

## INFLUENCIA DE LA CULTURA SOCIAL Y DE LA CULTURA ORGANIZACIONAL EN LAS UNIVERSIDADES

*M. Rodríguez y D. Páez*

Marta Rodríguez Martín es Técnico Superior de Evaluación en el Servicio de Calidad del Vicerrectorado de Calidad e Innovación docente de la Universidad del País Vasco. Darío Páez es Catedrático de Psicología Social en la Facultad de Psicología de la Universidad del País Vasco (Apartado de Correos núm. 1249, 20080-San Sebastián).

### **El contexto de las Universidades**

Los responsables políticos de la UE sitúan a las universidades en el centro del escenario socio-económico. A las universidades, por tanto, se les atribuye la responsabilidad de

producir innovación, progreso científico y nuevas tecnologías.

Desde el entorno universitario se afirma que para responder satisfactoriamente a esta exigencia se requiere mayor flexibilidad y autonomía universitaria. La gestión política debiera, por tanto, facilitar una reforma en el sistema de gobierno de las universidades y potenciar las iniciativas universitarias más innovadoras (movilidad, multidisciplinariedad, intercomunicación, coordinación, colaboración) (Comisión de las Comunidades Europeas, 2003). Sin embargo hay que señalar que todavía hay evidencias de que, en un pasado reciente, los gobiernos estatales y regionales han sido reticentes a abandonar su control institucional y a permitir la flexibilización (Gámez, 2005 y Marauri, 2004).

En todo caso, ante esta nueva situación, se reclama una amplia capacidad de decisión sobre los planes de estudio, la investigación, la gestión de recursos humanos, etc. Según parece las estrategias de diferenciación y de especialización que debieran aplicar las universidades para dar respuesta satisfactoria a la exigencia así lo requieren. Ahora bien, habrá que tener presente los posibles inconvenientes que la aplicación de las mismas pudieran generar. Por ejemplo, algunos autores sugieren que la regionalización ha reforzado rasgos negativos de la universidad

de Europa del Sur, como la endogamia, el localismo y la falta de productividad (De Miguel, 1998). Por lo cual en algún país se han iniciado, como estrategia alternativa, procesos de integración de varias universidades en una sola de mayor potencial (Monitor, 2008).

Sin lugar a dudas la asunción de los encargos sociales por parte de la universidad requerirá de una serie de medidas que doten al sistema universitario de condiciones y herramientas para afrontar el reto adecuadamente. Por ejemplo, en cuanto a la función de universalizar el conocimiento, transmitir la cultura y los valores, los sistemas universitarios deberán garantizar la igualdad de oportunidades de los estudiantes tanto en el acceso como en el resultado (éxito). Por lo tanto, entre otros, se debería articular un sistema de becas y ayudas al estudio que garantice las necesidades de financiación de aquellos estudiantes que lo requieran (De Miguel, 2002; Consejo de Coordinación Universitaria, 2007). También se deberían establecer mecanismos para que las universidades articulen, entre otros, servicios de orientación y apoyo pedagógico al alumnado, asesoramiento en metodologías de enseñanza innovadoras así como formación pedagógica para el profesorado.

Paralelamente, será necesario formalizar la colaboración con las instituciones de educación secundaria con objeto de optimizar los bagajes formativos de los futuros alumnos universitarios. Hay que destacar que los estudios revisados sugieren que es, sobre todo, la mejora de la educación primaria y secundaria la que refuerza el desarrollo económico. El aumento de los trabajadores con educación superior en 1970 precedía el desarrollo o crecimiento económico en los 90. Sin embargo, la inversión en ciencia tenía un efecto negativo en éste, aunque incidía en un aumento de los indicadores de progreso social, como la protección ambiental y la participación sociopolítica (Schofer, Ramírez y Meyer, 2000).

Por otro lado, para que las universidades puedan alcanzar con éxito los retos planteados deberían disponer de financiación suficiente y adecuada. Las estrategias para conseguirlo parecen centrarse en la coordinación entre y con las administraciones públicas, el establecimiento de vínculos entre universidad-empresa y la aplicación de la rendición de cuentas por parte de la universidad.

Si, en general, los cambios en las universidades “parecen ser el producto reactivo a las intrusiones políticas, sociales y sobre todo financieras” (Zúñiga, 1997, p.177), la necesidad de la reforma de Bolonia también surge, fundamentalmente, de una demanda de las empresas y de los dirigentes políticos que no del mundo de la educación. El reto europeo fundamental parece ser la creación de un mercado de empleo a la dimensión del continente (Monitor, 2008, p.49). Las características generales que las universidades europeas debieran poseer para afrontar el encargo con éxito parecen estar claras. Sin embargo, los ritmos de transformación o adaptación de los distintos sistemas universitarios serán sustancialmente diferentes. La pluralidad cultural (en prácticas y

valores sociales) de los países europeos condiciona, a nuestro juicio, este proceso. Asimismo los rasgos culturales de cada organización universitaria marcarán el proceso de cambio y mejora así como el grado de compromiso e implicación de sus integrantes.

En este contexto los expertos afirman que el sistema universitario español “debiera orientarse para alcanzar unos niveles de excelencia docente e investigadora que lo sitúe entre los 10 mejores del mundo” (Consejo de Coordinación Universitaria, 2007, p.24). Éste parece ser un objetivo accesible para las universidades emprendedoras (Clark, 1995; Samoilovich, 2008) que dispongan de los requisitos contextuales antes mencionados y de unos rasgos culturales concretos. Esto es, que el PDI y el PAS que realizan cotidianamente la actividad universitaria tuvieran incorporado a su bagaje ciertas prácticas y/o valores (nuevos para ellos o de uso infrecuente) que encaminen a la consecución de tal objetivo. Una universidad cuya cultura organizacional presente un ajuste (o el menor desajuste posible) con la nueva realidad planteada. Sin embargo, surge la interrogante: ¿presenta la universidad española esos rasgos?

### **La Universidad de los dos últimos siglos**

La novedad y modernidad de la Universidad en los siglos XIX y XX consistió en el aumento de la importancia de la investigación, además de la enseñanza, como práctica institucional (Brockliss, 2005) Esta orientación surgió en 1810 en la Universidad de Berlín bajo la influencia del planteamiento de W. Humboldt. La organización en instituciones públicas, el profesorado funcionario que desempeñaba labores docentes e investigadoras y la ausencia de delimitaciones estrictas entre disciplinas caracterizan a esta universidad (Clark, 1997; San Martín, 2004). Su objetivo fundamental era formar personas con amplios conocimientos, que no tenían necesariamente que estar relacionados con las demandas de la sociedad o del mercado laboral. Esto permitió el desarrollo de nuevos conocimientos y enseñanzas, organizadas en especialidades, y ubicadas en diferentes centros dependiendo del grado de aplicación (institutos de investigación, escuelas politécnicas,...) (Clark, 1997).

Esta concepción de universidad se extendió a diversos países del continente europeo de modo que, entre el siglo XIX e inicios del XX, las universidades europeas se duplicaron, pasando de 143 a 308, y el número de estudiantes pasó de 80 mil a 800 mil, multiplicándose por diez. En esta época las Universidades europeas tenían un nivel científico y un prestigio superior a las de EEUU. Durante y después de la II Guerra Mundial, la emigración de científicos europeos huyendo del nazifascismo (un tercio de los profesores universitarios alemanes se fueron del país) explica en parte el declive europeo y el desarrollo de EEUU. Entre 1900 y 1933, sólo 7 Premios Nobel habían ido a EEUU, mientras que entre 1933 y 1970 ya investigaban en ese país 67 Nobel. La importancia de la publicación científica en francés, ruso y alemán, que junto

con el inglés constituían el 90% de la producción científica mundial, retrocedió dando paso a la hegemonía científica del inglés (Hobbsbam, 1995).

A partir de los años 50-60, casi todos los países europeos, algunos de América y de otras partes del mundo evolucionaron de una universidad de elite a una universidad con mayor número de estudiantes. Esta era la respuesta a una mayor demanda de educación superior, así como a una diversificación de las demandas del mercado laboral. Paralelamente la Universidad perdió su hegemonía al diversificarse los centros de producción y de difusión del conocimiento (San Martín, 2004).

