomía académica que proporciona. Sin embargo, actualmente se detectan ciertas tendencias de carácter general que parecen orientarse en una misma dirección:

- Aumento de la autonomía institucional correlativa a un aumento del control social sobre las universidades, a través de órganos de gobierno universitario independientes, que incluyen representantes del resto de la sociedad y de la Administración Pública, y de la práctica de la evaluación externa.
- Profesionalización de la gestión interna de las universidades.
- Introducción de estímulos a la innovación en la gestión de estas instituciones universitarias, potenciando la diversificación y la competencia entre ellas.

2.5.4. Modelo de gestión en la universidad española

En el sistema universitario español, la fórmula organizativa que surgió de la LRU de 1983 finalmente no responde estrictamente a ninguno de los tres modelos apuntados. Las universidades son financiadas en su mayor parte por la Administración Pública, pero ésta no interviene en el gobierno interno de la institución; los responsables de la gestión de cada universidad son elegidos por órganos colegiados y nombrados por la Administración correspondiente; el Estado garantiza la validez académica y profesional

de los títulos universitarios de carácter oficial, aunque las universidades pueden ofrecer títulos propios; la universidad es un organismo de derecho público, dotado de una autonomía propia, regulada por una ley específica; los profesores ordinarios son funcionarios del Estado, aunque cada universidad interviene en la selección de su personal académico, participando en las comisiones encargadas de la misma. La gestión de las universidades se rige por las normas del derecho administrativo, aunque gocen de considerable autonomía organizativa y presupuestaria. De hecho, el régimen de gestión de la misma es una mezcla del modelo burocrático y colegial, con algún elemento corrector que lo orienta hacia el modelo empresarial. Los distintos órganos colegiados tienen funciones de consulta, elección, gestión y control; son numerosos y participativos y están abiertos a todos los estamentos universitarios y de forma un tanto escasa a representantes de los intereses sociales externos a la universidad en el caso del Consejo Social. En síntesis, el modelo anterior a la LRU estaría muy cerca del vértice de modelo burocrático, y el modelo de la LRU se aproxima al modelo colegial, desplazándose ligeramente hacia el modelo de gestión profesional y técnico.

2. 6. EL COMPORTAMIENTO HUMANO EN LA UNIVERSIDAD

Robbins (1994:8) considera que el *Comportamiento Organizativo* es un campo de estudio que investiga las repercusiones que los individuos, los grupos y la estructura producen en el comportamiento de las organizaciones con el propósito de aplicar estos conocimientos para mejorar la eficacia de una organización. En síntesis, trata del estudio de aquello que las personas hacen en una organización y de cómo ese comportamiento afecta el rendimiento de la organización. Cuenta con aportaciones recibidas de una serie de disciplinas científicas que estudian el comportamiento, entre las que predominan la Psicología, la Sociología, la Antropología y la Ciencia Política.

Algunas de las principales variables dependientes que han sido estudiadas en este campo son la productividad, el ausentismo, la rotación de personal y la satisfacción en el trabajo, que suelen usarse como determinantes de la eficacia de los recursos humanos de una organización. Las variables independientes y explicativas de las anteriores se agrupan en tres niveles de análisis: a) variables del *individuo*, como son las características biográficas y de la personalidad, los valores, las actitudes, las capacidades individuales, el aprendizaje y la motivación; b) variables del *grupo* que afectan a su comportamiento, entre las que se cuentan la estructura de éste, los patrones de comunicación, los procesos de decisión en grupo, los estilos de dirección, el poder, las relaciones intergrupales y los grados de conflicto; c) variables del *sistema organizativo*, tales como el diseño de la estructura organizativa, las políticas y prácticas de recursos humanos (procesos de selección, programas de capacitación, métodos para la evaluación del rendimiento, etc.), el cambio y desarrollo organizativo y la cultura organizativa.

A continuación centraremos nuestra atención en aspectos vinculados con el poder y el liderazgo en la universidad y, en especial, con las actitudes del personal académico universitario.

2.6.1. Aspectos relacionados con la dirección (liderazgo) y el poder en la universidad

Para Veciana (1999:15), la *dirección* o *ducción* es un proceso dinámico de actuación de una persona (dirigente) sobre otra u otras (dirigidos o grupo) con el objeto de guiar su comportamiento hacia una meta u objetivo determinado, a través de su prioridad de decisión que le confiere su posición de poder.

Las investigaciones que han tenido por objeto explicar el fenómeno de la dirección y establecer una teoría de la dirección han sido numerosas. Como toda teoría, el objetivo principal ha sido explicar las relaciones causales entre comportamiento directivo y eficacia de los dirigidos. En síntesis, las principales teorías, enfoques y etapas son: a) el enfoque basado en los rasgos psicológicos del jefe (*trait approach*); b) el enfoque orientado al comportamiento del jefe; c) el enfoque contingente o situacional; y d) el redescubrimiento del líder carismático de Weber: la dirección transformacional (Veciana, 1999:157).

Sin embargo, se ha prestado poca atención a estos temas en el marco de la educación superior. En las universidades, el estudio del liderazgo es más difícil que en otros contextos debido a una serie de características organizativas ya estudiadas anteriormente como son la existencia de sistemas de control duales, conflictos entre la autoridad profesional y administrativa, objetivos no definidos claramente, etc. Además, en estas instituciones suele encontrarse una fuerte resistencia al liderazgo tal y como se entiende generalmente este concepto en las organizaciones tradicionales.

Las ideas comunes acerca de la eficacia de una dirección fuerte y decisiva pueden tener cierta validez en las empresas que son jerárquicas y dirigidas a las metas y en las que los subordinados esperan recibir directrices de los superiores. No obstante, en la educación superior los líderes están sujetos a restricciones internas y externas que limitan su eficacia y pueden desempeñar sus roles de una forma altamente simbólica más que instrumental.

Así, en el estudio del liderazgo en el contexto de las universidades, nos encontramos con dos posturas bien diferenciadas. Por una parte, se puede considerar a las

“universidades como sombras alargadas de los grandes líderes” (Birnbaum, 1988:21) y que su futuro depende en gran medida de la existencia de un liderazgo eficaz (Fisher, 1984, en Birnbaum [1988]). Y, por otra parte, también se ha argumentado que “la visión de la universidad como la sombra de un presidente fuerte es irrealista” (Walker, 1979:118), e incluso que “la presidencia es una ilusión” (Cohen y March, 1986:2).

De todas las teorías existentes, Birnbaum (1988) considera que tres son especialmente aplicables a las instituciones universitarias:

- La *teoría del intercambio social*, que plantea la existencia de una relación recíproca mediante la cual los líderes proporcionan a un grupo los servicios y el apoyo necesarios a cambio de la aprobación y consentimiento de sus demandas. Según esta teoría, los líderes acumulan poder a través de sus posiciones en la organización y de sus propias personalidades siempre y cuando produzcan las recompensas esperadas y las distribuyan con equidad. Esto sugiere que la eficacia de un líder depende de satisfacer las expectativas de los seguidores (en el caso del líder transaccional) o de cambiar esas expectativas (en el caso del líder transformador) (Burns, 1978; Bennis y Nanus, 1985). El líder transaccional satisface las necesidades de los seguidores y enfatiza los medios, mientras que el líder transformador enfatiza los fines y utiliza las motivaciones de los seguidores para conducirlos hacia valores nuevos y mejores en apoyo del cambio pretendido.
- La *teoría simbólica*, cognitiva o cultural (Deal y Kennedy, 1982; Cohen y March, 1986; Weick, 1969) considera a las organizaciones como sistemas de creencias y percepciones en los que la realidad no es objetiva, sino que es representada por los miembros de la organización. Desde esta perspectiva, el rol de los líderes en las organizaciones empresariales sería “dirigir” la cultura organizativa. Sin embargo, la naturaleza profesional de las universidades puede hacer que la dirección de la cultura sea difícil y, por tanto, el rol de los líderes puede ser más simbólico que real. Para Birnbaum (1988), esta concepción contraria al planteamiento tradicional del liderazgo es difícil de aceptar, puesto que se suele admitir que éste es un proceso organizativo central y la principal fuerza en el esquema de acontecimientos y actividades de la organización.

- La *teoría del entorno*, por el contrario, afirma que los principales factores que afectan al liderazgo pueden encontrarse no en los propios directivos, sino más bien en las restricciones que existen en el entorno dentro del cual opera la institución. Cuando el entorno es favorable, las posibilidades de surgimiento de líderes son mayores; del mismo modo, es difícil encontrar líderes en épocas de declive (Birnbaum, 1988:25). No obstante, las organizaciones sociales complejas como las universidades no pueden funcionar eficazmente a largo plazo sin líderes que coordinen sus actividades, simbolicen el propósito institucional y les representen ante sus diferentes públicos. Además, si estos líderes han de evitar el fracaso, deben: a) tener un alto nivel de competencia en materia de dirección; b) comprender la naturaleza de la educación superior, en general, y de la cultura de la institución, en particular; y c) contar con las capacidades requeridas para interactuar eficazmente con los grupos externos.

Actualmente, parece clara la necesidad de una dirección o liderazgo en las universidades capaz de crear valores compartidos y objetivos comunes para el conjunto de la organización. Dicho liderazgo necesita ser adaptado a las características de estas organizaciones y es necesario no sólo en la alta dirección (equipo de gobierno), sino también a nivel de facultades y departamentos. Reponen (1999:242) afirma que la universidad actual requiere de una dirección eficaz en los diferentes niveles de responsabilidad, que sea capaz de motivar el personal académico y administrativo, adquirir nuevos recursos y crear un clima de trabajo adecuado.

Un concepto relacionado con el de dirección es el de *poder*. El poder es uno de los elementos constitutivos de toda dirección (Veciana, 1999:18). Según Weber (1944), poder significa toda probabilidad de imponer la propia voluntad dentro de una relación social, incluso contra la resistencia e independientemente de la base en que esa probabilidad se apoya. De una manera amplia, el poder se considera como la capacidad que tienen las personas o grupos de influir en el comportamiento, acciones o resultados de otras personas o grupos (Kast y Rosenzweig, 1987:378; Koontz y Weirich, 1994:292).

Existen diversos medios o formas a través de los que se puede ejercer dicho poder (las bases de poder). Siguiendo la categorización que propusieron French y Raven (1959)

destacamos las siguientes: a) el *poder coercitivo*, que se basa en el castigo; b) el *poder de recompensa*, basado en el premio; c) el *poder legítimo*, derivado de la posición que se ocupa en la estructura organizativa formal; d) el *poder de identificación*, referente o carismático; y e) el *poder de experto*, basado en conocimientos o capacidades especiales.

En las universidades, al igual que en otras organizaciones, el poder es un variable clave en la coordinación y control de las actividades desempeñadas por los individuos y grupos. Estas instituciones se fundamentan básicamente en el poder de identificación y en el poder de experto, aún cuando esto no significa que el profesorado sea indiferente a las recompensas monetarias o que no se sientan insatisfechos por unas compensaciones económicas poco razonables sino que es más probable que estén influidos por los principios de libertad académica y comportamiento ético o por aquellos colegas cuyos valores comparten (Birnbaum, 1988).

De acuerdo con lo expuesto, los medios que permiten influir de forma eficaz en el comportamiento del profesorado son diferentes a los que se utilizan en las organizaciones empresariales, donde lo que se enfatiza es el poder de recompensa y el poder legítimo. Así, intentar controlar al profesorado ofreciendo beneficios materiales o darles órdenes podría afectar a su comportamiento, pero al mismo tiempo también podría disminuir la eficacia del poder referente o de experto. La autonomía propia de la autoridad profesional y la no predisposición de los profesionales a aceptar la autoridad administrativa son elementos con importantes efectos en el diseño de las estructuras organizativas de las universidades y en sus modelos de dirección.

2.6.2. Actitudes del profesorado universitario

Una persona puede tener múltiples actitudes, pero el Comportamiento Organizativo se centra en determinadas actitudes relacionadas con el trabajo. La mayor parte de las investigaciones en este campo han abordado tres tipos de actitudes: la satisfacción laboral, la implicación laboral (*job involvement*) y el compromiso organizativo (Robbins, 1994:180).

En el entorno actual la dirección de los recursos humanos se hace mucho más compleja y de su eficacia depende en gran medida la consecución de los objetivos de la organización. En este sentido, parece claro que las actitudes, habilidades, competencias y conocimientos de las personas que en ella trabajan influyen directamente en sus resultados, eficiencia, reputación y en definitiva en su éxito. Las estrategias de recursos humanos suelen orientarse a la utilización de éstos para obtener ventajas sostenibles y duraderas en el tiempo.

En las instituciones educativas, el personal académico constituye un recurso clave ya que tiene un papel destacado en el logro de los objetivos de la institución. El nivel de rendimiento alcanzado en sus actividades docentes e investigadoras determina en gran medida la experiencia educativa y el aprendizaje del estudiante y, en general, la contribución que la institución realiza a la sociedad. En este sentido, varios autores destacan la importancia de la motivación, el compromiso, la satisfacción o la autoeficacia del profesorado universitario en el proceso de mejora de la calidad de la institución (Rowley, 1996b; Busch et al., 1998; Oshagbemi, 2000).

En el caso del profesorado universitario en España, Mora (2000b) apunta que la búsqueda de soluciones a varias de las problemáticas a las que está actualmente sujeto el mismo exige conocer con más detalle, entre otras cuestiones, cuáles son sus expectativas, cómo vive su profesión o qué siente respecto a su trabajo. En síntesis, los principales problemas del profesorado en estos momentos se centran básicamente en dos aspectos: a) la existencia de mecanismos de acceso y de promoción a la carrera docente estable no suficientemente transparentes, y b) la situación del profesorado más joven que se encuentra en una situación de inestabilidad (Mora, 2000b:10)⁴. El mismo autor ha realizado recientemente una interesante análisis de la evolución y la situación actual de la profesión académica en nuestro país (Mora, 2001).

A continuación analizaremos más ampliamente aspectos relacionados con las actitudes del profesorado universitario.

⁴ En Mora (2000b) se recogen recientes experiencias sobre la situación actual del profesorado universitario en Estados Unidos, el Reino Unido y Francia, junto con una visión general sobre el profesorado en la UE, así como las opiniones de diversos expertos sobre los problemas que en estos momentos afronta el profesorado universitario español.

Satisfacción laboral

Según Robbins (1994:180), el término satisfacción laboral se refiere a la actitud general que adopta la persona con respecto a su trabajo. Locke (1976) la definió como un estado emocional positivo resultante de la valoración del trabajo o de las experiencias laborales. Por su parte, Price y Mueller (1986) definieron la satisfacción laboral como el grado en el que a los individuos les gusta su trabajo. Churchill et al. (1974) definieron el dominio conceptual de la satisfacción laboral en función de todas las características del trabajo en sí y del entorno laboral en que los empleados hallan recompensas, realización y satisfacción, o frustración e insatisfacción.

La satisfacción laboral ha sido analizada como un concepto global y por tanto unidimensional o bien como un concepto multidimensional considerando diferentes aspectos o facetas del trabajo que pueden variar de forma independiente. Éstas suelen estar relacionadas con aspectos tales como las características del puesto de trabajo, la compensación económica, las oportunidades de promoción, las relaciones con el jefe y con los compañeros (Smith et al., 1969).

Desde finales de los años cincuenta (Herzberg et al., 1959) numerosos investigadores han teorizado sobre la naturaleza de la satisfacción laboral, han desarrollado modelos para explicar diferencias en la satisfacción y han llevado a cabo estudios empíricos para comprobarlos.

En el caso del profesorado universitario, las recompensas de carácter intrínseco que ofrece el puesto de trabajo del profesor universitario han constituido tradicionalmente un aspecto central en su satisfacción laboral (Olsen, 1993:454). Varios autores destacan la importancia de este tipo de incentivos en profesiones como la académica. En cambio, los factores de carácter extrínseco, como el salario, el apoyo institucional, el sistema de recompensas y la estructura organizativa han sido considerados como fuentes de insatisfacción para el profesorado (Olsen, 1993:455).

Algunos estudios han puesto de relieve que las necesidades de orden superior tienden a dominar en el contexto universitario, donde los académicos tienen generalmente un alto grado de control sobre los factores de contenido (Pearson y Seiler, 1983). También se

ha destacado el hecho de que el puesto de trabajo del profesorado universitario se caracteriza por tener un alto potencial motivador que se ve influido principalmente por la variedad y significación del trabajo y, sobre todo, por la autonomía (Alcaide et al., 1990). Bajo el punto de vista de la teoría de los dos tipos de factores motivadores de Herzberg et al. (1959), se afirma que la satisfacción del personal académico de las universidades está relacionada con la propia naturaleza del trabajo (aspectos de carácter intrínseco del puesto), mientras que la insatisfacción está vinculada con factores externos al mismo (aspectos extrínsecos) (Hill, 1986:42).

Por su parte, Adams (1998) revisa varios estudios realizados desde 1968 hasta 1996, básicamente centrados en las universidades australianas, que tratan las percepciones del personal académico universitario acerca de su trabajo. En primer lugar, cabe destacar que los valores positivos que emergen de forma común en la mayoría de trabajos son la libertad, independencia y autonomía en el trabajo, la oportunidad de realizar una contribución al conocimiento, los aspectos relacionados con la interacción social y el prestigio asociado al hecho de ser un académico. En los estudios más reciente aparecen otros factores como la relación entre docencia e investigación, la percepción que las interacciones con la gestión son menos satisfactorias, la reducción en las oportunidades de promoción y en la seguridad del puesto, así como cambios en la naturaleza y el volumen de la carga de trabajo (Adams, 1998:427). En segundo lugar, se observa las percepciones de los individuos se ven influenciadas por la fase de la carrera académica en que se encuentran, la cultura asociada a la disciplina académica, el estido de dirección dentro de la institución, facultad o departamento, la disponibilidad de recursos y el apoyo recibido. En tercer lugar, se pone de relieve que las recompensas intrínsecas del puesto continúan siendo fuentes de satisfacción a pesar de la creciente carga de trabajo y de las mayores demandas para rendir cuentas (*accountability*) (Adams, 1998:431-432).

A principios de los años noventa se llevó a cabo uno de los estudios más amplios sobre profesorado universitario bajo los auspicios de la *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching* (Boyer et al., 1994) en el que se analiza la profesión académica en quince países diferentes. Lacy y Sheehan (1997) analizan la parte de este estudio que trata sobre la satisfacción entre el personal académico. En concreto, analizan los resultados de ocho países (Australia, Alemania, Estados Unidos, Hong Kong, Israel, México, Reino Unido y Suecia) contando con datos de un total de 12.599

profesores. Los aspectos en los que se observa unos porcentajes de satisfacción superiores hacen referencia a los cursos que imparten, las relaciones con los colegas y la oportunidad de ejercer sus propias ideas en su entorno laboral. En cambio, existen proporciones sustanciales de encuestados que se encuentran insatisfechos con la forma en que se dirige la institución y con las oportunidades de promoción. Por otra parte, los resultados reflejan la existencia de diferencias significativas entre países en diversos aspectos de la satisfacción laboral. Las puntuaciones medias obtenidas también son significativamente diferentes en función del departamento académico (disciplina) y según el sexo del encuestado. Concretamente, los hombres tienden a estar más satisfechos que las mujeres en varios aspectos de su puesto de trabajo.

Olsen (1993) analiza en un estudio longitudinal las dimensiones que influyen en la satisfacción laboral y en el estrés de los profesores universitarios noveles. En concreto, los cuatro aspectos relacionados con la vida laboral del profesorado universitario son: las recompensas intrínsecas, el conflicto de rol y equilibrio, las compensaciones económicas y el reconocimiento y apoyo. Los resultados de dicho estudio muestran que, a lo largo del período de tiempo considerado (tres años), se produce tanto un descenso en los niveles de satisfacción como un aumento en el estrés laboral (Olsen, 1993:464). Por otra parte, el análisis de la importancia relativa de los factores considerados indica que, a pesar de la insatisfacción mostrada con el salario u otros aspectos de carácter extrínseco, los profesores priorizan las recompensas de tipo intrínseco de su puesto de trabajo.

