

**UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA**  
**DEPARTAMENTO DE ECONOMÍA Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS**



**TESIS DOCTORAL**

**LA PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA DE LAS UNIVERSIDADES:  
PROPUESTA METODOLÓGICA Y EVIDENCIA EMPÍRICA**

**FRANCISCA ROSA ÁLAMO VERA**

Las Palmas de Gran Canaria, Marzo de 1995

**UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA**  
**Doctorado en Ciencias Económicas y Empresariales**

**DEPARTAMENTO DE ECONOMÍA Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS**  
**Programa de *Economía y Dirección Estratégica***

**TÍTULO DE LA TESIS**

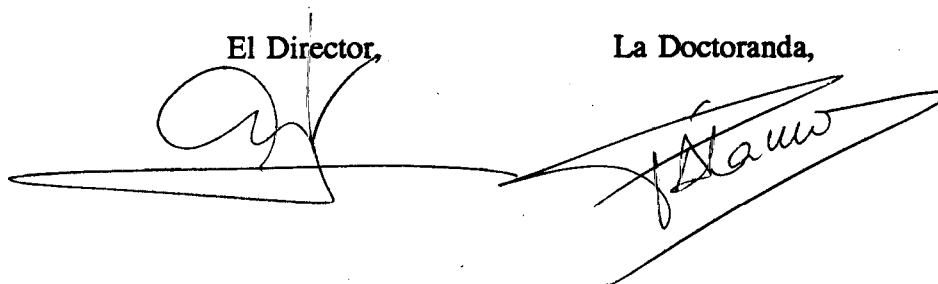
***LA PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA  
DE LAS UNIVERSIDADES:  
Propuesta metodológica y evidencia empírica***

Tesis doctoral presentada por **Doña Francisca Rosa Álamo Vera**

Dirigida por el **Profesor Doctor Don Juan Manuel García Falcón**

El Director,

La Doctoranda,

The image shows two handwritten signatures. The signature on the left is for the Director, and the signature on the right is for the Doctoranda. Both signatures are written in black ink and are somewhat stylized.

Las Palmas de Gran Canaria, a 29 de marzo de 1995

30/1994-95

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA  
UNIDAD DE TERCER CICLO Y POSTGRADO



Reunido el día de la fecha, el Tribunal nombrado por el Excmo. Sr. Rector Magfco. de esta Universidad, la aspirante expuso esta TESIS DOCTORAL.

Terminada la lectura y contestadas por la Doctoranda las objeciones formuladas por los señores jueces del Tribunal, éste calificó dicho trabajo con la nota de Apto con laudo por unanimidad Las Palmas de G. C., a 12 de mayo de 1995.

El Presidente: Dr. D. Francisco Rubio Royo,

El Secretario: Dr. D. Antonio Marrero Hernández,

El Vocal: Dr. D. Alvaro Cuervo García,

El Vocal: Dr. D. Manuel Ortigueira Bouzada,

El Vocal: Dr. D. Francesc Solé Parellada,

La Doctoranda: D<sup>a</sup> Francisca Rosa Alamo Vera,

**LA PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA  
DE LAS UNIVERSIDADES:  
Propuesta metodológica y evidencia empírica**

# ÍNDICE

# ÍNDICE DE MATERIAS

---

INTRODUCCIÓN .....	i
<b>CAPÍTULO 1. LAS UNIVERSIDADES DESDE LA PERSPECTIVA DE LA TEORÍA DE LA ORGANIZACIÓN.</b>	
1.1. Consideraciones generales sobre el campo de la teoría de la organización ...	2
1.1.1. Antecedentes y desarrollo del campo de la teoría de la organización ..	2
1.1.2. Perspectivas utilizadas en el estudio de la teoría de la organización. ...	6
1.2. Las universidades desde la perspectiva de la teoría de la organización .....	12
1.2.1. La perspectiva de la teoría general de sistemas: las universidades como sistemas débilmente acoplados .....	12
1.2.2. La perspectiva de la teoría de la contingencia: los subsistemas entorno y tecnológico de las universidades .....	19
1.2.3. La perspectiva de la teoría del comportamiento administrativo: satisfacer <i>versus</i> optimizar .....	24
1.2.4. La perspectiva del modelo de organización social: sesgos, heurísticas y mapas cognitivos .....	29
1.3. Estudio de los aspectos básicos de la organización de las universidades ...	40
1.3.1. La eficacia organizativa de las universidades .....	40
1.3.2. La estructura organizativa de las universidades .....	53
1.3.3. El poder y el liderazgo en las universidades .....	61
1.4. Los procesos de toma de decisiones en las universidades .....	70
1.4.1. Decisiones adoptadas por los profesionales .....	70
1.4.2. Decisiones adoptadas por los cargos directivos .....	73
1.4.3. Decisiones adoptadas colectivamente .....	76
1.5. Los modelos de toma de decisiones colectivas en las universidades .....	81
1.5.1. El modelo colegial: la toma de decisiones en las organizaciones profesionales .....	83
1.5.2. El modelo político: la toma de decisiones en las organizaciones políticas .....	85
1.5.3. El modelo <i>garbage can</i> : la toma de decisiones en las anarquías organizadas .....	89
1.5.4. El modelo racional: la toma de decisiones en las organizaciones burocráticas .....	92

## **CAPÍTULO 2. LA DIRECCIÓN ESTRATÉGICA EN EL CONTEXTO DE LAS UNIVERSIDADES.**

2.1. Consideraciones generales sobre el campo de la dirección estratégica . . . . .	97
2.1.1. Aproximación al concepto de dirección estratégica . . . . .	97
2.1.2. La naturaleza interdisciplinaria del campo de la dirección estratégica . . . . .	101
2.1.3. Dimensiones del concepto de estrategia y niveles de análisis . . . . .	105
2.2. La dirección estratégica aplicada a las organizaciones públicas . . . . .	113
2.2.1. Organizaciones privadas <i>versus</i> organizaciones públicas . . . . .	113
2.2.2. Dilemas contemporáneos de las organizaciones públicas . . . . .	116
2.2.3. Necesidades de dirección estratégica de las organizaciones públicas . . . . .	119
2.2.3.1. Necesidades derivadas de consideraciones de entorno . . . . .	120
2.2.3.2. Necesidades derivadas de consideraciones transaccionales . . . . .	127
2.2.3.3. Necesidades derivadas de consideraciones de procesos organizativos . . . . .	130
2.3. Diferentes perspectivas sobre los procesos de formación de estrategias en las universidades . . . . .	134
2.3.1. El modelo lineal: la formulación de estrategias como un proceso racional . . . . .	135
2.3.2. El modelo adaptativo: la formulación de estrategias como un proceso emergente . . . . .	139
2.3.3. El modelo interpretativo: la formulación de estrategias como un proceso simbólico . . . . .	143
2.3.4. Un modelo integrador para determinar el perfil del proceso de formación de estrategias en las universidades . . . . .	147
2.4. La planificación estratégica en el contexto de las universidades . . . . .	156
2.4.1. La evolución del pensamiento estratégico en el contexto de las universidades . . . . .	156
2.4.2. El problema de la delimitación: ¿qué no es planificación estratégica . . . . .	160
2.4.3. El problema de la delimitación: ¿qué es planificación estratégica? . . . . .	164
2.5. El desarrollo de la planificación estratégica en el contexto de las universidades . . . . .	167
2.5.1. Propuesta de un modelo de planificación estratégica . . . . .	167
2.5.2. La organización del proceso de planificación estratégica . . . . .	175
2.5.3. Instrumentos de apoyo a la planificación estratégica . . . . .	186

## **CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA PARA EL DESARROLLO DE LA PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA EN LAS UNIVERSIDADES.**

3.1. El análisis del entorno externo de las universidades .....	199
3.1.1. El análisis del entorno externo: consideraciones generales .....	199
3.1.2. Las dimensiones del entorno externo: evidencia empírica .....	204
3.1.2.1. Implicaciones del comportamiento de las variables económicas .....	210
3.1.2.2. Implicaciones del comportamiento de las variables tecnológicas .....	217
3.1.2.3. Implicaciones del comportamiento de las variables demográficas .....	223
3.1.2.4. Implicaciones del comportamiento de las variables político-legales .....	234
3.1.2.5. Implicaciones del comportamiento de las variables sociales .....	238
3.2. El análisis del entorno interno de las universidades .....	245
3.2.1. El análisis del entorno interno: consideraciones generales .....	245
3.2.2. Las dimensiones del entorno interno: evidencia empírica .....	249
3.2.2.1. Evaluación de la docencia: grado, postgrado y formación continuada .....	249
3.2.2.2. Evaluación de la investigación: infraestructura, recursos humanos y resultados .....	265
3.2.2.3. Evaluación de los servicios externos a la sociedad .....	270
3.2.2.4. Evaluación de los servicios internos a la comunidad universitaria .....	274
3.2.2.5. Evaluación del sistema de administración de la universidad .....	284
3.3. La misión de las universidades .....	299
3.3.1. La declaración de misión: consideraciones generales .....	299
3.3.2. Los componentes de la misión: evidencia empírica .....	305
3.3.2.1. Breve historia .....	311
3.3.2.2. Propósito .....	312
3.3.2.3. Ámbito de servicios .....	313
3.3.2.4. Ámbito de mercados .....	316
3.3.2.5. Ámbito geográfico .....	318
3.3.2.6. Tecnologías .....	320
3.3.2.7. Compromiso con la comunidad .....	321
3.3.2.8. Filosofía .....	323
3.3.2.9. Capacidades singulares .....	325
3.4. La visión de las universidades: consideraciones generales y evidencia empírica .....	328



3.5. La formulación de objetivos y acciones estratégicas en las universidades: consideraciones generales y evidencia empírica .....	336
3.5.1. Modelo I: Objetivos generales, objetivos específicos y acciones estratégicas .....	340
3.5.2. Modelo II: Propósitos, objetivos generales, objetivos específicos y acciones estratégicas .....	347
3.5.3. Modelo III: Prioridades, objetivos generales, objetivos específicos y acciones estratégicas .....	353
3.5.4. Modelo IV: Áreas, objetivos generales, objetivos específicos y acciones estratégicas .....	355
3.5.5. Modelo V: Áreas clave, desafíos y recomendaciones .....	357
<b>RESUMEN Y CONCLUSIONES .....</b>	<b>364</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>402</b>

## ÍNDICE DE CUADROS Y FIGURAS

---

CUADRO 1.1.	Clasificación de las teorías de la organización . . . . .	8
CUADRO 1.2.	Dimensiones de la eficacia organizativa en las instituciones de educación superior . . . . .	46
CUADRO 1.3.	Los modelos de toma de decisiones colectivas . . . . .	82
CUADRO 2.1.	Definiciones alternativas del concepto de estrategia . . . . .	108
CUADRO 2.2.	Necesidades de dirección estratégica de las organizaciones públicas . . . . .	121
CUADRO 2.3.	Los modelos de estrategia . . . . .	136
CUADRO 2.4.	Responsabilidades básicas de los agentes participantes en el proceso de planificación estratégica . . . . .	178
CUADRO 3.1.	Clasificación de las nuevas tecnologías según su impacto económico . . . . .	219
FIGURA 1.1.	Conjunto hipotético de metas de una universidad . . . . .	27
FIGURA 1.2.	Modelo para organizar . . . . .	32
FIGURA 1.3.	Representación de un mapa de causas . . . . .	37
FIGURA 1.4.	La estructura organizativa de las universidades . . . . .	59
FIGURA 1.5.	Niveles de toma de decisiones en la organización profesional . . . . .	71
FIGURA 1.6.	Modelo general del proceso estratégico de decisión . . . . .	80
FIGURA 2.1.	Disciplinas base para la investigación en contenido y en proceso estratégico . . . . .	103
FIGURA 2.2.	Niveles del análisis estratégico . . . . .	111
FIGURA 2.3.	Perfil del proceso de formación de estrategias de una universidad hipotética . . . . .	155
FIGURA 2.4.	Metodología para el proceso de planificación estratégica en las instituciones de educación superior . . . . .	169
FIGURA 2.5.	Principales grupos participantes en la planificación de la universidad . . . . .	182
FIGURA 3.1.	Modelo integrado de categorías y componentes del entorno . . . . .	209
FIGURA 3.2.	Modelo para la proyección del número de matriculados . . . . .	232
FIGURA 3.3.	El modelo de misión de Ashridge . . . . .	306
FIGURA 3.4.	Los orígenes de la visión . . . . .	329
FIGURA 3.5.	El proceso de ajuste . . . . .	337

# **INTRODUCCIÓN**

*«Si se considera que el progreso es algo que nos arrastra, entonces acontece la perplejidad, precisamente porque no sabemos hacia dónde nos conduce. Si nuestro destino estuviera ahí, sería siempre un destino desconocido. El ocultamiento del destino, o ausencia de un proyecto de destino, produce desorientación y origina la falta de coincidencia de las voluntades, porque unas se encaminarán hacia una meta preferida, y otras hacia otra bien distinta.»*

Tomás Calleja (1990:25-26)

## **INTRODUCCIÓN.**

En la actualidad, las universidades españolas públicas y privadas carecen de documentos formalizados donde queden recogidas sus orientaciones estratégicas. Esta realidad la hemos podido contrastar al solicitar a los Rectores de este colectivo de instituciones los documentos -que no necesariamente habrían de adoptar la forma de un plan estratégico- donde se reflejasen sus objetivos para los próximos años. Una vez analizado el material recopilado, pudimos comprobar que sólo una proporción muy reducida del mismo podía sernos útil en nuestras investigaciones, hecho que despertó en nosotros la curiosidad por conocer qué se estaba realizando a nivel internacional, concretamente en las universidades británicas y estadounidenses, países donde la técnica de la planificación estratégica ha sido ampliamente desarrollada tanto en el terreno empresarial como en las organizaciones públicas. En este segundo intento, del total de 347 instituciones de educación superior contactadas, recibimos respuesta de 173 de ellas, seleccionando de este material la cantidad de 91 documentos con contenido estratégico para su análisis y utilización en la presente tesis doctoral.

Sobre la base de lo anteriormente expuesto, el objetivo del trabajo de investigación que a continuación se presenta se centra en el desarrollo de una metodología de planificación estratégica formal aplicable de forma especial, aunque no exclusiva, a las instituciones universitarias o de educación superior. Además, en nuestra intención de diseñar una herramienta básica de ayuda a los individuos y colectivos en cuyas manos recae el futuro de nuestras universidades, hemos considerado oportuno complementar las diferentes fases de la metodología propuesta con textos donde se ilustran las experiencias estratégicas de instituciones de educación superior, obteniéndose como resultado final un trabajo donde se combina lo conceptual y teórico con la práctica de la planificación estratégica en el contexto universitario.

El hecho de habernos decidido a centrar nuestra investigación en el campo de la dirección estratégica y, en particular, en los procesos de planificación estratégica de las universidades obedece a una serie de justificadas razones. Primeramente, podemos afirmar que el motivo fundamental que nos ha impulsado a la realización del presente trabajo es despertar el interés en los responsables de nuestras instituciones de educación superior por una herramienta de gestión que, mayoritariamente, no está siendo aplicada en la medida en que la situación actual requiere. Hacemos referencia, por supuesto, a la planificación estratégica. En tal sentido, si bien era una opinión generalizada que las organizaciones públicas y las privadas requieren diferentes técnicas de gestión y dirección, en los últimos años se ha demostrado que entre estos dos sectores existen tanto aspectos diferenciadores como importantes similitudes. No obstante, esto no debe conducirnos a pensar que los avances realizados en el sector privado, en cuanto a planificación estratégica se refiere, puedan ser trasladados a las universidades con garantías de éxito, sino que, bien al contrario, deben ser sometidos a cuidadosas adaptaciones.

En segundo lugar, y debido a la comprobada existencia de múltiples iniciativas individuales en el seno de las instituciones universitarias -que pueden ser potencialmente beneficiosas para el conjunto de la organización- se hace necesario contar con un planteamiento que permita la canalización de estos esfuerzos, con frecuencia aislados, hacia una dirección común que sea compartida por los diferentes grupos de interés que influyen en su funcionamiento. De esta forma, mediante un plan estratégico, una universidad puede establecer las áreas donde se han de concentrar los esfuerzos a nivel institucional, de centros, de departamentos, e incluso de disciplinas.

Una tercera razón estriba en el hecho de que las instituciones universitarias se encuentran actualmente ante una realidad para ellas sin precedentes debido, por una parte, a los importantes cambios que se están sucediendo en sus entornos de actuación y, por otra,

---

a las propias modificaciones que tienen lugar en su ámbito interno. Como consecuencia de ello, deben apoyarse en una metodología que les facilite la labor de recopilación de la información externa a las fronteras de la universidad que puede influir de forma especial en su desarrollo futuro (p.e., cambios demográficos adversos, reducciones en los fondos públicos para educación, etc.), y que también les permita evaluarse internamente con el fin de detectar dónde radican sus principales fortalezas y debilidades.