Entre 1970 y 1990 la cantidad de personas en la educación terciaria se triplicó, los artículos científicos se duplicaron y aumentaron las organizaciones científicas en todo el mundo. El aumento absoluto era mayor en el Occidente industrializado, pero las tasas de crecimiento eran más altas en los países en desarrollo. Si el número de estudiantes terciarios aumentó en 2,2 en Occidente, en el mismo periodo en África aumentó 5 veces y en Asia 10 veces (Schofer, 2002). En el 2000, en EEUU había 15,6 millones de estudiantes y en Europa 16,3 millones. Esto es un 5,6% y un 2,5% de la población general, respectivamente (Fundación CYD, 2007). En América Latina el número se fija alrededor de 8 millones de estudiantes (San Martín, 2004). En la actualidad, la Universidad educa a un porcentaje importante de las cohortes juveniles en el mundo. En Europa, países anglosajones, algunos países de Latinoamérica (p.e. Argentina) y algunos países asiáticos (p.e. Japón) existe una relativa universalización de la educación. En los países menos desarrollados la educación universitaria sigue siendo elitista pues sólo se matricula un 10% de los jóvenes. Aún así la cifra es bastante más alta que la de la universidad elitista de comienzos del siglo XX (De Miguel y Sarabia, 2003).

En cuanto a los modelos de educación superior de los países europeos, hasta la fecha, ha seguido existiendo una diversidad (modelo alemán, francés, liberal anglosajón,...) en la cual se observan diferencias sustanciales respecto a la relación con el Estado, las formas de financiación, la existencia o no de distintos organismos responsables de la docencia y/o de la investigación, la vinculación con las demandas del entorno y la relación con las empresas. En todo caso, a pesar de las diferencias, se aprecian unos rasgos comunes entre los mismos. La masificación de la demanda, la especialización del conocimiento y los avances tecnológicos son nuevas exigencias de las instituciones de educación superior que influyen directamente, aunque con diversa intensidad según el país, en el mantenimiento o absoluta disgregación del principio humboldtiano de unidad entre investigación, docencia y aprendizaje (Clark, 1997). Singularmente, el que hoy en día el profesorado atienda a la investigación y a la docencia es percibido por los expertos más como una debilidad que como una fortaleza (infla costos, resta

tiempo a la investigación, ausencia de programas de doctorado potentes,...).

### **Mega-sistemas de Educación Superior**

Actualmente se aprecia una clara relación entre las instituciones de educación superior (IES) y el desarrollo económico y social de la zona en la cual se ubican aquellas. Asimismo, se ha de tener presente que el desempeño de las IES, respecto a sus funciones, se verá influido por las singularidades del Estado de Bienestar propio del país y de sus rasgos culturales. En este sentido Gelfand, Bhawuk, Nishii y Bechtold (2004, p.483) evidenciaron una clara relación entre ciertos rasgos de cultura social y el desarrollo de la ciencia. Esto es, en aquellas sociedades en las que se da una baja producción científica –ciencia básica-, existe un predominio de valores y prácticas de colectivismo endogrupal –grado en que los individuos expresan orgullo, lealtad y cohesión hacia su organización o familia- ( $r(40)=-.44$  y  $r(40)=-.45$ ,  $p<.01$ , respectivamente). Sin embargo, cuando predominan las prácticas colectivistas institucionales, de refuerzo colectivo y de funcionamiento institucional, se da una mayor producción de ciencia aplicada ( $r(40)=.39$ ,  $p<.05$ ). Por otro lado, en aquellas sociedades en las que se perciben menos prácticas autoritarias, se da mayor desarrollo científico,  $r(40)=-.52$ ,  $p<.001$  (Carl, Gupta y Javidan, 2004, pp.556-558).

Un análisis somero tanto de los rasgos culturales como del Estado de providencia permite caracterizar los diversos mega-sistemas de Educación Superior occidentales (ver el Cuadro 1). En relación con los países anglosajones se evidencia que éstos han desarrollado un estado asistencial liberal en el que es el mercado el que responde a las necesidades de educación y sanidad, aunque el Estado asiste a los mayores y a los más pobres. Los países adscritos a esta tipología son países de industrialización temprana. La carga impositiva en el Reino Unido ha evolucionado del 35% en 1970 al 36% en 1990 y al 36,5% a finales del siglo XX. La tasa de pobreza en EEUU era alta en 1980 (21,1%) y subió al 23% a finales del siglo XX (Navarro, 2005; González, 2005). A nivel social, estos países se caracterizan por un individualismo vertical y por ser competitivos culturalmente. Se diferencian de tradiciones culturales individualistas más cooperativas, como las predominantes en el continente –p.e. Suecia o Noruega- (Hofstede, 2001; Basabe y Ros, 2005).

Respecto a la Educación superior, los países de esta zona se caracterizan por un gasto público moderado, por debajo de la media, y un fuerte gasto privado. Aunque las ayudas y becas son importantes, la educación es onerosa para el alumno (Rodríguez, 2004). Así en EEUU, a finales del siglo XX, los estudiantes de universidades públicas pagaban en tasas anuales el 8,74% de la renta per capita nacional (Salaburu, Mees y Pérez, 2003). Sin embargo, la tasa de alumnado extranjero en el sistema universitario británico es alta (11%). A este respecto las Univer-

sidades del área francófona atraen a un 7-16% de estudiantes extranjeros (Sarabia y De Miguel, 2004).

En cuanto a la producción de ciencia, entre 1997-2003, los EEUU y el Reino Unido fueron los dos primeros productores mundiales de artículos científicos con un 35% y un 9,4% respectivamente (King, 2004).

**Cuadro 1**  
Modelo social, características sociales,  
tipo de universidad y área cultural

<i>Estado de bienestar y país</i>	<i>Gasto social y pobreza</i>	<i>Tipo de Universidad</i>	<i>Area Cultural del estado y país</i>
<i>Anglo-sajón Liberal</i>			<i>Anglosajona, Individualismo, Vertical</i>
EEUU	Impuestos bajos y pobreza alta riqueza general	Pública y Privada. Alto gasto por estudiante privado	
Reino Unido	Impuestos bajos y pobreza alta riqueza general – mayor cobertura social	Privada, pública subsidios estatales	
<i>Social-demócrata</i>	<i>Impuestos altos y pobreza baja. Riqueza alta</i>		<i>Nórdica, Individualismo, Horizontal</i>
Suecia Dinamarca		Pública, estatal. Alto gasto por estudiante	
<i>Continental Corporativo</i>	<i>Impuestos medios. Cobertura social amplia</i>		
Alemania		Publica	Germánica
Francia		Publica. Gasto medio estudiante publico	Latino Europea más desarrollada
<i>Corporativo Mediterráneo</i>	<i>Impuestos bajos baja cobertura social</i>	<i>Publica y parte privada Bajo gasto publico y privado</i>	<i>Latino europea</i>
España		Gasto publico bajo y relativamente mayor privado	Latino europea, menos desarrollada relativamente más colectivista

Los países de Europa continental (Austria, Alemania, Francia, Bélgica), por su parte, han desarrollado un sistema basado en la seguridad social generalizada. En Francia y Alemania hay sistemas públicos y universales de educación y sanidad, de carácter contributivo. Los derechos sociales dependen del tiempo de permanencia en el empleo y de la capacidad contributiva. Estos países son de industrialización media y el

movimiento sindical tiene un peso relativamente importante a pesar de su baja filiación. En cuanto a la carga impositiva, es media-alta. Por ejemplo, en Alemania la carga impositiva era del 42% a fines del siglo XX. La tasa de pobreza es baja con tendencia subir, del 10% en 1980 y del 12,6% a fines del siglo XX (Navarro, 2005; González, 2005).

