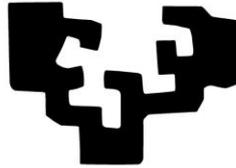


eman ta zabal zazu



Universidad  
del País Vasco

Euskal Herriko  
Unibertsitatea

TESIS DOCTORAL

**Investigaciones sobre calidad, organización y  
satisfacción laboral en la universidad pública  
española**

Presentada por:

D. Xabier González Laskibar

Dirigida por:

Prof. Dr. D. Pablo Díaz de Basurto

Prof. Dr. D. Jon Olaskoaga Larrauri

**Departamento de Organización de Empresas**

2015

**(c) 2015 Xabier González Laskibar**



## AGRADECIMIENTOS

Esta dedicatoria va dirigida a las personas que a lo largo de la construcción de esta tesis han colaborado de diferentes formas. Ellos son parte de este logro y, les agradezco el apoyo, la orientación y el cariño dedicado estos dos últimos años.

A mi familia, por su comprensión y paciencia todo este tiempo. Gracias por estar siempre a mi lado.

A mis directores de tesis por saber guiarme en todo momento.

A todos esos compañeros de departamento, de escuela o de pasillo, que por diferentes motivos habéis estado más cerca de mí.

A los compañeros del equipo de investigación. A *Marta* por tu tiempo, ánimos continuos y porque aquella conversación que tuvimos, fue la primera piedra para que esta tesis hoy día sea una realidad. A *Antonio*, gracias por tu humor, tiempo y ayuda técnica en esta investigación. A *Miren*, por tu alegría constante, disponibilidad, paciencia, consejos, ayuda y dedicación. A *Eneritz, Juanjo y Ana* por vuestro tiempo y constante preocupación.

Finalmente, debo agradecer de manera muy especial a *Jon*, tu gran apoyo, paciencia y gran implicación han hecho posible la consecución de esta tesis. Más allá de ser un ejemplo a seguir como académico, debo destacar tus valores humanos, bondad, humildad, generosidad y un largo etcétera de ellos. Gracias por todo.

A todos los amigos. Gracias.



## **PRESENTACIÓN**

Esta tesis doctoral se publica en un momento difícil para la universidad. Se dice que la universidad está en crisis, cosa que puede ser cierta, pero en todo caso es innegable la evolución de la universidad desde su origen medieval europeo, la universidad de Bolonia, creada en el siglo XI hasta las universidades trasnacionales actuales.

En mi caso es poco tiempo, ocho años el que llevo en mi profesión actual; profesor e investigador de la UPV/EHU, y estoy orgulloso de formar parte de ella, pero son muchas las inquietudes y preguntas que me han surgido en este periodo sobre la institución de la que formo parte, la universidad. Una de estas inquietudes ha consistido en la exploración de las sensaciones de mis compañeros y colegas de profesión respecto a sus tareas profesionales, relaciones profesionales y circunstancias que les rodean.

La profesión de académico ha sido tradicionalmente valorada y respetada por la sociedad; hoy día es al mismo tiempo envidiada y criticada por su naturaleza particular y su carácter idiosincrásico.

Por otro lado, el sector de la Educación Superior es un sector muy sensible a las reformas y en las últimas décadas ha sufrido transformaciones en su estructura y funcionamiento, que han ido acompañadas de la difusión de rumores de todo tipo entre los docentes. Los pioneros en acometer cambios estructurales de calado en la universidad fueron los británicos. En el caso de España los cambios son más recientes. Sea como fuere, estos cambios difieren entre ambos países.

La investigación que permite construir esta tesis emplea un método más bien novedoso, el de la perspectiva de los académicos, para conocer de primera mano si realmente las transformaciones son un hecho y si sus efectos suponen un cambio.

El diseño o estructura de esta tesis doctoral no adquiere el formato tradicional de trabajo monográfico. En su lugar, adopta un estilo más corriente en las tesis doctorales más recientes, que consiste en aglutinar tres trabajos de investigación que pueden ser objeto

de lectura independiente; cada uno de ellos con sus objetivos específicos, su metodología y sus resultados y conclusiones. No obstante, ha sido voluntad del doctorando, y recomendación de los directores de esta tesis, añadir a estos tres trabajos, un capítulo inicial que aclara teorías, argumentos, y términos que se emplean en el resto de la tesis; y uno final que resume los resultados obtenidos en las tres investigaciones individuales y describe las líneas de investigación que el doctorando emprenderá en el futuro próximo.

## **ÍNDICE**



## ÍNDICE

<b>1. CONTEXTO CONCEPTUAL, TEÓRICO Y METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>13</b>
1.1 INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL CAPÍTULO .....	15
1.2 CONCEPTUALIZACIÓN DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. DIVERSIDAD SEMÁNTICA Y NATURALEZA POLÍTICA DE LAS NOCIONES DE CALIDAD.....	22
1.2.1 Introducción. Las nociones de calidad en el esquema de esta tesis doctoral .....	22
1.2.2 El problema de la conceptualización de la calidad en la Educación Superior .....	26
1.2.3 Los conceptos de calidad y su contenido político.....	29
1.3 SATISFACCIÓN LABORAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. CONCEPTO Y MEDIDA .....	43
1.3.1 Introducción.....	43
1.3.2 ¿Qué es la satisfacción laboral?.....	45
1.3.3 Los factores que explican la satisfacción laboral y la teoría de los dos factores de Herzberg .....	47
1.3.4 Los factores de la satisfacción laboral en el ámbito académico.....	49
1.3.5 ¿Cómo puede medirse la satisfacción laboral? .....	53
1.4 LA FACETA ORGANIZATIVA DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR. TRADICIÓN Y REFORMAS EN EL GOBIERNO Y LA GESTIÓN DE LAS IES .....	57
1.4.1 Introducción. ¿Cómo son las Instituciones de Educación Superior desde el punto de vista organizativo?.....	57
1.4.2 Las características de la organización colegial .....	61
1.4.3 La racionalidad de la organización colegial.....	65
1.4.4 Instituciones de Educación Superior y propuestas reformistas.....	77
1.4.5 Transformaciones organizativas y condiciones laborales en las Instituciones de Educación Superior .....	81
1.4.6 Reacciones de los académicos: entre la revuelta y el cinismo .....	87
1.4.7 Conclusiones para la investigación .....	92
1.5 OBJETIVOS Y METODOLOGÍA .....	93
1.5.1 Introducción.....	93
1.5.2 Objetivos de la investigación.....	94
1.5.3 Enfoque de la investigación.....	95
1.5.4 Diseño del cuestionario .....	100
1.5.5 Descripción del trabajo de campo.....	107
1.5.6 Labores de encuestado.....	113
1.5.7 Datos relativos al trabajo de campo .....	115

1.5.8	Otras incidencias del encuestado .....	116
<b>2</b>	<b>NATURALEZA POLÍTICA Y CONDICIONANTES SOCIO-PROFESIONALES DEL CONCEPTO DE CALIDAD .....</b>	<b>119</b>
2.1	INTRODUCCIÓN .....	121
2.2	LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR .....	123
2.3	MÉTODO .....	128
2.4	SIGNIFICADO SUBYACENTE EN LOS CONCEPTOS DE CALIDAD.....	132
2.5	DETERMINANTES SOCIO-PROFESIONALES DE LAS CONCEPCIONES DE CALIDAD DE LOS ACADÉMICOS .....	138
2.6	RESUMEN DE RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	148
<b>3</b>	<b>BUROCRATIZACIÓN, EROSIÓN DE LOS VALORES ACADÉMICOS Y SATISFACCIÓN LABORAL EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA .....</b>	<b>153</b>
3.1	INTRODUCCIÓN .....	155
3.2	SOLUCIONES DE GOBIERNO Y DE GESTIÓN PARA LA ACTIVIDAD UNIVERSITARIA: TRADICIÓN Y REFORMAS.....	156
3.3	MÉTODO .....	162
3.4	CAMBIOS ORGANIZATIVOS EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA: LA PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES .....	165
3.5	INFLUENCIA DE LAS REFORMAS ESTRUCTURALES EN LA SATISFACCIÓN LABORAL.....	174
3.6	DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	177
<b>4</b>	<b>¿POR QUÉ HA EMPEORADO LA SATISFACCIÓN LABORAL DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS ESPAÑOLES? .....</b>	<b>185</b>
4.1	INTRODUCCIÓN .....	187
4.2	REFORMAS RECIENTES EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA ESPAÑOLA.....	189
4.3	MÉTODO .....	192
4.4	SATISFACCIÓN LABORAL EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA ESPAÑOLA: TENDENCIAS RECIENTES ....	195
4.5	CAMBIOS ORGANIZATIVOS EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESPAÑOLAS .....	199
4.6	IMPACTO DE LAS REFORMAS ORGANIZATIVAS EN LA SATISFACCIÓN LABORAL DE LOS ACADÉMICOS .....	203
4.7	DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	211
<b>5</b>	<b>NOVEDADES, CONCLUSIONES GENERALES Y POSIBILIDADES DE EXTENSIÓN Y PROFUNDIZACIÓN DE ESTA INVESTIGACIÓN DOCTORAL.....</b>	<b>217</b>
5.1	INTRODUCCIÓN .....	219
5.2	PRINCIPALES NOVEDADES DE ESTA INVESTIGACIÓN DOCTORAL .....	220
5.3	CONCLUSIONES GENERALES .....	224
5.4	LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN .....	238

<b>6</b>	<b>ANEXO .....</b>	<b>247</b>
	<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>261</b>



# **1. CONTEXTO CONCEPTUAL, TEÓRICO Y METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN**







## **1.1 Introducción y planteamiento del capítulo**

Esta tesis doctoral enlaza tres temas diferentes aunque plausiblemente relacionados. El primero gira en torno al concepto de calidad de la Educación Superior, el segundo tiene que ver con las tendencias en la organización y en la gestión de las Instituciones de Educación Superior (IES); y el tercero con la satisfacción laboral de los académicos que trabajan en dichas instituciones.

Estos tres temas tienen rasgos en común. En primer lugar, los tres son temas que se han ganado un lugar en la literatura sobre Educación Superior en las últimas décadas. La exploración doctrinal alrededor de los conceptos de calidad y la investigación empírica sobre las opiniones de los agentes en torno a dichos conceptos se aceleró en los años ochenta y noventa del pasado siglo. No es arriesgado opinar que esta literatura alcanzó su apogeo en los años noventa, una década a la que se denominó “década de la calidad” (Fernández, 2012: 667; Bernhard, 2011), coincidiendo con la explosión del interés por la calidad tanto en las organizaciones públicas como en las privadas. En esta década se consolidó la idea de que las nociones de calidad asociadas a la enseñanza superior son complejas, variadas, y que pueden representar intereses y posturas diferentes de los agentes que trabajan en el sector o se benefician de él: docentes, administradores, financiadores, estudiantes, empleadores, etcétera.

Los cambios organizativos en las Instituciones de Educación Superior también han ganado presencia en la literatura a partir de los años ochenta y noventa, aunque en este caso no puede decirse que el interés que provocan se haya reducido con el cambio de siglo. Algunas causas de este renovado interés hay que buscarlas en las reformas que efectivamente han tenido lugar, generalmente impulsadas por nuevos enfoques de política económica; otras tienen que ver con la adaptación del sector a los cambios en el entorno económico y social: abundan las reflexiones doctrinales sobre la necesidad de dotar a las organizaciones universitarias de mayor eficacia y flexibilidad para adecuarlas

a las condiciones impuestas por la masificación de la educación, la internacionalización del sector, o la sociedad del conocimiento (Middlehurst, 2013).

Con respecto a los dos primeros, la satisfacción laboral es un tema bastante más antiguo; un concepto clásico en la teoría de la organización. La noción de satisfacción laboral está en la base de la escuela de las relaciones humanas (Mayo, 1949), aquella teoría que a principios de los años treinta produjo un giro en el rumbo que parecía haber adoptado la ciencia de la administración a principios del siglo veinte, y gracias a la cual las ciencias sobre el comportamiento humano se ganaron para siempre un lugar preeminente en la teoría de la organización. La investigación sobre satisfacción laboral de los trabajadores en general ha acumulado una larga historia, pero la curiosidad por la de los académicos en particular es bastante más reciente. El desfase quizá se deba a que, hasta hace poco tiempo, la satisfacción de los académicos era una circunstancia que se daba por sentada: los académicos se consideraban profesionales privilegiados, autorizados para adaptar su carrera a sus preferencias intelectuales, dueños hasta cierto punto del tiempo de su trabajo, libres en lo esencial de la autoridad de un jefe. Sin embargo, las circunstancias que rodean el sector –más evidentemente en unos países que en otros– han cambiado lo suficiente para que la preocupación por la satisfacción de los académicos adquiera sentido: la masificación en las aulas intensifica el trabajo académico e incrementa la incidencia del estrés; las presiones financieras se trasladan a los salarios de los académicos; y las reformas legales tienden a reducir privilegios laborales, el *tenure* desaparece de algunos sistemas, y las nuevas fórmulas de vinculación laboral generalmente implican menor estabilidad, es decir mayor incertidumbre, para el empleado (Locke y Bennion, 2013; 2011).

Un segundo rasgo común de estos tres territorios temáticos es que en todos ellos la investigación que se ha llevado a cabo en España ha sido relativamente escasa, al menos cuando se compara con lo ocurrido en el mundo anglosajón. Existen, por descontado, interesantes trabajos sobre nociones de calidad, cambios organizativos y satisfacción laboral en la universidad española, pero esta literatura aún no cuenta con masa crítica suficiente para provocar un debate profundo y riguroso sobre la realidad de la

universidad española en estos aspectos, ni para informar adecuadamente las decisiones políticas y de gestión que han de adoptarse en los próximos tiempos.

La investigación empírica sobre las nociones de calidad en la universidad española ha sido abordada por los investigadores del grupo ECUALE<sup>1</sup>, al cual he tenido la oportunidad de incorporarme en el último año. Sus investigaciones (Barandiaran et al., 2012a; Barandiaran et al., 2012b; Cardona [Coord.], 2011; López y Colombo [Coords.], 2011; Mijangos et al., 2011; Cardona et al., 2009; Olaskoaga [Coord.], 2009; Curiel y Barrenetxea [Coords.], 2008) no se limitan a una determinada institución universitaria, aunque por lo general se circunscriben al sector de la universidad pública. Además, estos trabajos tienen la virtud de ofrecer una comparativa internacional que incluye algunos países del área latinoamericana. No obstante, estos trabajos parecen haber tenido menor eco en España que en otros países y no puede decirse que exista hoy en día en España un debate abierto sobre las cuestiones que plantean.

En el campo de la organización y la gestión de las instituciones universitarias se han escrito diversos trabajos que toman como referencia el caso español. Esta literatura abarca tanto la vertiente doctrinal (Mora, 2001, 2000; Villareal, 2002, 2001), como la más empírica (García–Aracil, 2013; Giroto et al., 2013; Castro e Ion, 2011; Mira–Solves et al., 2012). Los trabajos de Mora y Villareal se han publicado en revistas internacionales de prestigio y son probablemente los que más cerca han estado de consolidar un debate sobre la reforma organizativa de la universidad española. Sin embargo, la mayor parte de sus aportaciones se publicó a principios de este siglo y no han tenido continuidad en el tiempo. Es especialmente apreciable la relativa ausencia de trabajos que informen sobre las consecuencias de las reformas organizativas y en materia de gestión en la situación laboral de los académicos, una temática que en el mundo anglosajón constituye en sí misma todo un cuerpo de literatura.

---

<sup>1</sup> ECUALE (Estudios sobre calidad universitaria en América Latina y España) es un grupo de investigación formado por: Barandiaran, M., Barrenetxea, M., Cardona, A., Mijangos, J., Olaskoaga, J., Onaindia, E., Martín, A., y González, X.

Finalmente, existe un puñado de trabajos a propósito de la satisfacción laboral de los académicos españoles (Caballero, 2013; Herranz et al., 2007; Capelleras, 2005; Sáenz y Lorenzo, 1993). El alcance de cada una de estas investigaciones se reduce a los académicos de determinada institución universitaria, lo cual representa una importante limitación. Aunque dentro de la misma universidad conviven contextos organizativos y culturas diferentes, sería preferible ampliar la variabilidad de estas dimensiones en las unidades de análisis, en especial si se quiere comprobar la influencia de estos factores en la satisfacción laboral de los académicos. Por otro lado, y una vez más, la investigación en este campo es demasiado dispersa y escasa para generar un estado de opinión sobre el particular.

Las reflexiones anteriores derivan en una misma conclusión: hay lugar para la investigación, y en particular para la investigación empírica, que trate estas tres áreas temáticas en la universidad española. De hecho, sería bueno que una investigación de estas características se apoyase en los avances que en la misma materia se han llevado a cabo en otros contextos nacionales, principalmente en el mundo anglosajón. Las investigaciones que contiene esta tesis doctoral se han desarrollado bajo esa premisa; su intención no es agotar las posibilidades que ofrece cada una de los temas mencionados, sino explorar nuevas opciones en cada uno de ellos y servir de punto de partida para nuevos análisis y enriquecer así un debate, en cierto modo ausente en la sociedad español<sup>2</sup>, sobre la finalidad de las instituciones universitarias, las reformas organizativas necesarias para alcanzar esos fines, y las consecuencias que dichas reformas podrían tener en las personas que trabajan en, y forman parte de, las instituciones universitarias. Evidentemente, la aportación más legítima que desde la propia universidad puede hacerse a este debate es una de carácter científico, y con esa pretensión se ha escrito esta

---

<sup>2</sup> El doctorando no se olvida aquí de las aportaciones contenidas en el informe que el Comité de expertos para la reforma del sistema universitario español (2013) ha entregado al Sr. Ministro de Educación, Cultura y Deporte, D. José Ignacio Wert, aunque las sitúa más en el terreno del debate político que en el del científico.

tesis doctoral, cuyos capítulos tratan asuntos relacionados con cada uno de estos temas o con las conexiones que pueden establecerse entre ellos.

Por descontado, las investigaciones contenidas en esta tesis doctoral no agotan todas las posibilidades combinatorias entre los temas tratados. Un simple vistazo a esos tres temas hace pensar en un abanico de posibilidades bastante amplio. Por ejemplo, los conceptos de calidad a los que se adhieren los académicos representan, como se demostrará, opciones diferentes sobre lo que deben ser y lo que deben perseguir las instituciones universitarias; por tanto, es razonable pensar que esas nociones pueden tener influencia en la satisfacción con la que cada académico acoge las políticas universitarias que en determinado momento se aplican. Ésta es una hipótesis con la que no se ha trabajado aún, pero que sin duda inspirará futuros trabajos de este doctorando. Otra relación, bastante plausible, es la que une la percepción de determinados cambios organizativos por parte del académico y la reducción de su satisfacción laboral; y ésta sí se ha explorado en esta tesis.

En cierto modo, esta tesis doctoral puede considerarse una primera exploración del terreno que se sitúa en medio de las tres áreas temáticas citadas; un terreno relativamente virgen pero cuya colonización puede verse facilitada por los avances que ya se han producido en los territorios adyacentes; en suma, una oportunidad para el investigador novel, que pretende iniciar un trabajo con la ilusión de que le sirva para satisfacer sus objetivos académicos más inmediatos, pero también con la esperanza de que le siga provocando la misma curiosidad que siente en el inicio de su carrera académica.

Este primer capítulo tiene el difícil objetivo de aclarar los términos habituales y de sintetizar los argumentos básicos que pueden encontrarse en los cuerpos de literatura que se han construido alrededor de las tres áreas temáticas descritas, con una lógica preferencia por aquellos enfoques y argumentos que son de utilidad para las tres investigaciones que vendrán luego.

La tarea se ha calificado de difícil, no tanto por la complejidad de las aportaciones en cada uno de estos temas, sino por dos razones bien distintas: a) que al menos dos de los tres temas, el de las nociones de la calidad, y el de la organización de las Instituciones de Educación Superior y su eventual reforma, son territorios poco pacíficos, en los que abundan las posturas enfrentadas entre analistas que no coinciden ni siquiera en los términos que deberían utilizarse en el debate; b) que exponer el contenido de tres cuerpos de literatura diferentes exige el triple esfuerzo<sup>3</sup> de síntesis que el de uno solo.

El doctorando pretende, además, que este capítulo no destaque por su dimensión sobre los de carácter empírico que le siguen, y que son los que contienen la verdadera aportación de su tesis doctoral. Entiéndase esta digresión en el sentido de que el doctorando es consciente de que su revisión puede parecer incompleta y es posible que pase por alto algunos trabajos relevantes en las áreas descritas. Si ha ocurrido así es porque la ambición del doctorando nunca ha sido la de elaborar la revisión más exhaustiva posible –ni siquiera pretende calificar su trabajo de “revisión”, en el sentido habitual de “*review*”–, sino en todo caso la que más facilite la lectura de los capítulos restantes.

Este capítulo se estructura en cinco secciones, incluyendo esta introducción. Las tres siguientes se destinan a introducir al lector en cada una de las áreas temáticas. La quinta sección describe las condiciones metodológicas en las que se ha realizado el trabajo de campo. A continuación se detallan un poco más los contenidos de cada sección.

---

<sup>3</sup> La aritmética de los esfuerzos de síntesis es probablemente distinta de la que se emplea aquí, pero se concederá que, incluso con las economías de alcance trabajando a favor del doctorando, la dificultad que entraña el capítulo sería sensiblemente menor si la revisión se acotara a un único cuerpo de la literatura.

La segunda sección recoge una reflexión sobre la noción de calidad de la enseñanza superior, empezando por reconocer que hay algo de particular en la manera de definir el término. Se presentarán diferentes nociones de calidad y se elucubrará sobre el significado que puede tener el hecho de que un determinado agente prefiera una noción a otra.

La tercera sección tratará la cuestión de los cambios en la gestión y el gobierno de las Instituciones de Educación Superior. El enfoque será distinto del que habitualmente se adopta en estos casos, al menos en los últimos tiempos. Buena parte de la doctrina más reciente sobre gestión y gobierno universitario tiende a plantear, destacándolos, los defectos y disfuncionalidades presentes en los modelos tradicionales de gestión y organización universitaria. En algunos casos se plantea a los gestores de las universidades actuales (sobre todo en los países anglosajones, donde estos gestores tienden a ser administradores profesionales) como los campeones que habrán de ganar la batalla a la mala *praxis*, mudando los vicios tradicionales por soluciones más actuales, y racionales, de gestión. Estos planteamientos renuncian, quizá por interés, a reconocer cualquier tipo de racionalidad en los modelos tradicionales de gobierno universitario, llegando a ignorar por completo la contribución que desde la teoría de la organización se ha realizado para comprender mejor la naturaleza de las organizaciones universitarias. En esta tesis se adoptará un planteamiento muy diferente, que parte del reconocimiento de la racionalidad de los modelos organizativos tradicionales, y valora desde ese punto de vista la naturaleza y los objetivos de las reformas que se proponen.

La satisfacción laboral de los trabajadores en general, y la de los académicos en particular, es objeto de atención en la cuarta sección. La satisfacción laboral es un fenómeno que ha recibido una considerable atención desde el primer tercio del siglo XX. Objeto de diferentes teorías, el concepto de satisfacción laboral protagoniza una vastísima literatura cuya revisión sobrepasa los objetivos de esta tesis. La intención de este apartado consiste más bien en aclarar qué debe entenderse por satisfacción laboral, y cuáles son los factores que, según diferentes teorías, influyen en que un trabajador esté satisfecho con su trabajo. Por el carácter empírico de esta tesis doctoral, interesará

reconocer las escalas que existen para la medición de la satisfacción laboral, y discutir sus ventajas e inconvenientes. Finalmente, también se revisarán los trabajos que tratan específicamente la satisfacción laboral de los académicos, máxime cuando existen razones –y evidencias– para pensar que responde a una causalidad algo diferente de la que afecta a la de los trabajadores en general. Como es natural, se ha prestado una atención especial a los trabajos que recogen evidencia sobre la satisfacción laboral de los académicos que trabajan en las universidades españolas.

La quinta sección describe las condiciones en que se ha desarrollado el trabajo de campo mediante el cual se ha recabado la información con la que se trabaja en los capítulos posteriores. El enfoque de toda la investigación consiste en trabajar con las declaraciones de los académicos sobre los cambios que están teniendo lugar en las universidades públicas españolas, sus opiniones y actitudes a ese respecto. El método empleado para recoger dichas opiniones ha sido la encuesta, de cuyo proceso de diseño se ofrece cumplido detalle. También se describen en este apartado los criterios adoptados para la selección de una muestra de los académicos, los medios que se han empleado en el envío del cuestionario y la estrategia que se ha adoptado en los casos de no respuesta.

## **1.2 Conceptualización de la calidad en la Educación Superior. Diversidad semántica y naturaleza política de las nociones de calidad**

### **1.2.1 Introducción. Las nociones de calidad en el esquema de esta tesis doctoral**

Este capítulo expone y clarifica, hasta donde resulta razonable, los conceptos y los planteamientos teóricos y doctrinales que han inspirado las tres investigaciones que componen el contenido sustantivo de esta tesis doctoral. La sección que comienza está dedicada íntegramente a la noción de la calidad en la Educación Superior (ES). De los tres campos conceptuales que se manejan en la investigación, éste es el que, a priori,

más extrañeza puede causar en el lector distraído. Por eso, y antes de que se acuse al doctorando de permanecer insensible ante las necesidades de orientación de los lectores de su trabajo, procede explicar cuál es el sentido de esta pieza, que aparentemente no encaja, en el conjunto de esta tesis doctoral; o, más correctamente, en el proyecto de investigación que la sustenta.

El engarce de los dos elementos restantes –los cambios organizativos y la satisfacción laboral de los académicos– es cuestión mucho más sencilla, en primer lugar porque en la literatura ya se han dejado ver próximos entre sí, pero también porque es fácil adivinar el sentido de las hipótesis que pueden reunir estos dos campos conceptuales: los cambios organizativos influyen en la satisfacción laboral de los académicos. Quizá no se aprecie con tanta claridad que estos dos grupos de conceptos residen en niveles distintos de la realidad. El primero habita en el nivel de las realidades colectivas, y cuenta en él con referentes bastante aprehensibles, como por ejemplo los cambios en los organigramas de las organizaciones universitarias o las atribuciones que reciben algunas unidades en dichos organigramas. El segundo lo hace en el terreno de las individuales, agrupa elementos que sólo nos es dado conocer mediante la información que los individuos están dispuestos a compartir, o mediante la observación de sus actos. La relación entre estos dos terrenos parece evidente: la satisfacción laboral no es más que una respuesta del individuo a las condiciones que le rodean en su trabajo, incluyendo las organizativas. Sin embargo, las respuestas de los seres humanos nunca son mecánicas. Los individuos no actúan movidos por resortes; muy al contrario, su comportamiento es el resultado de la particular interpretación del mundo que les rodea, una interpretación en la que influyen sus expectativas sobre lo que ha de ocurrir y sus convicciones personales sobre lo que es justo y debería ser.

Muy particularmente, el efecto que tiene en la satisfacción laboral de un académico el cambio en cualquier circunstancia relacionada con su trabajo depende de sus expectativas sobre las condiciones en que lo va a llevar a cabo, y también de sus ideas sobre cómo debe ser y para qué debe servir (Locke, 1976; Porter et al., 1975). En realidad, todo empleado conserva la ilusión de que su trabajo responde a unos principios

morales, a unos valores más allá del de la eficacia en la realización de las tareas que se le han asignado; pero en la academia este sentimiento es probablemente más intenso. Los académicos residen en un contexto organizativo con fuertes tradiciones y normas no escritas sobre lo que debe ser su labor y también sobre el modo correcto en que debe funcionar la institución en la que trabajan, y el papel que les corresponde en ella. Birnbaum (2004: 7) resume este planteamiento afirmando que las universidades son “instituciones normativas”, instituciones cuya finalidad es mantener y hacer eficaces una serie de valores y principios, más que obtener unos resultados. Las cosas que se hacen en las universidades son importantes, pero no lo es menos la manera en que se hacen; de ahí, por ejemplo, la trascendencia de los protocolos en los actos académicos. Birnbaum enfatiza el papel de los valores y principios en la determinación del modo en que funcionan las Instituciones de Educación Superior, y más en particular en la manera en que se toman decisiones en dichas instituciones; y afirma que la discusión racional y el consenso entre académicos son procedimientos considerados legítimos; al contrario que la concentración de la autoridad en unos pocos administradores.

El planteamiento de Birnbaum sobre la legitimidad atribuible a las distintas formas de gobierno en las Instituciones de Educación Superior –que, dicho sea de paso, se fundamenta en los descubrimientos de la psicología social sobre la eficacia de la justificación procesal para la legitimación de la autoridad (Tyler y Lind, 1992)- se puede aplicar, por mera extensión, a los objetivos que asumen para sí dichas instituciones. Es decir, los objetivos que legítimamente deben perseguir las IES también son una cuestión de principios para los académicos que trabajan en ellas; o, de otro modo, los académicos cuentan con que la labor que desarrollan tiene un significado y cumple una finalidad. La preservación de estos significados es un objeto valioso para ellos y, en consecuencia, su sustitución puede considerarse un acto ilegítimo y un motivo para la insatisfacción.

Evidentemente, la finalidad y el sentido que se le atribuye a la Educación Superior no es un objeto inalterable; al contrario, constituye más bien el resultado provisional de un debate, no siempre explícito, entre puntos de vista diferentes. En consecuencia, las nociones de lo que deben ser y de lo que deben hacer las Instituciones de Educación

Superior van cambiando con el tiempo y pueden diferir de unas personas a otras, o de unos grupos a otros. Es en este punto donde la incorporación de las nociones de calidad de la Educación Superior adquiere sentido en la estructura de esta investigación; porque se puede argumentar que las diferentes formas de definir la calidad de la Educación Superior encierran diferentes ideales —a veces compatibles entre sí y a veces no tanto— sobre los objetivos que deben perseguir las IES, y porque la predisposición de los académicos ante los cambios organizativos bien pudiera depender de la medida en que dichos cambios son compatibles con sus ideas sobre lo que la universidad debe ser. En otras palabras, las nociones de calidad pueden ser el elemento que media entre las reformas organizativas en las IES y el efecto que producen en la satisfacción laboral.

Por lo demás, las nociones de calidad a las que se adhieren los académicos también pueden influir en la percepción que tienen de las reformas, el grado en que están dispuestos a aceptarlas, o incluso el tipo de reacción que pueden adoptar cuando consideran que no son adecuadas o legítimas. En realidad, la convicción con la que el doctorando ha trabajado es que las nociones de calidad resumen las actitudes de los académicos con respecto a las decisiones de gestión y de política universitaria, lo mismo que los conceptos de izquierda y derecha se emplean como aproximaciones a las preferencias de los individuos por determinados tipos de política general. Por lo que el doctorando conoce, esta hipótesis no ha sido tratada salvo muy incipientemente en la literatura. El grupo ECUALE ha comenzado a trabajar en ella (Martín y Olaskoaga, 2009) y algunos de sus resultados podrían ver pronto la luz en revistas de referencia. Aunque la evidencia reunida hasta la fecha es aún insuficiente, la hipótesis es sugerente; cuenta con bases teóricas y empíricas, según se expondrá en esta misma sección; y anima la realización de investigaciones de corte más descriptivo sobre las preferencias que los agentes muestran por unos y otros conceptos de calidad, como la que se lleva a cabo en esta tesis doctoral.

La capacidad que tienen las nociones de calidad para resumir las posturas de los agentes en materias como el modelo de gobierno que deben adoptar las IES o las finalidades que legítimamente pueden perseguir se ha tratado en la literatura, aunque no muy

extensamente, bajo el descriptor temático “naturaleza política de la calidad de la Educación Superior” (Skolnik, 2010: 7). Esta sección expondrá algunos de los argumentos que se han empleado para defender esta postura y parte de la evidencia que se ha hallado a su favor.

La sección se estructura como sigue. En el siguiente apartado se abordará la cuestión de la dificultad en la conceptualización de la calidad de la Educación Superior y se describirán con más detalle algunas aportaciones vinculadas a la tesis de la naturaleza política de los conceptos de calidad. El tercer apartado profundizará en estas ideas tomando como referencia las nociones de calidad propuestas por Harvey y Green (1993). El apartado terminará con la propuesta del grupo de investigación ECUALE (Barandiaran et al., 2012a; Cardona et al., 2011; Olaskoaga [coord.], 2009) sobre el sentido político que esconden las diferentes nociones de calidad de Harvey y Green, y algunas conclusiones.

### **1.2.2 El problema de la conceptualización de la calidad en la Educación Superior**

Lo primero y más evidente que puede decirse del concepto de calidad de la Educación Superior es que resulta confuso; tanto más cuanto más se lee sobre el asunto. El interés por introducir la gestión de la calidad en las Instituciones de Educación Superior alentó la creatividad de numerosos autores que, desde perspectivas diferentes, trataron de acotar el objetivo de las políticas y los programas de calidad de nuevo cuño. Tantas y tan variadas aportaciones resultaron en una especie de jungla en la que, a partir de un momento dado, hubo necesidad de poner orden. En 1996, el primer número del *Journal of Philosophy in Education* dedicó íntegramente a clarificar qué debía entenderse por calidad educativa. Sin embargo, y vistas las opiniones de analistas posteriores, el intento tuvo un éxito más bien relativo. Elken (2007: 185) realizó una completa revisión sobre el concepto de calidad de la Educación Superior y llegó a la chocante conclusión de que el término resulta “colorido” y “polifacético”. Otros autores lo han calificado de “escurridizo” y “resbaladizo” (Neave, 1994; Harvey y Green, 1993), se han quejado de que causa polémica (Taylor et al., 1998), o simplemente han constatado que falta un

consenso en torno a su significado que permita avanzar en el diseño de los métodos más apropiados para su implementación (Houston, 2008; Srikanthan y Dalrymple, 2007; Lomas, 2004; Pounder, 1999; Cheng y Tam, 1997; Reeves y Bednar, 1994; Vroeijenstijn, 1992).

Pero, ¿a qué se debe la dificultad para definir lo que significa una Educación Superior de calidad? La pregunta ha merecido la atención de Wittek y Kvernbekk (2011), que emplean algunas teorías procedentes de la filosofía del lenguaje para darle respuesta. Para estos autores hay tres tipos de definiciones. Están las definiciones estipulativas, las definiciones descriptivas y las definiciones programáticas. Las *definiciones estipulativas* son meras convenciones de corto alcance, sobre el sentido que se quiere dar a un término en el contexto de un determinado discurso o mensaje. Este tipo de definiciones son habituales en los textos legales, donde es importante definir primero los términos en lo que debe interpretarse el resto del articulado. Las *definiciones descriptivas*, a diferencia de las anteriores, tratan de captar la esencia de alguna realidad externa a quien elabora la definición. Son definiciones que están enfocadas a responder a la pregunta “¿qué es?” y cuya validez puede evaluarse por comparación con las características del objeto externo que se trata de definir. Finalmente, hay *definiciones programáticas*, que se distinguen de las demás porque tienen consecuencias prácticas. Por ejemplo, la definición de un paciente como hiperactivo tiene una implicación inmediata en su tratamiento; y del mismo modo, la financiación de una IES puede depender de si las actividades académicas que desarrolla han sido calificadas previamente como excelentes o de calidad. Hay en las definiciones programáticas un atisbo de normatividad: son definiciones que encierran una opinión sobre cómo deben ser las cosas, más que sobre cómo son realmente. Para Wittek y Kvernbekk (2011) las definiciones de calidad de la Educación Superior son definiciones programáticas; si se presentan con contenidos diferentes es simplemente porque reflejan visiones y posturas distintas sobre cómo han de ser las actividades de las IES; posturas que compiten entre sí porque buscan influir en el modo en que se resuelven cuestiones prácticas y que afectan a intereses reales, como los criterios por los cuales se obtiene el privilegio del reconocimiento científico y académico, o el modo por el cual se reparten recursos

públicos entre distintas disciplinas científicas, Instituciones de Educación Superior, departamentos o grupos de académicos.

Becher (1999) resume un planteamiento similar afirmando que el concepto de calidad de la Educación Superior tiene una naturaleza eminentemente política, y Skolnik (2010) también reúne argumentos para sostener que el aseguramiento de la calidad tiene una clara vis política, entre ellos, la propia diversidad de la noción de calidad y el respaldo que cada definición obtiene de un grupo de interés diferente. En este mismo sentido se ha pronunciado Astin (1980). Para Astin existen tres maneras de definir la calidad educativa, en función del tipo de indicadores que se emplea en su medición: la *mística*, que escapa a cualquier intento de medición; la *reputacional*, que pondera la calidad de las instituciones en función de la reputación que con el paso de los años hayan sido capaces de adquirir; la *de los recursos*, que considera el valor de los recursos puestos en juego; la *de los resultados*, que puede leerse como la capacidad para lograr resultados académicos, pero también puede referirse a otro tipo de resultados, por ejemplo los relacionados con la empleabilidad de los egresados; y la *del valor añadido*, que considera la aportación específica de cada institución a la formación de los estudiantes.

La preferencia por unos u otros de entre estos criterios de medición de la calidad ha de leerse, según Skolnik (2010: 4), en el contexto de la extensión de los procedimientos de rendición de cuentas por parte de las IES receptoras de fondos públicos, y del uso de mecanismos de aseguramiento de la calidad y su influencia en la financiación de las IES, a partir de los años setenta del pasado siglo. En este contexto, los representantes de los intereses académicos tendieron, según Astin, a valorar la calidad en función de los recursos que se dedican a la actividad académica. Su interés consistía en maximizar el volumen de recursos que las agencias financiadoras están dispuestas a entregar a las IES, de ahí la estrategia de identificar la calidad con los recursos percibidos. La postura de los gobiernos fue lógicamente diferente. Su preocupación por el volumen creciente de recursos públicos destinados al sector de la Educación Superior y su fe en que una mejor Educación Superior favorecería el crecimiento económico (Skolnik, 2010: 8), les

condujo a enfatizar los resultados de las actividades académicas en todas sus facetas y a identificar dichos resultados con el término calidad.

La diversidad de nociones de calidad es para Skolnik (2010: 12) buena prueba del carácter político del aseguramiento de la calidad, porque ante la diversidad de los planteamientos sólo caben dos opciones: a) o se invita a participar a todos los actores para llegar a un consenso sobre lo que debe ser la calidad; o bien, b) un concepto se impone sobre los demás, y lo normal es que los grupos que tienen poder para diseñar los métodos de aseguramiento de la calidad impongan su propia visión de lo que significa una educación de calidad. Cualquiera de las dos soluciones –una basada en el consenso, la otra en el conflicto– tiene un carácter profundamente político.

Existen otras tipologías de nociones de la calidad de la Educación Superior diferentes de la de Astin y que tienen un carácter más “filosófico” (Skolnik, 2010: 7); es decir, están menos vinculadas a los criterios prácticos para la evaluación de la calidad de las instituciones o los programas de la Educación Superior. La más conocida es la de Harvey y Green (1993) que propone cinco acepciones diferentes del término “calidad” en el contexto de la Educación Superior y que, como se tratará de argumentar en el siguiente apartado, también encierran puntos de vista políticamente distintos.

### **1.2.3 Los conceptos de calidad y su contenido político**

Con toda probabilidad, la tipología de nociones de calidad de mayor éxito en la literatura es la propuesta por Harvey y Green (1993). Un buen número de artículos de contenido teórico-doctrinal (Bertolin, 2010; Watty, 2003; Srikanthan y Darymple, 2003; Vidovich, 2002; Biggs, 2001) y empírico (Barandiaran et al., 2012a; Watty, 2006; 2005, Lagrosen et al., 2004; Lomas, 2002) han hecho uso de los términos acuñados por Harvey y Green y de los significados que estos mismos autores les atribuyeron.

La conceptualización de Harvey y Green, (1993) reconoce abiertamente la condición polisémica del término calidad cuando se aplica a la Educación Superior. En su trabajo seminal formularon hasta cinco acepciones diferentes para la misma expresión. A

continuación se desgranar, con ayuda de las aportaciones de Barrenetxea (2005) (ver tabla 1.1.), cada uno de los sentidos que pueden darse al término.

*La calidad como condición excepcional.* Esta noción admite tres acepciones, cada una de las cuales contiene un matiz especial. La primera acepción es la más tradicional, e interpreta la calidad como algo exclusivo. La calidad se establece en términos absolutos: es la condición de excelente que se atribuye sin debate a unas pocas instituciones que encarnan los valores de la excelencia académica. Esta noción es incompatible con la idea del aseguramiento de la calidad, sea mediante agencias externas o internas, dado que la calidad no es algo que admita una prueba, sino el reconocimiento unánime de la superioridad de ciertas instituciones. El modelo “Oxbridge” constituye el paradigma de esta noción de calidad universitaria. Se entiende que las universidades en este modelo tienen los mejores profesores, los mejores estudiantes y el mejor clima intelectual; y que son el paradigma de la excelencia académica con independencia de cualquier parámetro observable.

La segunda acepción vincula la calidad a la excelencia en el sentido de superación de estándares muy altos; imposibles de conseguir por la mayoría. Este enfoque sí es compatible con el establecimiento de estándares y el aseguramiento de la calidad. Parte de la idea de que la calidad de la enseñanza depende de la calidad de los inputs que se emplean en los procesos educativos, incluyendo a los profesores, los alumnos, los equipamientos científicos, etcétera.

Una tercera acepción menos tradicional asocia la calidad con el cumplimiento de unos estándares mínimos. Éste es el enfoque habitual en los procesos de aseguramiento de la calidad, en los que cada institución universitaria debe dar pruebas del cumplimiento de los estándares a una agencia evaluadora externa. De acuerdo con este planteamiento, la calidad mejora en la medida en que se elevan los estándares. En cualquier caso los estándares deben establecerse de manera que puedan ser fácilmente mensurables, lo cual puede resultar difícil en el caso de la Educación Superior.

*La calidad como perfección o consistencia.* Este concepto se asocia al ideal industrial que recoge la expresión “cero defectos”. Desde este punto de vista la calidad se concibe como una cualidad regresiva del producto (Ishikawa, 1994, 1986), es decir, como la reducción de la probabilidad de defectos en el producto, hasta su eventual eliminación. Según Ishikawa, la aplicación de este enfoque requiere establecer responsabilidades para la garantía de calidad en el origen. Por eso, previo a su aplicación, es necesario reestructurar la institución estableciendo un sistema de procesos integrados en una cadena cliente–proveedor, y autorizar a quienes trabajan en cada proceso para adoptar las decisiones que garanticen la idoneidad de su producto para el proceso posterior.

*La calidad como adecuación a una finalidad.* Esta forma de definir la calidad es la que predomina en la gestión empresarial de las últimas décadas. Con respecto a definiciones anteriores tiene de característico que la calidad se valora en función de los *outputs*, y no de los procesos o de los *inputs*. El servicio prestado por una Institución de Educación Superior se considera de calidad en la medida en que cumple con los objetivos que se establecieron para ella. En las IES los objetivos pueden establecerse de dos maneras diferentes.

La primera consiste en vincularlos a la demanda expresa de algún cliente o *stakeholder*. El principal problema al que se enfrenta este tipo de definición es el de la variedad de los *stakeholders* de la Educación Superior (Houston, 2008). Definir la calidad exige, entonces, decidir cuál es el *stakeholder* o cuáles son los *stakeholders* que definen la finalidad de cada IES en particular.

La segunda consiste en que la propia IES establezca cuáles son sus objetivos –siempre considerando e interpretando las necesidades de sus *stakeholders*–, y que la calidad de su funcionamiento se mida de acuerdo con la eficacia que demuestra en el cumplimiento de los objetivos que establece o, como suele decirse en el terreno de la gestión empresarial, de su misión. Este segundo planteamiento requiere un ejercicio de reflexión estratégica por parte de la institución. Es en el contexto de esa reflexión cuando habitualmente se elucidan la misión y la visión de las instituciones. No obstante,

y como se argumentará en la próxima sección, las formas organizativas tradicionales de las IES dificultan los procesos estratégicos deliberados. Por otro lado, la IES que adopta este enfoque necesita establecer mecanismos que identifiquen si la institución está cumpliendo su misión, es decir, necesita poner en marcha algún procedimiento de aseguramiento de la calidad.

*La calidad como entrega de valor por dinero (value for money).* Es la acepción más economicista de todas. La calidad se reinterpreta como la eficiencia en el uso de los recursos empleados en la actividad académica. Se trata de un concepto muy vinculado a la postura de los agentes financiadores de las actividades universitarias y en particular a las administraciones públicas que financian o subvencionan las actividades de las IES y consideran que deben vigilar por que el retorno de las inversiones realizadas sea aceptable desde el punto de vista de la sociedad que las financia. Esta forma de entender la calidad y de evaluar a las IES prosperó con la extensión de la Nueva Administración Pública (Ferlie et al., 2008) y con la proliferación de los expedientes de rendición de cuentas (Hoecht, 2006: 545). Es habitual que dicha rendición de cuentas implique una evaluación basada en indicadores de desempeño. Por otro lado, la evaluación externa a la que habitualmente conduce este enfoque puede generar actitudes de cumplimiento exclusivamente formal (Rosario y Alvarado, 2010; Barrenetxea, 2005).

*La calidad como transformación.* Ésta es la visión por la que se decantan los autores de la tipología. La transformación debe entenderse, como dicen Wittek y Kvernbekk (2011: 674), en el sentido del término “*bildung*”, que se emplea en la filosofía de la educación para referirse a un proceso de maduración personal de carácter integral. Para Harvey y Green (1993: 24) “la educación no es un servicio para el cliente, sino un proceso continuo de transformación de los participantes”, en el que a éstos les corresponde el papel principal. Valorar la calidad desde este punto de vista significa dejar en segundo plano la idea de que la calidad es un atributo del producto y separarse del esquema según el cual en la educación el proveedor (profesor o institución) hace algo para el consumidor. En realidad, lo que ocurre es que el proceso educativo logra una transformación en el propio consumidor y, además, sólo funciona si el consumidor

se implica en el proceso. Los procesos educativos tienen éxito cuando consiguen que el estudiante se hace consciente y puede tomar decisiones sobre su propia educación.

Uno de los padres de la conceptualización que se acaba de describir reconoce, en un artículo posterior (Harvey y Newton, 2004: 156), que las nociones que contiene están impregnadas de contenido político. Lo mismo que con las nociones de Astin, la literatura ha tratado de encontrar una relación entre estas definiciones y los diferentes grupos de interés implicados en la educación superior. Según Srikanthan y Dalrymple (2007: 177), las agencias financiadoras preferirían una noción próxima al principio de valor por dinero; los estudiantes una más cercana a la excelencia; los empleadores una noción de adecuación a una finalidad, lógicamente vinculada a la disponibilidad de empleados cualificados y competentes; y, finalmente, los académicos y los administradores de las IES definirían la calidad en términos de consistencia de los procesos educativos y los valores asociados a la enseñanza superior.

Sin embargo, trabajos posteriores, y con mayor contenido empírico (Barandiaran et al. 2012b; Mijangos et al., 2011; Watty, 2006, 2005; Lomas, 2002), han puesto de manifiesto que si hay alguna noción de calidad que los académicos prefieran sobre las demás ésta es la de la transformación del estudiante. El hecho de que los trabajos mencionados operen en poblaciones diferentes y utilicen métodos también distintos hace confiar en la robustez de esta conclusión por otra parte razonable. En realidad, cuando los docentes prefieren la noción de transformación del estudiante a cualquier otra están declarando su compromiso con los fines últimos de la enseñanza, que es su profesión (recuérdese, en este sentido, la cercanía entre la idea de transformación del estudiante y el concepto de “bildung” en la filosofía de la educación), y subrayando su propio papel, además del que le corresponde al estudiante, en el proceso educativo. Otras nociones otorgan una cuota mayor de protagonismo a otras circunstancias o actores. Por ejemplo, la idea de calidad como excelencia concede más importancia a las instituciones y su historia que a los propios académicos; la de adecuación a una finalidad pone a los académicos al servicio de las necesidades, a veces bastante ambiguas y volubles, de grupos de interés como los empleadores de los egresados; la

idea de la calidad como eficiencia (valor por dinero) pone más énfasis en el control de los gastos y en el diseño de los procesos que en el trabajo que lleva a cabo el académico; y así sucesivamente.

Con esta intuición en mente, el grupo ECUALE ha sugerido en diferentes trabajos (Barandiaran et al., 2012a, 2011; Mijangos et al., 2011) una reordenación de los conceptos de calidad que, a su entender, clarifica el sentido que adquieren dichos conceptos para los académicos. Para ello han localizado las cinco nociones de calidad de Harvey y Green en un plano construido sobre dos ejes (ver ilustración 1.1.). El eje horizontal representa el grado en que cada concepto de calidad se inspira en los valores y las expectativas de los académicos sobre cómo ha de ser la Educación Superior y qué objetivos debe perseguir. A la izquierda se localizan los conceptos más próximos a la perspectiva académica, mientras que los demás conceptos se sitúan más a la derecha en función del grado en que se apartan del punto de vista académico. El eje vertical representa la medida en que cada concepto adopta una visión más tradicional o, por el contrario, más moderna de la calidad.

La noción más tradicional es la que interpreta la *calidad universitaria como la excelencia y el cumplimiento de estándares académicos*. En la propuesta del grupo ECUALE el terreno que abarca este concepto se extiende hacia la derecha, lo cual sugiere que con el paso del tiempo esta noción se ha desvirtuado como consecuencia de la extensión de los expedientes de aseguramiento externo de la calidad y el énfasis de las agencias evaluadoras de las instituciones y los programas académicos en que se cumplan determinados estándares asociados a indicadores que, a veces, poco tienen que ver con lo académico.

**Tabla 1.1. Clasificación de Harvey y Green (1993) sobre calidad en la Educación Superior.**

---

<b>Concepción de calidad y sus características</b>
<p><b>La calidad como <i>excepcional</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>– Visión tradicional de la calidad: basada en la distinción y la exclusividad; las universidades personalizan la calidad.</li><li>– Visión de la calidad ligada a la excelencia: Superación de unos estándares muy altos. Para conseguir la excelencia en los resultados se requiere lo mejor: mejores profesores, mejores alumnos, mejores infraestructuras, etc. Este enfoque no da importancia al proceso.</li><li>– Visión de la calidad consistente en el cumplimiento de unos estándares mínimos. La calidad según este enfoque es atribuida a todos los que cumplen esos estándares. Supone implícitamente que los estándares son objetivos.</li></ul>
<p><b>La calidad como <i>perfección o consistencia</i></b></p> <p>Se relaciona con la idea de cero defectos, con hacer las cosas bien la primera vez. Supone intrínsecamente la existencia de una cultura de la calidad. La universidad se compone de procesos y es responsabilidad de cada proceso que su <i>output</i> cumpla los requisitos del <i>input</i> del proceso siguiente.</p>
<p><b>La calidad como <i>adecuación a una finalidad</i></b></p> <p>La calidad se concibe como el ajuste a un propósito. En este enfoque la calidad se juzga por el <i>output</i>, no por el proceso.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>– Se define la calidad en términos de satisfacer los requisitos, necesidades o deseos del cliente. Relaciona la calidad con la funcionalidad.</li><li>– La calidad es definida en términos de que la institución cumpla los objetivos que ha establecido, es decir, su misión.</li></ul>
<p><b>La calidad como valor por dinero</b></p> <p>La calidad se relaciona con la eficiencia económica, con el rendimiento de una inversión. En el centro de este enfoque está la idea de rendición de cuentas o <i>accountability</i>.</p>
<p><b>La calidad como transformación</b></p> <p>La calidad radica en desarrollar las capacidades del estudiante y en capacitarle para su propia transformación.</p>

---

**Fuente:** Barrenetxea (2005).

La noción de calidad como eficiencia en el uso de los recursos (o *valor por dinero*) también encierra una propuesta tradicional pero que, en este caso, no procede del ámbito educativo, sino del de la economía y la organización. Este concepto está fuertemente asociado a los intereses de las entidades que financian las actividades en las Instituciones de Educación Superior, y que pretenden alcanzar sus objetivos con el mínimo empleo de recursos económicos. Esta forma de entender la calidad de la Educación Superior ha ganado fuerza en el pasado reciente como consecuencia de la difusión de la idea de *rendición de cuentas* en la gestión pública. Los principios de la Nueva Administración Pública exigen que los recursos públicos se apliquen de acuerdo con los mismos criterios de eficiencia que los privados, promueven el uso del cálculo coste-beneficio, y requieren que las instituciones destinatarias de dichos recursos den cuenta de los resultados derivados de su uso. Para Hoecht (2006) este tipo de medidas han tenido éxito en un contexto en el que los gobiernos desean trasladar la responsabilidad de su gestión a otras instituciones, de las que se declaran meros controladores.

En el sector superior de la ilustración se encuentran las nociones más modernas. En la gestión empresarial la preocupación por la calidad ha pasado de tener un contenido exclusivamente técnico –el de la adecuación de los productos industriales a determinadas especificaciones- a referirse a la satisfacción general que el cliente obtiene del producto o del servicio por el que ha pagado un precio. Planteamientos aún más recientes (Freeman, 1994) extienden el concepto del cliente para que abarque un rango más amplio de grupos de interés, o *stakeholders*, vinculados a la actividad empresarial. En el campo de la Educación Superior, la idea de los *stakeholders* ha cuajado sin dificultad, quizá porque es terreno particularmente adecuado para que florezcan *stakeholders* de todo tipo. Houston (2008: 63) identificó hasta cinco grupos de interés diferentes en el interior de las Instituciones de Educación Superior, y más de diez en el exterior. El concepto de *calidad como adecuación a una finalidad* resulta extremadamente versátil porque adquiere un significado diferente en función del *stakeholder* al que se conceda el derecho a decidir cuáles han de ser los objetivos que deben perseguir las Instituciones de Educación Superior; por eso en la propuesta del

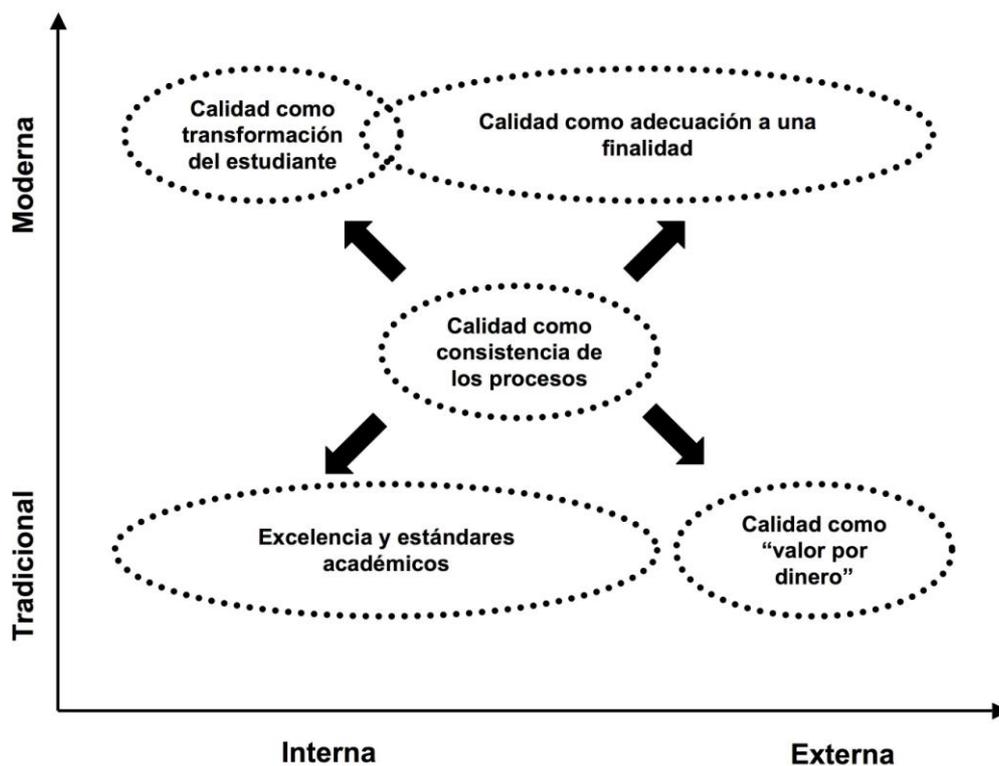
grupo ECUALE el terreno que ocupa esta noción de calidad es bastante amplio: se aprecia que la intención de los autores fue la de dejar espacio suficiente para diferentes *stakeholders* más o menos próximos a la actividad y los valores de la academia, incluyendo a los estudiantes, que son los usuarios directos de los servicios que presta la universidad, y sus empleadores. Se admite también que la finalidad de la Educación Superior sea objeto de debate y elección en las propias instituciones universitarias que, cada vez de manera más frecuente, hacen declaraciones sobre cuál es su misión, de manera muy similar a como propone la doctrina convencional sobre dirección estratégica.

La noción que identifica la calidad de la Educación Superior con su capacidad para transformar a los estudiantes se sitúa en el extremo superior izquierda de la ilustración. Esta noción es deudora de una pedagogía moderna que identifica el aprendizaje con la capacidad de gestión de los conocimientos y no exclusivamente con su acumulación, y se sitúa en este extremo por su “raíz pedagógica” y “porque el objetivo de la educación se define en ausencia de cualquier influencia ajena a los intereses educativos y formativos de los que figura como garante la institución universitaria” (Mijangos et al., 2011: 29).

Por último, los investigadores del grupo ECUALE sitúan la noción de calidad como *consistencia de los procesos y la garantía de calidad en el origen* “en un lugar indeterminado” del gráfico, alegando su “carácter instrumental” (Mijangos et al., 2011: 29). Lo cierto es que resulta habitual que esta noción quede marginada en los sondeos de opinión sobre los conceptos de calidad preferidos por los académicos. En algunos casos esta decisión se toma por considerarse que esta noción es habitual en los entornos industriales pero completamente extraña en el sector de la Educación Superior (Watty, 2005; Lomas, 2002); sin embargo, los investigadores del grupo ECUALE parecen seguir un criterio diferente. El resto de las nociones refleja la visión que se tiene de la Educación Superior, de su finalidad y de su significado, desde puntos de vista diferentes y, por tanto, describen las tensiones latentes entre diferentes perspectivas sobre lo que debe ser la Educación Superior, los criterios que deben guiarla, o el modo en que deben

organizarse sus actividades. Este último concepto, en cambio, no ilustra ninguna posición particular y, en última instancia, es compatible con todas ellas, razón por la cual, aporta poco al debate en que los autores pretenden indagar.

**Ilustración 1.1. Los conceptos de calidad (Harvey y Green, 1993) en un espacio bidimensional.**



**Fuente:** Mijangos et al. (2011: 30).

La reordenación de los conceptos de calidad que proponen los investigadores del grupo ECUALE representa, en definitiva, un intento de destacar las tensiones que existen en la Educación Superior entre las visiones que tienen los agentes que participan directamente en los valores y las actividades académicas, y las de otros que observan la Educación Superior desde puntos de vista diferentes; aunque también refleja la disputa entre posturas más tradicionales y otras más modernas sobre lo que significa la calidad. Una de sus virtudes consiste en la posibilidad de matizar la conexión entre diferentes

conceptos o la extensión de sus dominios. Por ejemplo, ya se ha alertado más arriba de que el concepto de calidad vinculado a la excelencia y los estándares puede adoptar formas diferentes y esconder puntos de vista más o menos alejados de los valores académicos.

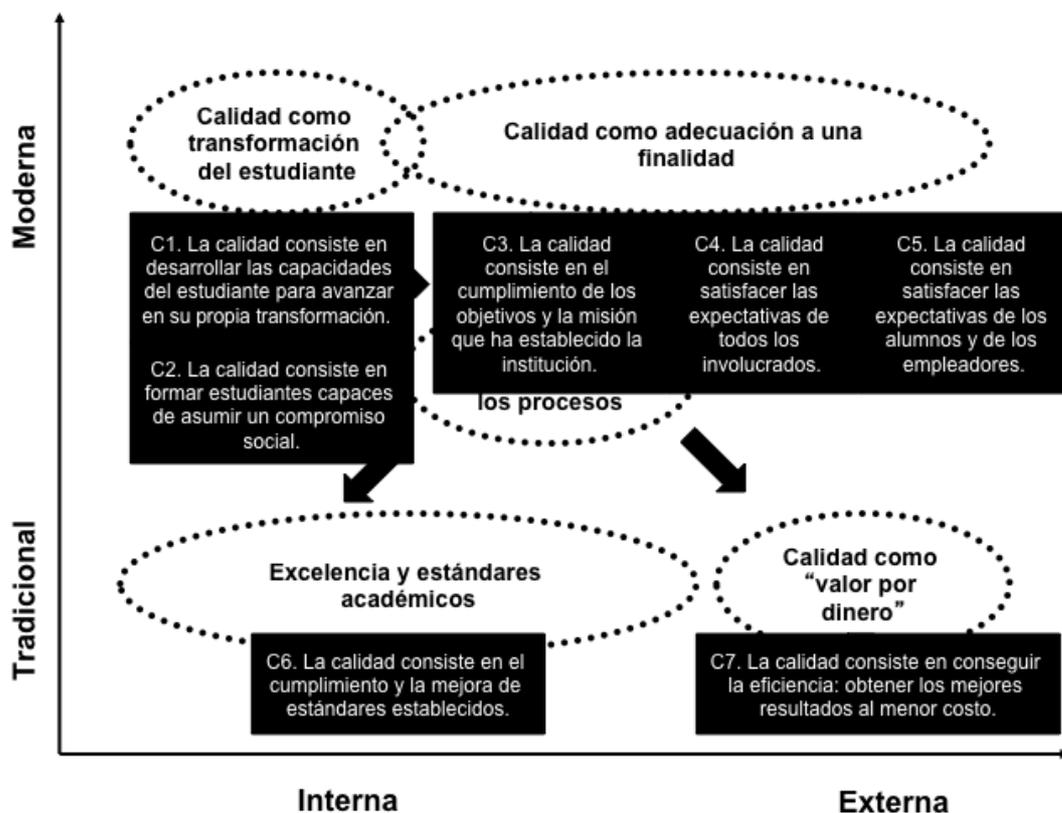
Ocurre algo parecido con las nociones que interpretan la calidad como la capacidad de las Instituciones de Educación Superior para alcanzar los fines que se le atribuyen. En ocasiones la definición de calidad incorpora el punto de vista que debe adoptarse; por ejemplo, cuando se propone que una educación de calidad es aquella que consigue colocar a la mayoría de los egresados, o la que responde a la demanda de los empleadores en los mercados de trabajos locales o nacionales. En otras ocasiones, el campo queda mucho más abierto; como cuando se establece que la calidad de las Instituciones de Educación Superior es equivalente a su capacidad para definir y cumplir con una misión previamente establecida. La misión de una IES puede definirse de maneras muy diferentes –aunque la mayoría de las españolas parecen seguir el mismo patrón (García–Aracil, 2013) cuando ponen en marcha sus procesos de reflexión estratégica– incluyendo la vinculación de los objetivos de la institución con los de algunos de sus *stakeholders* o la reafirmación de los valores académicos más o menos tradicionales. De ahí que en la ilustración los espacios que ocupan las definiciones de calidad asociadas a la transformación del estudiante y a la adecuación a una finalidad se solapen en sus extremos.