Las investigaciones de Oshagbemi (1997, 2000) sobre satisfacción laboral entre el profesorado universitario se basan en los datos de una muestra de 554 académicos pertenecientes a 23 universidades del Reino Unido. Usando un análisis cluster agrupa los individuos en 3 grupos diferentes según sus niveles de satisfacción en relación con diversas facetas del puesto de trabajo (la docencia, la investigación, la gestión, la paga, las promociones, la supervisión, la relación con los compañeros y las condiciones físicas de trabajo) (Oshagbemi, 1997). Otros resultados indican la existencia de diferencias significativas en la satisfacción con la docencia, con la investigación y con la gestión (los tres aspectos centrales del puesto de trabajo) en función de la edad y la categoría laboral de los encuestados (Oshagbemi, 2000). Asimismo, la satisfacción docente decrece con la edad, mientras que la satisfacción investigadora está

positivamente relacionada con la edad, aunque con ratio decreciente (Hickson y Oshagbemi, 1999).

En el ámbito español, de la encuesta realizada por Sáenz y Lorenzo (1993) al profesorado de la Universidad de Granada con una muestra de 813 individuos (30,11 por 100 del total) cabe destacar las siguientes conclusiones: a) los ámbitos de mayor satisfacción son los relativos a la docencia y a las relaciones con los alumnos y, a continuación, los aspectos vinculados a las relaciones con los compañeros y a la realización profesional; b) la investigación no es una fuente de satisfacción mayoritaria; c) los profesores se muestran más insatisfechos con las cuestiones de índole sociolaboral (condiciones de trabajo, sistema de incentivos, cobertura asistencial, etc.) y con la estructura organizativa de su Universidad, en concreto con la organización departamental (Sáenz y Lorenzo, 1993: 45-46). Por otra parte, encuentran algunas diferencias en las respuestas obtenidas en función del centro y la localización del mismo, la categoría, el género, la antigüedad y el cargo del encuestado.

Compromiso organizativo

El compromiso organizativo se concibe básicamente desde dos perspectivas diferentes, el compromiso afectivo o actitudinal y el calculativo o de continuidad, aunque ambas tienen en común el considerar que es un vínculo o lazo del individuo con la organización⁵.

El *compromiso actitudinal* se define como la fuerza de la identificación de un individuo con una organización en particular y de su participación en la misma. Conceptualmente puede ser caracterizada por tres factores como mínimo: a) una fuerte convicción y aceptación de los objetivos y valores de la organización; b) la disposición a ejercer un esfuerzo considerable en beneficio de la organización; y c) el fuerte deseo de permanecer como miembro de la organización (Mowday et al., 1979). El *compromiso de continuidad* se refiere a que el individuo es consciente de que existen unos costes asociados a dejar la organización en la que trabaja (Meyer y Allen, 1997). El vínculo

⁵ Un tercer enfoque es el del compromiso normativo, el cual ha sido el menos desarrollado y estudiado empíricamente, que tiene que ver con el sentimiento de obligación que tiene el individuo a permanecer en la organización porque piensa que es lo correcto o lo que debe hacer. Este sentimiento puede deberse a presiones de tipo cultural o familiar (Morrow, 1993).

con la organización que reflejan ambas visiones del compromiso son diferentes. Mientras que los empleados con un fuerte compromiso actitudinal o afectivo permanecen en la organización porque así lo quieren, aquéllos que muestran un fuerte compromiso de continuidad se mantienen en ella porque lo necesitan (Meyer et al., 1989).

Durante las últimas décadas los trabajos sobre compromiso organizativo han sido numerosos y se han llevado a cabo con diferentes objetivos. Algunos estudios han tratado de acotar el concepto y diferenciarlo de otros (Mowday et al., 1979; Meyer y Allen, 1984; Brooke et al., 1988; Zaccaro y Dobbins, 1989). Otros han tratado de elaborar escalas de medida o corroborar las ya existentes (Porter et al., 1974; Mowday et al., 1979; Meyer y Allen, 1984; Morrow, 1993). Se han realizado investigaciones que buscan identificar las variables que determinan que los miembros de la organización estén más o menos comprometidos con la misma (Mottaz, 1988; Cohen y Lowenberger 1990; Mathieu y Zajac, 1990; Morrow, 1993). Por último, ciertos estudios han analizado aspectos del trabajo relacionados con el compromiso y por las consecuencias que tienen sobre otras circunstancias laborales (Bouzas y Castro, 1986; Mathieu y Zajac, 1990; Meyer y Allen, 1991; Meyer y Allen, 1997).

El compromiso ha sido reconocido como un factor determinante de la efectividad de la organización (Schein, 1970; Steers, 1975), de altos niveles de rendimiento y de la reducción en el absentismo y la rotación en el trabajo (Mowday et al., 1979, 1982, Porter et al., 1976; Steers, 1977; Koch y Steers, 1978; Angle y Perry, 1981; Price y Mueller, 1983; Fukami y Larson, 1984).

En el ámbito español, Bayona et al. (2000) estudian el compromiso organizativo aplicado al caso de una institución universitaria (Universidad Pública de Navarra) y como herramienta de la gestión de recursos humanos para analizar la lealtad y vinculación de los empleados con su organización. Con los datos obtenidos de una muestra de 138 individuos (personal docente) realizan un análisis cluster para formar cuatro grupos atendiendo a los diferentes grados de compromiso que presentan, tanto en su vertiente actitudinal como de continuidad. Los resultados confirman la inexistencia de correlación entre el compromiso actitudinal y el compromiso de continuidad. Las variables relacionadas con el trabajo y el grupo (autonomía, oportunidades de

promoción, clima, satisfacción) son las que presentan valores más altos con el compromiso actitudinal. Asimismo, obtienen diferencias significativas de medias entre grupos según la edad y las habilidades investigadoras del profesorado.

Autoeficacia del empleado

El concepto de autoeficacia (*self-efficacy*) fue introducido por Bandura (1977), quien la definió como el juicio de las capacidades personales para organizar y ejecutar cursos de acción requeridos a fin de conseguir determinados tipos de rendimiento (Bandura, 1977:391). Es decir, se considera la creencia en la habilidad personal para ejecutar exitosamente un determinado curso de comportamiento (Bandura, 1986). Por tanto, la autoeficacia se refiere a la percepción que tiene el empleado de sus habilidades y aptitudes.

La autoeficacia influye en la elección de las acciones (Bandura, 1977) en el sentido de que el individuo escoge las tareas para las que se considera capacitado para realizar. Asimismo, afecta la cantidad de energía que se invierte en una tarea y el tiempo en perseverar hasta conseguir los resultados deseados (Bandura y Schunk, 1981; Brown et al., 1989; Bouffard-Bouchard, 1990). La autoeficacia también se considera una variable significativa en la teoría de la fijación de objetivos (Locke y Latham, 1990).

Por otra parte, la autoeficacia afecta la motivación y el rendimiento ya que las tareas que se llevan a cabo con mayor confianza (seguridad) se ejecutan de forma exitosa, mientras que el resto suelen generar problemas (Bandura, 1977). La autoeficacia puede afectar la satisfacción laboral en el sentido de que los empleados que no se sienten suficientemente competentes pueden experimentar sentimientos de frustración en el trabajo (Hackman y Oldham, 1980). Varios estudios han mostrado la existencia de correlaciones significativas entre los sentimientos de autoeficacia y la satisfacción laboral (Brown et al., 1993; McDonald y Siegall, 1993; Riggs y Knight, 1994).

Implicación laboral

Aunque existen diferentes interpretaciones al respecto, en general se considera que la implicación (o interés) laboral mide el grado en que la persona se identifica, en términos psicológicos, con su empleo y considera que el grado de rendimiento que percibe es importante para su autoestima (Blau y Boal, 1987:290). Los empleados que están muy interesados en su trabajo se identifican mucho con el tipo de actividad que realizan y se preocupan de hecho por ella.

Mientras que el compromiso organizativo significa identificación con la organización que contrata al individuo, la implicación laboral significa que hay identificación con el trabajo específico propio. La evidencia empírica indica que cuando existe un gran interés laboral hay menos absentismo y las tasas de renuncia disminuyen (Blau, 1986). Sin embargo, la implicación laboral parece que prevé la rotación con más consistencia que el absentismo (Farris, 1971).

Blau y Boal (1987) desarrollan un marco conceptual relacionando la implicación laboral y el compromiso organizativo para definir grupos de individuos que además expresan su satisfacción laboral a través de diferentes facetas. Así, plantean la existencia de cuatro categorías diferentes:

- a) Individuos con altos niveles de implicación y de compromiso, a los que denominan *estrellas institucionalizadas*, puesto que constituyen los miembros más valiosos para la organización. Para ellos, varias facetas de la satisfacción son especialmente significativas, como las características de su trabajo, el futuro de la organización, la igualdad en la compensación económica o las relaciones con el jefe y con los compañeros.
- b) Individuos que tienen un alto grado de implicación en la tarea y un bajo nivel de compromiso con la organización, que etiquetan como *lobos solitarios*, que comparten las características de los llamados *cosmopolitas* por Gouldner (1958). Son especialmente sensibles a aspectos de la satisfacción que reflejan la importancia y las condiciones de su trabajo.

- c) Individuos con un grado de compromiso elevado y con un bajo nivel de implicación, catalogados como *ciudadanos corporativos*, los cuales son parecidos a la definición de los *locales* de Gouldner (1958). Puesto que sus esfuerzos se concentran en el mantenimiento del grupo, estos empleados están especialmente sensibilizados con la satisfacción obtenida de la relación con los compañeros.

- d) Individuos que muestran bajo niveles tanto de compromiso organizativo como de implicación laboral, que representan los *empleados apáticos* ya que llevan a cabo el mínimo esfuerzo en su puesto de trabajo. Es probable que las facetas de la satisfacción más destacadas en este grupo correspondan a la compensación económica y la promoción.

En un contexto universitario, Busch y otros (1998) llevan a cabo un estudio analizando conjuntamente la satisfacción laboral a nivel global y específico, la autoeficacia, el compromiso con los objetivos y el compromiso organizativo en su vertiente afectiva. La muestra de su estudio está compuesta por 854 profesores de cuatro disciplinas diferentes (Administración de Empresas, Educación, Ingeniería e Infermería) en diez centros universitarios noruegos. Los resultados prueban la existencia de diferencias significativas en las variables consideradas según la especialidad académica a la que pertenecen los profesores. Aplicando el marco propuesto por Blau y Boal (1987) observan la existencia de diferentes categorías de profesores (unos claramente identificados como lobos solitarios y empleados apáticos y, en menor medida, otros que muestran algunos rasgos de los ciudadanos corporativos y las estrellas institucionalizadas) cada uno de ellos asociados a una determinada disciplina científica.

CAPÍTULO 3:

LA CALIDAD EN LA UNIVERSIDAD

3.1. CALIDAD: EVOLUCIÓN Y CONCEPTO

3.1.1. Evolución de la gestión de la calidad

La gestión de la calidad ha experimentado un proceso evolutivo considerable con el transcurso del tiempo, adquiriendo cada vez mayor trascendencia. Esta evolución histórica ha sido el resultado de una serie de cambios, lentos pero constantes, que se han producido en la consideración que de la variable “calidad” han ido teniendo las organizaciones. En ella se pueden identificar cuatro fases o etapas diferenciadas (Garvin, 1988), a saber: a) la inspección, b) el control de calidad, c) el aseguramiento de la calidad y, por último, d) la dirección de la calidad total.

Con la aparición de la producción en masa adquiere un papel trascendente la *inspección* formal, la cual supone llevar a cabo actividades como la medición, el examen o la comprobación, de una o más características de un producto o servicio, y compararlos con un conjunto de requisitos específicos para determinar su conformidad con los mismos.

La etapa del *control de la calidad* se inicia con la publicación en el año 1931 de la obra de W.A. Shewhart *Economic Control of Manufactured Product*, en la que se concedió por primera vez un cierto contenido científico a la calidad. Dicho control puede considerarse como aquel conjunto de técnicas y actividades operativas que son utilizadas para satisfacer las requisitos de la calidad (Dale et al., 1994). Hasta la década de los cincuenta, las técnicas y métodos del control de calidad eran sobre todo de carácter estadístico y se aplicaban generalmente a la línea de producción.

Sin embargo, la publicación de diversos trabajos durante los años cincuenta y principios de la sesenta (p.ej., Juran, 1951 y Feigenbaum, 1956, citados en Garvin, 1988) facilitaron el cambio del enfoque basado en la detección de defectos hacia otro basado en la prevención de las no-conformidades, es decir, hacia la etapa del *aseguramiento de la calidad*. Bajo esta perspectiva, existe un creciente interés en aspectos como la planificación de la calidad, la mejora del diseño del producto o servicio, la mejora del control en los procesos, y la implicación y motivación de las personas (Dale et al., 1994). También se introducen nuevos instrumentos como la ingeniería de fiabilidad, la

cuantificación de los costes de la calidad y el programa de los cero defectos (Garvin, 1988).

A pesar de estos cambios, la visión de la calidad permanecía en general con un carácter defensivo ya que estaba basada en la prevención de defectos. Es a partir de los años ochenta cuando los aspectos estratégicos de la calidad fueron reconocidos y puestos de manifiesto, con lo que se inicia la etapa actual de la *Dirección de la Calidad Total*¹. En este enfoque, el papel de la alta dirección es vital en su desarrollo (Saraph et al., 1989) ya que ahora se define desde el punto de vista del cliente y está estrechamente relacionada con la rentabilidad y los objetivos básicos de la organización (Padrón, 1996). Por ello, también se produce un cambio de planteamiento respecto a las etapas anteriores desde el momento en que la mejora continua se convierte en una pieza fundamental para superar (no sólo igualar) la calidad de los productos o servicios de los competidores.

No obstante, hay que destacar que, a medida que la calidad total ha ido divulgándose y siendo adoptada por numerosas organizaciones, se han lanzado críticas sobre su efectividad real. Yong y Wilkinson (1999), a partir de la revisión del estado de la cuestión en el tema de la calidad total, sugieren que a medida que ha ido generalizándose, muchas empresas u organizaciones han tendido a adoptar un enfoque meramente parcial de la calidad total con una visión a corto plazo y, en consecuencia, los resultados obtenidos han resultado ser diferentes a los esperados *a priori*. Además, cierta ambigüedad o imprecisión del propio concepto también han contribuido a generar confusión acerca de sus efectos.

3.1.2. El concepto de calidad

Garvin (1988) ha clasificado en cinco los enfoques de la definición de calidad: 1) enfoque trascendente, que coincide con la definición de calidad como excelencia; 2) enfoque basado en el producto, que define la calidad como las diferencias en la cantidad

¹ La *Dirección de la Calidad Total* (DCT) es la traducción del término anglosajón *Total Quality Management* (TQM). Aunque en la literatura está bastante generalizado el uso de *Gestión de la Calidad Total*, el concepto de *gestión* suele tener unas connotaciones operativas o de corto plazo que no parecen adecuadas al tratar la calidad desde un punto de vista estratégico. En trabajos recientes parece extenderse la utilización de la expresión *Dirección de la Calidad (Total)* (Claver et al., 1999; Escrig et al., 2001).

de algún atributo o característica que posee un producto; 3) enfoque basado en el cliente, similar a la definición de calidad en relación a las expectativas del cliente; 4) enfoque basado en la producción, que equivale a la definición de conformidad con las especificaciones, y 5) enfoque basado en el valor, que equivale a la definición de calidad como valor.

De estas definiciones del concepto calidad, dos de ellas parecen ser las más aceptadas en la literatura. En primer lugar, aquella que define la calidad como conformidad con las especificaciones. Esta definición puede considerarse incompleta porque: a) los requisitos de los productos deben ajustarse a lo que desean los clientes y no sólo a lo que cree la empresa, b) los clientes pueden no conocer exactamente cómo el bien o servicio se ajusta a las especificaciones internas y, por último, c) el factor humano, que no está contemplado en dicha definición, es una parte esencial en la calidad (Reeves y Bednar, 1994:430-431). Esta visión está ligada con el enfoque tradicional de la calidad, desde una perspectiva de inspección en el departamento de producción.

Un segundo enfoque define la calidad como satisfacción de las necesidades y expectativas del cliente o usuario. Esta definición por sí sola es amplia, subjetiva y presenta el inconveniente que puede resultar difícil descubrir las necesidades y expectativas de los clientes. No obstante, a diferencia de la primera definición en la que las especificaciones son diseñadas por la propia empresa y pueden no satisfacer finalmente las necesidades del cliente, obliga a la organización a investigar qué requisitos demanda el consumidor, con lo que será más fácil satisfacerlo. En este sentido, la calidad que afectaba sólo al bien o servicio y significaba detectar los errores para posteriormente corregirlos ha evolucionado hasta impregnar a todas las actividades de la organización, por lo que para su consecución es necesaria la prevención y la participación de todos los miembros de la misma. Como consecuencia de esta nueva concepción de la calidad que afecta a todas las actividades de la organización, se ha desarrollado el enfoque moderno de la calidad o calidad total.

Las diversas perspectivas analizadas pueden encuadrarse dentro de una clasificación de calidad más general que distingue entre calidad objetiva y calidad percibida. La *calidad objetiva* se deriva de la medición y verificación de la superioridad técnica o excelencia de los productos. La *calidad subjetiva* se basa en las evaluaciones de las personas, es

“un alto nivel de abstracción más que un atributo específico de un producto” (Zeithaml, 1988:3). La calidad objetiva es un concepto similar a lo que Garvin (1983) define como calidad basada en el producto y calidad basada en la producción, mientras que la calidad percibida es similar a la calidad basada en el usuario.

La interpretación *objetiva* de la calidad se basa en la idea que ésta es una cualidad que reside en el objeto y que, por tanto, es independiente del sujeto que la evalúa. Desde esta perspectiva la calidad de un objeto dependerá de la cantidad de características o atributos que el objeto posea. El principal atractivo de esta interpretación es la aparente facilidad en su operativización, ya que permite evaluar la calidad de un objeto a partir de la medición cuantitativa de dichas características (Garvin, 1984:27). Sin embargo, estas interpretaciones objetivas de la calidad no están exentas de problemas tanto conceptuales como de aplicación práctica. Los problemas conceptuales se derivan de la propia definición de calidad como concepto “objetivo”, ya que cualquier evaluación realizada por un sujeto es necesariamente subjetiva (Maynes, 1976). Los problemas prácticos, por su parte, se derivan de la necesidad de determinar qué tipo de características o atributos son los adecuados para medir la calidad. Esta decisión es problemática debido a que los diversos puntos de vista de los distintos sujetos (directivos de la empresa, clientes, etc.) pueden conducir a la determinación de atributos diferentes (Zeithaml, 1988:5).

Por su parte, la interpretación *subjetiva* o *situacional* acepta la idea de que “la calidad reside en los ojos del sujeto” (Garvin, 1984:27). Desde esta perspectiva, por lo tanto, “lo que cuenta es la calidad tal y como lo perciben los clientes” (Grönroos, 1994:36). La *calidad percibida* es habitualmente definida en la literatura como un juicio evaluativo global que realiza el cliente y que se refleja su actitud sobre la excelencia o superioridad del objeto con respecto a sus necesidades (Camisón y Bou, 2000:10). La adopción de este concepto nos permite caracterizarla como: a) un juicio evaluativo de naturaleza actitudinal (Parasuraman et al., 1988; Carman, 1990; Cronin y Taylor, 1992); b) formulado por el cliente (Steenkamp, 1990; Holbrook, 1994); c) de carácter global, aunque está formado a partir de las características y atributos del objeto (Olshavsky, 1985); y d) relativo, ya que se determina a través de la interacción entre el objeto y el sujeto que evalúa, lo que le concede un carácter comparativo, personal y situacional (Steenkamp, 1990).