En cuarto lugar, convenimos en resaltar la necesidad de las universidades de establecer prioridades en la asignación de fondos a sus diferentes centros y departamentos. Cualquier actividad que requiera recursos debe ser priorizada, y la planificación estratégica constituye el instrumento que ayuda a decidir las asignaciones presupuestarias. Sin tales prioridades, los recursos tenderían a ser distribuidos equitativamente entre todas las unidades, generándose unos resultados finales que rondan la mediocridad. Del mismo modo, ante la necesidad de una reducción presupuestaria, en ausencia de prioridades los recortes irían dirigidos indiscriminadamente hacia todos los centros y departamentos. Así, si la excelencia es uno de los objetivos predominantes en la universidad de nuestros días, la igualdad en la asignación de recursos impide su logro, representando la planificación estratégica una forma de evitarlo.

Y finalmente, ha sido nuestra intención contribuir al desarrollo iniciado en el departamento de Economía y Dirección de Empresas de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria de una línea de investigación centrada en el campo de la dirección estratégica y en la aplicación de sus instrumentos y modelos a una diversidad de sectores, tanto públicos como privados. El resultado ha sido un trabajo estructurado en tres capítulos cuyo contenido explicamos en los párrafos siguientes.

Hemos considerado oportuno centrarnos inicialmente en el estudio organizativo de la unidad de análisis seleccionada para el presente trabajo, es decir, en las universidades.

---

Por ello, en el primer capítulo, titulado **Las universidades desde la perspectiva de la teoría de la organización**, comenzamos con unas breves consideraciones generales sobre el campo de la teoría de la organización y sus diferentes modelos o perspectivas. Esta aproximación nos permite, en un segundo apartado, centrarnos en la discusión de aquellas perspectivas del campo de la teoría de la organización que han sido utilizadas con mayor frecuencia en el estudio de las universidades como organizaciones. Continuamos este primer capítulo con el estudio de los aspectos básicos que influyen en la organización de las universidades, indicando cómo es considerado en ellas el concepto de eficacia, qué modelos de estructuras organizativas responden al contexto universitario, y cómo son empleados el poder y el liderazgo en estas organizaciones. Posteriormente, centramos nuestro interés en el estudio de la toma de decisiones en las universidades, planteando cómo, si bien algunos procesos decisorios recaen en los profesionales y otros en los cargos directivos, existe un tercer conjunto de decisiones que se adoptan colectivamente. A estas decisiones colectivas dedicamos el quinto y último apartado del primer capítulo, que presenta los cuatro modelos de toma de decisiones colectivas existentes en las universidades -colegial, político, *garbage can* y racional-, con sus principales características y los tipos de decisiones del ámbito universitario que se ven especialmente afectadas por cada uno de ellos.

En el segundo capítulo, **La dirección estratégica en el contexto de las universidades**, presentamos primeramente unas consideraciones generales sobre la dirección estratégica y sobre el propio concepto de estrategia, para, en un segundo apartado, centrarnos de forma especial en las importantes diferencias, que con frecuencia son ignoradas, existentes entre las organizaciones privadas y las públicas, y en las implicaciones que, a raíz de las particularidades de las organizaciones públicas, deben tomar en consideración sus responsables estratégicos a la hora de establecer las directrices futuras que han de guiar el desarrollo de sus instituciones. Continuamos este capítulo con la exposición de los modelos lineal, adaptativo e interpretativo, que se identifican con la



---

formulación de estrategias en las universidades atendiendo a un proceso racional, emergente y simbólico, respectivamente. Sin embargo, puesto que éstas no son las tres únicas perspectivas que afectan a la formulación de estrategias universitarias y, además, se puede observar su coexistencia en una misma institución, cerramos el tercer apartado con la propuesta de un modelo integrador que, mediante la respuesta a una serie de sentencias relacionadas con ocho perspectivas estratégicas diferentes entre las que se incluyen las tres anteriores, permite la determinación del perfil del proceso de formación de estrategias en cada universidad.

El cuarto apartado del segundo capítulo está dedicado a la investigación de los desarrollos experimentados por la planificación estratégica en el contexto de las instituciones de educación superior. De esta forma, lo iniciamos examinando cómo ha evolucionado la planificación estratégica dentro de este particular contexto, pasando posteriormente a explicar el concepto de planificación estratégica. Con el objetivo de acometer esta última labor, hemos decidido comenzar discutiendo qué no es planificación estratégica para, una vez delimitadas las fronteras, definir el concepto de esta importante herramienta de dirección y gestión sobre la que fundamentamos la metodología propuesta en nuestro trabajo. Finalizamos este capítulo describiendo un modelo de planificación estratégica cuya aplicación recomendamos a las instituciones universitarias para la formulación de su misión y de los objetivos generales, específicos y acciones estratégicas que han de orientar su desarrollo futuro. Adicionalmente, ha sido nuestro deseo no presentar meramente una propuesta metodológica, por lo que hemos decidido acompañarla de unas reflexiones sobre la forma de organizar el proceso o preplanificación del mismo, así como de unas breves explicaciones de los principales instrumentos que, a nuestro juicio, serían de gran ayuda en el desarrollo de las diferentes etapas del proceso de planificación estratégica propuesto.

Una vez presentada la metodología para la formulación de un plan estratégico universitario que constituye el objetivo central de nuestro trabajo, el tercer y último capítulo, **Metodología para el desarrollo de la planificación estratégica en las universidades**, tiene como propósito el desarrollo en profundidad de la misma. Para ello, acometemos el estudio de los diferentes elementos de la planificación estratégica que integran el modelo: (a) el entorno externo, (b) el entorno interno, (c) la misión y la visión, y (d) la formulación de objetivos y acciones estratégicas. En el extenso recorrido realizado, incluimos tanto consideraciones teóricas generales como particulares de las instituciones universitarias, que, a su vez, son apoyadas empíricamente con *experiencias ilustrativas* extraídas de los documentos de planificación estratégica analizados.

El trabajo de investigación finaliza con un capítulo de **Resumen y Conclusiones** que pretende sintetizar los resultados y las características más relevantes de nuestro proyecto, y que se estructurará, para su mejor lectura y comprensión, siguiendo el mismo esquema expositivo de la presente **Introducción**. Asimismo, hemos incluido una extensa relación bibliográfica que permitirá, por una parte, identificar las referencias citadas en el desarrollo del documento y, por otra, ayudar a posibles investigadores que deseen abordar en el futuro otros trabajos relacionados con el estudio de los procesos de planificación estratégica en las organizaciones públicas y, en particular, en las instituciones de educación superior.

**CAPÍTULO 1:**

***LAS UNIVERSIDADES DESDE  
LA PERSPECTIVA DE LA  
TEORÍA DE LA ORGANIZACIÓN***

## 1.1. CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE EL CAMPO DE LA TEORÍA DE LA ORGANIZACIÓN.

### 1.1.1. ANTECEDENTES Y DESARROLLO DEL CAMPO DE LA TEORÍA DE LA ORGANIZACIÓN.

No se puede señalar con precisión una fecha exacta para el comienzo de una reflexión seria acerca de cómo funcionan las organizaciones y de cómo deberían ser estructuradas y dirigidas. Si nos tomáramos el tiempo necesario, podríamos argumentar que mucho de lo que sabemos sobre teoría de la organización tiene sus orígenes en la Antigüedad y en la Edad Media. Después de todo, fue Aristóteles el primero en escribir acerca de la importancia de la cultura para los sistemas de dirección y Maquiavelo el primero en desarrollar un tratado sobre la utilización efectiva del poder (Shafritz y Ott, 1987). Aunque siempre resulta interesante investigar en la sabiduría antigua, muchos de los analistas que han estudiado el origen de la teoría de la organización coinciden en considerar como tal el comienzo del sistema fabril en Gran Bretaña en el siglo XVIII.

El estudio de la centralización de los equipos y del trabajo en las fábricas, de la división especializada del trabajo y de las rentabilidades económicas de los equipos industriales fue una preocupación central de la obra del economista escocés Adam Smith, *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations* (1776)<sup>1</sup>. Su primer capítulo, "De la División del Trabajo", centra la discusión sobre la organización óptima de una fábrica de alfileres. En esta obra, el principio de la división del trabajo era uno de los pilares básicos del sistema de mercado y del principio de la "mano invisible", según el cual las mayores recompensas irían destinadas a los más eficientes en el mercado competitivo. Con estas ideas, Smith revolucionó el pensamiento sobre la economía y las

---

<sup>1</sup> Esta obra ha sido traducida al castellano por Alonso Ortiz en 1794 con el título *Investigación de la Naturaleza y Causas de la Riqueza de las Naciones*, publicada por Bosch, Casa Editorial, en 1955.

organizaciones. Por lo tanto, y aunque a nivel doctrinal no existe acuerdo al respecto, se puede convenir en establecer el año 1776 como el origen de la teoría de la organización.

También es difícil establecer con precisión una fecha de referencia exacta para el nacimiento de las organizaciones como área distintiva de estudio e investigación dentro del campo de las ciencias sociales. Son muchos los autores que sostienen que el estudio de las organizaciones dentro de este ámbito se produce con posterioridad a la traducción al inglés de los estudios sobre la burocracia de Weber (1922, 1947) y, en menor grado, de los de Michels (1949). Poco después de que estas obras clásicas estuvieran accesibles para los sociólogos americanos, Merton y sus estudiantes de la Universidad de Columbia intentaron delimitar las fronteras de este nuevo campo de investigación recopilando el material teórico y empírico que trataba los diferentes aspectos de las organizaciones (Merton *et al.*, 1952). Según Scott (1987), desde un primer momento los sociólogos se comprometieron en el desarrollo y contrastación empírica de generalizaciones relacionadas con la estructura y funcionamiento de las organizaciones considerándolas ya como tales unidades, es decir, como organizaciones.

De forma similar, otros investigadores que llevaban a cabo sus trabajos en otros campos de las ciencias sociales comenzaron a preocuparse cada vez más por el estudio de las organizaciones. Scott (1987) afirma que, después de la Segunda Guerra Mundial, los estudiantes de psicología industrial, de administración pública, de antropología social y de economía institucional comenzaron a prestar menos atención a los antecedentes divergentes y más a los intereses comunes sobre las organizaciones. Los antecesores intelectuales, como Taylor, Fayol y Weber, fueron descubiertos, y los antepasados académicos más recientes, como Mayo (1945) y Barnard (1938, 1948), fueron reconsiderados y se reeditaron sus obras.

Otras pruebas confirmatorias del carácter relativamente joven de la teoría de la organización como campo de estudio las tenemos en la revisión de los índices de publicaciones de otros campos relacionados y de las fechas de aparición de los primeros números de revistas especializadas. Freeman (1982), después de revisar los índices de la *American Journal of Sociology* desde su fundación en 1895 hasta 1947, pudo comprobar cómo ninguno de los trabajos publicados hasta entonces hacía referencia a las organizaciones como unidad de análisis. Es precisamente en el índice de esta misma revista publicada en 1965 donde aparece de forma explícita el tópico de las organizaciones como una categoría de investigación distintiva dentro de la disciplina de la sociología (Pfeffer, 1987). Asimismo, en el índice de la *American Sociological Review* publicado en el año 1955 sólo se recogían cinco trabajos sobre un tipo particular de organizaciones: las burocracias. Por otra parte, es precisamente en 1956 cuando aparecen la *Administrative Science Quarterly* y la *Academy of Management Journal*, revistas interdisciplinarias dedicadas de forma exclusiva al estudio del comportamiento y la administración de las organizaciones (García Falcón, 1993).

Las organizaciones como área de estudio surgen pues, como un campo de naturaleza multidisciplinaria fundamentado en un conjunto de ciencias primarias y secundarias. Las principales aportaciones las encontramos en el primer conjunto, donde conviene destacar disciplinas como la sociología, la psicología, la antropología, la ciencia política, la economía y la administración pública. Se fundamenta menos, pero sin embargo también de forma importante, en las matemáticas, la estadística, la teoría de sistemas, la ingeniería industrial, la filosofía, la ética, la historia, etc.

A pesar de su corto período de vida, los estudios e investigaciones sobre las organizaciones se han desarrollado de forma extraordinaria en los últimos años. En el campo abundan en la actualidad demasiadas teorías para explicar y predecir cómo se comportan las organizaciones y las personas en función de sus diferentes estructuras,

culturas y contextos (Shafritz y Ott, 1987). Este pluralismo teórico viene a reflejar, por una parte, un reconocimiento creciente de la complejidad de las organizaciones y, por otra, un mayor refinamiento de los intereses y preocupaciones de los teóricos de la organización (Astley y Van de Ven, 1983). Sin embargo, son muchos los autores que siguen denunciando la inexistencia de un modelo teórico general -un paradigma universalmente aceptado- aplicable al estudio de una amplia variedad de fenómenos que nos permita considerar a la ciencia de la organización como una ciencia plenamente formada (Salas Fumás, 1986). En el mismo sentido, Kickert afirma:

«En mi opinión, la ciencia de la organización posee casi todas las características de lo que Kuhn (1962) denomina ciencia en una etapa preparadigmática que precede a la consolidación y aceptación general de reglas para el estudio de una ciencia; en otras palabras, fase de discusión sobre los fundamentos de una ciencia en particular.» (Kickert, 1980:1).

Pfeffer (1987) también ha descrito perfectamente la realidad actual del campo de la teoría de la organización cuando lo compara con un abigarrado matorral necesitado de una gran poda para desbrozarlo de la maleza intelectualmente muerta existente. En tal sentido, afirma:

«Proliferan teorías de rango medio, junto con mediciones, términos y conceptos y paradigmas de investigación, y es a menudo difícil discernir en qué dirección está avanzando el conocimiento sobre las organizaciones -o, en verdad si avanza realmente-. Los investigadores, los estudiosos de la teoría de la organización y todos los que buscan en ella alguna orientación acerca de los problemas de la administración y la gerencia se enfrentan con una diversidad de variables, perspectivas y prescripciones.» (Pfeffer, 1987:1).

No obstante, en este abigarrado matorral -utilizando la metáfora de Pfeffer-, algunas teorías de la organización son compatibles con otras y se han desarrollado a partir de

ellas. Las similitudes existentes las encontramos en lo que explican o predicen, en los aspectos de la organización que consideran importantes, en sus supuestos sobre las organizaciones y el mundo en general del cual se crean, y en las metodologías de investigación utilizadas (Shafritz y Ott, 1987). Estas agrupaciones de teorías y teóricos compatibles se han denominado normalmente, de forma alternativa, escuelas, perspectivas, tradiciones, marcos conceptuales, modelos, paradigmas u, ocasionalmente, eras de investigación en la teoría de la organización.

### **1.1.2. PERSPECTIVAS UTILIZADAS EN EL ESTUDIO DE LA TEORÍA DE LA ORGANIZACIÓN.**

Según Scott (1987), el concepto de perspectiva sirve como paraguas conceptual bajo el que podemos recopilar diferentes planteamientos relacionados. En su forma más pura, las perspectivas comparten muchas de las características de los *paradigmas*, tal y como Kuhn (1962:10) define este concepto: "[...] modelos de los que brotan tradiciones particulares coherentes de investigación científica". El término *perspectiva* se utiliza en la literatura de forma deliberada, puesto que en los diferentes marcos conceptuales propuestos no se estudia un modelo único y simple, sino más bien una variedad de planteamientos que mantienen un fuerte parecido familiar.

Los marcos conceptuales existentes para el estudio de las perspectivas sobre la teoría de la organización presentan ventajas e inconvenientes. Dentro de las primeras, Pfeffer (1987) destaca: (a) la capacidad para sintetizar la investigación existente dentro del campo, y (b) la capacidad para delimitar las fronteras disciplinarias y comprender su enfoque teórico *versus* aplicado. En cuanto a sus inconvenientes, y siguiendo al mismo autor, podemos relacionar: (a) establecer límites que en determinadas circunstancias parecen artificiales para clasificar las teorías, y (b) describir el campo como algo



inconexo y discontinuo, una serie de teorías aisladas que consideran distintos aspectos de las organizaciones y las contemplan desde diferentes ángulos.

Han sido varios los marcos conceptuales desarrollados para estudiar las diferentes perspectivas de la teoría de la organización. Entre los más destacados podemos encontrar los planteados por Burrell y Morgan (1979), Astley y Van de Ven (1983), Pfeffer (1987) y Scott (1987). De acuerdo con este último autor, en el presente siglo se han utilizado tres perspectivas diferentes que estudian a las organizaciones como sistemas racionales, como sistemas naturales y como sistemas abiertos, y se han producido además dos cambios de tendencia importantes: (a) la transición de los sistemas cerrados a los sistemas abiertos, y (b) la transición de los modelos de análisis del sistema racional al natural. El cruce de estas tres perspectivas, teniendo presente los dos cambios de tendencia, da origen a los cuatro modelos siguientes: (a) las organizaciones como sistemas racionales cerrados, (b) las organizaciones como sistemas naturales cerrados, (c) las organizaciones como sistemas abiertos racionales, y (d) las organizaciones como sistemas abiertos naturales. En el Cuadro 1.1 se presenta el marco conceptual que hemos utilizado para estudiar estas perspectivas y sus correspondientes teorías, las cuales nos permiten analizar y comprender diferentes aspectos parciales de las organizaciones.