#### **1.2.4 Operacionalización de los conceptos de calidad**

La indeterminación de algunas de las nociones de calidad invita a llevar a cabo una cuidadosa operacionalización de los conceptos teóricos cuando se emplean instrumentos para recoger la opinión de los agentes. Los investigadores del grupo ECUALE, que directa o indirectamente han diseñado y llevado a cabo sondeos de opinión en cuatro países diferentes –Argentina, Chile, México y España–, eligieron trabajar con cuestionarios y emplearon las siete definiciones operativas de calidad (C1 a C7) que se recogen en la ilustración 1.2.

En sus trabajos, los integrantes del grupo ECUALE han constatado que las preferencias de los académicos están, como cabía esperar, más próximas de las nociones modernas y cercanas a la perspectiva académica; de hecho, han hallado una regularidad interesante: la adhesión de los académicos a un determinado concepto es mayor cuanto más arriba y a la izquierda se encuentre en el plano (Mijangos et al., 2011: 52). Hay, no obstante, una excepción a esta regularidad que se produce en el concepto operativo C3, es decir, el que liga la calidad con la eficacia en el cumplimiento de la misión de la institución. La preferencia de los académicos por este concepto es sensiblemente inferior a la que le correspondería por su posición en el gráfico.

**Ilustración 1.2. Operacionalización de los conceptos de Harvey y Green por el grupo ECUALE.**



Fuente: Mijangos et al. (2011: 42).

Los autores explican la excepción del siguiente modo. A priori, la localización de este concepto en el gráfico –más a la izquierda que el resto de los que forman su grupo– se debe a que evoca la capacidad de las Instituciones de Educación Superior para interpretar las necesidades de la sociedad desde una perspectiva propia y diferente, la académica, en lugar de tratar de adecuar sus actividades a los deseos expresos de un grupo de interés determinado. Sin embargo, los académicos encuestados quizá interpreten que no han tenido oportunidad de participar en el proceso de declaración de la misión de la institución en la que trabajan, o quizá ésta se haya formulado en tales términos que se aleja de las preferencias de los académicos sobre lo que debe ser una Educación Superior de calidad.

Considerando estas reflexiones, en esta tesis doctoral la operacionalización de los conceptos de calidad de Harvey y Green se basa en la propuesta del grupo ECUALE, aunque previa reformulación. La noción operativa C3 en las investigaciones de ECUALE –“la calidad consiste en el cumplimiento de los objetivos y la misión que ha establecido la institución”– es sustituida por una noción que declara más abiertamente la potestad de las IES para interpretar las necesidades de la sociedad y adecuar sus objetivos y actividades en consecuencia. Las otras dos definiciones operativas asociadas al concepto de calidad como adecuación a una finalidad se expresan en términos que aclaran el grupo de interés desde cuya perspectiva se interpretan los objetivos de la Educación Superior: los estudiantes, por un lado, y los empleadores de los egresados, por otro. La intención de estas modificaciones consiste en dejar clara la posición en el plano de cada concepto operativo en función de su cercanía o lejanía con respecto a lo académico; se interpreta que los estudiantes y sus intereses se encuentran más cerca de la perspectiva académica que los empleadores; y que la definición es más próxima a los valores académicos cuando la interpretación de las necesidades sociales les corresponde a los propios académicos. La noción operativa de calidad ligada al establecimiento de una misión para las IES no desaparece en esta nueva formulación, pero sí se reubica como operacionalización del concepto de calidad ligado al cumplimiento de estándares. Éste es precisamente el lugar en que el análisis empírico de Mijangos et al. (2011: 54) situaba el concepto a posteriori.

La solución que finalmente se ha adoptado en esta tesis doctoral para la operacionalización de los conceptos de calidad es la que se expone en la tabla 1.2.

**Tabla 1.2. Conceptos de calidad de Harvey y Green y su operacionalización en el grupo ECUALE y en esta tesis doctoral.**

<b>Conceptos de Harvey y Green (1998)</b>	<b>Operacionalización en las investigaciones del grupo ECUALE (Mijangos et al., 2011)</b>	<b>Operacionalización en esta investigación</b>
Transformación del estudiante	C1. La calidad consiste en desarrollar las capacidades del estudiante para avanzar en su propia transformación.	La calidad consiste en desarrollar las capacidades del estudiante para avanzar en su propia transformación.
	C2. La calidad consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social.	La calidad consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social.
Adecuación a una finalidad	C3. La calidad consiste en el cumplimiento de los objetivos y la misión que ha establecido la institución.	La calidad consiste en que la universidad sea capaz de interpretar y satisfacer las necesidades sociales.
	C4. La calidad consiste en satisfacer las expectativas de todos los involucrados (alumnos, profesores, instituciones, sociedad).	La calidad consiste en satisfacer las expectativas de los estudiantes.
	C5. La calidad consiste en satisfacer las expectativas de los alumnos y de las organizaciones donde se colocan los egresados.	La calidad consiste en satisfacer las expectativas de las empresas e instituciones que emplean a los egresados.
Perfección o consistencia	No se ha operacionalizado	No se ha operacionalizado
Cumplimiento de estándares	C6. La calidad consiste en el cumplimiento y la mejora de estándares establecidos.	La calidad consiste en el cumplimiento y la mejora de estándares establecidos.
		La calidad consiste en el cumplimiento de los objetivos y la misión que ha establecido la institución.
Eficiencia en la utilización de los recursos	C7. La calidad consiste en conseguir la eficiencia: obtener los mejores resultados al menor costo.	La calidad consiste en conseguir la eficiencia: obtener los mejores resultados al menor costo.

**Fuente:** Mijangos et al. (2011: 51) y elaboración propia.

Su finalidad es percibir diferencias, que se prevén sutiles, en las actitudes de los académicos con respecto a la definición de calidad en la Educación Superior, entendido que las nociones de calidad expresan posturas diferentes, y quizá en conflicto, y que una primera línea de fractura entre dichas actitudes reside en que algunos prefieren adoptar un punto de vista exclusivamente académico, mientras que otros están más dispuestos a aceptar que la calidad de la Educación Superior se define conforme a los intereses y las perspectivas de otros agentes más o menos alejados de la academia.

### **1.3 Satisfacción laboral en la Educación Superior. Concepto y medida**

#### **1.3.1 Introducción**

La satisfacción laboral ha sido objeto de atención de científicos sociales, directores generales, responsables de recursos humanos, sindicalistas e incluso políticos. Hay fundadas razones para ello; en primer lugar, existe una general atribución sobre la importancia de que los empleados de las empresas y, en general, de las organizaciones productivas estén satisfechos. Las empresas desean tener empleados satisfechos (Oshagbemi, 2003), entre otras cosas porque la satisfacción laboral ejerce un efecto positivo sobre la moral y motivación del empleado (Rhodes et al., 2007), y porque suele venir acompañada de un mayor compromiso corporativo (Robbins, 1998 citado en Verret, 2012; Kalleberg, 1977, citado en Galaz, 2002; Hagedorn, 2000). En esta misma línea, Wood (1976, citado en Verret, 2012) afirma que la satisfacción laboral de los empleados determina la salud de la institución, y que ésta se traduce en mejores resultados. En cambio, la insatisfacción provoca absentismo, actitudes negativas de los trabajadores, baja productividad, rotación, etcétera (Verret, 2012; Herzberg et al., 1959). Los expertos en recursos humanos recomiendan monitorizar de manera regular el nivel de satisfacción de los empleados. Cuando los resultados no son los deseados, se aconseja rediseñar la política de recursos humanos o incluso la estrategia general de la

empresa (Verret, 2012; Capelleras, 2005; Judge, Hanisch y Drankoski, 1995 citado en Castillo y Cano, 2004; Galaz, 2002; Mora, 2001; Cranny et al., 1992).

La satisfacción laboral no beneficia solamente a los empleadores; también interesa a los propios empleados. Existe evidencia de que la satisfacción laboral está vinculada con el bienestar general de los trabajadores (Bozeman y Ghaughan, 2011; Clark, 1996) y, en particular, con el bienestar emocional y psicológico (Klassen, Usher y Bong, 2010a citado en Astrauskaité et al., 2011).

Puede que en las Instituciones de Educación Superior la cuestión de la satisfacción laboral no haya recibido hasta la fecha la atención que realmente merece, al menos en España. De hecho, existen no más de un puñado de trabajos empíricos sobre la satisfacción laboral de los académicos españoles (Caballero, 2013; Frías, 2012; Herranz et al., 2007; Capelleras, 2005; Saénz y Lorenzo, 1993) y la mayoría de ellos contienen investigaciones de corto alcance. Esta tesis doctoral constituye una aportación más en este sentido, y su autor confía en que ofrezca una visión diferente y sugerente del fenómeno.

De hecho, existen razones para pensar que la satisfacción laboral es un asunto tan relevante en las Instituciones de Educación Superior como en cualquier otro tipo de organizaciones. Según Judge et al. (2001) la relación entre satisfacción laboral y rendimiento es más estrecha en los trabajos que implican cierta complejidad y en los que el trabajador se desempeña con un amplio margen de autonomía. Ambas son circunstancias que se dan cita en el trabajo académico, como se expondrá en la sección siguiente de este mismo capítulo. Por otro lado, en el sector educativo, más que en muchos otros sectores, el recurso principal es el trabajador (Toker, 2011). La tecnología que se emplea –por evidente que haya sido el avance de las Tecnologías de la Información y las Comunicación (TIC) en este campo– está siempre al servicio del profesor, que es el que la integra en su labor docente, y sólo resulta eficaz si el académico sabe, y desea, extraerle rendimiento. En otras palabras, en el sector

educativo, la calidad del servicio depende más del trabajador que de la tecnología o de cualquier otro factor que se emplee en la producción del servicio.

Esta sección está dedicada a aclarar los conceptos básicos asociados al fenómeno de la satisfacción laboral, se tratará en él de la naturaleza del fenómeno, de los factores que influyen en él y de las particularidades que en materia de satisfacción laboral presentan las Instituciones de Educación Superior y quienes trabajan en ellas. Tras este apartado introductorio, la estructura de la sección es como sigue. El segundo apartado exhibe una muestra de las definiciones que existen de satisfacción laboral. El tercer apartado expone algunas características diferenciales de la satisfacción laboral a través de una de las teorías más relevantes sobre su estudio. El cuarto apartado muestra un inventario de factores y variables que inciden en la satisfacción de los académicos. El quinto y último apartado describe los diferentes instrumentos y técnicas de análisis que se emplean para medir la satisfacción laboral de los empleados, así como su carácter, formato y dimensión y, razona las elecciones que en este sentido se han adoptado para la investigación empírica que da sentido a esta tesis doctoral.

### **1.3.2 ¿Qué es la satisfacción laboral?**

Varias ciencias sociales, incluyendo la economía y la organización industrial, pero también la sociología o la psicología se han interesado por la satisfacción laboral. De hecho, la satisfacción laboral se ha estudiado desde principios del siglo pasado tanto desde el comportamiento organizacional como desde la gestión de los recursos humanos (Verret, 2012; Capelleras, 2005; Spector, 1997; Brown y Peterson, 1993). Sin embargo, y a pesar de contar con un siglo de antigüedad, el estudio de la satisfacción laboral no cuenta aún con una definición única y consensuada del fenómeno que trata de describir; en palabras de Verret la satisfacción laboral es un concepto “nebuloso” (2012: 1). En la tabla 1.3. se muestra un ramillete de definiciones de satisfacción laboral que los autores más prominentes de la literatura han empleado. No obstante, la definición más empleada por la literatura es la de Locke (1976: 1300). Para este autor la satisfacción

laboral es el “estado emocional placentero o positivo, resultado de la valoración de la experiencia laboral”.

**Tabla 1.3. Definiciones de “Satisfacción laboral”.**

Autores	Definiciones
Brayfield y Rothe (1951)	“[S]entimientos personales generales acerca de un trabajo”.
Porter et al. (1975: 53-54)	“[S]entimiento producido de la diferencia entre lo esperado y recibido de su trabajo”.
Locke (1976: 1300)	“[E]stado emocional placentero o positivo, resultado de la valoración de la experiencia laboral”.
Kalleberg (1977:126)	“[O]rientación afectiva en general por parte de los individuos hacia los roles de trabajo que actualmente están ocupando ”.
Spector (1985: 695)	“[G]rado en que la gente le gusta (satisfacción) o no le gusta (insatisfacción) su trabajo”.
Glick (1992); Graham y Messner (1998:197)	“Estado placentero o positivo tras valorar su trabajo”.
Strauss y Sayles (1992)	“[R]esultado de diversas actitudes ante factores tales como: incentivos económicos, condiciones de trabajo, relaciones de mando, estilos gerenciales, relaciones interpersonales y características individuales”.

**Fuente:** Elaboración propia.

La satisfacción laboral no sólo es un fenómeno de difícil acotación, sino que su naturaleza se concibe de manera diferente según el caso. Esto se aprecia en las definiciones de la tabla 1.3., algunas de las cuales presentan un contenido emocional, mientras que para otras el fenómeno tiene un carácter eminentemente actitudinal. Estas diferencias quizá se deban a que la satisfacción laboral ha sido tratada por disciplinas diferentes, cada una de las cuales ha querido ver en la raíz del fenómeno una esencia más cercana a sus propios intereses científicos. Al fin y al cabo, los límites entre la

psicología y la sociología siempre han sido difusos, y ambos enfoques científicos se han empleado en el estudio de la satisfacción laboral (Clark, 1996).

### **1.3.3 Los factores que explican la satisfacción laboral y la teoría de los dos factores de Herzberg**

Las teorías de satisfacción laboral (Hagedorn, 2000; Mowday, 1992; Alderfer, 1969; Locke, 1969; Herzberg et al., 1959, y Maslow, 1954) han sido empleadas en diferentes entornos laborales. Inicialmente, todas proceden de contextos diferentes a la Educación Superior, excepto la teoría de Hagedorn, que fue adaptada de la teoría de Herzberg para estudiar la profesión del docente universitario.

La teoría de Herzberg y sus colegas (Herzberg et al., 1959) se conoce como la “teoría dual de la satisfacción laboral” porque considera que los factores que provocan la satisfacción y los que provocan la insatisfacción son diferentes. El primer grupo se conoce como el de los factores motivadores y reúne una serie de circunstancias intrínsecas de la tarea (logro, reconocimiento de la tarea bien hecha, la tarea en sí misma, el desarrollo profesional y la responsabilidad asociada a la ejecución de la tarea). Para Herzberg et al. estas circunstancias son las causantes de la satisfacción de los trabajadores, pero su ausencia no provoca insatisfacción sino falta de satisfacción. El segundo grupo es el de los factores denominados higiénicos, que son extrínsecos a la tarea (supervisión, política corporativa, condiciones laborales, relaciones interpersonales y salario) y pueden provocar la insatisfacción de los trabajadores, aunque no pueden explicar su satisfacción.

Trabajos posteriores (Rhodes et al., 2007; Capelleras, 2005; Castillo y Cano, 2004; Hagedorn, 2000; Lacy y Sheehan, 1997) se han apoyado en la teoría de Herzberg et al. y han colaborado a su difusión. Aun así, esta teoría no está exenta de críticas (Padilla-Velez, 1993; Castillo, Cano y Conklin, 1999 citados en Castillo y Cano, 2004; Bowen, 1980; y House y Wigdor, 1967).

Bowen (1980) presentó evidencia empírica para sostener que la satisfacción laboral se relaciona con todos los factores de Herzberg et al., y no solamente con los motivadores. De hecho, según sus datos, la mayor parte de la variabilidad de la satisfacción declarada por los empleados se puede explicar mediante la influencia de los factores higiénicos.

En la misma línea, Padilla-Vélez (1993) y Castillo et al. (1999) (citados en Castillo y Cano, 2004) encuentran evidencia de que los factores higiénicos y la satisfacción laboral tienen una relación positiva, lo cual contradice las conclusiones de Herzberg.

House y Wigdor (1967) exponen algunas limitaciones en la investigación desarrollada por Herzberg et al. que ya habían sido apuntados por otros autores. En primer lugar, las conclusiones de Herzberg et al. podrían ser el resultado del modo en que recogieron la información. Para Vroom (1964), los resultados de Herzberg podrían ser simplemente el reflejo de la tendencia de los individuos a atribuirse a sí mismos las circunstancias favorables de su trabajo y los altos niveles de satisfacción; y a diluir la responsabilidad de las circunstancias que valoran negativamente y que perjudican a su satisfacción entre factores que son circunstanciales a ellos mismos y su trabajo, como los obstáculos derivados de las políticas corporativas o la supervisión.

En segundo lugar, los métodos empleados por Herzberg et al. suponen un importante grado de interpretación por parte de los investigadores a la hora de clasificar las respuestas de los empleados dentro de uno u otro grupos de factores. Por ejemplo, las historias de los entrevistados tienden a concretar las situaciones vividas con términos como “favoritismo por parte del administrador” o “administradores competentes” o “incompetentes”, pero los investigadores reducen esos detalles a una sola categoría relativa a las relaciones con los administradores. Vroom (1964) explica que las decisiones clasificatorias adoptadas por los investigadores bien pudieron reflejar sus hipótesis originales sobre la existencia de dos grupos de factores, y que, para evitar este tipo de sesgos, la responsabilidad de la clasificación debería haber recaído también en los individuos entrevistados.

Por último, House y Wigdor (1967) indican también que, de ser correcta la teoría dual de Herzberg et al., las personas altamente satisfechas deberían estar motivadas y ser altamente productivas; en cambio, el equipo liderado por Herzberg (Herzberg et al., 1959) citó en su trabajo un buen número de investigaciones según las cuales no existe correlación entre la satisfacción y la productividad.

#### **1.3.4 Los factores de la satisfacción laboral en el ámbito académico**

La satisfacción laboral se ha estudiado en cualquier tipo de entorno laboral (Bozeman y Gauhan, 2011; August y Waltman, 2004; Van Saane et al., 2003; Oshagbemi, 2003, 2000, 1999, 1997, 1996; Brown y Peterson, 1993); aún así, son pocos los trabajos que se han interesado por la satisfacción laboral de los docentes del sector de la Educación Superior (Verret, 2012; Locke et al., 1983). Algunos autores consideran que las conclusiones extraídas en otros sectores no son extrapolables al ámbito académico, dado el carácter particular que se le atribuye a éste (Verret, 2012). La literatura indica que los académicos y, en particular, los que trabajan en la Educación Superior anteponen los factores intrínsecos del trabajo a los extrínsecos. El motivo de esta diferencia con respecto a los trabajadores de otros sectores es que los académicos priorizan la carrera profesional al interés económico (Bozeman y Gaughan, 2011).

Uno de los autores que ha colaborado en ampliar el conocimiento sobre los factores que determinan la satisfacción laboral de los académicos de la Educación Superior ha sido Hagedorn (2000). Esta autora propuso una adaptación del modelo de Herzberg et al. para comprender la satisfacción laboral y los factores que la impulsan en el mundo académico. En el modelo Hagedorn, las variables que inciden en la satisfacción laboral de los académicos se reúnen en dos grandes grupos: detonantes (*triggers*) y mediadores (*mediators*). A través de estas variables se pretende describir la compleja causalidad que está detrás de la satisfacción laboral de los académicos. Las variables agrupadas bajo el término detonantes hacen referencia a eventos significativos de la vida que pueden estar relacionados o no con el trabajo (el paso de una etapa de la vida a otra, cambios relacionados con circunstancias personales o familiares –nacimiento, divorcio,

enfermedad o muerte–, cambio de categoría profesional, cambio a una nueva institución, cambio del estado emocional o de la justicia percibida). Por otro lado, los mediadores hacen referencia a diferentes aspectos del trabajo que pueden interactuar entre ellos e influyen en la satisfacción laboral. Los mediadores se diferencian entre motivadores (logro, que en el ámbito académico está ligado a la producción científica, reconocimiento del trabajo bien hecho, el trabajo en sí mismo, las responsabilidades académicas asumidas, desarrollo de la carrera académica); higiénicos (salario); demográficos (género, raza, tipo de institución y disciplina académica); y condiciones del entorno (relaciones interpersonales, las relaciones con los administradores y el clima o cultura institucional).

Otros trabajos han adoptado un enfoque más empírico, tratando de contrastar las teorías de unos y otros autores (Capelleras, 2005; Lacy y Sheehan, 1997). Algunos de ellos se han basado en alguna de las teorías explicadas y, en las siguientes líneas se presenta una muestra de trabajos que han encontrado evidencia respecto al efecto que ciertos factores nombrados en las teorías de Herzberg y Hagedorn tienen en la satisfacción laboral de los académicos de la Educación Superior.

Uno de los factores que más atención ha recibido por parte de la literatura que trata la satisfacción laboral de los académicos de la Educación Superior es la tarea docente en sí. Entre las tareas principales que desarrollan los docentes de las Instituciones de Educación Superior (IES) se encuentran la docencia, la investigación y la administración, y los académicos valoran el tiempo disponible para cada tarea (Bozeman y Ghaughan, 2011). Diferentes trabajos han medido el efecto que las condiciones en las que se desarrollan estas tareas tienen sobre la satisfacción general de los docentes. La literatura indica que la docencia y la investigación, tareas que marcan el perfil profesional del docente son tareas generadoras de satisfacción, aunque esta última en menor grado (Padilla et al., 2008; Herranz et al., 2007; Galaz, 2002; Oshagbemi, 1999; Lacy y Sheehan, 1997). En el caso de la administración y gestión, la literatura indica niveles de satisfacción menores. En el trabajo con carácter internacional

de Lacy y Sheehan (1997), la administración y gestión es la tarea que mayor insatisfacción provoca entre los docentes de los países estudiados.

Otro factor cuyo efecto sobre la satisfacción laboral es estudiado son las relaciones interpersonales que un docente puede desarrollar dentro de la comunidad académica: relaciones con sus superiores, colegas y compañeros; son factores que pueden ser decisivos en la calidad de vida de la comunidad académica e influir en la satisfacción de los docentes (Bozeman y Ghaughan, 2011; Capelleras, 2005; Herranz et al., 2007; August y Waltman, 2004; Oshagbemi, 2000; Lacy y Sheehan, 1997; Sáenz y Lorenzo, 1993). Bozeman y Ghaughan (2011) y Oshagbemi (2000) destacan las relaciones interpersonales como el aspecto más determinante de la satisfacción laboral, es decir, que valoren el trabajo bien hecho de uno, que los académicos congenien, que trabajen en proyectos comunes, que exista un buen ambiente y que se apoyen mutuamente.

Trabajos como los de Caballero (2013) y Oshagbemi (1999) estudian la relación entre las posibilidades de acceso y promoción que disponen los académicos en la Educación Superior y la satisfacción laboral de estos. Estos dos autores destacan la falta de posibilidades de promoción como el aspecto que más insatisfacción ocasiona a los docentes.

El salario cumple un rol importante en la satisfacción laboral de los docentes (Bozeman y Ghaughan, 2011) y su relación ha sido estudiada en numerosos trabajos (Frías, 2012; Zhou y Volkwein, 2003 citado en Verret, 2012; Bozeman y Gaughan, 2011; Padilla et. al., 2008; Capelleras, 2005; August y Waltman, 2004; Oshagbemi, 1999; Hagedorn, 1996). Los docentes a través de sus emolumentos valoran si son justamente considerados. En su trabajo, Oshagbemi (1999) encontró evidencia de que los docentes consultados no se sienten bien pagados. Padilla et. al (2008), Capelleras (2005), y Frías (2012) también aportan la misma conclusión.

Además de los factores relativos al trabajo, alguno de los estudiosos del tema (Bozeman y Ghaughan, 2011; Capelleras, 2005; Castillo y Cano, 2004; Galaz, 2002; Hagedorn,

2000; Oshagbemi, 2003, 1997; Lacy y Sheehan, 1997) también analizan la posible influencia que pueden tener algunas variables socio-demográficas de los empleados en su satisfacción laboral: edad, experiencia laboral, estabilidad laboral, disciplina, género, rango, etc.

Han sido pocos los trabajos dentro del contexto de la Educación Superior que han analizado la relación entre el rango y la satisfacción laboral, entre ellos Oshagbemi (2003, 1997) y Verret (2012). Los resultados de estos trabajos indican una relación positiva y creciente a medida que aumenta el rango del docente (Verret, 2012).

La condición de estable es una característica valorada en el trabajo, aporta seguridad (Bozeman y Ghaughan, 2011). La literatura indica que no se ha llegado a un consenso sobre su efecto en la satisfacción laboral (Verret, 2012), por otro lado Stumpf y Rabinowitz (1981, citados en Bozeman y Ghaughan, 2011) comentan que existe una relación positiva e intensa entre la estabilidad laboral y la satisfacción.

Son varios los trabajos que han estudiado la relación entre la edad y la satisfacción laboral e indican que los docentes de mayor edad presentan niveles de satisfacción más altos (Oshagbemi, 2003).

Muchos estudios han considerado la relación entre el género y la satisfacción laboral (Verret, 2012; Bozeman y Gaughan, 2011; Oshagbemi, 2003). Aunque existe evidencia de que el sexo femenino generalmente se muestra menos satisfecho con las condiciones laborales (Seifert y Umbach 2008, todos ellos citados en Bozeman y Ghaughan, 2011; Castillo y Cano, 2004; Wingard y Patitu, 1993 citado en Graham y Messner, 1998; Hagedorn, 1996), también se han encontrado pruebas de que las mujeres presentan niveles de satisfacción superiores, debido a que sus expectativas laborales son más humildes que las del sexo contrario (Clark, 1997). En la misma línea, existen trabajos donde se concluye que el sexo femenino prioriza elementos humanos, como las relaciones interpersonales a los elementos técnicos como el salario, ocupar cargos de gestión o la posibilidad de promocionar (Sánchez et al., 2007). En general, puede

decirse que no existe consenso en la literatura sobre el efecto del sexo en la satisfacción laboral, y sí indicios de que, de existir, dicho efecto podría estar mediatizado por otras variables de carácter cultural.

Aquellos agentes del sector de la Educación Superior, incluidos los académicos con responsabilidades de gestión, que quieran contar con una organización saludable y eficiente, deben conocer qué es lo que motiva a los docentes (Bentley et al., 2013, Mora, 2001). Conocer los determinantes de la satisfacción laboral de estos profesionales de la Educación Superior, aportará apoyo a los encargados de diseñar políticas nacionales y educativas en beneficio de la sociedad (Bozeman y Gaughan, 2011) y será la vía para obtener mayor cantidad de información sobre las circunstancias que rodean a la satisfacción laboral es emplear instrumentos de medida para ello.

### **1.3.5 ¿Cómo puede medirse la satisfacción laboral?**

En este apartado se describen algunos de los instrumentos y técnicas de análisis que se emplean para medir la satisfacción laboral de los empleados. También se debaten su carácter, formato y dimensión.

La satisfacción laboral se puede medir mediante diferentes técnicas de análisis, incluyendo entrevistas, grupos de discusión y encuestas. El formato de investigación más empleado por los autores para medir la satisfacción laboral de los académicos es la encuesta (por ejemplo Bentley et al., 2013; Bozeman y Gaughan, 2011; Capelleras, 2005; Oshagbemi, 2003, 2000, 1999, 1997; Galaz, 2002 y Lacy y Sheehan, 1997). Existen otros analistas que combinan esta herramienta con otras (entrevistas y grupos de discusión) para complementar información (Rhodes et. al., 2007; Fowler, 2005 y Baron, 2000).

La idoneidad del instrumento depende del entorno laboral a estudiar, de los objetivos perseguidos y, lógicamente, de la decisión del autor del estudio en cuestión.

En la tabla 1.4. se muestran instrumentos que a través de un cuestionario tratan de medir la satisfacción laboral. Existen diferencias significativas entre los instrumentos citados en la tabla.

Algunos de ellos son de carácter general, es decir, tratan de medir la satisfacción de los empleados con su trabajo en general, sin distinguir entre diferentes facetas del mismo. Así sucede, por ejemplo, con el *Job in General Scale* (JIG); el *Global Job Satisfaction* (GJS). Otros miden la satisfacción del empleado en diferentes aspectos o facetas de su trabajo, (por ejemplo, el *Job Satisfaction Survey* (JSS), el *Job Satisfaction Index* (JSI), el *Minnesota Satisfaction Questionnaire* (MSQ) o con el *Principals Job Satisfaction Survey* (PJSS).

Por otro lado, algunos de estos instrumentos emplean diferentes adjetivos o expresiones que tratan de captar si el individuo está o no satisfecho con su trabajo (sea con una faceta de él o con el trabajo en general). Éste es el caso del *Job Descriptive Index* (JDI).

El *Job Descriptive Index* (JDI), escala que se ha convertido en el estándar internacional para el estudio de la satisfacción laboral (Landy et al., 1994: 271; Bowling et al., 2008) emplea 90 adjetivos o expresiones para describir seis facetas o dimensiones del trabajo incluyendo una valoración general del mismo. Algunas de las expresiones que se emplean tienen una connotación positiva sobre la satisfacción laboral (por ejemplo, “good” en la dimensión “Job in general”), mientras que otras la tienen negativa (por ejemplo, “waste of time” en la misma dimensión). En esta escala, se pide al encuestado que decida si cada una de estas expresiones describen (Sí), o no describen (No) su trabajo, o bien si no tiene una opinión definitiva al respecto (?).

En cuanto a la idoneidad de la extensión del cuestionario, no existe consenso entre los teóricos. En algunos casos, se prefieren cuestionarios escuetos y sencillos en los que se trabaja con preguntas directas sobre la satisfacción laboral en general. Se dice de estos instrumentos que arrojan resultados más estables (Scarpello y Campbell, 1983 citado en Bozeman y Gaughan, 2011; Wanous et al., 1997), en cambio, Oshagbemi (1999) cree

que a través de un único ítem, que mide la satisfacción con el trabajo en general, se sobreestima el porcentaje de las personas satisfechas con su trabajo. Por otro lado, Pollard (1996 citado en Oshagbemi, 1999) apoya el indicador de la satisfacción laboral formado por varios ítems, ya que aporta información más completa.

**Tabla 1.4. Instrumentos empleados para medir la satisfacción laboral.**

<b>Autores</b>	<b>Instrumentos</b>
Brayfield y Rothe (1951)	Job Satisfaction Index (JSI)
Weiss et al., (1967)	Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ)
Smith et al., (1969)	Job Descriptive Index (JDI), Job in General Scale (JIG)
Wood (1973)	Faculty Satisfaction/Dissatisfaction Scale (FS/DS)
Hackman y Oldham (1974)	Job Diagnostic Survey (JDS)
Quinn y Shepard (1974) /Pond y Geyer (1991)	Global Job Satisfaction (GJS)
Quinn y Staines (1979)	Quality of Employment Survey (QES)
Spector (1985)	Job Satisfaction Survey (JSS)
Graham y Messner (1998)	Principals Job Satisfaction Survey (PJSS)

**Fuente:** Elaboración propia

El cuestionario más largo, el *Minnesota Satisfaction Questionnaire* (MSQ), en su forma extensa, consta de 100 ítems, trata de analizar las percepciones de los empleados respecto a 20 facetas de su trabajo. Por otro lado, el *Job Satisfaction Survey* (JSS) consta de 36 ítems y analiza 9 facetas del trabajo. La forma corta del MSQ consta de 20 ítems que, a través de tres escalas, mide la satisfacción laboral ocasionada por facetas extrínsecas, intrínsecas y determina la satisfacción general que se deduce del cómputo

global de los ítems. La escala más reducida en cuanto a dimensión es el *Job in General Scale* (JIG), que consta de un único elemento y considera el trabajo como un todo (Castillo y Cano, 2004).

En esta tesis se han empleado varias escalas multidimensionales y unidimensionales en formato de encuesta para medir la satisfacción laboral de los académicos. Cada una de ellas con un objetivo diferente. La primera de ellas trata de medir la satisfacción laboral en el momento en que se realizó la encuesta respecto a seis facetas (tareas docentes, salario, oportunidades de promoción, relación con los superiores, relación con los colegas, y el trabajo en general) del trabajo docente. Una segunda escala empleada se ha obtenido por adaptación del *Job Descriptive Index* (JDI). La adaptación ha exigido cambios en dos sentidos diferentes. Por un lado, y con el objeto de mantener la dimensión del cuestionario en unas magnitudes razonables, se han considerado tan solo cuatro de las dimensiones originales (tareas docentes, relación con los superiores, relación con colegas y compañeros de trabajo y satisfacción con el trabajo en general), y se ha reducido el número de expresiones a 12 para cada dimensión, 48 en total. Por otro, las categorías de respuesta también se han modificado para identificar el cambio, en lugar del nivel, de la satisfacción laboral de los encuestados. Por eso, en esta versión, lo que se solicita a cada encuestado es que piense en las distintas dimensiones de su trabajo (tareas docentes, relación con los colegas, etc.) y que indique si los adjetivos que se le presentan le son hoy más, menos, o igualmente aplicables a su trabajo que en las condiciones anteriores a las reformas. Es decir, las percepciones de los académicos se registran mediante tres categorías de respuesta: “más que antes”, “igual que antes” o “menos que antes”. La última escala empleada también mide el efecto de los cambios en la satisfacción laboral, en este caso a través de seis facetas de trabajo. En la escala se registra si el individuo encuestado considera si su satisfacción es hoy mayor, menor o igual, de lo que lo fue, como consecuencia de los cambios organizativos que se han venido produciendo en las instituciones universitarias.

Todas estas escalas fueron sometidas a un doble examen de validez a priori, mediante un panel de expertos españoles en Educación Superior (ES) y una prueba piloto. A posteriori se calcularon los valores del  $\alpha$  de Cronbach.

## **1.4 La faceta organizativa de las Instituciones de Educación Superior. Tradición y reformas en el gobierno y la gestión de las IES**

### **1.4.1 Introducción. ¿Cómo son las Instituciones de Educación Superior desde el punto de vista organizativo?**

La mera observación o la intuición conducen casi instantáneamente a la conclusión de que las instituciones universitarias funcionan de un modo diferente al de otras organizaciones: la manera en que se toman las decisiones en su interior, la aparente ausencia de mecanismos de control del trabajo, o la relativa debilidad de las líneas de autoridad provocan el interés cuando no la suspicacia de los analistas. No obstante, durante mucho tiempo estos aspectos de la organización de las Instituciones de Educación Superior no fueron objeto de un análisis sistemático y científico, quizá por la dificultad que entraña para el investigador estudiar una realidad que no es ajena a él, sino que, por el contrario, forma parte importante de su vida.

A comienzos de la década de los sesenta, Millet (1962) se quejaba aún de la inexistencia de análisis serios en el campo de la administración de las Instituciones de Educación Superior; sin embargo, en las dos décadas siguientes el escenario cambió drásticamente. Fueron dos décadas en las que la teoría de la organización se desarrolló con rapidez y en las que tuvieron lugar las aportaciones de algunos de los que hoy consideramos autores clásicos: Herbert A. Simon, Paul. R. Lawrence y Jay W. Lorsch, Richard M. Cyert, James G. March, o Henry Mintzberg. La actitud de estos autores siempre fue contraria a considerar la administración como una doctrina, es decir, como una serie de principios inalterables que deberían aplicarse en todas las organizaciones por igual. Muy al contrario, estos teóricos trataron de describir e interpretar la riqueza del fenómeno organizativo, y se afanaron por elaborar modelos que abarcasen lo más posible su heterogénea realidad. En este contexto, las Instituciones de Educación Superior son un

fenómeno *sui generis*, una anomalía que no pudo sino reclamar la atención de los científicos, tal y como se desprende del título del artículo que Talcott Parsons publicó en 1971: “*The strange case of academic organization*”.

Con el tiempo fueron surgiendo diversas interpretaciones para la particular organización de las Instituciones de Educación Superior. Es conveniente entender estas aportaciones como enfoques diferentes que sirven para observar, analizar, interpretar y comprender el funcionamiento de dichas instituciones, más que como tipos diferentes de instituciones o modelos de funcionamiento organizativo de las IES. Cada uno de estos enfoques resalta una realidad diferente y presente en todas las organizaciones dedicadas a la Educación Superior, y también en el resto de las organizaciones. Algunos de estos enfoques ni siquiera surgieron con la intención de describir el funcionamiento de las IES, sino más bien con el propósito de destacar un aspecto subyacente en organizaciones de todo signo, aspecto que quizá quedase relativamente oculto en otras teorías de la organización. Por ejemplo, la política es consustancial a toda actividad humana; en todas las organizaciones hay una parte de la energía de sus integrantes que se dedica a alcanzar el poder para poner en marcha un determinado programa de acción, en pugna con otros programas que tienen sus propios defensores. Esta faceta política del funcionamiento de las organizaciones no se aprecia con suficiente nitidez en teorías como la burocrática, pero afortunadamente esta carencia ha sido compensada por otros teóricos –de los cuales Baldrige (1971) es el mejor representante– que estudian las organizaciones como escenarios de la acción política. Cuando la perspectiva política se aplica para interpretar el funcionamiento de las IES no se pretende afirmar que en éstas lo político es más importante que en cualesquiera otras organizaciones, ni tampoco se intenta establecer una tipología que distinga entre las IES en las que predomina el factor político y aquellas otras en las que no. Lo que se pretende es simplemente explicar parte del funcionamiento de las IES apelando a este aspecto que forma parte de su compleja realidad.

En lo sucesivo se admitirá que existen varias teorías que contribuyen a comprender mejor la realidad de las organizaciones universitarias y que son todas igualmente válidas. Bess (1988: 2-8; ver también Baldrige et al., 1977) cita cuatro teorías o

modelos distintos; el “modelo burocrático”, de raíz weberiana; el “modelo colegial”, brillantemente descrito por J. Millet (1962); el “modelo político” (Baldrige, 1971); y el “modelo de la anarquía organizada”, propuesto por Cohen y March (1974). A continuación se describen muy brevemente algunos de los rasgos de estos modelos. La selección de los temas tratados es deudora de Birnbaum (1988).

El *modelo colegial* (Birnbaum, 1988: 85–104) está dominado por las relaciones informales que son guiadas por la tradición. Por el contrario, la jerarquía o los procedimientos administrativos tienen un papel muy marginal en su funcionamiento. La debilidad de las posiciones jerárquicas podría suponer un problema a la hora de tomar decisiones, pero en el modelo colegial es habitual que las decisiones se tomen por consenso. De hecho, la toma de decisiones se basa en la participación de todos los miembros, en la deliberación reposada, y en la búsqueda de consenso. Mientras tanto, el papel de los administradores consiste más bien en apoyar a los académicos y representar los intereses de éstos en otros foros. A menudo, los administradores son académicos que se prestan voluntariamente a ocupar el cargo durante algún tiempo. La consecuencia es que la gestión de las instituciones universitarias tiene un evidente carácter amateur. Un modelo con estas características sólo puede funcionar cuando existe un fuerte sentimiento de pertenencia y unos valores compartidos por parte de los académicos, además de un control social que se practica en las relaciones cara a cara entre los integrantes de la comunidad académica. Estas circunstancias se dan más fácilmente en instituciones pequeñas y con un fuerte sentimiento comunitario, razón por la cual es en este tipo de contextos donde los rasgos del modelo colegial se aprecian más puros. La reproducción del modelo depende mucho de la capacidad de los procesos de selección del personal para nutrir a la institución con individuos que compartan sus valores. Puede que parezca que las bases de este modelo son poco sólidas, pero las ventajas son evidentes: las decisiones consensuadas surgen después de una intensiva evaluación de las alternativas posibles (Stensaker y Vabø, 2013), y cuentan con el compromiso de los individuos que participaron en el proceso de decisión; el modelo no necesita de normas formales o de complejos sistemas de control del comportamiento.

El *modelo burocrático* (Birnbaum, 1988: 105–127). En las IES, como en cualesquiera otras organizaciones modernas, existe una organización formal, de acuerdo con la cual se reparten las tareas y funciones que se desarrollan en ella y se establecen relaciones de autoridad y dependencia formal entre los diferentes cargos y unidades organizativas. La burocracia supone, además, normas escritas sobre el modo en que la organización responde a diferentes situaciones. La utilización de estas normas contribuye a que el funcionamiento de las organizaciones sea más estable y predecible, especialmente cuando las relaciones cara a cara y las sanciones informales no sirven para controlar el comportamiento de los miembros de la organización, por ejemplo cuando ésta ha alcanzado determinado umbral de tamaño o sus operaciones se han dispersado geográficamente.

El *modelo político* (Birnbaum, 1988: 128–150) destaca la presencia de intereses en conflicto en las IES. Los grupos de interés surgen a veces del desarrollo del propio trabajo. Por ejemplo, a veces representan los intereses de un determinado departamento universitario. Otras veces, en cambio, los grupos surgen como consecuencia de factores sociales como el sexo, la edad o la ideología. En general, los grupos representan diferentes modos de entender la propia institución y sus objetivos surgen con mayor facilidad precisamente en aquellas instituciones en las que coexisten objetivos y misiones diferentes. Dado que los recursos nunca son suficientes para atender a todos los objetivos, el proceso político permite llegar a una solución que prioriza unos objetivos con respecto a otros, y en general busca el compromiso entre objetivos diferentes entre sí. Si el modelo colegial representa la comunidad de intereses, y el modelo burocrático es el dominio de la racionalidad instrumental, entendida como la eficiencia en la satisfacción de un objetivo previamente fijado, el modelo político es el modelo propicio para aquellas circunstancias en las que la complejidad de los objetivos y la diversidad de opiniones de los agentes participantes obliga a tomar las decisiones contando con la existencia de puntos de vista distintos y en conflicto.

El término *anarquía organizada* (Birnbaum, 1988: 151-174) es el que emplean Cohen y March (1974) para describir organizaciones en las que aparentemente no existen mecanismos que coordinen los actos de sus miembros, que a su vez gozan de

considerable libertad para tomar decisiones sobre diferentes asuntos. Las anarquías organizadas se interpretan mejor cuando se considera que en ellas coinciden cuatro flujos diferentes. El de los problemas, el de las soluciones, el de los participantes y el de las decisiones. Los problemas pueden ser individuales y colectivos, y aguardan en las mentes de los participantes el momento oportuno para ser planteados; las soluciones son más bien discursos y teorizaciones sobre lo que ha de hacerse ante determinados problemas en concreto, o sobre el modo de lograr una mejora general. Puede pensarse, por ejemplo, en la confianza que a veces se tiene en que la aplicación de las Tecnologías de la Información mejorará todos los aspectos de la Educación Superior, incluyendo la gestión de las IES. Los participantes son los agentes que participan en el diagnóstico de los problemas y en la toma de decisiones. En las IES la mayoría de los académicos tiene libertad para participar en muchas decisiones diferentes, pero es difícil que tenga el tiempo y el interés para hacerlo en todas. Cada participante decide si participar o no en cada momento. Existe una última corriente de oportunidades para tomar decisiones o influir en ellas. Cohen, March y Olsen (1976) denominan a este modelo “cubo de basura”, porque entienden que los agentes aprovechan estas oportunidades como si fueran cubos a los que arrojan su necesidad de participación, su concepción de los problemas, y sus propuestas de solución.

Como ya se ha dicho más arriba, hay un elemento de verdad en todos estos modelos. Sus rasgos se pueden observar, en combinaciones diferentes, en todas las organizaciones que trabajan en el sector de la Educación Superior. Sin embargo, interesa a los efectos de esta investigación explicar con más detalle el modelo colegial. Los rasgos colegiales son los que más claramente distinguen a las IES de otras organizaciones; y, además, parte de la investigación que contiene esta tesis doctoral se orienta a evaluar la erosión de los rasgos del modelo colegial en las universidades públicas españolas. De ahí que en las próximas páginas se desarrollen con más detalle los rasgos del modelo colegial, así como los argumentos que defienden su racionalidad.

#### **1.4.2 Las características de la organización colegial**

Millet (1962) cree que la organización universitaria es única porque tiene un objetivo que también es único y que la hace distinta a otras organizaciones: preservar, transmitir

y crear nuevo conocimiento. Para cumplir con su función, la universidad tiene la obligación de poner en tela de juicio lo establecido, de atentar contra lo convencional; y, por tanto, la necesidad de favorecer las miradas originales y las nuevas perspectivas, siempre que sean racionales. Para Millet, tales condiciones no pueden darse si no es en un ambiente de absoluta libertad intelectual, lo que justifica la eliminación –o al menos el debilitamiento– de las líneas de autoridad en las organizaciones en las que tiene lugar el trabajo académico. La atenuación del principio de autoridad es una salida bastante común en la empresa moderna, que se ha visto en la necesidad de favorecer la creatividad de sus miembros, lo cual se observa tanto en los nuevos estilos de liderazgo como en expedientes concretos que se han extendido con rapidez en el ambiente empresarial. Uno de esos expedientes, la tormenta de ideas o *braimstorming*, consiste en esencia en la suspensión temporal y localizada del ejercicio de la autoridad, y en la eliminación sistemática de toda señal que pudiera recordarla, siempre con el objeto de animar a los participantes a expresar con libertad sus ideas y opiniones.

Para las Instituciones de Educación Superior la necesidad de afianzar la libertad de pensamiento no es menor, sino acaso todo lo contrario, que para las modernas organizaciones que reclaman la creatividad y la iniciativa como su recurso principal, especialmente desde el momento en el que las universidades dejaron de ser instituciones para la educación de las élites y se fueron convirtiendo en un espacio para el desarrollo de la ciencia y la formación de los profesionales y científicos que necesita la sociedad contemporánea (Scott, 1984: 55). Este proceso comienza con la reforma de Von Humboldt y se traslada con rapidez a las universidades británicas y estadounidenses. Es sintomático que, en este último país, los debates sobre la libertad académica se animaran precisamente después de la guerra civil, cuando instituciones como Harvard, Yale o el MIT (Massachusetts Institute of Technology) adoptaron un modelo de universidad similar al alemán (Christesen y Eyring, 2011).

En las instituciones universitarias la autoridad de los directivos es sustituida por un sistema de gobierno compartido o *shared governance* (Middlehurst, 2013; Shattock, 2013). La propia noción del gobierno compartido ha variado a lo largo del tiempo

(Stensaker y Vabø, 2013) y la participación de algunos estamentos en la toma de decisiones se ha ampliado sólo en época bastante reciente.

Sin embargo, en el momento en que escribe Millet parece claro que la autoridad se reparte de manera muy desigual entre los estamentos que participan en la aventura del conocimiento: para este autor, la propia existencia de la Educación Superior no se entiende sin los académicos (Millet, 1962); sin embargo, a los estudiantes, administradores y antiguos alumnos, el autor atribuye, por distintas razones, responsabilidades más limitadas. Millet enfatiza que el papel de los administradores no consiste en gestionar, sino en facilitar la preservación, la transmisión y el avance del conocimiento; y destaca que la administración no existe para dominar a los académicos o a los estudiantes sino que está a su servicio. En esto, las IES han ido por delante de las organizaciones empresariales en las que sólo en época más reciente se ha recomendado sustituir la pirámide tradicional por una “pirámide invertida”. Como diría Sharrock (2000: 151), las ventajas de invertir la pirámide resultan escasas en las organizaciones académicas, porque en ellas las pirámides jamás han existido. El juicio que hace Millet (1962: 135) de la capacidad de los estudiantes para participar en la administración de las IES es severo y ha de interpretarse en su propio contexto temporal: los estudiantes, dice Millet, están demasiado ocupados en compatibilizar sus estudios con sus primeras experiencias con el alcohol, el sexo y los automóviles. En cuanto a su opinión sobre el papel de los antiguos alumnos en la administración de las IES, Millet (1962: 155) la expone replicando a Mr. Buckley, autor de la obra “God and Man at Yale: the superstitions of academic freedom” y defensor de que los antiguos alumnos se arroguen el papel de dirigir y controlar la labor de los académicos a través de los consejos de administración. Millet tacha la propuesta de Buckley por carecer de fundamento y por su falta de practicidad. En primer lugar, Buckley justifica controlar a los profesores simplemente porque según su parecer la mayoría son agnósticos o ateos y de tendencias comunistas; además, Buckley no aclara cuál será el modo en que las ideas y las opiniones de los antiguos alumnos, que se antojan enormemente diversas, pueden verse representadas en los consejos de administración.

Tal y como Millet observa el problema de la administración universitaria, la única opción razonable reside en que los académicos gocen de libertad en todos los aspectos de su trabajo y decidan por consenso sobre las cuestiones que les afectan colectivamente.

Y así ocurre realmente: según Millet las atribuciones de los académicos no tienen parangón en ninguna otra organización. El autor destaca que no hay ninguna otra profesión en la que la determinación del esfuerzo se deje en manos del profesional en la medida en que se deja en manos del académico. Al académico le corresponde establecer sus propias ambiciones y estándares profesionales, pero antes debe demostrar que es un profesional, lo cual implica dos cosas: disponer de un nivel contrastado de conocimientos o habilidades técnicas y participar del código ético académico. Dice Millet que los valores de académico son la verdad, la tolerancia frente a los puntos de vista diferentes del propio, la integridad, que implica honestidad en el trabajo y reconocimiento de la deuda intelectual con los demás, el reconocimiento de los límites del propio conocimiento, y el valor del individuo y lo individual (Millet, 1962: 73). En esta relación se percibe la ausencia de otros valores como el de la lealtad a la empresa o institución para la que se trabaja o la sujeción a los deseos de los clientes. La lealtad del académico es para con su profesión, cuyas tradiciones, convenciones, usos y normas le obligan más que cualquier otra consideración. El orgullo de pertenecer a la comunidad académica y el orgullo profesional controlan la conducta del académico mejor que las órdenes del decano, las exigencias del cliente o cualquier otro requerimiento externo. Para Millet, el papel de las IES consiste en proporcionar al académico un lugar en el que trabajar en las condiciones adecuadas y con la seguridad de que va a poder desarrollar su inteligencia con absoluta libertad. La misma idea puede encontrarse en Mintzberg (1984).

En las universidades el trabajo suele organizarse en departamentos. Con respecto a los criterios de departamentalización habituales en la empresa, los departamentos universitarios tienen dos características distintivas: a) el criterio de agrupación es la disciplina académica, y no la función que se va a desarrollar o el tipo de cliente al que se va a atender; b) la coordinación entre departamentos es particularmente débil. Dentro

de los departamentos la toma de decisiones tiende a ser bastante democrática, los académicos que integran los departamentos suelen participar en condiciones de relativa igualdad en la toma de decisiones. Como consecuencia, los académicos influyen directamente en las decisiones que afectan más directamente en su trabajo. En los niveles superiores de la organización universitaria la participación de los académicos también suele ser determinante, las universidades cuentan con órganos de representación (claustros, senados...) en los que los académicos están fuertemente representados. Por último, los académicos participan en todo tipo de decisiones que afectan al funcionamiento de las IES, incluso en sus aspectos no académicos, a través de su participación en todo tipo de comités. Los comités atienden asuntos de diferente naturaleza y, al igual que los departamentos, sus decisiones y su funcionamiento suelen ser bastante independientes de las de otros comités.

### **1.4.3 La racionalidad de la organización colegial**

Las últimas décadas han sido pródigas en declaraciones sobre la escasa eficacia de los sistemas de Educación Superior de todo el mundo; así como sobre su incapacidad para adaptarse a las circunstancias económicas y las nuevas condiciones en las que se produce el conocimiento científico y técnico. De las Instituciones de Educación Superior se ha dicho que no reúnen las características de competitividad, flexibilidad y mejora continua que se requieren actualmente, y que necesitan una profunda reforma.

El informe de la firma global de asesoría Deloitte (2011)<sup>4</sup> es un buen ejemplo de estas críticas. En este documento los problemas de las Instituciones de Educación Superior se concretan en:

---

<sup>4</sup> Otras asesorías han elaborado también informes para evaluar la situación de la Educación Superior en general, o la de algún país en particular, con argumentos y conclusiones similares a los de Deloitte (véanse Ernst y Young, 2012; PA Consulting, 2010).

- Perviven los sistemas de *tenure*, que suponen la concesión de determinados puestos para toda la vida laboral del candidato, un derecho que generalmente se hace efectivo contribuyendo a reducir la movilidad interinstitucional de los académicos.
- Existe una tradición que premia el consenso en la toma de decisiones y los modelos de gobierno compartido. Esto implica que las decisiones se tomen democráticamente en lugar de estratégicamente: se tiende a asignar los recursos atendiendo más a la equidad que a la conveniencia estratégica; por ejemplo, es habitual que se mantenga la financiación de los programas de estudios aun cuando éstos hace mucho tiempo que no reciben estudiantes; y rara vez se decide emplear un volumen similar de recursos a diseñar y poner en marcha nuevos programas que pudieran ser más atractivos.
- Las estructuras de gobierno complejas que predominan en las IES dificultan también el establecimiento de responsabilidades y la rendición cuentas en un esquema de arriba abajo.
- La descentralización y la falta de mecanismos de coordinación dificulta que las distintas unidades académicas puedan trabajar conjuntamente para alcanzar objetivos comunes. Abundan las disputas departamentales.
- Predomina la tendencia a que la elección de los cargos de gestión tenga lugar siguiendo criterios de excelencia académica, en lugar de considerar la capacidad de gestión de los candidatos.
- Las IES atienden intereses de diversos *stakeholders*.

Esta relación de inconvenientes tiene la ventaja de su exhaustividad: refleja la práctica totalidad de los principios que rigen el gobierno y la gestión de las IES, es decir los que se han establecido como rasgos de la administración colegial en un apartado anterior de esta tesis. La propuesta de Deloitte no esconde, por tanto, que lo que pretende es la

supresión completa y definitiva de los principios tradicionales del funcionamiento de las IES. Lo que sí resulta sorprendente es que en el informe de Deloitte se ignoren por completo los argumentos que la teoría organizativa ha empleado para explicar que tales rasgos tengan una presencia tan ubicua en el sector de la Educación Superior, o para entender por qué han permanecido inalterables durante tanto tiempo. Cuando los teóricos de la organización investigan fenómenos organizativos que han soportado el paso del tiempo con la eficacia con que lo ha hecho el modelo colegial es difícil que se limiten a atribuir su éxito a la mera casualidad o al capricho de un grupo relativamente pequeño de privilegiados.

Este apartado expondrá de manera muy sintética los argumentos principales de la teoría de la organización sobre la racionalidad de las soluciones colegiales.

### **Primer argumento: La gestión de los flujos de información**

El primer argumento se fundamenta en el planteamiento de J. Galbraith (1973) sobre las limitaciones de las estructuras burocráticas para la difusión de información y las estrategias que se pueden adoptar para superar dichas limitaciones, aunque fue desarrollado por Bess (1988: 37 y ss.). Todas las organizaciones trabajan en contextos de incertidumbre, aunque ésta se presenta en medidas diferentes, y afecta también a aspectos diferentes del trabajo organizativo. En general, cuanto mayor es la incertidumbre mayor es la necesidad que tienen las organizaciones de manejar, procesar y emplear información en la toma de decisiones, lo cual implica que ésta fluya eficazmente hasta las unidades encargadas de decidir. En las organizaciones burocráticas –y todas las organizaciones modernas tienen algo de burocráticas– la mayor parte del flujo de información discurre a través de los canales formales (es decir, a lo largo de los vínculos jerárquicos). Las jerarquías describen con nitidez los canales oficiales por los que discurre la información, pero, precisamente por ello, constituyen un límite para la capacidad de transmisión de información dentro de las organizaciones. Cuando la incertidumbre es fuerte y se requieren grandes flujos de información los canales oficiales de comunicación pueden terminar colapsándose, ante lo cual caben cinco estrategias (Galbraith, 1973); tres de ellas se basan en reducir las necesidades de transmisión de información dentro de la estructura: a) gestión del entorno; b)

mantenimiento de recursos ociosos; y c) creación de unidades y tareas autocontenidas; las otras dos consisten en mejorar la capacidad que tiene la estructura para procesar información: d) reforzar los sistemas de información vertical; y e) fortalecer la comunicación lateral.

*Gestión del entorno.*- Conocer, prever o manipular el entorno de la organización son modos de reducir la incertidumbre y, como consecuencia, la necesidad de flujos informativos. Entran en esta categoría expedientes como el cálculo de pronósticos y los asociados a la dirección estratégica, en general. Las IES también emplean procedimientos de este tipo, como la previsión del número de nuevos alumnos, el establecimiento de números *clausus*, o el establecimiento de requisitos formativos para nuevos estudiantes y profesores. Sin embargo, hay otros campos en los que estos métodos resultan poco eficaces en el sector de la Educación Superior. Por ejemplo, prever la dirección de los nuevos descubrimientos científicos o la demanda de las nuevas profesiones es extraordinariamente difícil.

*Mantenimiento de recursos ociosos.*- Esta solución consiste en mantener recursos por encima de los razonablemente necesarios, de manera que la previsión resulte innecesaria; de este modo, las contingencias no previstas se resuelven mediante la utilización de los recursos (docentes, instalaciones, etcétera) que permanezcan ociosos en situaciones normales.

*Creación de unidades y tareas autocontenidas.*- La lógica que se encuentra detrás de esta estrategia es sencilla: las necesidades de comunicación se reducen cuando las personas que se dedican a una tarea asumen el control y la responsabilidad de sus acciones. En el extremo contrario, si una determinada tarea implicase a todas las personas en una determinada organización, los flujos informativos necesarios probablemente excederían las capacidades del conducto reglamentario. En las IES esta solución se sustancia en que los académicos son trabajadores multifuncionales, generalistas, que desarrollan todo tipo de tareas relacionadas con la docencia y la investigación, muchas veces de manera individual, otras en grupos pequeños sin demasiada relación con los demás. El carácter autocontenido del trabajo del profesor individual se observa también en las agrupaciones básicas del trabajo académico, los

departamentos, que son más independientes entre sí de lo que suelen serlo en otras organizaciones.

*Reforzar los sistemas de información vertical.*- El refuerzo de los sistemas de información vertical siempre se encuentra limitado por la propia capacidad de las estructuras. Llega un momento en el que no se puede establecer un número mayor de reuniones informativas o no tiene sentido que los informes que recibe la dirección sean más frecuentes. No obstante, a veces se producen cambios en la tecnología que permiten, en general, mejorar el tratamiento y el acceso a la información: las tecnologías de la información son el mejor ejemplo de ello, y los sistemas integrados de información para la gestión una clara muestra de la influencia que la capacidad de gestión de la información puede tener en las estructuras organizativas. Ahora bien, tradicionalmente en la universidad esta solución ha adoptado una forma diferente: algunos órganos ejecutivos o consultivos refuerzan la información con la que trabajan por la vía de incorporar en su seno todas o la mayoría de las perspectivas que existen sobre un determinado asunto. De ahí el peso de las estructuras plenarios (claustros, juntas de centro) en la gestión universitaria, lo mismo que el tradicional funcionamiento en comisiones en las que toman parte representantes de departamentos diferentes o, simplemente, académicos con visiones distintas de las cosas.

*Fortalecer la comunicación lateral.* En las organizaciones en general, la comunicación es más rápida y eficaz cuando se establecen mecanismos que comunican directamente dos (o más) puestos, sin necesidad de involucrar en la comunicación a las unidades jerárquicas superiores. En las organizaciones empresariales se emplean para ello mecanismos como los roles de enlace; en las universidades es más habitual que académicos de distintos departamentos o con distintas funciones se reúnan en comités para tratar asuntos que les conciernen a todos.

En suma, las estrategias para evitar el colapso de los canales oficiales de comunicación en circunstancias de alta incertidumbre explican por sí solas algunos rasgos propios del modelo colegial de gobierno y gestión universitaria, como la autonomía de los académicos en su trabajo, el funcionamiento en comités, o el carácter cuasi-

democrático de la toma de decisiones en la mayoría de las Instituciones de Educación Superior.

### **Segundo argumento: la desigual necesidad de integración horizontal y las prioridades de las IES**

Este segundo argumento, que también desarrolla Bess (1988: 56 y ss.), no tiene que ver con las relaciones de jerarquía y dependencia, sino con la necesidad de integrar horizontalmente las unidades organizativas. Ya se ha indicado que en las IES la integración entre departamentos es muy débil. Clark (1983) emplea el término acoplamiento débil (*loosely coupled*) para referirse a este fenómeno, y le atribuye una naturaleza informal; en otras palabras, entiende que surge de manera natural de las relaciones entre académicos y, por tanto, de sus preferencias sobre el modo de interactuar entre sí, sin que exista una razón práctica que haya conducido a esta situación. Para Bess, en cambio, esta característica es el resultado de un siglo de historia durante la cual las necesidades organizativas de las IES han cambiado. De hecho, Bess (1988: 59–60) opina que el acoplamiento débil entre departamentos obedece a la prioridad que en las IES –o al menos en aquellas IES que actúan de referencia para las soluciones organizativas que adoptan las demás– se concede a la investigación sobre la docencia. Para comprender el argumento de Bess hay que entender primero que en cada una de estas actividades se produce una relación de interdependencia diferente entre las unidades organizativas. En el ámbito de la investigación se da una situación de “*pooled interdependence*” (Thompson, 1967: 54). Lo que quiere decir Bess es que la contribución de los departamentos a la producción investigadora de la universidad es agregativa, es decir que el valor de la producción investigadora para la IES es la suma del valor de la producción de sus departamentos, o en otra palabras, que no se producen sinergias o economías de alcance entre las actividades investigadoras de diferentes departamentos. En estas condiciones la coordinación de actividades no aporta ningún valor adicional y, en cambio, podría saturar los canales oficiales de comunicación, tal y como se ha expresado más arriba en este mismo apartado. En las actividades docentes la situación es muy diferente. Aquí la interdependencia es “secuencial” o “recíproca” (Thompson, 1967) porque es necesario coordinar de algún modo los contenidos que

cada departamento enseña a los estudiantes (o las competencias que les transfiere) de manera que el aprendizaje sea más eficaz.

Lo que ocurre, según Bess, es que las necesidades de la investigación se anteponen a las de la docencia, con el resultado de que son los propios estudiantes los que deben encargarse de hacer ese esfuerzo de coordinación de las materias que reciben de disciplinas (departamentos) diferentes. De hecho, algunas universidades obvian por completo la necesidad de coordinación de la labor docente y se limitan a trabajar con estudiantes selectos que son capaces de dar sentido a sus estudios. Es lo que Bess (1988: 62) llama la “ilusión del valor añadido”.

En todo caso, las circunstancias que explican el tradicional desdén de las IES por la integración horizontal de sus actividades pueden estar cambiando rápidamente en el presente. Las nuevas formas de producción de conocimiento, que se pueden resumir en el modelo 2 de Gibbons (1998), enfatizan las oportunidades que ofrece la investigación multidisciplinar, y la participación de otros agentes en la producción de conocimiento científico y técnico. Por otro lado, la formación en competencias, cuyo valor está siendo probado en universidades de todo el mundo (Salas, 2014), empuja también hacia una progresiva coordinación de las tareas docentes en los centros de Educación Superior. Es razonable pensar que, en estas nuevas condiciones, las IES desarrollen métodos más eficaces de integración horizontal y que la tradicional independencia de los departamentos universitarios se vaya reduciendo.