Desde el punto de vista cultural se observan diferencias entre ellos. Centrándonos en Francia y Alemania, los estudios más recientes han confirmado el carácter jerárquico de ambas culturas. De hecho las medias de prácticas de "Distancia jerárquica" de ambos países, a nivel organizacional, eran las más altas de Europa Occidental (Carl et al., 2004). Francia además es un país individualista. Estos rasgos inciden en la importancia del estatus, por lo que también las IES tienen carácter jerárquico. Alemania se caracteriza por un individualismo competitivo o masculino y con alta evitación de la incertidumbre. Esto redundaría en un sistema educativo competitivo y bastante jerárquico por la tradición humboldtiana centrada en el "Herr profesor". El grado de endogamia, o tendencia a seleccionar y contratar científicos más por pertenencia a un grupo que por sus méritos, es más elevado en Francia que en Alemania o EEUU. Si en Francia se sitúa alrededor del 40-50%, en EEUU se fija en el 5-7%. En Alemania la ley impone que el profesorado trabaje en una Universidad diferente a la que se formó. Respecto a la producción de ciencia a nivel mundial (cantidad de artículos producidos en el mundo, así como en artículos más citados), el sistema alemán ocupa el cuarto puesto y el sistema francés el quinto, por detrás de EEUU, Reino Unido y Japón (King, 2004).

En cuanto al gasto en la educación superior, en estos países es moderado y procede tanto de lo público como de lo privado. Las ayudas y becas son importantes y la educación para el alumno es menos onerosa que en los países liberales (Rodríguez, 2004). Por ejemplo, en Francia los estudiantes de universidades públicas pagaban en tasas anuales el 1,01% de la renta per capita nacional (Salaburu, Mees y Pérez, 2003).

Los países de Europa del Sur (Grecia, Italia, España y Portugal) han desarrollado un modelo de bienestar limitado. Éste está basado en una presión fiscal baja y una cobertura social limitada. Los sindicatos tienen una presencia importante asegurada por la extensión de los acuerdos alcanzados en las negociaciones colectivas. Se cubre más al trabajador estable que a los ciudadanos en general, dejando en manos de la familia y de la solidaridad informal buena parte de la actividad de asistencia social (p.e. cuidado de enfermos y ancianos). La carga impositiva es baja. Por ejemplo en España, en 1970, la carga impositiva era del 18%, evolucionando al 29% en 1990 y al 34% a fines del siglo XX. La tasa de pobreza es media-alta, con un 19% en 1980 y similar a finales del siglo XX (Navarro, 2005; González, 2005). Con respecto al gasto en educación superior, estos países se caracterizan por un menor gasto tanto público como privado. Aunque actualmente en España se combina el

bajo gasto público con un gasto privado elevado, típico de países liberales anglosajones. En 1999, el gasto público español en educación era el 0,90%, el 65% del gasto de la UE (1,4%). El gasto privado era de 0,27, el doble del gasto de la UE (0,13). Para el alumno, este sistema es más costoso que otros sistemas europeos (Rodríguez, 2004). A finales del siglo XX, el pago anual en tasas en las universidades públicas era el 3,76 y 6,02% de la renta per capita española (Salaburu, Mees y Pérez, 2003).

Los países de esta zona, a excepción de Italia que es relativamente más individualista, comparten a nivel social valores colectivistas y de alta evitación de la incertidumbre –vinculados al peso de la tradición dogmática católica y ortodoxa– (Hofstede, 2001). En concreto presentan un colectivismo endogrupal alto (expresión de orgullo, lealtad y cohesión al grupo) pese a una evolución hacia un mayor individualismo (Gelfand et al., 2004 p.475). Es por ello que para obtener trabajo es más importante los contactos sociales que las formas institucionales y los méritos (Campos y Fernández, 2004). La endogamia o favoritismo hacia los miembros del endogrupo local y organizacional es mucho más fuerte que en los países nórdicos, continentales y anglosajones (Navarro y Rivero, 2001). La correlación positiva entre las prácticas de colectivismo endo-grupal y el Conservadurismo de Schwartz (a nivel de valores personales de seguridad, conformidad y tradición) y la asociación negativa con el individualismo de Hofstede (1991) y de Schwartz (1992), sugieren un síndrome de prácticas y valores colectivistas que caracterizaría a Europa del Sur (Gelfand et al, 2004, p.475-476).

Una proyección de estos resultados en las organizaciones de educación superior de la zona sugiere que en las mismas se valorarán los intereses y esfuerzos colectivos, mientras que en la práctica no se fomentará una distribución colectiva de los recursos ni se incentivarán los esfuerzos colectivos. Sin embargo destacarán por el refuerzo a las prácticas organizacionales orientadas a los fortalecer los lazos del grupo, que también se valora mucho. En consecuencia, estas instituciones debieran ser poco eficaces en la investigación científica. Ahora bien, según Gelfand et al. (2004), controlando el Producto Nacional Bruto (PNB), la asociación negativa entre éxito científico y prácticas (y valores) de colectivismo endo-grupal desaparece. Este resultado apunta a que la asociación entre individualismo y el mayor éxito en el desarrollo de la ciencia puede deberse principalmente a la mayor riqueza per capita de las culturas individualistas.

### **La Universidad española**

En comparación con las universidades europeas, la universidad española ha tenido una evolución tardía. Si bien en la época de la República se dio una cierta autonomía universitaria y un refuerzo de la actividad

científica, el triunfo del franquismo (1939) implicó una depuración también del profesorado universitario (Moreno, 1999). En los 60, después de unos años de agitación política antidictatorial, se produjo un incremento en el número de estudiantes (Fusi, 2005). Esa Universidad se caracterizó por estar centrada en el catedrático y orientada esencialmente hacia la docencia. Entonces España se situaba en el puesto 32 a nivel mundial, aportando un porcentaje muy bajo a la producción científica (Marcos, 2004).

Con la Ley de Reforma Universitaria (LRU), en 1983, se aplicó el principio de autonomía universitaria produciéndose un profundo proceso de reforma orientado a la organización democrática de la Universidad, la inserción en su entorno social y la modernización científica y docente (Quintanilla, 1995). El resultado fue la expansión de la educación superior y la modernización científica de la misma. En España, en el año 1970, la tasa de escolarización terciaria era igual a la media mundial (9%). En el año 2000 esta tasa era del 51%, casi seis veces la mundial (De Miguel y Sarabia, 2003). La expansión de la Universidad en España se ha ralentizado; entre 1998 y 2005 el incremento ha sido del 3,6% mientras que en la UE-27 ha sido del 23,4%. En concreto, en la última década, 1998-2008, el número de estudiantes ha sufrido un descenso del 11,8% (MCINN, 2008). Un descenso poblacional en la cohorte de 18-24 años, unas buenas perspectivas del mercado y un intenso proceso de creación del empleo pudieran ser explicaciones del fenómeno.

En todo caso, entre 1975 y 2008 se ha incrementado el número de universidades (de 28 a 77) y su diversidad (de 1993 a 2008: 22 universidades privadas o de la iglesia). Respecto al gasto total en educación, en 2005, se gastó el 1,1% del PIB, inferior a la media de la OCDE (1,5%) y una décima menos que respecto al 2004 (Fundación CYD, 2009).

### **La situación del sistema en el entorno internacional**

Actualmente, en España sigue existiendo un déficit de inversión en el sistema de educación superior. Parte parece deberse a la inercia generada por el modo de bienestar social mediterráneo, ya que si bien el PIB de España es el 86,5% del PIB de la Unión europea (UE) de los 15, el gasto de protección social español es sólo del 60% de la UE-15. En los inicios del siglo XX se gastaba sólo el 20% del PIB en gasto social, frente al 27,5% de promedio de la UE (Navarro, 2005).

En España el gasto por alumno en educación superior respecto al PIB per cápita, según la OCDE, es el 37%. Este dato es ligeramente inferior al de la media de la UE-15 (38%) y de los países de la OCDE (40%) (Fundación CYD, 2009). Si bien hay que señalar que en España el gasto en educación está descentralizado y transferido a las CCAA, por lo que las regiones aportan un 80% del gasto y el Estado un 19% (Fundación CYD, 2008). Por otro lado, en cuanto a las ayudas destina-

das al estudio, España también presenta datos por debajo de la media de la UE-15. En el 2005, el gasto público destinado a estas ayudas fue del 0,08% del PIB, sólo superior a los valores de Portugal y Grecia. El gasto medio de la OCDE fue el 0,25%

Con respecto a los "ouputs", en el 2005, la tasa de graduación en España era del 32,7% para los estudios universitarios de primero y segundo ciclo, siendo la media de los países de la OCDE de 36,4% (Informe CYD, 2007). En cuanto al empleo, el 40% de los titulados superiores españoles consiguieron uno acorde con su formación. La media de la UE-25 es del 50% (Missé, 2005).