3.2. CALIDAD TOTAL Y GRUPOS DE CALIDAD

El desarrollo teórico que ha servido de base a la investigación empírica en calidad total dentro de la Dirección de Empresas nació en buena medida a partir del monográfico sobre calidad total publicado el año 1994 en *Academy of Management Review* y de algunos artículos posteriores de gran interés (Wruck y Jensen, 1994; Hackman y Wageman, 1995; Powell, 1995; Lengnick-Hall, 1996; Reed et al., 1996). También en nuestro país, han aparecido interesantes artículos con relación al tema (Lloréns, 1996; Leal, 1997) y números especiales de revistas académicas (por ejemplo, en *Boletín de Estudios Económicos*).

Diversos autores (Ciampa, 1991; Dean y Bowen, 1994) consideran que la calidad total y la Dirección de Empresas tienen aspectos comunes que permiten fijar un punto de referencia a los teóricos de la dirección de empresas para el desarrollo de su investigación. Así, existen cuestiones que plantea la teoría de la calidad total a las que estudios rigurosos deberían dar respuesta, como por ejemplo los efectos de la implantación de la calidad total en las actitudes y percepciones de los empleados.

3.2.1. Principios básicos de la calidad total

La variedad y continua evolución de técnicas que se llevan a cabo bajo la rúbrica de la calidad total hace difícil mantener una concepción clara de su significado. A fin de resolver esta ambigüedad, Dean y Bowen (1994:394) consideran que el enfoque de la calidad total se puede definir mediante tres principios básicos, sobre los cuales se basa explícita o implícitamente la gran mayoría de la literatura existente sobre el tema. Estos principios son la orientación al cliente, la mejora continua y el trabajo en equipo, los cuales están íntimamente relacionados entre sí. En general, aunque algunos autores identifican dimensiones adicionales², diversos artículos parecen coincidir con la centralidad de dichos principios (Fisher, 1992; Stahl, 1995; Morrow, 1997).

² Por ejemplo, Hill y Wilkinson (1995) coinciden en las dos primeras dimensiones, destacando además la orientación a los procesos, un aspecto que otros autores consideran que forma parte del principio de la mejora continua.

La primera dimensión y más importante es la *orientación al cliente*, ya que es quien realmente valora y enjuicia la calidad. Aunque desde la perspectiva del marketing ésta ha sido considerada tradicionalmente la meta principal de una empresa, la novedad del enfoque de la calidad total consiste en ampliar el concepto de cliente externo (comprador final del producto) a cliente interno (empleado de la organización). En el seno de la organización, para cada empleado, la siguiente persona a la que se proporciona una parte del producto o servicio se considera como un cliente próximo. Es decir, la organización se estructura como un conjunto de relaciones cliente-proveedor y la satisfacción de las necesidades del cliente final están garantizadas si en cada eslabón de la cadena se realiza el trabajo según las necesidades del cliente próximo. Por ello, los sistemas de calidad deben centrarse en todos aquellos aspectos que generan valor para el cliente. Prácticas asociadas con este principio son la promoción del contacto directo con el cliente, la recogida de información sobre sus expectativas y la disseminación de información por el interior de la organización. Para llevar a cabo estas actividades se suelen utilizar las encuestas a clientes y métodos más elaborados como el despliegue de la función de la calidad.

En cuanto a la *mejora continua*, consiste en la búsqueda de mejores métodos de trabajo y procesos organizativos a partir de una constante revisión de los mismos con objeto de realizarlos cada vez mejor. Las mejoras se conciben de forma continua (sin fin) y con carácter incremental: la realización de un proceso va aumentando ya que, a medida que se lleva a cabo, los resultados se examinan y se incorporan las modificaciones oportunas para la mejora. Ésta es guiada no sólo por el propósito de proveer una mayor calidad, sino también por la necesidad de ser eficiente. En definitiva, se trata de conseguir un espíritu de superación mediante una cultura de cambio basada en la adaptación continua, ya que este principio supone la piedra angular de la llamada filosofía *kaizen*, según la cual todo lo que rodea a los individuos, tanto en la vida laboral como en la privada, es susceptible de mejora (Imai, 1990). Algunas prácticas relacionadas con la mejora continua son el análisis y la reingeniería de procesos, y técnicas concretas son los gráficos de flujo y el control estadístico de procesos.

La base del *trabajo en equipo* es el valor añadido que implica la colaboración entre los miembros del grupo. Así, el proceso de análisis y resolución de problemas se beneficia por la utilización de equipos o grupos de trabajo ya que las soluciones colectivas se

presuponen mejores, más creativas e implican un compromiso mayor con las medidas y los resultados finales. El trabajo en equipo debe considerarse de tres formas: entre la alta dirección y los empleados (vertical), dentro de los grupos de trabajo y entre líneas funcionales (horizontal), y con proveedores y clientes (interorganizativo) (Lloréns, 1998). En el seno de la organización, los equipos constituyen un aspecto clave para conseguir la participación e implicación del personal, superando diferencias jerárquicas y garantizando que se produce la eliminación de las barreras entre departamentos, lo cual facilita la integración de funciones y actividades necesaria para la correcta implantación de la calidad total. Los equipos de trabajo también pueden entenderse como un vehículo para poner en práctica el compromiso de aprendizaje de los trabajadores, ya que proporcionan un entorno en el cual puede ser articulado, redefinido y examinado, sobre todo desde el punto de vista de las necesidades de la organización.

Cada uno de los principios es implementado mediante un conjunto de prácticas, que son actividades como la recogida de información de los clientes o el análisis de procesos, y éstas a su vez están basadas en diversas técnicas, que son métodos específicos por etapas, con objeto de hacerlas más efectivas. En la tabla 3.1 se muestran los principios y las principales prácticas y técnicas de la calidad total.

TABLA 3.1. Principios, prácticas y técnicas de la calidad total

	ORIENTACIÓN AL CLIENTE	MEJORA CONTINUA	TRABAJO EN EQUIPO
Principios	Importancia suprema de proporcionar productos y servicios que satisfagan plenamente las necesidades de los clientes	La satisfacción del cliente sólo se puede conseguir a través de la mejora continua de los procesos productivos y del servicio al cliente	La orientación al cliente y la mejora continua son más fácilmente alcanzables mediante la colaboración entre los miembros de la organización y también con los clientes y proveedores
Prácticas	<ul style="list-style-type: none"> - Contacto directo con el cliente - Recogida de información sobre las necesidades de los clientes - Uso de la información para diseñar y distribuir los productos y servicios 	<ul style="list-style-type: none"> - Control de procesos - Reingeniería - Solución de problemas - Planificar-Hacer-Revisar-Actuar (Ciclo PHRA) 	<ul style="list-style-type: none"> - Búsqueda de acuerdos que beneficien todas las partes implicadas en el proceso - Formación de diversos tipos de equipos - Entrenamiento de los grupos de trabajo
Técnicas	<ul style="list-style-type: none"> - Estudios de clientes y orientaciones de grupos (de compra) - Despliegue de la función de calidad (trasladar la información del cliente a las especificaciones del producto) 	<ul style="list-style-type: none"> - Diagramas de flujo - Análisis de Pareto - Control estadístico de procesos - Diagramas causa-efecto 	<ul style="list-style-type: none"> - Métodos de desarrollo organizativo - Métodos de desarrollo de equipos (p. ej. clarificación del papel y del <i>feedback</i> del grupo)

Fuente: adaptado de Dean y Bowen (1994).

3.2.2. Elementos clave en la implantación de la calidad total

Además de la asunción de los tres principios básicos, la puesta en práctica de la calidad total requiere de la existencia o el desarrollo de un conjunto de elementos clave, los cuales serán las guías orientadoras de la efectividad de la implantación. Por una parte, los resultados de las empresas diferirán dependiendo de su aplicación exitosa; por otra, no todos estos elementos tienen igual importancia en cuanto a su contribución final.

A partir de la revisión de las principales aportaciones y una integración de las ideas de diversos autores (Dale et al., 1994; Waldman, 1994; Wruck y Jensen, 1994; Powell, 1995; Lloréns, 1996) a continuación se destacan los elementos fundamentales que aseguran una eficiente implantación de la calidad total.

En primer lugar, la alta dirección de la organización debe estar firmemente comprometida y a largo plazo con la perspectiva y objetivos de la calidad total. Asimismo, debe dirigir el proceso de cambio hacia el enfoque de la calidad con habilidad y claridad de visión, procurando que la organización comparta valores relacionados con la calidad así como elevados niveles de expectativas. Por su parte, los mandos intermedios tienen también un importante papel que desempeñar en el sentido de que no sólo deben entender y asimilar los principios y técnicas de la calidad total, sino que además deben transmitirlos a aquellas personas de las que son responsables. En este sentido, Yong y Wilkinson (1999) apuntan que la falta de liderazgo de la alta dirección (sea por la ausencia de una visión o estrategia a largo plazo, de tiempo y/o de recursos e infraestructura), así como la falta de compromiso de los directivos o mandos intermedios, constituyen dos de los principales obstáculos que hoy en día se detectan para la adopción plena de la calidad total.

En segundo lugar, en el proceso de mejora de la calidad debe conseguirse un amplio y efectivo interés de los empleados a través de su participación en la toma de decisiones, concediendo amplios márgenes de autonomía en el desarrollo de su propio trabajo y fomentando un enriquecimiento del puesto de trabajo. Asimismo, deben utilizarse sistemas de recompensas o incentivos que faciliten y promuevan la participación y complementen la asignación de poder de decisión que se les ha otorgado (Wruck y Jensen, 1994). Según Hackman y Wageman (1995), bajo la perspectiva de la calidad total se presupone que los empleados tienen que preocuparse por la calidad del trabajo que llevan a cabo y deben adoptar iniciativas para su mejora.

Pero para que sea posible, los empleados deben ser provistos de los instrumentos y formación necesarios. Así, un tercer elemento consiste en la formación continuada en herramientas, habilidades y conocimientos de la calidad total en todos los niveles de la organización, con tal que los procesos de resolución de problemas y de toma de decisiones estén basados en el método científico (Wruck y Jensen, 1994). No obstante,

esta formación de carácter más técnico debe complementarse con la formación en actividades en las que el aspecto humano es importante (dinámicas de grupo, técnicas de comunicación, etc.) las cuales poseen un elevado componente de intangibilidad (Oakland, 1993).

En cuarto lugar, también es importante utilizar sistemas de medición que permitan evaluar el rendimiento y el progreso cotidiano de forma permanente, mediante el empleo de diversos métodos. Como consecuencia, el *feedback* o retroinformación resultante debe ser la base para el establecimiento de estrategias y planes de acción. De esta forma, se observa que la comunicación desempeña un papel muy importante, y para que sea efectiva debe abarcar la totalidad de la organización, es decir, comunicación tanto a nivel vertical entre los diferentes niveles jerárquicos como a nivel horizontal entre los empleados de un mismo nivel y entre unidades organizativas. Además, la medición y evaluación del rendimiento no debe referirse tan sólo a la propia organización, sino que es necesario averiguar hasta qué punto otras organizaciones están actuando respecto a similares necesidades y expectativas, lo que es posible mediante la realización del *benchmarking*.

Un quinto elemento lo constituye la involucración de los proveedores y los clientes en la responsabilidad por la calidad, ya que forman parte de la cadena de valor del negocio y son parte integral de los procesos de la empresa. En el caso de los primeros, es frecuente que se realice mediante evaluaciones o auditorías con la finalidad de mejorar el nivel de calidad de los productos suministrados por los mismos.

Por último, es necesario establecer una cultura orientada a la calidad y sus principios entre todos los miembros de la organización, imbricando el concepto de la calidad en la propia misión y proyecto de la empresa u organización. Precisamente, todos los elementos y/o principios de la calidad total no pueden ser adquiridos de una forma rápida sino que es imprescindible un proceso de cambio lento y costoso ya que están relacionados con la propia cultura, sobre la cual es difícil influir y requiere de una amplia visión estratégica a largo plazo. La efectividad de un programa de calidad depende en gran medida de que los miembros de la organización acepten el cambio cultural hacia la calidad total.

Así pues, la calidad total se basa en una serie de elementos clave y en la asunción por parte de la organización de un conjunto de principios básicos. Unos y otros están íntimamente relacionados entre sí de forma directa o indirecta. De este modo, la calidad total no es simplemente una mezcla de herramientas y declaraciones de intención, sino que es un conjunto de principios que se refuerzan mutuamente, cada uno de los cuales es apoyado por un juego de prácticas y técnicas orientadas en último término hacia la satisfacción de las necesidades del cliente (Dean y Bowen, 1994). En síntesis, podemos considerar que la calidad total constituye una *filosofía* de dirección que abarca todas aquellas actividades necesarias para satisfacer de la forma más eficiente y eficaz posible las necesidades y expectativas de los clientes, al maximizar el potencial de todos los empleados a través de su participación y colaboración en una búsqueda continua de la mejora.

3.2.3. Investigaciones empíricas sobre calidad total

Las investigaciones empíricas relacionadas con la calidad total han crecido en gran medida desde mediados de los años ochenta. No obstante, la mayoría de estos trabajos han sido realizados bajo una perspectiva técnica u operativa y se ha descuidado la contribución de los recursos humanos para la mejora de la calidad (Wilkinson et al., 1993). Tampoco se ha tendido a evaluar la implantación de la calidad total mediante la operacionalización de sus principios básicos, es decir, a través de la medición del grado de orientación al cliente, de la adopción del concepto de la mejora continua y del uso del trabajo en equipo entre los miembros de la organización.

Esta situación puede explicarse por dos razones. En primer lugar, con frecuencia no se ha tenido en cuenta la distinción entre el significado de la calidad total y sus finalidades u objetivos últimos, es decir, la diferencia entre los principios que la constituyen y las mejoras potenciales que la acompañan, como por ejemplo una mayor satisfacción del cliente, un menor número de defectos o la optimización de un proceso. Pocos trabajos empíricos tienen en cuenta esta cuestión, y tan solo Flynn et al. (1994) diferencian entre los *inputs* o causas de la calidad total y los *outputs* o efectos de su adopción (sus resultados). En segundo lugar, la operacionalización de los aspectos relacionados con la calidad total se ha llevado a cabo principalmente a través de medidas que evalúan la parte operativa de la misma, es decir, las prácticas y técnicas de la calidad total (Saraph

et al., 1989; Flynn et al., 1994). Larson y Sinha (1995) señalan que una deficiencia presente en muchos trabajos es la conceptualización parcial de la calidad total, la cual se define únicamente en base a algunas prácticas utilizadas en el proceso de implantación. Tan solo algún reciente trabajo (Morrow, 1997) intenta desarrollar medidas para las dimensiones centrales de este enfoque.

En la literatura sí son más frecuentes las investigaciones que estudian los efectos de la adopción de la calidad total en los resultados empresariales. Los impulsores y defensores del “movimiento de la calidad” afirman que es posible implantar sistemas de calidad total en cualquier tipo de organización y que, como consecuencia, mejoraran sus resultados. Asimismo, gran parte de la literatura sobre calidad se ha basado en el supuesto que su adopción constituye una fuente de ventaja competitiva (Reed et al., 1996). En este sentido, algunos estudios empíricos concluyen que la aplicación de programas de calidad total crea valor para la empresa (US GAO, 1991; AQF y Ernst & Young, 1991). No obstante, las conclusiones de estos trabajos y similares deben ser tomados con cautela ya que presentan ciertas limitaciones que condicionan sus resultados y/o su generalización. Entre las principales limitaciones hay que destacar las siguientes: a) la falta de consideración del efecto industria en el análisis de los resultados; b) una selección poco adecuada de las organizaciones incluidas, dado que generalmente no se incluyen pequeñas y medianas empresas; c) la falta de inclusión de empresas no adoptantes de programas de calidad total, con lo cual no es posible comparar los resultados con dichas empresas a lo largo del tiempo; y, por último, d) la utilización de metodología estadística generalmente poco rigurosa (Powell, 1995:18-20).

Una revisión realizada recientemente por Yong y Wilkinson (1999) corrobora que la evidencia empírica al respecto no es rotunda ni concluyente. Además, en algunos trabajos se cuestiona la utilidad de las iniciativas de la calidad por el excesivo tiempo y coste que requiere su implantación y su difícil aplicación en distintos contextos empresariales (Schaffer y Thompson, 1992; Brown et al., 1994).

En una investigación realizada por Powell (1995), con una base empírica más adecuada que la utilizada por trabajos anteriores, se puede observar el nivel en que los elementos básicos de la calidad total influyen en la efectividad de su implantación. En el estudio

empírico se analizó el grado de correlación existente entre la implantación de la calidad total y la mejora de la rentabilidad de la empresa, derivándose dos conclusiones: a) un programa de calidad total tiene valor económico para las empresas, aunque no para todas por igual; y b) los resultados positivos de un programa de calidad total parece depender especialmente del compromiso y liderazgo de la dirección, de la implicación y participación de los empleados en la toma de decisiones y de la existencia de una cultura organizativa receptiva a los cambios del entorno. Sin embargo, dicha investigación está limitada en cuanto a la naturaleza de los datos, de corte transversal, lo que no impide que la mejora de la rentabilidad esté en buena parte explicada por algún factor exógeno. En la misma línea pero para el caso español, Leal (1997) analiza diversos aspectos de la dirección de la calidad total en una muestra de 113 empresas españolas que poseen la certificación de calidad de AENOR o que pertenecen al Club de Gestión de la Calidad. Los resultados obtenidos son similares a los de Powell (1995) ya que muestran que los factores clave que en mayor medida contribuyen a mejorar el desempeño global de la empresa y el de un programa de calidad son: a) el uso intensivo de la delegación y participación de los empleados en la toma de decisiones; b) la implantación del *benchmarking*; c) el desarrollo de una cultura de calidad basada en la prevención de errores y la satisfacción de los clientes; y finalmente d) el compromiso y liderazgo de la dirección. Para esta investigación la limitación principal lo constituye de nuevo su diseño transversal.

Wruck y Jensen (1994), basándose en el estudio en profundidad de un caso, identifican dos factores clave que subyacen en los programas de calidad total que son implantados de forma eficiente. Por una parte, la utilización de forma efectiva de métodos científicos en la toma de las decisiones cotidianas por parte de los empleados en todos los niveles de la organización, lo que requiere proporcionarles una formación en el uso de instrumentos estadísticos y de análisis y resolución de problemas. Así, la aplicación de procedimientos y procesos técnico-científicos reduce la probabilidad de que el poder o el temor interfieran en la toma de decisiones eficaz, ya que se fomenta y recompensa la identificación y la discusión de problemas, en vez de desanimarla o castigarla. Por otra parte, se hace necesario introducir ciertos cambios en la organización: a) la asignación de un mayor poder de decisión a los empleados que poseen los conocimientos específicos sobre características concretas de clientes, máquinas o procesos; b) la modificación de los sistemas de medición de resultados, utilizando

medidas que controlen la eficacia de las actividades de explotación y evalúen las mejoras del día a día; y c) el uso de sistemas de recompensas relacionados con la participación en el programa de calidad total, potenciando incentivos no estrictamente monetarios (Wruck y Jensen, 1994; Brickley et al., 1997).

Por su parte, Hackman y Wageman (1995) reconocen que la existencia de dificultades metodológicas así como las confusiones de interpretación dificultan la medición directa de los efectos de la calidad total en medidas globales del desempeño organizativo. No obstante, consideran de gran importancia evaluar la calidad total a través del análisis de la satisfacción de las necesidades de los clientes y de los miembros de la organización, con tal de aclarar los efectos de su implantación.

El estudio de la satisfacción y orientación al cliente ha recibido una gran atención en la literatura de marketing, apoyándose básicamente en organizaciones de servicios. El énfasis se ha centrado en la naturaleza y determinantes de las expectativas de los clientes, así como en la medición, dimensionalidad y efectos de la calidad de servicio (ver, por ejemplo, Parasuraman et al., 1988, 1991, 1993).