### **Tercer argumento. La incertidumbre sobre las tareas y los mecanismos para su coordinación**

Este argumento se basa en la conceptualización de Mintzberg (1984: 27 y ss.) sobre los mecanismos que se emplean en las organizaciones para coordinar las tareas que llevan a cabo diferentes sujetos o unidades y para hacer que las decisiones que se toman en diferentes lugares y momentos sean consistentes entre sí. Los mecanismos de coordinación son la otra cara de la moneda de la necesaria diferenciación de tareas que se produce en toda organización, así como del desigual reparto de la autoridad entre sus miembros.

Mintzberg (1984: 27 y ss.) categoriza los medios de integración en tres grupos: 1) la adaptación mutua, es decir la coordinación que tiene lugar espontáneamente entre personas que desarrollan la misma tarea o diferentes tareas relacionadas entre sí; 2) la supervisión directa, que se produce cuando la responsabilidad de la integración recae en un puesto con autoridad sobre aquéllos cuyas actividades o responsabilidades es necesario coordinar; y 3) la normalización, que consiste en la utilización de normas para garantizar la integración de las actividades. Las normas y, por tanto, la normalización pueden ser de tres tipos: normas sobre los *inputs*, normas sobre los procesos y normas sobre los *outputs* o productos. Por tanto, existen en total cinco mecanismos de coordinación; si bien para los efectos de la discusión que sigue bastará con considerar cuatro de ellos (ver tabla 1.5.).

**Tabla 1.5. Condiciones del entorno y mecanismos de coordinación eficaces (configuraciones estructurales entre paréntesis).**

	<b>Estable</b>	<b>Dinámico</b>
	(1)	(2)
<b>Complejo</b>	Normalización de las habilidades (Burocracia profesional)	Adaptación mutua (Adhocracia)
	(3)	(4)
<b>Simple</b>	Normalización de los procesos de trabajo (Burocracia maquinal)	Supervisión directa (Estructura simple)

**Fuente:** Adaptado de Mintzberg (1984: 327).

A lo largo de todo el siglo XX se percibe una tendencia hacia la utilización de dos de estos mecanismos: la normalización de procedimientos y la supervisión directa. Esta tendencia discurre en paralelo a la extensión del modelo taylorista de organización

industrial, según el cual el operario debe ajustarse a una norma explícita y muy precisa sobre el modo en que debe desempeñar su tarea y el tiempo en el que debe ejecutarla. De hecho, la normalización de los procesos de trabajo se ha demostrado un método eficaz cuando los entornos son simples y estables. Sin embargo, los procedimientos son inútiles cuando las cosas han cambiado sustancialmente entre el momento en el que se elaboran las normas y el momento en el que se aplican; y, por otra parte, los procedimientos son tanto más difíciles de aplicar cuando las circunstancias son complejas. Cuando las situaciones posibles son muy numerosas ocurre en primer lugar que las normas deben ser complejas y contingentes: se aplicará el procedimiento A si las circunstancias son del tipo X, pero el procedimiento B si son del tipo Y. Pero, lo que es más importante aún, ocurre inmediatamente que las normas contingentes y complejas otorgan un grado de libertad a quien las aplica, que debe estudiar si la situación es del tipo X o del tipo Y, para decidir luego qué norma aplicar, la A o la B. Esta lógica genera las situaciones que Mintzberg (1984: 397) denomina de “encasillamiento”. El encasillamiento es un diagnóstico de la situación particular y requiere que quien lo aplica tenga un conocimiento especializado de las situaciones con las que puede encontrarse y de las herramientas con las que puede hacer frente a ellas. El encasillamiento es habitual, por ejemplo, en la profesión médica, en la que el facultativo reconoce a su paciente; determina qué medios de diagnóstico se deben emplear; estudia los resultados; y, por último, prescribe un determinado tratamiento. El encasillamiento es por tanto una facultad del profesional; el mero operario no cualificado por lo general es incapaz de asumir una responsabilidad similar.

En resumen, el trabajo de un operario que sigue un procedimiento perfectamente tasado puede ser la solución más eficaz para llevar a cabo tareas relativamente sencillas y que no requieren cambios demasiado rápidos (sector 3 de la tabla 1.5.); pero la labor del profesional que goza de autonomía para aplicar los conocimientos de su profesión estudiando caso por caso la situación a la que se enfrenta y actuando en consecuencia es más eficaz cuando los entornos se vuelven complejos (sector 1). La coordinación en este caso no depende de las normas sobre cómo deben realizarse los procesos, sino de la normalización de las habilidades de los profesionales (sector 1).

Mintzberg también contempla soluciones de coordinación cuando los entornos cambian con mayor rapidez. La supervisión directa es útil en estos casos (sector 4). Esto lo saben bien en el ejército, donde la autoridad se refuerza constantemente porque es importante que cuando la compañía se encuentre ante el enemigo de repente, por ejemplo en un bosque, toda la unidad reaccione inmediatamente a las órdenes del capitán. Sin embargo, esta solución no parece especialmente interesante cuando los entornos siguen siendo complejos y las circunstancias a las que se enfrenta la organización varía. Entonces, para Mintzberg es necesario recurrir a la adaptación mutua (sector 2), es decir, a la informalidad de las comunicaciones, a la ausencia de normas y al uso restringido de la autoridad formal.

El predominio de cada una de estos mecanismos da lugar, según Mintzberg, a un modelo ideal diferente de organización: la estructura simple, la burocracia maquinal, la burocracia profesional y la *adhocracia*.

La *estructura simple* (Mintzberg, 1984: 347 y ss.) (sector 4 de la tabla 1.5.) es habitual en las organizaciones pequeñas y en las primeras etapas de la formación de las organizaciones. Su funcionamiento se basa en la centralización de las decisiones en un director general que asume la gestión de todo lo que ocurre en la organización. La estructura organizativa suele resultar muy sencilla, con pocas unidades especializadas y un núcleo de operaciones que actúa a las órdenes del director general.

*Burocracia maquinal* es el término que Mintzberg (1984: 357 y ss.) (sector 3) emplea para la idea convencional de organización burocrática. Las burocracias maquinales son el reino de las normas, los procedimientos formales, las cadenas de mando y los conductos oficiales. Las burocracias maquinales constituyen el epítome de la racionalidad aplicada a la organización, y se basan en la confianza en que las normas establecidas *a priori* pueden garantizar el correcto funcionamiento de la organización, siempre y cuando se cumplan a rajatabla. El mecanismo básico que regula el funcionamiento de la burocracia maquinal es, como se ha dicho, la normalización de los procesos, es decir, el establecimiento de normas precisas y formales sobre el modo de llevar a cabo las tareas organizativas, de establecer comunicación con otras unidades organizativas, o incluso de tomar decisiones a largo plazo (planificación estratégica). La

parte de la organización más trascendental en la burocracia maquinal es la tecnoestructura, que reúne al personal técnico y directivo encargado de establecer las normas de funcionamiento para el conjunto de la organización. Mientras tanto, los operarios, en el núcleo de operaciones, ven reducida al mínimo su capacidad de decisión y su función se reduce a seguir los procedimientos mientras permanecen sujetos a rígidos mecanismos de control.

Al igual que la burocracia maquinal, la *burocracia profesional* (Mintzberg, 1984: 393 y ss.) (sector 1) es una solución burocrática porque su funcionamiento depende de normas; sin embargo, y a diferencia de aquella, sus normas operan sobre las habilidades que deben poseer los trabajadores para realizar su trabajo. Generalmente los profesionales consiguen sus conocimientos y habilidades en instituciones diferentes de las empresas y organizaciones para las que trabajan –de hecho, las universidades son la fuente principal de profesionales en la sociedad actual– reduciendo al mínimo la necesidad de formación específica en la empresa o en el puesto. A diferencia de lo que ocurre en la burocracia maquinal, en la profesional la parte que resulta esencial en el funcionamiento de la organización es el núcleo de operaciones, donde se reúnen los profesionales que desempeñan las tareas organizativas. Los profesionales operan allí con bastante autonomía y sujetos a los principios de la profesión más que a los procedimientos específicos de la empresa para la que trabajan. La relativa independencia del profesional también se observa en su relación con las posiciones jerárquicas, “que difícilmente pueden llevar a cabo una labor fiscalizadora de las complejas decisiones que el profesional toma en su quehacer ordinario” (Olaskoaga et al. 2013b: 45).

La *adhocracia* (Mintzberg, 1984: 479 y ss.) (sector 2) es el reino de lo informal. En las *adhocracias* el uso de las normas y de la autoridad formal se restringe al mínimo. La departamentalización suele ser muy volátil. Los puestos se encuentran muy especializados en virtud de la preparación técnica de los trabajadores, que se agrupan en departamentos funcionales; sin embargo, para realizar sus tareas, los especialistas se reúnen en equipos que desarrollan proyectos. Por tanto, la estructura se adapta rápidamente a las necesidades del cliente o a la actividad que haya que desarrollar en

cada momento. La coordinación dentro de los equipos y entre ellos depende de la adaptación mutua. En las *adhocracias*, la autoridad asociada a los puestos formales no siempre se corresponde con la capacidad de mando y decisión, porque la necesidad que tienen de innovar les exige conferir poder a los expertos y profesionales, y confiar en su preparación y sus habilidades.

La teoría de Mintzberg es una teoría de la contingencia; es decir, Mintzberg no pretende descubrir la manera óptima de gestionar o de estructurar cualquier organización, sino que trata de establecer una relación entre los contextos a los que se enfrentan las organizaciones y las soluciones que adoptan en el plano estructural. Cada una de las configuraciones descritas constituye un modo razonable de funcionamiento organizativo, siempre y cuando condiciones como el tamaño de la organización, la complejidad de la tecnología empleada o la incertidumbre sobre el entorno la hagan recomendable.

En el caso de las Instituciones de Educación Superior, es la complejidad de las tareas que se llevan a cabo en la organización la que justifica (Aspromourgos, 2012; Mintzberg, 1984: 393) que deban ser controladas por los operarios (los académicos). Lo mismo ocurre en otras organizaciones como los hospitales, los centros escolares, las asesorías o las empresas de producción artesanal; sin embargo, las universidades son, junto con los hospitales, los ejemplos más frecuentemente empleados por Mintzberg para describir las características de las burocracias profesionales.

Este apartado ha presentado tres argumentos –que quizá sean los más importantes pero, desde luego, no son los únicos– sobre la racionalidad de las particularidades organizativas de las Instituciones de Educación Superior. Desde el punto de vista que ofrecen estos argumentos, las peculiaridades del funcionamiento de las universidades no lo son tanto: de hecho, las mismas características se observan también en otras organizaciones públicas y privadas. Sin embargo, hay que conceder que las soluciones organizativas que son habituales en la Educación Superior no lo son en el sector de la empresa privada, y menos en el de la empresa industrial, ... y en estas circunstancias es normal que resulten algo extravagantes al público en general. También interesa resaltar la medida en que el contexto histórico enfatiza la radicalidad de las soluciones

organizativas de las IES. Durante todo el siglo XX la universidad fue apartándose de la realidad organizativa ajena a ella más como consecuencia del proceso de progresiva racionalización y burocratización que sufrieron las organizaciones industriales (Coriat, 1982) que por su propio movimiento. El modelo que se expandió para la empresa privada, especialmente para la industrial, se basó en la separación formal de las tareas, en la jerarquización, en los canales formales de comunicación y así sucesivamente... poco que ver con el aire de fresca libertad que se respiraba en las universidades, donde los operarios, es decir, los académicos, gozaban de amplísimos márgenes de maniobra en su trabajo, no sabían lo que era la supervisión y mantenían la mayor parte de sus relaciones (profesionales) en el ámbito de la informalidad.

#### **1.4.4 Instituciones de Educación Superior y propuestas reformistas**

La institución universitaria tiene una larga historia en Europa y en el mundo; es natural que haya pasado por etapas de crisis y transformación. Esta tesis no intenta relatar una historia ni completa ni detallada de la Educación Superior, ni siquiera una historia de los períodos en los que se ha interpretado que estuviera en crisis. Por el contrario, su interés se circunscribe a las transformaciones que en el ámbito organizativo, y que en época reciente, se han promovido en las Instituciones de Educación Superior (IES).

En España, y por lo que se refiere exclusivamente al estado de opinión, “hay crisis en la universidad”, según reza el título de una reciente editorial de El País (2014, 10 de marzo) que subtítulo: “[l]as reducciones presupuestarias frenan la calidad educativa y la productividad española”. Según este mismo periódico, parte importante de la culpa de esta crisis se debe a los recortes que ha sufrido la universidad pública y que tasa en 1400 millones de euros en los tres años que van de 2010 a 2013 (El País, 2014, 6 de marzo). La línea editorial de este periódico concluye que, de seguir así las cosas, la universidad española se enfrentaría a un grave riesgo de “descapitalización” (El País, 2014, 2 de mayo). Sin embargo, late en los medios la idea de que la crisis no se debe simplemente a la insuficiencia de medios, y tiene que ver con la incapacidad de las universidades españolas para emplear eficazmente los recursos de los que disponen. Un titular de La Razón califica abiertamente a las universidades españolas de “obsoletas”, “ruinosas” e “ineficientes” (La Razón, 2011, 10 de junio). El artículo se basa en un informe de la

Fundación “Conocimiento y Desarrollo”, que calcula que la ineficiencia universitaria supone un sobre coste de 2100 millones de euros anuales. Para esta fundación la productividad de los docentes en las universidades españolas es inferior a la media europea, lo cual se aprecia tanto en la labor docente (el número de estudiantes que atiende cada profesor) como en su producción científica. La Razón destaca que uno de cada cuatro profesores “no produce resultados científicos que hayan podido ser evaluados y reconocidos”. En su lectura del informe, La Razón busca las causas de esta situación en el carácter funcional del profesorado, que le permite cumplir o no, con discrecionalidad, cualquier objetivo de la institución; y en la falta de un liderazgo fuerte en las organizaciones universitarias.

Esta percepción de crisis no es tan reciente como sugieren las fechas de los recortes de prensa seleccionados, ni tampoco es exclusiva de la Educación Superior española. El estado de opinión que se refleja en la prensa ha animado a algunos analistas a solicitar profundas reformas en la Educación Superior española (Villareal, 2002; Villareal, 2001; Mora, 2001), y también ha favorecido que los gestores de las instituciones afectadas pongan en marcha políticas y programas de acción, y que los diseñadores de la política pública aprueben reformas que vienen aplicándose durante más de una década.

Por otra parte, las reformas en España no son en lo esencial distintas de otras que se han venido aplicando en otros países de Europa. El caso del Reino Unido es, en este sentido, paradigmático, no sólo porque sus políticas fueron, en buena medida, pioneras, sino también porque el programa de reformas fue allí más explícito, y sus efectos más profundos. Además, las reformas del Reino Unido constituyen un singular caso de estudio porque se dispone de más evidencia empírica sobre sus efectos que en ningún otro país.

En los primeros años ochenta, poco después de la llegada al poder del gobierno conservador de Margaret Thatcher, el Reino Unido puso en marcha una serie de políticas orientadas a convertir la Educación Superior, que hasta entonces había sido un servicio público, en una industria competitiva. Dos décadas atrás, en 1963, el informe Robbins resumía las intenciones de un plan completamente diferente: destinado a hacer realidad el principio de universalidad en el acceso a los estudios superiores (Mar Molinero,

2000). Hasta los sesenta, la universidad británica había sido una universidad para las élites, de modo que la universalización del acceso tuvo como consecuencia necesaria la creación de nuevas instituciones y la ampliación de las existentes, y derivó en la masificación de la enseñanza universitaria (Mora, 2001). En los ochenta, esa masificación estaba presionando demasiado los presupuestos públicos, y el gobierno conservador puso en marcha un plan para la Educación Superior similar al que tenía para la sanidad o las pensiones: reducir al máximo la responsabilidad –y el gasto– del sector público en dichos servicios, y someter su provisión a las mismas condiciones de competencia que rigen para los de carácter privado.

En términos extremadamente sintéticos, la estrategia del gobierno británico contenía los siguientes elementos: a) Eliminar las barreras artificiales entre segmentos de la Educación Superior; b) transformar las condiciones del gobierno y la gestión de las IES, fomentando en ellas una toma de decisiones más centralizada; c) abrir la posibilidad de que las IES pudieran decidir sobre las dos variables básicas de estrategia competitiva: el valor ofrecido al cliente y el precio del servicio; y d) introducir incentivos eficaces en aquellas áreas en las que el mercado no pudiera hacerlo.

En lo relativo al gobierno y la gestión de las IES, las primeras propuestas se expusieron en el informe Jarrat (1985). Los autores del informe sugerían modificaciones en los sistemas de elección de las personas destinadas a ocupar puestos de responsabilidad y abogaban por fortalecer su autoridad. Se trataba de aprovechar las facultades de personas con probada experiencia en la gestión comercial para introducir en las IES principios y herramientas que se habían demostrado de utilidad en la administración de las empresas privadas; de hecho, el informe fue pionero en emplear la terminología empresarial en un documento de política universitaria. También se pretendía que los directivos tuvieran capacidad real para tomar decisiones estratégicas relativas a su institución sin verse condicionados por las habituales cortapisas del gobierno compartido (Middlehurst, 2013).

En 1997, el informe Dearing planteó 93 recomendaciones en una línea muy similar a la del informe Jarrat. En este nuevo documento se insistía en que cada IES debería ser responsable de sus propios resultados y del rendimiento que extrae a los fondos

públicos que le son otorgados; y se sugería que, paralelamente, debería disponer de autonomía para gestionar sus recursos humanos.

En esta vertiente puramente organizativa de las reformas, García de Fanelli (1998) interpreta que se ha avanzado hacia una administración más gerencial de las IES. El término “gerencialismo” (*managerialism*) se ha vuelto recurrente en las obras que tratan de las transformaciones que el sector de la Educación Superior ha sufrido en las tres últimas décadas (Aspromourgos, 2012; Anderson, 2008; Yokohama, 2006; Dearlove, 1997, 1995), lo mismo en el Reino Unido que en otros países desarrollados.

El gerencialismo puede entenderse, en un sentido amplio, como la introducción en las IES de los valores y de los principios, de las herramientas y del lenguaje propio de la empresa privada. Un modelo más gerencial implica también que el criterio de eficiencia económica gana peso en las decisiones directivas, y que la capacidad de decisión tiende a concentrarse o, lo que es lo mismo, que el modelo de gobierno compartido se pone en tela de juicio.

Hay autores que prefieren la expresión Nueva Administración Pública (NPA por sus siglas en inglés) a la de gerencialismo porque contiene una menor carga ideológica. La NPA se puede describir como un programa político que pretende transformar la Administración Pública conforme a tres principios irrenunciables: a) la preferencia por los mercados (o los cuasimercados) como mecanismos de asignación de recursos; b) la confianza en los mecanismos de medición del rendimiento y el deseo de someter a las administraciones públicas a mecanismos de rendición de cuentas tan severos como sea posible; y c) el reforzamiento de los gestores de las instituciones públicas frente al poder y la responsabilidad del que han disfrutado tradicionalmente los profesionales, especialmente en las administraciones que prestan servicios sociales de cualquier tipo.

Otros analistas de las transformaciones han preferido expresiones más específicas del sector educativo. Parker y Jary (1995) popularizaron el término “McUniversidad” para referirse a un proceso de creciente burocratización y estandarización en las Instituciones de Educación Superior que afecta lo mismo a profesores, cursos, procesos de enseñanza, e incluso a las propias Instituciones de Educación Superior.

Con un talante bastante más comprometido, Harvie (2000) interpreta las transformaciones como un proceso de “cercamiento” (*enclosure*) o apropiación de los recursos necesarios para el trabajo académico (especialmente para la investigación). Los académicos desposeídos de tales medios son proletarizados, según este autor, por aquellos otros que los controlan.

Mather et al. (2009, 2007) emplean una conceptualización de las transformaciones organizativas derivadas de las reformas recientes según la cual éstas se han introducido con el objetivo de ir en contra del carácter burocrático–profesional del trabajo académico. Las reformas constituirían, entonces, el impulso que conduce a las IES desde un modelo organizativo próximo al de la burocracia profesional a otro más cercano a la burocracia maquinal. Esta conceptualización es la que se empleará en buena parte de la investigación empírica que da sentido a esta tesis doctoral.

#### **1.4.5 Transformaciones organizativas y condiciones laborales en las Instituciones de Educación Superior**

El apartado anterior tomó al Reino Unido como principal referencia para describir las transformaciones que han tenido lugar en el gobierno y la gestión de las instituciones universitarias desde los ochenta. En el sector público de este país, mejor que en el de ningún otro, se observa la influencia de lo que entonces era un nuevo enfoque para las políticas públicas y que recibió el nombre de Nueva Administración Pública (Hood et al., 1999). Este enfoque, que entre otras cosas propugna la aplicación de criterios y de prácticas de la empresa privada en la administración pública, inspiró fuertemente las reformas de la Educación Superior británica en las décadas de los ochenta y noventa. Algunos analistas llegaron a describir la influencia de la NPA en la Educación Superior con la expresión “asalto gerencialista” (Chandler et al., 2002: 1053) y las consecuencias del “asalto” también fueron más visibles en el Reino Unido que en cualquier otro país. Por todo ello, las investigaciones que tratan de las consecuencias de estas reformas en las Instituciones de Educación Superior británicas y, en particular, en los académicos que trabajan en ellas son relativamente numerosas y pueden ser útiles a quienes desean conocer qué es lo que se puede esperar de las políticas que se inspiran en la NPA (Chandler et al., 2002: 1052).

Trabajos recientes como los de Barry et al. (2001) y Chandler et al. (2002) abordan la influencia de la NPA y el gerencialismo en las condiciones laborales del profesorado de las Instituciones británicas de Educación Superior. Ambos trabajos se inspiran en la propuesta de Prichard y Willmott (1997) y desarrollan su tesis de que la eficacia de las reformas de la NPA se ve mermada por la resistencia de los académicos que se encuentran en la línea media y en la base de las organizaciones universitarias, unos académicos que siguen siendo fieles a los valores de la “ética académica” (Barry et al. 2001: 98). No obstante, los autores de este trabajo registraron las quejas del personal académico sobre el sentido en que estaba cambiando el estilo directivo de los gestores universitarios. Los académicos afirmaron sentirse más controlados en su trabajo y adujeron que les trababan como si fueran “una unidad de costes” (Barry et al., 2001: 93). También se recogieron pruebas de la difusión de estilos directivos más “autoritarios”, “dictatoriales”, o del tipo “*macho-management*” (Barry et al., 2001: 94), todo lo cual conlleva el lógico rechazo por parte de los docentes que, según los autores, podría llevar a algunos profesores a estudiar seriamente la posibilidad de abandonar su carrera académica. En Chandler et al. (2002), los mismos autores desarrollaron la idea de que los estilos más duros y directos de gestión quizá no sean consecuencia necesaria de la NPA, pero que allí donde se dan contribuyen al estrés laboral de los académicos. Además, el estrés puede ser consecuencia bien de la intensificación del trabajo y de una supervisión más estricta, bien del esfuerzo intelectual y emocional que supone la oposición a las reformas y los cambios que promueve la NPA.

El enfoque de Bryson (2004) es un poco más general; en lugar de intentar aislar el efecto de la extensión de la NPA, este autor describe un buen número de circunstancias que tuvieron lugar en los años ochenta y noventa en la Educación Superior británica y que afectaron a las condiciones laborales de los profesores en las IES británicas; y trata de conocer, mediante encuestas y entrevistas a los profesores, los efectos que han tenido tales circunstancias en el trabajo de los académicos. Bryson (2004: 40 y 54) puso en duda que los niveles de satisfacción laboral de los académicos estuvieran reduciéndose y encontró evidencia de que los académicos –al menos en torno a un 75% de ellos (Bryson, 2004: 45)- seguían considerando su trabajo emocionante y retador; pero sí encontró que se había producido una intensificación del trabajo (Bryson, 2004: 53) y

que los trabajadores sentían estar perdiendo autonomía en el desarrollo de sus funciones. No obstante, sólo el 5% de los encuestados afirmaron que la mayor carga de trabajo les produjera niveles inaceptables de estrés (Bryson, 2004: 46). Los académicos también se mostraron contrarios a la transferencia de autoridad y capacidad de decisión a los gestores, cuya labor criticaron duramente (Bryson, 2004: 53), y de manera muy especial los académicos de mayor antigüedad.

Uno de los trabajos que más exhaustivamente ha tratado este tema es el de Fowler (2005). Fowler investigó los cambios en las condiciones laborales de los docentes que trabajaron en la Educación Superior en el Reino Unido en los años ochenta y noventa. En este período se produjo un notable incremento del alumnado: sólo entre 1991 y 2001 el número de estudiantes de grado aumentó un 51% (Fowler, 2005: 187). Mientras, los fondos públicos no aumentaron en la misma proporción y, en general, la financiación por estudiante cayó un 40% entre 1989 y 2001 (Fowler, 2005: 190). La respuesta a estas nuevas condiciones de financiación consistió en reducir el ratio profesor–alumno, que pasó de 1/9 en 1980 a 1/17 en 1998 (Fowler, 2005: 187); y aún así, muchas instituciones no pudieron evitar los despidos y la reducción relativa de los salarios de los académicos que, según otras fuentes (Altbach, 2004), alimenta el éxodo de docentes británicos hacia los Estados Unidos y Canadá.

Pero, según Fowler, el empeoramiento de las condiciones laborales en la Educación Superior británica no se limitó a la paga y el número de alumnos. La carga de trabajo para el profesor también aumentó como consecuencia de las nuevas prácticas de evaluación del alumnado, consistentes en incrementar el peso del trabajo a lo largo del curso frente al del examen final, y de la tendencia a la evaluación por competencias. A priori, estas novedades se introdujeron con la intención de mejorar la experiencia educativa del estudiante y adaptar los resultados a las demandas de los empleadores, pero resultaron en una mayor carga de trabajo y un incremento del estrés para los profesores, en especial cuando el sistema nunca estableció mecanismos para garantizar que los estudiantes reunieran al inicio de cada curso las competencias básicas que les permitieran aprovecharlo y superarlo. En palabras de Fowler (2005: 191), toda la

presión para que los estudiantes superaran ese déficit terminó recayendo en los propios profesores.

Para Fowler otra fuente de estrés, tan importante como el aumento de la carga de trabajo, consiste en la transformación del estilo de gestión, que pasó a ser más burocrático y menos académico (Fowler, 2005: 194), alejándose de la toma de decisiones participativa y por consenso tradicional en la mayoría de las Instituciones de Educación Superior.

Para Fowler, la consecuencia natural de todos estos cambios es la reducción de los niveles de satisfacción laboral. Aunque ofrece escasa información longitudinalmente comparable, el trabajo de Fowler (2005: 185) presenta alguna evidencia fragmentaria de que la incidencia de las situaciones de satisfacción con aspectos del trabajo como el salario o la comunicación con los gestores se ha visto reducida.

Pritchard (2005) adopta un enfoque algo diferente. A diferencia de los trabajos revisados hasta este punto, el objetivo del suyo es describir los efectos de la mercantilización de la Educación Superior y no los de los cambios en los modelos de gestión en las IES. No obstante, buena parte de los rasgos que definen el proceso de mercantilización están relacionados con la extensión de los principios del *gerencialismo* y la NPA. Además, el interés de la autora se extiende más allá del ámbito de las condiciones laborales de los académicos o de su satisfacción laboral; Pritchard se preocupa también por las actitudes de los estudiantes y por las relaciones entre profesores y estudiantes. El esquema argumental de Pritchard también resulta bastante original (y cuestionable): en su trabajo compara los resultados de encuestas y entrevistas que se realizaron en IES del Reino Unido y Alemania Occidental; supuesto que el proceso de mercantilización se encontraba más avanzado en el primero de los países, la autora entiende que las diferencias en las respuestas deben atribuirse precisamente al grado de mercantilización de la Educación Superior (una vez descontado el efecto de otros factores específicos de cada país).

En lo relativo a los docentes, Pritchard encontró que los profesores del Reino Unido se sentían más estresados y estaban más preocupados por la pérdida de estatus que los alemanes. También se quejaban de que su carga de trabajo era excesiva, en particular

por las exigencias derivadas de los sistemas de garantía de la calidad (Pritchard, 2005: 327). A pesar de las quejas de los docentes, la incidencia de satisfacción laboral de los profesores fue bastante alta tanto entre los profesores británicos (donde el 81% se declaró satisfecho con su trabajo) como entre los alemanes (88%) (Pritchard 2005: 328). La autora explica esta aparente paradoja aduciendo que la satisfacción que obtienen los docentes de las tareas que desarrollan contrarresta sus frustraciones con el estilo de la administración o las exigencias del aseguramiento de la calidad. Este planteamiento coincide con el de otros autores (Baron, 2000; Adams, 1998) y se inserta en la postura convencional que considera que los factores intrínsecos (es decir, los asociados directamente al atractivo de la tarea) son más determinantes que los extrínsecos (como el salario o los estilos de dirección) cuando se trata de explicar la satisfacción laboral de los académicos (Hill, 1986).

En sus estudios sobre tres instituciones británicas, Mather et al. (2009, 2007) también encontraron evidencia del empeoramiento de las condiciones laborales de los académicos británicos. Desde el enfoque neomarxista de Braverman (1974), estos autores interpretan que las reformas en el sector de la Educación Superior tienen como finalidad modificar los procesos de trabajo y provocar la intensificación del esfuerzo de los académicos (Mather et al., 2007: 115), objetivo para cuyo logro las reformas tienden a erosionar el carácter burocrático-profesional del trabajo académico y acercar las instituciones educativas a los principios del funcionamiento de las organizaciones burocrático maquinales (Mather et al., 2009: 141). El trabajo empírico de los autores dejó algunas pruebas de la intensificación del trabajo académico: más de un 70% de los profesores declararon sentirse bajo presión para ir al trabajo aún cuando se sintieran enfermos; en torno a un 80% se sentían demasiado cansados para enseñar como creían que debían hacerlo, un 80% dijeron no disponer de tiempo suficiente para preparar sus clases y más del 90% pensaba que debía dedicar más tiempo que el fijado por el contrato para estar al día en su disciplina (Mather et al., 2007: 116). Como consecuencia de todo ello, en torno al 85% de los encuestados afirmaron que su trabajo les resultaba cada vez más estresante (Mather et al., 2007: 120). Los autores también recogieron declaraciones de profesores que ya no preparaban las clases como solían hacerlo; o que habían decidido no llevarse trabajo a casa, y que se contentaban con los apuntes

preparados en años anteriores y no los actualizaban para los nuevos cursos (Mather et al., 2007: 120).

Por otro lado, algunos investigadores afirman que las nuevas condiciones del trabajo académico provocan la fragmentación de la profesión académica (Serrano-Velarde y Stensaker, 2010; Harley, Muller–Camen, y Collin, 2004). La aparición de nuevas categorías de profesores como los profesores investigadores, los profesores–estrella o los profesores de prácticas (Middlehurst, 2013) no contribuye al sentimiento de pertenencia a la comunidad académica y erosiona la solidaridad entre los académicos.

En efecto, como se apunta en el párrafo anterior, las consecuencias negativas de las reformas para los académicos no se terminan con el empeoramiento de sus condiciones salariales, o con la multiplicación de sus tareas y la intensificación de su trabajo. De hecho, para algunos analistas, éstas no son las novedades más desagradables a las que se enfrentan los académicos, ni la causa última de su rechazo a las reformas. Los académicos rechazan también la pérdida de los valores académicos (Birnbaum, 2004); o el escaso respeto de las reformas hacia su condición de profesionales (Anderson, 2008; Newton, 1999). En su revisión de las actitudes de los académicos frente a las reformas, Anderson (2008: 260) constata que los académicos a veces justifican su negativa a acatar las normas o atender a las demandas de sus superiores jerárquicos poniendo en duda su derecho a gestionar, y defendiendo la legitimidad del académico para decidir sobre su trabajo.

Olaskoaga et al. (2013a) explican el rechazo de los académicos a las nuevas formas de gestión de la calidad de un modo similar. Para estos autores, la gestión de la calidad pone en tela de juicio el predominio de los académicos, es decir de los profesionales que trabajan en el núcleo de operaciones, con respecto al resto de los miembros y partes que conforman las estructuras organizativas de las IES -*staff* de apoyo, tecnoestructura y línea media- y también con respecto al estudiantado.

Muy particularmente, para estos autores la aparición de la gestión de la calidad en el escenario otorga a las tecnoestructuras de las IES un papel en la normalización tanto de los procedimientos como de los resultados de la labor docente, papel que antes correspondía exclusivamente a cada docente. McInnis (1998: 170) advierte, en el caso

de la universidad australiana, que los administradores (no académicos) han ganado paulatinamente influencia en las actividades académicas, y que la administración universitaria actual necesita especialistas y técnicos de alto nivel que toman decisiones que influyen directamente en el trabajo de los académicos y, además, pretenden ejercer algún tipo de control sobre ellos.

Olaskoaga et al. (2013a: 137) concluyen que, en estas condiciones, es fácil entender que, a ojos de los académicos, las unidades tecnoestructurales “representan el caballo de Troya que instancias extrañas a la academia han introducido en las instituciones universitarias con el objeto de imponer su propia noción de lo que significa la calidad de la enseñanza”.

#### **1.4.6 Reacciones de los académicos: entre la revuelta y el cinismo**

Como se ha descrito en el apartado anterior, la mayor parte de los analistas coincide en que los cambios de gestión y gobierno que se han producido en las Instituciones de Educación Superior británicas perjudica notablemente las condiciones laborales de los académicos. Una de las investigaciones que componen esta tesis doctoral quizá logre confirmar que dichos cambios también han empeorado la satisfacción que sienten los profesores de las universidades públicas españolas con respecto a diversos aspectos de su trabajo. En otros sectores económicos, transformaciones semejantes en intensidad y rapidez suelen provocar protestas más o menos airadas, y a veces conducen a acciones sindicales e incluso a la huelga. Sin embargo, en la universidad española no parece estar sucediendo lo mismo. Investigaciones realizadas en otros países destacan, alternativamente, que los académicos están logrando resistirse a los programas reformistas (Prichard, 2000; Trowler, 1998; Prichard y Willmott, 1997) o bien que los académicos se sienten desmoralizados y que, en todo caso, su resistencia ante las políticas que rechazan es muda (Anderson, 2008; Hinkson, 2002; Brown, 1996).

Lo cierto es que hay razones para pensar que los académicos, más incluso que otros grupos de trabajadores, están preparados para resistir activamente las políticas que empeoran las condiciones de sus trabajos.

- Los académicos están acostumbrados al pensamiento analítico y son capaces de encontrar las causas de los fenómenos y a valorarlos en términos abstractos (Anderson, 2008), lo que significa que pueden hacerse más rápidamente conscientes de la medida en que les pueden afectar las reformas; y también que pueden desarrollar discursos alternativos a los oficiales. Además, es natural en los académicos valorar críticamente los discursos convencionales o dominantes y adoptar actitudes críticas con respecto a ellos.
  
- Los académicos también tienden a identificarse, a veces de manera bastante pasional, con las tareas y con los objetivos de la institución para la que trabajan. Birnbaum (2004) ha descrito a las IES como instituciones normativas, en las que es tan importante la eficacia en la obtención de los resultados como el respeto por determinados valores y principios. Según este autor las reacciones de los académicos pueden representar un serio obstáculo para aquellas reformas que vayan en contra de los principios que respetan y defienden los agentes que trabajan y toman decisiones en las IES.

Por su parte, Hoecht (2006), que valora la introducción de medidas de garantía de la calidad y rendición de cuentas en las IES del Reino Unido, aporta algunos argumentos que podrían explicar por qué las reacciones de los académicos resultan menos directas que en otros sectores. Para Hoecht, los académicos están peor preparados que otros profesionales para hacer frente a las propuestas reformistas que erosionan sus privilegios por carecer de algunos mecanismos de defensa:

- La mayoría de los académicos (excepto los que trabajan en las ramas asociadas a profesiones liberales como la medicina o el derecho) sólo pueden ejercer su profesión en las instituciones educativas.
  
- Además, los académicos, incluso cuando están afiliados a sindicatos, carecen de mecanismos corporativos eficaces para defender sus privilegios.

Por otro lado:

- La defensa de la autonomía que tradicionalmente corresponde a los académicos tampoco tiene una lectura muy amable y es susceptible de interpretaciones negativas, vinculadas con la vuelta al pasado, la arbitrariedad, la discriminación o el elitismo (Chandler et al., 2002: 1063).
- Además, el éxito del propio gerencialismo puede reducir las opciones de respuesta colectiva, en la medida en que promueve la competencia entre profesores y dificulta las alianzas contra las reformas; en particular si éstas convencen a algunos grupos de que pueden resultar ganadores.

Dado que las previsiones teóricas sobre la intensidad y la eficacia de la reacción de los académicos no resultan coincidentes, se antoja indispensable recurrir a la literatura que describe cómo están siendo realmente tales reacciones, en particular a aquélla que se ha preocupado por catalogar los comportamientos de los académicos.

Anderson (2008) estudia con relativa profundidad las actitudes que los académicos adoptan ante la extensión de lo que él denomina *gerencialismo*; léase el cambio hacia un estilo de dirección más enérgico, el uso intensivo de mecanismos de rendición de cuentas, la concentración de los esfuerzos directivos en la consecución de la eficiencia de los procesos y la economía de costes; y el interés por incrementar el peso de la financiación privada.

Para Anderson, los académicos responden mayoritariamente con ansiedad y desmoralización, pero también describe y, lo que resulta más interesante, cataloga las conductas de los académicos. En su opinión las reacciones de los académicos pueden clasificarse en los siguientes tipos:

*El discurso clandestino.* Se trata de un discurso en el que se condenan las prácticas gerencialistas que son calificadas de ineficaces. Este discurso emerge en las conversaciones privadas entre los académicos –incluyendo las entrevistas que el investigador sostuvo con ellos– pero los académicos rara vez lo sostienen en público.

*El discurso público.* En ocasiones el discurso oculto se hace público. Los canales por los que los académicos exponen sus opiniones son diversos, a veces toman la forma de trabajos académicos o de artículos de opinión en la prensa. Para Anderson, esta actitud es bastante compatible con lo que se espera de un académico y con las habilidades que se le atribuyen. Cuando actúa así, el académico ejerce de conciencia crítica de la sociedad, y emplea su autoridad académica y su habilidad para desarrollar y expresar argumentos contrarios a la línea oficial.

Sin embargo, la mayor parte de las declaraciones públicas de descontento se producen dentro de las propias Instituciones de Educación Superior, aprovechando que en ellas existen foros donde los académicos pueden expresarse y participar en la toma de decisiones. De manera muy interesante, Anderson encuentra que estas expresiones de protesta suelen ser mayoritariamente individuales y poco eficaces. Para la administración y los representantes de los discursos oficiales parece fácil descalificar a los académicos individuales y sus argumentos, apelando a la actitud diferente de quien protesta, cuyo comportamiento no dudan en calificar de desviado y anormal. La investigación de Anderson desvela que la mayor parte de los académicos que se atrevieron a enfrentarse a la política oficial se sintieron públicamente señalados, notaron la incomodidad de sus colegas ante sus protestas, y a veces incluso su rechazo. Para Anderson, la facilidad con la que los ataques de los rebeldes con el discurso oficial son rechazados se debe a que en la academia son habituales las facciones y la lucha por el poder: la exposición pública e individual puede convertirse en la ocasión propicia para que las facciones contrarias señalen y descalifiquen al académico rebelde.

En otras ocasiones, el discurso se revela en los contextos concretos en los que se comienzan a actuar los principios del gerencialismo. Por ejemplo, la tendencia a concentrar capacidad de decisión en las posiciones directivas provoca un incremento de las necesidades de información directiva que se traduce en más solicitudes de información. Esta demanda de información puede encontrarse con la negativa por parte de los académicos que, en lugar de atender al requerimiento, discuten su oportunidad.

Finalmente, el académico siempre encuentra un público natural para sus argumentos. Los estudiantes terminan siendo a veces los destinatarios de las quejas de los profesores sobre las nuevas prácticas gerenciales, con efectos muy diferentes según el caso.

*La negativa a la cooperación.* En esta categoría se consignan las formas más o menos explícitas de negativa a tomar parte en las prácticas derivadas de la extensión del gerencialismo. Muchas veces la negativa no es del todo expresa y se sustancia en un olvido interesado. Esta forma de oposición es menos pública e implica una menor intensidad de confrontación.

*Elusión.* La elusión consiste simplemente en ignorar los procedimientos establecidos o los requerimientos de los gestores. En su artículo, Anderson se muestra casi sorprendido cuando los profesores que entrevistó le dijeron que muchas veces las peticiones ignoradas ni siquiera se planteaban de nuevo.

La elusión está emparentada con las maneras menos expresas de negación, y tiene en común con ellas que el académico que la emplea evita la confrontación directa. Ésta es probablemente la actitud más extendida entre los académicos que no comulgan con los cambios que trae el gerencialismo, quizá porque se adapta muy bien al carácter individualista del prototipo académico, y a dos valores muy arraigados en la academia: la renuencia a inmiscuirse en el trabajo de los demás y el respeto por la divergencia intelectual.

Una forma de elusión es la *conformidad mínima*, que consiste en someterse a las normas y a las órdenes sólo en la medida de lo estrictamente necesario. Algunas de las formas más perversas de conformidad mínima incluyen ser menos meticuloso o exacto cuando se rellenan informes, o introducir en ellos información errónea. Pero, sobre todo, la manera más común y eficaz de conformidad mínima consiste en cumplir con la letra de las normas al mismo tiempo que se conculca su espíritu.

Aunque bajo otras denominaciones, esta estrategia ya ha sido identificada en otros trabajos. Prichard y Willmott (1997), por ejemplo, opinan que los académicos quizá no tengan capacidad para oponerse abiertamente al discurso y a las prácticas gerencialistas, pero sí les atribuyen la potestad de eludir y subvertir sus principios. De hecho, para

estos autores la limitada influencia del gerencialismo en las Instituciones de Educación Superior se debe precisamente a la callada pero eficaz resistencia de los académicos a rendir la plaza de su labor cotidiana a las exigencias del gerencialismo.

Los rituales –es decir, el cumplimiento formal tras el que se esconde la subversión de los principios y el fraude de ley– son muy comunes en materia de aseguramiento de la calidad, como denuncia Hoecht (2006) y describe con gran detalle Newton (2002, 2001, 1999).

Anderson descubre que la resistencia de los académicos sin responsabilidades de gestión a veces cuenta con la complicidad de los que sí las tienen. Es más, algunos administradores consideran que su papel consiste precisamente en proteger a los profesores de cualquier cosa que pueda distraerles de su trabajo. Birbaum (2000), en su trabajo sobre el influjo de las modas de gestión en las Instituciones de Educación Superior, plantea una hipótesis arriesgada aunque verosímil: la de que el impacto de las modas –incluyendo el propio gerencialismo– en el mundo académico es meramente superficial precisamente porque las decisiones de la alta dirección sólo están débilmente acopladas con la realidad del funcionamiento de las organizaciones. Los gestores académicos son conscientes de ello, pero la adhesión a las modas y su utilización cumple para ellos otro fin: el de legitimarles ante los agentes externos que otorgan fondos económicos a sus instituciones... o que, eventualmente, les eligen para el cargo.

#### **1.4.7 Conclusiones para la investigación**

Los temas que tan someramente se han abordado en este apartado volverán a adquirir protagonismo en varios de los capítulos sustantivos de esta tesis doctoral. En términos relativos hay muy poca investigación empírica sobre cuál es la naturaleza de los cambios que están teniendo lugar en estos mismos momentos en la universidad española, sobre todo cuando se compara con la extensión que ha adquirido esta literatura en el Reino Unido. Esta tesis doctoral pretende, entre otras cosas, describir dichos cambios con ayuda de los conceptos y teorías que se han avanzado en este epígrafe, y tomando como base las opiniones expresadas de los académicos. Pero antes, el

próximo apartado relatará los detalles metodológicos asociados al trabajo de campo que, en última instancia, ha permitido la redacción de esta tesis.

## 1.5 Objetivos y Metodología

### 1.5.1 Introducción

El contenido de esta sección difiere sustancialmente del de las anteriores. Su intención es puramente práctica y responde a la necesidad de orientar desde un primer momento al lector sobre los objetivos y el enfoque de la investigación empírica que sustenta esta tesis y sobre las decisiones metodológicas que adoptó el doctorando en el desarrollo de dicha investigación.

Como se ha aclarado desde su presentación, esta tesis doctoral contiene tres resultados de investigación que adoptan la forma de artículos científicos y que ocuparán los tres capítulos que vienen a continuación. Los tres son trabajos eminentemente empíricos y, lógicamente, cada uno de esos capítulos dedica un espacio a la descripción de sus objetivos y de la metodología que en ellos se emplea. Como suele ocurrir en la mayoría de los artículos científicos con contenido empírico, el espacio dedicado a la metodología suele ser forzosamente breve y quizá insuficiente para lo que es exigible en una investigación doctoral. La sección que ahora comienza se ha escrito con la voluntad de resolver esta carencia y tratará *in extenso* las cuestiones de cariz metodológico que, a juicio del doctorando, son importantes para comprender el sentido del trabajo realizado y sus resultados.

La sección se estructura en tres epígrafes, además de esta breve introducción. El segundo epígrafe informa de los objetivos de esta tesis doctoral. El tercer epígrafe expone las razones por las que la investigación se ha abordado desde un enfoque eminentemente cuantitativo; el cuarto epígrafe describe con bastante pormenor las tareas que se desarrollaron en el diseño del cuestionario, dedicando especial atención a

la elección de las escalas que contiene y a su validación. Por último, el quinto epígrafe describe las condiciones en las que se llevó a cabo el trabajo de campo.

### **1.5.2 Objetivos de la investigación**

Esta tesis es uno de los primeros resultados de una investigación destinada a considerar diversos aspectos vinculados a la gestión y el gobierno de las universidades públicas españolas y, más en particular, a describir y evaluar los cambios que se han producido en este sentido a partir del cambio de siglo.

La referencia temporal de los cambios ocurridos es forzosamente aproximada, pues los procesos de transformación en los que se ven inmersas las diferentes universidades públicas españolas han comenzado en momentos diferentes y llevan velocidades distintas aun cuando, en lo esencial, responden a las mismas causas y condicionantes y se están produciendo en el marco de las mismas reformas legales.

La investigación tiene la intención de valorar la predisposición de los académicos que trabajan en las universidades públicas españolas hacia determinados cambios organizativos; describir las modificaciones que se están produciendo en los modelos organizativos, de gestión y de gobierno de las universitarias públicas, y juzgar su racionalidad y su eficacia; describir los efectos de estos cambios en las estructuras organizativas de las universidades estudiadas; reconocer las consecuencias de todos estos cambios en la satisfacción laboral de los académicos; y describir las reacciones de estos últimos, evaluando el efecto que pudieran tener en la eficacia de las reformas.

Estos objetivos son ambiciosos y con toda probabilidad exceden las posibilidades que ofrece el formato de una tesis doctoral. Por eso, esta investigación se está llevando a cabo en una estructura diferente, la del grupo de investigación ECUALE, reconocido y financiado por la Universidad del País Vasco a través de su convocatoria de grupos de investigación (referencia: GIU 13/42) para el período 2014-2016. El doctorando, que forma parte de este grupo de investigación, se ha responsabilizado de una vertiente del trabajo de campo que la investigación conlleva y ha elaborado tres productos de

investigación con formato de artículo científico que son los que componen la parte más sustantiva de esta tesis doctoral (capítulos 2 al 4). Los objetivos específicos de cada una de estas investigaciones se describen, como es natural, en el texto de dichos capítulos; no obstante, se entiende conveniente exponer aquí dichos objetivos de manera sintética y ordenada, porque estos objetivos son los que han informado las decisiones metodológicas que se exponen a continuación:

- El primer trabajo se plantea como objetivo describir el grado en que los académicos españoles se adhieren a las nociones de calidad propuestas y extraer algún patrón en torno al cual ordenar e interpretar sus posturas, así como reconocer las variables sociolaborales que empujan a los académicos a preferir unas u otras nociones.
- La segunda investigación pretende describir los efectos que las reformas organizativas han ocasionado en la gestión y gobierno de las universidades públicas españolas, particularmente, en lo que se refiere a la tarea docente.
- La última investigación se ha escrito con intención de valorar el efecto que los cambios organizativos en las universidades públicas españolas han ocasionado en la satisfacción laboral de los académicos que trabajan en ellas.

Recuérdese que las investigaciones que componen esta tesis no agotan las posibilidades que se derivan del diseño de las herramientas de análisis, ni las del marco de referencia que se ha presentado en este capítulo. Algunas líneas de investigación futuras se exponen en el capítulo final de esta tesis.

### **1.5.3 Enfoque de la investigación**

Esta investigación describe circunstancias y procesos que afectan a diferentes niveles de la realidad. Por ejemplo, parte de ella trata sobre las opiniones y las actitudes de los individuos que trabajan como docentes en la universidad pública española. Científicos sociales con más conocimientos que el doctorando en el campo de la sociología dirían que la investigación refleja el universo simbólico de los académicos, o al menos intenta

hacerlo. En otras facetas de esta investigación se trabaja con elementos más tangibles y que no pertenecen al orden individual de la realidad, por ejemplo con las soluciones organizativas que adoptan las Instituciones de Educación Superior, que no constituyen características individuales sino que, en todo caso, son atribuibles a esas realidades colectivas que son las organizaciones universitarias.

Para conocer cada una de estas facetas de la realidad se necesita a priori un instrumental diferente y adecuado al caso. Las opiniones, las actitudes o los comportamientos de los individuos suelen investigarse generalmente a través de entrevistas, de donde se obtiene toda la información relevante. También pueden emplearse otros enfoques, como el introspectivo, el experimental o la observación directa del comportamiento humano, pero lo cierto es que son bastante menos frecuentes. En cambio, la obtención de información sobre los cambios organizativos en las universidades o sobre las reformas legales en el sector universitario parece demandar soluciones distintas, como la investigación documental o el empleo de fuentes estadísticas, oficiales o no. Este tipo de expedientes puede aplicarse, por ejemplo, al análisis de las reformas de tipo legal que afectan a la estructura del sector de la Educación Superior de un determinado país, o al signo de las políticas que los gobiernos nacionales o regionales ponen en marcha en el mismo ámbito, o a la composición de las plantillas universitarias y su evolución en el tiempo.

En esta investigación se ha trabajado en parte con estos otros métodos; por ejemplo, se ha considerado de utilidad describir el contenido de algunos textos legales. Sin embargo, el peso de la prueba con respecto al sentido y la profundidad de los cambios organizativos en el sector ha recaído principalmente en las opiniones de los académicos. Dicho de otro modo, la investigación de los cambios en la estructura organizativa y en el modelo de gestión y de gobierno de las universidades públicas españolas ha consistido en observar las estructuras organizativas y sus transformaciones a través del reflejo que producen en los ojos –y en las mentes– de los académicos.

Este planteamiento tiene sus inconvenientes. Obliga a dar por correctas las opiniones de los académicos sobre procesos de larga duración y que afectan a aspectos de su trabajo que a veces no les interesan demasiado y otras, por el contrario, les resultan trascendentales. Más adelante se comprobará que las visiones de los académicos con más experiencia difieren de las de los más neófitos, aunque todas se viertan sobre las mismas realidades. En el diseño de las herramientas de recogida de la información se ha hecho un esfuerzo por reducir estos riesgos al mínimo. Una de las cautelas que se ha adoptado en este sentido consiste en facilitar al encuestado el recuerdo de las reformas que debe valorar, facilitándole tanto referencias temporales como institucionales. Por ejemplo, antes de que responda a preguntas sobre los cambios que han tenido lugar en el contexto organizativo de su trabajo en los últimos diez años, se solicita al encuestado que piense en las circunstancias que han podido influir en dichos cambios, como las normas legales más importantes (la aprobación y el desarrollo de la Ley Orgánica de Universidades), la fundación y el trabajo que realiza la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), o las tendencias observadas en materia de gestión y política universitaria, como la propensión al empleo de sistemas de garantía de la calidad en los centros universitarios, por ejemplo.

Es poco probable que las cautelas adoptadas hayan resuelto completamente el problema de la confiabilidad de las respuestas de los individuos, porque ésta se debe en esencia a que las preguntas que se les hacen no se refieren a sus creencias o a sus opiniones personales, sino a realidades externas a ellos mismos. No obstante, la estrategia de consultar a los individuos presenta también algunas ventajas; la principal reside en que permite obtener información, aunque sea imperfecta, de las diferentes circunstancias que se dan en el sector. En efecto, es imposible que los cambios organizativos que se derivan de las reformas legales y de las políticas educativas de los gobiernos sean exactamente equivalentes en todas las universidades, centros, departamentos y contextos en los que trabajan los profesores universitarios. Previsiblemente, estos contextos organizativos representan casos diferentes y combinaciones distintas de las tendencias organizativas investigadas. Quizá fuera posible describir cada uno de estos contextos individualmente y verificar después si se aprecia su influencia en las

opiniones o en la satisfacción laboral de los académicos que trabajan en él, pero desde luego los recursos que requeriría una estrategia de este tipo están fuera del alcance de este doctorando, y de los objetivos de esta tesis doctoral. En este punto sólo caben dos opciones, reducir el alcance de la investigación, restringiéndola a unos pocos contextos organizativos que el doctorando pueda llegar a conocer y describir con exactitud, quizá los más próximos al propio investigador, o confiar en las opiniones de los encuestados. Y se ha preferido esta segunda opción.

Por lo demás, las técnicas empleadas en la investigación de las opiniones de los académicos pertenecen al grupo de las denominadas cuantitativas. La información se obtuvo a través de un cuestionario cuyo diseño se explica en los siguientes apartados, y las repuestas se recodificaron en valores numéricos que a la postre permitieron la aplicación de diversas herramientas estadísticas y econométricas que se describirán en cada uno de los capítulos que siguen a éste.

El uso de herramientas de corte cuantitativo, en lugar de otras más cualitativas, supone algunas ventajas, entre las cuales la posibilidad de acceder a determinado tipo de revistas para publicar los resultados de la investigación no es la que menos ha pesado en la decisión del doctorando.

La decisión final obedeció, no obstante, a una cuestión tan simple como el grado de familiaridad que el doctorando siente por unas y otras herramientas; un criterio de decisión que puede parecer excesivamente arbitrario, pero que se justifica porque en el campo que es objeto de investigación de esta tesis doctoral no hay razones para pensar que un enfoque más cuantitativo sea inferior, así como tampoco superior, a uno más cualitativo. En el ámbito de la satisfacción laboral y sus causas quizá sean más abundantes las investigaciones cuantitativas, basadas en cuestionarios, que los trabajos cualitativos, que se fundamentan en un análisis más profundo de un número menor de casos; sin embargo, algunas de las aportaciones más relevantes en este campo proceden de la vertiente cualitativa de la investigación. Un ejemplo de ello son las entrevistas que condujeron a Herzberg (1987; House y Wigdor, 1967) a su teoría de los dos factores. En

el análisis de la satisfacción de los académicos también se combinan ambos enfoques, con trabajos de perfil estrictamente cuantitativo (Bentley et al., 2013) junto a otros de carácter más cualitativo (Evans, 1997a, 1997b). Lo mismo se observa en la investigación realizada en España (Frías, 2012; Capelleras, 2005). En otras investigaciones relacionadas con las actitudes de los académicos también se observa el mismo fenómeno. Destacan, por ejemplo, los esfuerzos en el orden cualitativo para describir las reacciones de los académicos frente a la extensión de los procedimientos de evaluación y aseguramiento de la calidad (Newton, 2002, 1999) o a la difusión de un modelo más gerencialista en las instituciones universitarias (Anderson, 2008). Este tipo de investigaciones han aportado una riqueza descriptiva que no alcanzan otros con objetivos similares pero basados en herramientas y procedimientos más cuantitativos (Elmuti et al., 1996).

En general, puede decirse que las herramientas más cualitativas permiten un análisis más en profundidad de los casos y una descripción más matizada de las opiniones y de las creencias de los agentes; y también reducen el riesgo de que los instrumentos de medida influyan en las opiniones expresadas por los agentes. Los enfoques más cuantitativos, por su parte, tienen la ventaja de que la interpretación de los resultados depende menos de la subjetividad del investigador, facilitan el análisis cuando los casos son muy numerosos y cuentan con ventaja cuando interesa extrapolar los resultados o compararlos con los de otras investigaciones (siempre y cuando se hayan empleado los mismos métodos).

En suma, la trayectoria de la investigación en el campo de estudio no ayuda a elegir, y las ventajas e inconvenientes de los métodos cuantitativos y cualitativos se compensan lo suficiente para que la decisión pueda tomarse por razones diferentes a las puramente epistemológicas. En estas condiciones, la decisión del doctorando fue, como ya se ha dicho, optar por aquel enfoque y aquellas herramientas que conoce mejor y que, confía, puede emplear con más acierto.

#### **1.5.4 Diseño del cuestionario**

La mayor parte de la evidencia en la que se fundamenta esta tesis doctoral procede de una encuesta a la que respondieron más de un millar de individuos. La investigación versa sobre distintos aspectos relacionados con la organización y el funcionamiento de las universidades públicas y con la satisfacción laboral de quienes trabajan en ellas. En la investigación confluyen conceptos que proceden de áreas de investigación y cuerpos de literatura relativamente distantes, tal y como se ha relatado en apartados anteriores de este mismo capítulo. El cuestionario debía recoger preguntas sobre conceptualización de la calidad, transformaciones organizativas percibidas en las organizaciones universitarias, niveles de satisfacción laboral y cambios percibidos en ella. En estas condiciones resultaba muy probable que el cuestionario fuera largo y complejo; por eso, en su diseño se hizo un esfuerzo por hacerlo fácilmente inteligible y por contener sus dimensiones en la medida de lo posible.

El resultado, que lleva por título “Satisfacción laboral en las universidades españolas y sus determinantes estructurales”, se diseñó siguiendo el procedimiento que se describe en este apartado. También se expondrá con algún detalle el camino que condujo a la elección de cada una de las escalas empleadas en los apartados que componen el cuestionario.

#### **Procedimiento de elaboración del cuestionario**

La redacción definitiva del cuestionario fue el resultado de tres etapas: a) redacción preliminar; b) discusión en un panel de expertos; y c) una prueba piloto, que incluyó entrevistas a los individuos que participaron en ella. A continuación se describe cada una de estas etapas.

##### **a) Redacción preliminar**

El primer borrador del cuestionario se elaboró a partir de dos fuentes de inspiración.

Algunas secciones del cuestionario tocaban aspectos bastante tasados en la literatura empírica, como la satisfacción laboral o –aunque en menor medida– la conceptualización de la calidad de la enseñanza superior. En estos casos existen escalas más o menos consensuadas entre los expertos. Estas escalas fueron empleadas, a veces previa adaptación a las condiciones y objetivos del cuestionario. Ocurrió así, por ejemplo, con las escalas de satisfacción laboral del *Job Descriptive Index*, tal y como se explicará en un apartado posterior.

En otros casos la investigación empírica no proporciona los mismos medios. La literatura no facilita escalas adecuadas para la medición de los cambios organizativos y estructurales en las universidades, entre otras cosas porque la investigación sobre este fenómeno pocas veces se ha llevado a cabo desde la perspectiva de los docentes. En estas condiciones, la única salida posible, y la que finalmente se adoptó, fue la de elaborar *ex novo* una escala relativa a las transformaciones y reformas que a priori podrían estar dándose en la universidad española y que resultan de interés desde el enfoque teórico que se adopta en la investigación.

#### **b) Discusión en un panel de expertos**

Como se ha descrito más arriba, un apartado muy relevante del cuestionario, el relativo a las transformaciones organizativas, fue el resultado de una redacción original. Además, en otros apartados, las escalas estándares fueron adaptadas a las necesidades de la investigación. Por todo ello, se consideró conveniente someter la redacción preliminar a la consideración de un panel de expertos.

El panel se reunió en dos ocasiones durante el mes de febrero de 2013; cada una de las sesiones tuvo una duración de aproximadamente 3 horas.

El trabajo del panel fue más intenso en el apartado relativo a las transformaciones estructurales en las organizaciones universitarias. Para elaborar este apartado se presentó a los expertos del panel una serie de 25 ítems inspirados en la literatura sobre los rasgos de los diferentes modelos organizativos universitarios que se han tratado en

una sección anterior de este capítulo. Se otorgó plena libertad a los expertos para que modificaran la redacción de los ítems, seleccionaran aquéllos que consideraran más adecuados, o incluso propusieran otros distintos. Además, se marcó un objetivo de entre 10 y 15 ítems para que el cuestionario no resultase demasiado extenso.

Este modo de trabajar tiene la virtud de que compagina adecuadamente un planteamiento apriorístico –basado en una literatura que por lo general versa sobre realidades ajenas a la de las instituciones españolas, que son el objeto de análisis de esta investigación– y la experiencia de primera mano que poseen los miembros del panel. Las dos reuniones que tuvieron lugar antes de decidir la redacción final de los ítems sirvieron, por ejemplo, para decidir que la sección debía contener preguntas relativas a la coordinación entre docentes: los expertos se mostraron de acuerdo con que apelar a la coordinación de las actividades docentes forma parte del discurso predominante, aunque probablemente la realidad de la coordinación en la universidad española se encuentre aún más cerca del terreno de las buenas intenciones que del de los hechos.

Finalmente, los expertos seleccionaron un total de 13 ítems. La mayoría de ellos describe cambios en la estructura y en el modo de organizar la labor docente en las instituciones universitarias; aunque algunos se refieren más concretamente a las consecuencias de dichos cambios en las condiciones de trabajo de los docentes. La labor de los expertos se dejó notar en la redacción de algunos ítems, pero donde su esfuerzo fue más apreciable fue en la selección de los elementos que contendría el cuestionario. El objetivo era mantener relativamente reducido el número de ítems, pero sin que quedara fuera ningún concepto o matiz relevante, y el apoyo de los expertos fue clave para alcanzarlo.

### **c) Prueba piloto**

Como último examen a priori de la validez del cuestionario se realizó una prueba piloto. La prueba se llevó a cabo aprovechando la visita de uno de los directores de esta tesis doctoral al Centro para la Calidad e Innovación de la Educación Superior (CCIES), de

la Universidad de Guadalajara (México). Los miembros de este centro, todos ellos académicos y docentes en la Universidad de Guadalajara, se prestaron amablemente al ensayo.