La perspectiva teórica que dominó el estudio de las organizaciones hasta finales de los años treinta fue el modelo del *sistema racional cerrado*. En todas las escuelas que se clasifican dentro de esta perspectiva se ignoran las relaciones con el entorno, y las organizaciones son consideradas como instrumentos diseñados para alcanzar de forma eficiente, es decir, aplicando criterios de racionalidad, los objetivos preestablecidos. Dentro de esta perspectiva se integran la escuela de la dirección científica de Taylor, la escuela del proceso administrativo de Fayol y el modelo burocrático de Weber.

## CUADRO 1.1

## CLASIFICACIÓN DE LAS TEORÍAS DE LA ORGANIZACIÓN

Fuente: García Falcón (1993:115)

	RACIONAL	NATURAL
CERRADO	La dirección científica La teoría del proceso administrativo La teoría de la burocracia	La escuela de las relaciones humanas La teoría del sistema cooperativo
ABIERTO	La teoría general de sistemas La teoría de la contingencia	<b>PLANTEAMIENTOS PSICOSOCIALES</b> La teoría del sistema social El modelo de organización social Los sistemas sociotécnicos
	La teoría del comportamiento administrativo	<b>PLANTEAMIENTOS ECOLÓGICOS</b> La ecología de las poblaciones La teoría de la dependencia de recursos La nueva teoría institucional

Las críticas a las teorías integradas en la perspectiva del sistema racional hicieron surgir la perspectiva del *sistema natural*, que dominó los estudios sobre las organizaciones en las dos décadas siguientes, durante los años cuarenta y cincuenta. Mientras que la perspectiva del sistema racional destaca los aspectos formales de la organización -es decir, la especificación de objetivos, el desarrollo de planes y programas, la autoridad y la jerarquía-, la nueva perspectiva del sistema natural resalta los aspectos informales relacionados con el comportamiento real de los miembros de la organización. Entre los planteamientos que se encuadran dentro de esta perspectiva nos encontramos, en primer lugar, con los trabajos de Elton Mayo (1945), que sentaron las bases de la escuela de las

relaciones humanas o del comportamiento organizativo. La motivación de los individuos, los estilos de liderazgo, los modelos de comunicación, la influencia del poder y la política, la cultura organizativa y el comportamiento de los grupos son, entre otros, temas de extraordinario interés en nuestro campo desarrollados desde esta perspectiva.

En la década de los sesenta se vuelve a estudiar a las organizaciones como sistemas racionales, pero con una notable diferencia con respecto a los modelos discutidos en la etapa anterior. Ahora son consideradas como *sistemas abiertos*, destacando con ello la importancia de las relaciones de la organización con su entorno. Los orígenes de la perspectiva del sistema abierto los encontramos en la teoría general de sistemas planteada por el biólogo austriaco Von Bertalanffy (1951) como respuesta a la excesiva compartimentación o fragmentación de la ciencia. La teoría de la contingencia puede considerarse como una aplicación de la teoría general de sistemas y pretende analizar las relaciones existentes entre la organización y el contexto o entorno donde ésta opera, para luego proponer los diseños organizativos más apropiados a cada situación o contingencia. Las principales investigaciones desarrolladas han pretendido analizar los efectos que tienen algunas variables como el tamaño, la tecnología, el entorno y la estrategia sobre las estructuras de las organizaciones.

Dentro de esta perspectiva también conviene destacar la teoría del comportamiento administrativo desarrollada a partir de los trabajos de Herbert Simon (1947). Sus principales aportaciones hacen referencia a las características de los procesos de toma de decisiones, donde destaca el principio de la racionalidad limitada de los individuos para procesar información y tomar decisiones. Asimismo, dentro de esta corriente nos encontramos con la obra de Cyert y March (1963), dos discípulos de Simon que también estudiaron los procesos de toma de decisiones, analizando para ello los procesos de formación de coaliciones y de negociación a través de los cuales cada coalición intenta imponer sus objetivos a la organización.

La perspectiva de las organizaciones como sistemas abiertos racionales, que dominó la investigación en la década de los sesenta, ha sido complementada en las dos últimas décadas por una nueva perspectiva que, si bien continúa destacando la importancia del entorno, desafía la hipótesis del comportamiento racional de las organizaciones. El número de teorías y modelos que se integran en esta última perspectiva es muy superior al analizado en las tres perspectivas anteriores, y para su análisis se distingue entre los planteamientos psicosociales y los planteamientos ecológicos.

Dentro de los planteamientos psicosociales conviene destacar: (a) la teoría del sistema social de Parson, que ha sido considerado como el autor que más ha contribuido al análisis sistémico de las organizaciones desde una perspectiva sociológica; (b) el modelo de organización social de Weick, donde las organizaciones, más que adaptarse a un entorno real u objetivo, se adaptan a un entorno representado por los propios individuos; y (c) el modelo de los sistemas sociotécnicos desarrollado por Emery y Trist (1965), quienes conceden la misma importancia a los aspectos sociales y psicológicos propios de los individuos que a los aspectos técnicos propios de las tareas o trabajos que llevan a cabo.

Dentro de los planteamientos ecológicos nos encontramos, en primer lugar, con el modelo de la ecología de las poblaciones o modelo de selección natural, que surge de la aplicación de conceptos de la biología al campo de las organizaciones. Los primeros trabajos fueron desarrollados por Hannan y Freeman (1977) y McKelvey y Aldrich (1983), y en sus planteamientos más radicales admiten que, debido a la inercia estructural, las organizaciones tienen limitada su capacidad de adaptarse al entorno, siendo el propio entorno el que selecciona a las organizaciones que sobreviven.

Frente al modelo de la ecología de las poblaciones, que enfatiza los procesos de selección del entorno, el modelo de la dependencia de recursos destaca lo contrario, es

decir, la capacidad de adaptación de la empresa a su entorno. Los principales trabajos han sido realizados por Aldrich y Pfeffer (1976) y por Pfeffer y Salancik (1978), y parten del supuesto de que ninguna organización es autosuficiente o capaz de generar por sí misma la cantidad y diversidad de recursos que necesita. El grado de importancia o escasez de estos recursos determina el grado de dependencia externa de la organización.

La teoría institucional cierra este grupo de modelos que consideran a las organizaciones como sistemas abiertos naturales, representando los planteamientos más próximos a la perspectiva sociológica de las organizaciones. A su vez, dentro de esta teoría podemos distinguir tres enfoques perfectamente diferenciados: (a) la institucionalización como un proceso de valor infundido (Selznick, 1957), (b) la institucionalización como un proceso de creación de realidad (Berger y Luckmann, 1966; Zucker, 1977; Meyer y Rowan, 1977), y (c) la institucionalización como un conjunto distintivo de elementos (Meyer y Rowan, 1977; DiMaggio y Powell, 1983).

Una vez analizados los principales rasgos característicos de las diferentes perspectivas desarrolladas en el campo de la teoría de la organización, en los apartados siguientes nos limitaremos a discutir aquellas que han tenido un mayor grado de tratamiento en la literatura relacionada con el estudio de las universidades como tipos particulares de organizaciones. Hacemos referencia, concretamente, a las siguientes perspectivas: (a) la teoría general de sistemas, (b) la teoría de la contingencia, (c) la teoría del comportamiento administrativo, y (d) el modelo de organización social, que serán estudiadas en este orden.

## **1.2. LAS UNIVERSIDADES DESDE LA PERSPECTIVA DE LA TEORÍA DE LA ORGANIZACIÓN.**

### **1.2.1. LA PERSPECTIVA DE LA TEORÍA GENERAL DE SISTEMAS: LAS UNIVERSIDADES COMO SISTEMAS DÉBILMENTE ACOPLADOS.**

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

- En primer lugar, nos encontramos con los diferentes *componentes* que interactúan en el sistema. Los componentes del sistema universidad no son elementos simples y claramente identificables, sino más bien dos subsistemas complejos: (a) el subsistema técnico, formado por los elementos del sistema -profesores, jefes de departamento, laboratorios de investigación, etc.- que transforman los *inputs* del entorno -estudiantes, recursos financieros, textos, etc.- en *outputs* que se devuelven a dicho entorno -licenciados, conocimiento, servicio a la sociedad, etc.-; y (b) el subsistema administrativo, integrado por aquellos elementos que ayudan a coordinar y dirigir las actividades de la institución -decanos, gerentes, jefes de departamento, normativas, presupuestos, etc.-. Como se puede apreciar, estos dos sistemas comparten algunos elementos comunes y, por lo tanto, interactúan y se influyen mutuamente. Así por ejemplo, la implantación de un nuevo plan de estudios (actividad propia del subsistema técnico) lleva aparejados cambios importantes en el sistema administrativo.

- El segundo elemento de un sistema son las *fronteras* que lo delimitan del suprasistema mayor del cual forma parte. Mientras que en algunos sistemas las fronteras son relativamente fáciles de definir, en otros más complejos, como las universidades, ésta no es una tarea fácil. Puesto que los sistemas son de naturaleza jerárquica, en la realidad nos encontramos con sistemas de menor tamaño que, a su vez, forman parte de otros sistemas superiores. Así por ejemplo, el área de Organización de Empresas puede considerarse como un sistema dentro de otro mayor que es el departamento de Economía y Dirección de Empresas, que a su vez forma parte del sistema Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. La delimitación de las fronteras de los sistemas es fundamental para determinar sus elementos integrantes y aquellos que forman parte de su entorno.

Con el fin de analizar el funcionamiento de los sistemas, es necesario reconocer la naturaleza cerrada o abierta de los mismos (Birnbaum, 1988). Los sistemas cerrados tienen fronteras que son relativamente rígidas e impenetrables y que limitan la interacción con el entorno. El *input* tiende a ser definible, controlable y relativamente simple, y su procesamiento puede ser sistemático y programado. Por otra parte, el *output* de los sistemas cerrados desaparece y no sirve para retroalimentar al sistema. Los sistemas cerrados son lineales, sus componentes no cambian, y se pueden predecir la causa y el efecto con gran precisión.

Sin embargo, en un sistema abierto como una universidad, las fronteras son relativamente permeables, y es probable que ocurran interacciones de muchos tipos entre el entorno y los elementos del sistema. Los *inputs* a los sistemas abiertos son mucho más complejos y pueden consistir en personas, ideas, recursos tangibles, o la implicación en o de otras instituciones o sistemas. Las características del *input* a menudo no pueden ser evaluadas o controladas con precisión, y su procesamiento puede ser problemático por estar fundamentado en interacciones inciertas entre los elementos. Los *outputs* no desaparecen

como en el sistema cerrado, sino que regresan al entorno, donde de nuevo se pueden convertir en *inputs*. Los sistemas abiertos son dinámicos y no lineales, y sus elementos son sistemas en sí mismos, cambiando constantemente a medida que interactúan entre sí y con el entorno y a medida que el sistema evoluciona con el tiempo.

Reconocer las diferencias existentes entre un sistema abierto y un sistema cerrado es de extraordinaria importancia para comprender los problemas de muchas organizaciones. Una de las grandes causas del fracaso en la organización y dirección de muchas universidades se podría atribuir a su conceptualización como sistemas cerrados que funcionan al margen del entorno, cuando en realidad son claros prototipos de sistemas abiertos. Ahora bien, estos sistemas pueden ser más o menos abiertos, y la eficacia de nuestras instituciones (o de algunos de sus subsistemas) se puede mejorar ajustando su nivel de apertura a las influencias del entorno.

### **Las universidades como sistemas débilmente acoplados.**

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

El término *acoplamiento* aparece por primera vez en el campo de la teoría de la organización en el trabajo de Glassman (1973) y es sinónimo de palabras como conexión, vínculo o interdependencia (Weick, 1976). Ahora bien, el acoplamiento entre dos subsistemas puede ser fuerte o débil, y diremos que estamos en presencia de un



acoplamiento fuerte cuando existen relaciones directas y previsibles, es decir, cuando los cambios en un elemento provocan siempre los mismos cambios reactivos en los otros. Así, los sistemas fuertemente acoplados son de naturaleza determinista, puesto que se puede predecir con exactitud su estado futuro conociendo el estado actual y las fuerzas que intervendrán en ellos (Ashby, 1956, en Birnbaum [1988]). Lógicamente, este acoplamiento es típico de las estructuras mecánicas pero no de las estructuras sociales.

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

Glassman (1973) categoriza el grado de acoplamiento entre dos sistemas sobre la base de la actividad de las variables que comparten. Así, mientras los dos sistemas tengan pocas variables en común o compartan variables débiles, será independiente el uno del otro. Weick (1976), por su parte, propone que los conceptos de acoplamiento fuerte y

débil son relativos y se pueden diferenciar con arreglo a dos criterios: (a) el grado en que los subsistemas tienen variables comunes entre ellos, y (b) el grado en que las variables compartidas son importantes para los subsistemas. Si los subsistemas tienen muchos componentes en común y si esos elementos se encuentran entre los más importantes, es probable que exista un acoplamiento relativamente fuerte y los cambios en un subsistema produzcan claros cambios en los demás.

Los dos mecanismos de acoplamiento más comúnmente discutidos en la literatura son el núcleo técnico de la organización y la autoridad del puesto, pero, según Weick (1976), ninguno de ellos es relevante en las organizaciones educativas. Esto plantea la cuestión siguiente: ¿qué es lo que realmente mantiene unidas a estas organizaciones? March y Olsen (1975) utilizan los elementos de la intención y la acción como mecanismos de acoplamiento. Weick (1976) critica la utilización de estos dos elementos al considerar que las intenciones son una mala guía para la acción, que a menudo siguen más que preceden a la acción, y que además suelen estar débilmente acopladas. Dado un acoplamiento débil potencial entre las intenciones y las acciones de los miembros de la organización, no debería sorprender que los administradores se preocupen porque los hechos nunca suceden como se suponía. En esta misma línea, Birnbaum (1988:39) afirma que "Una frustración importante en la vida administrativa en los sistemas débilmente acoplados es la dificultad de conseguir que las cosas funcionen tal y como el administrador quiere que lo hagan".

Para Weick (1976), también pueden ser considerados como elementos de acoplamiento el ayer y el mañana (lo que sucedió ayer puede estar fuertemente o débilmente acoplado con lo que sucederá mañana) o las posiciones jerárquicas en la organización (como línea y *staff* o administradores y profesores). Otro conjunto interesante de elementos planteado por el autor está representado mediante la cadena medios-fines. Frecuentemente, varios medios diferentes conducen al mismo resultado; cuando esto sucede, se puede

argumentar que cualquiera de los medios está débilmente acoplado al fin en el sentido de que existen trayectorias alternativas para alcanzar el mismo término.

Aunque potencialmente todos estos elementos son útiles para explicar el acoplamiento, la dificultad estriba en determinar cuáles están realmente acoplados y en qué grado. Este objetivo obliga a muchos investigadores a especificar claramente la identidad, separación y fronteras del elemento acoplado, pero esta labor no se puede reducir a una actividad puntual, dado que con el transcurso del tiempo los elementos son y dejan de ser relevantes para los sistemas organizativos dado su carácter dinámico.

El acoplamiento débil ha sido utilizado a menudo para describir situaciones de ineficiencia o de liderazgo confuso y como un motivo que justifica el cambio organizativo (Birnbaum, 1988). Para Lutz (1982), si el acoplamiento fuese más fuerte, las instituciones encontrarían más fácil la comunicación, la predicción, el control de los procesos y el logro de sus objetivos. Pero el acoplamiento débil no debe considerarse como prueba de una patología organizativa o de la ineficacia administrativa en su identificación y corrección, sino más bien como un mecanismo adaptativo esencial para la supervivencia de un sistema abierto (Weick, 1976). Entre las principales características que presentan los sistemas débilmente acoplados, en relación a los fuertemente acoplados, Weick (1976) discute las siguientes:

- Al tener elementos organizativos parcialmente independientes y especializados, estos sistemas son más sensibles a los cambios y necesidades detectados en el entorno. Así por ejemplo, el departamento de Economía y Dirección de Empresas de la ULPGC ha sido capaz de desarrollar varios programas *master* en los campos de la gestión de empresas de servicios, empresas agroalimentarias, administraciones públicas y entidades sanitarias con el fin de satisfacer las necesidades de formación en estos diferentes sectores.