En cambio, la relación entre la institucionalización de la calidad total y las actitudes y percepciones de los empleados, no ha sido hasta al momento suficientemente investigada. Con frecuencia se asume en la literatura la existencia de una relación causal entre la calidad total, a través del cambio en la respuesta de los empleados, y los resultados. Varios autores consideran necesario realizar investigaciones desde el punto de vista de los empleados (Morrow, 1997; Edwards et al., 1998). Pocos trabajos empíricos han estudiado con detalle las actitudes del personal acerca de la calidad total y tan solo recientemente parecen existir un interés por el impacto de los programas de calidad a este nivel de análisis. Además, los resultados obtenidos hasta el momento tampoco proporcionan conclusiones definitivas.

Los resultados de la investigación de Morrow (1997), a partir de una encuesta a 2.249 empleados de una organización pública de los EEUU, indican que la adopción de los tres principios de la calidad total tiene efectos positivos en la satisfacción laboral, la comunicación interna y las percepciones del ambiente de trabajo. De nuevo, la limitación principal de dicha investigación radica principalmente en su diseño

transversal. Kivimäki et al. (1997) utilizan un diseño más adecuado para analizar los cambios en las percepciones y actitudes entre el personal de tres hospitales, incluyendo un grupo de control y la medición pre y post-implantación del programa. De todas formas, utilizan una muestra no aleatoria y de tamaño relativamente reducido. A pesar de la existencia de un impacto positivo a nivel económico de la implantación de la calidad total, no se detectaron cambios significativos en las diversas variables actitudinales analizadas. Por su parte, Edwards et al. (1998) aplican diversas técnicas cuantitativas y cualitativas en un estudio de seis casos de organizaciones inglesas pertenecientes a diferentes sectores para analizar las respuestas de los empleados hacia la implantación de los programas de calidad total. Aunque los resultados parecen reflejar la aceptación de sus principios básicos entre los trabajadores, al mismo tiempo no se detecta un mayor grado de participación y/o delegación. Fruto del análisis comparativo de casos, Edwards et al. (1998) concluyen que los dos factores que emergen como condiciones necesarias para el éxito del programa son la seguridad en el puesto de trabajo y la existencia de una relación positiva entre la dirección de la empresa y los sindicatos.

Otro tipo de investigaciones se han centrado en la importancia que tiene el contexto organizativo en su totalidad dentro del marco de la calidad que se presta al cliente, examinando las percepciones de los empleados y su relación con las actitudes de los clientes (Schneider et al., 1980; Schneider y Bowen, 1993). Más recientemente y en el caso español, Lloréns (1998) analiza las relaciones entre el clima de trabajo percibido con varias respuestas afectivas (motivación, satisfacción y compromiso) y entre éstas y las percepciones sobre calidad de servicio de una muestra de 316 empleados de 80 oficinas bancarias y de otra muestra de 320 clientes pertenecientes a una misma entidad financiera española. Los resultados de esta investigación muestran, en primer lugar, que las intenciones de los clientes parecen estar afectadas por las experiencias y actitudes de los empleados y, en segundo lugar, que el clima en el que éstos desempeñan su trabajo constituye una fuente visible en la evaluación de la calidad del servicio que se presta en su lugar de trabajo, así como en sus actitudes hacia el trabajo que desempeñan (Lloréns, 1998).

3.2.4. Grupos de calidad

Diversos autores (Wruck y Jensen, 1994; Hackman y Wageman, 1995) coinciden en la necesidad de utilizar diversos tipos de equipos en el contexto de una estrategia global de calidad total. En las últimas décadas, y a raíz de las investigaciones llevadas a cabo en torno a los grupos y, sobre todo, debido a los éxitos que tuvieron las empresas japonesas con los círculos de calidad, no sólo se reconoce la existencia de grupos informales en la organización sino que se fomenta la constitución de grupos formales o voluntarios al objeto de realizar en equipo una serie de tareas (Veciana, 1999:185).

En una revisión de la literatura sobre equipos³, Cohen y Bailey (1996) distinguen cuatro categorías diferentes: los equipos de trabajo, los equipos paralelos, los equipos de proyecto y los equipos directivos, cuyas principales características se resumen en la tabla 3.2.

TABLA 3.2. Tipología de equipos

	EQUIPOS DE TRABAJO	EQUIPOS PARALELOS	EQUIPOS DE PROYECTO	EQUIPOS DIRECTIVOS
Función	Producción de bienes y prestación de servicios	Análisis y resolución de problemas	Análisis e implantación de un nuevo proyecto	Coordinación e integración de las unidades organizativas
Composición	Supervisor y empleados	Miembros voluntarios inter-departamentales	Diversos expertos inter-departamentales	Altos directivos y mandos
Duración	Permanente	Temporal	Temporal	Permanente
Ejemplos	Grupos de trabajo, equipos autónomos	Grupos de mejora, círculos de calidad	Equipos de nuevos productos o sistemas	Equipos de alta dirección

Fuente: elaboración propia

A continuación, centraremos la atención en los equipos paralelos y en particular en los grupos de mejora. Los equipos paralelos están formados por empleados de diferentes unidades organizativas que ejecutan funciones que la estructura existente no está

³ Aunque algunos autores utilizan el término “equipo” para definir a los grupos altamente eficaces (Katzenbach y Smith, 1993), al parecer esta distinción no es compartida por la mayoría (Cohen y Bailey, 1996).

suficientemente preparada para llevar a cabo (Ledford et al., 1988). De ahí que se dice que existen en paralelo a la estructura organizativa formal. Desarrollan actividades relacionadas con la resolución de problemas, orientadas a la mejora de diversos aspectos de la organización. No obstante, su autonomía suele estar limitada a la realización de sugerencias y/o recomendaciones a la dirección.

Un *grupo de mejora* es un equipo temporal formado por un número reducido de empleados que se constituye con objeto de identificar y analizar problemas concretos, así como para recomendar soluciones o propuestas de mejora que posteriormente se implantarán. Sus características principales son las siguientes (Veciana, 1999):

- *Tamaño.* Se trata de grupos de pequeño tamaño, generalmente entre 5 y 10 miembros, que se disuelven cuando han cumplido la misión para la cual fueron creados.
- *Composición.* Están formados por personas voluntarias motivadas por contribuir a la resolución de un determinado problema, que suelen provenir de diferentes departamentos o áreas de la organización.
- *Funcionamiento.* Poseen una autonomía de funcionamiento y operan siguiendo una metodología específica, que incluye diversas técnicas de creatividad y de análisis y resolución de problemas.
- *Propuestas e implantación.* Aportan propuestas de mejora que sean fáciles de poner en práctica y que deben estar aprobadas por la dirección. Una vez aceptadas las soluciones propuestas, suelen llevar a cabo su implantación así como un seguimiento y evaluación de sus efectos.

Los puntos clave de la *filosofía* que impregna a los grupos de mejora, círculos de calidad u otras formas similares de equipos (voluntarios) son la participación y la colaboración, partiendo del supuesto que las personas desean solucionar los problemas relacionados con su trabajo (Peiró y González Romá, 1993). A nivel práctico, en un programa de grupos de mejora esta idea se traduce en: 1) la delegación y extensión de responsabilidades a los diferentes niveles jerárquicos de la organización, incluidos los

más bajos; 2) la participación de los individuos en la toma de decisiones relacionadas con su trabajo; y 3) la colaboración entre los miembros de los equipos, e incluso entre éstos y el resto de partícipes de la organización, como metodología para resolver problemas. Este enfoque parte de una concepción del individuo y de la organización que deriva del espíritu de la teoría Y de McGregor (1960). En la teoría Y se tiene una concepción favorable del hombre, deseoso de perfeccionarse y autocontrolarse, que se identifica con los objetivos que debe alcanzar y se responsabiliza de los mismos. Su motivación no es únicamente monetaria, sino que su propio trabajo puede convertirse en un importante factor de motivación cuando le permite el desarrollo de sus capacidades.

A través de los grupos de mejora se pretende aprovechar los conocimientos prácticos y la experiencia cotidiana del personal para resolver problemas o para conseguir la mejora continua como factor de competitividad (Veciana, 1999), ya que los empleados directamente implicados en una tarea o proceso determinado generalmente tienen un conocimiento más preciso sobre el mismo que otras personas (Dale y Oakland, 1991). En este sentido, su introducción consiste en otorgar cierto poder de decisión a los empleados que poseen un conocimiento específico sobre un determinado proceso, cliente o maquinaria, ya que se trata de conocimientos valiosos y difícilmente transferibles. Según Wruck y Jensen (1994), la participación en el proceso de toma de decisiones será eficaz cuando estos empleados posean o puedan crear el correspondiente conocimiento específico a un bajo coste y, además, puedan motivarse en la medida suficiente para utilizar su poder de decisión en favor de los objetivos de la organización.

Los objetivos de un programa de grupos de mejora no deben plantearse a corto plazo ya que no es probable un efecto inmediato y sorprendente. La variedad de objetivos asignados a estos programas se pueden agrupar en dos categorías, centrados en los individuos y centrados en la organización. En primer lugar, aquellos objetivos que tienen como protagonistas a los miembros de la organización son, principalmente, el desarrollo personal y de las habilidades, el desarrollo de la participación voluntaria, la mejora de la comunicación y de las relaciones interpersonales y, por último, el fomento del autocontrol del grupo de trabajo (Peiró y González Romá, 1993). Así, los grupos de mejora constituyen una herramienta para mejorar las actitudes y comportamientos de los empleados, con relación a variables tales como la satisfacción laboral y el compromiso organizativo (Griffin, 1988). En segundo lugar, los objetivos centrados en la

organización son: a) el control y mejora de la calidad del producto y/o servicio; b) la generación de beneficios tangibles, generalmente en forma de ahorro en costes, reducción o simplificación de plazos, u optimización de procesos; y por último, c) la creación de un clima organizativo donde el trabajo sea significativo. Con este tipo de intervenciones las organizaciones pretenden conseguir una mejora de sus resultados, ya que presumiblemente los resultados individuales se agregarán al beneficio global.

En síntesis, la introducción de un programa de grupos de mejora responde a una doble finalidad: por una parte, contribuir a la mejora de la calidad (global) y, por otra, proporcionar a los empleados la oportunidad de participar de forma creativa en la resolución de problemas relacionados con el trabajo así como en la implantación de sus propias soluciones.

3.2.5. Investigaciones empíricas sobre grupos de calidad

Existen numerosos trabajos sobre la aplicación de círculos de calidad, grupos de mejora u otros tipos de equipos relacionados con la calidad total en diversos sectores industriales. En general, la mayoría de estos trabajos, entre los cuales hay que se presentan sin ningún apoyo de datos y otros que presentan resultados estimados en forma de ahorros económicos, ofrecen una imagen bastante optimista sobre sus efectos, tanto a nivel individual como a nivel organizativo (Peiró y González Romá, 1993:195-196).

Sin embargo, hay que tener precaución en la interpretación de dichos resultados. En primer lugar, existe cierta tendencia a no hacer públicos los resultados de programas que no consiguieron consecuencias beneficiosas para la organización y sus miembros. En segundo lugar, en la mayor parte de los casos, no se aclara el procedimiento para evaluar los efectos de los círculos. Y en tercer lugar, las investigaciones rigurosas, como la realizada por Griffin (1988), sugieren que las mejoras se producen durante los dos primeros años de funcionamiento, y luego desaparecen. Griffin (1988) realizó un estudio longitudinal durante un período de tres años para evaluar los efectos de un programa de círculos de calidad implantado en una organización norteamericana. Se midieron una serie de variables (compromiso con la organización, propensión a abandonar, satisfacción laboral y rendimiento) en cuatro momentos diferentes. Los datos

del grupo experimental se compararon con los de un grupo de control. Los resultados del estudio indican que las puntuaciones de los miembros de los círculos en dichas variables mejoraron durante los primeros 18 meses después de la implantación del programa, pero a continuación volvieron progresivamente a los niveles iniciales. Estos resultados son congruentes con el efecto “luna de miel” que, según Lawler y Morhman (1987), sufren los programas de los círculos: en su fase inicial, se crea un pequeño número de grupos, los cuales están muy motivados por producir buenas ideas y mejoras y, en consecuencia, la organización obtiene unas ganancias importantes. En base a estos resultados, muchas organizaciones forman nuevos grupos, que se disputan la atención de la dirección y que son creados de una manera más mecánica que los grupos originales. Progresivamente, el programa empieza a despertar menos interés, disminuye la productividad de los círculos y aumentan los costes del programa (Griffin, 1988).

Varias investigaciones han sido realizadas con el objetivo principal de comprender mejor la naturaleza de las percepciones y actitudes de los participantes en programas de implicación y participación de los empleados, como por ejemplo los grupos de mejora. Se puede afirmar que la evidencia empírica al respecto aporta resultados ciertamente diferentes. Así, algunos trabajos encuentran que se producen cambios positivos a nivel actitudinal a raíz de la participación en programas de este tipo (Steel et al., 1990) y que la implicación de los empleados en el control y mejora de la calidad a través de equipos ha producido como resultados positivos un incremento en la participación y la innovación entre el personal (Kivimäki et al., 1997). En cambio, en otros estudios los resultados indican la existencia de cambios tan solo relacionados con el propio programa, no en las actitudes en general (Graham y Verna, 1991). Finalmente, también existen investigaciones sobre círculos de calidad que no hallan ninguna modificación (positiva) en las actitudes de los participantes respecto del resto de empleados (Adam, 1991) llegando a la conclusión de que los programas de este tipo poseen un valor limitado para cambiar las actitudes de los empleados y, en general, la cultura organizativa.

3.3. CALIDAD DE SERVICIO

3.3.1. Características de los servicios

Cuando se trata de evaluar bienes manufacturados, suelen existir especificaciones definidas con respecto a las cuales la calidad del producto puede ser juzgada. En el sector de servicios este proceso no resulta tan sencillo y, con frecuencia, la naturaleza intangible de los servicios hace difícil a los consumidores encontrar indicadores objetivos de la calidad del servicio que reciben.

Varios investigadores han puesto de manifiesto la existencia de diferencias entre los bienes físicos y los servicios. Según Parasuraman et al. (1985), la diferencia entre la evaluación de la calidad de un servicio y la de un bien por un consumidor no está en el proceso, sino en la naturaleza de las características sobre las cuales se hace la evaluación. En general, entre los bienes y servicios hay diferencias en cuanto a su producción, consumo y evaluación.

Las cuatro características que fundamentalmente distinguen los servicios de los bienes (manufacturados) son las siguientes:

1. *Intangibilidad.* La intangibilidad se considera la más sustancial diferencia entre bienes y servicios: los servicios son intangibles, y los bienes, tangibles. Esta distinción constituye la base para la descripción del resto de diferencias entre ambos. Que un servicio sea intangible significa que no se puede apreciar con los sentidos antes de ser adquirido. Como dice Batenson (1977), los servicios son físicamente intangibles porque no pueden ser tocados, saboreados, olfateados o vistos, y son además mentalmente intangibles porque pueden ser difíciles de comprender para la mente. La intangibilidad es posiblemente la única característica en común de todos los servicios y la que supone un mayor riesgo percibido para los consumidores. Este riesgo se puede manifestar como el temor a verse insatisfechos tras la adquisición de un servicio, bien por haber pagado un precio demasiado alto, bien por no haber respondido a sus expectativas. Esto justifica el hecho de que ante la dificultad de evaluar un servicio ofrecido, las empresas tiendan a ofrecer al cliente algo tangible con lo que asociar el servicio, como una buena apariencia física del

establecimiento y de los empleados. A pesar de todo lo comentado, la intangibilidad no es una característica fácil de determinar como criterio de distinción entre bienes y servicios. Según Rushton y Carson (1989:27), la distinción entre servicios y bienes en base a la intangibilidad, si bien es esencialmente correcta, cuando se habla de productos puede ser excesivamente simplista. Según estos autores, potencialmente todos los productos tienen características tangibles e intangibles, pero en distintas proporciones. Los productos basados en bienes tienen más características tangibles, mientras que los productos basados en servicios son esencialmente intangibles.

2. *Inseparabilidad.* En la mayor parte de los servicios, su producción es inseparable de su consumo. Regan (1963) afirma que los bienes son primero producidos, luego vendidos y después consumidos, mientras que los servicios primero son vendidos luego producidos y consumidos simultáneamente. Esta característica tiene importantes implicaciones desde el punto de vista de las estrategias de marketing. Dado que la presencia del cliente debe estar integrada en el proceso de prestación del servicio, una clave para la organización está en el personal que tiene el contacto con él. En este sentido, Heskett (1987) recomienda que se preste un alto nivel de atención a los encuentros de servicio y a la estrategia interna de planificación del servicio.

3. *Heterogeneidad.* Otra de las características diferenciadoras es la heterogeneidad o la dificultad de su estandarización. Como dicen Parasuraman et al. (1985:34) la heterogeneidad hace referencia a la alta variabilidad potencial que existe en el desempeño de los servicios. El servicio puede variar de proveedor a proveedor, de cliente a cliente y de un día a otro. Además, en el desempeño de un servicio siempre hay un elemento muy importante que es el factor humano, con lo que sus acciones y comportamientos son difícilmente estandarizables. Esta característica afecta a la calidad de servicio, al encuentro de servicio y a la productividad. Por otro lado, los consumidores encuentran más dificultades para valorar y hacer comparaciones de los precios y calidad de los servicios antes de adquirirlos.

4. *Carácter no almacenable*. La última característica más usualmente argumentada por diversos autores es el carácter no almacenable de los servicios. Rushton y Carson (1989) resaltan que los servicios no pueden ser producidos antes de ser solicitados y almacenarse hasta su demanda. El principal inconveniente es que los servicios deben consumirse cuando son producidos, ya que no son inventariables ni se pueden guardar y las fluctuaciones en la demanda pueden ocasionar graves perjuicios. El desarrollo de diferentes tácticas de precios puede utilizarse como una estrategia para resolver este tipo de problemas.

Estas características distintivas de los servicios hacen que las estrategias deban ser adaptadas, y, en este sentido, al hablar de calidad de servicio hay que tener presentes dos cuestiones. En primer lugar, para un consumidor la calidad de un servicio es a veces más difícil de evaluar que la calidad de un producto tangible. Esto significa que para las empresas puede ser también difícil conocer los criterios que utilizan los clientes para evaluar la calidad de su servicio. Cuanto más inmaterial sea un servicio, mayor influencia tendrán sus aspectos tangibles (por ejemplo, apariencia física), pues son más fáciles de evaluar para los clientes. En caso contrario, si las características físicas están más presentes, el cliente apreciará en mayor medida los factores intangibles (amabilidad, credibilidad, etc.). En segundo lugar, los clientes no sólo valoran la calidad de un servicio por el resultado final, sino que también tienen en cuenta el proceso de recepción del servicio (el interés, la simpatía, el trato amistoso, etc.). Cuando un cliente valora la calidad de un servicio lo juzga todo, es decir, lo que prevalece es la impresión de conjunto y no las acciones específicas (Llórens y Fuentes, 2000:200-201).

3.3.2. La calidad de servicio

En los últimos años la mayor parte de autores aceptan, en especial desde la perspectiva del marketing, una visión de la calidad del servicio que considere la percepción del cliente. En este sentido, varios investigadores han desarrollado un concepto operativo de la calidad de servicio que permite la elaboración de escalas para su medición que han sido aplicadas a diferentes tipos de servicios. La aparición de estos instrumentos de medida ha permitido crear una línea de investigación en torno a la calidad de servicio, cuya importancia se debe a que suele implicar un incremento en la satisfacción y en la lealtad de los clientes.