Las respuestas de los académicos fueron analizadas en busca de cualquier tipo de incoherencia y se llevaron a cabo entrevistas personales con los encuestados con el objeto de verificar que hubieran interpretado las preguntas en el mismo sentido que los redactores. Se observó por ejemplo que algunos de los encuestados interpretaban como eficacia el término “profesionalidad” aplicado a los gestores universitarios; es decir, algunos encuestados entendieron que un gestor profesional es simplemente un gestor eficaz, y no un gestor que se ha formado en las técnicas de la gestión y que actúa específicamente en este campo, sin compaginarlo con la labor académica. Observaciones como ésta condujeron a leves modificaciones en la redacción del cuestionario.

### **Estructura del cuestionario y escalas de medida**

Como ya se ha indicado anteriormente, el cuestionario empleado en esta investigación reúne diferentes escalas que se distribuyen a lo largo de cuatro secciones relativas, respectivamente, a los siguientes temas: “Concepto de calidad de la Educación Superior”; “Satisfacción laboral actual”; “Cambios en la organización de la actividad académica”; y “Cambios en la satisfacción laboral”.

La primera sección del cuestionario contiene una escala para medir las preferencias de los encuestados por las diferentes nociones de calidad en la Educación Superior. Los elementos de la escala se inspiran en la conceptualización de Harvey y Green (1993). Siguiendo la línea de investigaciones similares (Barandiaran et al., 2012a, 2012b) las definiciones originales de Harvey y Green se han operacionalizado en ocho preguntas diferentes que, a juicio de los expertos que formaron el panel, y también al del doctorando y sus directores, reflejan algunos matices cuya existencia reconocen los propios Harvey y Green en su formulación original.

Las preguntas solicitan a los académicos que expresen su grado de adhesión a cada uno de los conceptos operativos, empleando una de las cinco siguientes categorías de respuesta: “completamente en desacuerdo”, “en desacuerdo”, “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, “de acuerdo” y “completamente de acuerdo”.

La segunda sección del cuestionario contiene una escala de satisfacción laboral. En una sección anterior ya se ha descrito la considerable variedad de escalas que se han propuesto desde la literatura para la medición de este constructo. Hay escalas unidimensionales y multidimensionales; también hay escalas que recogen directamente la impresión del trabajador sobre su satisfacción laboral –los trabajos de Fowler (2005), Oshagbemi, (2003, 2000, 1999, 1998,1997a, 1997b, 1997c), Galaz (2002), Graham y Messner, (1998), Enders y Teichler, (1997), Lacy y Sheehan, (1997), y Clark, (1996), por ejemplo, emplean este tipo de escalas– y otras que emplean toda suerte de adjetivos y afirmaciones que, en una especie de perífrasis, terminan expresando la satisfacción laboral del individuo, pero sin apelar directamente a ella –como las que utilizan Caballero (2013), Hoyt (2012), y Galaz (2002). Dado que los objetivos de la investigación están más preocupados por las variaciones en la percepción de la satisfacción laboral a lo largo del tiempo que por la sensación de satisfacción laboral en el presente, se prefirió una escala que no ocupase demasiado espacio en el cuestionario pero que pudiera emplearse en conexión con las preguntas sobre los cambios en la satisfacción laboral (en la cuarta sección del cuestionario). Por ello, se utilizó una escala que recoge seis dimensiones diferentes del trabajo: tareas docentes, salario, posibilidades de promoción, relaciones con los colegas, relaciones con los superiores, y trabajo en general. La escala es, por tanto, relativamente sencilla y solicita directamente al encuestado que se pronuncie sobre su satisfacción laboral con respecto a cada una de estas dimensiones empleando cinco categorías de respuesta: “muy insatisfecho”, “insatisfecho”, “ni satisfecho ni insatisfecho” “satisfecho”, y “muy satisfecho”.

La tercera sección del cuestionario, dedicada a los cambios organizativos en las instituciones universitarias, es una de las más comprometidas por la escasez de escalas que traten esta cuestión en la literatura de referencia. El trabajo con el panel de expertos

condujo a la elaboración de una batería de 13 ítems inspirados en la teorización de Mintzberg (1979). Los ítems reflejan a priori tendencias diferentes en cuanto a la organización y la gestión de las Instituciones de Educación Superior que no tienen por qué verificarse simultáneamente. Algunos de los ítems describen una tendencia al empleo de la estandarización como mecanismo de integración organizativa, es decir, una tendencia hacia la configuración que Mintzberg denomina burocracia–maquinal; otros se refieren a la pérdida de autonomía y autoridad de los académicos, un rasgo esencial del modelo tradicional de gestión universitaria y característica definitoria de la configuración que Mintzberg llama burocracia profesional; finalmente, hay ítems que reflejan el tránsito hacia mecanismos de integración más flexibles por no estar basados ni en las normas ni en la autoridad, mecanismos que se basan en la voluntad y en la capacidad de los académicos para coordinarse entre sí de un modo espontáneo. Mintzberg utiliza la expresión “adaptación mutua” para referirse a este tipo de mecanismos, que son propios de estructuras organizativas modernas y flexibles, a las que el mismo autor denomina *adhocracias*. A los académicos se les solicita que expresen si observan cada una de las transformaciones descritas mediante estos ítems en su contexto de trabajo, indicando su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes categorías de respuesta: “completamente en desacuerdo”, “en desacuerdo”, “de acuerdo”, y “completamente de acuerdo”. Se admite también la respuesta “no sabe/no contesta”.

En esta misma sección, las cuestiones relativas a los cambios actúan como preguntas filtro, de manera que, en el caso de que el encuestado responda de forma positiva (“de acuerdo” o “completamente de acuerdo”) a una cuestión, se le hace una segunda pregunta sobre el efecto de la transformación en su satisfacción laboral. Las respuestas se recogen a través de cinco categorías: “empeorándola mucho”, “empeorándola”, “no ha afectado”, “mejorándola” y “mejorándola mucho”. Se admite la respuesta “no sabe/no contesta”.

La cuarta sección, sobre “Cambios en la satisfacción laboral”, es una de las más importantes en el cuestionario porque es la que aporta información del fenómeno que se

quiere describir y explicar. A diferencia de la mayoría de las investigaciones en este campo, lo que interesa en ésta es conocer la percepción de los individuos sobre eventuales cambios en su satisfacción laboral en un período marcado por una serie de reformas legales con previsibles efectos en la organización de las actividades académicas, particularmente en la docencia, y en el funcionamiento en general de las universidades españolas. Por esta razón, fue necesario modificar las escalas habituales.

En el cuestionario se emplearon dos escalas adaptadas para medir los cambios en la satisfacción laboral. Por un lado se trabajó con el “*Job Descriptive Index*” (JDI) (Smith et al., 1969). El JDI fue empleado por primera vez por un grupo de investigadores del programa de psicología industrial de la universidad de Cornell (Lake et al., 2010) y con el tiempo se ha convertido en una escala estándar para la satisfacción laboral (Bowling et al., 2008; Cooper–Hakim y Viswesvaran, 2005; Landy et al., 1994: 271;). Su validez ha quedado demostrada en varios trabajos, por ejemplo en el de Kinicki et al. (2002: 16).

La escala JDI original emplea 90 adjetivos o expresiones con connotaciones positivas y negativas para medir el nivel de satisfacción de los empleados respecto a seis dimensiones del trabajo, incluyendo una valoración general del mismo. Su adaptación ha supuesto la reducción de las dimensiones estudiadas a cuatro: tareas docentes, relación con los superiores, relación con los colegas y satisfacción con el trabajo en general. También se han reducido a 12 las expresiones por cada dimensión. Finalmente, las categorías de respuesta han sido modificadas: se solicita al encuestado que piense en cada una de las dimensiones de su trabajo y que indique si los adjetivos que se le presentan le son hoy más, menos, o igualmente aplicables que en las condiciones anteriores a las reformas.

La segunda escala empleada en esta sección es una adaptación de la que se utiliza en la segunda sección del cuestionario; es decir una escala que trabaja con seis dimensiones y que solicita directamente al encuestado que se posicione con respecto a cómo ha variado su satisfacción en el período de referencia. Las categorías de respuesta empleadas son:

“mucho menos satisfacción que antes” “menos satisfacción que antes”, “la misma satisfacción que antes”, y “más satisfacción que antes”, y “mucho más satisfacción que antes”.

Las garantías de validez de las escalas empleadas se fundamentan, a priori, en el trabajo del panel de expertos y la prueba piloto. A posteriori, se extrajeron los valores de  $\alpha$  de *Cronbach* para las diferentes escalas. Todos ellos quedaron por encima del 0,6; que es el umbral de aceptabilidad propuesto por Easterby–Smith et al. (2002), algunas de las escalas también alcanzaron valores superiores al umbral del 0,7 propuesto por Sweet y Grace–Martin (2008).

El cuestionario cuenta con una última sección que recoge las variables de identificación de los individuos. Algunas de ellas son trascendentales para los análisis que se llevan a cabo en los siguientes capítulos. En uno de estos análisis actúan como variables explicativas en modelos que exploran la causalidad de las preferencias de los académicos por unas u otras aproximaciones a la calidad de la Educación Superior. En otros se emplean como variables de control en modelos que explican los cambios en la satisfacción laboral en función de la percepción de los cambios organizativos.

### **1.5.5 Descripción del trabajo de campo**

La investigación que contiene esta tesis doctoral cuenta casi exclusivamente con una fuente de evidencia empírica: las respuestas de una muestra de los docentes de las universidades públicas de España con docencia presencial al cuestionario de cuyo diseño trató el epígrafe precedente. Éste contiene una descripción pormenorizada de los condicionantes y de las soluciones adoptadas en las labores de encuestado.

La planificación del trabajo de campo se afrontó considerando desde un principio los siguientes condicionantes:

- Limitación de los recursos económicos y humanos aplicables: el doctorando tuvo que asumir la práctica totalidad de las tareas de encuestado.

- Inexistencia de una base de muestreo de la plantilla docente de las universidades públicas presenciales.
- Relativa dificultad en la localización de los correos electrónicos de los docentes.
- Tasa de respuesta prevista de en torno a un tercio.

Estos cuatro condicionantes influyeron en la mayoría de las decisiones que se tomaron con respecto a los parámetros básicos del trabajo de campo, llegando a determinar, en algunos casos, la única solución posible; por ejemplo, la escasez de los recursos humanos disponibles condujo necesariamente a la utilización de una plataforma *on line* para el envío y recepción de los cuestionarios.

Aunque existen varias plataformas en el mercado que ofrecen servicios similares, se optó por *encuestafacil*<sup>5</sup> que cuenta, entre otras, con la ventaja de que puede ser empleada gratuitamente para fines académicos gracias al convenio que la empresa que ofrece el servicio firmó con la fundación Universia.

Aparentemente la decisión de emplear una plataforma *on line* tiene un valor puramente instrumental y una importancia secundaria en el diseño del trabajo de campo; sin embargo, se trata de una decisión que condiciona muchos aspectos de dicho diseño. En esta investigación la utilización de la plataforma *on line* fue una de las primeras decisiones que se tomó y, a partir de ese momento, pasó a formar parte del marco de restricciones en las que el investigador tuvo que operar.

---

<sup>5</sup> La plataforma es accesible a través de la dirección [www.encuestafacil.com](http://www.encuestafacil.com).

## **Población y muestra**

La población con la que se ha trabajado está compuesta por la totalidad del personal académico que trabaja en las universidades públicas españolas con docencia presencial.

En España el sector de la Educación Superior está constituido en su práctica totalidad por instituciones universitarias, y las universidades públicas reúnen la mayor parte de la actividad del sector, representando el 88% del Personal Docente e Investigador que trabajaba en el sistema universitario español en el curso 2012/13, según datos del Ministerio de Educación (Estadística de personal de las universidades).

Trabajar con las universidades que ofrecen enseñanza presencial supone en la práctica prescindir de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), que es la única universidad pública que ofrece exclusivamente enseñanza no presencial. El doctorando adoptó esta decisión por razones de orden metodológico y de orden práctico. En primer lugar, se consideró que la gestión de la enseñanza a distancia constituye un caso excepcional y diferente; en segundo lugar, se interpretó que la selección, localización y encuestado de los docentes de esta universidad plantearía problemas específicos; y, finalmente, se tuvo en cuenta que parte del personal de la UNED trabaja también en otras instituciones universitarias.

En condiciones ideales, la selección de la muestra se habría llevado a cabo con métodos probabilísticos; sin embargo, en esta investigación tal cosa no fue posible en ausencia de una base de muestreo de la población objeto de estudio. Por otro lado, elaborar un registro exhaustivo de los docentes en las universidades públicas españolas estaba fuera del alcance del doctorando: considerando el tamaño de la población y las condiciones de partida, la tarea podría haber supuesto varios meses de trabajo, al final del cual el propio registro hubiese necesitado una urgente actualización. En estas circunstancias no hubo más remedio que emplear métodos no probabilísticos.

Se optó por un muestreo polietápico en el que la determinación de los individuos de la muestra, y la búsqueda de sus correos electrónicos, se realizara en la última etapa, minimizando el esfuerzo dedicado a esta tarea.

El proceso de determinación de la muestra comenzó con el establecimiento de un objetivo para el tamaño muestral. La primera dificultad en este sentido se produjo porque no se dispone de información actualizada del tamaño de la población de los docentes en las universidades públicas que ofrecen enseñanza presencial en España; los datos más recientes con los que se pudo contar proceden del Ministerio de Educación y se refieren al curso 2009/10 (2011: 23). Según esta información, el plantel de las universidades investigadas asciende a 99.203 individuos repartidos entre 47 universidades (tabla 1.5). A pesar de que se eligió un muestreo no probabilístico, se consideró conveniente que el tamaño de la muestra fuera tal que si la muestra se hubiera elegido por muestreo aleatorio simple su representatividad estuviera garantizada para los valores habituales de confianza y error muestral. Para un nivel de confianza del 95% y un error muestral del 3%, una muestra representativa elegida al azar no debería tener menos de 1056 individuos y éste fue el objetivo con el que se planteó el trabajo de campo.

Emplear una plataforma *on line* para las labores de encuestado o, en general, establecer contacto con los individuos que componen la muestra tan sólo a través de medios telemáticos es incompatible con conseguir una alta tasa de respuesta. Aunque es razonable pensar que la incidencia en el uso de las herramientas de internet y el correo electrónico debe de estar cerca del 100% en la población objeto de estudio, hay que contar con que buena parte de los encuestados son personas ocupadas que quizá no encuentren tiempo para atender la petición. Además, el hecho de no tratar personalmente con el encuestador reduce el coste moral de la negativa para el encuestado. Sondeos recientes realizados sobre la misma población (Barandiaran et al., 2012a, 2012b; Cardona et al., 2011) sugieren que se puede esperar una tasa de respuesta en torno a un tercio. En estas condiciones, para alcanzar el objetivo de 1056 individuos

en la muestra efectiva se decidió comenzar con una muestra inicial de en torno a 3000 individuos.

Una vez establecido el referente para el tamaño de la muestra inicial, el siguiente paso consistió en seleccionar los individuos que compondrían dicha muestra. La elección se produjo de acuerdo con el siguiente procedimiento:

- En primer lugar, la muestra se repartió entre las 47 universidades españolas que imparten enseñanza universitaria presencial. El reparto se realizó a prorrata tomando como referencia el número de profesores que trabajan en cada universidad, siempre según la información publicada por el Ministerio de Educación (2011: 23). Una vez calculado el número de individuos de la muestra en cada universidad, éste se redondeó al múltiplo de diez más próximo. Trabajar con múltiplos de diez facilitó los dos siguientes pasos en la determinación de la muestra. El redondeo supuso que la muestra se ampliase ligeramente, hasta los 3090 individuos.
- En cada universidad se seleccionaron al azar un número de departamentos universitarios resultado de dividir entre diez el número de unidades muestrales que le fueron asignadas. Por ejemplo, en la Universidad Carlos III de Madrid, a la que correspondieron 50 individuos, se eligieron 5 departamentos.
- Finalmente, en cada departamento se escogieron diez profesores, también al azar, contando con la información sobre profesorado que cada departamento publican en su página web, y en particular con la información de contacto electrónico de cada docente. Ocurrió en dos de las universidades investigadas que la página web de los departamentos no aportaba información sobre los correos electrónicos de sus docentes. En estos casos se decidió consultar directamente a la secretaría de cada departamento sobre el modo más oportuno de localizar estas direcciones; la respuesta de algunas de las secretarías implicadas consistió en facilitar las direcciones de sus profesores; otras secretarías, en cambio, no se mostraron tan

colaboradoras lo que obligó a ponerse en contacto telefónico con cada docente para solicitarle su dirección de correo electrónico.

**Tabla 1.6. Distribución del personal docente e investigador (curso 2009–2010).**

Universidades Públicas	PDI*	%	Universidades Públicas	PDI	%
U. de A Coruña	1.478	1,48	U. de León	952	0,95
U. de Alcalá	1.742	1,75	U. de Lleida	861	0,86
U. de Alicante	2.257	2,27	U. de Málaga	2.344	2,36
U. de Almería	856	0,86	U. Miguel Hernández de Elche	1.042	1,05
U. Autónoma de Barcelona	3.496	3,52	U. de Murcia	2.352	2,37
U. Autónoma de Madrid	2.491	2,51	U. de Oviedo	2.107	2,12
U. de Barcelona	4.893	4,93	U. Pablo de Olavide	1.044	1,05
U. de Burgos	692	0,69	U. del País Vasco	4.405	4,44
U. de Cádiz	1.612	1,62	U. Politécnica de Cartagena	592	0,59
U. de Cantabria	1.236	1,24	U. Politécnica de Catalunya	2.800	2,82
U. Carlos III de Madrid	1.816	1,83	U. Politécnica de Madrid	3.398	3,42
U. de Castilla-La Mancha	2.422	2,44	U. Politécnica de Valencia	2.846	2,86
U. Complutense de Madrid	6.368	6,41	U. Pompeu Fabra	1.204	1,21
U. de Córdoba	1.506	1,51	U. Pública de Navarra	926	0,93
U. de Extremadura	1.965	1,98	U. Rey Juan Carlos	1.650	1,66
U. de Girona	1.345	1,35	U. Rovira i Virgili	1.619	1,63
U. de Granada	3.804	3,83	U. de Salamanca	2.481	2,50
U. de Huelva	957	0,96	U. de Santiago de Compostela	2.307	2,32
U. de les Illes Balears	1.237	1,24	U. de Sevilla	4.511	4,54
U. de Jaén	1.099	1,10	U. de Valencia	3.759	3,78
U. Jaume I de Castellón	1.082	1,09	U. de Valladolid	2.645	2,66
U. de La Laguna	1.764	1,77	U. de Vigo	1.588	1,60
U. de La Rioja	479	0,48	U. de Zaragoza	3.536	3,56
U. de Las Palmas de Gran Canaria	1.637	1,65			

\* Total personal docente e investigador

**Fuente:** Ministerio de educación (2011).

### 1.5.6 Labores de encuestado

Tal y como se ha destacado al comienzo de este epígrafe, las labores de encuestado se llevaron a cabo *on line* con ayuda de la plataforma *encuestafácil*. La limitación de medios obligó a renunciar a las entrevistas personales en beneficio de este método, menos intensivo en el consumo de recursos humanos. A priori, el método se consideró eficaz considerando varias circunstancias:

- Que a fecha de hoy la localización de los correos electrónicos de los docentes de las universidades públicas españolas es tarea factible, aunque en sondeos de cierta envergadura como el que se está describiendo suponga un esfuerzo notable.
- Que la mayoría de los docentes universitarios emplean habitualmente el correo electrónico como herramienta de trabajo y están acostumbrados a responder a consultas similares a la que se describe aquí.
- Que los métodos *on line* y, en particular la plataforma *encuestafácil*, ya han sido empleados con éxito en la investigación de actitudes y opiniones del profesorado universitario español (Barandiaran et al., 2012a , 2012b).

La principal desventaja de este método está paradójicamente ligada a su eficacia. La posibilidad de encuestar a sectores relativamente grandes de la población a través de correo electrónico y con un consumo de recursos relativamente reducido ha sido muy favorablemente acogida entre los científicos sociales (y también entre otros agentes interesados por las opiniones de determinados colectivos); las encuestas *on line* se han popularizado de tal manera que los individuos sometidos a ellas empiezan a sentir, y a expresar, cansancio y hartazgo; en ocasiones lo hacen explícitamente, mediante correos dirigidos a los responsables de las investigaciones; pero la reacción más habitual consiste simplemente en no responder a las encuestas que reciben cada vez con mayor frecuencia. A esto hay que añadir dos factores ya mencionados: la acumulación de las tareas de los docentes, y que en la intimidad de su despacho, sin que esté presente el

encuestador, el docente puede renunciar a contestar sin sufrir graves cargos de conciencia.

Ante el riesgo de una baja tasa de respuesta se tomaron las siguientes medidas:

- El envío del vínculo al cuestionario se realizó mediante correos individualizados a cada uno de los sujetos de la muestra acompañados de una carta de presentación en la que se exponía muy someramente la temática del sondeo y su intencionalidad, mencionando expresamente que se trataba de una investigación doctoral. También se explicó a los encuestados que los datos serían escrupulosamente manejados para mantener la confidencialidad de los participantes.
- El envío de mensajes a las universidades más grandes se fraccionó en varios días para evitar que los servidores de las universidades receptoras calificaran los mensajes como correo basura o *spam*.
- Finalmente, se diseñó una estrategia para el tratamiento de la no respuesta, tal y como se describe en el apartado siguiente.

### **Tratamiento de la no respuesta**

La modalidad *on line* de envío de cuestionarios y recopilación de las respuestas da lugar a diferentes tipos de no respuesta que deben ser identificados y que requieren tratamientos diferenciados:

- Correos devueltos por el servidor. En el caso de correos electrónicos devueltos por el servidor no puede hablarse de no respuesta en el sentido habitual de la expresión, dado que el destinatario del correo ni siquiera es consciente de haber sido encuestado. En estos casos se decidió revisar y, en su caso, corregir la dirección de correo empleada. En aquellos casos en los que la corrección no fue posible o no dio resultado se determinó que se sustituiría al individuo en cuestión por otro del mismo departamento, y también elegido al azar.

- Respuestas incompletas. La plataforma *on line* permite al encuestado abandonar momentáneamente la encuesta para continuar más tarde, dándose a veces el caso de que tal respuesta no se produce; además, el encuestado siempre puede cerrar su navegador de internet; por último, la conexión de *internet* puede perderse por problemas técnicos impidiendo al encuestado completar la encuesta. En todos estos casos, la plataforma empleada añade un registro más a su base de datos; se trata de registros incompletos, es decir, registros en los que quedan vacíos los campos relativos a las preguntas no contestadas. Se determinó que en estas situaciones se enviaría un correo personalizado al individuo en cuestión, invitándole a terminar la encuesta y facilitándole un vínculo que le devolvería al cuestionario en el punto en el que lo abandonó.
- No respuestas en sentido estricto. Incluye los casos de individuos que recibieron el correo electrónico con la invitación a participar en la encuesta pero decidieron no abrirlo, o bien lo abrieron pero prefirieron no pinchar en el vínculo, o bien pincharon en el vínculo pero no llegaron a responder a ninguna de las preguntas. Este grupo incluye también los casos de algunos individuos que respondieron al correo de invitación expresando, y a veces argumentando, su voluntad de no responder a la encuesta. La estrategia para este tipo de no respuesta consistió en repetir el envío de invitación a participar en la encuesta, salvo en los casos de las personas que adujeron expresamente que no deseaban participar. Para poder distinguir a los individuos que no respondieron a la encuesta, lo mismo que a aquéllos que lo hicieron de manera parcial se empleó la opción de envío personalizado con identificación de usuario que ofrece la plataforma *encuestafácil*.

### **1.5.7 Datos relativos al trabajo de campo**

El envío y la recolección de respuestas al cuestionario tuvieron lugar entre el 17 de abril y el 20 de junio de 2013. Para las labores de seguimiento y control de los envíos se empleó una base de datos montada en un libro excel en el que se registraron los datos

relevantes de cada envío, así como la propia plataforma *encuestafácil*. El proceso de encuestado supuso, en su conjunto, el envío de 8.634 correos electrónicos.

Los envíos se realizaron en cuatro fases. La primera fase duró desde el 17 de abril hasta el 23 de mayo de 2013. Se enviaron 3250 mensajes incluyendo las sustituciones de algunos de los integrantes de la muestra, y los mensajes repetidos en aquellos casos en los que se percibieron errores en las direcciones de correo electrónico.

La segunda fase duró desde el 6 de mayo hasta el 5 de junio 2013. En esta segunda fase se trabajó únicamente con los individuos que no respondieron en la primera fase y que no se negaron expresamente a colaborar. Para esta segunda fase se redactó una nueva carta de presentación en la que se reiteraba la invitación a colaborar con la investigación. Esta segunda carta se envió en cada caso al menos dos semanas después del primer envío. La experiencia de los investigadores en este tipo de sondeos dice que es muy poco probable recibir una respuesta a una encuesta transcurrido ese plazo.

Entre el 28 de mayo y el 20 de junio del 2013 se llevó a cabo la tercera fase y, se enviaron 3010 correos.

### **1.5.8 Otras incidencias del encuestado**

El diseño de la encuesta incluía una pregunta abierta en la que los encuestados podían expresar libremente su opinión. Además, algunos de ellos respondieron directamente a la carta de invitación.

La mayor parte de los mensajes recibidos por estos dos canales lo fueron de ánimo para el doctorando. Algunos encuestados realizaron interesantes observaciones sobre el diseño de la encuesta y el carácter de la investigación. Otros aprovecharon la ocasión para expresar sus opiniones sobre la situación actual de la universidad española.

Todas estas opiniones fueron tenidas en cuenta, no sólo en el análisis de los resultados de la encuesta, sino también como aportaciones de valor a una investigación cuya

finalidad consiste precisamente en conocer el estado de opinión de los docentes con respecto a cuestiones que afectan a su sensibilidad.



**2 NATURALEZA POLÍTICA Y CONDICIONANTES  
SOCIO-PROFESIONALES DEL CONCEPTO DE  
CALIDAD**



## 2.1 Introducción

La gestión de la calidad se ha convertido en un tema de actualidad en la gestión universitaria. El interés por la calidad en el terreno de la gestión universitaria resulta, en cierto modo, mero reflejo de la difusión de los principios, los métodos, y las herramientas de la gestión de la calidad en la literatura y en la práctica de la administración en general. Pero también han podido contribuir a él, circunstancias particulares que afectan al sector de la Educación Superior en el mundo desarrollado: la gestión de la calidad se ha planteado como la única solución plausible al problema de atender a una demanda cada vez mayor y más diversa de servicios y funciones en un contexto de paulatina reducción de los recursos (Srikanthan y Dalrymple, 2007).

Sin embargo, la gestión de la calidad en la Educación Superior se ha encontrado con una dificultad específica: la de concretar el objetivo de la gestión de la calidad o, lo que es lo mismo, la de definir con precisión qué debe entenderse por Educación Superior de calidad.

Definir calidad resulta complicado, sea cual sea el producto o el servicio del que se trate (Boaden, 1997). No obstante, las tendencias históricas han conducido hacia cierto consenso con respecto a que la calidad de una actividad se mide por la medida en que es capaz de satisfacer o superar las expectativas de una serie de grupos de interés o *stakeholders*. La dificultad especial en la Educación Superior radica, entonces, en la diversidad de los intereses de sus *stakeholders* y en la dificultad para definir cuál de ellos debe predominar sobre los demás (Houston, 2008). En este contexto, es normal que haya tenido lugar un debate y una literatura específica sobre la calidad de la Educación Superior y los diferentes modos de interpretarla. Esta literatura se desarrolló rápidamente en la década de los noventa y alcanzó muy pronto su cénit con trabajos clásicos como los de Barnett (1992), Harvey y Green (1993) y Green (1994); si bien, desde entonces, parece haber perdido parte de su empuje inicial. Los logros de aquella década se concentraron en la constatación de la diversidad semántica de la noción de

calidad y la definición de las distintas acepciones que se atribuyen al término. Sin embargo, la mayor parte de aquella literatura manejó los conceptos de calidad como si fueran exclusivamente constructos teóricos. Es cierto que se afirmó que los conceptos de calidad son objeto de polémica en la comunidad académica (Taylor et al., 1998) y que se encuentran muy ligados a los valores de los agentes que los emplean (Harvey y Green, 1993: 11); se llegó a postular, incluso su influencia en la política universitaria: algunos de estos conceptos sirven para legitimar la introducción de programas de aseguramiento de la calidad en los sistemas universitarios; mientras que otros actúan en sentido contrario y suponen un obstáculo para la puesta en marcha de reformas en la organización y la gestión de las Instituciones de Educación Superior (IES) (Quintanilla, 1999: 331–2). Sin embargo, la mayor parte de aquella literatura no trató de comprobar empíricamente si los conceptos de calidad representan correctamente los intereses o las posturas ideológicas de los actores del sector universitario, o si condicionan sus preferencias con respecto a unas u otras políticas universitarias.

En definitiva, de la literatura de la época se intuye que los conceptos de calidad son categorías políticas (Becher, 1999), tan útiles en el contexto de las Instituciones de la Educación Superior como lo son los conceptos tradicionales de derecha e izquierda en el terreno de la política de partidos. Este paralelismo entre las nociones de calidad y las grandes categorías que definen las actitudes políticas en general es sin duda inexacto, pero ayuda a reconocer algunos de los caminos por los que la literatura sobre conceptos de calidad podría haber continuado, y no lo hizo. Por ejemplo, los sondeos de opinión se emplean en política para identificar las posturas políticas más respaldadas en un determinado momento; pero son relativamente escasos los que se han realizado para conocer cuál de las nociones de calidad dispone de mayor aceptación en los distintos sectores que forman parte de la comunidad universitaria (cf. Barandiaran et al., 2012a; Watty, 2006, 2005; Lomas, 2004). Más interesante aún, la ciencia política se ha preocupado tradicionalmente por los factores sociodemográficos que explican las preferencias políticas (Lipset, 1960); mientras que los trabajos sobre conceptos de calidad rara vez han ido más allá de plantear vagas generalizaciones sobre los conceptos predominantes en cada uno de los *stakeholders* de las instituciones universitarias

(Olaskoaga [coord.], 2009; Srikanthan y Dalrymple, 2007). Finalmente, las grandes categorías que describen actitudes de política general se han considerado de utilidad porque predicen con bastante fiabilidad el tipo de políticas públicas que demandan los individuos y la dirección de sus votos (Downs, 1957) (y, a pesar de críticas y revisiones más recientes [Landford, 1991], aún se siguen considerando útiles hoy en día); en el campo de las nociones de la calidad aún no se ha investigado en profundidad si sucede lo mismo.

En esta investigación se pretende avanzar en dos de estas direcciones: por un lado se describe el grado en que los académicos españoles se adhieren a diferentes nociones de calidad tratando de extraer algún patrón –equivalente a las categorías de derecha e izquierda política– en torno al cual ordenar e interpretar sus posturas. Por otro lado, se trata de reconocer las variables sociolaborales que empujan a los académicos a preferir unas u otras nociones.

El capítulo se estructura como sigue. El segundo epígrafe describe los conceptos teóricos de calidad de la Educación Superior empleados en esta investigación; el tercero relata los métodos empleados; en el cuarto epígrafe se emplean las respuestas de los profesores universitarios españoles para establecer tres ejes que definen sus actitudes con respecto al concepto de calidad y se describe a la población en función de dichos ejes; en el quinto epígrafe se localizan los factores socio-profesionales que influyen en las preferencias de los individuos por los diferentes conceptos de calidad. El último epígrafe contiene una discusión de los hallazgos y de su interés desde el punto de vista de la política universitaria.

## **2.2 La calidad de la Educación Superior**

Del concepto de calidad en la enseñanza universitaria se ha dicho que resulta escurridizo (Neave, 1994; Harvey y Green, 1993), que esconde una realidad multidimensional (Frazer, 1992), que es relativo (Vroeijenstijn, 1992) o simplemente que falta un consenso en torno a su significado (Houston, 2008; Srikanthan y

Dalrymple, 2007; Lomas, 2004; Pounder, 1999; Cheng y Tam, 1997; Reeves y Bednar, 1994; Vroeijenstijn, 1992).

Tal diversidad semántica tampoco es extraña en el campo más general de la gestión empresarial, donde existen dificultades para definir unívocamente qué se entiende por calidad (Boaden, 1997). En cualquier caso, y a los efectos de una investigación como ésta, la única consecuencia de esta circunstancia es que obliga a elegir, no una, sino varias nociones de calidad. Es preferible que las nociones propuestas agoten, en la medida de lo posible, las alternativas que existen en la doctrina, así como en los discursos de los agentes, especialmente en los de los académicos; pero por otro lado interesa que su número no sea demasiado elevado y que ideas próximas entre sí no den lugar a nociones diferentes, pues de otro modo el número de definiciones sería demasiado elevado y su utilidad menor a los efectos de un trabajo empírico como éste. Por lo demás, elegir varias nociones de calidad es tarea tan arbitraria como escoger una sola, y en la cual tiene sentido aprovecharse de las convenciones existentes. En la literatura las definiciones más ampliamente aceptadas de calidad de la enseñanza superior son las que propusieron Harvey y Green (1993), y que se resume a continuación.

**La calidad como excelencia y cumplimiento de estándares.** Es la forma más tradicional de entender la calidad en la universidad (Quintanilla, 1999). La realización de estudios universitarios actuó durante largo tiempo como signo de distinción de aquellos pocos afortunados que lograban acceder y culminar sus estudios. Esta categoría se aplica especialmente a aquellas pocas instituciones “de prestigio” de cuya calidad nadie duda. Oxford y Cambridge actúan generalmente como modelo de excelencia académica. La calidad se entiende aquí como algo evidente por sí mismo, y que no requiere de medición ni análisis.

No obstante, existe una versión más operativa de este concepto que entiende la calidad como el cumplimiento de una serie de estándares mensurables establecidos previamente. Este enfoque se ha extendido en Europa, quizá por la sencilla razón de que

facilita al máximo la labor de las agencias externas encargadas de velar por la calidad de la enseñanza superior. De acuerdo con este enfoque, a estas agencias les basta con establecer valores mínimos aceptables de determinadas magnitudes y examinar a cada IES para comprobar si supera dichos umbrales. Otra ventaja del método reside en que el procedimiento adquiere apariencia de objetividad.

Los estándares que emplean las agencias pueden referirse a diferentes asuntos, incluyendo la disponibilidad de instalaciones (laboratorios, bibliotecas); la dotación de personal cualificado (doctores); la utilización de expedientes organizativos o de gestión (sistemas de gestión de la calidad); o los resultados académicos de los estudiantes (tasas de éxito, número de egresados).

Los estándares de tipo estrictamente académico cuentan con gran tradición en sistemas como el del Reino Unido. A través de ellos se pretende que los estudiantes adquieran niveles razonables (estándares) de dominio de las materias a su cargo. Para ello se establecen sistemas como el del examinador externo.

**La calidad como la perfección o la consistencia de los resultados de los procesos.**

Esta manera de entender la calidad está muy emparentada con el control estadístico de procesos y es habitual en la industria. La calidad consiste en reducir la variabilidad de los resultados de cualesquiera procesos que se lleven a cabo en una organización.

Esta idea de calidad se preocupa por el proceso más que por los inputs o por los outputs, y no encaja en la mayoría de las percepciones de calidad de la Educación Superior, lo cual ha conducido a autores como Watty (2006, 2005) o Lomas (2004) a no considerarla en sus trabajos empíricos.

**La calidad como adecuación a una finalidad.** Desde este punto de vista, la calidad se asocia a la capacidad del producto (o servicio, en este caso) para cumplir con la función para la que fue concebido. En este sentido, la calidad de la Educación Superior es un atributo subjetivo que sólo pueden otorgar quienes adquieren y utilizan el servicio. Así, la calidad de la Educación Superior se entiende como la medida en que ha logrado

satisfacer los deseos de alguno de los agentes implicados con interés en ella (*stakeholders* externos), por ejemplo los estudiantes<sup>6</sup> o las empresas que los contratan.

La atención a los *stakeholders* se ha interpretado en ocasiones como una tendencia hacia la mercantilización de la Educación Superior (Bertolin, 2010) que convierte al estudiante o a su futuro empleador en clientes, y que considera a las IES empresas que compiten entre sí por el favor de ambos.

No obstante, el concepto de *stakeholder* trasciende con mucho al de cliente (Freeman, 1994) y otorga la posibilidad de considerar la calidad de cualquier actividad, también la educativa, en la medida en que contribuye al bien del conjunto de la sociedad; y a considerar otros mecanismos, distintos del mercado y el beneficio, por medio de los cuales la sociedad puede conseguir que las organizaciones actúen al servicio de las comunidades de las que forman parte (Olaskoaga et al., 2013a).

**La calidad como eficiencia en la utilización de recursos.** Se trata de una idea que se ha extendido junto con la doctrina de la Nueva Administración Pública y su defensa de que toda actividad que reciba y utilice recursos públicos debe rendir cuentas por el empleo que de ellos hace.

La preocupación por la eficiencia en la utilización de los recursos surge en un contexto en el que las demandas dirigidas a las IES crecen al mismo tiempo que las dificultades para su financiación (Srikanthan y Darymple, 2007). El acceso a la universidad se extiende a todos los estratos sociales provocando el fenómeno de la masificación (Altbach, 1999); el perfil de los estudiantes se diversifica (Teichler, 2003); la industria demanda nuevas formas de colaboración con las IES, al tiempo que la política industrial

---

<sup>6</sup>No es intención en este trabajo debatir sobre si los estudiantes deben considerarse *stakeholders* internos o externos a las instituciones universitarias. El término se emplea así con el único objeto de acentuar la diferencia de perspectiva, en materia de calidad, entre los estudiantes universitarios y los académicos que desarrollan su profesión en el seno de las organizaciones universitarias.

y la política regional alientan el aprovechamiento de la infraestructura y los recursos humanos de las IES al servicio del desarrollo de la economía local (Intxaurburu y Olaskoaga, 1999). Se habla de un nuevo modelo de generación de conocimiento (Gibbons, 1998) en el que la universidad colabora y compite con otras instituciones con su producción científica y su aportación al desarrollo de la tecnología.

La demanda de mayor esfuerzo por parte de las universidades no se ve correspondida con una aportación de recursos más generosa por parte de las instituciones tradicionalmente financiadoras (los gobiernos nacionales y regionales). Por el contrario, las estrecheces presupuestarias generalmente desembocan en la reducción de las asignaciones y el condicionamiento de la financiación universitaria a la consecución de determinados resultados.

Por otro lado, parte de la literatura ha reconocido la influencia de las políticas de derechas y de la ideología liberal en la extensión de las concepciones de calidad asociadas a los *stakeholders* y la eficiencia en el consumo de los recursos.

**La calidad como transformación del estudiante.** Acuñado por los propios Harvey y Green (1993: 26 y ss.), este concepto liga la calidad a la medida en que la educación es capaz de transformar al estudiante dotándole de conocimientos y habilidades que no tenía o, más trascendientemente, forjando en él la capacidad de tomar decisiones acertadas sobre su formación, otorgándole además la conciencia y la confianza de que puede hacerlo.

Los cinco conceptos de calidad propuestos por Harvey y Green (1993) no son incompatibles entre sí; no obstante, tampoco son en absoluto neutrales y es fácil intuir que resumen posiciones diferentes con respecto a los objetivos básicos de las instituciones universitarias (Olaskoaga et al., 2013a). Se antoja difícil poner de acuerdo a dos individuos que declaran preferir nociones diferentes de entre las propuestas, por mucho que todas ellas sean *a priori* compatibles. Además, es fácil intuir que cada concepto esconde una idea distinta de la manera en que la universidad debe funcionar y

de los principios a los que debe responder. Por ejemplo, parece razonable suponer que, en el debate entre la continuidad de los valores académicos y la aceptación de los principios de la empresa privada (Dill, 1997), la postura de un académico que define la calidad como la capacidad de las instituciones educativas para transformar al estudiante debe ser notablemente distinta de la de aquel otro que la describe como la medida en que las universidades responden a las necesidades formativas de los estudiantes o atienden la demanda de cualificaciones expresada por los empleadores.

En este capítulo se va a trabajar con los significados que los actores otorgan a los diferentes conceptos, observando el modo en que los académicos asocian dichos conceptos entre sí y la medida en que sus respuestas están influidas por factores demográficos y socio-profesionales. Para ello se aplicarán métodos de análisis multivariante a la información recopilada a través de encuesta. Los detalles metodológicos se describen en el siguiente apartado.

### **2.3 Método**

Los datos que se emplean en este trabajo se obtuvieron mediante encuesta a una muestra de la población compuesta por los docentes universitarios que trabajan en las universidades públicas españolas (de entre las cuales se excluyó por razones prácticas a la Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, que es la única que ofrece exclusivamente enseñanza no presencial).

La muestra fue elegida del siguiente modo. Se observó que es difícil que encuestas similares a docentes universitarios obtengan altas tasas de respuesta; suelen ser habituales valores en torno al 30% (Kleijnen et al., 2011; Watty, 2006, 2005; Elmuti et al., 1996), aunque a veces resultan bastante más bajas (Cardoso et al., 2013). Trabajos realizados en poblaciones similares (Barandiaran et al., 2012a, 2012b) obtuvieron tasas de respuesta de en torno a un 33%; de modo que se decidió que el cuestionario se enviaría a 3000 profesores aproximadamente, para obtener así un tamaño muestral de

alrededor de 1056 profesores, límite inferior para el tamaño de una muestra representativa para la estimación de proporciones, teniendo en cuenta el tamaño de la población (Ministerio de Educación, 2011), un nivel de confianza del 95% y un error muestral del 3%.

Las unidades muestrales se seleccionaron mediante muestreo polietápico. En primer lugar se eligieron al azar departamentos en cada universidad. El número de departamentos elegidos en cada institución se estableció proporcionalmente al número de docentes que trabajan en ella. Finalmente, se seleccionaron, también al azar, diez individuos de cada departamento elegido.

En total se seleccionaron 3090 individuos. Las labores de encuestado se realizaron con ayuda de la plataforma *encuestafácil*<sup>7</sup>. La invitación a los individuos de la muestra se realizó por correo electrónico en varias fases. A partir de la segunda fase, el cuestionario se envió solamente a las personas que no hubieran respondido en fases anteriores. También se realizaron solicitudes específicas a las personas que dejaron incompletos sus cuestionarios y se sustituyeron algunos individuos de la muestra cuando se comprobó que había errores en sus direcciones de correo electrónico o que habían abandonado la labor académica.

Finalmente se obtuvo un total de 1134 respuestas, 78 respuestas por encima del objetivo previsto, lo que significa una tasa de respuesta del 37%.

El cuestionario empleado incluye varias secciones entre las cuales una está dedicada exclusivamente a la manera en que los encuestados interpretan la noción de calidad de la enseñanza universitaria.

---

<sup>7</sup> El uso de la plataforma tuvo lugar en el contexto del acuerdo entre *encuestafácil* y la fundación UNIVERSIA.

En esta sección se sometieron a la consideración de los encuestados un total de ocho nociones operativas de calidad derivadas de los conceptos de calidad propuestos por Harvey y Green (1993) (ver tabla 2.1). La operacionalización de los conceptos de calidad de Harvey y Green se ha abordado de distintos modos en la literatura: Watty (2006, 2005) trabajó con escalas en las que los académicos debían posicionarse directamente con respecto a cada uno de los conceptos. Lomas (2004) prefirió que los encuestados eligieran una de entre las cinco nociones de calidad originales de Harvey y Green. Por el contrario, Barandiaran et al. (2012b) prefirieron operacionalizar los conceptos, y trabajaron con siete afirmaciones que trataban de hacer más comprensible el contenido de las nociones de calidad de Harvey y Green; y al mismo tiempo intentaban captar algunos matices propios de los conceptos básicos.

La investigación en la que se apoya este capítulo continúa la línea marcada por Barandiaran et al. (2012b), si bien propone algunas modificaciones en la redacción de las preguntas del cuestionario que capturan las variables operativas. La relación entre los conceptos de Harvey y Green y las variables operativas se expone en la tabla 2.1.

Obsérvese que, lo mismo que en todos los trabajos que sirvieron de referencia, se prescindió de la noción de calidad como consistencia de los resultados de los procesos.

Los encuestados debían expresar su acuerdo con cada uno de estos conceptos en una escala de cinco elementos ordenados así: “completamente en desacuerdo”, “en desacuerdo”, “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, “de acuerdo”, “completamente de acuerdo”.

El cuestionario fue sometido a la consideración de un panel de expertos que se reunió en dos ocasiones durante el mes de febrero de 2013 y que supuso la modificación de la redacción de varias preguntas. El cuestionario también se sometió a una encuesta piloto, para lo cual se contó con la colaboración de los miembros del Centro para la Calidad e Innovación de la Educación Superior (CCIES), todos ellos académicos y docentes en la Universidad de Guadalajara (México). Finalmente se llevaron a cabo entrevistas

personales con los encuestados con el objeto de verificar que habían interpretado las preguntas en el mismo sentido que los redactores. Esta última prueba también supuso ligeras modificaciones en la redacción del cuestionario.

**Tabla 2.1. Relación entre conceptos de calidad originales de Harvey y Green y variables operativas en el cuestionario.**

<b>Conceptos de Harvey y Green</b>	<b>Variable operativa en el cuestionario</b>
Cumplimiento de estándares	La calidad consiste en el cumplimiento y la mejora de estándares establecidos.
	La calidad consiste en el cumplimiento de los objetivos y la misión que ha establecido la institución.
Adecuación a una finalidad	La calidad consiste en que la universidad sea capaz de interpretar y satisfacer las necesidades sociales.
	La calidad consiste en satisfacer las expectativas de los estudiantes.
	La calidad consiste en satisfacer las expectativas de las empresas e instituciones que emplean a los egresados.
Eficiencia en la utilización de los recursos	La calidad consiste en conseguir la eficiencia: obtener los mejores resultados al menor costo.
Transformación del estudiante	La calidad consiste en desarrollar las capacidades del estudiante para avanzar en su propia transformación.
	La calidad consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social.

**Fuente:** Elaboración propia.

Para llevar a cabo el análisis, la escala empleada en el cuestionario se tradujo a una de carácter numérico con valores entre el 1, para “completamente en desacuerdo” y el 5, para “completamente de acuerdo”. Esta transformación permite obtener valores medios y desviaciones estándar de las respuestas. No obstante, la mayor parte del análisis se realizó empleando la frecuencia relativa de los individuos que respondieron “de acuerdo” o “completamente de acuerdo”. A esta frecuencia relativa se le denominará en el resto del capítulo FRA. Los valores medios de las variables transformadas y FRA son dos maneras muy similares de describir la tendencia central de las respuestas en la

muestra y las descripciones de las opiniones de los docentes son prácticamente idénticas con independencia de que se emplee una u otra medida.

El análisis de la influencia de las variables socioprofesionales en las respuestas de los encuestados se realizó mediante modelos *logit*. Estos modelos sirven para establecer la influencia de, por ejemplo, el hecho de que el encuestado sea un hombre en la probabilidad de que esté de acuerdo, por ejemplo, con la afirmación de que la calidad de la enseñanza universitaria consiste en cumplir y mejorar los estándares establecidos.

## **2.4 Significado subyacente en los conceptos de calidad**

El primer objetivo de este trabajo consiste en clarificar el sentido que los conceptos de calidad de la Educación Superior tienen para los académicos, tratando de establecer categorías generales, similares a las nociones de derecha e izquierda en política. Se entiende que estas categorías generales no son independientes de las actitudes de los académicos con respecto a los conceptos de calidad, sino que subyacen a ellas. Por eso, el análisis que se propone se basa en la aplicación del Análisis de Componentes Principales a las preferencias de los académicos por cada uno de los conceptos.

Los resultados del análisis se muestran en la tabla 2.2. Han resultado de él dos factores con valores propios superiores a la unidad y otro con un valor propio muy cercano a uno. Esta reducción a tres factores es particularmente interesante por sus posibilidades interpretativas.

La agrupación de los ítems en factores es bastante consistente con la operacionalización a priori de las variables originales. Sin embargo, también existen algunas diferencias: la calidad entendida como capacidad de la universidad para interpretar y responder a las demandas de la sociedad encaja mejor con las nociones asociadas a la transformación del estudiante (en el factor 1) que con la satisfacción de las demandas de los *stakeholders* externos (factor 2). Por otro lado, la calidad como eficiencia en el uso de

los recursos queda inserta entre las nociones ligadas a la satisfacción de los objetivos de los *stakeholders* externos (factor 2).

Las discrepancias entre la clasificación a priori y a posteriori de los ítems de la encuesta no parecen suficientes ni para descalificar la conceptualización de Harvey y Green ni para poner en tela de juicio la operacionalización de las variables. No obstante, la clasificación que se deriva del análisis se presta a una interesante lectura, de acuerdo con la cual cada uno de los factores obtenidos en el análisis representa un punto de vista diferente sobre el funcionamiento de las instituciones universitarias: el primer factor recoge la perspectiva de la comunidad académica, el segundo factor la de los *stakeholders* externos. Por último, el tercer factor parece estar asociado a la visión y los objetivos de la institución universitaria para la que trabajan los académicos.

El primero de los factores está fuertemente asociado a la idea de calidad como transformación del estudiante. Las otras nociones de Harvey y Green se refieren, en cierto modo, a cuestiones periféricas de la actividad educativa, como el establecimiento de estándares o la asignación de recursos económicos; cuestiones que a veces ni siquiera competen directamente a los académicos. Por el contrario, la idea de la calidad como eficacia transformadora del estudiante alude a la esencia del trabajo académico (en su vertiente educativa); puede decirse que adopta la perspectiva del profesional que trabaja en el núcleo de operaciones de la institución educativa y que atribuye a éste buena parte del protagonismo. El análisis también asocia este factor a la capacidad de la universidad para interpretar y satisfacer las necesidades sociales. Es éste un planteamiento muy diferente a ese otro, más moderno, que promueve la adaptación de las instituciones universitarias a conveniencia de otras instituciones sociales, como las empresas o el mercado de trabajo. En este caso el protagonismo vuelve a corresponder a lo académico: es la academia la que adquiere la responsabilidad de definir las prioridades sociales; o, lo que es lo mismo, de discutir y modificar la escala de valores que permite distinguir el vicio de la virtud. Una atribución de esta índole no es en absoluto original, y puede encontrarse en las prescripciones clásicas sobre las funciones que debe desempeñar la universidad; así como en la justificación del modo tradicional de

gobierno en las instituciones universitarias: el gobierno colegial o academicismo (Aspromourgos, 2012; Millet, 1962).

**Tabla 2.2. Resultados del Análisis de Componentes Principales\*. Matriz de componentes rotados\*\*.**

	<b>Factor 1</b>	<b>Factor 2</b>	<b>Factor 3</b>
<b>Valores propios</b>	<b>(<math>\lambda=2,812</math>)</b>	<b>(<math>\lambda=1,455</math>)</b>	<b>(<math>\lambda=0,908</math>)</b>
<b>Varianza explicada acumulada</b>	35,154	53,337	64,685
La calidad consiste en desarrollar las capacidades del estudiante para avanzar en su propia transformación.	<b>0,751</b>	0,015	0,155
La calidad consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social.	<b>0,814</b>	0,000	0,135
La calidad consiste en que la universidad sea capaz de interpretar y satisfacer las necesidades sociales.	<b>0,712</b>	0,395	-0,082
La calidad consiste en conseguir la eficiencia: obtener los mejores resultados al menor costo.	-0,062	<b>0,642</b>	0,368
La calidad consiste en satisfacer las expectativas de las empresas e instituciones que emplean a los egresados.	0,073	<b>0,807</b>	0,223
La calidad consiste en satisfacer las expectativas de los estudiantes.	0,420	<b>0,614</b>	-0,020
La calidad consiste en el cumplimiento y la mejora de estándares establecidos.	0,120	0,099	<b>0,853</b>
La calidad consiste en el cumplimiento de los objetivos y la misión que ha establecido la institución.	0,096	0,272	<b>0,767</b>
Alfa de <i>Cronbach</i> para las preguntas más asociadas a cada factor	0,692	0,600	0,653

\* El análisis se ha aplicado sobre los valores numéricos en que se traducen las categorías de respuesta. Es decir, “completamente en desacuerdo”= 1; “en desacuerdo”=2, etc.

\*\* Método de rotación: Normalización *Varimax* con Kaiser.

**Fuente:** Elaboración propia.

El análisis de componentes principales propone un segundo factor asociado a las nociones de calidad ligadas a las preferencias y los intereses de los *stakeholders* externos a las instituciones educativas. El grupo incluye también la noción de eficiencia

en el uso de los recursos económicos. En España la financiación de las universidades públicas depende fundamentalmente de las Administraciones Públicas, que transfieren de sus presupuestos los recursos que las universidades gestionan en el ejercicio de su autonomía. En el pasado reciente, los ajustes en los presupuestos públicos han afectado, aunque de manera desigual, a las transferencias para el sostenimiento de las actividades universitarias, y las autoridades públicas han venido solicitando a las universitarias un esfuerzo por aprovechar mejor el dinero que ponen a su disposición. En este contexto se puede entender que los académicos perciban el objetivo de la eficiencia como la demanda de un agente externo.

El tercer factor reúne dos conceptos de calidad *a priori* diferentes: la calidad como cumplimiento de estándares y la calidad como cumplimiento de los objetivos y la misión de la propia institución. Una vez más, la realidad de la universidad española contribuye a explicar la razón por la que estos dos conceptos se encuentran estrechamente asociados en la percepción de los académicos. Con motivo de su integración en el denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el sistema universitario español se ha sometido por vez primera a la acreditación de sus programas y títulos. En España la responsabilidad de la acreditación recae en la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). ANECA es una fundación estatal cuyo objetivo es contribuir a la mejora de la calidad del sistema de Educación Superior mediante la evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas, profesorado e instituciones. A través del programa VERIFICA, ANECA evalúa y acredita los programas universitarios en función de una serie de estándares previamente establecidos. ANECA define la acreditación como “el reconocimiento público de que una institución o programa educativo ha cumplido con una serie de normas y requisitos que aseguran la calidad del mismo” (ANECA, 2013). Para las universidades españolas y para sus respectivas facultades, obtener la acreditación es un requisito sin el cual no pueden continuar con su actividad. No es extraño, por tanto, que el cumplimiento de los estándares de la ANECA se haya interpretado como el primer y obligado objetivo de las universidades españolas. En definitiva, este tercer factor resume una perspectiva que se encuentra a medio camino entre la visión puramente académica y la de los *stakeholders*

externos, una perspectiva que representa los intereses y objetivos de las organizaciones en las que trabajan los académicos, comenzando por el objetivo de su supervivencia.

El análisis de componentes principales permite distinguir tres dimensiones o perspectivas básicas en las preferencias de los académicos con respecto a la calidad y su gestión. Las preferencias de los agentes pueden clasificarse en función de estas tres dimensiones, es decir, un docente puede caracterizarse, con respecto a sus colegas, por su relativa adhesión a la perspectiva de los *stakeholders* externos, o a la de los académicos, o a la de la institución para la que trabaja. Pero, lo que es más relevante para los objetivos de este trabajo, estas dimensiones también facilitan la descripción de las preferencias de los académicos como colectivo (tabla 2.3). En este último sentido, es muy sencillo apreciar un orden de prelación en las preferencias de los académicos por las nociones de calidad. Los conceptos de calidad que más consenso concitan entre los académicos consultados son los más cercanos a la perspectiva académica. Ya habían llegado a esta conclusión trabajos anteriores, tanto en el terreno de la calidad de la docencia (Watty, 2006, 2005; Lomas, 2004) como en el de la investigación (Kekále, 2003). Sin embargo, los resultados que resume la tabla 2.3 ofrecen un detalle más completo de las preferencias de los académicos, que sitúan en segundo lugar aquellas nociones de calidad que muestran la perspectiva de los objetivos e intereses de la organización para la que trabajan; y sólo en último lugar las nociones que definen la calidad desde la perspectiva de los *stakeholders* externos.

**Tabla 2.3. Adhesión de los académicos a las nociones de calidad. N= 1.134.**

Variable	FRA *	Media **	Desviación típica **
La calidad consiste en desarrollar las capacidades del estudiante para avanzar en su propia transformación.	90%	4,3	0,78
La calidad consiste en que la universidad sea capaz de interpretar y satisfacer las necesidades sociales.	77%	4,0	0,87
La calidad consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social.	74%	3,9	0,93
<b>Punto de vista académico</b>	<b>80%</b>	<b>4,1</b>	-
La calidad consiste en el cumplimiento de los objetivos y la misión que ha establecido la institución.	45%	3,3	0,99
La calidad consiste en el cumplimiento y la mejora de estándares establecidos.	44%	3,2	1,09
<b>Punto de vista de la institución</b>	<b>45%</b>	<b>3,2</b>	-
La calidad consiste en satisfacer las expectativas de los estudiantes.	36%	3,1	1,05
La calidad consiste en satisfacer las expectativas de las empresas e instituciones que emplean a los egresados.	36%	2,9	1,12
La calidad consiste en conseguir la eficiencia: obtener los mejores resultados al menor costo.	31%	2,8	1,14
<b>Punto de vista de los <i>stakeholders</i> externos</b>	<b>36%</b>	<b>3,0</b>	-

\* FRA. – Frecuencia relativa de las respuestas “de acuerdo” y “muy de acuerdo”.

\*\* Media y desviación típica se han obtenido previa transformación de las respuestas de los encuestados en los valores numéricos correspondientes: “completamente en desacuerdo”=1; “en desacuerdo”=2, etc.

**Fuente:** Elaboración propia.

La historia de la gestión de la calidad ha virado desde una idea de la calidad enfocada en las cualidades del producto y de los procesos productivos a otra fundada en el valor del producto para el cliente o en las consecuencias de la actividad económica para los *stakeholders*. Si la misma tendencia ha de observarse también en las universidades españolas, es evidente que el proceso aún no ha concluido.

No obstante, es de esperar que, como ocurre con las actitudes políticas, exista cierta variabilidad en las actitudes de los académicos con respecto a la calidad; diversidad de opiniones que tal vez esté relacionada con los condicionantes sociodemográficos y profesionales de cada académico. El siguiente epígrafe expone algunas evidencias en este sentido.

## **2.5 Determinantes socio–profesionales de las concepciones de calidad de los académicos**

Para comprobar la influencia de determinadas características socio–profesionales en las preferencias de los académicos por los conceptos de calidad se han empleado regresiones tipo *logit*. Este método tiene como finalidad percibir la influencia de las variables explicativas en la probabilidad de que los sujetos estén de acuerdo (o muy de acuerdo) con cada una de las nociones de calidad propuestas. Los resultados de este tipo de análisis (tablas 2.4., 2.5. y 2.6.) deben leerse así: si para una determinada variable explicativa de carácter cuantitativo (por ejemplo, la edad) se estima un coeficiente positivo, esto quiere decir que a mayor edad del académico existe una mayor probabilidad de que se adhiera a la noción de calidad considerada. Cuando el regresor es una variable dicotómica (por ejemplo el sexo) un coeficiente positivo indica que si el académico pertenece a la categoría que se indica en la tabla (por ejemplo, “hombre”) su probabilidad de que se muestre de acuerdo con el concepto de calidad considerado es mayor que si es mujer. Cuando la variable admite varias categorías (por ejemplo, la rama de la enseñanza) un coeficiente positivo en una de las categorías (por ejemplo, “ciencias”) indica que los académicos que pertenecen a la rama de ciencias tienen una mayor propensión a mostrarse de acuerdo con el concepto de calidad que los de la categoría de referencia; la categoría de referencia se reconoce porque es la que no toma coeficiente alguno en la tabla.

Dado que se está trabajando con ocho nociones distintas de calidad, ha sido necesario emplear ocho regresiones diferentes (cada una de ellas representada en una columna de

las tablas 2.4., 2.5. y 2.6.). A priori, los regresores considerados fueron los mismos para todas las nociones de calidad: las variables cuantitativas edad y años de experiencia (antigüedad) en el sector universitario; y las variables *dummy* que informan de si el académico es hombre, si su dedicación laboral es completa, si su contrato es permanente, y si ocupa algún cargo de gestión. También se incluyen variables cualitativas que admiten más de una categoría, como la rama de la enseñanza en la que trabaja el académico y su categoría profesional.

Sin embargo, a posteriori cada modelo recoge una combinación diferente de variables explicativas. Esto es así porque para llegar a la especificación definitiva de cada modelo se procedió a eliminar aquellos regresores que no mejorasen significativamente la calidad del ajuste. El procedimiento empleado consiste en comenzar con la totalidad de los regresores y probar si la eliminación del menos significativo empeora sensiblemente (la tolerancia empleada fue del 0,1) la calidad del ajuste. Si no lo hace, se elimina el regresor y se prueba con el siguiente; en caso contrario, se trabaja con una especificación que contemple todos los regresores no eliminados. Este procedimiento es compatible con que algunos regresores del modelo elegido no sean individualmente significativos.

Los datos relativos a la calidad de los modelos se exponen en las dos últimas filas de las tablas 2.4., 2.5. y 2.6. Los  $R^2$  de Nagelkerke son relativamente bajos en todos los modelos; esto indica que las preferencias de los académicos por cada noción de calidad dependen de otros factores además de los considerados. Esta circunstancia no debería extrañar, pues es razonable que las preferencias de los académicos por las nociones de calidad dependan de rasgos idiosincrásicos de cada individuo. No obstante, las pruebas ómnibus son expresivas de la significatividad conjunta de los modelos empleados. Estos resultados pueden leerse así: los modelos tienen una limitada capacidad para predecir las preferencias de un individuo determinado, pero aun así la predicción mejora (la probabilidad de acierto es mayor) cuando se conocen las características socioprofesionales del individuo recogidas en cada modelo.

Las tablas 2.4., 2.5. y 2.6. resumen los resultados de la aplicación de estos métodos, y el lector podrá analizarlos en profundidad. A continuación se destacan algunos de los resultados más interesantes.

Las variables puramente demográficas inciden en algunas de las preferencias expresadas por los académicos. Con la edad, por ejemplo, parece producirse cierta desafección con respecto a los conceptos que asocian calidad educativa y atención a las demandas de los *stakeholders* externos, en particular los estudiantes y las empresas y organizaciones en las que se colocan. Detrás de esta circunstancia es fácil intuir el efecto del cambio generacional, más que el de la edad propiamente dicha (Oshagbemi, 2003). Los académicos de mayor edad parecen resistirse a aceptar el nuevo *statu quo* que enfatiza la responsabilidad que tiene la universidad de dar satisfacción a demandas procedentes del mercado; mientras que los más jóvenes, que se han socializado en un contexto diferente, se muestran más dispuestos a hacerlo. No obstante, el efecto contrario no se produce: los académicos más jóvenes continúan adhiriéndose en proporciones similares a las de sus colegas de más edad a los conceptos de calidad más estrechamente vinculados al mundo académico.