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

### **1.2.2. LA PERSPECTIVA DE LA TEORÍA DE LA CONTINGENCIA: LOS SUBSISTEMAS ENTORNO Y TECNOLÓGICO DE LAS UNIVERSIDADES.**

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

Como ya hemos adelantado en el apartado 1.1.2, el planteamiento contingente sugiere que no existe un modelo óptimo de organización, pero al mismo tiempo plantea que todos los modelos pueden llegar a ser igualmente eficaces dependiendo del contexto interno y externo. Como consecuencia de ello, ante unas contingencias determinadas de entorno o de tecnología, algunas formas de organizar demuestran ser más eficaces que otras. Estos dos elementos plantean el mayor grado de incertidumbre para una organización, y son precisamente las diferencias en estas dimensiones las que conducen a las diferencias en las organizaciones (Thompson, 1967). Por lo tanto, las características particulares de los entornos y de los subsistemas tecnológicos de las universidades son los factores que determinan las estructuras organizativas y los sistemas de dirección más eficaces para cada una de ellas. Para Birnbaum (1988), la cuestión clave consiste en definir qué estructuras y comportamientos directivos apoyarán más eficazmente al sistema tecnológico de la organización, dadas ciertas características del entorno. A continuación procedemos a discutir estos dos importantes factores de contingencia y su relación con las estructuras organizativas y los sistemas de dirección.

### **El subsistema entorno de las universidades.**

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

Los entornos pueden ser estables o turbulentos. Así, según Birnbaum (1988), mientras que algunas universidades (o determinados centros de las mismas) se encuentran inmersas en entornos que no varían año tras año, otras se enfrentan constantemente a problemas nuevos e inesperados. Algunas viven en un mundo homogéneo, mientras que otras se enfrentan a un mundo diverso con estudiantes que proceden de diferentes culturas y con diferentes niveles de preparación. Incluso, las instituciones pueden percibir que los recursos necesarios para su supervivencia están aleatoriamente distribuidos en el entorno, y mientras estos recursos pueden ser escasos para algunas, pueden ser abundantes para otras. Las generalizaciones son difíciles, pero probablemente se pueda decir que, por término medio, las instituciones se están volviendo menos autónomas y se están conectando crecientemente con sistemas externos a sus fronteras: el entorno de las organizaciones está incluyendo cada vez más a otras organizaciones. En general, y como ya había afirmado Terreberry (1968), los cambios en las organizaciones encuentran mayor explicación en sus entornos que en los propios factores internos.

De todo lo anterior se desprende que los entornos simples implican la utilización de procesos y estructuras simples, mientras que los entornos complejos requieren procesos y estructuras con un mayor nivel de complejidad. Birnbaum (1988) afirma que las universidades que generalmente tienen entornos plácidos pueden tener procesos y

estructuras internos razonablemente uniformes. En estos entornos estables, la coordinación de las diferentes subunidades es relativamente fácil y requiere poca atención; pero a medida que las instituciones van adquiriendo mayor complejidad, sus componentes se van relacionando con entornos que son diferentes entre sí y, como consecuencia, cada subunidad ha de especializarse y diferenciarse. Esto, a su vez, al reducir la similitud entre las subunidades, conlleva una mayor dificultad de integración entre ellas y una mayor atención a las necesidades de integración.

De igual forma, el gobierno y la dirección de una institución altamente diferenciada (con un elevado número de subunidades organizativas) obviamente tendrá que diferir con respecto a las menos diferenciadas. Las instituciones que se enfrentan a entornos inciertos y complejos deben estar altamente diferenciadas si pretenden ser eficaces. Para Birnbaum (1988), ésta es la razón por la cual se diseñan tantos tipos diferentes de subunidades organizativas, sus actividades plantean tantos problemas de coordinación, y es tan difícil la racionalización y defensa de su estructura no empresarial.

### **El subsistema tecnológico de las universidades.**

El subsistema tecnológico también es relevante porque describe las formas características en que las universidades transforman sus *inputs* en *outputs*, es decir, los procesos a través de los cuales se realiza la docencia, la investigación y el servicio a la comunidad. Siguiendo a Scott (1987), las tecnologías pueden diferir en términos de: (a) complejidad o número de elementos diversos que la organización debe tratar simultáneamente, (b) incertidumbre o grado de uniformidad de los elementos sobre los que se hace el trabajo y capacidad de predecir los resultados del trabajo, y (c) interdependencia o grado de interrelación entre los procesos de trabajo. Para Birnbaum (1988), aunque las tecnologías utilizadas por las universidades en el desarrollo de sus diferentes misiones pueden tener

elementos en común, también hay ciertos aspectos que las distinguen. Entre éstos, el autor enumera los siguientes:

- Las propias misiones de docencia, investigación y servicios requieren la utilización de tecnologías diferentes. Así por ejemplo, la docencia normalmente implica la enseñanza en clase, las tutorías a los alumnos, la realización de exámenes y la comunicación con los colegas del mismo centro; la investigación, por su parte, requiere trabajo de laboratorio, de campo, de biblioteca y la comunicación con colegas de otras instituciones; finalmente, los programas de servicio a la comunidad implican sesiones de *workshops*, trabajos de consultoría y comunicaciones con diferentes grupos del entorno de la institución.
- Las instituciones pueden especializarse en el desarrollo de su misión de forma diferente. En tal sentido, algunas están claramente orientadas a desarrollar programas docentes con criterios de excelencia y otras pueden centrar sus esfuerzos en las actividades de investigación, concediendo una prioridad secundaria a la docencia y a la prestación de servicios a la comunidad.
- La cantidad y calidad de la materia prima básica del proceso educativo de las universidades -es decir, su alumnado- influyen decisivamente en el tipo de tecnologías que se pueden utilizar con eficacia. Así por ejemplo, en las titulaciones no masificadas es posible el desarrollo de seminarios, la realización de trabajos en grupo, simulaciones, discusiones de casos, etc., que son tecnologías que difícilmente pueden ser aplicadas con un elevado número de alumnos.
- Los profesionales que aplican la tecnología en las diferentes instituciones difieren en términos de su preparación y habilidades. De esta forma, mientras que en algunas universidades casi todos los profesores son doctores con experiencia en áreas



altamente especializadas, en otras el plantel de profesorado, por diversas circunstancias, está integrado básicamente por licenciados.

Las diferencias que acabamos de relacionar implican la existencia de diferentes modelos tecnológicos en relación a la misión de las universidades, pero estas instituciones también presentan diferencias en las tecnologías de dirección que utilizan. En tal sentido, Birnbaum (1988) distingue las tres situaciones siguientes:

- Cuando los cambios en el entorno no son frecuentes y los problemas con que se enfrenta la organización tienen precedentes, puede ser apropiado un sistema de dirección estable caracterizado por una toma de decisiones centralizada, coordinación mediante reglas y regulaciones, planificación con horizontes temporales cortos, participación limitada, supervisión estrecha y énfasis en la eficiencia.
- Por otra parte, si los cambios se presentan con mayor frecuencia pero los problemas continúan teniendo precedentes, el tipo de tecnología requiere menos centralización, coordinación mediante unidades de planificación especializadas, planificación de actividades interrelacionadas y énfasis en la calidad.
- Y, finalmente, cuando existe una necesidad frecuente de cambiar y existen pocos precedentes de los problemas, la tecnología de dirección debe ser adaptativa, es decir, los procesos de dirección que apoyan a los sistemas adaptativos han de estar descentralizados, coordinados a través de la interacción directa dentro de la unidad, enfatizar los planes generales que se ajustan según el *feedback* y prestar atención al aprendizaje fundamentado en la experiencia.

### 1.2.3. LA PERSPECTIVA DE LA TEORÍA DEL COMPORTAMIENTO ADMINISTRATIVO: SATISFACER *VERSUS* OPTIMIZAR.

Simon, tanto en su primer texto *Administrative Behavior* (1947) como en el realizado posteriormente en colaboración con March -*Organizations* (March y Simon, 1958)<sup>2</sup>-, describe los procesos por medio de los cuales la especificación de los objetivos y la formalización contribuyen al comportamiento racional de las organizaciones. Asimismo, en colaboración con sus discípulos de Carnegie-Mellon, también desarrolló importantes teorías sobre los procesos de toma de decisiones, considerando que ésta debería ser el centro de atención de una nueva ciencia de la organización (Scott, 1987).

La racionalidad asume que el propósito de la toma de decisiones es crear resultados que maximicen los valores de los decisores. Un director objetivamente racional es aquel que conoce toda la información, considera todas las alternativas, evalúa y compara todos los conjuntos de consecuencias, y posteriormente procede a seleccionar la mejor alternativa. Pero en el mundo real de las organizaciones, y de las universidades en particular, la información nunca es absoluta, ya que siempre está limitada de algún modo (March y Simon, 1958), y por tanto la racionalidad también debe ser interpretada como un concepto limitado, hablándose en términos de racionalidad subjetiva.

Existen muchas razones por las cuales los directivos de las universidades nunca pueden tener un conocimiento perfecto de la realidad interna y externa de sus organizaciones. Estos motivos sugieren que la racionalidad objetiva es imposible, y entre ellos destacamos los siguientes: (a) la presencia de demasiadas variables potenciales a las que una única persona no puede prestar atención; (b) la información que reciben está filtrada y distorsionada por las percepciones de sus emisores y difusores; (c) las interacciones entre las variables internas y externas son complejas y a menudo están débilmente

---

<sup>2</sup> Traducción al castellano: March, J. y Simon, H. (1987). *Teoría de la Organización*. Ariel Economía.

acopladas; y (d) los cursos de acción alternativos a menudo son tan inciertos y su número tan elevado que es imposible llegar a evaluarlos todos en profundidad, y por tanto lo que en realidad se considera es siempre un subconjunto de las alternativas potenciales.

Las decisiones pueden dar origen a diferentes resultados y cada uno de ellos, a su vez, tiene implicaciones diferentes en el conjunto de valores de los decisores. Estos valores pueden ser medidos en términos tangibles, como unidades monetarias o número de personas, o en términos intangibles, como poder o prestigio. En realidad, la decisión objetivamente racional conlleva la realización de cálculos y comparaciones. Ahora bien, los directivos pueden comparar fácilmente las decisiones que radican únicamente en unidades cuantificables como el dinero, pero comparar decisiones que conllevan intangibles como la excelencia o el prestigio institucional es una tarea mucho más compleja, puesto que no existe una única unidad estándar de valor con la que se puedan medir todos los resultados posibles de una decisión (Birnbaum, 1988). Ante una situación que ofrece múltiples alternativas de decisión, la inexistencia de estas unidades de valor convierte en irracionales los posibles comportamientos racionales de los decisores.

Si la racionalidad no estuviese limitada, los decisores podrían maximizar fácilmente los resultados de sus decisiones. Pero la complejidad de las instituciones universitarias, las limitaciones inherentes a las capacidades cognitivas de sus directivos, y el acoplamiento débil de las estructuras y procesos organizativos imposibilitan trabajar en términos de racionalidad y de maximización de resultados. No obstante, en la mayoría de los casos lo que se pretende no es encontrar la solución óptima, sino adoptar una decisión aceptable. De esta forma, más que maximizar lo que consiguen es *satisfacer* (March y Simon, 1958), es decir, establecen los criterios para decidir el nivel que debería alcanzar

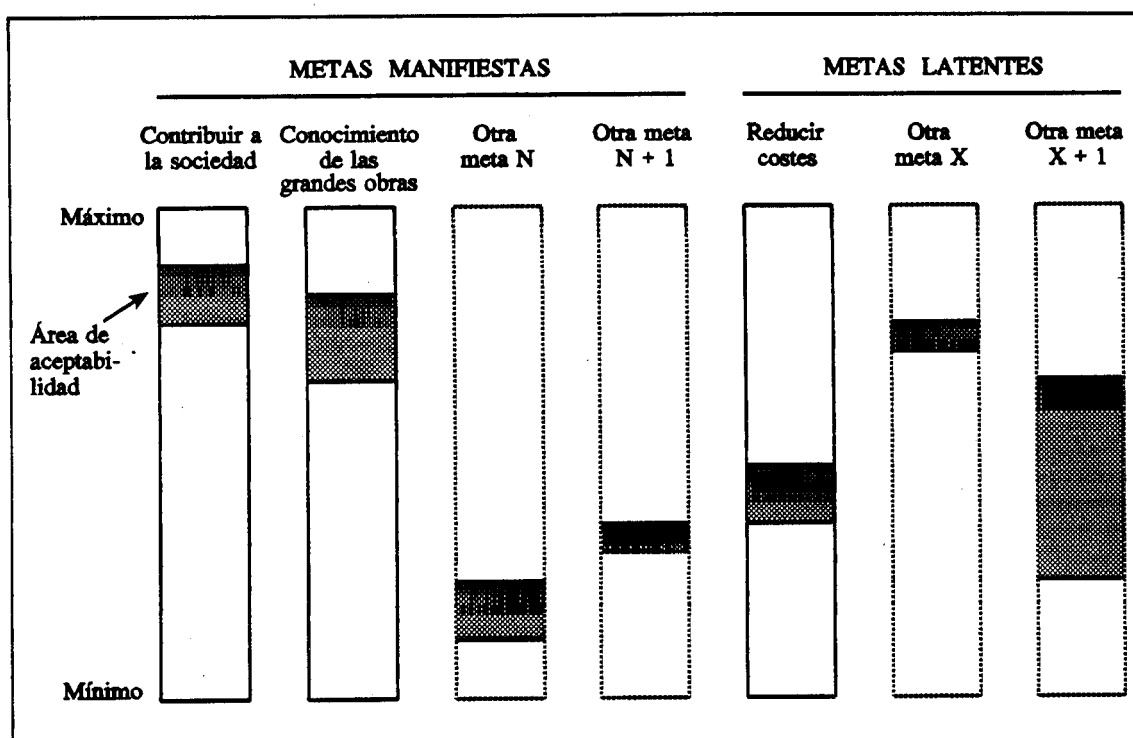
un resultado para ser considerado satisfactorio y, a continuación, eliminan las alternativas que no cumplen dichos criterios.

En este proceso de búsqueda de alternativas satisfactorias, muchas veces se recurre a la experiencia eligiendo alternativas iguales o similares a las que han tenido éxito en el pasado, lo que implica la posibilidad de obviar otras mejores que podrían estar disponibles. No obstante, esta forma de proceder presenta la ventaja de reducir considerablemente el coste del proceso de búsqueda de la mejor alternativa. En tal sentido, Birnbaum (1988:58) afirma: "Buscar alternativas en la toma de decisiones es caro, y, aunque puede haber 'mejores' soluciones disponibles, puede que no sean tan buenas como para justificar los considerables costes que a menudo conllevan".

De acuerdo con los principios del planteamiento racional, Richman y Farmer (1974) afirman que hasta que no se conozca qué metas se desea alcanzar, es difícil determinar qué se debería hacer para alcanzarlas. Este planteamiento está fundamentado en que las organizaciones tienen metas, que los comportamientos individuales son influidos por dichas metas, y que la claridad en la formulación de las mismas conduce a unas decisiones más racionales que mejoran la eficiencia y la eficacia de las organizaciones.

Toda meta puede ser considerada como una premisa de valores o declaración de *lo que debería ser* orientada a ayudar a los directivos en sus procesos de toma de decisiones. En la compleja realidad universitaria se nos presentan muchas metas, unas manifiestas y otras latentes, que influyen decisivamente en el comportamiento directivo. En la Figura 1.1 se intenta representar un conjunto hipotético de metas, manifiestas y latentes, de una universidad ficticia; sus directivos no pueden optimizar el logro de todas ellas, pero pueden llegar a estar satisfechos si los resultados de cada una caen dentro de un área de aceptabilidad determinada, que en la Figura 1.1 aparece sombreada dentro del rango de cada meta.

**FIGURA 1.1**  
**CONJUNTO HIPOTÉTICO DE METAS DE UNA UNIVERSIDAD**  
 Fuente: Birnbaum (1988:60)



En términos generales, los directivos universitarios se enfrentan a un conjunto de metas de naturaleza muy diversa, inconsistentes entre sí y que compiten en la asignación de los recursos disponibles. En estas circunstancias, sería un grave error tomar las decisiones aisladamente intentando maximizar sólo el logro de una de las metas e ignorando el resto. Es decir, no se puede permitir que el logro de una meta agote los recursos organizativos impidiendo el desarrollo de otros objetivos que también son relevantes para la institución. Para Birnbaum (1988), un decisor podría optimizar una meta siempre y cuando se mantenga al menos el cumplimiento mínimo de las demás. De acuerdo con todo ello, las metas pueden ser consideradas como sistemas de restricciones que las

decisiones deben satisfacer, pero aun siendo restricciones suelen tener tal amplitud que permiten un elevado número de soluciones factibles.

La importancia de las metas organizativas radica en el supuesto efecto que tienen sobre el comportamiento de los individuos y de los grupos. Pero el hecho de compartir las metas en una organización no significa necesariamente que sus miembros estén de acuerdo en cuáles de ellas se deberían optimizar o en la forma de optimizarlas. Incluso en el caso de que los miembros compartieran todas las metas, cada persona optimizaría una diferente y, por lo tanto, plantearía diferentes soluciones a los problemas de la organización.

Partiendo de la base de que las metas son de utilidad para dirigir y coordinar el comportamiento de los individuos, en las organizaciones en general, y en las universidades en particular, las metas no siempre son totalmente compartidas por sus miembros. En estas circunstancias, la cuestión que cabría formularse es cómo se está alcanzando la coordinación. Para Birnbaum (1988), las personas pueden trabajar de forma coordinada aun no estando de acuerdo sobre las metas que desean alcanzar pero sí estándolo en los medios utilizados para su cumplimiento.