### **El desarrollo de la producción científica**

Los países más desarrollados invierten en investigación entre el 2 y 3% del PIB. En el 2004, la inversión en I+D en España ha sido del 1,7% del PIB frente al 2,26% de media de la OCDE (Fundación CYD, 2007). En relación con el gasto en I+D de educación superior respecto al PIB, en los años 2003 y 2004, España ha pasado de invertir 0,32% a 0,31% del PIB mientras que en la UE-25 la evolución ha sido de 0,40% a 0,39%.

La economía española es la novena-décima en importancia sobre el PNB mundial. La producción científica actual se corresponde con este peso en lo referente a la cantidad de publicaciones. Según los índices bibliométricos del ISI *Web of Knowledge* (WoK) de Thomson Reuters respecto al periodo 1996-2006, España ocupa el décimo lugar de entre 145 países en el ranking de publicaciones y el decimoprimer lugar en el ranking de citas totales recibidas. España ha pasado de aportar el 0,7% de las publicaciones científicas mundiales en 1981 a superar el 3% en 2006. Si bien este porcentaje es inferior al de Alemania, Francia o Reino Unido, la tasa de crecimiento medio anual de España fue superior (Fundación CYD, 2009). A pesar de que, por ejemplo en el 2004, el número de investigadores en las universidades españolas era inferior al correspondiente de universidades alemanas y francesas (Fundación CYD, 2007).

Por otro lado, las Universidades españolas han generado, entre 1996-2001, el 60,4% de la producción científica española en revistas internacionales. De las 47 universidades públicas, ocho han concentrado el 54% de la producción total. En cambio en patentes, indicador de innovación tecnológica, la producción universitaria solo representa el 7% (Fundación CYD, 2005).

Teniendo presente los rasgos contextuales de un Estado de Bienestar típico de Europa del Sur y el carácter estatal-funcionario de tipo francés del sistema universitario, podemos proyectar que en las universidades españolas se valorará el colectivismo endo-grupal, asociado a la endogamia o tendencia a contratar y seleccionar científicos no tanto por

sus méritos sino por su pertenencia a un grupo – en vez de elegir al mejor, se elige a uno de los “nuestros” (Cambor, 2001). Asimismo, estarán caracterizadas por una baja presencia de prácticas colectivistas institucionales. Los resultados de una entrevista realizada a dieciocho destacados investigadores españoles sobre el desarrollo de la ciencia en España (Salomone y Ruiz, 2003) corroboran esta proyección. Los rasgos identificados son: mejora de la formación universitaria y de la investigación en los últimos 20 años, necesidad de más financiación, poco refuerzo de los objetivos y los esfuerzos colectivos a largo plazo (bajas prácticas de colectivismo institucional) y dominio de objetivos a corto plazo. También se evidenció la existencia de endogamia y la falta de evaluación por méritos. Respecto a la relación Universidad-Contexto, se evidenció la necesidad de acercar la ciencia a la sociedad y de potenciar el interés de la juventud hacia ella.

En términos generales, estos rasgos influirían en una menor eficacia en la educación superior en cuanto a la producción científica. Por tanto, sería esperable que el rendimiento académico de los docentes españoles fuera bajo. Sin embargo, pese a tener unos recursos económicos y humanos medio bajos en el contexto de los países desarrollados (De Miguel y Sarabia, 2003), España junto con otros países relativamente colectivistas y endogámicos (China, India, Corea y Portugal) han mostrado el desarrollo más importante de la ciencia en los últimos 20 años. Entre 1978 y 1988 la producción científica española se multiplicó por un factor de 3 ó 4 (López, 1988). Como factores explicativos de este aumento de la producción “barata” se barajan el desarrollo económico general, el aumento de plazas y de recursos científicos (aunque limitado) y la generalización de políticas de refuerzo de la producción de artículos indexados (Jin y Rousseau, 2005).

En todo caso, en la situación actual, el contexto socioeconómico puede favorecer un darwinismo social, en el que unas pocas instituciones se desarrollen ventajosamente y aumenten sus diferencias para con el resto (Charle, 2007). Y la interrogante surge nuevamente, ¿qué rasgos tendrán las culturas subjetivas de esas instituciones? Describiremos a continuación brevemente un estudio sobre valores personales y cultura organizacional de dos universidades de nuestro entorno que nos permite responder a esta interrogante.

### **El estudio de dos Universidades**

La Universidad del País Vasco (UPV/EHU) es la única pública en el País Vasco, de antigüedad media, gran tamaño (ver cuadro 2), bilingüe y ubicada en una comunidad con peso cultural del nacionalismo. La Universitat de Girona (UdG), sin embargo, cohabita con 6 universidades públicas más en Cataluña, es de reciente constitución, tamaño medio,

monolingüe y ubicada en una comunidad en la que el peso cultural del nacionalismo es similar al de la CAPV.

En cuanto a la ratio PAS/PDI, por ejemplo, el índice en el curso 2002/03 era extremadamente bajo en la UPV/EHU (0,37) y comparativamente alta en la UdG (0,79) (Fundación CYD, 2005). En el curso 2003-04, la UPV/EHU fue la cuarta universidad en número de graduados (8.232 alumnos). El perfil de especialización muestra que la UdG destaca en la rama de Ciencias Experimentales y la UPV/EHU en las de Ciencias de la Salud y Enseñanzas Técnicas (Fundación CYD, 2007).

**Cuadro 2**  
**Datos generales de la UPV/EHU y la UdG. Curso 2007/08\***

<i>Indicador</i>	<i>UPV/EHU</i>	<i>UdG</i>
Año de Creación	1980	1991
Nº de Campus	3	3
Nº de Centros	31	8
Nº de Centros adscritos	3	8
Nª Titulaciones	80	44
Nº de alumnos/as	47.104	10.356
Alumnos progr. intercambio:		
-recibidos	891	396
-salientes	700	391
Nº de Profesores/as.		
-PDI	4.305	970
-P. Docente Doctor	2.564	-----
Ratio profesor/alumno	11	10,6
Nº de PAS	1.605	513

(\*) Según la Guía oficial de Universidades de la CRUE.

Cuadro 3

**Indicadores de Calidad Docente, de Doctorado y de Investigación de UPV/EHU y UdG. Posición e Indicadores respecto al curso 2006/07 (Fuente: Informe CYD, 2008)**

Indicador	UPV/EHU		UdG		Nº Universidades en el Ranking
	Ranking	Dato	Ranking	Dato	
Calidad Docente	24 <sup>o</sup> (1)		7 <sup>o</sup>		46
-Tasa de abandono	27 <sup>o</sup> (2)	26,00%	18 <sup>o</sup>	21,45%	
-Tasa de Rendimiento	15 <sup>o</sup>	64,98%	6 <sup>o</sup>	68,85%	
-Ratio Estudiante/PDI a ETC	4 <sup>o</sup>	10,58	8 <sup>o</sup>	11,77%	
Calidad de Doctorado	27 <sup>o</sup>		25 <sup>o</sup>		37
-Ratio Doctores titulados 2002-06/Nº total de Prof. Doctores 2006-07 <sup>3</sup>	27 <sup>o</sup>	38,72%	26 <sup>o</sup>	39,19%	
-Grado de Apertura al Exterior ( % de matriculados doctorado con residencia familiar fuera de España)	27 <sup>o</sup> (2)	14,00%	28 <sup>o</sup>	13,2%	
Calidad de Investigación	33 <sup>o</sup>		32 <sup>o</sup>		47
-Ratio PDI a tiempo completo Doctor / Nº de PDI total	25 <sup>o</sup>	58,37%	39 <sup>o</sup>	39%	
-Prof. numerario que no ha solicitado Sexenio o que no le ha concedido	39 <sup>o</sup>	54%	26 <sup>o</sup>	45%	
-Sexenios concedidos por profesor (valor medio)	32 <sup>o</sup>	0,99	33 <sup>o</sup>	0,95	
-Nº de Tesis producidas por Nº de Doctores	31 <sup>o</sup>	8,53	37 <sup>o</sup>	7,71	
-Nº artículos publicados en revistas españolas o extranjeras incluidas en JCR/Total PDI a tiempo completo	32 <sup>o</sup>	23,27	22 <sup>o</sup>	34,73	
-Ingresos de I+D por PDI equivalente a tiempo completo	31 <sup>o</sup>	11.498	15	14.648	

(1) no dispone de datos respecto a 2 indicadores; (2) datos de 2004/05

En cuanto al colectivo académico, el porcentaje de PDI a tiempo completo en el curso 2002/03 era el 78,5% en la UPV/EHU y el 61,2% en la UdG. El porcentaje de PDI doctor era el 60% y el 49,9% respectivamente. Por otro lado, el porcentaje de PDI sin sexenios era de 58% y 54% respectivamente (Fundación CYD, 2005). En el año 2003, en la UPV/EHU el 60% del profesorado no había solicitado u obtenido ningún sexenio, dando como resultado un índice de 0,8 tramos por profesor. En UdG, el porcentaje era el 61% y el índice 0,7 tramos por profesor (Fundación CYD, 2007). La caracterización de estas universidades a partir de tres indicadores compuestos de calidad, de los rankings de universidades públicas presenciales españolas (Fundación CYD, 2009), resulta similar al menos respecto a los calculados con datos de la misma anualidad (ver cuadro 3).