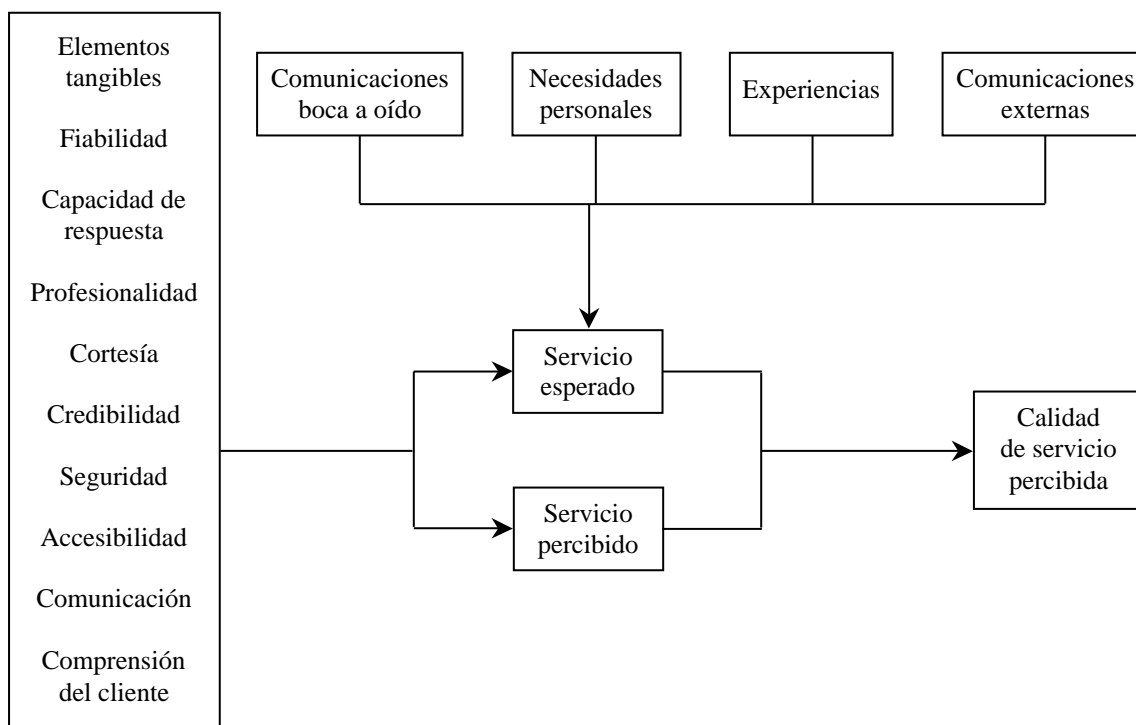
Sin embargo, la naturaleza (intangible) de los servicios dificulta la utilización de indicadores objetivos de la calidad del servicio. Además, los consumidores no sólo evalúan la calidad técnica (la calidad de lo que reciben) sino también la forma en que la reciben o calidad funcional. Varios autores coinciden en señalar que la calidad de servicio consta de dos dimensiones básicas: calidad técnica y calidad funcional. Algunas aportaciones al respecto son las de Grönroos (1982, 1994), Parasuraman et al. (1985), Brown y Schwartz (1989), Lehtinen y Lehtinen (1991). No obstante, al intentar descomponer dichas dimensiones en factores más específicos se ha observado que los componentes de la calidad de servicio varían en función del ámbito investigado.

Existen algunos indicadores que tradicionalmente se han venido empleando en las empresas para medir la calidad de servicio, tales como los índices de quejas y reclamaciones, o las opiniones del personal en contacto con el cliente. No obstante, estas vías sólo pueden usarse como indicadores complementarios ya que la medición de la calidad de servicio debe realizarse fundamentalmente mediante la consulta al cliente, ya que es el único que realmente puede valorarla (Trespacios et al., 1999:305).

La *calidad de servicio percibida* por el cliente es un juicio global del consumidor, relativo a la superioridad del servicio (Parasuraman et al., 1988) que resulta de la comparación realizada por los clientes entre las expectativas sobre el servicio que van a recibir y las percepciones de la actuación de las organizaciones prestadoras del servicio (Grönroos, 1994; Parasuraman et al., 1985). De lo anterior se deduce la necesidad de incluir la opinión de los usuarios al estudiar la calidad de servicio.

La evaluación del cliente sobre la calidad de servicio está influida por la naturaleza de las expectativas y por las dimensiones de la calidad de servicio, tal como se refleja en la figura 3.1.

FIGURA 3.1. Evaluación del cliente sobre la calidad de servicio



Fuente: Zeithaml, Parasuraman y Berry (1993:26)

Los deseos o expectativas de los clientes se ven influidos por cuatro factores clave que determinan lo que los clientes esperan de un servicio (Parasuraman et al., 1985). En primer lugar, existe un factor denominado *comunicación boca a oído*, y se refiere a lo que los usuarios escuchan de otros usuarios, por ejemplo, recomendaciones de amigos o familiares. Este factor tiene más importancia en la compra de servicios que en la compra de bienes tangibles. En segundo lugar, *las necesidades personales* de cada cliente pueden condicionar sus expectativas, pero dependiendo de sus características y circunstancias individuales. Otro factor determinante de las expectativas de los clientes son las *experiencias* que los clientes han tenido con el uso de un servicio (por ejemplo, cuanto más se conoce el funcionamiento de un servicio, más se valoran los conocimientos o la efectividad que la simpatía). El último factor es la *comunicación externa* de los proveedores del servicio. Este concepto incluye una variedad de mensajes, tanto directos como indirectos, que las empresas de servicios dirigen a los clientes (por ejemplo, un anuncio que destaca la rapidez del servicio). De estos mensajes, el precio tiene un importante papel en la formación de expectativas de los clientes, sobre todo de los clientes potenciales (por ejemplo, cuando se acude a un tipo

de servicio por primera vez, el precio puede influir en la selección de uno u otro y en las expectativas respecto al elegido).

El modelo más difundido y relevante que analiza la calidad de un servicio es el llamado *modelo de análisis de las deficiencias (gaps)* (Parasuraman et al., 1985, 1988, 1994; Zeithaml et al., 1985) desarrollado con el propósito de analizar las causas y orígenes de los problemas de calidad del servicio y de diseñar acciones específicas encaminadas a mejorar el nivel de calidad del servicio prestado. El modelo enfatiza la interrelación entre los clientes, los directivos y los empleados como la clave en la generación de un servicio de alta calidad al ser una base lógica para la formulación de estrategias y tácticas que aseguren expectativas y experiencias consecuentes (Brown y Swartz, 1989).

Las deficiencias o la falta de calidad que perciben los clientes en los servicios se producen cuando no se igualan o exceden sus expectativas. Según Parasuraman et al. (1985) hay cuatro deficiencias internas:

- Deficiencia 1: discrepancia entre las expectativas de los usuarios y las percepciones de los directivos de dichas expectativas.
- Deficiencia 2: discrepancia entre las percepciones de los directivos sobre las expectativas de los usuarios y las especificaciones o normas de calidad.
- Deficiencia 3: discrepancia entre las especificaciones de la calidad del servicio y la prestación del servicio.
- Deficiencia 4: discrepancia entre la prestación del servicio y la comunicación externa.

Como consecuencia de estas cuatro deficiencias que se producen internamente en las empresas tiene lugar la disminución de la calidad percibida por los clientes, que se denomina deficiencia 5 y es la discrepancia potencial que puede existir, desde el punto de vista del cliente, entre el servicio esperado y el servicio recibido.

Estas deficiencias constituyen elementos para comprender la calidad de los servicios y sus factores determinantes. Estos elementos se combinan para dar lugar a las dos facetas de un servicio: los proveedores del servicio y los clientes. Si los directivos desean mejorar la calidad de sus servicios, es decir, disminuir la deficiencia 5, deben disminuir las deficiencias 1 a 4 y mantenerlas en el nivel más bajo posible. Mientras que éstas aparezcan, los clientes percibirán una baja calidad del servicio.

En síntesis, este modelo muestra el proceso lógico que las empresas podrían emplear para medir y mejorar la calidad de sus servicios. El proceso comienza comprendiendo la naturaleza y dimensión de la deficiencia 5, para pasar a la identificación de evidencias sobre la existencia de las deficiencias 1 a 4 y a las acciones correctoras necesarias.

El modelo de análisis de las deficiencias se completa con un instrumento de medición de la calidad del servicio denominado SERVQUAL (*Service Quality*) (Parasuraman et al., 1985), definido a partir de la información proporcionada por un amplio trabajo de investigación desarrollado con directivos de organizaciones de servicios. El instrumento SERVQUAL es la primera aproximación explícita relevante diseñada con la finalidad de medir la calidad del servicio percibida por el cliente. Su estructura consta de dos partes, que miden las expectativas de los consumidores y sus percepciones respectivamente. Su aplicación a cuatro tipos de servicios (banca, tarjetas de crédito, agentes de seguros y reparación y mantenimiento de aparatos), permitió a sus autores identificar diez dimensiones o determinantes de la calidad de servicio (recogidas anteriormente en la figura 3.1). Estas diez dimensiones iniciales fueron posteriormente agrupadas en cinco (Parasuraman et al., 1988) debido a que se encontró una importante correlación entre algunos criterios. Las definiciones de estas dimensiones son las siguientes:

1. *Elementos tangibles*: apariencia de las instalaciones físicas, equipos, personal y materiales de comunicación.
2. *Fiabilidad*: habilidad para realizar el servicio prometido de forma fiable y cuidadosa.

3. *Capacidad de respuesta*: disposición y voluntad para ayudar a los usuarios y proporcionar un servicio rápido.
4. *Seguridad*: conocimientos y atención mostrados por los empleados y sus habilidades para inspirar credibilidad y confianza.
5. *Empatía*: atención individualizada que ofrecen las empresas a sus consumidores.

Este instrumento ha sido aplicado a un amplio abanico de servicios tanto de organizaciones privadas como a un (limitado) número de organizaciones no lucrativas y servicios públicos (p.ej., Miller y Miller, 1991; Babakus y Mangold, 1992; Vandamme y Leunis, 1993; Walbridge y Delene, 1993; Scott y Shieff, 1993; Wisniesky y Donnelly, 1996; Fernández Barcala et al., 1997; Bigné et al., 1997).

Sin embargo, a pesar de que la escala SERVQUAL, así como el modelo de las deficiencias que lo sustenta a nivel teórico, han tenido un impacto muy importante gracias a su difusión y popularidad, su utilización empírica ha dado lugar a problemas y críticas. Múltiples autores (Brown y Swartz, 1989; Babakus y Boller, 1992; Brown et al., 1993; Teas, 1993, 1994) cuestionan la validez del modelo y plantean la existencia de ciertos problemas a la hora de su aplicación. Buttle (1996) ha profundizado en esta labor crítica, diferenciando aquellas críticas que versan sobre los aspectos conceptuales de la calidad del servicio de las referidas a la forma de hacer operativo el concepto (*constructo*) en su contrastación empírica, tal como se muestra en la tabla 3.3.

TABLA 3.3. Críticas a la escala SERVQUAL

TEÓRICAS	OPERATIVAS
1. Objeciones al paradigma no confirmatorio	1. Utilidad de las expectativas de los clientes
2. Operacionalización de la calidad de servicio como diferencia entre percepciones y expectativas	2. Número de ítems
3. Orientación al proceso	3. Enunciados positivos y negativos
4. Dimensiones de la calidad de servicio	4. Puntuación de la escala
	5. Longitud de la encuesta

Fuente: Buttle (1996)

La crítica que probablemente más literatura ha generado es la relativa al papel de las expectativas y su inclusión en el instrumento de medición. Babakus y Boller (1992) sostienen que el cálculo de la diferencia entre percepciones y expectativas, aunque intuitivamente resulte atractivo, no proporciona más información de la que está contenida en el componente de percepciones de la escala SERVQUAL, ya que las expectativas varían muy poco de unos clientes a otros y son siempre altas. Cabe esperar, por tanto, que las puntuaciones diferencia estén dominadas por las valoraciones de las percepciones.

Entre las alternativas propuestas destaca, por la difusión alcanzada, la realizada por Cronin y Taylor (1992, 1994), quienes, tras revisar la literatura existente con relación a la calidad de servicio y realizar una investigación en cuatro industrias de servicios diferentes (comida rápida, limpieza en seco, banca y control de plagas), llegaron a la conclusión de que una medida basada sólo en las percepciones podría ser una mejor forma de evaluar la calidad de servicio, surgiendo así la escala denominada SERVPERF. Esta escala presenta menores problemas de validez y es más corta ya que sólo tiene en cuenta las percepciones de los clientes.

Por otra parte, cabe señalar que el número de dimensiones y su estabilidad suele variar de un sector a otro al existir factores críticos de la calidad del servicio que son específicos de cada sector y, por consiguiente, las cinco dimensiones citadas no pueden considerarse universales (Carman, 1990; Babakus y Mangold, 1992). Los propios autores de la escala SERVQUAL sugieren la conveniencia de la adaptación de la escala para ajustarse a la idiosincrasia específica de un determinado negocio (Parasuraman et al., 1988).

El instrumento SERVQUAL también ha sido criticado por centrarse en la evaluación del proceso de prestación del servicio y no prestar mucha atención al resultado del encuentro (Cronin y Taylor, 1992; Mangold y Babakus, 1991; Richard y Allaway, 1993). No obstante, el predominio de ítems relativos a la calidad funcional parece enfatizar la importancia que ésta tiene en la actualidad, ya que el nivel de calidad técnica es parecido en muchas organizaciones de servicios y en lo que se diferencian es precisamente en la forma de prestar el servicio.

3.4. CALIDAD UNIVERSITARIA

3.4.1. Los objetivos y la misión de la universidad

La evaluación de la calidad en la universidad requiere como paso previo determinar cuáles son los propósitos u objetivos perseguidos por la misma. Sin embargo, parece claro que sus objetivos son múltiples y que las valoraciones que se pueden hacer de ellos son diferentes.

En concreto, el análisis de los objetivos de la educación universitaria ha puesto de manifiesto diversos puntos. En primer lugar, según Rodríguez (1991:52-54) no se explicitan o bien se da un elevado nivel de inconcreción. Así parece desprenderse del análisis de las leyes que regulan los sistemas universitarios en diferentes países occidentales (Pollit, 1990).

En segundo lugar, se observa que los ámbitos (o dimensiones) de estos fines se identifican de forma relativamente fácil. Por ejemplo, en su análisis de los fines formativos de la universidad a través de distintos pensadores y sistemas, Medina (1985) señala la constante aparición de los fines en relación a: la formación cultural y humana, la enseñanza o transmisión crítica de la ciencia, la investigación y la formación profesional. No obstante, no aparece la asignación de igual importancia o la posibilidad de compatibilizarlos.

En tercer lugar, existe coincidencia en la diversa naturaleza de los objetivos asumidos o impuestos a la universidad (Cave et al, 1997; Weert, 1990), así como el hecho de que tradicionalmente han sido agrupados en las dimensiones de la docencia, la investigación y los servicios públicos (extensión universitaria), aunque con escasa atención a ésta última.

Mora (1991:25-27) recoge el listado de metas u objetivos de diferentes sistemas de enseñanza superior formulados en trabajos como el Robbins Report (1963), *The Purposes and Performance of Higher Education in the United States* (Carnegie Commission, 1973) o el informe *The University and the Community* del Centre for Educational Research and Innovation de la OCDE (CERI, 1982). Estas declaraciones

gubernamentales no parecen aportar especificaciones significativas aunque los sistemas educativos de diferentes países puedan estar en distintos niveles de desarrollo.

Más recientemente, el exhaustivo informe realizado en el Reino Unido titulado *Higher Education in the Learning Society*, más conocido como Informe Dearing (Dearing Report, 1997), propone como objetivos de la educación superior los siguientes:

“El propósito esencial de la educación superior es hacer posible que la sociedad progrese adecuadamente mediante la comprensión de su propia realidad y del mundo que la rodea: en una palabra, sustentar la sociedad del aprendizaje. Los cuatro objetivos básicos en que se puede concretar este propósito son:

- a) Formar a las personas para que desarrollen al máximo sus capacidades a lo largo de la vida y alentarlas a hacerlo a fin de que se desarrollen intelectualmente, estén bien preparadas para el trabajo, puedan ser útiles a la sociedad y consigan su satisfacción personal.*
- b) Aumentar y profundizar el conocimiento tanto por sí mismo como para promover su aplicación en beneficio de la economía y la sociedad.*
- c) Servir las necesidades de una economía flexible, sostenible y basada en el conocimiento, a escala local, regional y nacional.*
- d) Tener un papel preponderante en la configuración de una sociedad democrática, civilizada e integradora.”*

En el caso español, la Ley General de Educación de 1970 (artículo 30) señalaba que:

“La Educación Universitaria tiene por finalidad:

- 1. Completar la formación integral de la juventud, preparar a los profesionales que requiera el país y atender al perfeccionamiento en el ejercicio de los mismos.*

2. *Fomentar el progreso cultural, desarrollar la investigación en todos los niveles con libre objetividad y formar a científicos y educadores.*
3. *Contribuir al perfeccionamiento del sistema educativo nacional, así como al desarrollo económico y social del país”*

En la Ley de Reforma Universitaria (LRU) de 1983 (artículo 1.2) se señala:

“Son funciones de la Universidad al servicio de la sociedad:

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

El anteproyecto de Ley Orgánica de Universidades (LOU) del presente año 2001 no modifica sustancialmente estos aspectos. En cuanto al Informe *Universidad 2000*, conocido como Informe Bricall (2000), se inicia con la discusión de los cambios que actualmente afectan a la misión de la universidad y se indica que (Bricall, 2000:3):

“Es aconsejable contemplar la Universidad como una institución cuyas actividades se destinan, en gran parte, directamente al enriquecimiento intelectual, moral y material de la sociedad (ya sea ésta local, nacional o global) a través de la formación de sus ciudadanos y de la realización de tareas de investigación y de aplicación de sus resultados”

Por su parte, Weert (1990) toma en consideración los tres niveles a los que se dirigen los objetivos de la educación superior (individual, institucional y social) y considera dos tipos de metas, internas y externas. En la tabla 3.4. se presentan las mismas.

TABLA 3. 4. Metas de la educación superior

	METAS A NIVEL SOCIAL	METAS A NIVEL INSTITUCIONAL	METAS A NIVEL INDIVIDUAL
INTERNAS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Total de educación proporcionada a la sociedad ▪ Variedad y diversidad del sistema de educación superior 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Disponibilidad de recursos ▪ Política de admisiones ▪ Eficiencia interna 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contribución del programa educativo al valor añadido ▪ Aprendizaje de estrategias y procesos ▪ Disponibilidad de oferta de cursos, asesoramiento y apoyo
EXTERNAS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relación adecuada entre oferta y demanda de graduados 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mejora de las cualificaciones educativas y profesionales de los alumnos ▪ Desarrollo de la independencia de mente y de la autonomía personal ▪ Respuestas institucionales al entorno 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Programas de acuerdo con las necesidades del mercado laboral ▪ Adquisición de capacidades extracurriculares ▪ Clima de innovación ▪ Desarrollo personal del individuo ▪ Gobierno democrático de la institución ▪ Preparación profesional ▪ Formación humana y altruista

Fuente: Weert (1990)

Últimamente ha ganado relevancia el concepto de *misión* de la institución puesto que su definición constituye el primer paso en el proceso de la dirección estratégica. La misión de una organización es su declaración de propósitos más generalizada y puede considerarse una expresión de su razón de ser. Se trata además de la base para las actividades y decisiones de la organización. Dada la naturaleza política de las decisiones estratégicas (Veciana, 1999:23), es básico disponer de algún propósito general que puedan suscribir todos o la mayoría de los grupos de interés, llamados *stakeholders*, relacionados con la institución.

Gran parte de las instituciones universitarias han adoptado su propia declaración de misión en los últimos años. Según Davies y Glaister (1996:268-269) la misión tiene potencial para clarificar los intereses de los grupos de interés, determinar las actividades clave de la organización y afirmar los valores que guían a la institución. Sin embargo, se han lanzado varias críticas al respecto, entre las que cabe destacar: a) la superficialidad en su planteamiento ya que se trata de poco más que un revestimiento; b) la imprecisión en presentar los propósitos de la organización; c) la utilización de un lenguaje vacío; d) la falta de participación en su proceso de elaboración; e) la mala comunicación de la misión a los colectivos interesados; y f) su debilidad en definir las competencias distintivas de la universidad y ofrecer una visión del futuro (Peeke, 1994; Mackay et al., 1995; Davies y Glaister, 1996).