Otros autores han intentado recurrir al concepto de eficacia como medio de dirección del comportamiento institucional. Ahora bien, este concepto no es tan útil como podría parecer a primera vista puesto que no existe acuerdo doctrinal en cuanto a su definición y criterios de medida y, además, las definiciones propuestas reflejan sesgos y valores subjetivos (Birnbaum, 1988). Para Cameron (1985:1), "[...] los indicadores de eficacia no son obvios, no se han desarrollado principios para mejorar y mantener la eficacia, no existen estándares con los que juzgar la eficacia, y persiste la ambigüedad sin considerar el significado de la palabra y su relación con otros conceptos similares".

#### 1.2.4. LA PERSPECTIVA DEL MODELO DE ORGANIZACIÓN SOCIAL: SEGOS, HEURÍSTICAS Y MAPAS COGNITIVOS.

Según lo anteriormente expuesto, el planteamiento racional, que admite que los directivos toman decisiones que maximizan el logro de las metas de la organización, no refleja completamente la realidad de las instituciones universitarias. En las universidades, las metas a alcanzar suelen ser vagas y contradictorias y los procesos de toma de decisiones conducen a satisfacer más que a optimizar; además, no existe acuerdo sobre los criterios de medida de los resultados y de la eficacia, aunque sin embargo se realizan elecciones. De todo ello se desprende que el planteamiento racional, que nos conduce a pensar en estructuras administrativas, reglas y sistemas para la toma de decisiones, es insuficiente para explicar el comportamiento institucional. En esta línea de pensamiento, Weick (1969) afirma que una organización también puede ser considerada sin hacer referencia explícita a organigramas, regulaciones o procedimientos formales, siendo su principal función la de interpretar o *dar sentido* a los diferentes acontecimientos.

En las universidades, las personas están de acuerdo en algunos aspectos pero, debido a sus diferentes antecedentes, formación, experiencias y roles, no coinciden en otros y los conciben de forma diferente. Así, lo que es significativo y real para una persona puede parecer trivial e ilusorio para otra. Las personas pueden no coincidir en sus preferencias de objetivos o en la naturaleza de las relaciones causa-efecto, y pueden evaluar el acoplamiento entre los sistemas de forma diferente; pueden ser más sensibles a determinados estímulos, recopilar la información que necesitan atendiendo a diferentes procedimientos y modelos, y derivar de ellos diferentes significados; o pueden llegar a creer que sus percepciones son representaciones precisas de la realidad y que las percepciones de los demás son falsas, y que aquellos que insisten en la verdad de esas otras interpretaciones están confundidos, desconocen información o satisfacen sus propios intereses (Birnbbaum, 1988).

Por lo tanto, existen muchas formas de concebir el entorno, hacer interpretaciones, atribuir significados y seleccionar respuestas. Pero, para que los miembros de la organización interactúen con eficacia, han de alcanzar cierto grado de consenso acerca de la naturaleza de la realidad, de la forma de interpretar ciertos eventos y de la atención que se les debería prestar o la importancia que se les debería conceder.

El entorno de las universidades contiene una amplia variedad de estímulos ambiguos y sus miembros no pueden prestar atención a todos ellos, pudiendo diferir acerca de cuáles son importantes y qué significan. En esta situación de ausencia de estándares objetivos, lo que es real e importante sólo se puede decidir por mutuo acuerdo. Estos acuerdos se alcanzan a lo largo del tiempo a través de los comportamientos interactuantes de los participantes organizativos, que permiten el desarrollo de reglas para la identificación de los elementos institucionales y para la interpretación de las acciones de forma que tengan significado para los miembros de la organización. Estos significados y relaciones son arbitrarios y, en muchas ocasiones, son absolutamente diferentes de la realidad objetiva. Según Weick (1969:4), están formados "[...] por recetas para conseguir que las cosas se hagan cuando una persona sola no puede hacerlas y por recetas para interpretar lo que se ha hecho". Si no se compartiesen tales "recetas", los miembros de la comunidad universitaria se enfrentarían a una corriente continua de eventos aparentemente aleatorios y contradictorios y, como tal, carentes de significado.

En consecuencia, la realidad no está esperando a ser descubierta (como sostiene el planteamiento racional), sino que está esperando a ser inventada: es lo que los participantes acuerdan que sea. Este proceso de llegar a un consenso sobre la naturaleza de la realidad -es decir, de darle sentido- es considerado por Weick (1969) como el proceso de organizar, a través del cual los grupos de personas desarrollan percepciones similares de la realidad y llegan a compartir significados comunes acerca de sus experiencias. Para este autor, *organizar* implica reducir "[...] la ambigüedad o



equivocidad [y aumentar la certidumbre] en un entorno representado por medio de comportamientos entrelazados incluidos en procesos condicionalmente relacionados" (Weick, 1969:91).

Con este planteamiento, el autor se opone explícitamente a la teoría de que la estructura es el resultado de contingencias sobre las cuales la organización no tiene control. Weick (1969) adelanta como proposición básica que las organizaciones, más que reaccionar al entorno, simplemente lo representan. Esta idea la desarrolla a partir del trabajo de Mead (1934:120, en García Falcón [1993]) donde se propone que "[...] el organismo crea su entorno". La dialéctica de Mead de *organismo* y *entorno* expresada en términos de *individuo* y *sociedad* se convierte para Weick en *organización* y *entorno*, tal y como se recoge en la siguiente cita:

«El modelo de hombre predominante adoptado por los teóricos de la organización es aquel en que el humano es esencialmente reactivo a las contingencias del entorno que tienen lugar. Este entorno puede estar dentro o fuera de la organización, pero en cualquier caso el actor reacciona esencialmente a él como dado. Sin embargo, en lugar de adaptarse a un entorno ya hecho, es enteramente posible que los propios actores creen el entorno al cual adaptarse (Asch, 1952:256). Más que hablar de adaptarse a un entorno externo, puede ser más correcto argumentar que organizar consiste en adaptarse a un entorno representado, un entorno que está constituido por las acciones de actores humanos interdependientes.» (Weick, 1969:27).

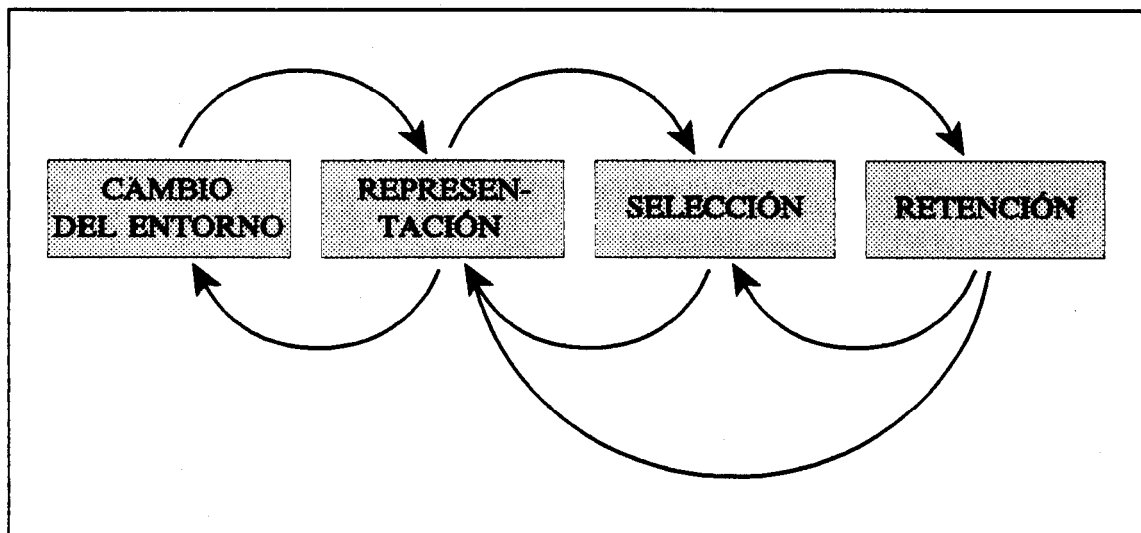
Los individuos y grupos en las universidades interpretan la realidad a través de un proceso para organizar no lineal de cuatro etapas (Weick, 1969) representado en la Figura 1.2. Las etapas, que son el cambio del entorno, la representación, la selección y la retención, se encuentran conectadas entre sí mediante vínculos causales y por circuitos *feedback*. Esta secuencia sugiere que, en las universidades, sus miembros identifican un *cambio en el entorno* que requiere su atención (*representación*). El significado del cambio no está claro y, partiendo de una serie de interpretaciones alternativas,

ocasionalmente acuerdan una *selección* y la mantienen (*retención*) de forma que pueda ser utilizada cuando se enfrenten a una situación similar en el futuro.

**FIGURA 1.2**

**MODELO PARA ORGANIZAR**

Fuente: Adaptado de Weick (1969:132)



La representación del entorno puede ser considerada como un proceso de abstracción; es una forma de centrar la atención en algunos aspectos de una corriente de acontecimientos mientras se ignoran otros, y con ello se desarrolla un vocabulario que permite que una organización funcione a través de significados comúnmente aceptados. Sus interpretaciones permiten que los miembros de la organización centren la atención en los mismos elementos del entorno en el futuro, vean los mismos patrones causa-efecto, y confirmen y refuercen sus interpretaciones. Sus expectativas filtran las percepciones de tal forma que llegan a ver lo que esperan. Estos ciclos interconectados explican cómo las personas dan sentido a las experiencias recientes y cómo influyen sus interpretaciones en lo que ven y en la forma de actuar.

Una vez representado un nuevo elemento del entorno, una cuestión básica consiste en determinar qué significado tiene para la institución (si es que verdaderamente lo tiene). El proceso de selección conlleva probar las respuestas alternativas a esa cuestión: las interpretaciones que no tienen significado se eliminan gradualmente, mientras que aquellas que son útiles son retenidas para ser utilizadas nuevamente. A través de estos procesos de interpretación del entorno para darle sentido, las universidades construyen su realidad, que no ha sido descubierta sino inventada y reforzada a través de sus propios comportamientos. Desde esta perspectiva, el entorno de una organización no se puede considerar como una realidad objetiva, sino como una construcción subjetiva de los miembros de la propia organización.

#### **La utilización de sesgos, heurísticas y mapas cognitivos.**

En las universidades, como en cualquier otro tipo de organización, cuando observamos el comportamiento de una persona intentamos analizar los factores que lo han determinado. En el mismo sentido, cuando estudiamos el logro de los objetivos de la institución, tratamos de relacionarlo con las políticas y decisiones adoptadas por los miembros de su equipo dirigente. Esta forma de proceder, que intenta buscar relaciones causa-efecto, es una característica permanente en muchas de las pautas de actuación de los seres humanos.

Ahora bien, ante una situación incierta, son muchas las posibles formas de analizar las relaciones causa-efecto. Así, dos personas que observan una misma situación desde dos perspectivas organizativas diferentes podrían estar percibiendo diferentes conjuntos de hechos, lo que a su vez conduciría a diferentes interpretaciones de la realidad. Aunque cada interpretación pudiera ser cierta o errónea, en este segundo supuesto las personas adscritas a ella podrían estar absolutamente convencidas de la precisión de su interpretación.

Los miembros de la comunidad universitaria también pueden estar equivocados debido a los sesgos presentes en sus procesos de pensamiento. Estos sesgos son motivados por la aplicación de heurísticas con el fin de simplificar la compleja realidad, y su utilización implica el uso de reducciones, reglas básicas o principios guía que permiten hacer generalizaciones, emitir juicios y funcionar en un entorno ambiguo e incierto (Schwenk, 1988). Pero la heurística también puede conducir a los miembros de las universidades a creer erróneamente en una relación entre dos factores que no están relacionados, o a pensar que un resultado fue causado por una actividad concreta cuando realmente ambos eran independientes. Por lo tanto, las heurísticas y los sesgos pueden entrar en este proceso de simplificación o de distorsión de la información, jugando su estudio un papel fundamental en la etapa de percepción de la información del entorno.

A partir de experimentos de laboratorio y trabajos de campo, se han identificado extensas listas de reglas heurísticas y de sesgos cognitivos que afectan a las decisiones. Ejemplos se pueden encontrar en Hogarth (1980), Hogarth y Makridakis (1981), Slovic, Fischhoff y Lichtenstein (1977), Taylor (1975), y Tversky y Kahneman (1974). En concreto, en un trabajo sobre previsiones directivas y planificación, Hogarth y Makridakis (1981) ofrecen una extensa relación de sesgos del proceso de información descubiertos en el campo de la psicología. Tversky y Kahneman (1974) y otros teóricos de la decisión han afirmado que las reglas heurísticas pueden ofrecer simplificaciones eficientes en el procesamiento de la información. En tal sentido, afirman: "[...] en general, estas heurísticas son bastante útiles, pero a veces conducen a errores serios y sistemáticos" (Tversky y Kahneman, 1974:1125).

Las decisiones están a menudo influidas por los juicios acerca de la probabilidad de ciertos tipos de cambios del entorno (Schwenk, 1988). Una heurística que puede distorsionar tales juicios de probabilidad es la *heurística de la disponibilidad* (Tversky y Kahneman, 1982; Nisbett y Ross, 1980; Barnes, 1984). Utilizando esta heurística, los

decisores juzgan que un evento futuro es probable si es fácil de recordar en la memoria el acontecimiento de ese evento en ocasiones anteriores. Generalmente, los eventos que ocurren más frecuentemente son más fáciles de recordar, por lo que la disponibilidad es una buena forma de juzgar la probabilidad (Schwenk, 1988). Sin embargo, otros aspectos, aparte de la frecuencia, también pueden incrementar la disponibilidad de ciertos tipos de eventos en la memoria. Así, los sucesos más recientes y los vividos con mayor dramatismo pueden ser más fáciles de recordar incluso aunque no ocurran con frecuencia.

Una segunda heurística que a menudo conduce a juicios sesgados es la *heurística de la representatividad* (Tversky y Kahneman, 1982). La representatividad radica en parte en los estereotipos que conducen a las personas a emitir juicios de las relaciones fundamentándose en el parecido que pudiera existir entre las situaciones observadas. Birnbaum (1988) cita como ejemplo el sesgo que se produce en los procesos de selección de profesorado cuando se tiende a pensar que los candidatos con un resultado más satisfactorio en la entrevista personal previa tienen más probabilidades de ser mejores profesores. También afirma que la representatividad sesga a los directivos universitarios a pensar que los procesos aparentemente racionales, como la dirección por objetivos, aumentan la eficacia organizativa. Estas creencias parecen razonables y son ampliamente sostenidas incluso en ausencia de evidencia empírica que apoye su validez.

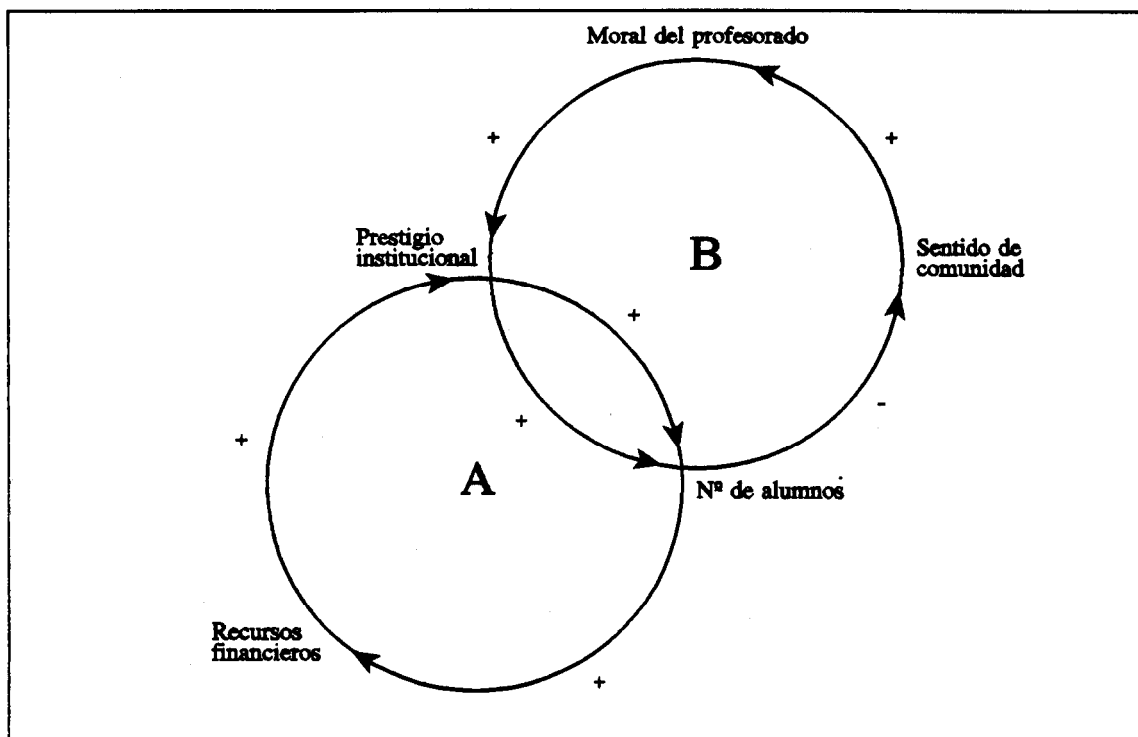
Un sesgo que también puede afectar a las decisiones es la *ilusión de control* (Duhaime y Schwenk, 1985; Langer, 1983; Schwenk, 1984, 1986). Éste puede afectar a las valoraciones que hacen las personas de su oportunidad de éxito en determinadas actividades. Langer (1983) pudo comprobar en varios estudios cómo algunos individuos decisores expresaron una expectativa de éxito personal superior a la que correspondería con una probabilidad objetiva, tendiendo a sobreestimar su capacidad o el impacto potencial de ésta sobre el resultado. Este autor sugiere que estamos sujetos a la ilusión

de control personal debido a la forma de recopilar información. A medida que las personas intentan controlar constantemente los resultados en un determinado entorno, se forman hipótesis acerca de los efectos de sus acciones sobre estos resultados; en otras palabras, "[...] tienden a buscar información que apoye sus hipótesis mientras que ignoran inocentemente la evidencia que desconfirma" (Langer, 1983:24). Este tipo de búsqueda de información conduce al reforzamiento de la ilusión del control personal.