### **Los valores personales en los trabajadores universitarios**

El perfil cultural de las universidades se estableció comparando los valores personales de los dos grandes colectivos de trabajadores universitarios (PDI y PAS) con muestras de población general de la Unión europea (EU) y de España (Bobowik, Basabe, Páez y Jiménez-Aristizabal, 2009) (ver tabla 1).

**Tabla 1**

*Comparativa de Profesionales Universitarios con otras poblaciones: Medias y Rango (Universidad: 29-60 año,; Resto: 18-60 años)*

Valores	Medias (1 nada, 6 mucho)			Rango (1º mayor imp., 10º menor imp.)		
	PDI y PAS	UE sin España	España	PDI y PAS	UE sin España	España
universalismo21	5,09	4,79	5,02	1º	2º	2º
benevolencia21	5,02	4,86	5,04	2º	1º	1º
tradicion21	3,75	4,09	4,44	5º	6º	5º
conformidad21	3,69	3,96	4,17	6º	7º	7º
seguridad21	3,60	4,55	4,89	7º	4º	3º
poder21	2,51	3,39	3,61	10º	10º	10º
logro21	3,33	3,92	3,88	9º	8º	8º
hedonismo21	4,07	4,16	4,22	4º	5º	6º
estimulación21	3,54	3,71	3,77	8º	9º	9º
autodirección21	4,87	4,72	4,85	3º	3º	4º
trascendencia PVQ21	5,05	4,82	5,03			
conservación PVQ21	3,68	4,20	4,50			
promoción personal PVQ21	3,30	3,82	3,90			
apertura al cambio PVQ21	4,20	4,21	4,31			
	n=24.727		n=1.079			

Los profesionales universitarios, al igual que las muestras de la UE y de España, otorgan mayor importancia a los valores de Autotrascendencia. Es decir, lo que más valoran es la igualdad social junto con la comprensión, la tolerancia (universalismo) y el conseguir el bienestar para las personas próximas (benevolencia). Los valores siguientes en importancia son, en tercer lugar, la Autodirección (o independencia en la acción, en el pensamiento y ser una persona autónoma y creativa) junto con, en cuarto lugar, el hedonismo. Ambos valores que combinan la independencia personal y la promoción personal (hedonismo). Le siguen los valores colectivistas de tradición y conformidad. En el otro extremo, los valores considerados menos importantes por el PDI y el PAS son los de Poder y Logro, respectivamente. Estos valores están relacionados con la Promoción Personal a través de la búsqueda del éxito material y la competición (valores de tipo jerárquico), siendo estos resultados coincidentes con la jerarquía de valores pan-cultural (Bobowik et al., 2009).

El contraste de valores entre la población universitaria y la población general señala que los valores de apertura a la experiencia (autodirección, hedonismo, estimulación) son relativamente más importantes y la necesidad o búsqueda de seguridad (con 4-5 posiciones de diferencia) es menor entre el personal universitario que en la población general española. En consecuencia los trabajadores de las universidades seleccionadas participan de una cultura más individualista, basada en valores de apertura a la experiencia, menos jerárquica (o competitiva) y menos conservacionista en la búsqueda de seguridad, comparativamente a la población general española.

### **Diferencias de Valores entre colectivos**

Centrándonos en la organización universitaria, la diferente situación normativa y estructural de los dos colectivos sugiere la existencia de diferencias entre ellos respecto a los Valores personales (Rodríguez Martín, 2007). En concreto, el análisis evidencia que el PDI valora algo más la Autodirección que el PAS [PDI:  $M= 4,97$ ,  $SD= 0,720$ ; PAS:  $M=4,78$ ,  $SD= 0,731$ ;  $F(1,622)=10'517$ ,  $p= ,001$ ;  $\eta^2=,017$ ]. Por tanto, el profesorado valora más la independencia en acciones, pensamientos y sentimientos (creatividad, independencia, elección de metas, etc) mientras que el PAS es más Conservacionista, puntúa más en Tradición, Conformidad y Seguridad. Este colectivo, además, otorga una importancia significativamente mayor al Hedonismo o valor relativo al gusto por el disfrute de la vida [PDI:  $M= 3,94$ ,  $SD= 1,008$ ; PAS:  $M=4,19$ ,  $SD= 0,974$ ;  $F(1,625)=9'867$ ,  $p= ,002$ ;  $\eta^2=,016$ ]. En consecuencia, los resultados sugieren que el profesorado presentaría un perfil más individualista/independiente (con una mejor disposición al cambio), mientras que el

PAS presentaría un perfil ligeramente más individualista expresivo o hedonista.

### **Rasgos de valores personales de las universidades**

Según los resultados, el PDI de las dos universidades es menos colectivista y valora menos los valores tradición y conformidad que la muestra de España. Coincidiendo con la jerarquía de valores pan-cultural (Basabe, Páez, Aierdi, y Jiménez-Aristizabal., 2009; Bobowik et al., 2009), el profesorado de ambas universidades valora más el Universalismo, la Benevolencia y la Autodirección. En el extremo opuesto, el Poder y el Logro son los menos valorados. Los académicos de ambas universidades son igual de individualistas pero menos jerárquicos que la población en general; especialmente porque valoran menos el Poder, el Logro y el Hedonismo. Como diferencia entre universidades, se observa que el profesorado de la UPV/EHU es ligeramente menos colectivista que el PDI de UdG (ver tabla 2). Una diferencia importante entre las dos universidades se da respecto al valor Seguridad. El profesorado de la

**Tabla 2**

Comparativa del PDI de la UPV/EHU y de la UdG con la muestra española:  
Medias y Rango (Universidad: 29-60 años, España: 18-60 años)

Valores	Medias (1 nada, 6 mucho)			Rango (1º mayor imp. 10º menor imp)		
	PDI- UPV/EHU	PDI- UdG	España	PDI- UPV/EHU	PDI- UdG	España
universalismo21	5,08	5,17	5,02	1º	1º	2º
benevolencia21	4,97	5,09	5,04	2º	2º	1º
tradicion21	3,63	3,78	4,44	6º	5º	5º
conformidad21	3,60	3,68	4,17	7º	7º	7º
seguridad21	3,68	3,31	4,89	5º	9º	3º
poder21	2,53	2,48	3,61	10º	10º	10º
logro21	3,37	3,41	3,88	9º	8º	8º
hedonismo21	4,02	3,84	4,22	4º	4º	6º
estimulacion21	3,42	3,76	3,77	8º	6º	9º
autodireccion21	4,95	5,00	4,85	3º	3º	4º
trascendencia PVQ21	5,02	5,13	5,03			
conservacion PVQ21	3,63	3,58	4,50			
Prom. personal PVQ21	3,31	3,23	3,90			
Apert. cambio PVQ21	4,18	4,38	4,31			
	n=199	n=140	n=1079			

UdG le otorga poca importancia (9º) en comparación al profesorado de la UPV/EHU o la población general (5º y 3º respectivamente). El profesorado de la UdG también se diferencia apreciablemente en cuanto a la importancia otorgada a la Estimulación (6º) dándose una diferencia de entre 2-3 posiciones para con los otros grupos. De hecho existe una diferencia significativa entre el profesorado de las dos universidades respecto al valor Estimulación –variedad, novedad, desafíos en la vida- [UPV/EHU: M=3,42, SD=0,879; UdG: M=3,76, SD=0,899; F(1,299)=10'979, p= ,001;  $\eta^2=,035$ ].