El sexo también ejerce una influencia significativa en la aceptación de determinados conceptos de calidad, al igual que en otros aspectos del trabajo científico (Cotterill et al., 2006). Las mujeres se muestran más dispuestas que los hombres a aceptar las definiciones de calidad asociadas a la idea de transformación del estudiante; en cambio los hombres se encuentran más cómodos con el establecimiento y la prosecución de estándares académicos. Se ha dicho (Beutel y Marini, 1995) que los roles femeninos empujan a las mujeres a valorar más que los individuos del otro sexo las actividades que implican algún tipo de servicio a los demás. Es interesante que esto se refleje en una mayor propensión de las mujeres a aceptar los conceptos asociados a la transformación del estudiante, pero no, en cambio, en los conceptos ligados a la atención de los intereses de los *stakeholders* externos. Los datos podrían estar mostrando, en este sentido, que las nociones académicas de calidad satisfacen suficientemente la propensión hacia el servicio a los demás. De hecho, no hay razones para pensar que los

conceptos académicos de estudiante o discípulo contengan ideas menos asociadas al servicio a los demás que los más recientes de cliente o consumidor, ni que promuevan menos eficazmente entre los docentes una actitud de atención a las necesidades de los estudiantes.

Otras variables del modelo propuesto reflejan las condiciones laborales y profesionales de los encuestados. La rama de la enseñanza constituye una primera clasificación disciplinar y, como tal, contiene uno de los factores que a priori puede resultar más trascendente. Los estudiosos clásicos de la organización universitaria han señalado la importancia que tiene la dimensión disciplinar en el funcionamiento de las instituciones universitarias y en la formación de las creencias y actitudes de los académicos (Clark, 1983: 72 y ss.). De hecho, se ha postulado que las agrupaciones disciplinares trascienden los límites de las organizaciones universitarias, de manera que los académicos se sienten más identificados con las disciplinas en las que desarrollan su actividad intelectual que con la facultad o la universidad para la que trabajan (Bess, 1988; Millet, 1962: 82 y ss.). Aunque no sea demasiado abundante, la investigación empírica sobre este asunto ha facilitado evidencia favorable a estos postulados clásicos. Becher (1999) se ha referido a las particularidades cognitivas y sociales que comparten los académicos que trabajan en la misma disciplina, en particular a los aspectos epistemológicos que distinguen a cada disciplina de las demás; destacando que hay ciencias duras y ciencias blandas; y del mismo modo existen disciplinas más teóricas frente a otras, de carácter más aplicado. Por otro lado, algunas disciplinas valoran positivamente la convergencia de las hipótesis en torno a una corriente principal, mientras que otras están más dispuestas a reconocer el valor y la riqueza que proporcionan las explicaciones divergentes. Becher concluye que las prácticas y los ideales de los académicos en materia de calidad vienen condicionadas por el modo en que éstos conciben la creación de conocimiento. Kekále (2003) emplea las categorías de Becher y encuentra importantes diferencias entre las disciplinas duras y convergentes frente a las blandas y divergentes. Por ejemplo, la tendencia a la medición de la calidad y el empleo de estándares técnicos está más difundida entre las primeras, mientras que los académicos que trabajan en las segundas encuentran que la calidad tiene un

significado más plástico y matizado de lo que sus colegas de las ciencias duras quieren admitir.

La evidencia reunida en la presente investigación apunta en el mismo sentido, la pertenencia a diferentes ramas de la enseñanza es, de todas las variables explicativas empleadas en el modelo, la más influyente; o, al menos, la que se deja notar en un mayor número de regresiones. Además, su influencia se percibe en cada una de las tres dimensiones que resultaron del análisis ACP.

El efecto de la rama de la enseñanza es significativo en el concepto de calidad que atribuye a la universidad la función de interpretar y satisfacer las necesidades sociales. Se aprecia en este caso una mayor propensión a valorar este modo de entender la calidad entre los profesores de las ciencias sociales y jurídicas, los de las artes y humanidades y los de ciencias de la salud, que en los de ciencias o en los de ingeniería y arquitectura; lo cual parece acorde con el mayor contenido social de las primeras con respecto a las segundas.

En lo que se refiere a los estándares y los objetivos de la institución también hay diferencias significativas por ramas. Los profesores de la rama de ciencias de la salud son los más partidarios de interpretar los estándares como criterio de calidad, lo cual es normal teniendo en cuenta que en España buena parte de los graduados en estas ramas acceden al sistema sanitario público a través de un examen que actúa como reválida de los conocimientos adquiridos por el estudiante durante su carrera. La propensión a interpretar la calidad en estos términos es menor en el resto de las ramas.

Finalmente, la tendencia a considerar la calidad desde el punto de vista de los alumnos y las organizaciones que contratan a los empleados es mayor en las ramas de la enseñanza más directamente asociadas a la formación de profesionales: particularmente las ciencias de la salud, la ingeniería y arquitectura, y también las ciencias sociales, que incluyen carreras como la de derecho o contabilidad, muy ligadas al ejercicio profesional. En el otro extremo se encuentran las artes y humanidades y las ciencias.

La importancia otorgada a la eficiencia en la provisión educativa como criterio de calidad es mayor en las ciencias de la salud que en otras ramas. Se trata de una rama que, por su grado de experimentalidad, consume más recursos por alumno que otras, por lo que puede considerarse normal que los docentes que trabajan en ella hayan desarrollado una mayor sensibilidad por la eficiencia en el uso de los recursos.

Otro aspecto sociolaboral relevante y cuya influencia ha sido tratada en la literatura es el de la experiencia del profesor en cargos administrativos. La profesión académica es diferente a muchas otras en que el académico puede ejercer eventualmente como gestor de su propia organización; en la universidad pública española los docentes pueden acceder a todos los puestos relevantes: desde la dirección del departamento hasta el cargo de rector. El criterio de elección incluye siempre algún tipo de cooptación, de manera que es difícil que los académicos que ocupan puestos de administración en las universidades españolas se alejen completamente de los valores, opiniones y perspectivas de los compañeros que les votaron; no obstante, la literatura ha mostrado que la ocupación de cargos académicos afecta a las opiniones que los académicos tienen sobre diferentes cuestiones, tanto en los países donde el ascendente que los profesores mantienen sobre sus gestores es menos directo (Newton, 1999; Elmuti et al., 1996), como en aquellos otros en los que los sistemas de cooptación garantizan un mayor compromiso y sensibilidad de los gestores con los intereses de los profesores que les votaron (Cardoso et al., 2013; Rosa et al., 2006).

Los resultados también evidencian la influencia de la participación en órganos de gestión sobre las preferencias individuales al definir la calidad de la enseñanza. No obstante, esta influencia ha resultado menos visible de lo esperado. La condición de administrador sólo afecta a la preferencia de los encuestados por dos conceptos de calidad: el que asocia la calidad al cumplimiento de los objetivos y la misión específicos de la institución universitaria, y el que la relaciona con la eficiencia en el consumo de recursos. En ambos casos el sentido del efecto es el esperado, los académicos con responsabilidades gestoras se encuentran más preocupados por estos dos asuntos que los que no las tienen. Este fenómeno tiene que ver con dos circunstancias: en primer lugar,

es fácil que los administradores de las instituciones universitarias se consideren representantes de los intereses de las instituciones que gestionan (Dearlove, 1995); un sentimiento que, de acuerdo con la literatura, es menos intenso en el resto de los académicos, que se identifican más con su disciplina y su profesión. Por otro lado, los administradores tienen una visión más directa y práctica de las condiciones en las que debe operar la institución universitaria, su perspectiva de la organización es más amplia y tienen la posibilidad de conocer, por ejemplo, las exigencias de las agencias que financian a las instituciones universitarias.

Finalmente, los resultados reconocen a la categoría profesional una influencia menor de la que cabría haber esperado. En particular, se perciben actitudes diferentes por parte de los profesores contratados (doctores y no doctores) con respecto a los que gozan de categoría funcional (*tenured*). Los primeros están menos dispuestos a considerar la misión y los objetivos de la institución para la que trabajan y las demandas de los empleadores como criterios de calidad. No se percibe influencia de la categoría en la propensión de los académicos hacia otros conceptos.

**Tabla 2.4. Resultados de las regresiones *logit* para los conceptos operativos de calidad. Variables asociadas al *punto de vista académico*.**

	La calidad consiste en desarrollar las capacidades del estudiante para avanzar en su propia transformación	La calidad consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social	La calidad consiste en que la universidad sea capaz de interpretar y satisfacer las necesidades sociales
Edad			
	-0,445	-0,445	
Sexo: Hombre	(0,055)	(0,003)	
			-0,024
Antigüedad en el sector universitario			(0,001)
Rama de enseñanza	(0,054)		(0,001)
	-0,235		-0,278
Artes y humanidades	(0,631)		(0,259)
	-0,671		-0,744
Ciencias	(0,118)		(0,000)
			-0,163
Ciencias de la salud			(0,519)
	-0,839		
Ciencias sociales y jurídicas	(0,036)		
	-1,095		-0,747
Ingeniería y arquitectura	(0,011)		(0,001)
		0,859	
Dedicación: Completa		(0,004)	
Categoría Profesional			
Catedrático de Universidad			
Catedrático de Escuela Universitaria o			
Titular de Universidad			
Titular de Escuela Universitaria			
Otras situaciones (visitante, emérito, etc.)			
Profesor contratado Doctor			
Profesor contratado No Doctor			
		-1,079	
Estabilidad: Permanente		(0,000)	
Cargo: Ocupa cargo académico actualmente			
	3,134	1,452	2,063
Constante	(0,000)	(0,000)	(0,000)
R <sup>2</sup> Nagelkerke	0,034	0,039	0,045
Prueba omnibus (Chi-cuadrado)	17,311	27,572	30,746
Prueba omnibus ( <i>p</i> )	0,000	0,000	0,000
N	1027	1027	1027

**Fuente:** Elaboración propia.

**Tabla 2.5. Resultados de las regresiones *logit* para los conceptos operativos de calidad. Variables asociadas al *punto de vista de la institución*.**

	La calidad consiste en el cumplimiento y la mejora de estándares establecidos	La calidad consiste en el cumplimiento de los objetivos y la misión que ha establecido la institución
Edad		-0,024 (0,005)
	0,221 (0,098)	
Sexo: Hombre		
Antigüedad en el sector universitario		
Rama de enseñanza	(0,001)	(0,023)
Artes y humanidades		
	0,292 (0,175)	-0,012 (0,957)
Ciencias		
	0,747 (0,001)	0,518 (0,027)
Ciencias de la salud		
	0,124 (0,534)	0,295 (0,141)
Ciencias sociales y jurídicas		
	-0,161 (0,498)	-0,112 (0,636)
Ingeniería y arquitectura		
Dedicación: Completa		
Categoría Profesional		(0,016)
		0,622 (0,041)
Catedrático de Universidad		
Catedrático de Escuela Universitaria o Titular de Universidad		0,129 (0,621)
		0,636 (0,071)
Titular de Escuela Universitaria		
Otras situaciones (visitante, emérito, etc.)		-0,331 (0,285)
		0,076 (0,782)
Profesor contratado Doctor		
Profesor contratado No Doctor		
Estabilidad: Permanente		
Cargo: Ocupa cargo académico actualmente		0,448 (0,013)
	-0,562 (0,001)	0,532 (0,258)
Constante		
R <sup>2</sup> Nagelkerke	0,025	0,045
Prueba omnibus (Chi-cuadrado)	19,648	34,829
Prueba omnibus ( <i>p</i> )	0,000	0,000
N	1027	1027

**Fuente:** Elaboración propia.

**Tabla 2.6. Resultados de las regresiones *logit* para los conceptos operativos de calidad. Variables asociadas al *punto de vista de los stakeholders externos*.**

	La calidad consiste en satisfacer las expectativas de los estudiantes	La calidad consiste en satisfacer las expectativas de las empresas e instituciones que emplean a los egresados	La calidad consiste en conseguir la eficiencia: obtener los mejores resultados al menor costo
Edad	-0,024 (0,001)	-0,022 (0,011)	
Sexo: Hombre			
Antigüedad en el sector universitario			
Rama de enseñanza		(0,000)	(0,046)
Artes y humanidades			-0,125 (0,627)
Ciencias		0,046 (0,851)	0,129 (0,585)
Ciencias de la salud		0,581 (0,021)	0,580 (0,017)
Ciencias sociales y jurídicas		0,612 (0,005)	0,142 (0,508)
Ingeniería y arquitectura		0,943 (0,000)	
Dedicación: Completa		-0,573 (0,020)	-0,466 (0,011)
Categoría Profesional		(0,009)	
Catedrático de Universidad		1,363 (0,000)	
Catedrático de Escuela Universitaria o Titular de Universidad		0,899 (0,007)	
Titular de Escuela Universitaria		0,960 (0,019)	
Otras situaciones (visitante, emérito, etc.)		0,190 (0,559)	
Profesor contratado Doctor		0,619 (0,053)	
Profesor contratado No Doctor			
Estabilidad: Permanente			
Cargo: Ocupa cargo académico actualmente			0,406 (0,030)
Constante	0,542 (0,121)	-0,239 (0,642)	-0,661 (0,003)
R <sup>2</sup> Nagelkerke	0,015	0,052	0,027
Prueba omnibus (Chi-cuadrado)	11,235	39,835	19,530
Prueba omnibus ( <i>p</i> )	0,001	0,000	0,000
N	1027	1027	1027

**Fuente:** Elaboración propia.

## **2.6 Resumen de resultados, discusión y conclusiones**

La literatura sobre calidad de la enseñanza superior parece haber llegado a un consenso sobre la imposibilidad de ofrecer una definición de calidad única y compartida por todos los actores que trabajan en el sector o están interesados en su actividad y resultados.

No obstante, buena parte de los autores que trabajan en este campo comparte la impresión de que existe una fuerte relación entre la perspectiva de cada actor y el concepto de calidad que prefiere. Así, Srikanthan y Dalrymple (2007: 177) interpretan que los financiadores de las actividades del sector conciben la calidad en función del valor que perciben por los recursos que aportan (un criterio de eficiencia); los estudiantes prefieren matricularse en instituciones que gozan de prestigio y se caracterizan por la excelencia de sus profesores, sus instalaciones y sus recursos en general; los empleadores entienden que una Educación Superior de calidad es la que capacita a los estudiantes para desarrollar las tareas y funciones que ellos demandan en el mercado de trabajo; y, finalmente, los profesores que trabajan en el sector interpretan la calidad como la capacidad de las instituciones para desarrollar procedimientos y lograr resultados educativos consistentes en el tiempo. Para estos dos autores, todas estas perspectivas convergen en la idea de que la calidad de la educación se mide por la eficacia que demuestra en transformar al estudiante convirtiéndole en agente activo de su propia educación.

El planteamiento de Srikanthan y Dalrymple (2007: 178) se construye desde la idea de la síntesis y el consenso, y remite a la posibilidad de poner en marcha un modelo “holístico”; un modelo en el que las diferentes perspectivas se conjugan y pueden conciliarse en un espacio común. En este sentido, la propuesta de Srikanthan y Dalrymple se separa de la mayor parte de la literatura, que interpreta las transformaciones que están teniendo lugar en las IES, incluyendo la adopción por parte de éstas de modelos de gestión de calidad procedentes de la empresa privada, en clave de conflicto. Esta perspectiva conflictual se presenta en formas bien diferentes: el conflicto puede estar originado por orientaciones políticas antagónicas con respecto al

papel de los servicios públicos (Ferlie et al., 2008), tener como protagonistas a modelos de gestión alternativos (Birbaum, 2004; Dearlove, 2002, 1995); o producirse entre grupos diferentes de académicos, en función de su acceso a las responsabilidades de gestión (Deem y Brehony, 2005), o de su acceso a y su control sobre los recursos que se emplean en el trabajo académico (Harvie, 2000). Alimenta esta percepción de conflicto la descripción de la resistencia de los académicos frente a las reformas en los modelos de gestión y gobierno de las IES (Ryan, 2012; Anderson, 2008) y a la introducción, más en particular, de los modelos empresariales de gestión de la calidad (Cartwright, 2007; Newton, 2002).

Este segundo enfoque, que resalta y describe el conflicto, es el que en general se adopta en esta tesis doctoral. En este capítulo, en particular, se parte de la hipótesis de que los agentes involucrados en la Educación Superior pueden sostener ideas diferentes y en conflicto sobre lo que debe ser una educación de calidad. De hecho, se admite la posibilidad de que existan académicos con visiones distintas en este sentido. Algunas de estas visiones se encuentran muy próximas a la ideología que está detrás del modelo tradicional de gobierno de las instituciones académicas: el modelo colegial; pero en otras se aprecia la posibilidad de que los académicos reconozcan como propios puntos de vista diferentes, como el de la institución particular para la que trabajan, o los de los grupos que a lo largo del capítulo se han denominado *stakeholders* externos.

La evidencia reunida mediante encuestas a los docentes de las universidades públicas españolas confirma que detrás de las nociones de calidad de la enseñanza superior se esconden tres posturas diferentes sobre los objetivos últimos de la institución universitaria. Estas tres posturas se han referido como el punto de vista académico, el punto de vista de la institución, y el punto de vista de los *stakeholders* externos. Cada una de estas posturas representa una sensibilidad diferente con respecto a las expectativas y las ambiciones de distintos grupos de agentes ligados al funcionamiento de las Instituciones de Educación Superior; y les otorga un papel más o menos determinante en la elección de los objetivos universitarios, así como en los procesos que conducen a la toma de decisiones dentro de las organizaciones universitarias.

En este capítulo también se ha reunido evidencia suficiente de que la postura más común en la universidad pública española es la concepción academicista. Esto es algo que ya podía intuirse en las escasas investigaciones anteriores (Barandiaran et al., 2012a; Olaskoaga [coord.], 2009) que sobre esta temática se han llevado a cabo en la universidad española.

El segundo lugar en las preferencias de los académicos se encuentra el punto de vista de la institución para la que trabajan. Aunque resulte extraño, tradicionalmente en las organizaciones universitarias la fidelidad del académico ha tenido como destinataria la comunidad académica, en general, y la disciplina en la que trabaja, en particular. La institución en la que el académico presta sus servicios tiene, a lo sumo, un valor instrumental: el de reunir los recursos y establecer las condiciones para que los académicos puedan servir a los objetivos de la comunidad académica: la creación, preservación y difusión de la cultura y del conocimiento científico. No obstante, y a pesar de esta tradicional característica de las organizaciones universitarias, los objetivos de las IES se encuentran en el segundo lugar de las preferencias de los académicos que trabajan en las universidades públicas españolas. En ello han podido influir las reformas legales que condicionan la impartición de los títulos universitarios al cumplimiento de una serie de requisitos, y que ponen en una delicada situación a los centros universitarios que no cumplen dichas condiciones, y también a los académicos que trabajan en ellos. La extensión de la planificación estratégica también ha podido contribuir en el mismo sentido. La práctica de la planificación estratégica se ha extendido con rapidez en la universidad española. Actualmente la práctica totalidad de las universidades españolas cuenta con un plan estratégico (García-Aracil, 2013) elaborado conforme al modelo convencional, que implica la declaración de la misión y la visión de la institución.

El punto de vista menos aceptado por los académicos es el que plantea que la actividad universitaria, y en particular la enseñanza superior, debe reaccionar inmediatamente a las demandas expresadas por diferentes grupos y agentes sociales que se consideran clientes o *stakeholders* de las universidades públicas. Este hecho refleja la ambición de

los académicos, que interpretan que las universidades pueden y deben seguir liderando los cambios sociales, en lugar de ser meros seguidores en el camino marcado por otros agentes como las empresas privadas o los poderes públicos.

En España, la creación del Espacio Europeo de Educación Superior se ha percibido como una oportunidad para reformar las bases de la educación universitaria, haciéndola más sensible a las necesidades de los estudiantes y situando al propio estudiante y sus competencias como referencia para los métodos de enseñanza. Es poco probable que el sesgo academicista de los profesores españoles actúe obstaculizando los pasos que se están dando, o los que en el futuro puedan darse, en este sentido, porque la visión académica se muestra muy sensible a las necesidades del estudiante, y encierra una concepción de la profesión académica muy cercana a la idea de servicio público.

Cosa diferente ocurre con las reformas que afectan al gobierno y la gestión de las instituciones universitarias. En esta materia, las tendencias apuntan a modelos de gestión universitaria más próximos a los de la empresa privada, orientados a la satisfacción de la demanda de cualificaciones por parte del mercado de trabajo, basados en instrumentos y técnicas propias del *management*, favorables a la profesionalización de los gestores universitarios y al fortalecimiento de su autoridad, en detrimento de la de los propios académicos. La literatura ha resumido estas tendencias en los conceptos de gerencialismo y Nueva Administración Pública (Giroto et al., 2013; Dearlove, 2002). En otros países –no así en España (Giroto et al., 2013: 99) –, se han investigado con profusión las consecuencias de la aplicación de estos nuevos modelos de gestión universitaria (Mather et al., 2009, 2007; Cartwright, 2007; Deem y Brehony, 2005; Bryson, 2004; Harley et al., 2004; Barry et al., 2001; Newton, 1999; Parker y Jary, 1995). La mayoría de estas investigaciones se refiere a los sistemas universitarios de los países anglosajones, donde las tendencias descritas han sido más evidentes. No obstante, algunos de los trabajos mencionados han destacado la resistencia de los docentes universitarios a las reformas vinculándola al sentimiento académico y profesional de los docentes. En España, la fuerte adhesión de los docentes a una

perspectiva academicista de la universidad augura similares dosis de conflicto si reformas de este contenido terminan por llevarse a cabo.

En todo caso, las reformas, sean del tipo que sean, cuentan a su favor con las consecuencias del cambio generacional. Los datos recabados en esta investigación demuestran que los académicos más jóvenes se muestran más dispuestos que sus compañeros de mayor edad a considerar y comprender los deseos de los estudiantes sobre su formación, o la demanda de cualificaciones de los empleadores. Sin embargo, los decisores en materia de política universitaria harán bien teniendo en cuenta que los académicos más jóvenes son tan partidarios de la perspectiva academicista como sus mayores.

Por último, esta investigación también respalda una recomendación que, por otra parte, debería resultar innecesaria para los conocedores de la vida académica. Las diferentes disciplinas académicas son suficientemente diferentes entre sí como para demandar modelos de gestión de la calidad también distintos. O, dicho de otro modo, las políticas de calidad demasiado transversales tienen poco sentido en instituciones tan complejas como las universitarias, y pueden generar sentimientos de privación relativa en amplios grupos de académicos que consideran la calidad de un modo particular y diferente del que predomina en los ámbitos en los que se toman las decisiones. El establecimiento de estándares académicos, por ejemplo, puede satisfacer a los docentes de unas disciplinas más que a otros; lo mismo que establecer indicadores de calidad como el número de publicaciones en determinadas revistas puede verse como una injusticia para los docentes de determinadas áreas.

**3 BUROCRATIZACIÓN, EROSIÓN DE LOS VALORES  
ACADÉMICOS Y SATISFACCIÓN LABORAL EN LA  
UNIVERSIDAD ESPAÑOLA**



### 3.1 Introducción

La reforma de las organizaciones universitarias ya no se circunscribe al terreno teórico o al programático. En el mundo anglosajón en general, y en el Reino Unido más en particular, las primeras reformas se produjeron hace más de tres décadas y se ha acumulado un importante cuerpo de literatura que delibera sobre las razones que pusieron dichas reformas en la agenda política, que interpreta el sentido de los cambios y que valora sus consecuencias.

En los países del Sur de Europa, como España, las reformas han sido bastante más recientes (Paradeise et al., 2009) y han ganado impulso con el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Por lo general, se asume que estos países están siguiendo el modelo de sus predecesores en cuanto a la lógica y el sentido de los cambios; pero lo cierto es que hay mucho menos material sobre lo que está sucediendo en ellos (Giroto et al., 2013).

Este trabajo se ha escrito con dos objetivos. El primero consiste en describir los efectos que han tenido las reformas legales y los discursos oficiales en las soluciones organizativas y en los modos de gestión y de gobierno de las universidades públicas españolas, y en particular, a lo que se refiere la organización y la gestión de las tareas docentes<sup>8</sup>. El segundo objetivo consiste en valorar el efecto de dichos cambios organizativos sobre la satisfacción laboral de los docentes. Al igual que en el de Parker

---

<sup>8</sup>Lógicamente, la mayoría de los cambios de carácter organizativo que se describen en el texto han afectado simultáneamente a la gestión de la docencia y a la del resto de las actividades que se desarrollan en las instituciones universitarias, particularmente la investigación. No obstante, la descripción que se ofrece en este artículo se limita a las consecuencias de las reformas en la vertiente docente de la labor académica.

y Jary (1995), en este trabajo se admiten tres niveles de análisis, el del sistema nacional de Educación Superior, incluyendo las leyes que lo regulan; el de las Instituciones de Educación Superior (IES), en lo que se refiere a su funcionamiento interno; y el nivel más micro, el de los académicos que trabajan en dichas instituciones. No obstante, el foco principal de la investigación recae sobre el funcionamiento de las IES en tanto que organizaciones individuales, así como en las consecuencias de las reformas en los académicos. Por el contrario, las referencias a las normas generales que regulan el sistema de Educación Superior serán escuetas y se limitarán a lo estrictamente necesario para comprender los argumentos expuestos.

El capítulo se estructura en cinco apartados, además de esta introducción. En el segundo apartado se expone el marco interpretativo en el que ha de localizarse la investigación: describe las posibles direcciones de las reformas con arreglo a la doctrina sobre gobierno y organización de las instituciones universitarias. El tercero resume algunos detalles metodológicos sobre el trabajo de campo y el análisis de los datos obtenidos. Los dos apartados siguientes contienen los resultados de la investigación empírica: el primero en lo relativo a la percepción de las reformas por parte de los académicos, y el segundo en lo que atañe al efecto de dichas reformas en su satisfacción laboral. El último apartado sirve para discutir los resultados y avanzar algunas conclusiones.

### **3.2 Soluciones de gobierno y de gestión para la actividad universitaria: tradición y reformas**

Las instituciones universitarias presentan una naturaleza muy particular, derivada de la misión especial para la que fueron creadas: la preservación, el desarrollo y la difusión de la cultura y del conocimiento científico. Este carácter idiosincrásico se observa en todos los aspectos ligados a su funcionamiento, incluyendo los que tienen que ver con su gobierno y con su gestión. Sin embargo, autores como Blau (1973) o Bess (1988) han argumentado que ese carácter especial no impide que las organizaciones universitarias y su funcionamiento puedan ser analizados e interpretados de acuerdo con

las mismas teorías que se han demostrado útiles para el análisis del resto de las organizaciones.

Tradicionalmente, el modelo propio y característico de las instituciones universitarias se ha denominado modelo académico o colegial (por la voz inglesa *collegiality*) (Shattock, 2013; Filippakou y Tapper, 2007; Tapper, y Palfreyman, 2002; Dearlove, 1995; Bess, 1988). Sus características son muy especiales con respecto a las que han venido rigiendo en las organizaciones industriales del mundo occidental, sobre todo a partir de la entrada del siglo XX. El modelo colegial se reconoce por (Birnbaum, 2004, 1989; Dearlove, 1997, 1995; Harvey, 1995; Bess, 1988; Clark, 1983; Millet, 1962):

- Una departamentalización basada en la afiliación disciplinar y una vinculación interdepartamental muy débil.
- El carácter autocontenido e independiente de los departamentos universitarios se verifica también en el trabajo de cada académico, que goza de amplia autonomía en el desempeño de su trabajo.
- La participación de los académicos en la toma de decisiones en asuntos distintos de los puramente académicos, a través de comités, juntas y claustros universitarios.
- Los cargos de gestión son ocupados por personal académico y son elegidos por los propios académicos, o su designación viene influida por consideraciones académicas.
- Influencia de las normas consuetudinarias y larga socialización de los aspirantes a ocupar puestos académicos en los valores compartidos por la comunidad académica.

Tales características no se verifican del mismo modo en todas las IES, ni están igualmente presentes en todos los países, cada uno de los cuales goza de un sistema en cierto modo particular (Clark, 1983). No obstante, todas ellas representan soluciones compatibles entre sí y describen un modelo de estructura organizativa, de gestión académica, y de gobierno compartido (*shared governance*) que se aprecia, en mayor o en menor medida, en la mayor parte de las IES del mundo, distinguiéndolas de otro tipo de organizaciones.

En términos de teoría organizativa es conveniente, aunque no del todo común (Hoy y Miskel, 1996), reconocer en el modelo colegial la configuración estructural que Mintzberg (1984) denomina *burocracia profesional* (Paradeise et al., 2009; Ferlie et al., 2008; Harvey, 1995). Esta solución estructural se adapta particularmente bien a los casos en que las actividades que desarrollan las organizaciones son complejas y requieren de una valoración caso por caso. En estas circunstancias, la correcta ejecución de dichas actividades no puede depender de procedimientos estándares, ni de la vigilancia de un supervisor; sí se puede confiar, en cambio, en el criterio del profesional (del académico, en este caso), siempre y cuando éste haya sido debidamente adiestrado y demuestre un firme compromiso con los fines de la institución. Además de en la Educación Superior, el modelo burocrático–profesional se encuentra presente en otros sectores, como el de los servicios médicos; y, en general, está asociado a la extensión de los servicios públicos que se produjo después de la segunda guerra mundial en los países más ricos, es decir, al ciclo de desarrollo del Estado de Bienestar.

Visto con perspectiva histórica, se diría que el pacto entre sociedad civil, Estado y profesionales de los servicios públicos que presidió las décadas de los cincuenta y sesenta se firmó sujeto a una cláusula *rebus sic stantibus*, y que la llegada de la crisis económica en los setenta y el giro drástico del clima político que le siguió (Pierson, 1996) fueron el motivo de su anulación. Sea como fuere, entre los setenta y los ochenta se inició un intenso debate sobre la necesidad de reformar el sector público. Las posturas reformistas se congregaron en torno a un nuevo concepto: la Nueva Administración Pública (NPA). La NPA contiene un programa basado en la reducción del sector público o, al menos en la introducción de principios de mercado y competencia en el funcionamiento de los servicios públicos; y defiende la utilización de criterios y herramientas propios de la gestión privada en la administración de los servicios públicos (Ferlie et al., 2008).

En los países en los que la derecha accedió al poder –entre los que el Reino Unido se acepta como paradigma– el vigor reformista implícito en la NPA se aplicó a todos los servicios públicos, incluyendo el de la Educación Superior. En este sector, las reformas

de la NPA se diseñaron con la finalidad de mejorar la eficiencia de las instituciones educativas y su capacidad para dar respuesta a las necesidades de la sociedad (Middlehurst, 2013). A la NPA le preocupaba especialmente la rigidez de las IES, su incapacidad para adaptarse con rapidez a los nuevos contextos (Stensaker y Vabø, 2013; Birnbaum, 2004) derivados de la masificación, el desarrollo de la tecnología y los nuevos modos de generación de conocimiento, o la incipiente transnacionalización del sector. También era importante someter a las instituciones educativas, receptoras de fondos públicos, a algún procedimiento de rendición de cuentas. En el Reino Unido ambas cosas vinieron de la mano. Por un lado, se concedió a las IES mayor autonomía para establecer objetivos y diseñar planes estratégicos en un contexto de creciente competencia, para modificar sus estructuras y sistemas de gobierno, y para decidir sobre cuestiones tan importantes como el reclutamiento de académicos o el uso de los fondos públicos que les eran asignados (Stensaker y Vabø, 2013); se pretendía que las IES emplearan esa autonomía para mejorar su capacidad de adaptación y competir por sus clientes, tanto en el campo de la investigación para empresas como en el de la captación de estudiantes. Para que las decisiones estratégicas fuesen rápidas y firmes se promovió la concentración de la capacidad de decisión en los gestores universitarios, la profesionalización de los cuadros gestores y el adiestramiento de los gestores en el empleo de herramientas propias de su función (Middlehurst, 2013). La rendición de cuentas no fue más que la necesaria contrapartida a la concesión de mayor autonomía institucional (Stensaker y Vabø, 2013: 257). Por otra parte, la autoridad de los gestores universitarios frente a la de los académicos fue respaldada por los métodos de evaluación y el condicionamiento de una financiación pública, cada vez más escasa, a los resultados en investigación y enseñanza.

Los efectos de estas reformas en las IES se dejaron notar en el cambio de la forma de gobierno de las IES. El gobierno compartido (*shared governance*), típico de las IES, dio paso a formas de gobierno de carácter más gerencial, en las que la capacidad de decisión se concentra en los cuadros directivos y en las unidades de *staff* más próximas a ellos, cuyo tamaño e importancia aumentaron con las reformas (Middlehurst, 2013; Shattock, 2013; Mora, 2001).

La literatura coincide en destacar esta mutación en el gobierno de las IES, pero no ha percibido con la misma claridad la extensión de las soluciones burocráticas, es decir la formalización de las normas y procedimientos aplicables a las actividades académicas. Parker y Jary (1995), con su concepto de McDonalización de la universidad, constituyen una excepción a esta regla. Para ellos, las reformas conducen a la estandarización e, irónicamente, generan un efecto contrario al que pretenden, es decir, disminuyen la adaptabilidad de las IES a los cambios que se producen en su entorno.

Estos matices se interpretan más fácilmente con ayuda de la teorización de Mintzberg (1984: 327) (tabla 3.1.). En las burocracias profesionales (a las que se aproxima el modelo colegial) predomina la descentralización en la toma de decisiones, que traslada buena parte de la responsabilidad a los académicos y que garantiza la coordinación a través de la normalización de las habilidades de éstos, lo cual se logra mediante un largo proceso de socialización. Se trata, según Mintzberg, de una solución adaptada a contextos complejos, con tareas delicadas y diferentes según el caso, pero estables en el tiempo (sector 1 de la tabla). Según la mayoría de los autores, las reformas en el Reino Unido y en otros países habrían conducido a una centralización de la capacidad de decisión y a una coordinación basada en la supervisión directa, i.e. en el ejercicio de la autoridad jerárquica, una configuración pensada para contextos dinámicos pero simples (sector 4). Según Parker y Jary, los cambios también habrían introducido la normalización de los procesos de trabajo, que describen una tendencia hacia la configuración burocrático–maquinal (Mintzberg, 1984), más propia de las grandes corporaciones industriales en las que las normas y procedimientos hacen que el funcionamiento de la organización sea estable y predecible, pero a costa de limitar la iniciativa del operario. Tomar esta dirección (sector 3) supone reducir la capacidad de las IES para manejarse en entornos complejos y dinámicos, tal y como sugieren Parker y Jary (1995) o Middlehurst (2013).

**Tabla 3.1. Condiciones del entorno y mecanismos de coordinación empleados en las organizaciones.**

	<b>Estable</b>	<b>Dinámico</b>
	(1)	(2)
<b>Complejo</b>	Descentralizada burocrática Normalización de las habilidades	Descentralizada orgánica Adaptación mutua
	(3)	(4)
<b>Simple</b>	Centralizada burocrática Normalización de los procesos de trabajo	Centralizada orgánica Supervisión directa

**Fuente:** Mintzberg (1984: 327).

Sea en una u otra dirección, no hay duda de que las circunstancias y las reformas descritas en esta sección han alterado el paisaje de las organizaciones que trabajan en el sector de la Educación Superior. Pero su efecto no ha quedado ahí, en última instancia los cambios organizativos han alterado las condiciones de trabajo de los académicos influyendo en su satisfacción laboral.

Entre las consecuencias de las que existen evidencia se encuentran las siguientes:

- Ajustes en las plantillas (Fowler, 2005), e intensificación de la carga de trabajo para los académicos restantes (Mather et al., 2007; Bryson, 2004) que, además, tienen que desarrollar nuevas funciones relacionadas con los expedientes de evaluación y rendición de cuentas. En estas condiciones, los académicos se quejan de que dedican menos tiempo a la lectura y a la reflexión, tareas que les resultaban más satisfactorias (Pritchard, 2005; Bryson, 2004).

- Reducción de la capacidad adquisitiva de los salarios (Fowler, 2005), que provoca en los académicos una sensación de que están siendo infravalorados (Pritchard, 2005).
- Empeoramiento de las expectativas de promoción (Bryson, 2004).
- Trabajo más estandarizado (Bryson, 2004) y académicos sometidos a un control más estrecho (Barry et al., 2001), con la consecuencia de estrés laboral (Pritchard, 2005).
- Empeoramiento en general de las condiciones laborales, que conduce a un rechazo que puede adoptar varias formas, desde la simulación y el cinismo (Cartwright, 2007; Newton, 2002), hasta el abandono (Barry et al., 2001).
- Fragmentación de la profesión académica (Serrano–Velarde y Stensaker, 2010; Harley et al., 2004) con el surgimiento de diferentes tipos de profesores como los profesores investigadores, los profesores estrella o los profesores de prácticas (Middlehurst, 2013); todo lo cual provoca que parte de los académicos tengan una sensación de falta de pertenencia a una comunidad académica (Harley et al., 2004).
- Reducción de los niveles de satisfacción laboral (Fowler, 2005; Pritchard, 2005; Harley et al., 2004; Bryson, 2004).

Todas estas consecuencias se han investigado en los sistemas e instituciones de los países anglosajones y del centro y el Norte de Europa. Los siguientes apartados servirán para valorar cuál es la dirección de las reformas en un país de la Europa del Sur, España, y cuáles han sido sus efectos en la satisfacción laboral de los académicos.

### **3.3 Método**

La información en la que se basa este capítulo se obtuvo mediante encuesta a 1134 docentes de universidades públicas españolas de enseñanza presencial. Para el trabajo de campo se diseñó el cuestionario “Satisfacción laboral en las universidades españolas y sus determinantes estructurales”. Este cuestionario trata diversos asuntos relacionados con la satisfacción laboral de los académicos; una de sus secciones fue diseñada para recoger las impresiones de los docentes sobre la naturaleza de los cambios de carácter

organizativo que se están produciendo en las instituciones para las que trabajan y que afectan a su labor docente. En el diseño de esta sección se contó con la ayuda de un panel de expertos, todos ellos docentes universitarios e investigadores en el campo de la Educación Superior. Las sesiones del panel tuvieron lugar durante el mes de febrero de 2013. Los autores de la investigación presentaron a los expertos del panel una serie de 25 ítems descriptivos de los cambios de carácter organizativo que, de acuerdo con la literatura, se están produciendo en el sector universitario. Los ítems estaban inspirados en las características de los diferentes modelos de organización universitaria que se han tratado en la sección anterior de este capítulo. No obstante, los expertos gozaron de plena libertad para modificar la redacción de los ítems, seleccionar los que consideraran más adecuados y proponer otros. Este modo de trabajar tiene la virtud de que compagina adecuadamente un planteamiento apriorístico –basado en una literatura que por lo general versa sobre realidades ajenas a la de la universidad española, que aquí es objeto de análisis– y la experiencia de primera mano que poseen los miembros del panel. Las dos reuniones que tuvieron lugar antes de decidir la redacción final de los ítems sirvieron, por ejemplo, para decidir que la sección debía contener preguntas relativas a la coordinación entre docentes: los expertos se mostraron de acuerdo con que apelar a la coordinación de las actividades docentes forma parte del discurso predominante, aunque quizá la realidad de la coordinación se encuentre aún más cerca del terreno de las buenas intenciones que del de los hechos.

Las sesiones del panel terminaron con la selección de 13 ítems. La mayor parte de los ítems describen cambios en la estructura y en el modo de organizar el trabajo en las instituciones universitarias; otros ítems se refieren a determinadas consecuencias que dichos cambios tuvieron para los docentes.

El cuestionario fue sometido a una prueba piloto. Los participantes en la prueba fueron entrevistados después de responder al cuestionario y se comprobó que la mayoría interpretaron los ítems exactamente en el mismo sentido que se les quiso dar. No obstante, se percibieron algunas ambigüedades en la redacción de los ítems que fueron

corregidas inmediatamente. La redacción definitiva de los ítems fue la que se puede leer en la tabla 3.2.

A los encuestados se les pidió que reflexionasen sobre su experiencia laboral y los cambios que hubieran percibido como consecuencia de: a) modificaciones recientes en la legislación universitaria; b) la puesta en marcha de sistemas de evaluación y acreditación de programas universitarios y docentes; y c) en general, la preocupación por la calidad de la enseñanza universitaria expresada por los órganos rectores de las instituciones universitarias españolas, así como las estrategias y programas que en esta materia se hubiesen comenzado a aplicar en sus respectivas universidades. Tras esta reflexión, los encuestados debían expresar si estaban de acuerdo o en desacuerdo con que cada una de las transformaciones descritas en los ítems hubiese tenido lugar. Las respuestas se recogieron en una escala de cinco categorías entre “muy en desacuerdo” y “muy de acuerdo”. La categoría central se describió del siguiente modo: “ni de acuerdo ni en desacuerdo”.

La muestra fue elegida del siguiente modo. Se observó que encuestas similares a docentes universitarios suelen obtener bajas tasas de respuesta; son habituales valores en torno al 30% (Kleijnen et al., 2011; Mather et al., 2009, 2007; Watty, 2006, 2005; Elmuti et al., 1996), aunque a veces resultan bastante más bajas (Cardoso et al., 2013). Trabajos realizados en poblaciones similares (Caballero, 2013; Barandiaran et al., 2012a, 2012b) obtuvieron tasas de respuesta de en torno a un 33%; de modo que se decidió que el cuestionario se enviaría a 3000 profesores aproximadamente, para obtener así un tamaño muestral de alrededor de 1056 profesores, límite inferior para el tamaño de una muestra representativa para la estimación de proporciones, teniendo en cuenta el tamaño de la población (Ministerio de Educación, 2011), un nivel de confianza del 95% y un error muestral del 3%.

Las unidades muestrales se seleccionaron mediante muestreo polietápico. En primer lugar se eligieron al azar departamentos en cada universidad. El número de departamentos elegidos en cada institución se estableció proporcionalmente al número

de docentes que trabajan en ella. Finalmente, se seleccionaron, también al azar, diez individuos de cada departamento elegido.

En total se seleccionaron 3090 individuos. Las labores de encuestado se realizaron con ayuda de la plataforma *encuestafácil*<sup>9</sup>. La invitación a los individuos de la muestra se realizó por correo electrónico en tres fases. A partir de la segunda fase, el cuestionario se envió solamente a las personas que no hubieran respondido en fases anteriores. También se realizaron solicitudes específicas a las personas que dejaron incompletos sus cuestionarios y se sustituyeron algunos individuos de la muestra cuando se comprobó que había errores en sus direcciones de correo electrónico, o que habían abandonado la labor académica.

En total se recibieron respuestas de 1134 académicos, lo que significa una tasa de respuesta del 37%.

### **3.4 Cambios organizativos en la universidad española: la percepción de los docentes**

El interés de esta investigación radica en que describe lo que está sucediendo en el sector universitario desde una nueva perspectiva. Es habitual que el fenómeno de la adaptación de las instituciones universitarias a las nuevas condiciones del entorno se aborde desde la doctrina, es decir, desde el punto de vista de lo que las universidades deben hacer (Middlehurst, 2013; Christensen y Eyring, 2011; Mora, 2001; Sporn, 2001; Villareal, 2001, Mouwen, 2000). También abundan los trabajos que describen las modificaciones legales y sus efectos en el funcionamiento de las IES (Shattock, 2013; Dearlove, 2002; Molinero, 2001; Parker y Jary, 1995). En cambio, este trabajo de

---

<sup>9</sup> El uso de la plataforma tuvo lugar en el contexto del acuerdo entre *encuestafácil* y la fundación UNIVERSIA.

investigación aborda la misma cuestión a través de los ojos de los académicos. Una de las ventajas de este enfoque reside en que es relativamente independiente de los discursos oficiales sobre la dirección de los cambios organizativos y las ventajas que se espera obtener con ellos. Es de esperar que los académicos sepan reconocer las cosas que las nuevas políticas universitarias están cambiando, distinguiéndolas de las meras intenciones de quienes formulan dichas políticas.

Claro que la perspectiva adoptada también tiene sus inconvenientes: hay que confiar en que las opiniones de los docentes sean honestas y razonablemente cualificadas. Poco se puede hacer en el primero de los sentidos. El segundo inconveniente, en cambio, sí requiere alguna atención. Parece razonable admitir que las opiniones más fundadas sobre la historia reciente de la universidad son las de aquellos académicos que cuentan con una experiencia suficiente que les permita percibir cómo ha cambiado el funcionamiento de la universidad a lo largo del tiempo. Los académicos más noveles quizá tengan una opinión al respecto –por ejemplo porque son capaces de intuir en qué ha cambiado el funcionamiento de la universidad con respecto a la época en la que fueron estudiantes, o porque han conversado y debatido sobre estos asuntos con sus colegas–, pero no hay que contar con que sea tan cualificada como la de sus compañeros más experimentados.

En este capítulo se investiga sobre una serie de transformaciones organizativas en las universidades públicas españolas. Interesan, en particular, aquellos cambios en los modelos de gestión y gobierno universitario que afectan a la actividad docente de los académicos. Aunque algunas reformas ya habían sido demandadas con anterioridad (Villareal, 2001; Mora, 2001), se pusieron en marcha en paralelo a la adaptación de la universidad española al Espacio Europeo de Educación Superior. Los primeros acuerdos en este sentido se produjeron en los años 1998, Declaración de la Sorbona, y 1999, Declaración de Bolonia; pero la primera transposición al ordenamiento jurídico español se produjo en la Ley Orgánica de Universidades, de 2001, y en las normas que la desarrollan. Elementos básicos del nuevo *statu quo*, como el establecimiento de un procedimiento de acreditación de las titulaciones universitarias o la designación del

agente responsable de la acreditación, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) son posteriores a esa fecha<sup>10</sup>. Debe entenderse, por tanto, que las personas que, en la fecha de la realización de la encuesta, abril–junio de 2013, tuvieran 11 años o más de experiencia en el sector universitario, tuvieron la oportunidad de vivir todos estos cambios y de sentir sus consecuencias.

La muestra de académicos en cuyas respuestas se basa esta investigación está formada mayoritariamente por individuos que cuentan con más de diez años de experiencia en el sector. No obstante, en la muestra hay un 25,5% que no cumplen dicha condición. La tabla 3.3 muestra las respuestas que han dado cada uno de los grupos, e indica cuándo las diferencias observadas entre grupos son estadísticamente significativas (de acuerdo con una prueba de independencia  $\chi^2$ ).

En la mayor parte de las preguntas no se producen diferencias significativas. Sin embargo, sucede que los individuos con más años de experiencia sí son más propensos a considerar que el trabajo de los docentes se encuentra más sometido a procedimientos, incluyendo los asociados al uso de determinados sistemas y aplicaciones informáticas; que, quizá como consecuencia de lo anterior, dedican más tiempo a tareas puramente administrativas; que disponen de menos libertad para decidir sobre su propio trabajo; y que los valores académicos tradicionales están siendo sustituidos por normas elaboradas por la organización.

Dado que la experiencia con la que cuentan los académicos influye en su percepción de determinados cambios, lo más correcto será describir dichos cambios distinguiendo dos

---

<sup>10</sup> Dichos procedimientos fueron sancionados por RD 1393/2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

percepciones diferentes, la de los académicos con una experiencia superior a los 10 años y la del resto.

El Análisis de Componentes Principales (ACP) permite reconocer la estructura subyacente a las respuestas recibidas de los encuestados. Es preciso que el lector interprete esto adecuadamente. Los investigadores ordenaron los trece ítems a priori en una serie de grupos, siempre de acuerdo con el marco conceptual de partida. Así, por ejemplo, algunos de los ítems describen una tendencia a la estandarización. Para algunos autores esta extensión de los estándares es una de las tendencias visibles en las Instituciones de Educación Superior (Olaskoaga et al., 2013b; Parker y Jary, 1995), lo mismo que la proliferación en las instituciones universitarias de las unidades tecnoestructurales encargadas de establecer los estándares (Rhoades y Sporn, 2002), y el incremento del personal administrativo que trabaja en ellas (Middlehurst, 2013; Szekeres, 2011, 2004; McInnis, 1998). Otros ítems tienen que ver con la sustitución de los valores de referencia de la comunidad académica (Birnbaum, 2004; Waugh, 1998), que tradicionalmente traspasaban las fronteras de las organizaciones individuales (Clark, 1983; Millet, 1962: 82 y ss.), por normas y objetivos específicos de cada institución. Sin embargo, no es ésta la estructura subyacente que debe obtenerse necesariamente de las respuestas de los académicos. Aplicar ACP a las respuestas de los académicos tiene un sentido diferente: el de localizar aquellos cambios que en la práctica se están llevando a cabo simultáneamente, siempre según la perspectiva de los académicos consultados.

Lo interesante del caso es que los resultados obtenidos del ACP no difieren demasiado de las agrupaciones establecidas a priori. Aplicando el criterio de valores propios superiores a la unidad, se obtienen tres componentes principales.

El primero de ellos está fuertemente relacionado con ítems que tienen que ver con la progresiva estandarización del trabajo del académico, incluyendo dos consecuencias de esta estandarización: el incremento de la carga de trabajo derivada del papeleo y la necesidad de más ayuda por parte del personal administrativo. Podría decirse que este

factor describe la *percepción por parte de los académicos de una creciente estandarización*.

El segundo de los factores refleja dos cuestiones diferentes, la medida en que las universidades han propiciado el trabajo y las estructuras que facilitan la *coordinación entre académicos y el establecimiento de métodos para la evaluación de la calidad del trabajo de los académicos*. Se trata de dos asuntos recurrentes en el discurso asociado a las recientes reformas: las reformas en la enseñanza casi siempre se justifican como medidas para mejorar su calidad, pero en el último decenio se ha incidido más, si cabe, en el establecimiento de sistemas de garantía de calidad, cuya existencia actúa ahora como requisito para la acreditación de los grados universitarios y que invariablemente incluyen diferentes medidas de evaluación de los docentes (Pounder, 2007; Seldin, 1993). Por otro lado, en España la creación del Espacio Europeo de Educación Superior se ha entendido como una ocasión para reformar algo más que la duración y la estructura de los títulos universitarios, y se ha difundido el discurso de la necesidad de renovar el diseño de las titulaciones para acercarlas a las necesidades de los empleadores (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006) a través de un enfoque basado en las competencias de los estudiantes, el cual requiere, a su vez, una modificación drástica de la organización de la enseñanza y de las metodologías docentes. Para la acreditación de los títulos universitarios, la ANECA exige que se establezcan mecanismos formales de coordinación que aseguren la coherencia de las decisiones adoptadas en diferentes asignaturas y materias; mecanismos que se superponen a las unidades que tradicionalmente han asumido estas responsabilidades: los departamentos.

**Tabla 3.2. Resultados del Análisis de Componentes Principales\*. Matriz de componentes rotados\*\*.**

	Factor 1 ( $\lambda=2,935$ )	Factor 2 ( $\lambda=1,925$ )	Factor 3 ( $\lambda=1,222$ )
<b>Valores propios</b>			
<b>Varianza explicada acumulada</b>	22,58	37,38	46,78
<b>Descripción</b>			
Ahora dedico más tiempo a tareas puramente administrativas.	<b>0,766</b>	-0,102	0,093
Mi labor docente está cada vez más sujeta a normas y procedimientos.	<b>0,655</b>	-0,026	0,105
En las nuevas condiciones de trabajo necesito mayor apoyo del personal administrativo.	<b>0,620</b>	0,176	0,012
Los nuevos sistemas y aplicaciones informáticas para la gestión académica son a veces demasiado rígidos y condicionan mi modo de trabajar.	<b>0,609</b>	-0,080	0,200
Ahora existen más posibilidades para que los académicos se coordinen entre sí para establecer, de común acuerdo, las condiciones de su trabajo	-0,060	<b>0,727</b>	-0,205
La universidad cuenta ahora con más métodos para evaluar la calidad de las funciones que desempeño.	0,057	<b>0,691</b>	-0,015
Ahora es más sencillo coordinarse con profesores de otros departamentos o centros.	-0,105	<b>0,684</b>	-0,185
En general, los académicos hemos perdido capacidad de influencia en los órganos rectores de nuestra universidad.	0,064	-0,186	<b>0,637</b>
Los valores y los principios académicos están perdiendo validez y están siendo sustituidos por normativa específica de la universidad para la que trabajo.	0,338	-0,205	<b>0,614</b>
Mi autoridad frente a los estudiantes ha disminuido.	0,068	-0,064	<b>0,589</b>
Ya no dispongo de la misma libertad para tomar decisiones sobre mi labor docente.	0,371	0,001	<b>0,552</b>
La administración de la universidad se ha profesionalizado. Hay un mayor número de profesionales en sus órganos rectores o su influencia en las cuestiones académicas es mayor.	-0,134	0,412	0,534
La organización para la que trabajo está ahora más orientada a la consecución de unos objetivos previamente acordados y recogidos por escrito.	0,294	0,448	0,311

\* El análisis se ha aplicado sobre los valores numéricos en que se traducen las categorías de respuesta. Es decir, “completamente en desacuerdo”= 1; “en desacuerdo”=2; y hasta “completamente de acuerdo”=5.

\*\* Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

**Fuente:** Elaboración propia.

El tercer factor está fuertemente relacionado con cuatro variables que reflejan el *alejamiento con respecto al modelo más tradicional de gobierno universitario, el modelo académico o colegial*. El factor recoge, en general, la pérdida de autonomía del académico, cuya autoridad se ve disminuida frente a la de los órganos rectores de la universidad y frente a los estudiantes; pero también se refiere a la erosión de otra característica del modelo colegial, la de que el trabajo de los académicos está más influido por las normas y los valores de la comunidad, o profesión académica, que por los objetivos específicos de la organización universitaria.

En el análisis de componentes principales hay dos variables cuya clasificación resulta confusa. Se trata de la formalización de los objetivos y de la profesionalización de los órganos directivos. Ambas están relacionadas simultáneamente con el abandono del sistema colegial y con las tendencias hacia la coordinación y la evaluación de la calidad. De hecho, la profesionalización de los gestores ha actuado en otros países como un mecanismo para la introducción en las instituciones universitarias de valores distintos de los académicos (Deem y Brehony, 2005). Los gestores profesionales se han erigido en los representantes de los intereses y objetivos de la organización universitaria en la que trabajan (Mcfarlane, 2005: 303). Por su parte, la formalización de los objetivos es una característica habitual de los sistemas de gestión de la calidad, aunque también sugiere el tránsito de un modelo de gestión basado en el predominio de los valores académicos, generalmente informales, a otro basado en la definición de objetivos estratégicos para cada organización universitaria.

La tabla 3.3 describe las percepciones de los docentes consultados sobre la medida en que los cambios descritos están teniendo lugar realmente en la universidad pública española. Los datos declaran el porcentaje de los individuos que dijeron percibir cada cambio. Un porcentaje alto significa que hay muchos docentes que coinciden en percibir que algo está cambiando. Las diferencias de percepción pueden explicarse porque los docentes encuestados pertenecen a universidades y departamentos diferentes, en los que los cambios se han producido con distinta intensidad, o bien a que los académicos pueden estar más o menos expuestos a las reformas: por ejemplo, es probable que un

académico cuyo esfuerzo está muy enfocado a la investigación perciba con menor intensidad las novedades que afectan a la organización de la docencia. Finalmente, la percepción de cada académico es una cuestión individual y probablemente influida por sus convicciones sobre el modo adecuado de gobernar las instituciones universitarias.

Sea como fuere, en las respuestas de los académicos se percibe un patrón. Los cambios organizativos que han sido percibidos por un mayor número de académicos son los relacionados con la estandarización de la actividad docente. Los ítems de esta categoría destacan, en este sentido, por encima de los de cualesquiera otros, con tan sólo tres excepciones: la sustitución de los principios académicos por normas propias de las instituciones individuales, la difusión de los sistemas de evaluación de la docencia, y la formalización de los objetivos de las organizaciones universitarias. En cualquier caso estos tres ítems, al igual que los vinculados a la estandarización, guardan una fuerte relación con la burocratización de las instituciones universitarias, así como con la proliferación de unidades tecnoestructurales y el aumento de su influencia.

Los encuestados que notan que los docentes están perdiendo parte de su autoridad no son tan numerosos, aunque en general rondan el 50%. La preocupación por la pérdida de autoridad se concentra en la pérdida de influencia en los órganos rectores; por el contrario, solamente un quinto de los encuestados afirma percibir que su autoridad frente a los estudiantes ha disminuido. En general, los datos apuntan a que una parte importante de los docentes, al menos la mitad, reconoce en las reformas contemporáneas un peligro para la forma convencional de gobierno de las instituciones universitarias: el modelo colegial. Los efectos se perciben sobre todo en que los académicos se ven más sometidos a los objetivos específicos de las universidades para las que trabajan, en lugar de a los generales de la profesión académica.

**Tabla 3.3. Percepción de los cambios organizativos por parte de los académicos. Frecuencia relativa (en %) de individuos que se muestran de acuerdo con cada ítem\*.**

Descripción	N válido	Todos	Con experiencia	Sin experiencia	P**
Mi labor docente está cada vez más sujeta a normas y procedimientos.	1.125	87,7	89,6	82,6	0,003
Ahora dedico más tiempo a tareas puramente administrativas.	1.123	75,3	78,1	65,9	0,000
Los nuevos sistemas y aplicaciones informáticas para la gestión académica son a veces demasiado rígidos y condicionan mi modo de trabajar.	1.127	58,1	60,6	49,8	0,002
En las nuevas condiciones de trabajo necesito mayor apoyo del personal administrativo.	1.113	52,8	53,3	50,4	0,417
<b>Estandarización</b>	-	<b>68,5</b>	<b>70,4</b>	<b>62,2</b>	
Los valores y los principios académicos están perdiendo validez y están siendo sustituidos por normativa específica de la universidad para la que trabajo.	1.095	65,8	68,6	60,0	0,013
En general, los académicos hemos perdido capacidad de influencia en los órganos rectores de nuestra universidad.	1.041	51,4	51,6	50,4	0,766
Ya no dispongo de la misma libertad para tomar decisiones sobre mi labor docente.	1.117	48,9	51,9	41,6	0,004
Mi autoridad frente a los estudiantes ha disminuido.	1.119	21,3	22,4	16,9	0,061
<b>Alejamiento del modelo colegial</b>	-	<b>46,9</b>	<b>48,6</b>	<b>42,2</b>	
La universidad cuenta ahora con más métodos para evaluar la calidad de las funciones que desempeño.	1.117	53,7	52,8	59,6	0,060
Ahora existen más posibilidades para que los académicos se coordinen entre sí para establecer, de común acuerdo, las condiciones de su trabajo	1.097	25,1	24,0	27,6	0,255
Ahora es más sencillo coordinarse con profesores de otros departamentos o centros.	1.113	22,2	20,1	25,4	0,076
<b>Coordinación docente y evaluación</b>	-	<b>33,7</b>	<b>32,3</b>	<b>37,5</b>	
La organización para la que trabajo está ahora más orientada a la consecución de unos objetivos previamente acordados y recogidos por escrito.	1.076	60,3	62,0	56,3	0,115
La administración de la universidad se ha profesionalizado. Hay un mayor número de profesionales en sus órganos rectores o su influencia en las cuestiones académicas es mayor.	1.051	35,7	36,0	36,0	0,995

\* Es la suma de las frecuencias relativas de los individuos que responden “de acuerdo” o “muy de acuerdo” a cada una de las preguntas.

\*\*  $p$  es la significatividad de una prueba de independencia  $\chi^2$  entre la experiencia (reflejada a través de dos categorías: individuos con más de 10 años de experiencia e individuos con 10 años o menos de experiencia); y la percepción de cada transformación (expresada asimismo en dos categorías: individuos que responden estar de acuerdo o muy de acuerdo con que el cambio en cuestión está teniendo lugar y resto del N válido).

Fuente: Elaboración propia.

A la vista de las opiniones de los docentes, se diría que los valores del mundo académico y su vocación de servicio a la sociedad han perdido eficacia en tanto que guías de la política y el funcionamiento de las universidades, siendo sustituidos, al menos en parte, por los objetivos de supervivencia y prosperidad de cada organización universitaria en particular. No es casual que el uso de la dirección estratégica se haya extendido en las Instituciones de Educación Superior en España (García-Aracil, 2013; Giroto et al., 2013) lo mismo que en el resto de los países occidentales (Middlehurst, 2013: 283; Dooris et al., 2004: 7). Paralelamente, las respuestas de los académicos señalan que los órganos rectores de las universidades han ganado autoridad en la prosecución de los objetivos particulares de cada universidad.

Por último, las respuestas de los docentes dan a entender que el discurso vigente sobre la necesidad de coordinación docente para la reforma de los métodos de enseñanza no se observa en la práctica. Sólo entre una quinta y una cuarta parte de los encuestados perciben que las posibilidades de coordinación docente están mejorando en las instituciones para las que trabajan.

### **3.5 Influencia de las reformas estructurales en la satisfacción laboral**

La tabla 3.4 recoge las respuestas de los académicos cuando son preguntados sobre el efecto que han tenido sobre su satisfacción laboral los cambios organizativos que afirmaban percibir. El cuestionario se diseñó para que estas preguntas se hicieran tan sólo cuando los académicos confirmaran estar de acuerdo o muy de acuerdo con que el cambio en cuestión había tenido lugar; por eso el número de respuestas válidas asociados a cada cambio es siempre más reducido en esta tabla que en la tabla 3.3.

En general se puede decir que la estandarización de su trabajo y el alejamiento de los principios y valores académicos tienen un efecto negativo en la satisfacción laboral de la mayoría de los académicos encuestados. Prácticamente ninguno de los académicos consultados se muestra más satisfecho con la proliferación de normas y estándares o la

pérdida de su autonomía en el ejercicio de sus funciones. Con respecto a los demás ítems, hay uno en el que el perfil de la respuesta es ligeramente distinto: hay un porcentaje significativamente mayor de encuestados que se sienten satisfechos o permanecen ambivalentes ante el incremento de las necesidades de personal administrativo. En este caso, es natural pensar que la respuesta está influida por la percepción que el académico tenga de la medida en que las necesidades de personal administrativo se encuentran cubiertas en su universidad. Dicho de otro modo, no es la mayor necesidad de personal la que genera insatisfacción, sino su relativa escasez. Quienes trabajan en centros con apoyo administrativo suficiente pueden no sentirse insatisfechos; por el contrario, es normal que quienes, por falta de apoyo, deben asumir personalmente las nuevas tareas administrativas, se muestren insatisfechos con la situación.

La sujeción del trabajador a una excesiva procedimentación de su tarea y sus consecuencias negativas en la satisfacción laboral ha sido uno de los lugares comunes en el desarrollo de la teoría de la administración durante la mayor parte del siglo XX. En el contexto más particular de la Educación Superior existe abundante literatura que trata del rechazo de los académicos frente a las presiones burocráticas (Olaskoaga et al., 2013a; Cartwright, 2007; Newton, 2002, 1999), así como del negativo efecto que la proliferación de las normas y el incremento de la carga de trabajo administrativo tiene en la satisfacción laboral de los docentes (Oshagbemi, 2003: 1224).