Hemos considerado a las universidades como sistemas abiertos y dinámicos integrados por subsistemas débil o fuertemente acoplados entre ellos y con sus respectivos entornos. Cuando tratamos de conocer qué es lo que ha motivado los acontecimientos que han tenido lugar en tales sistemas y cuáles pueden ser las posibles relaciones causa-efecto asociadas a ellos, con frecuencia recurrimos a modelos racionales de tipo lineal. Sin embargo, la perspectiva de sistemas sugiere que es más apropiado un pensamiento no lineal o circular, con interacciones e influencias recíprocas entre los subsistemas. Con respecto a este modo de pensamiento, Weick (1969) considera la existencia de dos tipos de circuitos: (a) circuitos de reforzamiento y amplificación, y (b) circuitos de autocorrección y estabilización:

- Los circuitos de amplificación sugieren que un cambio en cualquiera de los elementos del sistema será reforzado y amplificado a medida que avanza por el círculo. En los sistemas no lineales como las universidades, los circuitos de amplificación hacen posible que pequeños cambios que afectan a una parte del sistema lleguen a tener unos efectos importantes en otras partes del mismo. Así por ejemplo, en el circuito A de la Figura 1.3 se puede apreciar cómo los aumentos de prestigio de una institución conducen a un mayor número de alumnos matriculados, lo que a su vez incrementa los recursos financieros internos y externos y, con ello, nuevamente, el prestigio de la institución (Birnbaum, 1988).

**FIGURA 1.3**  
**REPRESENTACIÓN DE UN MAPA DE CAUSAS**  
 Fuente: Birnbaum (1988:50)



- Por otra parte, los circuitos de estabilización corrigen y controlan los cambios a medida que éstos avanzan por el sistema. En los sistemas no lineales, estos circuitos implican que cambios importantes en un elemento sean contrarrestados y puedan llegar a tener un efecto prácticamente nulo en otras partes del sistema. Así por ejemplo, en el circuito B de la Figura 1.3 se puede comprobar cómo, ante un aumento de prestigio institucional, el número de estudiantes también aumenta; sin embargo, en las universidades no masificadas este aumento en la matrícula implica una pérdida del sentido de comunidad, con el correspondiente efecto negativo sobre la moral del profesorado, lo cual repercute negativamente también sobre el prestigio de la institución (Birnbaum, 1988).

Estos circuitos de amplificación y estabilización ayudan a simplificar las complejas relaciones que existen entre los elementos de los sistemas no lineales. En las universidades, como sistemas no lineales que son, se nos presentan ambos tipos de circuitos, pero su futuro depende más de la forma en que están interrelacionados que de cada uno de ellos individualmente (Birnbaum, 1988). Así por ejemplo, en la Figura 1.3 los dos tipos de circuitos han sido combinados para definir los denominados *mapas cognitivos* o *mapas de causas*, que muestran los elementos que comparten los circuitos y el grado de acoplamiento existente entre ellos. El término *mapa cognitivo* fue utilizado por primera vez por Tolman (1948, en García Falcón [1993]) en los procesos de aprendizaje en laboratorio de animales y seres humanos. En el ámbito de las organizaciones, Weick (1969) sugiere que los mapas cognitivos pueden ser de utilidad para dirigir la búsqueda de información. Estos mapas están formados por conceptos acerca de aspectos relacionados con el entorno de decisión y por creencias sobre las relaciones causa-efecto existentes entre ellos. Schwenk (1988) considera que tales mapas sirven como lentes interpretativas que ayudan a los decisores a seleccionar ciertos aspectos de un problema como importantes para su diagnóstico.

Axelrod (1976) ha desarrollado métodos para representar mapas cognitivos en forma de diagrama. Estos mapas están formados por las variables relevantes para el problema y por las flechas que las vinculan que van acompañadas de los signos más y menos. Las flechas representan las relaciones causales que el decisor cree que existen entre las variables. Los signos más y menos representan las relaciones positivas y negativas, respectivamente. Aunque los mapas cognitivos se utilizan a menudo para ilustrar las visiones individuales del mundo, también pueden ser utilizados para representar las premisas compartidas por un grupo de decisores estratégicos. El autor afirma que el propósito de estos mapas no es describir el sistema de creencias global de una persona, sino que más bien reflejan las creencias causales con respecto a una decisión o dominio de políticas en particular. Axelrod considera a los mapas cognitivos como modelos



descriptivos que pueden explicar las formas en que las personas realmente derivan las explicaciones del pasado, hacen predicciones del futuro y eligen políticas en el presente. Este autor ofrece estudios empíricos en las áreas de política exterior, relaciones internacionales y crisis energética en que los mapas cognitivos de los decisores clave, derivados de sus declaraciones de valores y creencias causales, predijeron con exactitud su comportamiento futuro.

Los mapas causales pueden ayudar a identificar las variables más relevantes, la debilidad o fortaleza de sus acoplamientos o interacciones, y su importancia relativa. Para Birnbaum (1988), estos modelos también facilitan la aceptación de la idea de que los hechos pueden ser más complejos de lo que parecen y nos advierten contra la excesiva confianza en soluciones simplistas; pueden reducir nuestras expectativas de que los resultados de las acciones directivas sean directos o permanentes y nos enseñan que continuamente pueden surgir problemas que requieren atención; pueden ayudarnos a comprender por qué la causa y el efecto son ambiguos en el mejor de los casos; y pueden ayudar a los directivos a pensar en los factores que podrían influir en una acción propuesta (incluso aunque *a priori* la relación pudiera no ser obvia) y a considerar las medidas preventivas apropiadas.

Lógicamente, todos utilizamos consciente o inconscientemente diferentes tipos de mapas causales. Pensar de forma no lineal ofrece una mejor comprensión de la dinámica organizativa y mejora la eficacia de las decisiones estratégicas y tácticas adoptadas por los directivos al sugerirles lo que no deben hacer: confiar en los análisis simples, en la existencia de relaciones causa-efecto directas. Ahora bien, el pensamiento circular también puede conducir a la pasividad directiva si estas relaciones se malinterpretan como la imposibilidad o dificultad de intervenir en los hechos.

Las limitaciones de los mapas cognitivos han sido planteadas por Ross (1976). Según este autor, en estos mapas se representa un reducido número de objetivos, cuando múltiples objetivos pueden ser relevantes para un problema en cuestión. Por otra parte, sólo se representan cortas secuencias de argumentos, incluso aunque se puedan justificar cadenas de causalidad más largas. Finalmente, las relaciones causales mutuas entre variables raras veces forman parte de estos mapas, sino que más bien los decisores tienden a pensar en términos de causalidad en un solo sentido.

### **1.3. ESTUDIO DE LOS ASPECTOS BÁSICOS DE LA ORGANIZACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES.**

#### **1.3.1. LA EFICACIA ORGANIZATIVA DE LAS UNIVERSIDADES.**

La eficacia es uno de los conceptos más frecuentemente referenciados en teoría de la organización. En realidad, gran parte de esta literatura puede ser considerada como el resultado de la búsqueda de una mejor eficacia organizativa. Sin embargo, las investigaciones realizadas no han conducido al desarrollo de una teoría o metodología aceptada universalmente para evaluar la eficacia global de las organizaciones. Más bien, son numerosas las definiciones de eficacia que se han propuesto y se han identificado múltiples variables explicativas diferentes y esquemas igualmente diversos para medirla (Bedeian y Zammuto, 1991).

Mientras que la eficiencia se define generalmente como el ratio que relaciona los *outputs* (bienes y servicios) con los *inputs* (mano de obra, capital o materias primas), la eficacia es un concepto más ambiguo; no obstante, en un sentido muy general, se puede considerar como "hacer las cosas correctas", mientras que la eficiencia implica "hacer las cosas correctamente". Esta condición de ambigüedad con respecto a lo que constituye

una *performance* eficaz es característica de las instituciones de educación superior, y la eficacia de una universidad no se puede mejorar sin antes clarificar qué entiende esa institución por eficacia (Cameron, 1986).

Entre los principales problemas que plantea la definición y evaluación de la eficacia organizativa, Cameron (1978) cita los dos siguientes: (a) selección del tipo de criterio de eficacia, y (b) selección de las fuentes u orígenes de los criterios. Con respecto a la selección del **tipo de criterio**, el autor distingue, a su vez, las cuatro categorías de problemas siguientes:

- *Aspectos organizativos*. Consiste en determinar qué característica de la organización se está considerando; es decir, se trata de medir el grado de cumplimiento de los objetivos, la habilidad de la institución para adquirir recursos escasos y valiosos, el funcionamiento adecuado de los procesos internos, etc.
- *Universalidad de criterios*. Para algunos autores, las organizaciones eficaces comparten ciertas características comunes: son adaptativas, flexibles, etc., y por tanto la investigación sobre eficacia debería contemplar estos indicadores universales. Sin embargo, otros afirman que las organizaciones tienen diferentes características, objetivos, grupos de interés, etc., y en consecuencia cada organización debería contar con su conjunto particular de criterios de eficacia.
- *Criterios normativos o descriptivos*. Hace referencia al dilema que se presenta a todo investigador entre recurrir a un planteamiento descriptivo e identificar las características o criterios organizativos, o atender a un planteamiento normativo y determinar qué cualidades debería poseer la organización -considerando *a priori* estándares de evaluación preestablecidos.

- *Naturaleza dinámica o estática de los criterios.* Este problema está relacionado con la realización de investigación de corte transversal o longitudinal orientada a medir la eficacia de las organizaciones. Según Cameron (1986), Miles y Cameron (1977, en Cameron [1986]) se encuentran entre los pocos ejemplos de investigadores que han recopilado y analizado datos longitudinales sobre eficacia.

En segundo lugar, y con respecto a las **fuentes de los criterios**, Cameron (1986) distingue las tres categorías de fuentes que se explican seguidamente:

- *Grupos organizativos.* Los criterios de eficacia siempre representan los valores y sesgos de una persona o grupo de personas, pero existen opiniones contradictorias acerca de quién debería determinar los criterios de eficacia y quién debería proporcionar los datos para su medida. El investigador ha de encontrar la respuesta a esta cuestión en los diferentes grupos de interés de la organización.
- *Nivel de análisis.* Otro interrogante radica en la decisión de fundamentarse en el conjunto organizativo externo o suprasistema para determinar los criterios de eficacia, en la organización como unidad, en las subunidades de la organización, o en la propia *performance* individual.
- *Registros organizativos versus criterios de percepción.* Otra decisión a tomar con respecto a las fuentes de los criterios de eficacia radica en determinar si éstas han de ser subjetivas -fundamentadas en las percepciones personales de los grupos de interés de la organización- u objetivas -basadas en los registros organizativos.

En la literatura, han sido varios los modelos planteados para definir y evaluar la eficacia. Para Cameron (1981), estos diferentes planteamientos se han derivado generalmente de diferentes conceptualizaciones del significado de organización: entidades racionales en

la búsqueda de objetivos (Perrow, 1970), coaliciones que reaccionan (o actúan) frente a grupos estratégicos (Pfeffer y Salancik, 1978), cooperativas que cubren las necesidades de los individuos (Cummings, 1977; Keeley, 1978), sistemas de producción de significados (Pondy y Mitroff, 1978; Weick, 1979), sistemas de proceso de información (Galbraith, 1975), etc. Concretamente, entre los planteamientos propuestos se encuentran los siguientes: (a) el modelo de las metas, (b) el modelo de los recursos del sistema, (c) el modelo de los grupos de interés, y (d) el modelo del proceso. A continuación se describe brevemente cada uno de ellos:

- *El modelo de las metas.* Los primeros teóricos de la organización definieron la eficacia como el cumplimiento de las metas organizativas. En tal sentido, Barnard (1938:19) consideraba la eficacia en términos del logro de las metas: "Cuando se alcanza un fin específico deseado diremos que la acción es 'eficaz'". Este planteamiento considera que las organizaciones están interesadas principalmente en el logro de unos objetivos específicos (Etzioni, 1964; Campbell, 1977; Scott, 1977). Así, cuanto mayor es el grado de cumplimiento de los objetivos, mayor es la eficacia de la organización. Entre las críticas planteadas al modelo de las metas, la principal es que no es realista utilizar el logro de los objetivos como el único estándar para medir la eficacia organizativa. Las razones que justifican esta crítica son las siguientes: (a) las organizaciones son sistemas sociales que casi siempre serán menos consistentes y menos perfectas de lo previsto; (b) las organizaciones tienen múltiples objetivos, a menudo en conflicto, que pretenden satisfacer simultáneamente; y (c) los objetivos a veces son ambiguos, lo que puede dificultar o imposibilitar el establecimiento de criterios para medir la eficacia.
- *El modelo de los recursos del sistema.* Fue propuesto a finales de los años cincuenta como alternativa al modelo anterior (Georgopoulos y Tannenbaum, 1957). Este planteamiento para la evaluación de la eficacia organizativa considera a las

organizaciones como sistemas sociales que operan en entornos donde los recursos son escasos y se centra en la habilidad de la organización para obtener los recursos necesarios (Cameron, 1981). Los *inputs* sustituyen a los *outputs* como la principal consideración (Yuchtman y Seashore, 1967). La eficacia, desde esta perspectiva, se define como el nivel de éxito de una organización en la adquisición de recursos escasos y valiosos. Entre las críticas que ha recibido el modelo de los recursos del sistema se enumeran las siguientes: (a) dificultad de operativización, al no aclarar suficientemente qué se puede considerar como una explotación óptima del entorno; (b) no desarrolla medidas generales de eficacia de los recursos que se puedan utilizar para determinar qué recursos escasos y valiosos son relevantes como base de la evaluación; y (c) se centra en la adquisición de los recursos pero ignora su uso.

- *El modelo de los grupos de interés.* Una alternativa a los modelos anteriores la constituye el planteamiento de los *stakeholders* o grupos de interés (Keeley, 1978), que guarda puntos en común con ambos. En tal sentido, con el modelo de los recursos del sistema comparte su atención a las relaciones de la organización con un entorno mayor, y con el modelo de metas coincide en su orientación hacia los resultados organizativos. En este planteamiento, la eficacia se define en términos del grado en el cual son cubiertas por la organización las necesidades y expectativas de los grupos de interés, enfatizando principalmente los grupos externos a la organización. En consecuencia, la organización más eficaz es aquella que al menos satisface mínimamente las demandas de sus *stakeholders* clave. Este modelo ha sido criticado por no resolver el problema de determinar qué preferencias de los grupos de interés deben ser más importantes para la organización.
- *El modelo del proceso.* Bajo este planteamiento, la eficacia se equipara a la salud organizativa interna, eficiencia o procesos y procedimientos internos que funcionan adecuadamente. Argyris (1964), Bennis (1966) y Likert (1967) representan puntos de

vista que se encuadran bajo esta rúbrica. Por su parte, y dentro de este mismo planteamiento, Pfeffer (1977) ha sugerido más recientemente que, para estudiar la eficacia organizativa, es necesario considerar el proceso mediante el cual las organizaciones articulan sus preferencias, perciben las demandas que se les formulan y toman las decisiones. Sin embargo, una organización puede ser eficaz incluso cuando la salud organizativa es baja y los procesos internos son cuestionables. Además, en entornos externos turbulentos, la presencia de *slack* organizativo (recursos no utilizados convertibles) puede indicar ineficiencia en los procesos internos, aun siendo esencial para la supervivencia y adaptabilidad a largo plazo de la organización.