**Tabla 3**

Comparativa del PAS de la UPV/EHU y de la UdG con otras poblaciones. Medias y Rango (Jerarquía de valores: 1º mayor imp., 10º menor imp.; Universidad: 29-60 años, Resto: 18-60 años)

Valores	Medias (1 nada, 6 mucho)			Rango (1º mayor imp. 10º menor imp)		
	PAS-UPV/EHU	PAS-UdG	España	PAS-UPV/EHU	PAS-UdG	España
universalismo21	5,04	5,07	5,02	1º	1º	2º
benevolencia21	4,96	5,06	5,04	2º	2º	1º
tradicion21	3,75	3,87	4,44	5º	5º	5º
conformidad21	3,69	3,78	4,17	7º	6º	7º
seguridad21	3,73	3,61	4,89	6º	7º	3º
poder21	2,49	2,54	3,61	10º	10º	10º
logro21	3,26	3,29	3,88	9º	9º	8º
hedonismo21	4,10	4,28	4,22	4º	4º	6º
estimulacion21	3,43	3,59	3,77	8º	8º	9º
autodireccion21	4,75	4,82	4,85	3º	3º	4º
trascendencia PVQ21	5,00	5,07	5,03			
conservacion PVQ21	3,73	3,75	4,50			
promocion personal PVQ21	3,28	3,37	3,90			
apertura al cambio PVQ21	4,09	4,20	4,31			
	n=174	n=174	n=1079			

Singularmente, la UPV/EHU valora más la Seguridad que la UdG – búsqueda de seguridad, armonía y estabilidad en la sociedad, las relaciones interpersonales y en la persona- [UPV/EHU: M= 3,68, SD= 1,047; UdG: M=3,31, SD: 1,087; F(1,290)=8'353, p= ,004;  $\eta^2=,028$ ]. Por tanto, se evidencia una mayor Apertura al Cambio de la UdG [UPV/EHU: M=4,18, SD= 0,608; UdG: M=4,38, SD: 0,667; F(1,297)=7'293, p=,007;  $\eta^2=,024$ ]. Las anteriores diferencias parecen explicarse por la menor antigüedad y la mayor juventud del personal de la UdG frente a la

UPV/EHU. Anteriores investigaciones han puesto de manifiesto la asociación negativa entre la edad y los valores de Apertura (Schwartz, 2001, 2003, Rodríguez Martín, 2007).

Respecto al PAS (ver tabla 3), en general, el de la UPV/EHU presenta puntuaciones menores que el de la UdG. Este colectivo, al igual que el PDI, otorga las valoraciones de importancia más altas al Universalismo, la Benevolencia y la Autodirección. Asimismo, Poder y Logro reciben las menores puntuaciones. Un aspecto diferenciador con la población en general es la menor valoración que el PAS de la UdG y la UPV/EHU, respectivamente, conceden al valor Seguridad (diferencia de 3-4 posiciones). También se observa diferencia respecto al Hedonismo aunque con menor repercusión (1-2 posiciones).

### La cultura organizacional universitaria

La diferente estructuración y organización universitaria respecto a los colectivos, PDI y PAS, incide en la percepción de éstos sobre las prácticas universitarias (Rodríguez Martín, 2007). La existencia, hasta la fecha, de un marco estatal de la Educación Superior que reglamenta los aspectos básicos de la dirección, y gestión del profesorado se relaciona con la escasa existencia de diferencias significativas entre universidades respecto a las prácticas organizacionales. En el PAS, respecto al cual cada universidad puede establecer sus criterios de dirección-gestión, se evidencian diferencias significativas en todos los aspectos organizacionales contemplados (Rodríguez Martín, 2007).

**Tabla 4a**

Puntuaciones de Prácticas organizacionales del PDI (1-T.Desacuerdo, 6-T.Acuerdo)

<i>Items</i>	<i>UPV/EHU</i>		<i>UdG</i>	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Lazos de compromiso entre las personas	3,03	1,281	3,58	1,180
Fidelidad con la universidad	2,39	1,348	3,16	1,386
Cooperación entre compañeros	2,88	1,186	3,38	1,257
Coordinación entre las unidades	2,24	1,078	2,67	1,098
Criterios objetivos para asignar recursos	2,72	1,210	3,09	1,208
Reasignac. de funciones y/o tareas por result. evaluac. rendimiento individual	1,85	1,001	2,26	1,138
Capacitación en gestión como criterio esencial para... a puestos directivos	2,47	1,030	2,73	1,141
Capacitación en enseñanza como criterio esencial para... actividad docente	2,71	,810	3,03	1,111
Capacitación en investigación... criterio esencial para... activ. investigadora	3,20	,903	3,51	1,225

**Tabla 4b**

Diferencias entre el PDI sobre Prácticas en Universidad		
$\eta^2$	Ítems	F
,047	Lazos de compromiso entre las personas	F(1,306)= 15,106, p=,000
,072	Fidelidad con la universidad	F(1,306)= 23,820, p=,000
,040	Cooperación entre compañeros	F(1,312)= 12,908, p=,000
,037	Coordinación entre las unidades	F(1,309)= 11,869, p=,001
,023	Criterios objetivos para asignar recursos	F(1,307)= 7,325, p=,007
,035	Reasignac. funciones y/o tareas por result. evaluac. rendimiento indiv.	F(1,308)= 11,087, p=,001
,012	Capacitación en gestión... criterio esencial para... a puestos directivos	F(1,304)= 3,587, p=,059
,016	Capacitación en enseñanza como criterio esencial para... docente	F(1,305)= 4,852, p=,028
,016	Capacitación en investigación... criterio esencial para...investigadora	F(1,302)= 4,823, p=,029

En cuanto a las prácticas referidas al colectivismo endo-grupal y al colectivismo institucional, para el personal de la UPV/EHU están significativamente menos presentes en su universidad que para el de la UdG; en especial para el PAS (ver tablas 4a, 4b, 5a y 5b). Sin embargo, en ambas universidades, los colectivos valoran altamente que se potencie la coordinación entre las unidades (departamentos, servicios,...) y la cooperación entre compañeros así como que existan criterios objetivos para una asignación de recursos (ver tabla 6). En cuanto a la consideración de los méritos o capacitación como criterio esencial para la asignación de cualquier actividad (docencia, investigación, gestión, etc.) la valoración es muy alta. También se desea en alto grado la aplicación de la evaluación del rendimiento individual en la reasignación de funciones y/o tarea.

**Tabla 5ª**

Puntuaciones de Prácticas organizacionales del PAS (1-T.Desacuerdo, 6-T.Acuerdo)

Ítems	UPV/EHU		UdG	
	M	SD	M	SD
Lazos de compromiso entre las personas	2,88	1,255	3,39	1,108
Fidelidad con la universidad	2,10	1,256	2,93	1,243
Cooperación entre compañeros	2,88	1,269	3,58	1,153
Coordinación entre las unidades	2,26	1,169	2,79	1,203
Criterios objetivos para asignar recursos	2,35	1,093	3,07	1,214
Reassignac. de funciones y/o tareas por result. evaluac. rendimiento individual	1,98	1,234	2,46	1,269
Capacitación para... gestión como criterio esencial para... puestos directivos	2,44	1,287	3,14	1,229
Capacitación para... administración o servicios como criterio esencial para...puestos directivos.	2,38	1,248	3,17	1,199

**Tabla 5b**

*Diferencias entre el PAS sobre Prácticas en Universidad*

$\eta^2$	Ítems	F
,044	Lazos de compromiso entre las personas	F(1,318)= 14,721, p=,000
,099	Fidelidad con la universidad	F(1,321)= 35,080, p=,000
,078	Cooperación entre compañeros	F(1,326)= 27,336, p=,000
,049	Coordinación entre las unidades	F(1,323)= 16,456, p=,000
,088	Criterios objetivos para asignar recursos	F(1,323)= 31,226, p=,000
,035	Reassignac. funciones y/o tareas por result. evaluac. rendimiento indiv.	F(1,320)= 11,504, p=,001
,071	Capacitación para... gestión... criterio esencial... puestos directivos	F(1,314)= 23,792, p=,000
,094	Capacitación... administración o servicios... puestos directivos	F(1,313)= 32,370, p=,000