La percepción de los académicos no es la misma cuando se les cuestiona sobre los cambios orientados a mejorar la coordinación de las tareas docentes o sobre los mecanismos de evaluación de la calidad docente. En el primer caso la relación se invierte, y prácticamente no hay profesores que se sientan insatisfechos con las medidas adoptadas en este sentido. Se concluye de ello que los docentes de las universidades públicas españolas no están en desacuerdo con la coordinación *per se*; sino, en todo caso, con las medidas que buscan coordinar la docencia mediante la estandarización de su trabajo.

**Tabla 3.4. Influencia en la satisfacción laboral de los académicos de los cambios organizativos percibidos (frecuencias relativas).**

Frecuencias relativas	N válido	Empeora (mucho)	No afecta	Mejora (mucho)
Mi labor docente está cada vez más sujeta a normas y procedimientos.	970	72,1	23,3	4,6
Ahora dedico más tiempo a tareas puramente administrativas.	843	89,2	10,1	0,7
Los nuevos sistemas y aplicaciones informáticas para la gestión académica son a veces demasiado rígidos y condicionan mi modo de trabajar.	647	73,6	22,9	3,6
En las nuevas condiciones de trabajo necesito mayor apoyo del personal administrativo.	568	57,4	29,6	13,0
<b>Estandarización (promedio)</b>		<b>73,1</b>	<b>21,5</b>	<b>5,5</b>
Los valores y los principios académicos están perdiendo validez y están siendo sustituidos por normativa específica de la universidad para la que trabajo.	712	84,7	14,0	1,3
En general, los académicos hemos perdido capacidad de influencia en los órganos rectores de nuestra universidad.	528	78,2	21,0	0,8
Ya no dispongo de la misma libertad para tomar decisiones sobre mi labor docente.	543	78,6	16,9	4,4
Mi autoridad frente a los estudiantes ha disminuido.	234	83,8	14,1	2,1
<b>Alejamiento del modelo colegial (promedio)</b>		<b>81,3</b>	<b>16,5</b>	<b>2,1</b>
La universidad cuenta ahora con más métodos para evaluar la calidad de las funciones que desempeño.	592	15,5	47,5	37,0
Ahora existen más posibilidades para que los académicos se coordinen entre sí para establecer, de común acuerdo, las condiciones de su trabajo.	270	2,2	28,5	69,3
Ahora es más sencillo coordinarse con profesores de otros departamentos o centros.	246	2,4	22,4	75,2
<b>Coordinación docente y evaluación (promedio)</b>		<b>6,7</b>	<b>32,8</b>	<b>60,5</b>
La organización para la que trabajo está ahora más orientada a la consecución de unos objetivos previamente acordados y recogidos por escrito.	634	46,2	37,4	16,4
La administración de la universidad se ha profesionalizado. Hay un mayor número de profesionales en sus órganos rectores o su influencia en las cuestiones académicas es mayor.	362	47,2	34,5	18,2

**Fuente:** Elaboración propia.

La lectura es similar cuando se considera la aceptación por parte de los docentes de las medidas de evaluación de la calidad docente. Sólo el 15,5% de los docentes –un valor bajo si se compara con el efecto de los cambios asociados a la normalización de las

tareas docentes— dice sentirse insatisfecho con la intensificación de la evaluación de su trabajo. Es mayor, 37%, el porcentaje de los que se sienten más satisfechos con que el seguimiento de los docentes sea más estrecho. Toda evaluación supone un reconocimiento, aunque sea implícito, y quienes consideran que hacen un buen trabajo puede que acojan con gratitud ese reconocimiento. Algo similar encontraron Harley et al. (2004) al revisar el efecto de las medidas de reconocimiento de la actividad investigadora en las universidades británicas.

### **3.6 Discusión y conclusiones**

La reforma de instituciones tan sólidas y tradicionales como las universitarias requiere tiempo, y aunque es cierto que algunas de las medidas de las que se habla en este capítulo llevan aplicándose desde hace décadas o años, según el caso, el lector admitirá que en buena medida sus consecuencias todavía están por verse, y también que aún no es tarde para alterar su curso.

A priori la reforma de las Instituciones de Educación Superior puede tomar distintas direcciones. En este capítulo se han esbozado dos rumbos diferentes y se han interpretado conforme a algunas de las categorías que propone Mintzberg (1984). El primero conduce hacia un modelo basado en la autoridad y la capacidad de decisión de los gestores. Un modelo de estas características se opone al tradicional gobierno compartido (*shared governance*) del modelo colegial. Esta dirección, que a la luz de la literatura parece ser predominante en las universidades anglosajonas, así como en las del centro y el norte de Europa (Stensaker y Vabø, 2013; De Boer et al., 2007), está pensada para mejorar la capacidad de respuesta de las organizaciones en el sector ante unas condiciones del entorno distintas de las que facilitaron la difusión del modelo colegial, o ante otras que el futuro deparará. La reacción —se supone— es más veloz si la decisión depende de unos pocos gestores que cuando necesita del acuerdo de unos académicos que, cómodos en su torre de marfil, no aprecian la necesidad de adaptarse, ni el peligro de no hacerlo, evitan en la medida de lo posible tomar decisiones que les

comprometan individualmente (Geurts y Maassen, 1996), o se enzarzan en luchas intestinas que terminan dejándolo todo como al principio (Meister-Scheytt y Scheytt, 2005). Frente a este punto de vista, algunos analistas han objetado que las decisiones rápidas no siempre son buenas decisiones (Birnbaum, 2004); que las decisiones sobre cuestiones complejas requieren más información y experiencia que la que poseen los cuadros directivos (Birnbaum, 1989), por muy preparados que estén; y que resulta paradójico que las IES requieran ahora de herramientas para la gestión de riesgos cuando tradicionalmente han operado con un sistema, el gobierno compartido, que se ha demostrado eficaz para reducir el riesgo a base de someter todas las cuestiones relacionadas con la gestión a una profunda deliberación colectiva, y a fuerza de no tomar ninguna decisión que no contase con suficiente consenso (Stensaker y Vabø, 2013).

Según las opiniones de los académicos recogidas en este trabajo de investigación, España sigue en lo esencial un camino algo diferente. Entre los académicos de las universidades públicas españolas, la percepción del sometimiento a normas y procedimientos en el ejercicio de sus funciones está más instalada que la de la pérdida de influencia en las decisiones tomadas en los órganos rectores. Esta percepción es coherente con que las reformas en la universidad española hayan estado más orientadas en el pasado reciente a la transformación de los métodos docentes y al establecimiento de un modelo de acreditación basado en la evaluación externa, que a la modificación de las condiciones de financiación de las IES y de la competencia en el sector (como en el Reino Unido, por ejemplo). La diferencia en el enfoque de las reformas de la universidad española también se advierte en unas preocupaciones diferentes con respecto a las necesidades formativas de los gestores universitarios. Mientras que en otros países europeos preocupa la preparación técnica y en habilidades directivas de los gestores (en el uso de herramientas como la planificación estratégica, modelos de excelencia, o liderazgo para el cambio); en España, en cambio, preocupa más formar a los gestores en los nuevos métodos pedagógicos (Mira-Solves et al., 2012). Los requisitos para la acreditación de titulaciones en España incluyen la puesta en marcha de sistemas de aseguramiento de la calidad, la recopilación de determinadas informaciones

que sirven para el cálculo de indicadores que se emplean en las evaluaciones, la preparación y difusión de información para diversos agentes (los estudiantes potenciales, por ejemplo), etcétera. La mayoría de estos requisitos se han resuelto en las universidades españolas mediante sistemas burocráticos que suponen tareas adicionales a los profesores y, por lo que se interpreta de sus opiniones, también una sensación de pérdida de autonomía en el ejercicio de sus funciones. Si se toman por correctas las conclusiones del último siglo de teoría organizativa, este rumbo no mejorará la flexibilidad de las universidades españolas; por el contrario, una excesiva normalización de los procesos tiende a esclerotizar los mecanismos de adaptación de las organizaciones, reducir la iniciativa individual y provocar actitudes próximas a la conformidad con las reglas (Crozier, 1964). Por otro lado, en la literatura abundan los ejemplos de académicos que, ante la proliferación de los procedimientos, saben burlar el espíritu del sistema al mismo tiempo que lo respetan formalmente (Newton, 2002).

Una última pero importante consideración sobre los dos rumbos descritos es que ambos provocan insatisfacción en la plantilla de las IES. La evidencia reunida en este trabajo deja pocas dudas en este sentido. La satisfacción laboral se ha probado importante en todo tipo de organizaciones (Bozeman y Gauhgan, 2011; August y Waltman, 2004; Van Saane et al., 2003; Brown y Peterson, 1993) pero lo es más en aquéllos que prestan servicios mediante contacto directo entre el trabajador y el destinatario del servicio, o en las que los resultados del trabajo dependen de la creatividad y el entusiasmo que el trabajador pone en su labor. La Educación Superior cumple ambas condiciones.

La pregunta ahora es si existe un rumbo diferente, un modelo distinto de gestión que permita adaptar la Educación Superior a las nuevas condiciones del entorno (incremento del número y la diversidad de los estudiantes, desarrollo integral de las capacidades de los estudiantes, adaptación a las necesidades de la actividad económica y científica, etcétera) manteniendo aquellos elementos que han contribuido favorablemente a su éxito histórico –la libertad creativa, la reflexividad, la responsabilidad profesional– y que constituyen aún hoy las señas de identidad del modelo de gestión de la universidad o, como diría Birnbaum (2004: 9), su “ventaja competitiva”.

Para algunos autores (Srikanthan y Dalrymple, 2007; Elton, 1996; Harvey, 1995) ese modelo existe. El modelo –al que por conveniencia llamaremos nuevo colegialismo (*new collegialism*)– propone una refundación del colegialismo tradicional; la eliminación de algunos de sus componentes no esenciales, y que perjudican su funcionamiento, y la consagración de sus fundamentos prácticos e ideológicos. Para Harvey (1995: 154) la principal rémora del colegialismo tradicional es su carácter monacal, expresión con la que el autor se refiere a un exceso de corporativismo que impide a los académicos considerar el valor de las opiniones ajenas a la academia, o el interés de compartir con el exterior los fundamentos y la racionalidad de lo que hacen. Por ejemplo, los académicos no sienten la necesidad de explicar la razón de los contenidos de los programas académicos, ni creen necesario exponer las habilidades que los estudiantes desarrollarán en los cursos.

Para los defensores del nuevo colegialismo, el mejor modo de superar estos inconvenientes no consiste en establecer mecanismos de rendición de cuentas o sistemas de aseguramiento de la calidad; sino en fomentar y facilitar la comunicación, la coordinación y la colaboración entre los académicos entre sí, con el personal no académico, con los estudiantes y con los *stakeholders* externos. La primera medida en este sentido parece ser la organización del trabajo en equipos docentes (Harvey, 1995: 15; Srikanthan y Dalrymple, 2007: 183) y en equipos ampliados que incluyan también a otro personal y a los estudiantes (Elton, 1996: 140). Al contrario que los sistemas de aseguramiento de la calidad o el establecimiento de procedimientos formales, el funcionamiento de los equipos origina una corriente de abajo arriba que puede contribuir a la transformación organizativa. Sin embargo, el trabajo de los equipos tendría poco sentido si no estuviese guiado por un objetivo compartido. Para Harvey (1995) la guía con la que deberían trabajar los equipos es la mejora de la calidad educativa entendida como la eficacia en la transformación del estudiante, es decir, en su empoderamiento, y en la mejora de su capacidad para integrar lo aprendido y convertirlo en una mayor capacidad para aplicar sus conocimientos, para enseñar a los demás y para seguir aprendiendo. Adecuar la Educación Superior para atender a este objetivo de calidad significa abordar su diseño desde el punto de vista de la

“experiencia educativa integral del estudiante” (Harvey, 1995: 154), lo cual requiere de un esfuerzo de coordinación entre instancias por largo tiempo aisladas en las organizaciones universitarias: entre docentes, entre departamentos universitarios, entre académicos y staff administrativo, etcétera.

Las propuestas de un nuevo colegialismo no ofenden a los principios elementales del colegialismo tradicional como la libertad académica y el gobierno compartido (Srikanthan y Dalrymple, 2007: 178). Por el contrario, se admite que el modelo no puede funcionar sino en un contexto de respeto y confianza en la profesionalidad de los académicos (Harvey, 1995: 154; Elton, 1996: 141). La guía del nuevo colegialismo, es decir, el compromiso con la transformación del estudiante, realza el protagonismo del académico y su capacidad profesional (con respecto a una enseñanza basada en la simple transmisión de información), aunque al mismo tiempo le insta a pensar en términos ajenos a la academia y a cooperar con otros agentes en el diseño de esa experiencia educativa integral que el estudiante demanda.

Un modelo inspirado en el nuevo colegialismo promete muchas ventajas con respecto a las rutas del gerencialismo o la burocratización; pero, ¿se dan en la universidad pública española condiciones para su aplicación? Sin ánimo de ofrecer una respuesta completa ni definitiva, sí se puede afirmar que existen elementos para la esperanza, varios de los cuales se extraen de la evidencia recogida en este trabajo de investigación.

En primer lugar, el compromiso con un concepto de calidad asociado a la transformación del estudiante es un requisito para la aplicación del nuevo modelo colegial que cumple la mayoría de los académicos españoles. Barandiaran et al. (2012a) comprobaron que el 80% de los profesores españoles consultados están de acuerdo con esta noción de la calidad de la Educación Superior. Un sondeo similar, cuyos resultados se exponen en el capítulo anterior de esta tesis arroja cifras aún superiores, del 90%. De hecho, y a la luz de la evidencia con respecto a los demás conceptos acuñados por Harvey y Green (1993) éste es el que concita un mayor grado de acuerdo entre los académicos consultados.

Por otro lado, los resultados que se exponen en este apartado (tabla 3.4) prueban que los académicos españoles están más dispuestos a admitir la colaboración como parte de sus funciones. Allí donde se han puesto en marcha reformas que favorecen la coordinación entre docentes y departamentos, la mayoría de los académicos afirma que ello se ha traducido en una mejora de su satisfacción laboral, justo al contrario de lo que ocurre con las reformas tendentes a la burocratización y la erosión del modelo colegial.

Por último, la mayoría de los docentes valora positivamente los mecanismos de evaluación de la calidad. Los académicos parecen dispuestos a someterse a las novedades que implica la evaluación de la calidad siempre y cuando ésta no se interprete de manera estrecha, como la rendición de cuentas o el cumplimiento de estándares que atentan contra su libertad académica y reducen su satisfacción laboral.

Tan breve inventario de condiciones favorables no puede, ni debe, esconder que el camino hacia la refundación del modelo colegial no es fácil de recorrer y requiere esfuerzos en varios sentidos, entre otros:

Precisa una confianza en la profesionalidad de los académicos que en la actualidad no se aprecia en las autoridades de política educativa universitaria, ni tampoco en algunos análisis realizados por los propios expertos académicos (Comisión de expertos para la reforma del sistema universitario español, 2013).

Se requiere, asimismo, un profundo cambio de actitud de los académicos que les conduzca a colaborar en condiciones de igualdad con personal no académico; a aceptar la progresiva diferenciación horizontal (división de tareas) entre las áreas de la investigación, la docencia, y la gestión, y dentro de cada una de ellas; y a conceder el mismo valor a todas las diferentes tareas que surjan de esta diferenciación.

Por último los académicos necesitan formación para las nuevas áreas en las que van a desarrollar su trabajo (Elton, 1996), especialmente en el diseño de los materiales y la experimentación con métodos docentes, donde los académicos deberían emplear la

“teoría educativa” (Srikanthan y Dalrymple, 2007: 184), superando su tendencia al amateurismo en este campo.

Para comprobar si la universidad pública española reúne todos estos requisitos se necesita una revisión más a fondo de las propias organizaciones en el sector y de sus políticas, así como de las actitudes de los académicos que trabajan en ellas. Un análisis de esas características requiere un escrutinio muy detallado de la personalidad de los académicos y de su manera de pensar, para lo cual son necesarios métodos más cualitativos que los que se emplean en este trabajo de investigación.



**4 ¿POR QUÉ HA EMPEORADO LA SATISFACCIÓN  
LABORAL DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS  
ESPAÑOLES?**



## 4.1 Introducción

En los últimos treinta años, la Educación Superior en el mundo desarrollado ha sido objeto de una serie de reformas que han afectado tanto al funcionamiento interno de las Instituciones de Educación Superior (IES), como a la relación entre éstas y su entorno, y que en su conjunto han merecido expresiones como “transformación” (Ernst y Young, 2012), “mercantilización” (Dill, 1997), “proletarización” (Harvie, 2000), “gerencialismo” (Deem, 1998), “Nueva Administración Pública” (Ferlie et al., 2008) o “McUniversidad” (Parker y Jary, 1995).

La evidencia de que los cambios son profundos se acumula en forma de análisis de las reformas nacionales de carácter legal e institucional (Shattock, 2013), de los cambios en las organizaciones universitarias (Gornitzka et al., 1998) y de las opiniones de los académicos (Kok et al., 2010).

El liderazgo internacional en la aplicación de las reformas corresponde al Reino Unido. Los primeros cambios se produjeron con la llegada al poder del partido conservador liderado por la Sra. Thatcher, y desde el comienzo estaban guiados por el objetivo de introducir la competencia y los principios de funcionamiento del mercado en el sector de la Educación Superior. La visión con la que se trabajó fue la de unas IES lideradas por órganos rectores con extensos poderes ejecutivos, en condiciones de diseñar y ejecutar estrategias para competir por la financiación tanto pública como privada. Las reformas removieron los obstáculos que limitaban la autoridad de los órganos rectores para decidir sobre los parámetros básicos de la estrategia competitiva en el sector, incluyendo el reclutamiento de los académicos o el establecimiento de las tasas universitarias. Mientras tanto, la propia competencia era alentada con medidas como el reconocimiento de las escuelas politécnicas como universidades en 1992.

La tendencia de los gobiernos a ceder autonomía a las instituciones universitarias y establecer para ellas un marco de incentivos basado en la competencia se extendió por el mundo desarrollado (De Boer et al., 2007; Rhoades y Sporn, 2002; Mora, 2001;

Nörback, 2000), generalmente bajo la denominación de “*steering at a distance*”; pero las reformas no fueron igual de intensas en todos los países.

En algunos países (especialmente en el Reino Unido y en otros de tradición liberal) las consecuencias de todas estas reformas se dejaron sentir en forma de ajustes en las plantillas (Fowler, 2005); intensificación de la carga de trabajo (Mather et al., 2007; Bryson, 2004); reducción de la capacidad adquisitiva de los salarios de los académicos (Fowler, 2005); empeoramiento de las expectativas de promoción (Bryson, 2004); control más estricto de las actividades de los académicos (Barry et al., 2001); fragmentación de la profesión (Serrano–Velarde y Stensaker, 2010; Harley et al., 2004) y estrés laboral (Pritchard, 2005). En estas condiciones es natural que los analistas se hayan preocupado por la satisfacción laboral de los académicos en sus nuevas condiciones de trabajo (Rhodes et al., 2007; Fowler, 2005; Harley et al., 2004; Bryson, 2004).

En España las reformas organizativas del sector universitario han llegado más tarde y, por el momento, el análisis de sus consecuencias en general, y el de su influencia en la satisfacción laboral, en particular, han recibido menos atención. Este capítulo tiene como objetivo identificar los aspectos de las reformas recientes que han afectado, y el sentido en que lo han hecho, a la satisfacción laboral de los académicos que trabajan en las universidades públicas españolas que ofrecen enseñanza presencial. Estas universidades constituyen la parte principal del sistema español de Educación Superior; del que representan en torno al 90% en personal docente y un porcentaje ligeramente inferior en estudiantes.

La estructura del capítulo es sencilla: el siguiente apartado describe muy someramente algunas de las particularidades de las reformas que han tenido lugar en la universidad pública española, y el modo en que ha afectado a la gestión de la actividad docente de los académicos, destacando algunas de las características que distinguen el caso español del de otros países, particularmente el Reino Unido, que habitualmente se presenta como paradigma de las reformas más recientes. El tercer apartado describe la metodología empleada. Los apartados cuarto y quinto exponen, respectivamente, los

resultados de la investigación relativos a los cambios en la satisfacción laboral de los académicos con respecto a varios aspectos de su trabajo, y los efectos de las reformas en las estructuras organizativas y los modelos de gobierno y gestión de las universidades públicas españolas. En el sexto apartado se reúne evidencia de que las reformas descritas han influido siempre en la medida en que afectan a la gestión y la organización de las tareas docentes, negativamente en la satisfacción laboral de los académicos. El capítulo termina con una discusión de los resultados y la exposición de algunas conclusiones.

## **4.2 Reformas recientes en la universidad pública española**

Aunque el fervor reformista llegó a España con relativo retraso, algunos cambios han comenzado a percibirse. En lo que se refiere a la legislación básica, en España las reformas comenzaron en 2001 con la aprobación de la Ley Orgánica 6/2001, de Universidades. Según reza en su preámbulo, esta ley se promovió con el objetivo explícito de adaptar la universidad “al dinamismo de una sociedad avanzada como la española”, aunque en la época era evidente la influencia que tuvo, tanto en la aprobación de la ley como en su articulado, el proceso de creación del Espacio Europeo de Educación Superior.

Algunas de las motivaciones expresadas en el preámbulo de la ley recuerdan al rumbo adoptado por la Educación Superior Europea, en general, pero particularmente en el Reino Unido y a partir del informe Jarrat (1985) (Shattock, 2013; Chandler et al., 2002; Biggs, 2001). Por ejemplo, la Ley pretende reforzar la capacidad de decisión de los rectores y de los Consejos de Gobierno y anima a las diferentes universidades a diseñar y aplicar estrategias diferenciadas que les permitan competir en un espacio universitario integrado y cada vez más expuesto a un mercado internacional de títulos universitarios. Además, con la intención de promover la libertad de cada universidad para el diseño de una estrategia competitiva específica se estableció un marco legal más flexible para la contratación del personal académico que facilitó la contratación de profesores no

funcionarios (o, como se suele expresar en la tradición universitaria anglosajona, fuera del *tenure-track*).

Las similitudes con el modelo británico también se observan en el papel que se concede a los mecanismos de evaluación externa de las actividades académicas. La Ley Orgánica de Universidades reconoce como una de sus principales innovaciones el establecimiento de este tipo de mecanismos, para cuya gestión se crea la Agencia Nacional de la Calidad y Acreditación (ANECA). Las labores de evaluación y acreditación de ANECA se extienden tanto a los títulos universitarios como a los profesores. Estos últimos deben ser acreditados por la ANECA antes de tomar parte en los procesos de contratación de las distintas universidades; las acreditaciones se conceden de manera diferenciada para las distintas modalidades de relación contractual con la universidad pública, incluyendo la vía funcionarial (titulares y catedráticos de universidad) y las nuevas modalidades de contratación laboral específicas del ámbito universitario (profesor contratado doctor, profesor ayudante doctor).

Las reformas en España aún están lejos de favorecer un contexto de competitividad similar al del sistema de Educación Superior británico. Las reformas no fueron tan profundas como allí en materia de financiación, a pesar de algunas propuestas en ese sentido (Villareal, 2001); y la financiación pública de las universidades españolas no ha quedado tan abiertamente condicionada a los resultados de la evaluación externa como en el Reino Unido, donde las calificaciones obtenidas en los ejercicios de evaluación de la investigación (*Research Assessment Exercise*, que recientemente se ha transformado en el *Research Evaluation Framework*) y, más recientemente, de la enseñanza (*Higher Education Review*) constituyen criterios básicos en el reparto de los recursos públicos (QAA, 2014); y las universidades españolas aún no gozan de plena libertad para modificar las tasas que cobran a sus estudiantes.

Por su parte, la actividad evaluadora de la ANECA ha priorizado la adaptación formal a los términos del Espacio Europeo de Educación Superior, la sustitución de los modelos de enseñanza empleados tradicionalmente por un modelo de enseñanza por

competencias, y el establecimiento de mecanismos internos que garanticen que las prácticas adoptadas en estos dos sentidos resultan eficaces.

En consecuencia, las universidades españolas se han preocupado más del cumplimiento de las condiciones formales establecidas por la ANECA para la acreditación de los títulos universitarios que de la formulación de estrategias para tener éxito en un mercado competitivo. Es cierto que el uso de la planificación estratégica se ha extendido entre las universidades españolas, pero hay dudas de que detrás de esta tendencia haya algo más que simple mimetismo o el deseo de unirse a la tendencia general (García–Aracil, 2013). El marco legal se ha modificado para favorecer nuevas formas de gobernanza que prioricen la capacidad de decisión de los órganos rectores, pero los gestores universitarios españoles siguen más preocupados por los nuevos métodos pedagógicos que por formarse en habilidades directivas como la planificación estratégica o los modelos de excelencia (Mira–Solves et al., 2012).

Por tanto, existen razones suficientes para pensar que la dirección de las reformas en España no replica con exactitud la de aquellos otros países que han recibido más atención por parte de la literatura. También es lógico pensar que los efectos de las reformas en la estructura, el gobierno y, en general, el funcionamiento de las IES ha podido ser diferente en España. Esto no quiere decir que España constituya un caso único y especial, podría ser simplemente una variante poco estudiada de la tendencia general, y también podría compartir características con otros países más próximos política y culturalmente que los de tradición anglosajona y cultura política más liberal. En todo caso, queda claro que no sería correcto extraer conclusiones sobre la naturaleza o las consecuencias de los cambios organizativos que están viviendo las universidades españolas a partir de lo ocurrido en otros países, y que no hay otro modo de arrojar luz sobre estas cuestiones que el de abordarlas desde la investigación empírica.

### **4.3 Método**

La investigación cuyos resultados se resumen en este capítulo se basó en las respuestas de 1134 académicos que trabajan en las universidades públicas españolas que imparten docencia presencial, a un cuestionario cuyo diseño fue sometido a un panel de expertos en gestión universitaria y una prueba piloto. La tasa de respuesta fue del 37%, similar a la de otros trabajos en el ámbito académico (Caballero, 2013; Cardoso et al., 2013, Kleijnen et al., 2011) y muy próxima a otros que se realizaron en la misma población (Barandiaran et al., 2012a, 2012b).

El cuestionario empleado incluye, entre otras, una sección en la que los académicos deben declarar si perciben una serie de trece tendencias relativas a la estructura organizativa, el estilo de gestión y el modelo de gobierno en las instituciones para las que trabajan en lo que se refiere a su labor docente. Las respuestas se registraron a través de una escala de Likert de 5 categorías entre “muy en desacuerdo” y “muy de acuerdo”. La categoría central se describió del siguiente modo: “ni de acuerdo ni en desacuerdo”.

El cuestionario también contiene una serie de preguntas destinadas a captar la percepción de los académicos sobre el modo en que ha cambiado su satisfacción laboral en los últimos años. A diferencia de otros trabajos en el área de la satisfacción laboral de los académicos en éste no se trabaja con declaraciones sobre la satisfacción laboral que sienten los encuestados en un momento dado, sino con sus afirmaciones sobre la medida y el sentido en el que aquélla ha variado en el contexto de las reformas organizativas que afectan a las IES. Esta particularidad obliga a adaptar las escalas convencionales de satisfacción laboral a los objetivos del trabajo y a preferir aquellas cuya adaptación resulta más sencilla. Por ejemplo, la escala de mayor difusión en la literatura es el sobradamente probado (Kinicki et al., 2002) Job Descriptive Index (JDI) (Ironson et al., 1989; Smith et al., 1985, 1969). El JDI es una escala multidimensional que se basa en someter una serie de calificativos y expresiones al encuestado para preguntarle si describen adecuadamente las condiciones de su trabajo. Por su diseño, esta escala resulta difícil de adaptar a las necesidades de un trabajo que pretende

identificar el cambio, más que describir la situación, de la satisfacción laboral. La adaptación siempre es posible, pero a costa de la simplicidad y comprensibilidad de las preguntas, y por tanto incrementa el riesgo de que los encuestados las interpreten inadecuadamente.

En la investigación que respalda esta tesis doctoral se ha empleado un doble enfoque. En el cuestionario se han simultaneado dos modos de medir el cambio en la satisfacción laboral, por una parte una adaptación del JDI, y por otra una solución más simple, consistente en consultar directamente a los académicos si su satisfacción laboral ha mejorado o, por el contrario, ha empeorado como consecuencia de los cambios organizativos percibidos. Esta segunda escala es la que se emplea en el análisis que se expone en este capítulo. No obstante, se ha llevado a cabo un análisis similar, con las necesarias modificaciones, empleando las respuestas de los encuestados al JDI adaptado, obteniéndose resultados compatibles con los que se exponen aquí.

En la solución adoptada, i.e. la escala sencilla, las respuestas se han recogido a través de cinco categorías, desde “mucha menos satisfacción que antes” hasta “mucha más satisfacción que antes”. Para la categoría central se utilizó la fórmula “la misma satisfacción que antes”.

Por otro lado, y aunque existe evidencia de que los resultados no varían demasiado cuando se emplean escalas unidimensionales (Bozeman y Gaughan, 2011: 168), en este trabajo, lo mismo que en otros (Araujo y Karasek, 2008; Capelleras, 2005; Oshagbemi, 2003; Lacy y Sheehan, 1997), se han preferido las escalas multidimensionales. La razón de esta preferencia radica en que se está investigando el efecto de cambios organizativos que, a priori, podrían afectar de un modo distinto a cada una de las diferentes dimensiones del trabajo del académico. También podría ocurrir que alguno de los cambios considerados influyera en unas pero no en otras dimensiones. En consecuencia, se ha optado por emplear cinco dimensiones del trabajo del académico (tareas

docentes<sup>11</sup>, posibilidades de promoción, salario, relación con los superiores y relación con los colegas), junto a una escala unidimensional que recoge la sensación del encuestado sobre cómo ha variado su satisfacción con su trabajo en general.

Las escalas sobre percepción de cambios organizativos y variación de la satisfacción laboral fueron sometidas a un doble examen de validez a priori, mediante un panel de expertos españoles en Educación Superior y una prueba piloto. A posteriori se calcularon los valores del  $\alpha$  de Cronbach, que se expondrán a lo largo del texto.

Por otro lado, en el análisis de la relación entre la percepción de los cambios organizativos y las variaciones en la satisfacción laboral se ha prescindido de una estrategia habitual que consiste en recodificar las respuestas en las escalas de satisfacción (por ejemplo, de “muy insatisfecho” a “muy satisfecho”) en variables numéricas, con el objeto de posibilitar la aplicación de las técnicas habituales de regresión múltiple. Esta estrategia genera dudas razonables por el carácter ordinal de la variable original (Bentley et al., 2013: 39; Bozeman y Gaughan, 2011: 172); dudas que están, si cabe, más justificadas cuando las respuestas se refieren a la variación de la satisfacción laboral a lo largo del tiempo. Por esa razón, se ha preferido trabajar con una variable dicotómica que informa de si el individuo ha percibido una reducción de su satisfacción laboral (cuando declara que su satisfacción es menor o mucho menor) o no (cuando declara que siente la misma, más o mucha más satisfacción); lo cual conduce al empleo de métodos de regresión logística binaria en lugar de los más habituales de regresión lineal múltiple. En definitiva, el uso de la regresión logística se debe a la voluntad de no intentar extraer de los datos más de lo que éstos pueden ofrecer.

---

<sup>11</sup> No se consideran la investigación o la gestión, del mismo modo que las percepciones sobre cambios organizativos se valoran desde el punto de vista de su influencia en la faceta docente del académico.

#### **4.4 Satisfacción laboral en la universidad pública española: tendencias recientes**

La investigación empírica se ha interesado poco por la satisfacción laboral de los académicos españoles. Hasta la fecha se han realizado apenas un puñado de investigaciones, la mayoría de ellas con un alcance limitado a la universidad en la que el investigador presta sus servicios.

Por lo general, estos trabajos han destacado los altos niveles de satisfacción laboral entre los profesores universitarios (Herranz et al., 2007), en línea con lo que señala la investigación en otros países (Oshagbemi, 2003); y que los profesores se encuentran más satisfechos con los aspectos intrínsecos del trabajo (Capelleras, 2005) que con otros aspectos de él, como la compensación económica, lo cual también es compatible con los resultados de trabajos de alcance internacional (Lacy y Sheehan, 1997). Frías (2006) ha afirmado que los académicos españoles tienden a considerar satisfactorias algunas características de su trabajo, como la posibilidad de realizar tareas que les atraen o la flexibilidad que les ofrece su trabajo; mientras que otras características, como la necesidad de dedicar tiempo a las tareas administrativas o los salarios relativamente bajos, suelen asociarse a sentimientos de insatisfacción.

Los resultados del trabajo de Frías (2006) casan perfectamente con la teoría de los dos factores de Herzberg et al., (1959), y que Hill (1986) ya había considerado adecuada para explicar los fenómenos de la satisfacción y la insatisfacción en el trabajo académico.

El trabajo de Caballero (2013) supone un giro con respecto a los objetivos de las investigaciones anteriores. La intención de esta autora es conocer el grado de satisfacción de los profesores universitarios con respecto a las condiciones de acceso a la función docente y de promoción a la función docente, por un lado, y a los sistemas de evaluación de la actividad académica y de incentivación, por otro. Es decir, Caballero se interesa por aspectos básicos de la política universitaria española que además se han

visto sometidos a una profunda revisión en el pasado reciente; y descubre que los niveles de satisfacción del profesorado con estos asuntos son generalmente bajos.

La investigación que se describe en este capítulo tiene una intención en cierto sentido similar a la de Caballero, aunque adopta un enfoque más abstracto. Por un lado, esta investigación se pregunta por los efectos de reformas organizativas expresadas en términos abstractos –como la tendencia al uso de normas y procedimientos o la profesionalización de la administración universitaria–, en lugar de por los de políticas, programas o sistemas concretos. Por otro lado, los efectos también se consideran en términos de la satisfacción general de los académicos, y no en función del rechazo o la aceptación de los nuevos programas o soluciones.

Además, esta investigación, se diferencia de las anteriores en que adopta un enfoque longitudinal, es decir, se interesa por la variación de las condiciones de trabajo de los académicos y su satisfacción a lo largo del tiempo; y, por tanto, no retrata situaciones, sino que describe tendencias.

Como se ha descrito en un apartado anterior, el método empleado consiste en solicitar directamente al académico una valoración sobre si su satisfacción laboral ha mejorado o, por el contrario, se ha reducido en cada una de las facetas del trabajo consideradas. El  $\alpha$  de Cronbach para el conjunto de la escala toma un valor de 0,79, por encima de los umbrales de fiabilidad que proponen Easterby–Smith et al. (2002), por un lado, y Sweet y Grace–Martin (2008) y Hair et al. (2010), por otro.

Las respuestas de los académicos se exponen en la tabla 4.1. Una primera observación de los datos revela el carácter asimétrico de todas las distribuciones. La inclinación hacia la insatisfacción es notable en todas las categorías contempladas, lo cual es compatible con diferencias marcadas entre categorías.

En la mayor parte de las facetas del trabajo académico se observa que las frecuencias más altas de respuesta se encuentran en las categorías que expresan los efectos negativos de los cambios en la satisfacción laboral; las excepciones se sitúan en la

conducta de los superiores y de los colegas; en estos dos casos la respuesta modal es que la satisfacción no ha cambiado.

La pérdida de satisfacción laboral es más frecuente con respecto a las condiciones laborales (salario y oportunidades de promoción) que con respecto a las relaciones personales en el trabajo (conducta de los colegas y de los superiores). La pérdida de satisfacción con el salario ha de ser interpretada en el contexto de las medidas de contención del gasto público que ha llevado a cabo el gobierno español en los últimos años y que han afectado también a los académicos que trabajan para el sector universitario público<sup>12</sup>.

La conducta de superiores y colegas no ha deparado tantas decepciones, pero aún así los datos informan de un 34% de académicos que se siente menos satisfecho de la conducta de sus superiores (frente a sólo un 5% que lo está más); y de un 29% que está menos satisfecho de la conducta de sus colegas (frente a un 7% que lo está más). Son números que generarían preocupación en los responsables de recursos humanos de cualquier organización pública o privada.

A medio camino entre las condiciones laborales y las relaciones personales se encuentra la satisfacción que obtienen los académicos de la realización de sus tareas docentes. Desde Hill (1986) hasta Rhodes et al. (2007), la mayor parte de la literatura ha defendido que la satisfacción de los académicos responde a factores intrínsecos de la tarea que desarrolla el docente, lo cual otorga un papel especialmente importante al capítulo de las tareas docentes. Desde este punto de vista, el hecho de que más de la mitad de los encuestados afirme encontrarse menos satisfecho con el desarrollo de su función docente también debería ser motivo de preocupación y reflexión.

---

<sup>12</sup> El salario de los empleados de las administraciones públicas lleva congelado desde 2011, a lo que debe añadirse la reducción salarial decretada por el gobierno en 2010 (que supuso una reducción media del 5% del salario para los trabajadores públicos, y una rebaja algo mayor para el colectivo de los profesores universitarios) y la supresión de una de las dos pagas extra que estatutariamente corresponden a los trabajadores públicos en 2012 (con un efecto neto en el salario anual de en torno al 7%).

**Tabla 4.1. Cambios en la satisfacción laboral de los académicos. Frecuencias relativas (%). N válido: 1053.**

	Mucha menos satisfacción que antes	Menos satisfacción que antes	La misma satisfacción que antes	Más satisfacción que antes	Mucha más satisfacción que antes
Tareas docentes	13,5	41,3	35,4	9,0	0,8
Salario	31,1	43,2	24,4	1,0	0,3
Oportunidades de promoción	26,6	36,0	34,0	2,9	0,5
Conducta de los superiores	11,9	22,0	61,0	4,6	0,6
Conducta de los colegas	8,2	20,6	64,8	6,2	0,3
Trabajo en general	9,4	39,3	42,0	8,1	1,2

**Fuente:** Elaboración propia.

En lo que respecta a su trabajo en general, prácticamente la mitad de los encuestados declara sentirse hoy menos satisfecho de lo que lo estaba antes del comienzo de las reformas, frente a un 10% que se expresa en el sentido contrario. La distribución de esta variable se asemeja más a la que refleja los cambios en la satisfacción laboral con las tareas docentes que a ninguna otra. De hecho, cuando las respuestas se recodifican en valores numéricos, el coeficiente de correlación más alto lo exhiben este par de variables (0,71). Dicho en otras palabras, las respuestas que dan los académicos a la pregunta sobre cómo está variando su satisfacción con el conjunto de su trabajo se parecen mucho a las que dan a la pregunta sobre cómo está variando su satisfacción con las tareas docentes que realizan. No sería correcto deducir de este resultado que la satisfacción laboral de los académicos procede principalmente del ejercicio de las actividades docentes, especialmente cuando el diseño de la investigación no ha contemplado la satisfacción de los académicos con otras tareas del académico, como la investigación o la gestión. Sin embargo, no puede ignorarse que los resultados obtenidos son compatibles con la teoría generalizada de que la satisfacción laboral entre

los académicos está más relacionada con el interés que adquieren las propias tareas que con otras circunstancias que rodean el trabajo del académico, como el salario o las oportunidades de promoción.

Por último, las respuestas de los individuos no se concentran en una o dos categorías. Sea cual sea la dimensión del trabajo que se considere, las opiniones están bastante dispersas, es decir, hay variedad en lo que piensan los académicos sobre las consecuencias de los cambios organizativos en su satisfacción laboral. Esta variabilidad puede ser producto de características personales de cada individuo, que le llevan a reaccionar de manera diferente frente a cambios similares en las circunstancias; pero también podría deberse, al menos en parte, a que los cambios organizativos a los que se refiere la pregunta se observan con diferente intensidad en los contextos en los que trabajan los académicos, o bien a que se combinan de un modo diferente en cada caso.

El próximo epígrafe describe algunas tendencias en las estructuras organizativas y en las formas de gestión y gobierno de las universidades españolas que bien podrían explicar parte de la variabilidad observada en las declaraciones de los académicos sobre la manera en que ha cambiado su satisfacción laboral. La descripción se aborda siempre desde el punto de vista de la labor docente de los académicos y a partir de sus valoraciones subjetivas.

#### **4.5 Cambios organizativos en las universidades públicas españolas**

Para conocer las consecuencias de las reformas organizativas en la satisfacción laboral de los académicos es necesario tener información sobre la medida en que dichas reformas afectan al contexto en el que trabaja cada individuo. La tabla 4.2 recoge información agregada sobre las respuestas de los académicos en este sentido. La última de sus columnas muestra la frecuencia relativa de los encuestados que afirman estar de acuerdo (o muy de acuerdo) con que cada uno de los trece cambios propuestos ha tenido lugar. Para conocer la estructura subyacente a estos trece cambios y facilitar su incorporación a un análisis explicativo de la reducción de la satisfacción laboral de los académicos se ha aplicado a estos datos un Análisis de Componentes Principales

(ACP). De acuerdo con este análisis, la percepción que tienen los académicos consultados sobre los resultados de las reformas organizativas se puede resumir en tres factores diferentes.

El primero de los factores resume los cambios tendentes a intensificar la estandarización de la tarea docente, junto con sus consecuencias inmediatas en forma de incremento del papeleo y mayor demanda de personal administrativo. Los cambios en este grupo son los más ubicuamente observados por los docentes en las universidades públicas españolas; en particular, más del 87% de los encuestados declara haber notado un mayor sometimiento a normas y estándares en su trabajo docente. Recuérdese también que diversos autores interpretan que este tipo de soluciones contribuye a la insatisfacción de los académicos (Rhodes et al., 2007; Baron, 2000).

El segundo factor está vinculado con aquellas tendencias que reflejan una pérdida de la autonomía del académico en el ejercicio de su labor docente o de su influencia en la gestión de la organización universitaria, es decir, una erosión del modelo colegial, que es el que ha dominado en la mayor parte de las Instituciones de Educación Superior en el mundo desde mediados del siglo XIX (Dearlove, 1997, 1995; Bess, 1988). Simultáneamente a esta decadencia del poder académico (Halsey, 1992) los encuestados perciben la pérdida de un rasgo característico de esta tradicional forma de gobierno universitario: el predominio de las normas y valores de la profesión académica sobre los objetivos particulares de cada organización o centro universitario (Clark, 1983; Millet, 1962). En cambio, es mucho menor el número de docentes que opina que los académicos estén perdiendo autoridad frente a sus estudiantes.

**Tabla 4.2. Percepción de cambios organizativos por parte de los académicos. Frecuencia relativa (en %) de individuos que se muestran de acuerdo con cada ítem\* y resultados del Análisis de Componentes Principales. Matriz de componentes rotados\*\*.**

Descripción	Valores Propios N válido	Factor 1	Factor 2	Factor 3	FRA*
		( $\lambda=2,94$ ) VEA=22,6%	( $\lambda=1,93$ ) VEA=37,38%	( $\lambda=1,22$ ) VEA=46,78%	
Mi labor docente está cada vez más sujeta a normas y procedimientos.	1.125	0,655	-0,026	0,105	87,7%
Ahora dedico más tiempo a tareas puramente administrativas.	1.123	0,766	-0,102	0,093	75,3%
Los nuevos sistemas y aplicaciones informáticas para la gestión académica son a veces demasiado rígidos y condicionan mi modo de trabajar.	1.127	0,609	-0,080	0,200	58,1%
En las nuevas condiciones de trabajo necesito mayor apoyo del personal administrativo.	1.113	0,620	0,176	0,012	52,8%
<b>Tendencia a la estandarización</b> ( $\alpha$ de Cronbach =0,624)	-	-	-	-	<b>68,5%</b>
Los valores y los principios académicos están perdiendo validez y están siendo sustituidos por normativa específica de la universidad para la que trabajo.	1.095	0,338	-0,205	0,614	65,8%
En general, los académicos hemos perdido capacidad de influencia en los órganos rectores de nuestra universidad.	1.041	0,064	-0,186	0,637	51,4%
Ya no dispongo de la misma libertad para tomar decisiones sobre mi labor docente.	1.117	0,371	0,001	0,552	48,9%
Mi autoridad frente a los estudiantes ha disminuido.	1.119	0,068	-0,064	0,589	21,3%
<b>Erosión del modelo colegial</b> ( $\alpha$ de Cronbach=0,622)	-	-	-	-	<b>46,9%</b>
La universidad cuenta ahora con más métodos para evaluar la calidad de las funciones que desempeño.	1.117	0,057	0,691	-0,015	53,7%
Ahora existen más posibilidades para que los académicos se coordinen entre sí para establecer, de común acuerdo, las condiciones de su trabajo	1.097	-0,06	0,727	-0,205	25,1%
Ahora es más sencillo coordinarse con profesores de otros departamentos o centros.	1.113	-0,105	0,684	-0,185	22,2%
<b>Intensificación de la coordinación docente y la evaluación</b> ( $\alpha$ de Cronbach =0,613)	-	-	-	-	<b>33,7%</b>
La organización para la que trabajo está ahora más orientada a la consecución de unos objetivos previamente acordados y recogidos por escrito.	1.076	0,294	0,448	0,311	60,3%
La administración de la universidad se ha profesionalizado. Hay un mayor número de profesionales en sus órganos rectores o su influencia en las cuestiones académicas es mayor.	1.051	-0,134	0,412	0,534	35,7%

\* Es la suma de las frecuencias relativas de los individuos que responden “de acuerdo” o “muy de acuerdo” a cada una de las preguntas.

\*\* Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Fuente: Elaboración propia.

El tercer factor está asociado a dos tendencias diferentes. La primera consistente en un fortalecimiento de los mecanismos de coordinación entre docentes, y la segunda asociada a la extensión de los expedientes de evaluación de la calidad docente. Estas dos tendencias son fácilmente apreciables en el discurso oficial sobre la reforma de la universidad española y forman parte importante de los criterios empleados por la ANECA en la acreditación de títulos universitarios. Estas tendencias representan un claro contraste con respecto a las soluciones tradicionales en la organización de la docencia universitaria. En la mayoría de las universidades, los mecanismos de coordinación para la docencia han sido tradicionalmente escasos. Bess (1988: 58 y ss.) explica que este fenómeno se produce porque las soluciones organizativas que se emplean en las IES se han diseñado para atender a las necesidades de la actividad que se considera más importante; y en las universidades de referencia esa actividad es la investigación, que es la que otorga prestigio, tanto al académico individual como a la propia institución. Tradicionalmente, la actividad investigadora no ha necesitado demasiada coordinación y, en todo caso, ésta se ha limitado al terreno de cada disciplina, es decir, al ámbito interno de cada departamento; razón por la cual se explica el relativo subdesarrollo de la coordinación interdepartamental que Clark (1983) resume en la expresión *loosely coupled*. Mientras tanto, la actividad docente siempre ha requerido una coordinación más intensa entre los departamentos involucrados en la enseñanza de un determinado currículo, pero en las estructuras universitarias esta necesidad se ha quedado sin respuesta; de modo que la integración de los contenidos impartidos por diferentes departamentos ha venido siendo responsabilidad de los estudiantes, en lugar de serlo de los profesores que, por otra parte, deberían estar mejor preparados para asumirla (Bess, 1988: 59). La doctrina reciente en materia de Educación Superior debería conducir en el sentido opuesto. Según esta doctrina, la calidad de la docencia se consigue a través del diseño de experiencias adecuadas para el aprendizaje del alumno (Harvey, 1995), y ello requiere que equipos multidisciplinares trabajen abordando los procesos educativos desde el punto de vista del estudiante, en lugar de hacerlo desde la perspectiva de cada disciplina en particular. La evaluación sistemática y colectiva de la docencia (más allá de la valoración que el académico efectúa de su propio trabajo) también forma parte del modelo de gestión académica que proponen diversos especialistas (Srikanthan y Dalrymple, 2007; Elton, 1996; Harvey,

1995). Harvey denomina a este modelo “nuevo colegialismo”, y lo describe como una adaptación del modelo colegial, que se basa en la autonomía del académico individual para decidir sobre todo lo relativo al diseño, ejecución y evaluación de sus tareas docentes. El nuevo colegialismo aboga por una responsabilidad colectiva de los equipos de académicos (en los que también pueden participar otros agentes) y una evaluación sistemática de los resultados orientada a la mejora de la calidad de la docencia. Son novedades atractivas, al menos a priori, para los académicos interesados en innovar y en perfeccionar la manera en que realizan su trabajo; sin embargo, sólo una minoría de los docentes consultados percibe estas tendencias en el contexto de su trabajo, a diferencia de lo que sucede con los otros dos factores.

Hay dos tendencias que el análisis no logra vincular unívocamente a alguno de los factores descritos, se trata de la formalización de los objetivos y la profesionalización de los órganos directivos. No obstante, y como se apreciará en el siguiente apartado, esto no resta interés al análisis de la influencia que los tres factores descritos, que representan grandes tendencias en la forma de organizar y gestionar la docencia en las universidades españolas, tienen en la satisfacción laboral de los académicos.

#### **4.6 Impacto de las reformas organizativas en la satisfacción laboral de los académicos**

El apartado metodológico de este capítulo señala algunas de sus particularidades con respecto a otros que investigan las causas de la satisfacción laboral de los académicos. Las diferencias afectan tanto a la construcción del modelo de referencia como al uso de técnicas estadísticas. Por ejemplo, en este apartado se va a trabajar con técnicas de regresión logística en lugar de emplear regresión lineal múltiple. Esta decisión se debe a que la regresión lineal requiere convertir las categorías de respuesta sobre satisfacción lineal en una escala numérica. Cuando se trabaja con escalas de satisfacción laboral esta solución genera dudas (Bentley et al., 2013: 39; Bozeman y Gaughan, 2011: 172) debido a que las diferencias entre las categorías de respuesta no expresan necesariamente lo mismo para todos los individuos; pero el problema es más serio

cuando las categorías recogen percepciones de los individuos sobre la medida en que su satisfacción ha variado a lo largo del tiempo. En este caso, a los problemas de medir la satisfacción en sí se suman los de la percepción de procesos que se desarrollan en períodos relativamente largos de tiempo. En estas circunstancias no se puede esperar que los individuos sean muy precisos en sus valoraciones, pero sí es más razonable confiar en que sepan reconocer si su satisfacción laboral es ahora mayor, o menor, de lo que lo fue en el pasado; y también se puede esperar que cuando dos individuos declaren sentirse menos satisfechos están queriendo decir la misma cosa. Por estas razones, a los efectos de esta investigación se ha considerado más razonable trabajar con regresiones logísticas, que localizan los factores que influyen en la probabilidad de que un individuo dado declare que su satisfacción se ha visto reducida, que con otras herramientas más convencionales.

De acuerdo con este enfoque, se ha trabajado con seis regresiones logísticas diferentes, cinco para las dimensiones del trabajo académico, y una más para la satisfacción con el trabajo en general (tabla 4.3.). En los seis casos el modelo trata de identificar si los factores considerados influyen en la probabilidad de que el encuestado afirme encontrarse menos (o mucho menos) satisfecho que antes con su trabajo; por tanto, un coeficiente positivo en la tabla indica que el regresor provoca un incremento de la probabilidad de que el individuo haya sufrido una pérdida de satisfacción laboral; mientras que un valor negativo expresa una influencia en sentido contrario.

En la especificación de los modelos se ha trabajado, *a priori*, con la misma serie de regresores. Ocupan un lugar preferente en esta serie tres variables que recogen la influencia que ejerce el grado en que los académicos perciben que se han dado los cambios organizativos descritos en el apartado anterior. Para facilitar el análisis y su interpretación se ha trabajado con las puntuaciones de los individuos en los tres factores que se extrajeron del análisis de componentes principales: tendencia hacia la estandarización, erosión del modelo colegial, y tendencia hacia la coordinación entre profesores y la evaluación de la calidad.

Identificar la influencia de estos tres regresores es el objetivo principal del trabajo. No obstante, junto a ellos, se han empleado otras variables de control: la antigüedad (medida por el número de años que el académico lleva trabajando en el sector); tres variables *dummy* que informan de si el académico en cuestión es mujer, si tenía la condición de funcionario y si ocupaba algún cargo de gestión en el momento de la encuesta; y una variable categórica que describe la rama de la enseñanza en la que desarrolla su labor docente.

Estas variables suelen estar presentes en las investigaciones sobre las causas de la satisfacción laboral; sin embargo, la razón por la que se han empleado en este análisis es otra ligeramente distinta: se prevé que estas variables pueden influir en el modo en que los cambios organizativos alteran la satisfacción laboral de los académicos. Por ejemplo, es razonable pensar que si las reformas alteran las condiciones de acceso a la categoría funcional, endureciéndolas, ello afecte de manera diferente a quien no es funcionario y a quien sí lo es.

No se han empleado otras con un efecto plausible en la satisfacción laboral, como la edad, por ejemplo, por su correlación con alguna de las introducidas en el modelo.

*A posteriori*, los regresores en cada modelo son diferentes. Esto se debe a que la especificación de los modelos es el resultado de aplicar un procedimiento de eliminación iterativa de regresores mediante la aplicación de un criterio de razón de verosimilitudes (con una sensibilidad de 0,1). El procedimiento consiste en comenzar con la totalidad de los regresores y probar si la eliminación del menos significativo empeora sensiblemente la calidad del ajuste. Si no lo hace, se elimina el regresor y se prueba con el siguiente; en caso contrario, el proceso se da por concluido y se trabaja con una especificación que contemple todos los regresores que no han sido eliminados.

Los resultados de estos procedimientos se exponen en la tabla 4.3.; en ella se aprecia, en primer lugar, que el efecto de los tres factores que resumen los cambios organizativos es muy consistente. Se observa que cada factor incide en todos y cada uno de los aspectos de la satisfacción laboral, actúa siempre en el mismo sentido y su efecto resulta

significativo en todos los casos. Ninguna de las variables de control que se han recogido tiene un efecto tan visible en la pérdida de satisfacción laboral de los académicos.

**Tabla 4.3. Factores explicativos de la reducción de la satisfacción laboral en distintas facetas (dimensiones) del trabajo académico \***

	Trabajo en general	Tareas docentes	Salario	Posibilidad de promoción	Relación con superiores	Relación con colegas
Percepción de Estandarización	0,679 (0,000)	0,807 (0,000)	0,226 (0,004)	0,355 (0,000)	0,361 (0,000)	0,276 (0,001)
Percepción de erosión del modelo colegial	0,826 (0,000)	0,885 (0,000)	0,278 (0,001)	0,515 (0,000)	0,446 (0,000)	0,410 (0,000)
Percepción de coordinación y evaluación de la calidad	-0,614 (0,000)	-0,710 (0,000)	-0,163 (0,042)	-0,401 (0,000)	-0,448 (0,000)	-0,476 (0,000)
Sexo: mujer				0,478 (0,003)		0,430 (0,009)
Antigüedad en el sector universitario			-0,026 (0,001)	-0,023 (0,009)	0,014 (0,059)	0,041 (0,000)
Rama enseñanza <sup>**</sup>	(0,087)	(0,012)				
Rama de enseñanza: Artes y humanidades	0,377 (0,176)	0,479 (0,095)				
Rama de enseñanza: Ciencias	0,283 (0,281)	0,579 (0,032)				
Rama de enseñanza: Ciencias de la salud	-0,358 (0,212)	-0,304 (0,297)				
Rama de enseñanza: Ciencias sociales y jurídicas	0,159 (0,502)	0,291 (0,231)				
Cat. Prof.: Funcionario				-0,351 (0,082)		
Cargo actual: Sí					-0,576 (0,007)	
Constante	-0,212 (0,279)	-0,009 (0,964)	1,653 (0,000)	1,123 (0,000)	-0,861 (0,000)	-2,041 (0,000)
R <sup>2</sup> de Nagelkerke	0,307	0,356	0,058	0,175	0,153	0,167
Prueba omnibus (Chi-cuadrado)	228,821	270,885	35,420	120,016	103,466	109,073
Prueba omnibus (p)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
N válido	875	875	875	875	875	875

\* Entre paréntesis la significatividad basada en estadísticos de Wald.

\*\* La rama que se emplea como referencia es la de ingeniería y arquitectura.

**Fuente:** Elaboración propia.

Los cambios organizativos influyen en la satisfacción laboral de un modo diferente según su naturaleza. El factor que recoge la extensión de las normas y su formalización tiende a reducir los niveles de satisfacción de los trabajadores, lo cual es perfectamente compatible con las previsiones de la teoría de la organización, que ha destacado reiteradamente que la formalización del comportamiento suele provocar el rechazo de los trabajadores, además de severas disfunciones en las organizaciones que abusan de ella (Crozier, 1964). Diferentes especialistas en Educación Superior han destacado, además, que los académicos aprecian especialmente la libertad con la que cuentan en el desempeño de sus tareas (Rhodes et al., 2007).

El factor que mide el grado de erosión del modelo colegial influye en el mismo sentido. La autonomía en su trabajo y la autoridad con la que cuentan en el desempeño de sus actividades son algunos de los aspectos más valorados por los académicos, y lo mismo ocurre con la posibilidad que los sistemas colegiales otorgan a los académicos de participar en las decisiones de las instituciones en las que trabajan, incluso en asuntos distintos de los puramente académicos. Hay evidencia de que estos rasgos del modelo colegial son muy apreciados por los profesores universitarios (Rhodes et al., 2007; Baron, 2000; Hill, 1986); y por tanto es razonable que la percepción de que se están difuminando altere la valoración de los académicos sobre su satisfacción laboral.

Más novedosa e interesante resulta la influencia del último factor asociado a la promoción y facilitación de la coordinación entre académicos y a la utilización de mecanismos para la evaluación de la calidad, y que actúa en sentido contrario a las dos anteriores, es decir, contribuye a reducir la sensación de pérdida de satisfacción laboral. La conclusión es interesante, entre otras cosas, porque aparentemente se opone a la extensa literatura que existe a propósito del rechazo de los académicos a los sistemas de aseguramiento de la calidad y la evaluación externa (Olaskoaga et al., 2013a; Cartwright, 2007; Newton, 2002) y también porque parece abonar la idea de que los académicos no se oponen sistemáticamente a cualquier cambio del modelo organizativo de las Instituciones de Educación Superior, y están dispuestos a admitir novedades en este sentido, siempre y cuando éstas no cancelen las condiciones de autonomía y capacidad de decisión en las que han venido trabajando. Como se ha dicho más arriba,

este tercer factor resume las características de un nuevo modelo de gestión para las IES, el “nuevo colegialismo”. Este modelo se basa en el uso intensivo de la coordinación en el seno de equipos de trabajo formados por académicos (Harvey, 1995) y también por otro personal (Elton, 1996), y en el que las decisiones y los planes adoptados por los equipos son sometidos a una sistemática evaluación de resultados que desemboca en una completa evaluación institucional (Harvey, 1995).

Todos los resultados que se han obtenido con respecto a la influencia de los tres factores básicos citados son robustos: en esencia no varían cuando se prueban especificaciones alternativas de los modelos, ni tampoco cuando se sustituyen los métodos de regresión logística por regresiones lineales múltiples. También se ha comprobado su robustez cuando se emplea una escala diferente, basada en el Job Descriptive Index, para la variación de la satisfacción laboral<sup>13</sup>.

La lectura de los efectos de las variables de control en las regresiones también arroja interesantes interpretaciones. La experiencia del académico se ha medido mediante el número de años que lleva dedicados a la enseñanza universitaria, en lugar de hacerlo por los años que lleva trabajando en la institución en la que está contratado actualmente<sup>14</sup>, aunque los resultados son del todo similares con independencia de cuál de los indicadores se escoja. La antigüedad actúa en sentidos diferentes según el caso: incrementa la propensión a la insatisfacción laboral en la relación con los colegas y con los superiores (aunque en este último caso el resultado no sea significativo al 5%); y ejerce el efecto contrario en la satisfacción con el salario y las posibilidades de promoción. Estos resultados han de interpretarse en un contexto en el que las condiciones de contratación y acceso a la carrera académica han cambiado sustancialmente; los docentes con menos experiencia y contratos menos estables sufren las consecuencias de los ajustes de plantilla y son conscientes del endurecimiento de los requisitos para acceder a la condición de funcionario, que es la que garantiza estabilidad

---

<sup>13</sup> Todos estos resultados se encuentran disponibles previa solicitud al autor de esta tesis.

<sup>14</sup> Estos resultados también pueden ser facilitados por el doctorando a quien lo desee.

laboral y promete mejores condiciones salariales. Para obtener estos contratos los docentes deben ser acreditados por la ANECA, que valora sus méritos académicos y aplica criterios de mayor exigencia que los que se emplearon en el pasado. En estas condiciones es natural que las expectativas de los académicos más jóvenes hayan empeorado y su satisfacción laboral en estos dos aspectos sea peor que la de quienes gozan de una posición más consolidada.

Por otro lado, la antigüedad también condiciona el contexto en que el académico se formó y los valores que absorbió durante la etapa de su socialización en el trabajo. Oshagbemi (2003) encuentra una relación negativa entre la antigüedad y la satisfacción laboral, y especula con que pueda deberse a que los académicos de mayor edad están menos dispuestos que los más jóvenes a aceptar las nuevas condiciones de trabajo, lo cual contribuye a su insatisfacción. Los datos que se presentan aquí corroboran su argumento cuando se interpretan en el siguiente sentido: a los académicos de mayor antigüedad les cuesta más que a los más noveles adaptarse a los nuevos modelos de gestión que favorecen la concentración de capacidad de decisión en los niveles altos de la jerarquía, lo cual provoca su insatisfacción con las relaciones que mantienen con sus superiores; y los académicos de mayor antigüedad tampoco aceptan con agrado el incremento de la competencia entre académicos, en buena medida provocada por un contexto de restricciones en el acceso a la función docente y estrictos sistemas de acreditación basados en indicadores cuantitativos de resultados de las actividades académicas.

La influencia del sexo en la satisfacción laboral es muy controvertida. Algunos trabajos encuentran que las mujeres tienden a sentirse más satisfechas con sus trabajos, mientras que otros reúnen evidencia de lo contrario. En la literatura parece haberse extendido la opinión de que la influencia del sexo no es significativa cuando se controlan otras variables como la categoría profesional o el salario (Bozeman y Gaughan, 2011). Por otro lado, la influencia del sexo en la satisfacción laboral podría ser, según algunos autores (Sánchez et al., 2007) una particularidad cultural de los países anglosajones. No obstante, la presencia del sexo en los modelos de la tabla 4.3. debe interpretarse de un modo distinto. En estos modelos el hecho de que los coeficientes sean superiores a cero

en dos de las regresiones significa que las mujeres sufren un mayor riesgo de pérdida de satisfacción en dos aspectos diferentes de su trabajo: las posibilidades de promoción y las relaciones con sus colegas. El primero de estos resultados puede interpretarse como el producto de un fenómeno de creciente incompatibilidad entre las nuevas exigencias para el acceso a la condición funcionarial, que resultan en un alargamiento del período de preparación previo a la consecución de un puesto de trabajo estable y mejor remunerado, por una parte, y las necesidades de conciliación, por otra. En España, hoy en día, siguen siendo las mujeres, más que los hombres, las que sienten la necesidad de conciliar trabajo y vida familiar; y este objetivo es cada vez más difícil de alcanzar para las profesoras, que deben dedicar cantidades crecientes de trabajo si quieren conseguir puestos mejores y mejor remunerados. Por otro lado, el sistema de acreditación promueve una mayor competencia entre los académicos que optan a conseguir una categoría funcionarial o a mejorarla, lo cual comporta los mismos efectos en la satisfacción de las mujeres que la extensión del periodo de consolidación laboral. Sea por estas o por otras razones, los datos indican que las mujeres han sido, por su condición, menos capaces de adaptarse, o de resignarse, a los cambios que se han producido en los sistemas de promoción y a las condiciones que el nuevo contexto impone a las relaciones entre colegas.