A raíz de esta multiplicidad de modelos que permiten definir y evaluar la eficacia organizativa, se hace necesario plantear cuál de ellos es el más apropiado en cada contexto organizativo. Con el objeto de responder a este interrogante, Cameron (1981) recurre al concepto de *dominio de eficacia*, que hace referencia a la población servida, la tecnología empleada o los servicios prestados por la organización. Según el autor, las organizaciones frecuentemente operan en múltiples dominios, pero muy pocas logran maximizar la eficacia en todos ellos; de hecho, alcanzar la eficacia en un dominio puede incluso mitigar el logro de la eficacia en otros. Para Cameron (1981), son cuatro los dominios de eficacia de las instituciones de educación superior: (a) un dominio académico, (b) un dominio de moral, (c) un dominio extracurricular, y (d) un dominio de adaptación externa. Estos dominios organizativos están representados, a su vez, por nueve dimensiones de eficacia (Cameron, 1978) que quedan recogidas y definidas en el Cuadro 1.2 y que se agruparon de la siguiente forma:

**CUADRO 1.2****DIMENSIONES DE LA EFICACIA ORGANIZATIVA EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

Fuente: Cameron (1981:30-31)

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



- *Dominio académico.* Las dimensiones aquí incluidas comprenden el desarrollo académico de los estudiantes, el desarrollo profesional y calidad del profesorado, y la habilidad de la institución para adquirir recursos.
- *Dominio de moral.* Comprende la satisfacción educativa de los estudiantes, y la satisfacción laboral de los profesores y administradores.
- *Dominio extracurricular.* Aquí se incluye una sola dimensión que es el desarrollo personal de los estudiantes, es decir, las actividades no académicas o extracurriculares.
- *Dominio de adaptación externa.* Dentro de este cuarto dominio están recogidas las dimensiones de desarrollo de carrera de los estudiantes, y de carácter de sistema abierto e interacción con la comunidad.

De sus análisis de las dimensiones y dominios de eficacia de las instituciones de educación superior, Cameron (1981) extrae tres proposiciones importantes en relación a la evaluación de la eficacia organizativa. Éstas se comentan brevemente a continuación:

- *La eficacia organizativa es un modelo multidominio.* Puesto que cada uno de los cuatro planteamientos para la eficacia organizativa enfatiza un conjunto de dominios limitado, con frecuencia se ignoran las complejidades de la eficacia organizativa y los múltiples niveles de eficacia inherentes en todas las organizaciones. Es decir, el uso de sólo uno de los cuatro modelos de eficacia puede limitar inconscientemente al evaluador a un conjunto reducido de dominios de eficacia relevantes. Así por ejemplo, el modelo de recursos del sistema está más estrechamente relacionado con el dominio de adaptación externa, el modelo del proceso parece ser paralelo al dominio de moral, y el modelo de metas se puede comparar con el dominio académico. De esta forma, si en las universidades se definiese la eficacia simplemente como la habilidad de la

organización para adquirir recursos del entorno (modelo de los recursos del sistema), la eficacia en el dominio de moral, en el dominio extracurricular y en gran parte del dominio académico sería ignorada. Además, en el estudio también está implícita la idea de que diferentes modelos de eficacia pueden ser relevantes para diferentes tipos de organizaciones, y que no es probable que se desarrolle un modelo de eficacia organizativa de aplicabilidad generalizada a todas las organizaciones y a todos sus dominios de eficacia.

- *Cuando la eficacia organizativa se considera como un modelo multidominio, se alteran las relaciones entre otras variables organizativas.* Las características organizativas distintivas de las instituciones de educación superior ilustran una posible razón por la cual se han encontrado hallazgos contradictorios en la literatura que examina las diferentes variables de los niveles organizativos. Berger y Cummings (1979) y Ford y Slocum (1977) concluyen que las relaciones entre variables como la estructura organizativa, el tamaño, la tecnología y el entorno externo son ambiguas y problemáticas. En consecuencia, no existe razón para esperar que se mantendrán las mismas relaciones entre variables (p.e., entre tecnología y estructura) tanto en las organizaciones eficaces como en las que no lo son, e incluso es probable que las relaciones cambien en las organizaciones eficaces que confían en diferentes modelos de eficacia para los diferentes dominios. Además, Cameron (1981) afirma que cada perfil de eficacia puede asociarse con un conjunto diferente de características institucionales, de tal forma que las organizaciones tipificadas por el éxito en un dominio de eficacia pueden tener unas características organizativas diferentes a las que presentan las organizaciones que tienen éxito en otro dominio de eficacia organizativa.
- *La eficacia organizativa en el dominio externo puede mitigar la eficacia en los dominios internos.* Considerando como dominios internos los tres primeros, es decir,

el dominio académico, el dominio de moral y el dominio extracurricular, Cameron (1981) comprueba en su estudio que las instituciones que son eficaces en el dominio de adaptación externa no lo son en los dominios internos y viceversa. Esto indica que, por ejemplo, el crecimiento de las matrículas sólo está asociado positivamente a la eficacia en el dominio de adaptación externa, pero no en los dominios académico, de moral y extracurricular; es decir, en las instituciones tipificadas por el crecimiento, la eficacia obtiene una clasificación baja para los dominios académico, de moral y extracurricular y se clasifica alto para el dominio de adaptación externa. Esto sugiere que, en períodos de crecimiento y dinamismo, las instituciones equilibran la eficacia interna con la eficacia en la adaptación al entorno externo, mientras que en períodos en los que se experimenta poco o ningún cambio, el dominio de adaptación externa puede llegar a ser menos importante, enfatizándose la eficacia interna.

Finalmente, consideramos conveniente cerrar la discusión de la eficacia organizativa de las instituciones de educación superior enumerando cuáles deberían ser las características de los administradores considerados eficaces. Para Whetten y Cameron (1985), la eficacia de las universidades depende en gran medida de la eficacia de sus administradores. La evidencia de esta hipótesis procede de los estudios de Cameron (1986) sobre la eficacia en educación superior que descubrieron que el predictor más poderoso de la eficacia organizativa en las universidades es el comportamiento administrativo. Los resultados de sus investigaciones mostraron que los administradores son más importantes que el entorno, la estructura, la edad, el tipo de institución o el control en la explicación de la *performance* organizativa. Entre las principales características que deberían reunir los administradores eficaces en el campo de la educación superior, estos autores contemplan las ocho siguientes:

- *Enfatizar igual el proceso que los resultados.* Los administradores eficaces reconocen que el cómo de su trabajo es tan importante como el qué y el porqué. Se preocupan

tanto por el proceso de implementación de una decisión como por el contenido de la propia decisión. Esta orientación es consistente con la dirección por objetivos, que argumenta que los directivos eficaces se orientan principalmente a los resultados, siendo lo importante que el trabajo se haga y no la forma en que se haga. Sin embargo, la investigación realizada por Whetten y Cameron (1985) sobre las respuestas de los administradores universitarios al declive de recursos comprueba que, en muchas situaciones, los miembros de la organización están más sensibilizados con la forma en que se toman las decisiones que con el resultado final del propio proceso de toma de decisiones.

- *Bajo temor al fracaso y deseo de asumir riesgos.* Según DeGreene (1982, en Whetten y Cameron [1985]), en los sistemas fracaso-seguridad se toman enormes precauciones para protegerse de la posibilidad de fracasar, que se considera catastrófica. Por el contrario, en los sistemas seguridad-fracaso existe un entorno de apoyo en el que se fomenta la experimentación y no se rechaza el fracaso; en realidad, el sistema considera el fracaso como una prueba de que los miembros están experimentando con ideas arriesgadas y altamente innovadoras. Whetten y Cameron (1985) encontraron que los líderes cuya autoestima está estrechamente relacionada con la acreditación derivada de los éxitos organizativos se vuelven aversos al riesgo. Cuando tiene lugar un fracaso organizativo, puesto que aprenden por experiencia que un único fracaso puede contrarrestar las acreditaciones personales acumuladas por varios éxitos, gradualmente dan una mayor importancia a evitar cometer errores; en este proceso adoptan un estilo de liderazgo conservador, que afecta significativamente a la postura estratégica de su organización, e incluso se inmovilizan cuando es necesario emprender acciones decisivas.
- *Mantener el apoyo de los grupos de interés.* Dado el hecho de que las universidades han sido descritas como "sistemas débilmente acoplados" (Weick, 1976) y como

"anarquías organizadas" (Cohen *et al.*, 1972 -véase apartado 1.5.3-), una característica importante de los administradores eficaces es dirigir con éxito las coaliciones. Muchos de ellos incluso describen a su organización en términos de coaliciones (p.e., como una frágil amalgama de intereses), son políticamente astutos, pragmáticos y hábiles negociadores. Es decir, son sensibles a los cambios en las corrientes políticas que afectan a la organización, raras veces permanecen inflexibles a una orientación ideológica, y no se ven desanimados por la idea de que los grupos de interés quieran algo a cambio de su apoyo.

- *No sucumbir a la tiranía de "demandas legítimas"*. Si los grupos de interés perciben que la administración de una institución no tiene un claro sentido del propósito y el coraje para defender acciones impopulares cuando sea necesario, presionarán más fuerte por sus propios intereses. El administrador eficaz evita la tendencia de los líderes débiles a ser manipulados por grupos de interés fuertes. Por el contrario, dirige las demandas que se le formulan combinando un fuerte compromiso hacia las políticas u objetivos organizativos centrales junto con la flexibilidad en la implementación de esos objetivos, con el fin de tener en cuenta las necesidades e intereses legítimos de los grupos de interés clave.
- *Dejar una huella distintiva en la historia de la institución*. Whetten y Cameron (1985) advirtieron en su trabajo que tanto los profesores como los administradores de las instituciones de educación superior tienden a dividir la historia de sus organizaciones en "eras presidenciales". En general, los autores descubrieron que los administradores que han dejado una marca distintiva positiva en su institución comenzaron su cargo con un análisis completo de las fuerzas y debilidades de la organización, competencias estratégicas, moral del profesorado y preocupaciones de los estudiantes. Estos líderes tuvieron entonces la capacidad de generar compromiso con un plan de acción que surgía de su análisis. También demostraron una marcada flexibilidad,

asumiendo una variedad de roles de liderazgo con el fin de facilitar el logro de objetivos comunes. Por el contrario, los administradores ineficaces generalmente planteaban sus responsabilidades con nociones preconcebidas y algo rígidas de lo que eran las necesidades más fuertes de la institución y de cuál debería ser el rol de su presidente.

- *Énfasis en la comunicación, especialmente en épocas de cambios continuos.* Cuanta más incertidumbre estén experimentando los miembros de la organización como consecuencia de situaciones de crisis, mayor es la necesidad de que los directivos comuniquen información relacionada con los problemas, prioridades, restricciones, etc. de la institución. Los individuos quieren saber por qué están ocurriendo los hechos, cuánto pueden durar y cuáles pueden ser sus resultados; en consecuencia, en ausencia de información "oficial", generan la suya propia basándose en rumores y suposiciones personales. Por lo tanto, la práctica común de los administradores de no compartir información relacionada con los detalles de un cambio importante, porque temen que pueda dañar la moral, a menudo produce el resultado opuesto.
- *Respeto al poder de las culturas organizativas.* Con el paso del tiempo, se consolidan ciertas normas, valores y expectativas que rigen los procesos administrativos de cada universidad. Los administradores eficaces comprenden y respetan la cultura de sus instituciones, y reconocen que estas normas han evolucionado en respuesta a condiciones particulares y que no son de fácil modificación. Son sensibles a la lealtad fuerte de los miembros hacia los valores y normas culturales centrales; sin embargo, no los tratan como elementos inmutables de la universidad. Cuando perciben que los valores tradicionales están impidiendo la persecución de los objetivos más importantes, se esfuerzan por trabajar para cambiar esas creencias anacrónicas. Sin embargo, hacen esto después de que han obtenido la confianza de los miembros de

la organización, y la confianza se engendra sugiriendo nuevos planteamientos más que asaltando directamente la práctica vigente por considerarla inadecuada.

- *Preservar y resaltar las fuentes de oportunidad en una institución.* Uno de los ingredientes críticos de la dirección eficaz en situaciones de crisis es mantener la creencia de que las oportunidades no escasearán en dichos momentos. Aunque obviamente es más fácil que se presenten oportunidades durante períodos de auge, durante períodos de crisis los administradores eficaces asumen rápidamente que esa escasez puede generar nuevas oportunidades. Desvían la atención del profesorado lejos de las señales altamente visibles de erosión financiera, como salarios bajos o elevada masificación de las aulas, y generan entusiasmo por las nuevas oportunidades; específicamente, hacen todo lo posible por generar moral y apoyo financiero para las nuevas ideas.

### **1.3.2. LA ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DE LAS UNIVERSIDADES.**

En cualquier actividad humana organizada, la cuestión principal que se nos presenta consiste en saber cómo dividir el trabajo en diversas tareas o actividades a realizar y cómo coordinar y controlar dichas actividades con el fin de obtener los mejores resultados posibles (Bedeian y Zammuto, 1991). La respuesta a esta cuestión general está asociada a dos conceptos básicos: la estructura y el diseño de la organización. Por *estructura de la organización* debemos entender los modelos de división del trabajo, de coordinación y control, de autoridad y de comunicación que determinan la actividad de sus miembros; por su parte, el concepto de *diseño organizativo* se corresponde con las actividades directivas relacionadas con la creación y modificación de dichas estructuras (Robbins, 1987).

Las estructuras organizativas son de naturaleza dinámica y cambian constantemente con el transcurso del tiempo. Efectivamente, los directivos pueden diseñar una estructura inicial, pero determinados *factores de contingencia* pueden hacerla rápidamente disfuncional e inadecuada para alcanzar los objetivos pretendidos. Los constantes cambios del entorno y de los mercados, los continuos avances en el campo de la tecnología, las alteraciones en las estructuras de poder de los diferentes colectivos y los cambios en las propias estrategias de la organización son, entre otros, factores que determinan el hecho de que sea necesario rediseñar constantemente las estructuras organizativas (Mintzberg, 1989).

Pero, ¿cuáles son las principales variables o elementos a disposición de un directivo para diseñar las estructuras, es decir, para dividir el trabajo en diversas tareas y luego garantizar la adecuada coordinación y control de las mismas? Estos elementos son, básicamente, la especialización, la formalización, la centralización, la agrupación de unidades y los mecanismos de coordinación. Analicemos brevemente el significado de cada uno de ellos (Robbins, 1987; Mintzberg, 1989; Bedeian y Zammuto, 1991):

- Cuando hablamos de *especialización* estamos haciendo referencia a las decisiones tomadas por los directivos sobre la división del trabajo en sus organizaciones. Por medio del parámetro de diseño de la especialización pretendemos dar respuesta a las cuestiones relacionadas con el número de tareas que se debe incorporar a un puesto de trabajo, es decir, su grado de especialización horizontal, así como con el grado de control y responsabilidad que debe asumir un empleado en la realización de dichas tareas -su especialización vertical.
- El segundo aspecto que debe contemplar un directivo en el diseño de sus estructuras organizativas es la *formalización*. Este parámetro de diseño hace referencia al grado en que las reglas, los procedimientos, las políticas, la formación, las tradiciones y la



propia cultura organizativa estandarizan el comportamiento de los individuos en las organizaciones. Se podría afirmar que cuanto más alta es la formalización de las actividades de una empresa, más regulado y burocratizado está el comportamiento de sus empleados.

- El tercer parámetro con el que trabajan los directivos en el diseño de las estructuras organizativas es la *centralización*. Esta variable hace referencia al grado en que la autoridad para tomar decisiones ha sido delegada por los superiores a los niveles más bajos de la organización. Para su análisis podemos imaginar un continuo, encontrándonos en uno de sus extremos con las organizaciones totalmente centralizadas o autocráticas, donde el poder reside en un solo miembro que adopta todas las decisiones, y en el otro extremo estarían situadas las organizaciones totalmente descentralizadas o democráticas, donde todos sus miembros participan de algún modo en el proceso de toma de decisiones.
- El cuarto parámetro que debemos contemplar en el diseño de las estructuras organizativas hace referencia a la *agrupación de las unidades* de trabajo para coordinar mejor las actividades. La departamentalización o agrupación de unidades facilita la coordinación, debido a que los miembros de una misma unidad generalmente tienen un supervisor común, comparten recursos, disponen de un mismo sistema de evaluación y recompensas, y se facilita el ajuste mutuo, ya que la proximidad física existente entre ellos fomenta la comunicación. A través del proceso de agrupación de unidades se va desarrollando el sistema de autoridad formal y se construye la jerarquía de la organización, pudiéndose considerar el organigrama, producto resultante del proceso de agrupación de unidades, como la expresión gráfica final de dicha jerarquía.