**Tabla 6**  
Puntuaciones de Valores organizacionales del Personal universitario  
(1-T.Desacuerdo, 6-T.Acuerdo)

Items	PDI				PAS			
	UPV/EHU		UdG		UPV/EHU		UdG	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Lazos de compromiso entre las personas	4,41	1,073	4,16	1,293	4,51	1,230	4,22**	1,213
Fidelidad con la universidad	4,22	1,251	4,36	1,224	4,55	1,166	4,50	1,135
Cooperación entre compañeros	5,23	,744	5,28	,775	5,40	,750	5,43	,721
Coordinación entre las unidades	5,22	,802	5,25	,788	5,43	,788	5,51	,666
Criterios objetivos para asignar recursos	5,36	,709	5,36	,713	5,44	,774	5,50	,618
Reasignación de funciones y/o tareas por resultados de evaluación del rendimiento individual	4,51*	1,227	4,78	1,032	4,88	1,219	4,83	1,027
Capacitación en gestión como criterio esencial para... a puestos directivos	4,86	1,030	4,93	1,017	5,29	,860	5,19	,825
Capacitación en enseñanza/admtración .o servicios como criterio esencial para... actividad docente/admtración.	5,33	,810	5,28	,793	5,15	,972	5,10	,870
Capacitación en como criterio esencial para desempeñar actividad docente	5,26	,903	5,28	,763	-	-	-	-

(\*)PDI [F(1,308)= 4,236,  $\eta^2=,011$ , p=,040]; (\*\*)PAS [F(1,315)= 4,458,  $\eta^2=,014$ , =,036]

La diferencia entre las puntuaciones de prácticas y las respectivas de valores organizacionales es un indicador de las posibles líneas de intervención universitaria a juicio del personal. A partir del análisis de esta diferencia o ajuste se han identificado las cinco acciones de máxima prioridad para conseguir un funcionamiento universitario óptimo (ver cuadros 6 y 7). Tanto el profesorado como el PAS de las dos universidades, aunque difieren en el grado de prioridad, coinciden en acciones como potenciar la coordinación entre unidades, disponer de información sobre buenas prácticas y articular adecuadas políticas de promoción o desarrollo profesional (6ª acción del PDI de la UPV/EHU). En lo específico, el personal de la UdG reclama la aplicación de criterios, sistemas, etc para la mejora de la calidad de la gestión y del funcionamiento (implantación de procesos de mejora, evaluación del rendimiento individual,...), mientras que el de la UPV/EHU demanda un liderazgo cercano y claro, la existencia de formación adecuada y la evaluación de la calidad de la gestión.

**Cuadro 5**

PDI, Acciones de máxima prioridad para que el funcionamiento universitario se óptimo

PDI - UPV/EHU	PDI - UdG
1º-Se potencie la coordinación entre las diversas unidades de la universidad (dptos, servicios,...)	1º-El desarrollo de procesos mejora a corto, medio o largo plazo sobre la calidad de la gestión
2º-Las personas que dirigen la universidad transmitan con claridad su proyecto de futuro institucional a los integrantes de la universidad	2º-Se potencie la coordinación entre las diversas unidades de la universidad (dptos, servicios, ...)
3º-Las personas que dirigen la universidad se encuentren cercanos, próximos a las personas que trabajan en la universidad	3º-Existencia de adecuadas oportunidades de promoción o de desarrollo profesional
4º-Existencia de sistemas o procedimientos para conocer la calidad de la gestión	4º-Se disponga de información sobre las mejores prácticas de otras universidades o de otras organizaciones similares
5º-Se dispongan de información sobre las mejores prácticas de otras universidades u organizaciones similares	5º-Reasignación de las funciones y tareas docentes o investigadoras a partir de los resultados de la evaluación del rendimiento individual

**Cuadro 5**

PAS, Acciones de máxima prioridad para que el funcionamiento universitario se óptimo

PAS - UPV/EHU	PAS - UdG
·Existencia de adecuadas oportunidades de promoción o de desarrollo profesional	·Existencia de adecuadas oportunidades de promoción o de desarrollo profesional
·Las personas que dirigen la universidad se encuentren cercanos, próximos a las personas que trabajan en la universidad	·Se potencie la coordinación entre las diversas unidades de la universidad (departamentos, servicios, secciones...)
·Se potencie la coordinación entre las diversas unidades de la universidad (dptos, servicios,...)	·Se dispongan de información sobre las mejores prácticas de otras universidades u organ. similares
·Existencia de oportunidades de reciclaje y formación permanente según las nuevas necesidades identificadas	·Definición clara de las funciones y tareas que el PAS tiene que realizar
·Se dispongan de información sobre las mejores prácticas de otras universidades u organizaciones similares	·Existencia de criterios objetivos para la asignación de recursos (materiales y/o humanos)

## **Conclusiones**

Las universidades europeas parten de puntos sustancialmente diferentes en su recorrido para la consecución de la reforma de Bolonia. Las singularidades del modelo de educación, la concepción del estado de bienestar social, los valores culturales sociales y los elementos culturales organizacionales inciden en ello. Los responsables del sistema universitario debieran considerar estas características a la hora de diseñar e implantar sus políticas, estrategias y programas de evaluación; sobre todo si pretenden promover una dinámica de universidad emprendedora. Para que sus intervenciones propicien el ansiado cambio deberá haber coherencia entre la toma de decisiones y la gestión, entre el discurso y la praxis, entre las estrategias y los sistemas y/o procedimientos evaluación.

En el ámbito español se debiera considerar que hay evidencias de relación entre éxito científico y prácticas-valores de colectivismo institucional. Por lo tanto, resulta conveniente potenciar dichos elementos organizacionales máxime si se tiene, como es el caso, el refrendo del personal que trabaja en dichas organizaciones. Recordemos que conseguir unas experiencias personales o grupales positivas y un funcionamiento universitario óptimo es alcanzable si se promueve la participación del personal y se considera su opinión en la toma de decisiones. Difícilmente se pueden conseguir compromisos con el cambio e implicación efectiva con el mismo si todos los indicios que la organización emite son sentidos como perjudiciales o, en el mejor de los casos, contradictorios con lo que cada integrante considera sus intereses. Si los responsables institucionales promueven la consecución de valores de Apertura al Cambio, los mismos deberían minimizar la importancia de los valores de Conservación.

Por otro lado, tanto el PDI como el PAS de las dos universidades estudiadas comparten una cultura menos conservacionista, más igualitaria y menos jerárquica que la población general. Es decir, se dan factores facilitadores para la introducción de prácticas más horizontales y menos centradas en el endogrupo, que son las requeridas. Sin embargo, la institución más antigua y con personal de mayor edad, es más Conservacionista al valorar más la Seguridad, mientras que la más joven en su creación y composición enfatiza más la apertura al cambio. Estos rasgos tienen sus implicaciones respecto a sus necesidades y prioridades como organizaciones. Por lo tanto, los planteamientos de intervención y evaluación deberán ajustarse a las diferentes realidades universitarias con el objeto de conseguir una mejora efectiva de su calidad.