Diversos autores han afirmado que la comunidad académica en realidad no existe sino fragmentada en una multitud de secciones diferentes, cada uno de ellas circunscrita a los límites de una disciplina científica o profesional (Clark, 1983). Cada una de las disciplinas comparte una manera de trabajar y también unos valores diferentes. Empleando las categorías que propuso Becher (1999) para distinguir unas disciplinas de otras, Kekále (2003) encontró diferencias entre las disciplinas duras y convergentes (como la biología) frente a las blandas y divergentes (como la sociología). Por ejemplo, quienes trabajan en las primeras tienden a sentirse más cómodos con el empleo de estándares técnicos para medir la calidad de la producción científica, mientras que los académicos que trabajan en las segundas encuentran que la calidad tiene un significado más plástico y matizado de lo que sus colegas de las ciencias duras están dispuestos a admitir. En un capítulo anterior de esta tesis, dedicado a las preferencias que los académicos sienten por diferentes conceptos de calidad, se concluyó que los académicos

que trabajan en ramas de la enseñanza asociadas a la formación de profesionales, como las ciencias de la salud o la ingeniería y la arquitectura, son más propensos a valorar la calidad de los estudios universitarios en función de necesidades de alumnos y empleadores. Aquí se observa que los que trabajan en esas mismas ramas se han adaptado mejor –es menos probable que sufran una pérdida de satisfacción– a las nuevas condiciones en las que se desarrolla la docencia, lo cual es coherente con que las reformas legales hayan atribuido a todas las enseñanzas de grado la finalidad de preparar a los estudiantes para “el ejercicio de actividades de carácter profesional” (Real Decreto 1393/2007) y con el impulso que se ha dado en todo el sistema a los métodos basados en la trasmisión de competencias profesionales a los estudiantes.

La influencia de los factores sociolaborales termina con dos circunstancias bastante previsibles. En primer lugar, la probabilidad de pérdida de satisfacción laboral con las condiciones de promoción es menor entre los académicos que ya son funcionarios y que, por tanto, ya no pueden verse perjudicados por el establecimiento de condiciones más restrictivas para el acceso a dicha condición. En segundo lugar, la pérdida de satisfacción en las relaciones con los superiores es menos probable para los académicos que ocupan cargos de gestión, lo cual es bastante razonable porque ocupar un cargo académico significa, entre otras cosas, pasar a formar parte de un grupo social diferente, quizá con unos valores ligeramente distintos (Deem y Brehony, 2005), y participar de la solidaridad del grupo; o dicho de otro modo, es normal que las relaciones con los superiores sean más cómodas cuando uno tiene a su vez algún tipo de autoridad sobre los demás.

#### **4.7 Discusión y conclusiones**

Los datos reunidos a lo largo de esta investigación apuntan a que durante la última década, y coincidiendo con las reformas que se pusieron en marcha a partir de la Ley Orgánica de Universidades de 2001, se ha producido una reducción de los niveles de satisfacción laboral entre los académicos que trabajan para las universidades públicas españolas.

Este sentimiento de pérdida de satisfacción laboral está relacionado con la medida en que el académico se percibe cada vez más sujeto a normas y procedimientos en el ejercicio de sus tareas docentes, y con la sensación de pérdida de autonomía en su trabajo y de sometimiento a los objetivos marcados por la institución y sus administradores. La primera de estas percepciones se encuentra más extendida que la segunda entre los académicos consultados, pero ambas afectan significativa y negativamente a su satisfacción laboral en todas y cada una de las facetas del trabajo investigadas: el desarrollo de las tareas docentes, el salario, las posibilidades de promoción, y la relación con superiores y colegas.

Estos resultados no describen un panorama muy deseable ni para los académicos ni para los gestores universitarios. Birnbaum (2004) ha destacado que las reformas del tipo de las que se han descrito afectan más a instituciones como las universitarias, en las que existe una cultura de preservación de los valores propios (Goodlad, 1976), que a otros tipos de organización, en los que lo único importante es la consecución de los objetivos. Para muchas IES, y para los académicos que trabajan en ellas, la manera en cómo se trabaja –incluyendo el gobierno compartido y la participación de los diferentes estamentos en la toma de decisiones, o el grado de autonomía con el que cuenta el académico en el diseño y la ejecución de su trabajo– es tan importante como los resultados que se obtienen. Y eso no es todo, para este autor los cambios en la forma de gobierno que reducen la autonomía de los académicos afectan también a su estatus, lo cual explica una generalizada actitud de rechazo a dichas reformas en los círculos académicos. El rechazo habitualmente se expresa en forma de actitudes de discurso oculto, simulación y fraude (Anderson, 2008), a las que los gestores suelen responder con una intensificación de los mismos medios que provocaron el rechazo, es decir, más normas y más concentración de la autoridad en los cargos de gestión, en detrimento de la autonomía de los académicos (Birnbaum, 2004). Este círculo vicioso no sólo no beneficia a los académicos, sino que además desemboca en un proceso de progresiva pérdida de confianza entre los agentes, que erosiona el capital social de las instituciones y perjudica su funcionamiento.

En realidad, la secuencia de causas y efectos que se relata en el párrafo anterior tiene un carácter contingente: es más probable en las IES en las que predominan los valores académicos tradicionales, es decir, los asociados al modelo colegial. En otros contextos, las soluciones organizativas basadas en la estandarización de los métodos de enseñanza y en la disminución de la autoridad delegada a los académicos podrían funcionar perfectamente; así ocurre, por ejemplo, cuando las IES se preocupan exclusivamente de maximizar sus ingresos; o cuando a los académicos que trabajan en ellas no les molesta actuar como meros transmisores de los contenidos programados ni trabajar con materiales didácticos estándares; o cuando lo que interesa fundamentalmente a los estudiantes es conseguir su título universitario con relativa facilidad; o cuando a los empleadores sólo les preocupa obtener trabajadores capacitados profesionalmente.

La presencia de alguna o de algunas de estas condiciones podría favorecer la aceptabilidad de las tendencias organizativas descritas. Esto es compatible con que en el curso de esta investigación se haya comprobado que los docentes que trabajan en áreas de conocimiento más vinculadas a la preparación del estudiante para el desempeño de una profesión (particularmente los que trabajan en las áreas de ciencias de la salud y de ingeniería y arquitectura) se sienten menos perjudicados por las novedades organizativas que los que ejercen su labor en ramas más próximas a la capacitación científica (ciencias y ciencias sociales y jurídicas), o en las asociadas a una formación más liberal (artes y humanidades).

Para algunos analistas, el hecho de que los enfoques organizativos en las IES no sean del gusto de los académicos no resulta tan dramático. Para Baron (2000), las reformas del tipo de las que se han descrito en este trabajo pueden provocar insatisfacción laboral en los académicos, pero sin llegar a minar su compromiso con el trabajo. En su argumentación, Baron se basa en la conocida teoría de los dos factores, según la cual las condiciones periféricas a la tarea explican las situaciones de insatisfacción laboral, pero son las condiciones intrínsecas a las tareas desarrolladas las que provocan sentimientos de satisfacción laboral y las que impulsan la motivación. De ser correcto, el planteamiento de Baron podría justificar el optimismo en otras IES, pero no en las universidades públicas españolas, donde según los resultados obtenidos la satisfacción

con las tareas docentes se ha reducido tanto o más que la satisfacción que los académicos sienten, en general, con las condiciones de su trabajo: para más de la mitad de los profesores consultados en esta investigación el trabajo con los estudiantes ya no es tan satisfactorio como lo era antes de las reformas organizativas.

Los niveles de satisfacción laboral de los empleados no afectan únicamente a la eficacia actual de las organizaciones para las que trabajan, también influyen en su capacidad para reclutar y mantener el tipo de empleados que la organización necesita para seguir cumpliendo con sus fines. En general, se considera que un salario adecuado y unas interesantes expectativas de carrera profesional operan facilitando el reclutamiento de personal adecuado. Incluso si se acepta que el salario no es un factor tan determinante en las decisiones laborales de los académicos, y que los candidatos a realizar una carrera académica están dispuestos a renunciar a un salario mejor fuera de la universidad (Williams y Blackstone, 1974), es difícil imaginar que sus decisiones sean absolutamente ajenas e independientes de la probabilidad que tienen de consolidar su puesto. En la universidad pública española, los académicos más jóvenes perciben que sus oportunidades de promoción, que en muchos casos significan la sustitución de contratos temporales por puestos más estables, se han reducido, y no es improbable que estas condiciones desalienten a los jóvenes más preparados, que bien podrían renunciar a seguir con su carrera académica, o bien podrían decidir desarrollarla en otras instituciones o países que les ofrezcan mejores expectativas.

Las reformas también parecen haber perjudicado menos a los hombres y más a las mujeres, que es más probable que declaren una reducción de su satisfacción laboral con respecto a las oportunidades de promoción y a las relaciones con sus colegas. En España el peso de las mujeres en la plantilla docente de las universidades públicas se ha ido equiparando muy lentamente al de los hombres a lo largo de la historia reciente. Esta tendencia ha de valorarse positivamente, no sólo porque las mujeres pueden ver cumplido su deseo de desarrollar una carrera académica, sino también porque indica que las IES tienen ahora un campo más amplio para seleccionar a los futuros académicos, haciéndolo entre las personas más preparadas e interesadas en la labor académica, con independencia de su sexo. El hecho de que las reformas recientes hayan empeorado

relativamente la situación de las mujeres con respecto a la de los hombres supone un paso atrás en esta dirección.

Si las universidades públicas españolas gozasen de mayor margen de maniobra en sus políticas de recursos humanos podrían establecer condiciones específicas para estos colectivos en función de sus necesidades de reclutamiento y renovación de la plantilla docente. Ocurre, sin embargo, que la mayor parte de las normas básicas que regulan actualmente el reclutamiento, la evaluación, o la promoción de los académicos en el sector no sólo no dependen de cada institución, sino que son las que han provocado, de hecho, la pérdida de satisfacción de los académicos. En estas condiciones a los gestores de las instituciones universitarias sólo les queda monitorizar las carreras de los académicos más jóvenes e intentar prevenir los abandonos prematuros de las mentes más prometedoras mediante programas que les ayuden a cumplir con los requisitos que se les exigen en los programas de acreditación nacional o mediante mecanismos que faciliten la conciliación de la vida familiar con la académica.

Es posible que la solución más natural a las necesidades de las universidades públicas españolas consista en un cambio de enfoque más radical, y también más arriesgado. Se trata de un enfoque bajo el cual la renovación de la docencia universitaria en España y el mantenimiento de las condiciones laborales de los académicos quizá no sean objetivos tan incompatibles como las conclusiones anteriores sugieren. Su aplicación pasa por abandonar la vía de la estandarización de las tareas docentes y mantener el principio de autonomía de los académicos, añadiendo a sus atribuciones la responsabilidad de mejorar la calidad de los métodos de enseñanza. Esta vía, que se puede resumir en la expresión “nuevo colegialismo”, ha sido defendida por la doctrina (Biggs, 2001; Elton, 1996; Harvey, 1995) y su éxito depende del fortalecimiento de los sistemas de coordinación entre académicos, que ha sido tradicionalmente una de las asignaturas pendientes de las organizaciones universitarias. El éxito de esta vía no está asegurado, como no lo está el de las soluciones que se están empleando actualmente, pero la evidencia reunida en este trabajo demuestra que allí donde se ha aplicado cuenta, al menos, con la complicidad de los académicos. No es poco.



**5 NOVEDADES, CONCLUSIONES GENERALES Y  
POSIBILIDADES DE EXTENSIÓN Y  
PROFUNDIZACIÓN DE ESTA INVESTIGACIÓN  
DOCTORAL**



## **5.1 Introducción**

Como ya se ha advertido desde un principio, esta tesis doctoral no adopta el formato tradicional de trabajo monográfico; su autor ha preferido una solución más moderna y, sobre todo, más práctica, consistente en reunir tres investigaciones de temática común o relacionada, cada una de las cuales cumple las condiciones de forma de un artículo científico, aunque su extensión quizá sea ligeramente mayor que la que exigen actualmente las publicaciones científicas. La intención del doctorando es publicar cada uno de estos artículos y, de hecho, uno de ellos ya ha sido aceptado en la revista *Higher Education*, otro ha sido ligeramente modificado en atención a las sugerencias de los evaluadores de una segunda revista y se encuentra a la espera de una segunda evaluación, y el tercero ha sido enviado a otra publicación periódica y se espera aún el dictamen de los evaluadores.

En las tesis que adoptan esta apariencia es menos común encontrar una sección final destinada a recapitular sobre los logros del investigador y las conclusiones de su trabajo de investigación. Sin embargo, en esta ocasión, el doctorando y sus directores han considerado oportuno completar el trabajo con un capítulo final convencional, que destaque las novedades y resuma las conclusiones y las posibilidades que ofrece la investigación realizada. Con este capítulo el doctorando pretende, en definitiva, subrayar, dentro de los límites de lo legítimo, las virtudes de su trabajo de investigación, y los méritos que reúne para merecer la categoría de doctor.

Los contenidos de este capítulo se distribuirán en tres epígrafes relativos, respectivamente, a las novedades que contiene la investigación con respecto a otras anteriores en campos similares; a las conclusiones que se pueden extraer de cada una de las tres investigaciones que contiene esta tesis, y de las relaciones que existen entre ellas; y a las rutas por las que el doctorando pretende continuar su investigación, así como el contexto colaborativo e institucional en el que proyecta hacerlo.

## **5.2 Principales novedades de esta investigación doctoral**

Aunque relacionados entre sí, se pueden distinguir varios aspectos novedosos en esta tesis doctoral, aspectos que atañen a los instrumentos empleados en el trabajo de campo, a los objetivos de la investigación, y a la combinación temática.

En el campo estrictamente instrumental, esta investigación ha servido para diseñar un cuestionario que reúne una serie de escalas, cada una de las cuales representa un grado diferente de novedad. La escala para medir las preferencias de los académicos por las nociones de calidad de la Educación Superior es una adaptación de la que el grupo ECUALE ha empleado para fines semejantes (ver primer capítulo de esta tesis), y a juicio del doctorando la perfecciona. Los propios miembros del grupo ECUALE eran conscientes de que una de las definiciones operativas, la que liga la calidad al cumplimiento de la misión de cada institución universitaria, era interpretada por los encuestados de un modo ligeramente diferente a como lo hacían los propios investigadores, razón por la cual constituía una excepción a la regularidad empírica por la cual los conceptos de calidad son tanto más preferidos por los académicos cuanto más próximos se encuentren a la perspectiva académica. La nueva operacionalización de los conceptos de calidad que se propone en esta tesis doctoral resuelve este problema y destaca, aún más, el carácter robusto de la regularidad empírica señalada por el grupo ECUALE.

El cuestionario también incluye una serie de trece preguntas que permiten valorar el sentido que los académicos atribuyen a las reformas organizativas que observan en el contexto de su labor docente, e interpretar sus respuestas en los términos propios de la teoría organizativa. Esta escala es completamente nueva y ha sido diseñada con la colaboración de un grupo de expertos en educación. Con respecto a los métodos empleados en otras investigaciones, esta escala representa una interesante novedad que consiste en que describe las novedades organizativas en términos abstractos, es decir independientes de las políticas o de los programas concretos que se desarrollen en cada institución o país; y muy próximos a varios conceptos habituales en la teoría de la organización, aunque adaptados al lenguaje común. Estas características dan lugar a dos

importantes ventajas de la escala: que puede aplicarse en contextos institucionales o países distintos, y que su interpretación en los términos de la teórica organizativa es prácticamente inmediata.

Finalmente, el cuestionario ha modificado dos escalas habitualmente empleadas en la medición de la satisfacción laboral. Con unas pequeñas transformaciones, las nuevas escalas son capaces de ofrecer una perspectiva longitudinal de lo ocurrido con la satisfacción laboral; es decir, sirven para medir las percepciones de los académicos sobre cuánto y en qué sentido ha variado su satisfacción laboral.

Todas estas escalas han sido validadas *a priori* mediante un panel de expertos y un estudio piloto; además, ofrecen resultados aceptables en los alfa de Cronbach. Sin embargo, en opinión del doctorando, la utilidad del instrumento se verifica mejor en el hecho de que está siendo adoptado por otros grupos de investigación e investigadores individuales, por ejemplo en la Universidad Juárez Autónoma de México, en La Universidad Autónoma del Estado de México y en la Universidad de Guadalajara. En agosto y septiembre de este año se han realizado una serie de presentaciones de los instrumentos y los resultados de esta investigación doctoral en estas universidades, con la feliz consecuencia de que grupos de investigación e investigadores individuales en todas estas universidades han solicitado permiso para emplear el cuestionario o para adaptarlo a los objetivos y el contexto de sus propias investigaciones.

Los objetivos y el enfoque que adopta la investigación también son relativamente novedosos. Tal y como se ha expuesto en el segundo capítulo de esta tesis doctoral, diversos autores coinciden en señalar el contenido político de las nociones de calidad de la educación universitaria. Extraña, y al mismo tiempo alimenta la curiosidad del doctorando, el hecho de que esta constatación no haya dado lugar a más investigación sobre cuáles son las circunstancias personales y profesionales que hacen que los académicos se muestren más o menos partidarios de cada concepto, o sobre la relación plausible entre los conceptos de calidad y las preferencias de los académicos por determinadas políticas y objetivos en la gestión universitaria. Por lo que el doctorando conoce, hasta la fecha su trabajo es el único que aborda la influencia de las condiciones

socio–profesionales en la aceptación de las distintas nociones de calidad<sup>15</sup>. Por su parte, la influencia de las preferencias por los conceptos de calidad en la demanda de políticas universitarias forma parte de la lista de nuevas investigaciones que el doctorando pretende llevar a cabo en el futuro, como se señalará más tarde.

La novedad en los objetivos de la investigación se percibe también en las otras dos investigaciones que forman parte de esta tesis. En la literatura sobre la Educación Superior española las cuestiones relacionadas con el gobierno, la gestión y la organización universitaria se tratan normalmente desde un punto de vista normativo o doctrinal. Autores como Mora o Villareal (2001) destacan los defectos de las soluciones actuales y proponen reformas. En el tercer capítulo de esta tesis la intención es muy diferente, y consiste en describir las direcciones que están tomando las reformas, utilizando para ello, y con todas las cautelas necesarias, la percepción de los académicos. Este tipo de trabajo sí se ha llevado a cabo en otros contextos nacionales, especialmente en el Reino Unido, donde se ha trabajado con encuestas y entrevistas para conocer las percepciones de los académicos, y su valoración sobre lo que ha venido ocurriendo en las tres últimas décadas. Sin embargo, la propuesta que contiene esta tesis doctoral también difiere en lo esencial de ese cuerpo de literatura, porque trabaja con conceptos abstractos y fuertemente vinculados con la teoría organizativa, que son sometidos a la consideración de los encuestados. Este enfoque contrasta con la mecánica, más habitual, de someter a la consideración de los encuestados programas o mecanismos concretos, como el Research Assessment Exercise (RAE), o los programas de calidad total en las instituciones universitarias (Locke y Bennion, 2011).

Finalmente, el cuarto capítulo también contiene novedades; se trata del capítulo más asociado al concepto de satisfacción laboral y, en ese sentido, se encuentra próximo a la literatura que investiga este fenómeno. Sin embargo, difiere de la mayor parte de esa literatura en dos aspectos fundamentales: i) en que se adopta un enfoque longitudinal, es

---

<sup>15</sup> El trabajo de Cardoso et al. (2013) tiene un objetivo parecido, pero en él no se trabaja con conceptos de calidad sino con la valoración que los académicos realizan de los métodos de evaluación de la calidad.

decir, se describen y se tratan de explicar los cambios en la satisfacción laboral durante un determinado periodo; ii) y en que, a diferencia de la mayor parte de la literatura, no se busca localizar los factores demográficos, familiares, sociales, o laborales que inciden en la situación de satisfacción o de insatisfacción laboral; sino aislar el efecto que han podido tener en dicha situación los cambios recientes en la organización y en la gestión de las instituciones universitarias españolas. Puede que este planteamiento tenga menor interés desde el punto de vista tradicional de la literatura de la satisfacción laboral, casi siempre preocupada por conocer, con la mayor riqueza de detalles posible, cuál es el factor o conjunto de factores que mejor explica la satisfacción laboral de los trabajadores; pero quizá resulte más interesante para los decisores políticos y los gestores de las instituciones universitarias españolas, que pueden reconocer el efecto en la satisfacción laboral de tendencias que tienen su origen en sus propias decisiones, y que pueden identificar a los grupos que sufren más las consecuencias de dichas decisiones.

Por último, el doctorando opina que una de las características más sobresalientes de su trabajo de investigación reside en la originalidad de su combinación temática. Calidad de la Educación Superior, organización universitaria y satisfacción laboral de los docentes son temas suficientemente tratados en sus correspondientes cuerpos de literatura; sin embargo, son muy escasos los trabajos que abordan las relaciones entre ellos, incluso allí donde parecen más evidentes. En efecto, la influencia de los cambios organizativos en las condiciones laborales de los académicos y la reacción de los académicos ante las reformas son asuntos que se han investigado con profusión, sobre todo en los países donde las reformas han resultado más profundas o polémicas. Podría pensarse que el paso desde la degradación de las condiciones laborales hasta la (in)satisfacción laboral es casi inmediato; sin embargo, los trabajos que describen las consecuencias de las reformas mediante el constructo de la satisfacción laboral son extrañamente escasos.

En cuanto a la relación entre las nociones de calidad y la satisfacción laboral, el doctorando se ve en la necesidad de admitir que lo que promete esta tesis doctoral es mucho más de lo que realmente ofrece. En el trabajo, las nociones de calidad se han

considerado en su sentido político, es decir, en su capacidad para resumir las intenciones y los deseos de los académicos con respecto a lo que debe ser la universidad en la que trabajan. En esta tesis se ofrecen varias pruebas de este sentido político. Admitida esta tesis, es fácil proponer la hipótesis de que la satisfacción laboral de los académicos puede depender de la medida en que las instituciones para las que trabajan comparten su visión y actúan conforme a ella. Dicho con otras palabras, la satisfacción laboral de un académico puede depender de la medida en que los programas y las políticas de las instituciones universitarias son compatibles con sus nociones de calidad. Esta relación podría constatarse con instrumentos e información similares a los que se han manejado en esta tesis doctoral y, de hecho, su comprobación es, como se indicará más tarde, una de las extensiones naturales de la investigación del doctorando.

### **5.3 Conclusiones generales**

Esta tesis se compone de tres investigaciones cuyos resultados se exponen, respectivamente, en sus capítulos segundo, tercero y cuarto. Los objetivos específicos de estas tres investigaciones son los siguientes: la primera describe las preferencias de los docentes universitarios con respecto a los conceptos de calidad de la Educación Superior aceptados convencionalmente, y descubre algunos condicionantes socioprofesionales de las preferencias de los académicos; la segunda describe las tendencias que, en materia de gobierno y gestión, se observan en las universidades públicas españolas –utilizando para ello las percepciones de los académicos–, y recoge las declaraciones de los profesores sobre la influencia en su satisfacción laboral de los cambios percibidos; la tercera utiliza las respuestas de todos los académicos consultados para comprobar si la percepción de determinadas tendencias organizativas en el contexto de su labor docente influye en las declaraciones de los académicos sobre cómo ha variado su satisfacción laboral a lo largo de la última década.

Cada una de estas tres investigaciones tiene un sentido propio y diferente de las demás, lo que no impide que, en su conjunto, describan con bastante pormenor algunos asuntos que actualmente son objeto de debate en la universidad española y que preocupan lo

mismo a los académicos que trabajan en las instituciones universitarias, a quienes las dirigen, y a quienes diseñan las políticas que se aplican en el conjunto del sector.

Por otro lado, los objetivos de estas tres investigaciones se expresan en términos ideológicamente neutrales, pero con seguridad no ha escapado al lector el detalle de que sus resultados pueden emplearse como argumentos a favor o en contra de determinadas opciones de política universitaria.

A continuación se hará un esfuerzo por sintetizar algunos de los resultados que se han obtenido en estas tres investigaciones y aclarar la relación que mantienen entre sí.

La primera investigación se puede justificar desde dos perspectivas diferentes. La que queda más claramente expresada en el texto de esta tesis se basa en la naturaleza política de los conceptos de calidad. Admitida esta tesis, es fácil justificar un sondeo de la opinión de los profesores, lo mismo que la de otros agentes, en esta materia; y lo mismo puede decirse de la búsqueda de los condicionantes sociales y laborales de las opiniones de los académicos, aunque sólo sea porque, en la literatura sobre actitudes políticas en general, han sido habituales las investigaciones sobre las variables que influyen en que un individuo se identifique más con los valores de la derecha o de la izquierda política. La segunda razón no se limita a justificar la pertinencia de la investigación, y sirve también como argumento a favor de su inclusión en esta tesis doctoral. Si los conceptos de calidad son conceptos políticos y resumen las actitudes de los académicos frente a la política y la gestión universitaria, entonces esta investigación se convierte en la necesaria descripción del contexto en el que se están produciendo las reformas en materia de gobierno y gestión que se describen en la segunda investigación; y algunos de sus efectos, que se valoran en la tercera. La investigación sobre las preferencias de los académicos en el campo de los conceptos de calidad es, por tanto, una especie de valoración, preliminar y necesaria, del estado de opinión de los académicos que trabajan en las universidades públicas españolas, y un magnífico punto de partida para comprender la reacción de estos profesionales ante las reformas que se están produciendo en las instituciones universitarias. El análisis que contiene el capítulo conduce a las siguientes conclusiones:

1. El análisis de componentes principales aplicado a las respuestas de los académicos descubre tres dimensiones diferentes que pueden transcribirse como tres distintos grupos de intereses o preocupaciones de los académicos: i) la preocupación estrictamente académica (contribuir al desarrollo personal de los estudiantes e interpretar las necesidades y los problemas sociales para buscar soluciones adecuadas a ellos); ii) la preocupación por la institución concreta en la que trabajan (por su continuidad y por que se cumpla su misión y su razón de ser); y iii) la preocupación por las demandas de los *stakeholders* externos (incluyendo a los estudiantes en este grupo).
2. Los datos revelan que la preocupación más extendida entre los académicos de las universidades públicas españolas es la preocupación estrictamente académica. En particular, la capacidad de la educación para transformar al estudiante define la calidad para el 90% de los académicos consultados. En segundo lugar se encuentra el interés por la continuidad de la institución para la que trabajan y la medida en que ésta cumple sus objetivos específicos; se trata de asuntos que capturan la atención de algo menos de la mitad de los académicos consultados. Finalmente, en este particular ranking el último lugar lo ocupan las demandas de los *stakeholders*, que son relevantes para un porcentaje menor –en torno a un tercio de los encuestados– que el resto de las preocupaciones.
3. Finalmente, el capítulo localiza algunos factores que influyen en las preferencias de los académicos sobre lo que constituye la calidad de la Educación Superior. Los siguientes son algunos descubrimientos destacables: a medida que aumenta la edad de los académicos disminuye su propensión a considerar relevantes las demandas de los *stakeholders* externos. Sin embargo, el efecto de la edad no se percibe en la importancia otorgada a las otras preocupaciones. La preferencia por la definición estrictamente académica de la calidad está más presente en las mujeres que en los hombres. En cuanto a las variables con un contenido más profesional, se ha verificado que la rama de la enseñanza en la que trabaja el encuestado influye en algunas de sus preferencias. Por ejemplo, la preocupación por las demandas de los empleadores de los egresados está más extendida en aquellas ramas en las que la educación universitaria está orientada a la formación de profesionales cualificados,

como médicos o ingenieros. La participación en las tareas de gestión también condiciona las preferencias de los académicos: la preocupación por la continuidad y el cumplimiento de la misión de la institución está más extendida entre los académicos con responsabilidades de gestión.

Estos resultados describen un escenario poco propicio para la aplicación de reformas del tipo de las que se han venido ensayando en otros países, y también en España. Los objetivos expresos de la mayor parte de los reformistas se resumen en abrir la universidad a la realidad exterior, en incrementar su capacidad de adaptación a las nuevas circunstancias económicas y sociales, y en establecer mecanismos para que las instituciones universitarias rindan cuentas de los resultados que obtienen en virtud de los recursos públicos que reciben. Ninguno de estos deseos casa bien con una academia que sigue en lo esencial más preocupada por los asuntos estrictamente académicos que por las necesidades de estudiantes y empleadores o por la eficiencia económica de sus actividades. Por otro lado, Birnbaum advierte de que la aceptabilidad de las soluciones organizativas y de gobierno depende de los valores que se defienden en cada organización y de los objetivos que se persiguen en ella. Por ejemplo, supóngase una institución educativa muy enfocada hacia la venta en el mercado de cursos de formación estándares. En una organización de este tipo, los materiales educativos se diseñan de manera que puedan ser impartidos por personal sin demasiada experiencia, una solución que puede contentar tanto a la administración, siempre y cuando la matrícula no se reduzca; como a los propios profesores, que valoran la facilidad de impartir clases sin necesidad de diseñar nuevos materiales; o a los estudiantes, que desean obtener su título tan pronto como sea posible. En una institución como ésta, los profesores son meros transmisores de los materiales elaborados, los estudiantes son clientes y desean ser tratados como tales, y una estructura organizativa basada en la autoridad de los administradores con escasa participación del profesorado en la toma de decisiones es el mejor modo de garantizar la eficacia y la eficiencia del conjunto. Pero las circunstancias de la universidad pública española son muy distintas de las descritas en este supuesto. En particular, los resultados de esta investigación indican que los académicos que trabajan en ella no se tienen por meros operarios, sino por profesionales cualificados que desarrollan la compleja tarea de conducir a sus estudiantes en el proceso de su

crecimiento intelectual, profesional y personal. En estas condiciones es difícil que los profesores de la universidad pública española acepten sin más cualquier reforma que someta su juicio profesional a lo que se establece en una norma, o a lo que se supone que demandan determinados grupos de estudiantes o sus representantes, o a las necesidades que expresan algunas de las empresas y organizaciones en las que se colocan los egresados.

Lo anterior no significa que los académicos que trabajan en las universidades públicas españolas vayan a oponerse a cualesquiera tipos de reformas, ni tampoco que todos los académicos vayan a aceptar del mismo grado las que se pongan en marcha. En la universidad coexisten territorios distintos y facciones con maneras diferentes de ver las cosas. La mayor parte de estas facciones no pueden identificarse mediante análisis del tipo del que se ha llevado a cabo en esta investigación: son facciones que se han ido construyendo a lo largo del tiempo y como consecuencia de la interacción diaria de los académicos entre sí, así como de la propia dinámica política de la institución. Lo anterior no anula, sin embargo, la utilidad de los resultados obtenidos en esta investigación para los decisores políticos que promueven las reformas o para los gestores universitarios con mayor voluntad reformista. Por ejemplo, les indican en qué grupos es más factible encontrar aliados, dependiendo de la naturaleza de las reformas, o en cuáles es más posible hallar resistencia. Algunas de las reformas que más visibilidad han adquirido en los últimos años se justifican desde la necesidad de abrir la universidad a las demandas de los *stakeholders* externos y, en general, a la sociedad. De acuerdo con los resultados obtenidos, es menos probable que reformas de este tipo encuentren un público interesado entre los académicos de mayor edad, o en aquellos centros e instituciones con una plantilla de edad más madura. En esos casos, el paso del tiempo y la renovación del plantel académico pueden ser los mejores aliados de los defensores de las reformas. Por el contrario, cuando las reformas van en contra de la centralidad de lo académico en el establecimiento de los objetivos de la política universitaria y en la propia gestión de las organizaciones universitarias, no es probable que el cambio generacional contribuya a facilitar las reformas. No lo augura así, al menos, el hecho de que la preocupación por lo académico siga tan vigente entre los profesores más jóvenes como lo está entre los más veteranos. Las ramas de la enseñanza

actúan de un modo similar; la preocupación por atender la demanda de determinadas competencias profesionales en el mercado de trabajo es mayor en unas ramas del conocimiento que en otras, y las reformas que enfatizan la atención a dichas demandas serán desigualmente aceptadas según el caso; lo cual inspira una idea que, por otro lado, es de sentido común: la de que la universidad es un espacio demasiado extenso y complejo para pretender que se puede aplicar siempre y en todo caso las mismas soluciones organizativas.

En cualquier caso, si se toma esta primera investigación como un sondeo del estado de opinión de los académicos españoles que trabajan en las universidades públicas, sus resultados no alimentan el optimismo de quienes pretenden transformar las instituciones universitarias para dotarlas de mecanismos más eficaces y directos de control de la labor de los académicos, o para establecer mecanismos que vinculen sus políticas y estrategias a las necesidades expresas de estudiantes, empleadores u organismos financiadores. Éstas son algunas de las direcciones que, de acuerdo con la literatura, han adoptado las reformas en otros países, y es natural pensar que pueden coincidir con las que se han seguido en España. Sin embargo, hay pocas investigaciones que traten de describir en detalle los cambios que en materia de gobierno y gestión se han producido en las universidades españolas. La segunda de las investigaciones que contiene esta tesis tiene precisamente ese objetivo.

En la segunda investigación se pretende, en efecto, describir el sentido del cambio organizativo en las universidades públicas españolas. En la descripción se han tomado como referencias teóricas las configuraciones estructurales de Mintzberg y se ha trabajado con un supuesto implícito: que antes de las reformas las universidades públicas españolas se aproximan más a lo que Mintzberg denomina “burocracia profesional” que al resto de sus configuraciones estructurales. Dicho de otro modo, que en estas organizaciones predominaba sobre otros mecanismos de coordinación el que consiste en la estandarización de las cualificaciones y los valores de los académicos, y que dotaba a éstos de amplias atribuciones para decidir sobre la práctica totalidad de su trabajo. Establecido el punto de partida, la descripción consiste en conocer si las novedades en el plano organizativo han servido para acercar un poco más a las

universidades públicas a otras configuraciones en las que la coordinación se fundamente en el establecimiento de normas sobre el modo en que los académicos deben realizar su trabajo; o en la confianza en que otros miembros de la organización, dotados de mayor autoridad, sean los que tomen las decisiones y aseguren la coordinación y el correcto funcionamiento de los centros y universidades; o en el establecimiento de mecanismos y enlaces que permitan a los académicos coordinar sus actividades de manera algo más informal. Cada uno de estos mecanismos de coordinación predomina en una configuración estructural diferente: los estándares de procedimiento en las “burocracias maquinales”; el uso de la autoridad o supervisión directa en las “organizaciones simples”, y la coordinación espontánea, o adaptación mutua, en las “adhocracias”.

Nótese que la descripción pretende captar tendencias; es decir, si se concluye que existe una tendencia hacia el uso de estándares de procedimientos, ello no quiere decir que las universidades públicas españolas hayan dejado de ser “burocracias profesionales” y se hayan convertido en “burocracias maquinales”; simplemente muestra que los cambios se están produciendo en un sentido determinado, una dirección que se describe mejor utilizando estos conceptos como tipos ideales. La descripción, que se ha basado en las percepciones de los académicos, ha dado lugar a conclusiones como las siguientes:

1. La mayoría de los docentes percibe una intensificación de la estandarización de sus tareas docentes. Casi un 90% de los académicos consultados aprecia una mayor procedimentación de su trabajo, a lo que parece haber contribuido la utilización de determinados sistemas y aplicaciones informáticas. Además, un 75% de los encuestados declara que el trabajo que dedica al mero papeleo ha aumentado.
2. Simultáneamente, en torno a la mitad de los académicos consultados declara haber perdido parte de la autoridad de la que disfrutaba para gestionar su trabajo, y de su influencia en las decisiones que adoptan los órganos gestores de su universidad. En conjunto, estas respuestas describen una tendencia hacia la erosión de ciertos valores tradicionales relativos a la autonomía del académico y su papel en el gobierno de las universidades. Estos valores están fuertemente asociados a lo que se ha denominado *modelo colegial* de gestión, al igual que la prioridad de los principios académicos por encima de los objetivos de cada centro o institución

universitaria en particular. Por tanto, las respuestas a la encuesta describen una tendencia a la erosión del modelo colegial que aprecia aproximadamente la mitad de los profesores consultados.

3. Algunos profesores, en torno al 25% de los consultados, perciben un incremento de los mecanismos que facilitan la coordinación entre los propios docentes, tanto dentro de su departamento como entre departamentos diferentes. En términos más propios del modelo de Mintzberg, esta tendencia se puede describir como un incremento del peso de la adaptación mutua en la coordinación de las universidades públicas españolas.
4. Si se admite que la frecuencia de las respuestas de los docentes mide, aunque sea de un modo imperfecto, el grado en que cada tendencia se ha extendido en las organizaciones investigadas; entonces puede concluirse que la tendencia más extendida es la que aproxima a las universidades públicas españolas hacia las burocracias maquinales; que se aprecia menos la erosión de la autoridad y la autonomía del profesor; y, finalmente, que los ensayos con la adaptación mutua parecen limitarse a una minoría de las situaciones.
5. Las respuestas de los docentes también permiten conocer el efecto de cada una de las tendencias que han sido observadas en la satisfacción laboral de los académicos que las perciben. Según las respuestas reunidas, la mayor parte de los profesores que perciben que las normas y los procedimientos condicionan cada vez más su trabajo declara que ello perjudica su satisfacción laboral. Lo mismo ocurre con los académicos que notan que su autonomía y su influencia en las decisiones que se toman en la institución se está reduciendo. Por el contrario, los profesores que perciben que los cambios organizativos en su trabajo facilitan la coordinación entre docentes del mismo o de distintos departamentos tienden a afirmar que ello incrementa su satisfacción laboral.

Puede que algunos de estos resultados suenen familiares a los académicos que trabajan en la universidad, pero no son en absoluto triviales. La descripción propuesta es una de las primeras que se abordan de manera sistemática en la universidad española, y sugiere que la dirección de las reformas no coincide exactamente con la que han tomado las Instituciones de Educación Superior en otros países europeos. De acuerdo con la

literatura revisada, en Europa se está produciendo un alejamiento con respecto al modelo colegial: la autonomía y las atribuciones de los académicos se están viendo cada vez más sujetas a los límites impuestos por los administradores de las instituciones. En el Reino Unido, donde esta tendencia es más visible, se ha dicho expresamente que es necesario dotar a los administradores de los centros y a las instituciones universitarias de más autoridad y capacidad de decisión; se espera de ellos que actúen como suelen hacerlo los directivos de las empresas privadas. Pero, aunque hay excepciones, es más difícil encontrar que la literatura aluda a la estandarización del trabajo docente de los académicos. En otras palabras, la tendencia en los sistemas de Educación Superior en Europa conduce a grados diversos de sustitución de los principios de la burocracia profesional por otros más propios de la organización simple, una configuración estructural en la que el peso de la coordinación recae relativamente más en el ejercicio de la autoridad, la supervisión y el control. En España, sin embargo, la sustitución de los principios colegiales por los de la burocracia maquinal es bastante más visible, al menos para los académicos que fueron consultados.

Por descontado que tendencias diferentes conviven, lo mismo en las universidades españolas que en las de otros países. Por ejemplo, en universidades de toda Europa, incluyendo las españolas, se observa una tendencia a la utilización de instrumentos asociados a la dirección estratégica. Estos instrumentos pueden interpretarse como mecanismos para la estandarización de los objetivos y las decisiones de planificación a largo plazo en las Instituciones de Educación Superior y, por tanto, como expedientes más propios de la burocracia maquinal que de la profesional o de la organización simple. Y en España también se advierte, según esta investigación, una pérdida de influencia de los académicos en las decisiones de los órganos rectores de las universidades públicas, lo cual puede interpretarse como la tendencia a un uso más intensivo de la supervisión directa, el mecanismo de coordinación preferido en las organizaciones simples.

No obstante, lo cierto es que las pruebas recopiladas en esta investigación hacen pensar que en las universidades públicas españolas la tendencia hacia la estandarización de los procedimientos se ha extendido más que la que consiste en trasladar la autoridad

discrecional desde los académicos hacia los gestores y administradores de dichas instituciones; mientras que una revisión de la literatura sobre las reformas de los últimos treinta años en otros países europeos apuntan a lo contrario. Evidentemente esta conclusión queda pendiente de una investigación que compare en los mismos términos lo ocurrido en los distintos sistemas de Educación Superior en Europa. No obstante, el doctorando considera que la mera sospecha sobre el carácter diferencial de las reformas en España puede servir de base para algunas conclusiones, por muy cautelares que deban considerarse.

La principal de esas conclusiones es en realidad una valoración crítica del sentido de los cambios que en materia de gobierno y gestión se han llevado a cabo en las universidades públicas españolas, una valoración basada en las previsiones teóricas sobre las características de las configuraciones estructurales de Mintzberg y sobre la aptitud de los mecanismos de coordinación que predominan en ellas para adaptarse a los diferentes tipos de entorno organizativo. Según Mintzberg, la estandarización de procedimientos es un mecanismo apto para los casos en los que la actividad organizacional se desarrolla en un entorno de simplicidad y estabilidad; pero no funciona en ambientes de complejidad y cambio. El caso es que la Educación Superior, en su vertiente docente e investigadora, siempre ha estado sujeta a importantes grados de incertidumbre sobre aspectos tan trascendentales como cuáles son los objetivos por los que se lleva a cabo, o cuál es la tecnología más eficiente para desarrollar la actividad docente. Además, en la actualidad la mayoría de los analistas apuntan a que el entorno en que se desenvuelven las Instituciones de Educación Superior sufren cambios a una velocidad mayor, las tecnologías cambian más rápidamente y las competencias que demandan los empleadores de los egresados también; la rivalidad se dispara, entre otras cosas por la fuerte tendencia a la internacionalización de algunas instituciones y por la posibilidad de ofrecer estudios superiores sobre plataformas web que no requieren más que una ínfima proporción de la inversión que supone la creación de un campus universitario convencional; la financiación pública de la Educación Superior se está replanteando, etcétera— lo cual exigiría de éstas una mayor flexibilidad, precisamente una virtud que no se puede esperar de las organizaciones en las que las normas de procedimiento regulan buena parte de su funcionamiento.

Alimenta esta valoración crítica el hecho de que la mayoría de los académicos que afirman que se está produciendo una intensificación de la estandarización de sus tareas docentes declara también que ello perjudica su satisfacción laboral. En otros tipos de organización la opinión de los trabajadores podría tratarse como un asunto de importancia secundaria; sin embargo, en las Instituciones de Educación Superior existen al menos dos motivos para no pasar por alto estas opiniones. En primer lugar, los académicos siguen teniendo la facultad de decidir sobre los detalles de su trabajo: existen pruebas más que suficientes de que los académicos disponen de inteligencia y de mecanismos para cumplir con la letra de las políticas o las instrucciones que proceden de las posiciones directivas al mismo tiempo que actúan en contra de su espíritu. En segundo lugar, las universidades son organizaciones normativas, donde la conformidad de las acciones con los valores organizativos es tan importante como su eficacia. Para la mayoría de las Instituciones de Educación Superior, la autonomía y la autoridad de la que disfruta el académico constituyen valores destacados que se desea preservar. Las acciones contra dichos valores pueden provocar reacciones más o menos virulentas entre los académicos y, en todo caso, no benefician el funcionamiento de las instituciones universitarias.

En cualquier caso, la información con la que se ha trabajado hasta este punto de la investigación sólo se refiere a los académicos que han percibido cambios en el contexto de su trabajo. Para establecer de manera inequívoca que existe una relación entre las percepciones de los académicos sobre los cambios organizativos y la mejora, o el empeoramiento, de su satisfacción laboral es preciso trabajar con las opiniones de todos los académicos, perciban o no los cambios, y controlar el efecto de otras variables que pudieran influir en el sentido en que ha variado la satisfacción laboral de los profesores en los últimos años. Un trabajo de estas características es el que se lleva a cabo en la tercera y última de las investigaciones que contiene esta tesis doctoral.

La tercera de las investigaciones que componen esta tesis es la que aborda más directamente la cuestión de la satisfacción laboral de los empleados, aunque lo hace, como se ha explicado en un epígrafe anterior, de un modo distinto al habitual. Por lo general, los especialistas en satisfacción laboral se han preocupado por los factores que

influyen en que los trabajadores se declaren, o no, satisfechos en un momento dado. En cambio, en esta tesis la preocupación reside en i) describir en qué sentido ha variado la satisfacción laboral entre los profesores de las universidades públicas españolas en un período determinado; y ii) verificar si la variación en los niveles de satisfacción laboral de los académicos está relacionada con los cambios organizativos que se están produciendo, tal y como se ha constatado en la investigación anterior, en las instituciones universitarias españolas. Además, los métodos empleados dan la posibilidad de conocer el efecto que otras variables demográficas y profesionales han podido tener en la pérdida de la satisfacción laboral por parte de los docentes.

Algunas de las conclusiones que se han extraído a lo largo de esta investigación son:

1. Las respuestas de los académicos apuntan a una pérdida de satisfacción laboral desde el momento en que comenzaron las reformas. El número de académicos que declara haber perdido satisfacción laboral es siempre superior al de los que se expresan en sentido contrario, con independencia del aspecto del trabajo que se considere. En lo que respecta al trabajo en general, casi la mitad de los académicos consultados declara que su satisfacción laboral ha empeorado.
2. La pérdida de satisfacción no ha afectado homogéneamente a todos los aspectos del trabajo del académico. La sensación de pérdida de satisfacción laboral con respecto a las condiciones salariales y las oportunidades de promoción se encuentra más extendida que la que se produce con respecto al resto de las facetas del trabajo académico. En el otro extremo, el aspecto del trabajo en el que la sensación de pérdida laboral está menos generalizada es el de la relación con los colegas de trabajo.
3. Los cambios organizativos que han sido catalogados en esta tesis doctoral influyen mejorando o empeorando la satisfacción laboral de los académicos. Los académicos que perciben una tendencia a la estandarización son más propensos a declarar pérdidas de satisfacción laboral con respecto a todas las facetas de su trabajo. Lo mismo ocurre con los que perciben que los principios del modelo colegial se encuentran cada vez menos vigentes en su entorno laboral. Pero, justo en sentido contrario, aquellos académicos que observan que las tendencias contribuyen a

facilitar la coordinación entre académicos, tienden a declarar que su satisfacción laboral ha mejorado.

4. Otras variables también están relacionadas con los cambios en la satisfacción laboral de los académicos, aunque su influencia se limita a sólo alguna o algunas de las facetas de su trabajo. Por ejemplo, entre las mujeres el riesgo de pérdida de satisfacción laboral con respecto a las posibilidades de promoción y a la relación con los colegas es mayor que entre los hombres; y la antigüedad del académico también incrementa la probabilidad de sentir una pérdida de satisfacción laboral en la relación con los colegas y los superiores; por el contrario, es más fácil que los académicos de menor antigüedad declaren haber perdido satisfacción laboral en lo relativo al salario y las posibilidades de promoción.
5. La incidencia de la pérdida de satisfacción laboral también depende de la rama del conocimiento a la que pertenezca cada docente. En cierto modo, esta conclusión era previsible. En la primera investigación de esta tesis se concluyó que la rama de conocimiento es una de las variables con influencia más visible en las preferencias de los académicos sobre los conceptos de calidad, i.e. sobre sus convicciones sobre cuáles deben ser los objetivos y el funcionamiento de la universidad. Resulta comprensible que los individuos acepten de mejor o peor grado las reformas en curso dependiendo de si los principios en que se basan coinciden con sus propias preferencias. Por el momento, las ramas asociadas a la formación de profesionales (Ciencias de la salud e Ingeniería y arquitectura) parecen estar acogiendo mejor las reformas.

Parte del interés de algunas de las conclusiones anteriores se aprecia mejor desde el punto de vista de los decisores de política universitaria y los gestores de las instituciones universitarias. Los resultados obtenidos en la investigación permiten reconocer los colectivos que con mejor disposición acogen el tipo de reformas que se han estado llevando a cabo en la última década. La investigación también ha podido servir para descubrir contextos –por ejemplo los de las ramas de conocimiento menos disconformes con dichas reformas– a partir de los cuales se pueden ir extendiendo los valores implícitos en ellas, como la necesidad de sistemas de evaluación externa o la

adecuación de las actividades docentes a las demandas expresadas por estudiantes o empleadores.

Los resultados también dan lugar a otro análisis, el de los perfiles de académicos que se sienten más perjudicados por las reformas, como las mujeres, por ejemplo. Los gestores del conjunto del sistema universitario y de las instituciones universitarias podrían diseñar y poner en marcha mecanismos orientados a paliar las consecuencias más negativas en estos sectores y ganar con ello legitimidad para llevar adelante sus políticas.

Finalmente, los responsables de las reformas quizá estén dispuestos a admitir que éstas no siempre han operado en el sentido previsto y necesitan alguna revisión. Si lo que los inspiradores e impulsores de las reformas deseaban era dotar a las instituciones universitarias de mayor capacidad de respuesta ante los cambios que se están produciendo en el entorno –tal y como buena parte de la literatura sugiere–, entonces hay razones poderosas para pensar que han errado en los medios empleados. Por lo que se desprende de las investigaciones en esta tesis doctoral, los cambios legales y de política han generado una tendencia hacia la formalización y la estandarización del funcionamiento de las instituciones universitarias, una tendencia que según los modelos teóricos de referencia favorece la eficiencia en entornos simples y estables, pero no la adaptabilidad a entornos complejos y dinámicos. Además, la pérdida de satisfacción laboral que provocan estas tendencias no favorece en absoluto el éxito de las políticas. Por eso, quizá sea el momento de que los responsables de la política y la gestión universitaria reflexionen sobre las consecuencias de sus decisiones y replanteen algunas de sus políticas.

Las reformas recientes en el sector parecen estar promoviendo que las tareas docentes en las universidades públicas tiendan a estar gobernadas por las normas y los estándares; un modelo diferente y previsiblemente más eficaz es el que se resume en la expresión “nuevo colegialismo”. Este modelo está orientado por el objetivo de provocar una experiencia de aprendizaje integral del estudiante y su éxito depende de lograr una intensa comunicación, coordinación y colaboración entre los académicos, y también

entre éstos y otros agentes involucrados en la enseñanza superior, incluyendo a los estudiantes y los empleadores. Pero el modelo se basa en lo esencial en los principios clásicos del colegialismo, es decir, en la cesión de autoridad a los académicos y en la confianza que el sistema deposita en su capacidad para resolver las situaciones que se les plantean en su tarea. Parte de la evidencia recogida en este trabajo puede interpretarse como la prueba de que este enfoque tiene posibilidades de éxito. En primer lugar, la mayoría de los académicos consultados han expresado un compromiso con la calidad entendida como la eficacia en la transformación del estudiante, precisamente el compromiso que actúa como guía en el nuevo colegialismo. Además, en aquellos contextos en los que se ha ensayado con la intensificación de la coordinación entre académicos, que es la base de este modelo, los profesores españoles han declarado mayoritariamente que su satisfacción no se reduce, sino que, por el contrario, aumenta. Es ésta una prueba bastante definitiva de que los académicos estarían dispuestos a aceptar este nuevo modelo, lo mismo que rechazan el que se basa en la erosión de su autoridad y en la sustitución de su criterio profesional por una serie de procedimientos estándares en cuyo diseño no tienen ocasión de participar. Eso sí, para maximizar las posibilidades de éxito del nuevo colegialismo es necesario que los responsables de la política educativa universitaria confíen en la profesionalidad de los académicos, y que, simultáneamente, los docentes estén dispuestos a aceptar con normalidad que su trabajo exige una comunicación y una colaboración regular con representantes del mundo no académico. Ambas cosas dependen de que se produzca un profundo cambio en las dos culturas, la que permea en la actuación de los políticos y gestores, y la que inspira a los académicos, lo cual augura que la transición hacia el nuevo colegialismo, de producirse, será larga y difícil.

#### **5.4 Líneas futuras de investigación**

Suele decirse que su tesis doctoral es la primera investigación de un académico. Es ésta una generalización arriesgada, que quizá no se verifique en todos los casos, pero que es radicalmente cierta en éste. Ahora bien, para este doctorando tan grande ha sido la preocupación derivada de afrontar un trabajo de investigación por primera vez, como la

de intentar que no sea el último. Como se explicó en el primer capítulo de esta tesis, la elección de la temática y la acotación del terreno teórico y conceptual de esta tesis se llevó a cabo pensando en maximizar las oportunidades de combinar conceptos y argumentos en la construcción de nuevas hipótesis y en la redacción de nuevos artículos científicos. Dentro de las opciones combinatorias posibles, las que se desarrollan en esta tesis no son más que una muestra; existen otras muchas, algunas de las cuales ya se han puesto en marcha, mientras que otras esperan su momento. Las posibilidades son aun más numerosas cuando se considera que los objetivos de investigación pueden abordarse desde enfoques metodológicos y con técnicas de investigación diferentes; y que los fenómenos investigados bien podrían resultar dependientes de los contextos geográficos e institucionales, lo cual alimenta el interés por replicar en contextos diferentes las investigaciones que ya se han llevado a cabo.

La percepción del doctorando es que las opciones son tantas que difícilmente podrían desarrollarse mediante su esfuerzo individual. Afortunadamente, su trabajo siempre ha estado respaldado por los investigadores del grupo ECUALE –con cada uno de lo cuales ha contraído una enorme deuda de gratitud–, y lo seguirá estando en el futuro. Desde finales de 2013, el grupo ECUALE cuenta con el reconocimiento y la financiación de la Universidad del País Vasco–Euskal Herriko Unibertsitatea (referencia GIU 13/42) y este doctorando es miembro formal de dicho grupo. Además, este grupo de investigadores mantiene relaciones con otros investigadores en universidades y centros de investigación de América Latina, lo cual incrementa la posibilidad de extender los límites geográficos de la investigación, pero también de enriquecerla conceptual y metodológicamente.

A continuación se describirán diferentes líneas de trabajo que el grupo ECUALE y el propio doctorando estudian desarrollar en el futuro o en las ya se han empezado a realizar avances. La descripción se dividirá en dos grupos, las líneas que representan una mera extensión de la investigación que ya se ha realizado, y aquéllas otras que pretenden profundizar en el conocimiento de los fenómenos investigados.

## **Extensión**

Las posibilidades de extensión de la investigación comienzan con la oportunidad de desarrollar el mismo tipo de trabajo de campo y de análisis en un ámbito institucional diferente, el de las universidades privadas. El doctorando y otros integrantes del grupo ECUALE ya están trabajando en este sentido, y un cuestionario muy similar al empleado en esta tesis doctoral se ha pasado a una muestra de los profesores de las universidades españolas de titularidad privada. Los primeros resultados apuntan a que existen diferencias significativas en las respuestas de los profesores en función de si trabajan para una universidad pública o para una privada, y los investigadores trabajan ahora en la construcción de hipótesis que pudieran explicar tales diferencias.

Por otro lado, en la investigación que se ha desarrollado en esta tesis doctoral se ha prestado atención a uno sólo de los diferentes grupos de agentes que actúan en las Instituciones de Educación Superior, el que está formado por los académicos. Sin embargo, algunos de los aspectos investigados en los docentes, como por ejemplo sus preferencias en torno a las nociones de calidad de la Educación Superior, también pueden ser estudiados en otros agentes, por ejemplo los estudiantes, los egresados de las instituciones universitarias, o las empresas e instituciones que contratan a los egresados. Ahora mismo el grupo ECUALE tiene planes para poner en marcha un proyecto de investigación en México, en colaboración con un grupo de investigación local, que describa las opiniones de los estudiantes universitarios sobre lo que debe considerarse una educación de calidad y los factores que influyen más directamente en la calidad de la educación que reciben. Se está valorando la posibilidad de aprovechar el diseño del trabajo de campo, para realizar una investigación similar en España. El doctorando es consciente de que la dificultad específica de una investigación de este tipo en España reside en que la ley de protección de datos no permite a las universidades facilitar información sobre sus estudiantes, lo cual dificulta sobremanera la identificación de los egresados y su encuestado. No obstante, existen modos de sortear estas dificultades que el equipo ECUALE está estudiando, como solicitar la colaboración de los consejos de estudiantes de los centros universitarios o la de los colegios profesionales.

Otra posibilidad de extensión de la investigación consiste en abordar análisis similares en otros países. Para los fenómenos que se están estudiando, la referencia geográfica del análisis no es trivial: diferentes países tienen sistemas de Educación Superior gobernados por principios distintos, tal y como ha afirmado reiteradamente Clark (1997); además, los países están sujetos a circunstancias económicas y políticas diferentes que influyen en las políticas que con respecto a la Educación Superior establecen sus gobiernos y también en los planes y programas que se desarrollan desde los órganos de gobierno de las propias Instituciones de Educación Superior. Varias visitas realizadas por miembros del grupo ECUALE a diferentes universidades en México al final de este último verano permiten ser optimistas con respecto a la posibilidad de replicar en varios estados de este país una investigación sobre las tendencias en materia de gestión, gobierno y organización de las Instituciones de Educación Superior; así como su influencia en la satisfacción laboral de los académicos. De hecho, un grupo de investigación local, formado por investigadores de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, ya ha solicitado financiación para desarrollar un proyecto sobre esta temática, en el que trabajarán también miembros del grupo ECUALE. Otros tres grupos de investigación, en la Universidad de Guadalajara, en la Autónoma del Estado de México y en el Instituto tecnológico de Mérida se han interesado por desarrollar una investigación similar en sus propios estados o en zonas más amplias de México. Estas iniciativas abren la posibilidad de que el doctorando, y otros miembros del grupo ECUALE, participen en nuevos proyectos de investigación y elaboren nuevos productos científicos basados en esta tesis doctoral. Por otra parte, las relaciones del grupo ECUALE con otras instituciones universitarias en América Latina (en particular con universidades de Argentina, Chile, Ecuador y Uruguay) alimentan las expectativas de que la investigación pueda ampliar su alcance y derive en una ambiciosa comparativa internacional.

La cuarta vía para la extensión de la investigación es la metodológica. Algunos de los fenómenos descritos en la investigación que da cuerpo a esta tesis doctoral pueden verificarse empleando otros enfoques metodológicos y otras técnicas de investigación; algo que ya se reconoció en el apartado del primer capítulo de esta tesis relativo a las decisiones metodológicas adoptadas por el doctorando. Por ejemplo, las opiniones de

los académicos se han obtenido en esta investigación a través de un cuestionario, pero quizá pudieran describirse con una mayor riqueza de matices si se emplearán otras técnicas, como las entrevistas en profundidad. De hecho, en esta tesis doctoral, el análisis de las respuestas de los académicos ha permitido intuir la existencia de determinados discursos de los que participan los académicos que trabajan en las universidades públicas españolas; sin embargo, constatar la existencia de tales discursos y conocerlos en detalle requiere de un enfoque metodológico más cualitativo que el que se ha adoptado hasta ahora. Es fácil notar que, en este punto, el objetivo de extender la investigación se solapa con el de la profundización en el conocimiento y la comprensión de los fenómenos estudiados. Lo mismo ocurre cuando otras opciones metodológicas se emplean para superar los sesgos y los límites de las que se han empleado. Por ejemplo, el doctorando es consciente, y así lo ha hecho notar en el primer capítulo de su tesis, de que parte de su análisis consiste en obtener de los individuos información sobre realidades que no son individuales. En particular, esta estratagema se emplea cuando se pide a los académicos que describan los cambios organizativos que se están produciendo en su entorno de trabajo. Ya se anotaron en el capítulo metodológico las limitaciones de este planteamiento, y también las razones operativas por las que se justifica su adopción en esta investigación doctoral. Queda, no obstante, la oportunidad de seguir trabajando con opciones metodológicas diferentes. Por ejemplo, la tendencia de las universidades públicas españolas hacia las soluciones burocrático–maquinales podría verificarse mediante la observación directa de las organizaciones burocráticas y la constatación de la proliferación de sus unidades tecnoestructurales. Es ésta una posibilidad que ya está contemplada en los objetivos y el programa de trabajo del grupo ECUALE para los próximos dos años y de la que sus integrantes esperan obtener interesantes conclusiones.

### **Profundización**

Las opciones de profundización implican localizar y testar nuevas hipótesis relacionadas con las que se han trabajado en esta tesis doctoral, describir nuevos fenómenos asociados a los investigados en ella o descubrir aspectos inéditos en los fenómenos ya descritos. El doctorando, en colaboración con otros miembros del grupo

de investigación ECUALE, ya ha hecho algunos avances en este sentido, aunque la mayoría de las nuevas investigaciones se encuentran aún en fase de diseño.

Hay una línea de investigación que se deriva de manera inmediata y natural del enfoque que se ha adoptado en esta tesis con respecto a los conceptos de calidad. Como se ha afirmado repetidamente, en esta investigación se ha atribuido a los conceptos de calidad un sentido político; se entiende que los conceptos de calidad resumen los planteamientos de los agentes con respecto a qué debe ser la universidad, qué objetivos debe perseguir, e incluso, cómo debe ser gestionada y qué modelos de gobierno son más adecuados para ella. En otras palabras, los conceptos de calidad sintetizan las posturas políticas de los agentes, incluyendo las de los académicos. Si esto es cierto, los conceptos de calidad deberían ejercer algún tipo de influencia en las preferencias que los académicos declaran por diferentes políticas universitarias. Ésta es una hipótesis, a la que el grupo ECUALE ha denominado provisionalmente “tesis de la eficacia social de los conceptos de calidad”, y que guiará más que probablemente las próximas investigaciones del doctorando y del grupo de investigación.

El doctorando también ve factible profundizar en la descripción que esta investigación propone de las tendencias en materia de gestión y gobierno de las instituciones universitarias públicas españolas. Sobre esto ya se ha escrito en el epígrafe dedicado a la extensión de los hallazgos de esta tesis, allí donde se alude a la posibilidad de emplear la investigación documental u otros medios equivalentes para constatar y, en lo posible, medir la proliferación de las unidades tecnoestructurales en las organizaciones universitarias, que es el síntoma más inequívoco de un giro hacia la burocracia maquinal. No obstante, hay matices y aspectos de estas tendencias que la presente investigación ni siquiera afronta tentativamente y que bien pudieran ser objeto de trabajos posteriores. Cabe, por ejemplo, investigar la extensión de los discursos favorables que acompañan a las reformas, así como su contenido y matices. Esta línea de trabajo podría concretarse en investigaciones de diverso signo. Una de ellas podría ir en la línea, descrita más arriba, de reconocer mediante entrevistas en profundidad el discurso vigente en los distintos estamentos que componen las instituciones universitarias. Pero, desde el punto de vista de la influencia que los discursos pueden

ejercer en las políticas universitarias, quizá fuera más conveniente trabajar con entrevistas a informantes clave, individuos con influencia directa o indirecta en la gestión de las universidades o en el diseño de las políticas públicas. Finalmente, también podría ser interesante un análisis de los discursos implícitos en las reformas legales y en los documentos en los que se exponen la visión y los objetivos de las instituciones nacidas de dichas reformas, como por ejemplo la ANECA.