Los trabajos de Mackay et al. (1995) y Davies y Glaister (1996) muestran la incapacidad o bien la falta de voluntad de las instituciones de educación superior para ser específicas en sus declaraciones de misión en cuanto a cuáles son sus competencias distintivas o cuáles son las fuentes de su diferenciación. Davies y Glaister (1996:292) apuntan que muchas universidades son reticentes a adoptar una determinada posición competitiva en caso de que ésta sea menos sostenible que su papel tradicional de instituciones “universales”. El estudio de Stearns y Borna (1998) sobre la misión en las instituciones de educación superior en el campo de la administración y dirección de empresas también refleja una falta de claridad en su declaración de misión con respecto a sus posibles fuentes de diferenciación.

Los resultados del trabajo de Villareal (2001) en base a una muestra de diez universidades españolas indican que la mayoría de ellas no tienen establecida su declaración de misión y que se hace difícil que exista un acuerdo en objetivos comunes, más allá de vagas referencias a mejoras en la educación y generación del conocimiento, a causa de la naturaleza fragmentada y multidisciplinar de las propias universidades, así como de la forma en que el poder es compartido y de los múltiples grupos de interés implicados.

Según Winter (1999b:43-44), aunque muchas universidades han elaborado informes que describen su misión institucional, ésta no se ha convertido en el punto de encuentro para que el profesorado y el personal administrativo compartan objetivos y visiones

institucionales. Los miembros del profesorado son básicamente individualistas y tienden a mantener su lealtad a sus programas y unidades académicas.

3.4.2. Dimensiones de la eficacia organizativa de la universidad

Cameron (1981) considera que los ámbitos o dominios de la eficacia de las instituciones de educación superior son cuatro, a saber: a) un ámbito académico; b) un ámbito moral; c) un ámbito extracurricular; y d) un ámbito de adaptación externa. A su vez, estos dominios organizativos están representados por nueve dimensiones de eficacia (Cameron, 1978) que quedan recogidas y definidas en la tabla 3.5.

TABLA 3.5. Dimensiones de la eficacia organizativa en las instituciones universitarias

DIMENSIÓN	DEFINICIÓN
1. Satisfacción educativa de los estudiantes	El grado de satisfacción de los estudiantes con sus experiencias educativas en la institución.
2. Desarrollo académico de los estudiantes	El grado de logro académico, crecimiento y progreso de los estudiantes en la institución.
3. Desarrollo de carrera de los estudiantes	El grado de desarrollo ocupacional de los estudiantes, y el énfasis en el desarrollo de carrera y en las oportunidades de desarrollo de carrera proporcionadas por la institución.
4. Desarrollo personal de los estudiantes	Desarrollo de los estudiantes en áreas no académicas y no orientadas a la carrera, p.e., social, emocional y culturalmente, y el énfasis en el desarrollo personal y en las oportunidades proporcionadas por la institución para el desarrollo personal.
5. Satisfacción laboral de profesores y administradores	Satisfacción de los miembros del profesorado y administradores con sus trabajos y empleo en la institución.
6. Desarrollo profesional y calidad del profesorado	El grado de logro profesional y desarrollo del profesorado, y la cantidad de estímulo hacia el desarrollo profesional proporcionada por la institución.
7. Carácter de sistema abierto e interacción con la comunidad	El énfasis en la interacción, adaptación y servicio al entorno externo.
8. Habilidad para adquirir recursos	La habilidad de la institución para adquirir recursos del entorno externo, tales como buenos estudiantes y profesores, apoyo financiero, etc.
9. Salud organizativa	La benevolencia, vitalidad y viabilidad en los procesos internos y prácticas de la institución.

Fuente: Cameron (1981:30-31)

3.4.3. El concepto de calidad universitaria

La preocupación por la “calidad universitaria” no siempre se ha traducido en una mayor precisión a la hora de definirla y caracterizarla. Westerheidjen (1990) aporta un marco de referencia para su estudio a través de las dos proposiciones siguientes:

1. La calidad universitaria es un concepto *relativo* y *multidimensional* en relación con los objetivos y actores del sistema universitario. Su análisis debe hacerse en el contexto de los procesos sociales y políticos en que interaccionan objetivos y actores.
2. No puede darse una única conceptualización de la calidad universitaria. El único posible nivel de concreción será el que se adopte a partir del *enfoque evaluativo* desde el que se valore la calidad.

Tal como apuntan Harvey y Green (1993:10), la calidad es un concepto relativo en dos sentidos. En primer lugar, la calidad depende del usuario del término y de las circunstancias en que se utiliza. Así, en la educación superior existen diversos grupos de interés, como los estudiantes, el personal académico y no académico, los empleadores, las agencias de acreditación o el gobierno, cada uno de los cuales con perspectivas sobre la calidad que pueden diferir. No se trata de enfoques diferentes acerca de la misma cosa, sino de perspectivas distintas acerca de diferentes cosas que tienen la misma etiqueta o llevan el mismo nombre. En segundo lugar, existe el relativismo de la calidad en términos comparativos o de *benchmarking*. En algunas ocasiones, la calidad es vista en términos absolutos, como un ideal similar en su naturaleza a la verdad o a la belleza (Sallis y Hingley, 1991:3). Pero bajo otros puntos de vista, la calidad es juzgada en términos de resultados que deben obtenerse para superar unos determinados estándares. Sin embargo, en otras conceptualizaciones no existe un mínimo sino que la misma depende de los procesos que sirven para alcanzar los resultados deseados.

Según el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU) (Consejo de Universidades, 1998), puesto que se le pueden dar distintos significados a la calidad dependiendo de la perspectiva del observador, parece que se asume la existencia de dos grandes perspectivas o enfoques de la calidad en el ámbito

universitario. Una primera, la *calidad intrínseca o absoluta*, hace referencia al acatamiento o respecto a las exigencias epistemológicas de una ciencia o disciplina. Una segunda, la *calidad extrínseca o relativa*, que reflejaría la pertinencia o adecuación de las actividades realizadas por la institución con las necesidades del entorno en que se realizan. A partir de la desagregación y combinación de ambas perspectivas pueden identificarse varias dimensiones de la calidad universitaria. Varios trabajos han descrito y analizado dichas dimensiones o enfoques de la calidad (Astin, 1985; Mora, 1991; Harvey y Green, 1993; Winn y Cameron, 1998; Bricall, 2000), que repasamos a continuación.

En primer lugar, el concepto de calidad se relaciona con el concepto de *excelencia* ya que se considera de calidad una universidad que se distingue por algunas de sus características, como por ejemplo sus profesores, estudiantes, instalaciones, historia, fama, etc. Esta visión es similar a la de la *reputación*, un enfoque de carácter subjetivo que presupone que la calidad de una institución puede ser evaluada mediante encuestas realizadas a un conjunto de profesores de otras instituciones.

Otro punto de vista acerca de la calidad es a través de la consideración de lo que se enseña en la institución, de cuál es su nivel docente, curriculum, sistema pedagógico o clima del campus, es decir, la calidad por el *contenido*. En este sentido, pueden haber estudiantes con una tendencia a buscar estudios o curriculum más prestigiosos o reconocidos, aunque no necesariamente más interesantes en cuanto a su incorporación al mundo laboral. Este enfoque presenta la dificultad evaluar los conceptos implicados en el proceso de aprendizaje.

Por otra parte, la calidad se puede entender como *conformidad con unos estándares*. La acreditación de una universidad para otorgar títulos entra dentro de este concepto. La misma asegura que se cumplen unos estándares previos mínimos de calidad y que el estudiante que ha conseguido aprobar todo el plan de estudios cumple o supera estos requisitos mínimos.

La calidad ha sido definida también como la *adecuación a un objetivo* o finalidad, es decir, la eficacia en conseguir

los objetivos institucionales. La calidad se mide por la capacidad del equipo de gobierno en conseguir las metas y objetivos que él mismo se ha definido. Cada universidad debe desarrollar unos instrumentos de planificación estratégica que permitan a las unidades y programas que la integran contar con objetivos expresos, en tanto que la evaluación mide el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos.

La calidad como *disponibilidad de recursos* constituye un enfoque basado en medidas objetivas. Los recursos considerados suelen ser el personal, los medios físicos, los recursos financieros y los estudiantes. Sin embargo, aunque existe una cierta correlación entre medios disponibles y calidad de una institución parece evidente que es más importante el uso que se hace de los mismos. En este sentido, el concepto de calidad se ha relacionado, asimismo, con la *eficiencia* y el coste de la universidad. El aumento de los costes de los sistema de educación superior en las últimas décadas han hecho crecer el interés por mejorar la eficiencia en el uso de los recursos económicos, humanos, técnicos, de infraestructuras.

La calidad por el *valor añadido* dirige su atención a lo que la institución ha contribuido a la formación global del estudiante, es decir, a lo que éste ha aprendido mientras ha estado en la universidad. Este enfoque tiene dificultades de medida del proceso dado el problema de aislar los efectos de la institución de otros que sean ajenos a ésta.

La dimensión de la calidad a través de la *satisfacción de los usuarios* viene a reflejar la idea de que la calidad universitaria es una función del nivel en que se satisfacen las necesidades y expectativas de los usuarios, destinatarios o clientes, presentes y potenciales, de la institución universitaria. Este es un concepto totalmente aceptado en el ámbito empresarial que todavía encuentra reticencias en la universidad.

Finalmente, la dimensión de la organización asocia la calidad a la *capacidad de transformación y cambio* de la universidad. Este concepto es paralelo al de la Dirección

de la Calidad Total que pone el énfasis en la necesidad de gestión del cambio ante las nuevas demandas de la sociedad, de mejora y reingeniería de procesos, de introducción de la tecnología actual, de adaptación de los recursos humanos y de nuevas formas de organización institucional.

En resumen, la calidad es un concepto multidimensional y complejo ya que, como hemos visto, existen múltiples enfoques o aproximaciones hacia la misma. A modo de síntesis, la tabla 3.6. presenta las múltiples definiciones de la calidad en la literatura sobre educación superior. Los enfoques señalados ofrecen una visión completa acerca de los modos, no excluyentes sino complementarios, de acercarse a la comprensión de la calidad universitaria.

TABLA 3.6. Enfoques principales sobre la calidad en la educación superior

ENFOQUE	DESCRIPCIÓN
1. Excelencia	Distinción de la institución por algunas de sus características (estudiantes, profesores, fama, historia, instalaciones, etc.)
2. Contenido	Consideración de los elementos implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje (contenido de los estudios, nivel docente, curriculum, sistema pedagógico, clima del campus, etc.)
3. Conformidad a unos estándares	Cumplimiento de unos estándares o requisitos mínimos de calidad que acreditan a la institución para otorgar títulos
4. Adecuación a un objetivo	Grado de eficacia en conseguir la misión u objetivos de la institución
5. Disponibilidad de recursos	Disponibilidad de recursos de la institución (humanos, intelectuales, físicos, financieros) que se utilizan en sus diversas funciones y actividades
6. Eficiencia	Uso eficiente de los recursos disponibles en la institución
7. Valor añadido	Grado de desarrollo de los estudiantes desde su ingreso hasta su salida de la institución, así como de los profesores en sus dimensiones docente e investigadora
8. Satisfacción de necesidades	Aptitud para satisfacer las necesidades y expectativas de los usuarios o clientes, actuales y potenciales, de la institución (estudiantes, profesores, empleadores, familias, exalumnos, comunidad, gobierno, etc.)

9. Transformación y cambio	Capacidad de adaptación, transformación y cambio de la institución ante las nuevas demandas sociales, a través de nuevos sistemas y formas de organización y gestión
----------------------------	--

Fuente: elaboración propia

3.4.4. La calidad total en la universidad

Varias de las iniciativas que se llevan a cabo con el fin de analizar y mejorar la calidad universitaria suelen partir del supuesto de que el enfoque general de mejora de la calidad en el ámbito empresarial (calidad total) es transferible a la actividades de la universidad.

Diversos estudios analizan la introducción de nuevos sistemas de mejora de la calidad en la universidad o bien intentan adaptar la perspectiva de la calidad total a este ámbito. Owlia y Aspinwall (1996), en un estudio sobre su idoneidad en la institución académica, concluyen que el esquema de la calidad total tiene aplicabilidad en este contexto según las opiniones de una muestra de expertos en calidad miembros de varias universidades. Lozier y Teeter (1996) recogen diversas experiencias de aplicación de la calidad total y de los procesos de mejora continua de varias universidades americanas, reafirmando las bondades de este enfoque para convertir a estas instituciones como unas organizaciones excelentes. Schargel (1996) también reconoce la adecuación de la aplicación del modelo de la calidad total en la educación pública y describe experiencias positivas de implantación del mismo.

Sin embargo, para poder afirmar que una institución de educación superior ha adoptado plenamente un enfoque de calidad total es necesario definir cuáles son el producto, las actividades clave y los clientes de la misma.

Van Vught y Westerheidjen (1993) identifican el *producto* de la enseñanza superior con el graduado y el proceso de la misma con el programa. En cambio, para la *European Foundation for Quality Management* (1995:8), el producto de la enseñanza es la adquisición de conocimientos o el valor añadido a los conocimientos, habilidades y desarrollo personal del que aprende. Por su parte, Álvarez y Rodríguez (1997:335)

consideran que el producto sería el proceso de aprendizaje tanto del alumno como del profesor. En este sentido, la calidad total implica la necesidad de que, no sólo el profesor sino también el estudiante, sea una parte activa en el diseño y en la creación y mejora continua de su propio proceso de aprendizaje.

Por lo que se refiere a las *actividades* institucionales que afectan a la calidad, Barnett (1992:113) considera que las cuatro actividades que influyen en el aprendizaje y desarrollo educativo del estudiante son: la calidad del método de enseñanza, del proceso de evaluación del alumno, de los cursos y del programa de desarrollo del profesorado. Estas actividades, comunes a toda institución de educación superior, constituyen elementos a evaluar en una revisión de la actuación institucional.

En cuanto a la delimitación del *cliente* del servicio prestado en las universidades, se puede afirmar que los estudiantes constituyen los clientes o usuarios directos y principales del mismo. Cada vez más existe la convicción de que es necesario contar con la opinión de los usuarios directos de la educación, los estudiantes (Hill, 1995; Owlia y Aspinwall, 1996). No obstante, el alumno no puede considerarse como un mero comprador o como receptor pasivo de un producto, sino que se hace necesario considerar su participación en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Hansen y Jackson, 1996:212). Es decir, el estudiante es responsable de su propio aprendizaje y se constituye en coproductor activo de un servicio educativo (Álvarez y Rodríguez, 1997:343).

Según Peña (1997:217), en el sistema educativo universitario público existen dos clientes finales: los estudiantes, que aumentan su capital humano mediante el desarrollo de sus potencialidades y la adquisición de conocimientos; y la sociedad en su conjunto, que financia el sistema con sus impuestos e invierte en educación esperando obtener como resultado mayor riqueza y prosperidad futura. En las universidades privadas que se financian con las tasas de los estudiantes, entonces éstos se convierten en los principales clientes de la institución.

Además de los estudiantes, otros grupos de clientes en el ámbito de la educación superior, que han sido definidos como usuarios o partícipes sociales (NIST, 1995) y como beneficiarios (EFQM, 1995), son los siguientes:

- Los potenciales empleadores, a los que hay que proveer de personal de alto rendimiento preparado para los retos y demandas del puesto de trabajo en un entorno altamente cambiante.
- Las familias, que generalmente aportan recursos financieros y que reclaman, entre otros, seguridad e información sobre el progreso del estudiante y, por ejemplo, tasas de empleo.
- Los alumnos potenciales, que necesitan conocer cómo los programas y servicios de cada institución pueden cubrir sus necesidades y expectativas, para poder elegir el centro.
- Los ex-alumnos, que han de ser considerados para que valoren su experiencia y deseen contribuir al centro en el que se formaron, además de poder necesitar educación continuada.
- La sociedad en su conjunto, con la que la universidad tiene unas responsabilidades científicas, culturales y sociales.

Conviene destacar que son pocos los autores que incluyen a los profesores como clientes, aunque en realidad se trata de un cliente interno fundamental, dado que, en última instancia, el factor clave de la calidad en la educación es la categoría profesional y humana del profesor. Incluso cada profesor puede constituir un cliente del profesor que imparte a los mismos alumnos los cursos previos (Álvarez y Rodríguez, 1997:341).

Por su parte, Lewis y Smith (1994: 92-93) establecen una clasificación amplia, distinguiendo entre clientes internos y externos. Clasifican los internos en académicos (los alumnos, los profesores e incluyen los programas y departamentos), y los administrativos (entre los que se encuentran de nuevo los estudiantes, los empleados y las unidades, divisiones o departamentos). Los clientes externos pueden ser directos (empleadores y otros centros y universidades) e indirectos (el estado, la comunidad, las agencias de acreditación, los antiguos alumnos y los donantes).

3.4.5. La enseñanza universitaria

La actividad universitaria engloba tres ámbitos metodológicamente bien diferenciados: la Enseñanza, la Investigación y la Administración (o gestión) universitaria. Los dos primeros abarcan la actividad y estructura organizativa directamente vinculada a la función de enseñar o investigar, respectivamente, y el tercero comprende el conjunto de actividades y la estructura organizativa de la universidad que excede de las anteriores funciones y que, por tanto, depende de la Gerencia⁴.

La enseñanza ha recibido una atención creciente en el proceso de evaluación llevado a cabo en los últimos años en las universidades españolas. Tras la puesta en marcha del PNECU en 1995 se ha situado en un contexto más amplio que incluye nuevos elementos y una nueva forma de entender la gestión docente, que incorpora la labor de centros, departamentos y juntas de facultad o de gobierno.

Por enseñanza universitaria no se entiende la docencia ejercida por un profesor, sino el conjunto de actividades y servicios desarrollados por una institución universitaria y orientados a la formación de graduados (Rodríguez, 1995:99). Es decir, la dimensión docente de la universidad no se limita a la actividad que hace un profesor concreto dentro de una aula sino que implica la actuación de una serie de órganos e individuos que, en función de ciertos objetivos más o menos explícitos, toman decisiones sobre lo que se va a enseñar, el modo de enseñarlo así como las personas y medios encargados de hacerlo.

Según Solé Parellada y Royo (1995:18), la formación y la enseñanza son dos procesos distintos que, en general, se producen en momentos diferentes de la vida de las personas, tienen objetivos diferentes y requieren procedimientos distintos. La enseñanza es un proceso integral que está orientado a capacitar una persona para que asimile y desarrolle conocimientos, técnicas y valores y para que tenga un nivel de comprensión general. Estos factores no se relacionan con un solo campo de actividad o tema, sino que permiten analizar y resolver una amplia gama de problemas. La formación viene

⁴ Estos tres ámbitos dejan fuera otros campos de la institución como, por ejemplo, los procesos de toma de decisiones, los cuales se circunscriben al conjunto de la organización por lo que deberían integrarse en cada uno de ellos (Pérez y Salinas, 1998:163).

después de la enseñanza y será más fácil cuanto más eficaz haya sido la enseñanza. Estos autores definen la formación como una metodología sistemática y planificada, destinada a mejorar las competencias técnicas y profesionales de las personas en su trabajo, enriqueciendo sus conocimientos, desarrollando sus aptitudes y mejorando sus capacidades.