## **Referencias**

- Basabe,N.-Ros,M.(2005): Cultural Dimensions and Social Behavior Correlates: Individualism-Collectivism and Power Distance. En D. Páez y P.B. Smith (Eds.), Special Issue on Culture and Social Psychology. Vol. 18,(pp. 189-224). Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Basabe,N.-Páez,D.-Aierdi,X.-Jiménez-Aristizabal,A.(2009): Calidad de vida, Bienestar subjetivo y Salud: Inmigrantes en la CAPV. Bilbao: Ikuspegi. Observatorio Vasco de Inmigración.
- Bobowik,M.-Basabe,N.-Páez,D.-Jiménez-Aristizabal,A.(2009): Subjective well-being and Personal Values: a comparison between europeans, natives and immigrants. (En prensa).
- Cambor,M.A.(2001): Endogamia y cortijismo. Apuntes de Ciencia y Tecnología, 4, 17-18.
- Campos,M.-Fernández,I.(2004): Diferencias culturales entre País Vasco, Galicia, Centro y Sur de España: investigaciones antropológicas y un estudio empírico retrospectivo. Inguruak, 38, 103-134.
- Carl,D.-Gupta,V.-Javidan,M.(2004): Power Distance. En R.J. House y P. Hanges-M. Javidan-P. Dorfman-V. Gupta (Eds.), Cultures, Leadership and Organizations. The GLOBE Study of 62 Societies. (pp. 513-563). Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, Inc.
- Charle,C.(Septiembre 2007): Faut-il Coter les Facultés Européennes?. Derrière L'Autonomie des Universités. Le Monde Diplomatique, p. 8.
- Clark,B.R.(1995): Complexity and differentiation. The deepening problem of University. En D. D. Dill y B. Sporn.(Eds.). Emerging Patterns of Social Demand and University Reform: Through a Glass Darkly. Oxford: IAU Press-Pergamon.
- Clark,B.R.(1997): Las Universidades Modernas: espacios de investigación y docencia. Mexico D. F.: Grupo Editorial Miguel Angel Porrúa.
- Comisión,C.E. E.(2003): El Papel de las Universidades en la Europa del Conocimiento. Comunicación de la Comisión. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas. En la página Web: <http://europa.eu/scadplus/leg/es/che/c11076.htm>
- Consejo de Coordinación Universitaria(2007): Financiación del Sistema Universitario Español. Madrid: Informe de la Comisión de Financiación. 20 de Abril de 2007.
- De Miguel,J.M.(1998): Estructura y cambio social en España. Madrid: Alianza Editorial.
- De Miguel,J.M.(2002): La Universidad del siglo XXI. Ponencia presentada en: La Reforma de los Estudios Universitarios. El horizonte de la cumbre de Berlín 2003. Universidad de Salamanca: Gaceta Universitaria. En la página Web:[http://www.tugueb.com/e\\_campus/2002/11/reportaje/congreso/index.html](http://www.tugueb.com/e_campus/2002/11/reportaje/congreso/index.html)
- De Miguel,J.M.-Sarabia,B.(2003): La Universidad española en un mundo globalizado: los recursos. Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 102, 207-259.
- Fundación Conocimiento y Desarrollo(2005): Informe CYD 2005: La contribución de las universidades españolas al desarrollo. Disponible en: <http://www.fundacioncyd.org/Publicaciones/InformeCyD2005.asp/>
- Fundación Conocimiento y Desarrollo(2007): Informe CYD 2006: La contribución de las universidades españolas al desarrollo. Disponible en: [http://www.fundacioncyd.org/Publicaciones/InformeCyD2006\\_informe.asp/](http://www.fundacioncyd.org/Publicaciones/InformeCyD2006_informe.asp/)
- Fundación Conocimiento y Desarrollo(2008): Informe CYD 2006: La contribución de las universidades españolas al desarrollo. Disponible en: <http://www.fundacioncyd.org/Publicaciones/InformeCyD2006.asp/>

- Fundación Conocimiento y Desarrollo(2008): Informe CYD 2008: La contribución de las universidades españolas al desarrollo. Disponible en: [http:// www. fundacion-cyd.org/Publicaciones/InformeCyD2008\\_informe.asp/](http://www.fundacion-cyd.org/Publicaciones/InformeCyD2008_informe.asp/)
- Gámez,L.A.(2005, 28 octubre): Entrevista a P. Etxenike: "España y Euskadi no son países desarrollados en ciencia". El Correo, p. 78.
- Gelfand,M.J.-Bhawuk,D.P.S.-Nishii,L.H.,-Bechtold,D.J.(2004): Individualism and Collectivism. En R. J. House y P. Hanges y M. Javidan y P. Dorfman y V. Gupta (Eds.), Cultures, Leadership and Organizations. The GLOBE Study of 62 Societies. (pp. 437-512). Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, Inc.
- González,K.J.(2005): Estado de Bienestar y Desigualdad. En J. J.González y M. Requena (Eds.). Tres décadas de cambio social en España. (pp.165-192). Madrid: Alianza Editorial.
- Hobwsbam,E.(1995): Historia del Siglo XX. Barcelona: Crítica Grijalbo.
- Hofstede,G.(1991): Cultures and Organizations. Software of the mind. New York: McGraw-Hill.
- Hofstede,G.(2001): Culture's Consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations (2ª ed.). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Jin,B.-Rousseau,R.(2005): China's quantitative expansion phase: exponential growth but low impact. En P. Ingwersen y B. Larsen (Eds.). Proceedings of ISSI 2005. (pp.362-370): Stockholm: Karolinska University Press.
- King,D.A.(2004): The scientific impact of nations. Nature, 430, (pp.311-316).
- López,C.(1988, 22 noviembre): La Universidad española ¿Miseria o Pobreza?. El País, p. 30.
- Marcos,G.M.(2004, 9 marzo): España se sitúa en la novena posición de la clasificación mundial de producción científica. El Mundo, Campus, p. 3.
- Marauri,I.(2004, 9 noviembre): Pérez afirma que la UPV está en situación "crítica" y exige apoyo institucional. El País, El País Vasco, p. 4.
- Ministerio de Ciencia e Innovación(2008): Datos Básicos del Sistema Universitario Español. Curso 2008/2009. Madrid: Ministerio de Ciencia e Innovación.
- Monitor,M.(2008): À la recherche d'une politique. La Revue Nouvelle, 10, 31-50
- Moreno,F.(1999): La represión de post-guerra. En S.Juliá (Coord.). Víctimas de la Guerra Civil. pp. 275-406. Madrid: Planeta Agostini.
- Navarro,V.(2005): El estado de bienestar en España. En V. Navarro (director). La situación social en España. (pp.23-44). Madrid: Fundación Largo Caballero/Biblioteca Nueva.
- Navarro,A.-Rivero,A.(2001): High rate of inbreeding in Spanish universities. Nature, 410, 14.
- Quintanilla,M.A.(1995): Nuevas Ideas para la Universidad. Revista de Educación (308), 131-140.
- Rodríguez,D.(2004): La privatización de la financiación universitaria en España y sus defectos. El Viejo Topo, 191, 59-61.
- Rodríguez Martín,M.(2007): La Cultura organizacional en Instituciones de Educación Superior: Problemas teóricos y metodológicos. Tesis doctoral, Universidad del País Vasco, Donostia-San Sebastián.
- Salaburu,P.-Mees,L.-Perez,J.I.(2003): Sistemas Universitarios en Europa y EEUU. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.
- Samoilovich,D.(2009): Escenarios de Gobierno en las Universidades Europeas. Colección Documentos CYD-8/2007. Barcelona:Fundación Conocimiento y Desarrollo.
- San Martín,R.(2004): La calidad universitaria, una garantía que elimina fronteras. Revista de Occidente, 274, 128-166.

- Sarabia,B.-De Miguel,J.M.(2004): La Universidad española en un mundo globalizado: los resultados. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 105, 133-191.
- Schofer,E.(2002): Cross-national differences in the expansion of Science, 1970-1990. *Social Forces*, 83, 215-248.
- Schofer,E.-Ramirez,F.O.-Meyer,J.W.(2000): The effects of Science on national economic development, 1970 to 1990. *American Sociological Review*, 65, 866-887.
- Schwartz,S.H.(1992): Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental Social Psychology* (V. 25, pp. 1-65): Orlando, FL: Academic Press.
- Schwartz,S.H.(2001): ¿Existen aspectos universales en la estructura y contenido de los valores humanos? En M. Ros y V. V. Gouveia (Eds.), *Psicología social de los valores humanos. Desarrollos teóricos, metodológicos y aplicados.* (pp. 53-77). Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Schwartz,S.H.(2003): A Proposal for Measuring Value Orientations across Nations, Questionnaire development report of the European Social Survey (chap. 7). Website: <http://www.europeansocialsurvey.org>
- Zuñiga,R.(1997): La Evaluación en la Acción Docente. En P Apodaca y C Lobato (Eds.), *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación.* (pp. 175-193). Barcelona: Editorial Laertes, S.A.
- Missé,A.(2005, 19 noviembre): Sólo el 40% de los universitarios tiene un trabajo acorde a su nivel de estudios. *El País*, p. 32.
- Salomone,M.-Ruiz,R.(2003): Examen a la Ciencia. *El País Semanal*, 36-56.