Una variante de este análisis del discurso oficial sobre las reformas organizativas podría consistir en la revisión de las nociones de calidad implícitas en los agentes clave y en los programas puestos en marcha de las agencias con responsabilidades nacionales e internacionales en materia de evaluación y acreditación. A este respecto, los procesos de construcción de Espacios Supranacionales de Educación Superior (EEES) han otorgado al aseguramiento y la evaluación de la calidad de las instituciones universitarias un protagonismo desconocido hasta la fecha, permitiendo que estas agencias condicionen la labor de las instituciones universitarias. Lógicamente, las acciones que emprendan estas agencias responden a su propia noción, no siempre explícita, de calidad de la Educación Superior, una noción que estas agencias no comparten necesariamente con los académicos u otros agentes.

Otra vía de profundización puede acercar la investigación que se ha llevado a cabo al campo más tradicional de la teoría de la organización. Diversos autores han afirmado que las organizaciones universitarias no son en lo fundamental diferentes de cualesquiera otras, y que su estructura y funcionamiento puede entenderse e interpretarse mejor cuando se comprende que es dependiente de las circunstancias, de carácter contingente, en las que operan. Blau (1973), en particular, ha investigado sobre el efecto de variables contingentes –como el tamaño o la antigüedad de la institución, por ejemplo– en las soluciones organizativas adoptadas por las organizaciones universitarias. La información recabada en esta investigación doctoral permite comprobar si las tendencias organizativas descritas en ella son influidas por determinadas variables de contingencia, como el tamaño de la universidad, su carácter público o privado, su especialización en una o en unas pocas enseñanzas, etcétera.

En cuanto a las posibilidades asociadas a la medición de la satisfacción laboral y su evolución, la información que se ha acumulado permitiría, con algunas limitaciones, trabajar en las hipótesis clásicas sobre cuáles son los factores que explican mejor la satisfacción o la insatisfacción actual de los académicos. Sin embargo, el doctorando no considera estar en condiciones de realizar aportaciones relevantes en este terreno. Sí es más optimista, en cambio, con las posibilidades que ofrecen hipótesis menos convencionales, como la que se ha descrito en el capítulo de novedades de esta tesis doctoral. Allí se propuso una hipótesis que procede de relacionar dos de las áreas temáticas que se abordan en esta investigación: las nociones de calidad y su contenido político, por un lado, y la satisfacción laboral de los académicos y sus condicionantes, por otro. La hipótesis sugiere una relación entre las preferencias de los académicos en materia de calidad de la Educación Superior y la satisfacción laboral que declaran en el actual contexto de reformas estructurales. Hay al menos dos elementos que respaldan la oportunidad de esta hipótesis. En primer lugar, las universidades han sido calificadas en más de una ocasión como instituciones normativas (Birnbaum, 2004), instituciones en las que las normas y los valores compartidos son especialmente importantes. Si esto es cierto, hay razones para pensar que la satisfacción laboral de los académicos depende de que se produzca una eventual incompatibilidad entre las reformas y las nociones compartidas por los académicos sobre los objetivos que debe perseguir la universidad y el modo en que debe hacerlo. En segundo lugar, la teorización sobre la satisfacción laboral admite que el fenómeno depende no sólo de lo que el individuo observa y valora en su contexto laboral, sino de las expectativas que tuviera respecto de él, y es muy probable que las preferencias por las nociones de calidad expresen las expectativas que cada individuo tiene sobre cómo debe ser la universidad en la que trabaja. La hipótesis parece sólida y atractiva; sin embargo, testarla no es tarea sencilla porque requiere establecer primero el patrón de la relación entre expectativas y realidad observada por el individuo para, después, comprobar si esa relación incide en su satisfacción laboral. Hay muchos modos en los que se puede establecer este patrón. El preferido por el doctorando consiste en preguntar simultáneamente a cada individuo cuál es su grado de adhesión con respecto a un determinado concepto de calidad y en qué medida cree que la universidad para la que trabaja se adhiere a dicho concepto. Una eventual diferencia en las respuestas señalaría la distancia existente entre las expectativas del individuo (lo

que cree que debería ser) y su percepción de lo que es. El problema radica en que aún no se posee este tipo de información y, aunque existen alternativas factibles para establecer un patrón de relación entre expectativas y percepciones, el doctorando y también el grupo ECUALE, prefieren disponer de más información, para estar seguros de la robustez de los resultados antes de publicarlos.

Hay una última dirección que podría tomar el trabajo del doctorando, la de proponer su propio modelo normativo para el gobierno y la gestión de las instituciones universitarias. Esta línea implicaría un cambio radical con respecto al trabajo que el doctorando ha desarrollado hasta ahora, de corte mucho más empírico. No obstante, es seguro que el lector de esta tesis ha percibido que entre sus líneas laten las preferencias del doctorando en este terreno. No sería elegante revelarlas ahora y, por eso, la descripción de los planes para el futuro es lo último que los miembros del tribunal podrán leer en esta ocasión. En su fuero interno, el doctorando confía en no haber defraudado sus expectativas y en que, en el futuro, puedan leerle de nuevo, esta vez sin la presión que supone la obligación de juzgar la calidad de su trabajo.

## **6 ANEXO**



**Cuestionario sobre “Satisfacción laboral en las universidades españolas y sus determinantes estructurales”**

**(En cursiva y entre paréntesis se dan explicaciones específicas sobre el funcionamiento del cuestionario)**

Este cuestionario se ha diseñado conforme a los objetivos de un proyecto de tesis doctoral que investiga si se han producido cambios en la satisfacción que siente el profesorado universitario con respecto a su labor docente, y la manera en que podrían influir en ella determinadas transformaciones estructurales que están teniendo lugar en las universidades españolas. El doctorando agradece de antemano su colaboración.

**SECCIÓN 1: CONCEPTO DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

**1. Indique el grado en que se encuentra de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes concepciones de "calidad de la Educación Superior". Sólo puede marcar una opción. Si no responde a todos los ítems, la aplicación no le permitirá seguir adelante.**

**Sólo puede marcar una opción.**

**Si no responde a todos los ítems, la aplicación no le permitirá seguir adelante.**

La calidad consiste en el cumplimiento y la mejora de estándares establecidos.	Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
La calidad consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social.	Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
La calidad consiste en el cumplimiento de los objetivos y la misión que ha establecido la institución.	Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
La calidad consiste en desarrollar las capacidades del estudiante para avanzar en su propia transformación.	Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
La calidad consiste en conseguir la eficiencia: obtener los mejores resultados al menor costo.	Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
La calidad consiste en satisfacer las expectativas de las empresas e instituciones que emplean a los egresados.	Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
La calidad consiste en satisfacer las expectativas de los estudiantes.	Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
La calidad consiste en que la universidad sea capaz de interpretar y satisfacer las necesidades sociales.	Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo

## SECCIÓN 2: SATISFACCIÓN LABORAL ACTUAL

2. Indique su grado de satisfacción actual con los siguientes aspectos de su trabajo.

Sólo puede marcar una opción.

Si no responde a todos los ítems, la aplicación no le permitirá seguir adelante.

El tipo de tareas que me corresponde realizar como docente	Muy insatisfecho	Insatisfecho	Ni satisfecho ni insatisfecho	Satisfecho	Muy satisfecho
El salario que tengo actualmente	Muy insatisfecho	Insatisfecho	Ni satisfecho ni insatisfecho	Satisfecho	Muy satisfecho
Las oportunidades de promoción que me brinda mi universidad	Muy insatisfecho	Insatisfecho	Ni satisfecho ni insatisfecho	Satisfecho	Muy satisfecho
La relación que mantengo con mis superiores	Muy insatisfecho	Insatisfecho	Ni satisfecho ni insatisfecho	Satisfecho	Muy satisfecho
La relación que mantengo con mis colegas	Muy insatisfecho	Insatisfecho	Ni satisfecho ni insatisfecho	Satisfecho	Muy satisfecho
Mi trabajo, en general	Muy insatisfecho	Insatisfecho	Ni satisfecho ni insatisfecho	Satisfecho	Muy satisfecho

### **SECCIÓN 3: CAMBIOS EN LA ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD ACADÉMICA**

Para la universidad española los últimos años han sido ricos en acontecimientos. Entre otros podrían destacarse: la declaración de Bolonia y el proceso de construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior; la aprobación de la LOU; la constitución de la ANECA; la creciente preocupación de las universidades españolas por la calidad de la enseñanza; o el giro hacia una enseñanza basada en las competencias.

Antes de responder a la siguiente pregunta, le rogamos que considere todas estas circunstancias y que repase mentalmente el modo en que su trabajo como docente universitario ha cambiado en los últimos años, así como si el cambio ha supuesto para usted una mejora o, al contrario, un empeoramiento de su satisfacción laboral.

Sólo puede marcar una opción.

Si no responde a todos los ítems, la aplicación no le permitirá seguir adelante.

*(Cada cambio contiene dos preguntas. La primera actúa como pregunta-filtro. La segunda sólo aparece cuando el encuestado ha respondido “De acuerdo” o “Completamente de acuerdo” a la primera.)*

#### **3. Cambio 1: Mi labor docente está cada vez más sujeta a normas y procedimientos.**

Completamente en desacuerdo

En desacuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

De acuerdo

Completamente de acuerdo

NS/NC (no sabe / no contesta)

#### **Lo cual ha afectado a mi satisfacción laboral...**

Empeorándola mucho

Empeorándola

No ha afectado

Mejorándola

Mejorándola mucho

NS/NC (no sabe / no contesta)

#### **4. Cambio 2: Ahora es más sencillo coordinarse con profesores de otros departamentos o centros.**

Completamente en desacuerdo

En desacuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

De acuerdo

Completamente de acuerdo

NS/NC (no sabe / no contesta)

#### **Lo cual ha afectado a mi satisfacción laboral...**

Empeorándola mucho

Empeorándola

No ha afectado

Mejorándola

Mejorándola mucho

NS/NC (no sabe / no contesta)

#### **5. Cambio 3: Los nuevos sistemas y aplicaciones informáticas para la gestión académica son a veces demasiado rígidos y condicionan mi modo de trabajar.**

Completamente en desacuerdo

En desacuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

De acuerdo

Completamente de acuerdo

NS/NC (no sabe / no contesta)

#### **Lo cual ha afectado a mi satisfacción laboral...**

Empeorándola mucho

Empeorándola

No ha afectado

Mejorándola

Mejorándola mucho

NS/NC (no sabe / no contesta)

**6. Cambio 4: La administración de la universidad se ha profesionalizado. Hay un mayor número de profesionales en sus órganos rectores o su influencia en las cuestiones académicas es mayor.**

Completamente en desacuerdo  
En desacuerdo  
Ni de acuerdo ni en desacuerdo  
De acuerdo  
Completamente de acuerdo  
NS/NC (no sabe / no contesta)

**Lo cual ha afectado a mi satisfacción laboral...**

Empeorándola mucho  
Empeorándola  
No ha afectado  
Mejorándola  
Mejorándola mucho  
NS/NC (no sabe / no contesta)

**7. Cambio 5: En las nuevas condiciones de trabajo necesito mayor apoyo del personal administrativo.**

Completamente en desacuerdo  
En desacuerdo  
Ni de acuerdo ni en desacuerdo  
De acuerdo  
Completamente de acuerdo  
NS/NC (no sabe / no contesta)

**Lo cual ha afectado a mi satisfacción laboral...**

Empeorándola mucho  
Empeorándola  
No ha afectado  
Mejorándola  
Mejorándola mucho  
NS/NC (no sabe / no contesta)

**8. Cambio 6: En general, los académicos hemos perdido capacidad de influencia en los órganos rectores de nuestra universidad.**

Completamente en desacuerdo  
En desacuerdo  
Ni de acuerdo ni en desacuerdo  
De acuerdo  
Completamente de acuerdo  
NS/NC (no sabe / no contesta)

**Lo cual ha afectado a mi satisfacción laboral...**

Empeorándola mucho  
Empeorándola  
No ha afectado  
Mejorándola  
Mejorándola mucho  
NS/NC (no sabe / no contesta)

**9. Cambio 7: La organización para la que trabajo está ahora más orientada a la consecución de unos objetivos previamente acordados y recogidos por escrito.**

Completamente en desacuerdo  
En desacuerdo  
Ni de acuerdo ni en desacuerdo  
De acuerdo  
Completamente de acuerdo  
NS/NC (no sabe / no contesta)

**Lo cual ha afectado a mi satisfacción laboral...**

Empeorándola mucho  
Empeorándola  
No ha afectado  
Mejorándola  
Mejorándola mucho  
NS/NC (no sabe / no contesta)

**10. Cambio 8: Ya no dispongo de la misma libertad para tomar decisiones sobre mi labor docente.**

Completamente en desacuerdo  
En desacuerdo  
Ni de acuerdo ni en desacuerdo  
De acuerdo  
Completamente de acuerdo  
NS/NC (no sabe / no contesta)

**Lo cual ha afectado a mi satisfacción laboral...**

Empeorándola mucho  
Empeorándola  
No ha afectado  
Mejorándola  
Mejorándola mucho  
NS/NC (no sabe / no contesta)

**11. Cambio 9: La universidad cuenta ahora con más métodos para evaluar la calidad de las funciones que desempeño.**

Completamente en desacuerdo  
En desacuerdo  
Ni de acuerdo ni en desacuerdo  
De acuerdo  
Completamente de acuerdo  
NS/NC (no sabe / no contesta)

**Lo cual ha afectado a mi satisfacción laboral...**

Empeorándola mucho  
Empeorándola  
No ha afectado  
Mejorándola  
Mejorándola mucho  
NS/NC (no sabe / no contesta)

**12. Cambio 10: Los valores y los principios académicos están perdiendo validez y están siendo sustituidos por normativa específica de la universidad para la que trabajo.**

Completamente en desacuerdo  
En desacuerdo  
Ni de acuerdo ni en desacuerdo  
De acuerdo  
Completamente de acuerdo  
NS/NC (no sabe / no contesta)

**Lo cual ha afectado a mi satisfacción laboral...**

Empeorándola mucho  
Empeorándola  
No ha afectado  
Mejorándola  
Mejorándola mucho  
NS/NC (no sabe / no contesta)

**13. Cambio 11: Ahora dedico más tiempo a tareas puramente administrativas.**

Completamente en desacuerdo  
En desacuerdo  
Ni de acuerdo ni en desacuerdo  
De acuerdo  
Completamente de acuerdo  
NS/NC (no sabe / no contesta)

**Lo cual ha afectado a mi satisfacción laboral...**

Empeorándola mucho  
Empeorándola  
No ha afectado  
Mejorándola  
Mejorándola mucho  
NS/NC (no sabe / no contesta)

**14. Cambio 12: Mi autoridad frente a los estudiantes ha disminuido.**

Completamente en desacuerdo

En desacuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

De acuerdo

Completamente de acuerdo

NS/NC (no sabe / no contesta)

**Lo cual ha afectado a mi satisfacción laboral...**

Empeorándola mucho

Empeorándola

No ha afectado

Mejorándola

Mejorándola mucho

NS/NC (no sabe / no contesta)

**15. Cambio 13: Ahora existen más posibilidades para que los académicos se coordinen entre sí para establecer, de común acuerdo, las condiciones de su trabajo.**

Completamente en desacuerdo

En desacuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

De acuerdo

Completamente de acuerdo

NS/NC (no sabe / no contesta)

**Lo cual ha afectado a mi satisfacción laboral...**

Empeorándola mucho

Empeorándola

No ha afectado

Mejorándola

Mejorándola mucho

NS/NC (no sabe / no contesta)

**SECCIÓN 4: CAMBIOS EN LA SATISFACCIÓN LABORAL**

**16. Satisfacción laboral con las tareas docentes. Piense en cómo han cambiado en los últimos años el conjunto de las tareas relacionadas con su trabajo como docente, e indique si hoy en día le son más, menos o igual de aplicables las palabras y expresiones siguientes.**

**Sólo puede marcar una opción.**

**Si no responde a todos los ítems, la aplicación no le permitirá seguir adelante.**

Fascinantes	Menos que antes	Igual que antes	Más que antes
Rutinarias	Menos que antes	Igual que antes	Más que antes
Me permiten sentirme realizado/a	Menos que antes	Igual que antes	Más que antes
Estimulantes	Menos que antes	Igual que antes	Más que antes
Gratificantes	Menos que antes	Igual que antes	Más que antes
Útiles	Menos que antes	Igual que antes	Más que antes
Me plantean retos	Menos que antes	Igual que antes	Más que antes
Requieren creatividad	Menos que antes	Igual que antes	Más que antes
Carentes de sentido	Menos que antes	Igual que antes	Más que antes
Carentes de interés	Menos que antes	Igual que antes	Más que antes
Sus resultados son visibles	Menos que antes	Igual que antes	Más que antes
Me permiten emplear mis habilidades	Menos que antes	Igual que antes	Más que antes

**17. Satisfacción laboral con los superiores. Piense en cómo han variado en los últimos años el modo de ser y el estilo de dirección de sus superiores, e indique si hoy en día les son más, menos o igual de aplicables las palabras y expresiones siguientes.**

Me apoyan	Menos que antes	Igual que antes	Más que antes
Difíciles de complacer	Menos que antes	Igual que antes	Más que antes
Alaban el trabajo bien hecho	Menos que antes	Igual que antes	Más que antes
Condicionan mi trabajo	Menos que antes	Igual que antes	Más que antes
Están al día	Menos que antes	Igual que antes	Más que antes
Empáticos/as	Menos que antes	Igual que antes	Más que antes
Actúan con favoritismo	Menos que antes	Igual que antes	Más que antes
Me proporcionan feed-back	Menos que antes	Igual que antes	Más que antes
Desconocen su trabajo	Menos que antes	Igual que antes	Más que antes
Inteligentes	Menos que antes	Igual que antes	Más que antes
Planifican bien	Menos que antes	Igual que antes	Más que antes
Están disponibles cuando se les necesita	Menos que antes	Igual que antes	Más que antes

**18. Satisfacción laboral con los colegas y compañeros de trabajo. Piense en cómo han variado en los últimos años el modo de ser y el comportamiento de sus colegas, e indique si hoy en día les son más, menos o igual de aplicables las palabras y expresiones siguientes.**

Estimulantes	Menos que antes	Igual que antes	Más que antes
Aburridos/as	Menos que antes	Igual que antes	Más que antes
Cooperadores/as	Menos que antes	Igual que antes	Más que antes
Responsables	Menos que antes	Igual que antes	Más que antes
Agradables	Menos que antes	Igual que antes	Más que antes
Inteligentes	Menos que antes	Igual que antes	Más que antes
Hacen enemigos con facilidad	Menos que antes	Igual que antes	Más que antes
Brillantes	Menos que antes	Igual que antes	Más que antes
Me apoyan	Menos que antes	Igual que antes	Más que antes
Activos/as	Menos que antes	Igual que antes	Más que antes
Estrechos/as de miras	Menos que antes	Igual que antes	Más que antes
Frustrantes	Menos que antes	Igual que antes	Más que antes

**19. Satisfacción laboral con el trabajo en general. Piense en cómo ha variado en los últimos años su trabajo como docente en general, e indique si hoy en día le son más, menos o igual de aplicables las palabras y expresiones siguientes.**

Malo	Menos que antes	Igual que antes	Más que antes
Estupendo	Menos que antes	Igual que antes	Más que antes
Pérdida de tiempo	Menos que antes	Igual que antes	Más que antes
Bueno	Menos que antes	Igual que antes	Más que antes
Merece la pena	Menos que antes	Igual que antes	Más que antes
Aceptable	Menos que antes	Igual que antes	Más que antes
Desagradable	Menos que antes	Igual que antes	Más que antes
Satisfactorio	Menos que antes	Igual que antes	Más que antes
Inadecuado	Menos que antes	Igual que antes	Más que antes
Excelente	Menos que antes	Igual que antes	Más que antes
Me hace disfrutar	Menos que antes	Igual que antes	Más que antes
Pobre	Menos que antes	Igual que antes	Más que antes

**20. Escoja la opción que describe mejor su opinión.**

Los cambios que se están produciendo en la universidad han provocado que la realización de las tareas docentes me produzca...	Mucha menos satisfacción que antes	Menos satisfacción que antes	La misma satisfacción que antes	Más satisfacción que antes	Mucha más satisfacción que antes
Los cambios que se están produciendo en la universidad han provocado que el salario que percibo me produzca...	Mucha menos satisfacción que antes	Menos satisfacción que antes	La misma satisfacción que antes	Más satisfacción que antes	Mucha más satisfacción que antes
Los cambios que se están produciendo en la universidad han provocado que las oportunidades de promoción en mi trabajo me produzcan...	Mucha menos satisfacción que antes	Menos satisfacción que antes	La misma satisfacción que antes	Más satisfacción que antes	Mucha más satisfacción que antes
Los cambios que se están produciendo en la universidad han provocado que la conducta de mis superiores me produzca...	Mucha menos satisfacción que antes	Menos satisfacción que antes	La misma satisfacción que antes	Más satisfacción que antes	Mucha más satisfacción que antes
Los cambios que se están produciendo en la universidad han provocado que el modo de ser y el comportamiento de mis colegas me produzca...	Mucha menos satisfacción que antes	Menos satisfacción que antes	La misma satisfacción que antes	Más satisfacción que antes	Mucha más satisfacción que antes
Los cambios que se están produciendo en la universidad han provocado que mi trabajo, en general, me produzca...	Mucha menos satisfacción que antes	Menos satisfacción que antes	La misma satisfacción que antes	Más satisfacción que antes	Mucha más satisfacción que antes

## **SECCIÓN 5: VARIABLES DE IDENTIFICACIÓN**

### **21. Sexo**

Hombre

Mujer

### **22. Edad**

Desplegable (entre 18 y 75; +75)

### **23. Indique el número de años que lleva ejerciendo como docente universitario.**

Desplegable (entre 0 y 50; +50)

### **24. Indique el número de años que lleva ejerciendo como docente universitario en la universidad para la que trabaja actualmente.**

Desplegable (entre 0 y 50; +50)

### **25. Rama de la enseñanza (si su docencia se reparte entre varias, señale la principal).**

Artes y humanidades

Ciencias

Ciencias de la salud

Ciencias sociales y jurídicas

Ingeniería y arquitectura

Otro (por favor especifique)

### **26. Dedicación.**

Completa

Parcial

### **27. Categoría Profesional.**

Catedrático de Universidad

Titular de Universidad

Catedrático de Escuela Universitaria

Titular de Escuela Universitaria

Profesor contratado Doctor

Profesor contratado no Doctor

Otras situaciones (visitante, emérito, etc)

### **28. Estabilidad en el puesto de trabajo.**

Temporal

Permanente

**29. Indique si actualmente ocupa alguno de los siguientes cargos académicos.**

*(Es pregunta-filtro. Si la respuesta es "No ocupo ningún cargo académico", entonces se pregunta la siguiente; en caso contrario no).*

No ocupo ningún cargo académico

Rector o Vicerrector

Decano (Director), Vicedecano (Vicedirector) o equivalente

Director o Secretario Académico de departamento

Otro de naturaleza similar (Por favor especifique)

**Indique si en el pasado ha ocupado alguno de los siguientes cargos académicos.**

**Nunca he ocupado cargo académico alguno**

Rector o Vicerrector

Decano (Director), Vicedecano (Vicedirector) o equivalente

Director o Secretario Académico de departamento

Otro de naturaleza similar (Por favor especifique)

**30. Universidad a la que pertenece (se encuentran ordenadas alfabéticamente).**

**Despegable con las denominaciones oficiales de las universidades que componen la muestra.**

**31. La encuesta ha finalizado. Si lo desea puede añadir cualquier sugerencia o comentario en el espacio reservado para ello. Muchas gracias por su colaboración. Pulse en "FIN" para enviar el cuestionario.**



## **BIBLIOGRAFÍA**



Adams, D. (1998). Examining the fabric of academic life: An analysis of three decades of research on the perceptions of Australian academics about their roles. *Higher Education*, 36(4), 421-435.

Alderfer, C.P. (1969). An empirical test of a new theory of human needs. *Organizational behavior and human performance*, 4(2), 142-175.

Altbach, P.G. (1999). The logic of mass higher education. *Tertiary Education and Management*, 5(2), 107-124.

Altbach, P.G. (2004). Globalisation and the university: Myths and realities in an unequal world. *Tertiary Education & Management*, 10(1), 3-25.

Anderson, G. (2008). Mapping Academic Resistance in the Managerial University. *Organization*, 25(2), 251-270.

ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) (2013). *Documento Marco. Evaluación para la renovación de la acreditación de títulos oficiales de Grado, Máster y Doctorado.*

Araujo, T.M., y Karasek, R. (2008). Validity and reliability of the job content questionnaire in formal and informal jobs in Brazil. *Scandinavian Journal of Work Environment & Health*, 6(34), 52-59.

Aspromourgos, T. (2012). The managerialist university: an economic interpretation. *Australian Universities' review*, 54(2), 44-49.

Astin, A. (1980). When does a college deserve to be called 'high quality? *Current Issues in Higher Education*, 2(1), 1-9.

Astrauskaite, M., Vaitkevicius, R., y Perminas, A. (2011). Job satisfaction survey: a confirmatory factor analysis based on secondary school teachers' sample. *International Journal of Business and Management*, 6(5), 41.

August, L., y Waltman, J. (2004). Culture, climate, and contribution: Career satisfaction among female faculty. *Research in Higher Education*, 45(2), 177-192.

Baldrige, J.V. (1971). *Power and conflict in the university: Research in the sociology of complex organizations*. New York: Wiley.

Baldrige, J.V., Curits, D.V., Ecker, G.P., y Riley, G.L. (1977). Alternative models of governance in higher education. G.L. Riley, y J.V. Baldrige, *Governing academic organizations. New problems new perspectives*. Berkeley: McCutchan.

Barandiaran, M., Barrenetxea, M., Cardona, A., López, M., Mijangos, J., y Olaskoaga, J. (2011). Riqueza semántica de la calidad universitaria y debate sobre su gestión. Marco teórico de la investigación. López, M., y Colombo, M.P. (coords.), *Hacia una Educación Superior de calidad* (volumen II). *Una mirada de quienes gestionan las universidades en Argentina, España y México*. La Plata: Universidad de La Plata.

Barandiaran, M., Barrenetxea, M., Cardona, A., Mijangos, J., y Olaskoaga, J. (2012a). Attitudes of Spanish university teaching staff to quality in education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 34(6), 647-658.

Barandiaran, M., Barrenetxea, M., Cardona, A., Mijangos, J., y Olaskoaga, J. (2012b). What do teachers think about quality in the Spanish university? *Quality Assurance in Education*, 20(2), 91-109.

Barnett, R. (1992). *Improving higher education – total quality care*. Bristol: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

- Baron, H. (2000). Riding the crest of a trough: the commitment of academia in mass higher education. *Teacher development*, 4(1), 145-160.
- Barrenetxea, M. (2005). *Modelos de calidad y evaluación de la Educación Superior en la Unión Europea*. Tesis Doctoral de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Barry, J., Chandler, J., y Clark, H. (2001). Between the ivory tower and the academic assembly line. *Journal of Management Studies*, 38(1), 87-101.
- Becher, T. (1999). Quality Assurance and disciplinary differences. *Australian University Review*, 37(1), 1-7.
- Bentley, P.J., Coates, H., Dobson, I.R., Goedegebuure, L., y Meek, V.L. (2013). *Satisfaction around the World*. Dordrecht: Springer.
- Bernhard, A. (2011). National Quality Assurance Systems in Comparison. *International Journal for Cross-disciplinary Subjects in Education (IJCDSE)*, 2(4), 541-544.
- Bertolin, J.C. (2010). Qualidade em educação superior: da diversidade de concepções a inexorável subjetividade conceitual. *Avaliação: revista da avaliação da Educação Superior*, 14(1), 127-149.
- Bess, J.L. (1988). *Collegiality and Bureaucracy in the modern university*. Nueva York: Mc Graw Hill.
- Beutel, A.M., y Marini, M.M. (1995). Gender and values. *American Sociological Review*, 60(3), 436-448.
- Biggs, J. (2001). The reflective institution: assuring and enhancing the quality of teaching and learning. *Higher Education*, 41(3), 221-238.

Birnbaum, R. (1988). *How colleges work*. San Francisco: Jossey-Bass-Wiley.

Birnbaum, R. (1989). The cybernetic institution: toward an integration of governance theories. *Higher Education*, 18(2), 239-253.

Birnbaum, R. (2000). *Management fads in higher education. Where they come from, what they do, why they fail*. San Francisco: Jossey-Bass-Wiley.

Birnbaum, R. (2004). The End of Shared Governance: Looking Ahead or Looking Back. *New Directions for Higher Education*, (127), 5-22.

Blau, P.M. (1973). *The organization of academic work*. Nueva York: John Wiley and Sons.

Boaden, R. (1997). What is total quality management...and does it matter? *Total Quality Management & Business Excellence*, 8(4), 153-171.

Bowen, B.E. (1980). *Job satisfaction of teacher educators in agriculture*. Tesis doctoral de la Universidad del Estado de Ohio.

Bowling, N.A., Hendricks, E.A., y Wagner, S.H. (2008). Positive and negative affectivity and facet satisfaction: A meta-analysis. *Journal of Business and Psychology*, 23(3-4), 115-125.

Bozeman, B., y Gaughan, M. (2011). Job Satisfaction among University Faculty: Individual, Work, and Institutional Determinants. *The Journal of Higher Education*, 82(2), 154-186.

Braverman, H. (1974). *Labour and Monopoly Capital*. Nueva York: Monthly Review Press.

Brayfield, A.H., y Rothe, H.F. (1951). An index of job satisfaction. *Journal of applied psychology*, 35(5), 307.

Brown, G. (1996). 2000 and Beyond—The University of the Future. T. Smith (Ed.) *Ideas of the University*. Sydney: Power Publications.

Brown, S.P., y Peterson, R.A. (1993). Antecedents and consequences of salesperson job satisfaction: Meta-analysis and assessment of causal effects. *Journal of Marketing Research*, 30(1), 63-77.

Bryson, C. (2004). What about the workers? The expansion of higher education and the transformation of academic work. *Industrial Relations Journal*, 35(1), 38-57.

Caballero, K. (2013). Nivel de satisfacción del profesorado universitario con los sistemas de evaluación. *Revista de Educación*, 360, 483-508.

Capelleras, J.L. (2005). Attitudes of academic staff towards their job and organisation: an empirical assessment. *Tertiary Education and Management*, 11(2), 147-166.

Cardona, A. (Coord.) (2011). *Calidad en la Educación Superior. ¿Qué modelo y en qué condiciones? La opinión del profesorado en Argentina, España y México*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Cardona, A., Barrenetxea, M., Mijangos, J., y Olaskoaga, J. (2009). Concepto y determinantes de la calidad de la Educación Superior. Un sondeo de opinión entre profesores de universidades españolas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17 (10).

Cardoso, S., Rosa, M.J., y Santos, C.S. (2013). Different academics' characteristics, different perceptions on quality assessment? *Quality Assurance in Education*, 21(1), 96-117.

Cartwright, M.J. (2007). The rhetoric and reality of “quality” in higher education. *Quality Assurance in Education*, 15(3), 287-301.

Castillo, J.X., y Cano J. (2004). Factor explaining job satisfaction among faculty. *Journal of Agricultural Education*, 45(3), 65-74.

Castro, D., e Ion, G. (2011). New challenges in the governance of Catalan public universities. *Higher Education Management and Policy*, 23(2), 1-16.

Chandler, J., Barry, J., y Clark, H. (2002). Stressing Academe: The wear and tear of the new public management. *Human Relations*, 55(1), 0151-1069.

Cheng, Y.C., y Tam, W.M. (1997). Multi-models of Quality in Education. *Quality Assurance in Education*, 5(1), 22-31.

Christensen, C., y Eyring, H. (2011). *The Innovative University: Changing the DNA of Higher Education from the Inside Out*. San Francisco: John Wiley & Sons.

Clark, A.E. (1996). Job satisfaction in Britain. *British Journal of Industrial Relations*, 34(2), 189-217.

Clark, A.E. (1997). Job satisfaction and gender: why are women so happy at work? *Labour economics*, 4(4), 341-372.

Clark, B. (1983). *The higher education system. Academic organization in cross-national perspective*. Los Ángeles: Universidad de California.

Cohen, M.D., March, J.G., y Olsen, J.P. (1976). People, problems. Solutions and the ambiguity of relevance. *Ambiguity and choice in organizations*, 24-37.

Cohen, M.D., y J.G. March (1974). *Leadership and Ambiguity. The American College President*. New York: McGraw-Hill.

Committee of Vice-Chancellors and Principals of the Universities of the United Kingdom, y Jarratt, S. A. (1985). *Report of the steering committee for efficiency studies in universities*. CVCP.

Cooper-Hakim, A., y Viswesvaran, C. (2005). The construct of work commitment: testing an integrative framework. *Psychological bulletin*, 131(2), 241.

Coriat, B. (1982). *El taller y el cronómetro. Ensayo sobre el taylorismo, el fordismo y la producción en masa*. Madrid: Siglo XXI.

Cotterill, P., Hughes, C., y Letherby, G. (2006). Editorial: Transgressions and gender in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(4), 403-406.

Cranny, C.J., Smith, P.C., y Stone, E. (1992). *Job satisfaction: How people feel about their jobs and how it affects their performance*. Nueva York: Lexington press.

Crozier, M. (1964). *The bureaucratic phenomenon*. Chicago: Universidad de Chicago.

Curiel, C., y Barrenetxea, M. (coord.), (2008). *Percepción del profesorado universitario sobre factores ligados a la calidad de la Educación Superior: Resultados de la encuesta realizada en la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de Bilbao*. Bilbao: Servicio editorial de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.

De Boer, H., Enders, J., y Leislyte, L. (2007). Public sector reform in Dutch higher education: the organizational transformation of the university. *Public Administration*, 85(1), 27-46.

Dearlove, J. (1995). Collegiality, managerialism and leadership in English universities. *Tertiary Education and Management*, 1(2), 161-169.

Dearlove, J. (1997). The Academic Labour Process: From Collegiality and Professionalism to Managerialism and Proletarianisation? *Higher Education Review*, 30(1), 56-75.

Dearlove, J. (2002). A continuing Role for academics: the Governance of UK Universities in the Post-Dearing Era. *Higher Education Quarterly*, 56(3), 257-275.

Deem, R. (1998). 'New managerialism' and higher education: The management of performances and cultures in universities in the United Kingdom. *International Studies in Sociology of Education*, 8(1), 47-70.

Deem, R., y Brehony, K.J. (2005). Management as ideology: the case of 'new managerialism' in higher education. *Oxford Review of Education*, 31(2), 217-235.

Deloitte (2011). Making the grade. A study of the top 10 issues facing higher education institutions.

[https://www.portal.state.pa.us/portal/server.pt/document/1236862/making\\_the\\_grade\\_-\\_deloitte\\_presentation\\_pdf](https://www.portal.state.pa.us/portal/server.pt/document/1236862/making_the_grade_-_deloitte_presentation_pdf)

Dill, D. (1997). Higher education markets and public policy. *Higher Education Policy*, 10(3/4), 167-185.

Dooris, M.J., Kelley, J.M., y Trainer, J.F. (2004). Strategic Planning in Higher Education. *New Directions for Higher Education*, 123, 5-11.

Downs, A. (1957). *An Economic Theory of Democracy*. Nueva York: Harper and Row.

Easterby-Smith, M., Thorpe, R., y Lowe, A. (2002). *Management research: An introduction*. Londres: Sage Publications.

El País (2014, 10 de marzo). Hay crisis en la universidad. Las reducciones presupuestarias frenan la calidad educativa y la productividad española.

[http://elpais.com/elpais/2014/03/09/opinion/1394392710\\_718563.html](http://elpais.com/elpais/2014/03/09/opinion/1394392710_718563.html).

El País (2014, 2 de mayo). Descapitalización. La petición de los rectores para que se ponga fin a los recortes universitarios debe ser atendida.

[http://elpais.com/elpais/2014/05/01/opinion/1398968854\\_527150.html](http://elpais.com/elpais/2014/05/01/opinion/1398968854_527150.html).

El País (2014, 6 de marzo). Las universidades pierden 1.400 millones en tres años.

[http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/03/06/actualidad/1394132046\\_611684.html](http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/03/06/actualidad/1394132046_611684.html).

Elken, M. (2007). *QU Trends 1995–2006 Literature overview*. Oslo: Universidad de Oslo.

Elmuti, D., Kathawala, Y., y Manippallil, M. (1996). Are total quality management programmes in higher education worth the effort? *International Journal of Quality & Reliability Management*, 13(6), 29-44.

Elton, L. (1996). Task differentiation in universities towards a new collegiality. *Tertiary Education and Management*, 2(2), 138-145.

Enders, J., y Teichler, U. (1997). A victim of their own success? Employment and working conditions of academic staff in comparative perspective. *Higher Education*, 34(3), 347-372.

Ernst y Young (2012). *University of the future: A thousand year old industry on the cusp of profound change*. Australia.

Evans, L. (1997a). Understanding teaching morale and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 13(8), 831-845.

Evans, L. (1997b). Addressing problems of conceptualization and construct validity in researching teachers' job satisfaction. *Educational Research*, 39(3), 319-331.

Ferlie, E., Musselin, C., y Andresani, G. (2008). The steering of higher education systems: a public management perspective. *Higher Education*, 56 (3), 325-348.

Fernández, N. (2012). Universidad y calidad en América Latina en perspectiva comparada. Interrogantes y desafíos. *Avaliação, Revista da Avaliação da Educação Superior*, 17(3), 661-688.

Filippakou, O., y Tapper, T. (2007). Quality assurance in higher education: thinking beyond the english experience. *Higher Education Policy*, 20(3), 339-360.

Fowler, G. (2005). An analysis of higher education staff attitudes in a dynamic environment. *Tertiary Education and Management*, 11(2), 183-197.

Frazer, M. (1992). Quality assurance in higher education. En A. Craft (Ed.), *Quality Assurance in Higher Education: Proceedings of an International Conference, Hong Kong*. Londres: The Falmer Press.

Freeman, R.E. (1994). The politics of stakeholder theory: some future directions. *Business Ethics Quarterly*, 4(4), 409-421.

Frías, R. (2012). Estudio de Satisfacción del Profesorado en la Universidad Pública Española. *Revista de metodología de ciencias sociales*, (11), 175-204.

Galaz, J.F. (2002). La satisfacción en el trabajo de académicos en una universidad pública estatal. *Perfiles educativos*, 24(96), 47-72.

Galbraith, J.R. (1973). *Designing complex organizations*. Addison-Wesley Longman Publishing Co., Inc.

García de Fanelli, A.M. (1998). *Gestión de las universidades públicas: la experiencia internacional*. <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/95342/fanelli.pdf?sequence=1>

García-Aracil, A. (2013). What is it that differentiates the universities in Spain? A quality perspective. *Regional and Sectoral Economic Studies*, 13(3), 61-76.

Geurts, P., y Maassen, P. (1996). Academic and Institutional Governance. En Maassen, P., y Van Vught, F. (Eds.), *Inside Academia: New Challenges for the Academic Profession*. Utrecht: Cheps.

Gibbons, M. (1998). *Pertinencia de la Educación Superior en el siglo XXI*. Washington, D.C: The World Bank, Human Development Network.

Giroto, M., Mundet, J., y Llinás, X. (2013). Estrategia en la universidad, ¿Cuestión de calidad, gerencialismo y relaciones político-financieras. *Revista de Educación*, 361, 95-116.

Glick, N.L. (1992). Job satisfaction among academic administrators. *Research in Higher Education*, 33(5), 625-39.

Goodlad, S. (1976). *Conflict and Consensus in Higher Education*. Londres: Hodder & Stoughton.

Gornitzka, Å., Kyvik, S., y Larsen, I.M. (1998). The Bureaucratisation of Universities. *Minerva*, 36(1), 21-47.

Graham, M.W., y Messner, P.E. (1998). Principals and job satisfaction. *International Journal of Educational Management*, 12(5), 196-202.

Green, D. (1994). *What is quality in higher education?* Bristol: Society for Research into Higher Education and Open University Press.

Hackman, J.R., y Oldham, G.R. (1975). Development of the job diagnostic survey. *Journal of applied psychology*, 60(2), 159.

Hagedorn, L.S. (2000). Conceptualizing faculty job satisfaction: Components, theories, and outcomes. *New directions for institutional research*, 105, 5-20.

Hair, J.F.J., Black, W.C., Babin, B.C., y Anderson, R.E. (2010). *Multivariate Data Analysis: A Global Perspective*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Halsey, A.H. (1992). *Decline of Donnish Dominion. The British academic professions in the Twentieth Century*. Nueva York: Claredon Press Oxford.

Harley, S., Muller-Carmen, M., y Collin, A. (2004). From academia communities to manager organisations: the implications for academia careers in UK and German universities. *Vocational Behavior*, 64, 329-345.

Harvey, L. (1995). The New Collegialism. Improvement with Accountability. *Tertiary Education & Management*, 1(2), 153-160.

Harvey, L., y Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34.

Harvey, L., y Newton, J. (2004). Transforming Quality Evaluation. *Quality in Higher Education*, 10(2), 149-165.

Harvie, D. (2000). Alienation, Class and Enclosure in UK Universities. *Capital and Class*, 103-132.

Herranz, J., Reig, A., Cabrero, J., Ferrer, R., y González, J.P. (2007). *La satisfacción académica de los profesores universitarios. V Jornadas de Investigación en docencia universitaria*. Universidad de Alicante.

Herzberg, F. (1987). One more time: how do you motivate employees? *Harvard Business Review Case Services*, 109-120.

Herzberg, F., Mausser, B., y Snyderman, B. (1959). *The Motivation to Work*. Nueva York: John Wiley.

Hill, M.D. (1986). A theoretical analysis of faculty job satisfaction/dissatisfaction. *Educational Research Quarterly*, 10, 36-44.

Hinkson, J. (2002). *Perspectives on the Crisis of the University*. Cooper, S., Hinkson, J., y Sharp, G. (Eds.), *Scholars and Entrepreneurs-The Universities in Crisis*. North Carlton: Arena.

Hoecht, A. (2006). Quality assurance in UK higher education: Issues of trust, control, professional autonomy and accountability. *Higher Education*, 51(4), 541-563.

Hood, C., James, O., Scott, C., Jones, G.W., y Travers, T. (1999). *Regulation inside government: Waste watchers, quality police, and sleaze-busters*. Oxford University Press.

House, R.J., y Wigdor, L.A. (1967). Herzberg's dual-factor theory of job satisfaction and motivation: a review of the evidence and a criticism. *Personnel Psychology*, 20(4), 369-390.

Houston, D. (2008). Rethinking quality and improvement in higher education. *Quality Assurance in Education*, 16(1), 61-79.

Hoy, W.K., y Miskel, C.G. (1996). *Educational Administration. Theory, research and practice*. Nueva York: McGraw-Hill.

Hoyt, J.E. (2012). Predicting the satisfaction and loyalty of adjunct faculty. *The journal of continuing higher education*, 60, 132-142.

Intxaurburu, G., y Olaskoaga J. (1999). The evolving role of the university in the Basque Technology Policy: a systems of innovation analysis. *European Planning Studies*, 7(6), 759-774.

Ironson, G.H., Smith, P.C., Brannick, M.T., Gibson, W.M., y Paul, K.B. (1989). Construction of a Job in General scale: A comparison of global, composite, and specific measures. *Journal of Applied Psychology*, 74(2), 193.

Ishikawa, K. (1986). *¿Qué es el control total de calidad? La modalidad japonesa*. Editorial Norma. Bogotá. Traducido de Ishikawa, K. (1985). *¿What is Total Quality Control? The Japanese Way*. Nueva Jersey: Prentice-Hall.

Ishikawa, K. (1994). *Introducción al control de calidad*. Ediciones Díaz de Santos. Madrid. Traducido de Ishikawa, K. (1989). *Introduction to Quality Control*. Tokio: 3A Corporation.

Judge, T.A., Thoresen, C.J., Bono, J.E., y Patton, G.K. (2001). The job satisfaction-job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological bulletin*, 127(3), 376.

Kalleberg, A.L. (1977). Work values and job rewards: A theory of job satisfaction. *American sociological review*, 124-143.

Kekäle, J. (2003). Conceptions of Quality in Four Different Disciplines. *Tertiary Education and Management*, 8(1), 65-80.

Kinicki, A.J., McKee-Ryan, F.M., Schiesheim, C.A., y Carson, K.P. (2002). Assessing the construct validity of the job descriptive index: a review and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87(1), 14-32.

Kleijnen, J., Dolmans, D., Willems, J., y Van Hout, H. (2011). Does internal quality management contribute to more control or to improvement of higher education? A survey on faculty's perceptions. *Quality Assurance in Education*, 19(2), 141-155.

Kok, S.K., Douglas, A., McClelland, B., y Bryde, D. (2010). The Move Towards Managerialism: Perceptions of staff in "traditional" and "new" UK universities. *Tertiary Education and Management*, 16(2), 99-113.

La Razón (2011, 10 de junio). Universidad obsoleta ruinosa e ineficiente.  
[http://www.larazon.es/detalle\\_hemeroteca/noticias/LA\\_RAZON\\_380013/3780-universidad-obsoleta-ruinosa-e-ineficiente](http://www.larazon.es/detalle_hemeroteca/noticias/LA_RAZON_380013/3780-universidad-obsoleta-ruinosa-e-ineficiente).

Lacy, F., y Sheehan, B.A. (1997). Job satisfaction among academic staff: An international perspective. *Higher Education*, 34(3), 305-322.

Lagrosen, S., Seyyed-Hashemi, R., y Leitner, M. (2004). Examination of the dimensions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 12(2), 61-69.

Lake, C.J., Gopalkrishnan, P., Sliter, M.T., y Withrow, S. (2010). The Job Descriptive Index: Newly updated and available for download. *The Industrial-Organizational Psychologist*, 48(1), 47-49.

Landford, T. (1991). Left/Right orientation and political attitudes: a reappraisal and class comparison. *Canadian Journal of Political Science*, 24(3), 475-498.

Landy, F.J., Shankster, L J., y Kohler, S.S. (1994). Personnel selection and placement. *Annual review of psychology*, 45(1), 261-296.

Lipset, S.M. (1960). *Political man*. Nueva York: Doubleday.

Locke, E.A. (1969). What is job satisfaction? *Organizational behavior and human performance*, 4(4), 309-336.

Locke, E.A. (1976). *The nature and causes of job satisfaction*. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology*. 1297-1349, Nueva York: Wiley.

Locke, E.A. (1983). Job Satisfaction and Role Clarity Among University and College Faculty. *Review of Higher Education*, 6(4), 343-65.

Locke, E.A., y Henne, D. (1986). Work motivation theories. *International review of industrial and organizational psychology*, 1, 1-35.

Lomas, L. (2004). Embedding quality: the challenges for higher education. *Quality Assurance in Education*, 12(4), 157-165.

López, M., y Colombo, M.P. (Coords.) (2011). *Hacia una Educación Superior de calidad (volumen II). Una mirada de quienes gestionan las universidades en Argentina, España y México*. La Plata: Universidad de La Plata.

MA Consulting Group (2010). *A passing storm, or permanent climate change? Vice-chancellors' views on the outlook for universities*. [www.paconsulting.com](http://www.paconsulting.com).

Mar-Molinero, C. (2001). La evolución de las universidades británicas. *Revista de Educación*, 324, 185-195.

Martín, A., y Olaskoaga, J. (2009). *¿Qué significa la calidad para el profesor universitario? Eficacia social del concepto de calidad en el colectivo de profesores de economía y empresa*. Jornadas sobre calidad universitaria - CESPUALE.

Maslow, A.H. (1954). *Motivation and Personality*. Nueva York: Harper.

Mather, K., Worrall, L., y Seifert, R. (2007). Reforming further education: the changing labour process for college lecturers. *Personnel Review*, 36(1), 109-127.

Mather, K., Worrall, L., y Seifert, R. (2009). The changing locus of workplace control in the English further education sector. *Employee relations*, 31(2), 139-157.

Mcfarlane, B. (2005). The disengaged academic: The retreat from citizenship. *Higher Education Quarterly*, 59(4), 296-312.

McInnis, C. (1998). Academics and Professional Administrators in Australian Universities: dissolving boundaries and new tensions 1. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 20(2), 161-173.

Meister-Scheytt, C., y Scheytt, T. (2005). The complexity of change in universities. *Higher Education Quarterly*, 59 (1), 76-99.

Middlehurst, R. (2013). Changing Internal Governance: Are Leadership Roles and Management Structures in United Kingdom Universities Fit for the Future? *Higher Education Quarterly*, 67(3), 275-294.

Mijangos, J., Barandiaran, M., Barrenetxea, M., Cardona, A., y Olaskoaga, J. (2011). *El profesorado universitario español ante la calidad de la Educación Superior: factores determinantes*. A. Cardona Rodríguez (coord.). *Calidad en la Educación Superior. ¿Qué modelo y en qué condiciones? La opinión del profesorado en Argentina, España y México*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Mijangos, J.J., Barandiaran, M., Barrenetxea, M., Cardona, A., Herrán, I., y Olaskoaga, J. (2011). *Enseñanza universitaria de calidad: profesorado, alumnado e institución*. Bilbao. Universidad del País Vasco.

Millet, J.D. (1962). *The academic community: an essay on organization*. Nueva York: Mc Graw Hill.

Ministerio de Educación (2011). Distribución del personal docente e investigador. Curso (2009-2010).

<http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/estadisticas-informes/estadisticas/personal-universitario.html>

Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad*. Madrid, Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia.

Mintzberg, H. (1984). *La estructuración de las organizaciones*. Barcelona: Ariel.

Mira-Solves, J.J., Galán, M., Van Kemenade, E., Marzo, J.C., Blaya, I., y Pérez, M.V. (2012). Retos para el gobierno de las universidades en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 357, 445-465.

Mora, J.G. (2000). *El profesorado universitario: La situación en España y las Tendencias Internacionales*. Madrid: Consejo de universidades.

Mora, J.G. (2001). Governance and management in the new university. *Tertiary Education and Management*, 7(2), 95-110.

Mouwen, K. (2000). Strategy, structure and culture of the hybrid university: towards the university of the 21st century. *Tertiary Education and Management*, 6(1), 47-56.

Mowday, R.T. (1992). Equity theory predictions of behavior in organizations. En R. M. Steers, y L. W. Porter (Eds.). *Motivation and work behavior*. Nueva York: McGraw Hill.

Neave, G. (1994). The politics of quality: developments in higher education in Western Europe. *European Journal of Education*, 29(2), 115-34.

Newton, J. (1999). An evaluation of the impact of external quality monitoring in a higher education centre (1993-98). *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24(2), 215-235.

Newton, J. (2001). *Views from below: academics coping with quality*. Sixth QHE Seminar in association with EAIR and SRHE. Birmingham, UK. 26 de Mayo.

Newton, J. (2002). Barriers to effective quality management and leadership: Case study of two academic departments. *Higher Education*, 44 (2), 185-212.

Norbäck, L.E. (2000). New modes of internal governance of higher education institutions: the case of Göteborg university. *Tertiary Education and Management*, 6(1), 57-75.

Olaskoaga, J. (Coord.) (2009). *Hacia una Educación Superior de calidad. Un análisis desde la perspectiva del profesorado en Argentina, Chile, España y México*. La Plata: Universidad de La Plata.

Olaskoaga, J., Marúm, E., Rosario, V., y Pérez, D. (2013b). *Universidades en movimiento. El debate acerca de la gestión de la calidad y las actitudes del profesorado ante las transformaciones universitarias*. México D.F.: Asociación nacional de universidades e instituciones de educación superior.

Olaskoaga, J., Marúm, E., y Rosario, V. (2013a). Configuraciones estructurales en las instituciones de Educación Superior y actitudes de los académicos frente a la calidad. *Harvard Deusto Business Research*, 2(2), 130-142.

Oshagbemi, T. (1996). Job satisfaction of UK academics. *Educational Management and Administration*, 24(4), 389-400.

Oshagbemi, T. (1997). Job satisfaction profiles of university teachers. *Journal of Managerial Psychology*, 12(1), 27-39.

Oshagbemi, T. (1999). Overall job satisfaction: how good are single versus multiple-item measures? *Journal of Managerial Psychology*, 14(5), 388 --403.

Oshagbemi, T. (2000). How satisfied are academics with their primary tasks of teaching, research and administration and management? *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 1(2), 124-136.

Oshagbemi, T. (2003). Personal correlates of job satisfaction: empirical evidence from UK universities. *International Journal of Social Economics*, 30(12), 1210-1232.

Padilla, L.E., Jiménez, L., y Ramírez, M.D.L.D. (2008). La satisfacción con el trabajo académico: Motivaciones y condiciones del entorno institucional que la afectan. El caso de una universidad pública estatal. *Revista mexicana de investigación educativa*, 13(38), 843-864.

Paradeise, C., Reale, E., y Goastellec, G. (2009). A comparative approach to higher education reforms in Western European countries. *In University governance*, 197-225.

Parker, M., y Jary, D. (1995). The McUniversity: Organization, Management and Academic Subjectivity. *Organization*, 2(2), 319-338.

Parsons, T. (1971). The strange case of academic organization. *The Journal of Higher Education*, 486-495.

Pierson, P. (1996). The new politics of the welfare state. *World politics*, 48(2), 143-179.

Pond III, S.B., y Geyer, P.D. (1991). Differences in the relation between job satisfaction and perceived work alternatives among older and younger blue-collar workers. *Journal of Vocational Behavior*, 39(2), 251-262.

Porter, L.W., Lawler, E.E., y Hackman, J.R. (1975). *Behaviour in Organisations*. Nueva York: McGraw-Hill.

Pounder, J. (1999). Institutional performance in higher education: is quality a relevant concept. *Quality Assurance in Education*, 7(3), 14-22.

Pounder, J.S. (2007). Is student evaluation of teaching worthwhile? An analytical framework for answering the question. *Quality Assurance in Education*, 15(2), 178-191.

Prichard, C. (2000). *Making Managers in Universities and Colleges*. Buckingham: Open University Press.

Prichard, C., y Willmott, H. (1997). Just How Managed is the McUniversity? *Organization Studies*, 18(2), 287-316.

Pritchard, R. (2005). Relationships and values among students and staff in British and German higher education. *Tertiary Education and Management*, 11(4), 317-336.

QAA (2014). A handbook for QAA subscribers and providers with access to funding from HEFCE undergoing review in 2014-15. Junio 2014.

<http://www.qaa.ac.uk/en/Publications/Documents/HER-handbook-14.pdf>

Quinn, R.P., y Shepard, L.J. (1974). *The 1972-73 Quality of Employment Survey. Descriptive Statistics, with Comparison Data from the 1969-70 Survey of Working Conditions*. Ann Arbor: Institute for social research, Universidad de Michigan.

Quinn, R.P., y Staines, G. (1979). *Quality of Employment Survey, 1973-1977*. Michigan: Panel.

Quintanilla, M.A. (1999). The quality challenge for universities: a view from Spain. *Tertiary Education and Management*, 5(4), 331-346.

Reeves, C.A., y Bednar, D.A. (1994). Defining Quality: alternatives and implications. *Academy of Management Review*, 19(3), 419-45.

Rhoades, G., y Sporn, B. (2002). New models of management and shifting modes and costs of production: Europe and the United States. *Tertiary Education & Management*, 8(1), 3-28.

Rhodes, C., Hollinshead, A., y Nevill, A. (2007). Changing times, changing lives: a new look at job satisfaction in two university Schools of education located in the English West Midlands. *Research in Post-Compulsory Education*, 12, (1), 71-89.

Rosa, M.J., Tavares, D., y Amaral, A. (2006). Institutional consequences of quality assessment. *Quality in Higher Education*, 12(2), 145-159.

Rosario, V., y Alvarado, M. (2010). *La autonomía universitaria: entre las prácticas de la gestión estratégica y la inmovilización de los académicos*. Rosario, V., Marúm, E., y Alvarado, M. (coords.), *La autonomía universitaria a debate. Una visión desde América Latina*. Guadalajara:Universidad de Guadalajara.

Ryan, S. (2012). Academic zombies. A failure of resistance or a means of survival? *Australian Universities' Review*, 54(2), 3-11.

Sáenz, O., y Lorenzo, M. (1993). *La satisfacción del profesorado universitario*. Granada: Universidad de Granada.

Salas, M. (2014). Do higher education institutions make a difference in competente development? A model of competence production at university. *Higher Education*, 68, 503-523.

Sánchez, S.M., Fuentes, F.J., y Artacho, C. (2007). La perspectiva de género en el análisis de la satisfacción laboral: una aplicación empírica mediante modelos logit y probit. *Cuadernos de gestión*, 7(2), 55-67.

Scott, P. (1984). *The crisis of the university*. Sydney: Croom Helm Ltd.

Seldin, P. (1993). The use and abuse of student ratings of professors. *The Chronicle of Higher Education*, 39(46), A40.

Serrano–Velarde, K., y Stensaker, B. (2010). Bologna – Realising Old or New Ideals of quality & quest. *Higher Education Policy*, 23(2), 213-226.

Sharrock, G. (2000). Why students are not (just) customers (and other reflections on life after George). *Journal of Higher Education Policy and Management*, 22(2), 149-164.

Shattock, M. (2013). University Governance, Leadership and Management in a Decade of Diversification and Uncertainty. *Higher Education Quarterly*, 67(3), 217–233.

Skolnik, M.L. (2010). Quality assurance in higher education as a political process. *Higher Education Management and Policy*, 22(1), 1-20.

Smith, P.C., Kendall, L., y Hulin, C.L. (1969). *The measurement of satisfaction in work and retirement: A strategy for the study of attitudes*. Chicago: Rand McNally.

Smith, P.C., Kendall, L.M., y Hulin, C.L. (1985). *The Revised Job Descriptive Index*. Rand McNally, Chicago, IL.

Spector, P.E. (1985). Measurement of human service staff satisfaction: Development of the Job Satisfaction Survey. *American journal of community psychology*, 13(6), 693-713.

Spector, P.E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences*. Thousand Oaks: Sage Publishers.

Sporn, B. (2001). Building adaptive universities: emerging organisational forms based on experiences of European and US universities. *Tertiary Education and Management*, 7(2), 121-134.

Srikanthan, G., y Dalrymple, J.F. (2007). A conceptual overview of a holistic model for quality in higher education. *International Journal of Educational Management*, 21(3), 173-193.

Stensaker, B., y Vabø, A. (2013). Re-inventing shared governance: implications for organisational culture and institutional leadership. *Higher Education Quarterly*, 67(3), 256-274.

Strauss, G., y Sayles, L. (1992). *Personal*. (Cadena J., traductor). México: Prentice Hall.

Sweet, S.A., y Grace-Martin, K. (2008). *Data analysis with SPSS: A first course in applied statistics (3rd ed)*. Boston: Allyn & Bacon.

Szekeres, J. (2004). The invisible workers. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 26(1), 7-22.

Szekeres, J. (2011). Professional staff carve out a new space. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 33(6), 679-691.

Tapper, T., y Palfreyman, D. (2002). Understanding collegiality: the changing oxbridge model. *Tertiary Education & Management*, 8(1), 47-63.

Taylor, T., Gough, J., Bundrock, V., y Winter, R. (1998). A bleak outlook: academic staff perceptions of changes in core activities in Australian higher education, 1991-1996. *Studies in Higher Education*, 23(3), 255-268.

Teichler, U. (2003). The future of higher education and the future of higher education research. *Tertiary Education & Management*, 9(3), 171-185.

Thompson, J.D. (1967). *Organizations in action*. Nueva York: McGraw Book Company.

Toker, B. (2011). Job satisfaction of academic staff: an empirical study on Turkey. *Quality assurance in Education*, 19(2), 156-169.

Trowler, P. (1998). *Academics Responding to Change-New Higher Education Frameworks and Academic Cultures*. Buckingham: Open University Press.

Tyler, T.R., y Lind, E.A. (1992). A relational model of authority in groups. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 115-191.

Van Saane, N., Sluiter, J.K., Verbeek, J.H.A.M., y Frings Dresen, M.H.W. (2003). Reliability and validity of instruments measuring job satisfaction-a systematic review. *Occupational Medicine*, 53(3), 191-200.

Verret, L.B. (2012). *Factors affecting university stem faculty job satisfaction*. Tesis doctoral de la Universidad del Estado de Louisiana.

Vidovich, L. (2002). Quality assurance in Australian higher education: Globalisation and steering at a distance. *Higher Education*, 43(3), 391-408.

Villareal, E. (2001). Innovation, organisation and governance in Spanish universities. *Tertiary Education & Management*, 7(2), 181-195.

Villareal, E. (2002). Improving Institutional Efficiency in the Spanish Higher Education System. *European Journal of Education*, 37(1), 81-90.

Vroeijenstijn, T. (1992). *External Quality Assessment, Servant of two masters? The Netherlands University Perspective*. Londres: Falmer Press.

Vroom, V.H. (1964). *Work and motivation*. Nueva York: Wiley.

Wanous, J., Reichers, A., y Hudy, M. (1997). Overall job satisfaction: How good are single-item measures? *Journal of Applied Psychology*, 82, 247-252.

Watty, K. (2003). When will Academics Learn about Quality? *Quality in Higher Education*, 9(3), 213-221.

Watty, K. (2005). Quality in accounting education: What say the academics? *Quality Assurance in Education*, 13(2), 120-131.

Watty, K. (2006). Want to know about quality in higher education? Ask an academic. *Quality in Higher Education*, 12(3), 291-301.

Waugh, W.L. (1998). Conflicting Values and Cultures: the Managerial threat to University Governance. *Review of Policy Research*, 15(4), 61-74.

Weiss, D.J., Dawis, R.V., Engliand, B.W., y Lofquist, L.H. (1967). *Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire*. Minneapolis: Universidad de Minnesota.

Williams, G., y Blackstone, T. (1974). *The Academic Labour Market: economic and social aspects of a profession*. Amsterdam: Elsevier.

Wittek, L., y Kvernbekk, T. (2011). On the Problems of Asking for a Definition of Quality in Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(6), 671-684.

Wood, O.R. (1973). *An analysis of faculty motivation to work in the North Carolina community college system*. Tesis doctoral de la Universidad del estado Norte de Carolina: Raleigh.

Yokoyama, K. (2006). The effect of the research assessment exercise on organisational culture in English universities: collegiality versus managerialism. *Tertiary Education and Management*, 12(4), 311-322.