Tomando como referencia un modelo de producción, De Miguel (1991:343) sitúa la actividad docente considerando cuatro componentes básicos: contexto, input, proceso y producto. Así, la universidad establece en primer lugar la oferta académica (planes de estudio relativos a los títulos y cursos que ofrece) en relación a los cuales obtiene una demanda de alumnado de determinadas características (input). En un segundo momento, la institución organiza las enseñanzas y desarrolla una serie de actividades a fin de que la demanda aceptada adquiera los conocimientos y habilidades correspondientes (procesos). Finalmente, fruto de estos procesos y actividades se obtienen unos resultados tanto a nivel de los sujetos como de la propia institución (producto). Todo lo cual se realiza, a su vez, en una organización específica (con una cultura e infraestructura determinada) que envuelve e influye no sólo la concepción de la docencia sino también el proceso de producción (contexto). Estos componentes quedan reflejados en la tabla 3.7.

TABLA 3.7. Componentes de la unidad de docencia a nivel institucional

CONTEXTO	INPUT	PROCESO	PRODUCTO
Condicionantes de la institución	Características de las enseñanzas a evaluar	VARIABLES RELATIVAS A LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	Evaluación de los resultados
Infraestructura: • Recursos • Alumnado • Profesorado	Reconocimiento social de las enseñanzas Prestigio del profesorado Nivel de entrada de los alumnos	Organización de la docencia Elaboración de programas Actividad docente en el aula	Rendimiento de los alumnos: • Durante las enseñanzas • Al finalizar los estudios • A largo plazo
Cultura organizativa	Adecuación de edificios e	Actividades académicas fuera del	Resultados a nivel institucional:

	instalaciones Dotaciones y equipamientos necesarios	aula	<ul style="list-style-type: none"> • Sobre eficacia • Sobre eficiencia • Cambio institucional
--	--	------	--

Fuente: De Miguel (1991:344)

Así pues, la enseñanza se incluye en un contexto institucional más amplio en el que la actividad docente está influida por la incidencia de otros componentes con los que interactúa a distintos niveles.

Cada uno de estos componentes de la docencia son administrados dentro de la institución universitaria a través de una serie de unidades básicas de gestión. Estas unidades básicas se definen como los elementos constituyentes más pequeños de las instituciones académicas con responsabilidad propia por lo que respecta a la política académica y presupuestaria (Premfors, 1989). Aunque toman una variedad de formas según el país (departamentos, institutos, servicios, programas, cátedras, etc.), estas unidades básicas de gestión de la docencia se pueden agrupar en tres niveles en función de sus competencias en relación con las cuestiones académicas, a saber: a) a nivel de individuos (profesores); b) a nivel de subunidades (departamentos, centros, etc.); y c) a nivel de organización o institución (De Miguel, 1991:343).

En síntesis, desde la perspectiva interna la función docente en una universidad se puede estructurar en una serie de aspectos o componentes que intervienen en los procesos de enseñanza y en una serie de órganos e individuos encargados de gestionar estas enseñanzas.

3.4.6. Investigaciones sobre calidad de servicio en la enseñanza universitaria

Las investigaciones empíricas sobre la calidad de la docencia universitaria han estado tradicionalmente centradas en el papel del profesor en el proceso de enseñanza y aprendizaje⁵. Este es un aspecto ampliamente tratado en el campo de la pedagogía, incluso desarrollándose instrumentos de medición al respecto. Uno de los trabajos

⁵ Al respecto, Veciana (1973) ya destacó los aspectos más sobresalientes relacionados con el papel del profesor en la enseñanza activa.

pioneros es el de Ramsden y Entwistle (1981), en el que se elabora una escala para medir la experiencia educativa de los estudiantes en las instituciones británicas de educación superior. Posteriormente, Ramsden (1991) añade otros factores relevantes y propone un instrumento de evaluación de la actuación docente cuyos resultados se utilizan como un indicador de rendimiento de las unidades académicas. Desde un enfoque de calidad de servicio, Casanueva *et al.* (1997) también analizan la labor docente del profesor desarrollando una escala de medida de la calidad percibida por el alumno.

No obstante, recientemente parece observarse un creciente interés por la medición y evaluación de la calidad de la enseñanza que no esté exclusivamente centrada en la labor del profesor. Ciertos trabajos se han centrado en la valoración de la experiencia global de los estudiantes en la universidad con relación al conjunto de servicios que ofrece (Hill, 1995; Rowley, 1996a; Joseph y Joseph, 1997; LeBlanc y Nguyen, 1997; Aldridge y Rowley, 1998), ya que se estudian los determinantes de la calidad de servicio ofrecido por el centro o institución, no sólo a nivel docente sino que también se incluyen los servicios de apoyo al estudio (bibliotecas, laboratorios, servicios de idiomas, salas de ordenadores, etc.) y los servicios generales (deportivos, culturales, de alojamiento, etc.). En un estudio más amplio sobre la calidad percibida por parte de diferentes tipos de clientes o usuarios de la educación superior (estudiantes, profesores y empleadores), Owlia y Aspinwall (1998) elaboran un instrumento de medición centrándose en una disciplina en particular (Ingeniería Industrial).

Algunas investigaciones han realizado una comparación de los instrumentos propuestos en la literatura sobre calidad de servicio. Li y Kaye (1998) llegan a la conclusión de que el enfoque basado en las percepciones es superior al que utiliza la diferencia entre expectativas y percepciones para medir la calidad de la docencia universitaria. También Camisón *et al.* (1999) obtienen evidencia sobre la mayor idoneidad de la escala basada exclusivamente en las percepciones en la medición de la calidad de servicio en la universidad pública. En cambio, los resultados obtenidos por Bigné *et al.* (1997), en el marco de un estudio más amplio sobre los servicios públicos, muestran que el instrumento que considera la diferencia entre las percepciones y las expectativas es más fiable para medir la calidad de servicio. A modo de síntesis, la tabla 3.8. muestra una

revisión de las investigaciones realizadas hasta el momento acerca de la calidad de servicio en el contexto de la educación superior.

TABLA 3.8. Investigaciones empíricas sobre la calidad de servicio en la educación superior

Estudio	Bigné, Moliner, Vallet y Sánchez (1997)	Casanueva, Periañez y Rufino (1997)	Joseph y Joseph (1997)	LeBlanc y Nguyen (1997)
Concepto investigado	Calidad de servicio en la enseñanza universitaria	Calidad del servicio docente prestado por el profesor	Calidad de servicio en la enseñanza universitaria	Calidad de servicio en la enseñanza en Empresariales
Conceptualización	Percepciones – Expectativas Percepciones	Percepciones	Percepciones Importancia	Percepciones
Operacionalización	Servqual adaptado	Escala propia	Escala propia	Escala propia
Análisis cualitativo	2 dinámicas de grupo	Recopilación de 954 afirmaciones de 120 alumnos	Entrevistas (no se describen)	3 reuniones de grupo con 32 estudiantes
Muestra	333 estudiantes (Empresariales y LADE de 2 Universidades)	358 estudiantes de una misma asignatura (Empresariales)	616 estudiantes de último curso	388 estudiantes (Empresariales)
Técnica de muestreo	No se especifica	No se especifica	Muestreo aleatorio	Muestra de conveniencia en base a una estratificación por clases
Ámbito geográfico	España	España	Nueva Zelanda	Canadá
Nº ítems de la escala	22 ítems	28 ítems	20 ítems	38 ítems
Escala de respuesta	No se describe	No se describe	5 puntos	Likert 7 puntos
Análisis de la información	Análisis Factorial de Componentes Principales (AFCP) A.F. Confirmatorio ANOVA	AFCP ANOVA Regresión	AFCP	AFCP Regresión
Resultados: nº dimensiones y capacidad explicativa	5 dimensiones Servqual (62,3%) 4 dimensiones Servperf (59,4%)	5 dimensiones (55,7%)	7 dimensiones (59%)	7 dimensiones (56%)

TABLA 3.8. Investigaciones empíricas sobre la calidad de servicio en la educación superior (cont.)

Estudio	Li y Kaye (1998)	Owlia y Aspinwall (1998)	Camisón, Gil y Roca (1999)	Oldfield y Baron (2000)
Concepto investigado	Calidad de servicio en la enseñanza universitaria	Calidad de la enseñanza en Ingeniería	Calidad de servicio en la universidad pública	Calidad de servicio funcional en Administración de Empresas
Conceptualización	Percepciones – Expectativas Percepciones	Percepciones Importancia	Percepciones – Expectativas Percepciones	Percepciones
Operacionalización	Escala propia	Escala propia	Adaptación de Servqual mas ítems propios	Adaptación de Servperf
Análisis cualitativo	No se realiza	Entrevistas con 11 estudiantes Consultas a colegas	Dinámicas de grupo con estudiantes	2 reuniones de grupo (estudiantes de primer y último curso)
Muestra	A: 138 estudiantes (Ingeniería) B: 123 estudiantes (Matemáticas)	94 estudiantes de último curso (Ingeniería)	400 estudiantes (Facultad de Ciencias Jurídicas y Económicas)	333 estudiantes (Administración y Dirección de Empresas)
Técnica de muestreo	No se especifica	Muestreo aleatorio	Muestreo aleatorio estratificado según una afijación proporcional por titulaciones y cursos	No se especifica
Ámbito geográfico	Reino Unido	Reino Unido	España	Reino Unido
Nº ítems de la escala	26 ítems	19 ítems	37 ítems	21 ítems
Escala de respuesta	Likert 4 puntos	5 puntos	Likert 7 puntos	Likert 7 puntos
Análisis de la información	Correlación bivariada Regresión	AFCP Regresión	AFCP AF Confirmatorio Regresión	AFCP
Resultados: nº dimensiones y capacidad explicativa	5 dimensiones (agrupación <i>a priori</i> de los ítems)	4 dimensiones (60,7%)	7 dimensiones P-E (61,7%) 7 dimensiones P (64,1%)	3 dimensiones (51,0%)

Fuente: elaboración propia

Las principales conclusiones que se pueden sacar de estos trabajos son las siguientes:

- No existe unanimidad en cuanto a la *conceptualización* de la calidad de servicio en el ámbito universitario desde la perspectiva del usuario, aunque cabe destacar que la mayoría de autores se basan únicamente en las percepciones.
- No existe una *escala* estandarizada generalizada dado que la mayoría de investigadores desarrollan una batería de ítems propia, o bien optan por adaptar los de las escalas SERVQUAL o SERVPERF. Asimismo, el número de ítems de la escala varía de unos trabajos a otros.
- La *metodología* utilizada es similar en casi todos los casos puesto que se lleva a cabo inicialmente una fase cualitativa o exploratoria; posteriormente, se suele emplear un análisis factorial para determinar las dimensiones que conforman el concepto.
- Los estudios están generalmente centrados en una *disciplina* en particular, predominando las investigaciones realizadas en el campo de la administración y dirección de empresas.
- Se obtienen *resultados* diferentes en cuanto al número, contenido e importancia relativa de las diferentes dimensiones de calidad percibida en el ámbito de la educación superior, tal como se aprecia en la tabla 3.9. puesto que no siempre se mide el mismo concepto. No obstante, puede destacarse la importancia relativa que suele obtener la dimensión(es) asociada(s) al profesorado.

TABLA 3.9. Dimensiones de la calidad de servicio en la educación superior

AUTOR	DIMENSIONES DE LA CALIDAD PERCIBIDA
Bigné, Moliner, Vallet y Sánchez (1997)	AFCP: 5 (Servqual) y 4 (Servperf), no se describen A.F. Confirmatorio: 5: tangibilidad, fiabilidad, seguridad, empatía, capacidad de respuesta
Casanueva, Periañez y Rufino (1997)	5: actitudes personales, competencia expositiva, aspectos objetivos de preparación y evaluación, formalidad y demandas de esfuerzo
Joseph y Joseph (1997)	7: programa, reputación académica, aspectos físicos/coste, oportunidades de carrera, localización, tiempo y otros
LeBlanc y Nguyen (1997)	7: contacto personal con el profesorado, reputación, evidencia física, contacto personal con el personal administrativo, curriculum, capacidad de respuesta y facilidad de acceso
Li y Kaye (1998)	5 (dimensiones obtenidas como medias de los ítems de la escala): tangibilidad, fiabilidad, seguridad, empatía, capacidad de respuesta
Owlia y Aspinwall (1998)	4: actitud, contenido, recursos académicos y competencia
Camisón, Gil y Roca (1999)	7: personal de servicios, dimensión funcional del profesorado, accesibilidad y estructura docente, tangibilidad de la universidad, dimensión técnica del profesorado, apariencia física de los proveedores del servicio, otros servicios
Oldfield y Baron (2000)	3: elementos esenciales (requisitos), elementos deseables (aceptables) y elementos funcionales

Fuente: elaboración propia

Sin embargo, también se observa que existen aún aspectos poco desarrollados:

- En primer lugar, se echa en falta la inclusión de aspectos relevantes en los servicios educativos, como los que están relacionados con el contenido y/o con la organización de los estudios.
- En segundo lugar, hay pocos trabajos que estudien las diferencias existentes entre grupos de estudiantes en la valoración de la calidad según variables sociodemográficas (sexo, edad, etc.) o bien según variables directamente relacionadas con la docencia (nivel de esfuerzo o dedicación, rendimiento académico, etc.).

3.5. EVALUACIÓN UNIVERSITARIA

3.5.1. Objetivos y tipos de evaluación

Según Pérez y Salinas (1998:161), cualquier estudio de evaluación de la calidad universitaria tiene un doble objetivo:

1. Permitir a la universidad conocer la calidad de sus actividades y definir planes estratégicos de actuación para mejorar sus actividades.
2. Ofrecer a sus financiadores (estudiantes y sus familias, empresas e instituciones interesadas en la educación superior y en la investigación, Administraciones Públicas) una información objetiva y fiable del nivel de calidad alcanzado por cada institución.

Las evaluaciones pueden ser clasificadas, según quien las realice, bajo dos tipologías: evaluaciones internas y externas. La diferencia principal entre ellas radica en quién es el agente que lleva a cabo la evaluación: en el primer caso, los propios miembros de la institución, mientras que en el segundo se trata de personas de una agencia especializada o de una comisión exterior. Actualmente son frecuentes las evaluaciones mixtas en las que se unen ambas perspectivas de modo que la evaluación de una institución es el resultado combinado de una autoevaluación y de una evaluación externa.

La evaluación puede ser temática, cuando se refiere a una titulación específica o a un conjunto de ellas pertenecientes a un mismo campo científico-docente, en una o varias universidades, o global, cuando comprende a una o varias universidades, globalmente consideradas, e incluyen todas las titulaciones, departamentos y servicios que la universidad presta.

Dado que la actividad universitaria engloba tres ámbitos bien diferenciados: la enseñanza, la investigación y la administración o gestión, en la evaluación universitaria se suelen considerar estos tres ámbitos o tipos de actividades por separado, aunque parece evidente la existencia de complementariedad e interdependencia entre los mismos.

Desde otro punto de vista, se pueden clasificar las evaluaciones institucionales según el fin perseguido por la evaluación: a) evaluaciones para el control de la institución por parte de instituciones gubernamentales; b) evaluaciones para conocer la situación real de la institución con el objetivo de mejorar la calidad, promovidas por la propia institución o por otras instancias, gubernamentales incluidas (Mora, 1991:53)

Puede hacerse otra distinción según el grado de obligación con el que la institución debe responder a los resultados de la evaluación. Las evaluaciones pueden ser imperativas cuando la universidad tiene que seguir fielmente los resultados de la evaluación, que es lo que suele suceder con gran parte de las evaluaciones gubernamentales. En otros casos las evaluaciones tienen como objetivo recomendar unas normas, no el imponer unos criterios, por el que se las denomina normativas. También existen evaluaciones consultivas que tienen como objetivo conocer la propia situación y encontrar soluciones que puedan ayudar a mejorarla, habitualmente solicitadas por la universidad o realizadas por ella misma (Kogan, 1986).

En la tabla 3.10. se resumen estos distintos tipos de evaluaciones universitarias.

TABLA 3.10. Tipos de evaluación universitaria

CRITERIO DE CLASIFICACIÓN	TIPOS DE EVALUACIÓN
Órgano que realiza la evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluación interna o autoevaluación (desde la propia universidad) ▪ Evaluación externa (comisión de expertos)
Ámbito del proyecto	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluación temática (titulación o departamento) ▪ Evaluación global (de una o varias universidades)
Tipos de actividades	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluación de la actividad docente ▪ Evaluación de la actividad investigadora ▪ Evaluación de la gestión universitaria
Objetivo o fin perseguido	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Control burocrático ▪ Mejora de la calidad
Obligatoriedad	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Imperativa ▪ Normativa ▪ Consultiva

Fuente: Mora (1991:54) y elaboración propia

En el contexto de la educación superior la práctica de la evaluación se ha realizado a través de diversas variantes:

- *Accreditación.* Se trata de un proceso por el que un programa educativo o institución provee información sobre su actividad y logros a un comité externo que de forma independiente evalúa tal información en orden a emitir un juicio público o partir de unos estándares explicitados sobre el valor y calidad de la institución o programa. (El-Khawwas, 1993). La acreditación pone el énfasis en los *inputs* como garantía de la calidad de los *outputs*, presenta una orientación hacia la eficacia y tiene un alto componente de evaluación sumativa. En el contexto europeo en general, y en el español en particular, existe un proceso de acreditación de instituciones y programas que culmina con la aprobación administrativa de la creación de una universidad o del plan de estudios conducente a una titulación homologada. Más recientemente está siendo adoptado el sistema de auditoría como un enfoque de acreditación⁶.
- *Revisión de programas.* La revisión de programas es un enfoque evaluativo que abarca a la totalidad de programas de una institución que pone generalmente el énfasis en los procesos como estrategia de mejora constante de la calidad. Su orientación a la mejora y desarrollo contrasta con el enfoque de acreditación, orientado a la comprobación del cumplimiento de unos mínimos estándares en un campo profesional y/o disciplinar (Barak y Breier, 1990). El hecho de que corresponda a la institución la iniciativa evaluadora, convierte al personal del programa y/o de la institución en los agentes primarios de la revisión. Se trata, en definitiva, del origen de la evaluación interna o autoevaluación.
- *Evaluación externa basada en los juicios de expertos (peer review).* Este tipo de evaluación se ubica en el contexto bien de la petición propia de una universidad para el análisis de una o todas sus unidades académicas y de servicios, o bien por la imposición del propio sistema universitario. Los orígenes de este tipo de evaluación se sitúan en los comités de acreditación de programas, en los evaluadores de las

⁶ Existe actualmente un modelo de auditoría puesto en práctica por la Conferencia Europea de Rectores (CRE) que ha sido experimentado en algunas universidades europeas, como la Universidad Autónoma de Barcelona.

revistas científicas y en las asesoras de los fondos de investigación (Rodríguez, 1997:191).

- *Indicadores de rendimiento.* Se trata de medidas objetivas, usualmente cuantitativas, de una institución o de todo un sistema de educación superior (Ball y Halwachi, 1987). Suministran información operativa sobre el funcionamiento de las instituciones y sobre su eficacia. La utilización de indicadores de rendimiento de las instituciones universitarias tiene su origen en las evaluaciones externas de carácter gubernamental y con finalidad de distribución de fondos. Las tres categorías de indicadores según Cave et al. (1997) son las siguientes: a) indicadores simples, formulados en términos absolutos están orientados a dar una descripción objetiva de una situación o proceso (estadísticas de gestión); b) indicadores de rendimiento, que implican un punto de referencia, es decir, son de carácter relativo; c) indicadores generales, que hacen referencia a estadísticas, opiniones o resultados de encuestas.

3.5.2. La utilización de indicadores en la universidad

Existen diversos tipos de indicadores según el aspecto que están tratando de analizar o según la función que tenga su uso. La clasificación más amplia es la basada en los siguientes criterios (Dochy et al., 1990):

- Según las funciones de la educación superior: enseñanza, investigación y servicios.
- Según el objeto: indicador de input, de proceso y de output.
- Según el tipo de medida: indicador cuantitativo, indicador cualitativo.

Los indicadores son un elemento más en el proceso de toma de decisiones que pueden ser útiles para apoyar las valoraciones que los diferentes agentes realizan en el proceso de evaluación. El uso de indicadores se realiza en cuatro posibles niveles de decisión (Mora, 1999): 1) los procesos de mejora institucional, 2) las administraciones responsables de la política universitaria, 3) los estudiantes, y 4) las empresas como empleadoras y como colaboradoras en proyectos conjuntos con la universidad.

No obstante, existen varias limitaciones de los indicadores en el ámbito universitario (Pérez y Salinas, 1998:165-166):

- a) Atención excesiva a los objetivos identificados y medidos. Puede producirse un énfasis excesivo por parte de las instituciones educativas por aquellos objetivos que aparecen reflejados en el esquema de medidas de actividades realizadas, a expensas de aquellos otros que no son recogidos en el mismo.
- b) Fijación de medidas. Aún en el caso de que los objetivos pudieran identificarse sin problemas, diseñar medidas que permitan cuantificar de forma clara esos objetivos puede entrañar dificultades. Si un índice no refleja plenamente todas las dimensiones del objetivo que pretende medir, los gestores pueden centrar sus esfuerzos en aumentar dicho índice, olvidando el objetivo asociado a él.
- c) Evaluación estática de un proceso dinámico. Las actividades de docencia e investigación realizadas por las instituciones de educación superior pueden tener efectos relevantes a medio y largo plazo. Los indicadores de gestión ofrecen únicamente una visión de las actividades de una organización en un momento determinado.
- d) Problemas de fiabilidad. Si en el control de la actividad de un organismo público se centra toda la atención en los indicadores de actuación puede existir algún incentivo por parte de los gestores para manipular datos que estén bajo su control. Es decir, puede producirse una manipulación intencionada de los datos de forma que el comportamiento reflejado en los indicadores de gestión no coincida con el comportamiento real de la organización.
- e) Comportamiento estratégico. En la medida que la actuación de una organización se evalúe teniendo en cuenta su actuación pasada y los objetivos para los próximos años se fijen teniendo en cuenta el nivel de su actuación en el momento actual, la organización tendrá incentivos para minimizar los logros de su actuación, ya que dichos logros pueden conllevar mayores expectativas y objetivos para los años siguientes. En otro sentido, el esquema de incentivos también puede generar efectos

perversos en la medida en que los recursos obtenidos dependan del cumplimiento de determinados objetivos como, por ejemplo, el número de alumnos graduados.

- f) Problemas de contexto institucional y socioeconómico. En la práctica, los resultados obtenidos por las instituciones evaluadas pueden estar muy condicionados por factores externos (características de tipo socioeconómico, conocimientos previos del alumnado, número de estudiantes que han elegido la titulación que cursan en primera opción, etc), ajenos al control de la propia unidad evaluada. Así, a la hora de analizar los indicadores de actuación para evaluar a las distintas instituciones, deben tenerse en cuenta dichos factores ambientales. Aunque los datos reflejaran perfectamente la realidad, el problema de la interpretación de los mismos sigue siendo muy complejo.

En su aplicación a la función docente de la universidad, De Miguel (1999:414-416) indica que ésta presenta unas características específicas que determinan que muchos de los fenómenos del proceso de enseñanza y aprendizaje sean difíciles de operativizar por lo que surgen dudas sobre los mismos utilizando indicadores de rendimiento contruidos con planteamientos objetivos. Entre los problemas específicos cabe señalar los siguientes: a) la dificultad de evaluar la efectividad de los aprendizajes; b) la falta de especificaciones sobre la calidad de los productos, c) la interferencia entre procesos y productos, es decir, entre el servicio que se ofrece (enseñanza) y el producto que se obtiene (aprendizajes); y d) la ausencia de estandarización de los procesos.

3.5.3. Investigaciones sobre evaluación institucional

En cuanto a las investigaciones sobre evaluación institucional, los trabajos realizados con carácter general han tenido una orientación de *benchmarking* y han estado presentes, por ejemplo, en las etapas iniciales del lanzamiento de sistemas de evaluación, como en el caso español (De Miguel et al., 1991) o bien como primeros análisis para una armonización europea (CEE, 1993). García et al. (1995) y De Miguel et al. (1998) describen las experiencias iniciales de evaluación institucional en el ámbito español. Recientemente se han llevado a cabo comparaciones a nivel europeo sobre la dinámica de la evaluación de la calidad en las universidades (Fave-Bonnet, 1999).

En el contexto norteamericano, la investigación sobre evaluación institucional presenta una situación diferente como consecuencia de los modelos adoptados. El trabajo de Tan (1991) ofrece una extensa y completa panorámica de la investigación sobre la evaluación basada en la reputación de la instituciones y/o programas y en indicadores objetivos referidos a la calidad del profesorado, del alumnado, a los recursos materiales y financieros, así como los resultados obtenidos.

En el apartado de la docencia, la mayoría de países utilizan un modelo similar basado en la autoevaluación seguida de una evaluación externa. Asimismo, estas evaluaciones se realizan de forma separada para la enseñanza, la investigación, los servicios, etc. (Potocki-Malicet et al., 1999:311). La relación entre la evaluación y la estructura organizativa de la institución también ha sido analizada mostrando que la descentralización de las decisiones constituye una inversión para el desarrollo de una evaluación plural, dinámica y sensible al contexto (Hostmark-Tarrou, 1999:279).

Por otro lado, existe alguna interesante investigación metaevaluativa como la realizada por Waugh (1997), quien analiza tanto el proceso interno como externo en tres facultades diferentes de una misma universidad australiana en las que los respectivos decanos habían tomado diferentes decisiones en cuanto a la organización y composición de los comités internos y externos. Otros trabajos (Weusthof, 1995) atienden también a los resultados obtenidos así como al desarrollo del propio proceso de evaluación. Por su parte, Coba y Vidal (2000) analizan las dificultades actuales que atraviesan los procesos de evaluación en su fase final de incorporación e implantación de los planes de actuación.

Los estudios sobre indicadores de rendimiento se han realizado tanto a nivel internacional (Kells, 1993) como nacional (Dochy et al., 1991; Sizer, 1991; Cave et al., 1997). La tradición británica constituye el principal marco de referencia, destacando la citada obra de Cave et al. (1997). El trabajo de Trinckez y West (1999:348) muestra que la utilización de los indicadores en los países europeos no sólo responde a la necesidad de información con la que identificar problemas o debilidades sino que actualmente también se usan para la reducción de costes, la redistribución interna de recursos o para captar nuevos recursos del mercado.

En cuanto a los efectos de la evaluación, uno de los primeros trabajos es el de Fredericks et al. (1994) quienes realizan una investigación para el caso holandés a partir de una encuesta en más de doscientas titulaciones ya evaluadas. Westerheijden (1996) amplía la investigación sobre la experiencia holandesa incluyendo el estudio en profundidad de ocho titulaciones en siete universidades.

3.5.4. La evaluación institucional en el contexto europeo y en España

Antes de entrar en la revisión de las experiencias de evaluación de las instituciones de educación superior en Europa y España, cabe decir que Estados Unidos es uno de los países con mayor tradición en estos temas. La acreditación realizada por agencias especializadas (órganos de carácter privado sustentados por las propias universidades) es el sistema de evaluación de la calidad más utilizado y con más tradición. La acreditación es solicitada voluntariamente por las universidades siendo condición necesaria para poder acceder a determinados beneficios. No se evalúa la excelencia de la institución sino la relación entre objetivos propuestos y resultados por lo que los indicadores de rendimiento son un instrumento fundamental en el proceso.

En la Unión Europea se han desarrollado, desde comienzos de años ochenta, una serie de sistemas de evaluación de las universidades, institucionalizados y vinculados de diferentes formas a las respectivas políticas universitarias (Francia, Gran Bretaña, Holanda, Dinamarca y Suecia, entre otros). Los proyectos piloto puestos en marcha por la Comisión Europea tuvieron como uno de sus objetivos generalizar este tipo de experiencias en los diferentes países y fomentar así una práctica de evaluación de la calidad universitaria a nivel comunitario.

Los sistemas de evaluación de la calidad universitaria en Europa son el resultado de diferentes concepciones de la universidad y su contexto social e institucional. El origen de estas concepciones deriva de las dos tradiciones universitarias europeas que se han venido a denominar tradición continental y tradición británica (Clark, 1983; Van Vught, 1996)

La *tradición continental* se caracteriza por una participación activa del Estado en el sistema universitario que deriva de su condición de financiador casi exclusivo de las

universidades. A pesar de la autonomía que tienen las universidades públicas, la Administración Pública continúa manteniendo mecanismos de intervención en varios ámbitos (presupuestario, recursos humanos, entrada de estudiantes) y la supervisión sobre los contenidos de la educación mediante la aprobación de los currículums de las titulaciones.

La *tradición británica* parte de un desarrollo menor de los controles estatales sobre las universidades que tradicionalmente han sido las responsables de diseñar sus propios sistemas de control de calidad. El mecanismo de control externo sobre el sistema universitario británico ha sido el desarrollo de auditorías a cargo de académicos expertos en el área de estudio de la titulación analizada, complementado a veces con la participación de grupos de interés que deben acreditar el logro de unos mínimos de calidad.

En el caso de España, el espíritu de evaluación institucional se deriva de las experiencias en otros países europeos. En concreto, se pueden distinguir claramente dos períodos: 1) antes de la LRU donde el alumno es únicamente el sujeto de evaluación, y 2) con posterioridad a la LRU que introduce en su preámbulo un factor de calidad: “... *el sistema de Universidades que resulta de la aplicación progresiva de esta Ley se caracterizará por una diversificación entre las Universidades, que estimulará, sin duda, la competencia entre las mismas para alcanzar niveles más altos de calidad y excelencia, si bien garantiza una calidad mínima homogénea para todas las Universidades nacionales*” (Preámbulo LRU 1983), si bien no se plantea de forma explícita la evaluación institucional de la calidad de las Universidades. El Art. 45.3 de esta Ley hace mención exclusiva al profesor como objeto de evaluación.

A principios de la década de los noventa surge un interés específico por la evaluación institucional. El Consejo de Universidades patrocina la publicación de dos libros titulados “*Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias*” (Mora, 1991) y “*La evaluación de las instituciones universitarias*” (De Miguel et al., 1991). La constitución de un grupo de trabajo abierto de varias Universidades para comenzar el estudio de un posible proyecto operativo de modelo de evaluación se plasmó finalmente en el “Programa Experimental de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario (1993-

94)”. Este programa experimental tenía como objeto ensayar una metodología y hacer propuestas.

En el bienio 1994-95 se llevó a cabo el “Proyecto Piloto Europeo para la Evaluación de la Calidad de la Enseñanza Superior”, patrocinado por la Unión Europea y en el que participaron una cincuentena de universidades y titulaciones de todos los Estados. El objetivo general de esta experiencia se circunscribía básicamente a la dimensión metodológica. El contenido de la evaluación se centró exclusivamente en la enseñanza.

La experiencia más amplia hasta el momento en el campo de la evaluación institucional la constituye el “Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades” (Real Decreto 1947/95, de 1 de diciembre, BOE 9-12-95). Con el Plan Nacional se culmina un proceso iniciado con las experiencias anteriores. Los objetivos generales que se perseguían alcanzar con la ejecución del mismo fueron:

- a) Promover la evaluación institucional de la calidad de las Universidades españolas, tanto en el ámbito de la enseñanza como de la investigación y demás servicios que las Universidades prestan a la sociedad.
- b) Facilitar a las Universidades y a las Administraciones Educativas una metodología homogénea y con criterios comunes para la evaluación de la calidad compatibles con la práctica vigente en el contexto europeo.
- c) Proporcionar a la sociedad, especialmente a los estudiantes universitarios actuales o potenciales, información relevante y objetiva sobre la calidad de las Universidades españolas, sus diferentes programas de estudio, sus áreas de especialización científica y el nivel de prestaciones y servicios que ofrecen.
- d) Proporcionar a las Administraciones Educativas y al Consejo de Universidades una información objetiva sobre el nivel de calidad alcanzada por las Universidades, que pueda servir de base para la adopción de decisiones en el ámbito de las respectivas competencias.

Las características fundamentales del PNECU son:

- Estar orientado hacia la mejora de la calidad.
- Promover la participación voluntaria de las universidades.
- Establecer fórmulas que, proponiendo una metodología común para todas las universidades españolas, permitan la gestión del proceso de evaluación por parte de las comunidades autónomas que tienen transferidas las competencias en materia de educación superior.
- Estar dirigido a la evaluación de la enseñanza, la investigación y la gestión.

El último paso adelante en este proceso es el reciente establecimiento del “II Plan de Calidad de las Universidades” (Real Decreto 408/2001, de 20 de abril, BOE 21-4-2001) en el que se apuesta, entre otros aspectos, por la utilización de un catálogo de indicadores⁷ y por la introducción de un sistema de acreditación. Así, el nuevo Plan, de una vigencia de seis años, tiene como objetivos:

- a) Continuar con la evaluación institucional y fomentar la implantación en las Universidades de sistemas de calidad integral para la mejora continua.
- b) Promover la participación de las Comunidades Autónomas en el desarrollo y gestión del Plan propiciando la creación de entidades autonómicas dedicadas a tal fin, con el objeto de crear una Red de Agencias de la Calidad Universitaria coordinada por el Consejo de Universidades.
- c) Desarrollar metodologías homogéneas con las existentes en la Unión Europea, que permitan establecer estándares contrastados para la acreditación de la calidad alcanzada.
- d) Implantar un sistema de información a las Universidades, a las Administraciones públicas y a la sociedad, basado en la evaluación por resultados y apoyado en un

⁷ Al respecto, el Consejo de Universidades tiene establecido un borrador del catálogo de indicadores del Sistema Universitario Público Español que puede consultarse en su página web.

catálogo de indicadores, que pueda servir de base para la toma de decisiones en el ámbito de sus respectivas competencias.

- e) Establecer un sistema de acreditación de programas formativos, grados académicos e instituciones que permita garantizar la calidad en conformidad con estándares internacionales, abarcando también programas de doctorado y formación de postgrado.

En el caso de Cataluña, la *Generalitat*, con plenas competencias en materia universitaria, firmó un acuerdo con el Ministerio de Educación y Ciencia para participar en el Plan. El compromiso de las universidades públicas catalanas y de la Administración para profundizar en la aplicación de técnicas de garantía de calidad en el sistema universitario en Cataluña avanzó con la creación de la *Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya* en el año 1996. Ésta es la encargada de la gestión del Programa de evaluación institucional de las universidades catalanas, tanto públicas como privadas.

Las fases en que se divide la evaluación son las siguientes:

- a) La evaluación interna (autoevaluación) es el proceso a través del cual la comunidad universitaria representada por profesores (con y sin responsabilidades de gestión), miembros del personal administrativo y de servicios y del alumnado, analiza y valora su realidad y elabora un informe que es sometido a audiencia pública a fin de recibir observaciones y sugerencias.
- b) La evaluación externa la lleva a cabo un comité externo formado por profesores de otras universidades, técnicos de evaluación y profesionales del sector público y privado; consiste en el análisis del informe de autoevaluación, la visita a la unidad evaluada, las entrevistas con las diferentes audiencias representativas, y en la redacción de un informe de evaluación externa.
- c) El informe de evaluación y el plan de mejoras son el resultado final del proceso. Del autoestudio y del informe del Comité de Evaluación Externa, la comunidad evaluada extrae un informe final que tiene como objetivo resumir los puntos fuertes y débiles

y formular propuestas concretas de mejora. A partir de estas propuestas la universidad elabora un plan de mejoras de la calidad.

- d) El seguimiento y la evaluación del plan de mejoras permite valorar los cambios implantados a partir de las propuestas realizadas. El plan de mejoras de cada universidad representa el punto de partida para planificar actuaciones dirigidas a la mejora de la calidad. Una vez pasado un periodo de tiempo suficiente, la unidad evaluada presenta los resultados para que sean objeto de valoración.

3.5.5. Financiación y calidad en la universidad española: los contratos programa

Al analizar la financiación de la enseñanza universitaria pública, un estudio realizado por la OCDE señalaba que a mediados de los años ochenta la importancia de las tasas era muy escasa en los países que componían dicha organización (OCDE, 1990). Sin embargo, en los últimos años se han producido cambios significativos que refuerzan los modelos mixtos, esto es, los que incluyen tanto las aportaciones de fondos públicos como privados y suponen su introducción en otros países que hasta entonces no hacían uso de las tasas o precios públicos.

Para Mora (1998:81) la utilización de mecanismos de financiación de la educación superior como instrumentos en la búsqueda de la eficacia y la equidad del sistema universitario ha sido un objetivo de la política financiera universitaria en varios países. Así, los incentivos financieros se consideran un mecanismo más efectivo para influir en el funcionamiento de las universidades que la pura intervención administrativa, ya que estos incentivos cambian las actitudes de las instituciones y el comportamiento del profesorado en la búsqueda de la calidad.

España mantiene desde hace décadas un modelo mixto de financiación de sus universidades que no ha variado excesivamente hasta la actualidad, con un elevado peso de los fondos públicos y una aportación de fondos privados vía tasas. Este modelo ha permitido sostener un rápido crecimiento de la escolarización superior, al mismo tiempo que se ha elevado el gasto por alumno, habiéndose pasado de 70.000 pesetas en 1980 a 487.000 en 1997 (147.000 pesetas de 1980). Sin embargo, el nivel de gasto apenas representa el 60 por 100 del gasto medio de la OCDE, por lo que el déficit de recursos

del sistema universitario español sigue siendo notable (Díaz y San Segundo, 2000:250-251).

Cabe destacar que recientemente se observa una creciente tendencia en el uso de fórmulas de financiación con contratos-programa que ligan a la Administración con cada universidad. Así como la financiación asociada a los *inputs* (alumnos) suele asignarse automáticamente mediante fórmulas, la relacionada con los *outputs* se procura articular a través de contratos que establecen objetivos para cada centro a lo largo de un cierto número de años.

Ejemplos recientes de esta política se encuentran en Francia, con contratos ligados a los objetivos fijados para períodos cuatrienales (Chevaillier, 1998) o en Finlandia, donde se establecen contratos por tres años entre el Ministerio y las universidades (Hotta, 1998). En Australia, los centros negocian con la Administración sus objetivos también para un período trienal, y algo parecido ocurre en Nueva Zelanda (Preddey, 1996). En los Países Bajos la financiación debe pasar a depender en mayor medida de los *outputs* (tanto de docencia como de investigación); las “fórmulas” de subvención, utilizadas allí desde hace varias décadas han de ser sustituidas por contratos de cinco o diez años de duración entre la Administración y los centros, con lo que estos últimos tendrían un panorama estable de financiación, aunque podrían perder autonomía en la fijación de sus objetivos (Koelman, 1998).

En nuestro país existen recientes experiencias con los contratos programa. Dos de las universidades pioneras fueron las de La Laguna y Las Palmas de Gran Canaria. Otra iniciativa reciente es la del establecimiento de un sistema de financiación por objetivos en el sistema público universitario valenciano para el período 1999-2003.

En Cataluña, la *Generalitat* ha firmado con varias universidades acuerdos de este tipo por el que se vincula una (pequeña) parte de la financiación a la calidad lograda en sus actividades, entre los que cabe destacar los de la UPC (período 1997-2000), la UAB (1998-2001) y la UB (1999-2002). Las principales características de dichos contratos programa son:

- Plurianuales en la propuesta de objetivos y en el marco de financiación establecido de común acuerdo entre la universidad y la administración.
- Basados en la evaluación de los resultados cuantitativos y cualitativos alcanzados, medidos por indicadores predefinidos.
- Revisables anualmente según los resultados de la evaluación y de la programación universitaria.

El contrato programa es, en síntesis, un instrumento de gestión de la universidad hacia la mejora de la calidad que facilita un nuevo marco de relación entre la Administración y la institución en sus funciones básicas (enseñanza, investigación y servicio a la sociedad) y que permite definir un nuevo modelo de financiación de los gastos corrientes universitarios distinguiendo entre una asignación básica de recursos y otra condicionada al logro de objetivos.