- Por último, los *mecanismos de coordinación* hacen referencia a la forma básica en que la organización puede coordinar su trabajo. Siguiendo a Mintzberg (1989), se pueden identificar seis mecanismos de coordinación que son: (a) el ajuste mutuo, (b) la supervisión directa, (c) la estandarización de los procesos de trabajo, (d) la estandarización de los resultados, (e) la estandarización de las habilidades y (f) la estandarización de las normas, encontrándose el ajuste mutuo en las organizaciones más simples y avanzando hacia la estandarización de las normas en cuanto el grado de complejidad organizativa va aumentando.

Una vez introducidos los principales atributos de las organizaciones, cabría formularnos ahora cómo se combinan todos ellos para definir las estructuras organizativas. Durante años, la bibliografía sobre organización y dirección de empresas promocionó lo que era considerado como "la mejor forma de hacer las cosas" (Mintzberg, 1989). Según los primeros planteamientos, una buena estructura era la que representaba una jerarquía de autoridad rígida, reducidos ámbitos de control, amplio uso de la planificación formal, etc. Posteriormente, en los años sesenta, la teoría de la organización desarrolló el llamado enfoque de contingencias caracterizado por la hipótesis del "todo depende" (Galbraith, 1977); según este nuevo planteamiento, las organizaciones tenían que elegir sus atributos de forma independiente, pero de acuerdo a las características del contexto interno y del entorno externo donde operaban (véase apartado 1.2.2 sobre la teoría de la contingencia).

Más recientemente, un tercer enfoque se caracteriza por analizar conjuntamente todos los atributos, surgiendo de esta forma las llamadas configuraciones organizativas. Utilizando una distinción ya establecida por Darwin entre los *splitters* o divisores y los *lumpers* o integradores, los defensores del nuevo enfoque de la configuración pueden ser considerados como *lumpers* desenvueltos que ven el mundo en términos de categorías integradas (Mintzberg, 1990). En tal sentido, los autores que comparten esta corriente, en sus esfuerzos por ser integradores, combinan las diferentes partes de la organización,

los parámetros de diseño, los factores de contingencia y los mecanismos de coordinación para definir un limitado número de configuraciones que sirven, a su vez, para explicar cómo se estructuran y cómo funcionan seis tipos particulares de organizaciones: la organización empresarial, la organización maquina, la organización diversificada, la organización innovadora, la organización política y la organización profesional (Mintzberg, 1979, 1989).

De acuerdo con los modelos configurativos que acabamos de enumerar en el párrafo anterior, las universidades pueden ser consideradas como un tipo particular de organización profesional que se denomina *burocracia profesional* (Mintzberg, 1989). Stroup (1966, en Hardy [1990]) destacó que ciertas características de las organizaciones burocráticas de Weber también se encuentran en las universidades: la división del trabajo, la estandarización de actividades, el uso de criterios impersonales, una jerarquía administrativa, y la utilización de reglas y procedimientos formales. No obstante, se advierte la ausencia de otras características burocráticas, tales como la supervisión directa del trabajo, reglas operativas detalladas y un alto grado de centralización (Baldrige, 1971; Blau, 1973).

Blau (1973), por su parte, señaló las contradicciones existentes entre la rigidez y disciplina inherentes a las organizaciones burocráticas y la flexibilidad e innovación propias de las instituciones académicas. Argumentó que en las universidades se presentaba una combinación de características burocráticas y profesionales, y de ahí su denominación como burocracias profesionales. En tal sentido, afirmaba:

«Las universidades tienen algunas características burocráticas, tal como una división formal del trabajo, una jerarquía administrativa, y un aparato funcional. Pero no tienen otros atributos burocráticos; por ejemplo, no existe la supervisión directa del trabajo del principal grupo de empleados, los profesores, y no hay reglas operativas detalladas que

rijan los resultados de las responsabilidades académicas.» (Blau, 1973:11).

Etzioni (1964) también planteó que las universidades pueden ser consideradas como organizaciones profesionales. Este autor se fundamenta en que, en las instituciones de educación superior, al menos la mitad del personal está integrado por profesionales con varios años de formación, los principales objetivos de la organización son la creación y aplicación de conocimientos, y puede existir una jerarquía organizativa, aunque los profesionales no están inmersos en la misma. Se acepta la profesión como el árbitro final en las disputas por la validez de cualquier solución técnica que exista dentro de su área de competencia, y la profesión en sí misma debería ayudar a crear, organizar y transmitir el conocimiento (Etzioni, 1964; Goode, 1969). Este derecho se adquiere sobre la base de la capacidad excepcional que sólo se puede desarrollar mediante los estudios y la experiencia alcanzada con el transcurso del tiempo (Bowen, 1980).

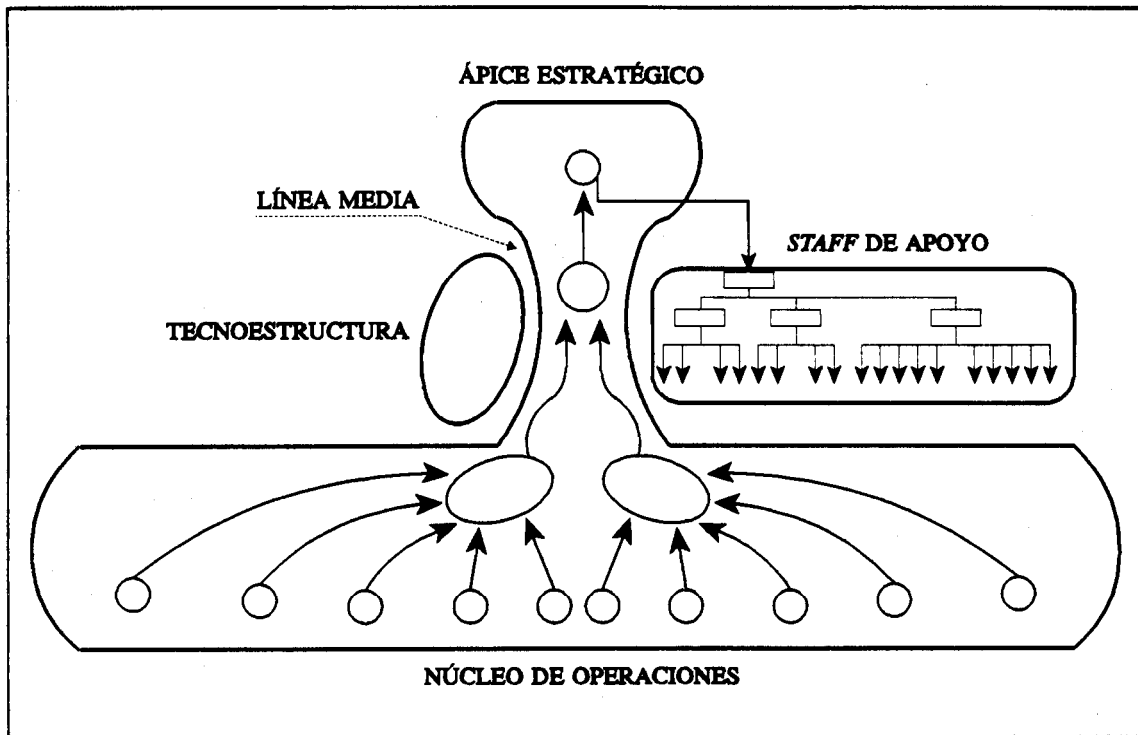
Satow (1975) también abordó el carácter profesional de determinadas burocracias, destacando con ello un vacío en la teoría de la burocracia de Weber. En una burocracia tradicional, la obediencia se rige mediante reglas formales y leyes, y se legitima a través de la autoridad racional-legal; en la organización profesional, ésta se asegura a través del compromiso con los valores -mediante la ideología y las normas-. De esta forma, hay lealtad hacia la profesión o la disciplina más que hacia la organización, y la adherencia a los valores profesionales compromete más a los miembros que los propios objetivos organizativos. Esta existencia de valores profesionales es, según Hardy (1990), lo que guía, motiva y controla a los miembros; en definitiva, lo que hace posible el "autogobierno" en estas organizaciones.

Una vez discutido el carácter de burocracia profesional de las universidades, siguiendo el esquema general planteado por Henry Mintzberg (1979, 1989) analizaremos las diferentes partes que componen su estructura organizativa. Como se puede apreciar en

FIGURA 1.4

## LA ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DE LAS UNIVERSIDADES

Fuente: Mintzberg (1988:644)



la Figura 1.4, en la estructura de las universidades, la parte clave, y por tanto también la más desarrollada si la comparamos con otro tipo de organizaciones, es el *núcleo de operaciones* donde llevan a cabo sus actividades los profesionales académicos. Las instituciones universitarias se caracterizan por vincular a especialistas debidamente capacitados y formados para su núcleo de operaciones, concediéndoles un considerable control sobre su propio trabajo y, como consecuencia de ello, estos profesionales o académicos gozan de un grado de independencia relativamente alto en relación a sus colegas, manteniendo al mismo tiempo una estrecha relación con sus alumnos (en las actividades docentes) o con sus clientes (en las actividades de realización de estudios o proyectos).

La *tecnoestructura* de las universidades tiene un escaso nivel de desarrollo que, por otra parte, también se justifica porque su función principal consiste en estandarizar un trabajo operativo que es de muy difícil normalización debido a la complejidad de su naturaleza (Mintzberg, 1989). Frente a las posibilidades que ofrecen los procesos de producción de empresas industriales y de servicios, en la universidad difícilmente podemos imaginar a un técnico o analista tratando de definir las actividades que realiza un profesor universitario antes, durante y después del desarrollo de una clase con el fin de estandarizar los métodos más adecuados para la programación e impartición de la misma. A pesar de ello, en una época de crisis como la actual, donde la eficiencia es el criterio que debe presidir en muchas decisiones universitarias, defendemos la necesidad de comenzar a desarrollar esta importante parte de la organización para realizar funciones hasta ahora no acometidas como la elaboración y seguimiento de planes estratégicos, el estudio de reestructuraciones organizativas, la racionalización de procesos administrativos, la renovación pedagógica del profesorado, el establecimiento de sistemas de incentivos, etc.

Siguiendo con la explicación de la Figura 1.4, otra parte importante que también está bastante desarrollada en las universidades, en relación a cualquier otro tipo de organizaciones, es el "*staff*" de apoyo y la estructura administrativa integrada por el personal de administración y servicios. Su actividad se centra principalmente en apoyar o auxiliar a los profesionales académicos y a los alumnos realizando, para ello, funciones de biblioteca, laboratorios, aulas informáticas, servicios administrativos, reprografía, instalaciones deportivas, etc.

En comparación con otras empresas de similares dimensiones y grados de complejidad, las estructuras organizativas de las universidades son muy planas, al contar con un limitado número de niveles jerárquicos en su *línea media*, característica que se justifica al no requerirse la necesidad de supervisar directamente la actuación de los profesionales.

Tal es así que entre el Rector, que se sitúa en el *ápice estratégico* de la organización, y los profesores, que conforman la base de la estructura, sólo aparecen los cargos intermedios de los vicerrectores y de los directores de centro o departamento. Éste es el motivo por el cual en las universidades se pueden encontrar unidades operativas relativamente grandes con muy pocos cargos directivos en los niveles inmediatamente superiores. Así por ejemplo, en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, el departamento de Economía y Dirección de Empresas, que cuenta actualmente con un número de profesores que oscila alrededor de los cincuenta, funciona eficazmente con un solo director.

En conjunto, en la estructura organizativa de las universidades nos encontramos con un pequeño *ápice estratégico* (responsable de la dirección general de la institución) conectado a través de una línea media acampanada con un gran núcleo operativo de base plana donde se localizan los profesionales académicos. Estas tres partes de la organización se dibujan en una secuencia ininterrumpida para indicar que están relacionadas por una única línea de autoridad formal. La *tecnoestructura*, apenas desarrollada en el contexto universitario, que se sitúa a la izquierda del gráfico, y el *staff* de apoyo, a su derecha con un importante grado de desarrollo, se muestran separados a cada lado para indicar que están escindidos de la línea principal de autoridad y que sólo influyen en el núcleo de operaciones de forma indirecta.

### **1.3.3. EL PODER Y EL LIDERAZGO EN LAS UNIVERSIDADES.**

Al igual que en otras organizaciones, en las universidades el poder es una variable esencial en la coordinación y control de las actividades desempeñadas por los individuos y grupos. A pesar de la amplia utilización de este concepto en la literatura de dirección, existe una considerable confusión acerca de su definición. El poder y otros términos

relacionados -como liderazgo, autoridad o influencia- suelen ser aplicados de forma indistinta por los diferentes autores (Hersey y Blanchard, 1993). Rogers (1973) ha realizado un intento de clarificar esta confusión terminológica definiendo el poder como *el potencial de influir*; de esta forma, se admite que el poder puede existir en una organización sin ser utilizado (Robbins, 1991). No obstante, parece advertirse que las diferentes definiciones de poder propuestas en la literatura coinciden en que el poder es la capacidad que tiene una persona de producir un cambio intencionado en los demás, de influirles de forma que aumente la probabilidad de que actúen de acuerdo con sus propias preferencias.

Para dar respuesta al interrogante "¿de dónde procede el poder en las organizaciones?", French y Raven (1959) propusieron una categorización que incluye cinco tipos de poder diferentes: poder coercitivo, poder de recompensa, poder legítimo, poder referente y poder experto. El *poder coercitivo* depende del temor y se define como la habilidad de castigar si una persona no acepta el intento de ser influido. El *poder de recompensa* es la habilidad de una persona de ofrecer o prometer recompensas a otro o de eliminar o reducir las influencias negativas. El *poder legítimo* está fundamentado en los derechos formales recibidos como consecuencia de la posición de autoridad mantenida en la organización. El *poder referente* se deriva del deseo de un individuo de ser influido por otro debido a que se siente identificado con él. Y el *poder experto* es ejercido cuando una persona acepta la influencia de otra debido a la creencia de que esa otra persona tiene un conocimiento o capacidad especial en un área específica. Según Birnbaum (1988), las respuestas del profesorado y de otros miembros de la institución a los diferentes tipos de poder pueden plantear problemas para su organización y dirección. Así por ejemplo, el poder coercitivo siempre aliena a los que están sujetos al mismo. El uso del poder de recompensa o del poder legítimo puede causar alienación o no, dependiendo de las circunstancias y de las expectativas de los que están sujetos al



mismo. Y, finalmente, según el mismo autor, el poder referente y el poder experto no generan alienación.

Normalmente se utilizan diferentes formas de poder en los diversos tipos de organizaciones y, a su vez, tienen diferentes efectos sobre la reacción de los miembros de la organización ante el ejercicio del poder. Etzioni (1961) definió tres tipos de organizaciones en función de las formas de poder utilizadas: organizaciones coercitivas, utilitaristas y normativas. Las organizaciones coercitivas, como las prisiones, se fundamentan predominantemente en los castigos y amenazas del poder coercitivo y conducen a una implicación alienada de los individuos. Las organizaciones utilitaristas, como las empresas, enfatizan el poder de recompensa y legitiman el poder de controlar a los participantes. Finalmente, las organizaciones normativas, como las universidades, se fundamentan básicamente en el poder referente y en el poder experto, ambos con menor posibilidad de originar alienación. Esto no significa que el profesorado sea indiferente a las recompensas monetarias o que no se sientan insatisfechos por unas compensaciones económicas no razonables, sino que es más probable que estén influidos por los principios de libertad académica y comportamiento ético o por aquellos colegas cuyos valores comparten (Birnbaum, 1988).

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

Una vez analizados los aspectos relacionados con el poder en las universidades, centramos ahora nuestra atención en un concepto estrechamente relacionado que es el *liderazgo*. El estudio de este tópico ha constituido, durante varias décadas, una destacada parte de la literatura tradicional sobre el *management*<sup>3</sup>. Dentro de este campo, los investigadores normalmente han definido el liderazgo de acuerdo a su perspectiva particular y al aspecto del fenómeno en cuestión de mayor interés para ellos (García Falcón, 1993). Después de una extensa revisión de la literatura, Stogdill (1974:259) llegó a la conclusión de que "[...] existen casi tantas definiciones de liderazgo como personas han intentado definir el concepto". La naturaleza ambigua del concepto de liderazgo es evidente en sus numerosas definiciones, destacando la mayor parte de ellas el proceso de influencia aunque con ciertos matices particulares. Así, se diferencian en muchos aspectos tales como ¿quién ejerce esa influencia?, ¿cuál es el propósito de tal influencia? o ¿cuál es el estilo utilizado para ejercerla? Según Yukl (1989), estas diferencias reflejan profundos desacuerdos en relación a la identificación de los líderes y al propio proceso de liderazgo.

Las teorías sobre el liderazgo se encuentran en un estado de confusionismo. Yukl (1989) considera que este estado puede atribuirse en gran parte a la disparidad de enfoques conceptuales, a la estrechez de miras de muchos investigadores y a la ausencia de teorías amplias que integren los resultados obtenidos a partir de los distintos enfoques existentes. Las diferentes investigaciones realizadas sobre el liderazgo pueden ser agrupadas en las cinco categorías siguientes (Bass, 1985; Yukl, 1989):

---

<sup>3</sup> Entre los manuales que revisan la teoría e investigación sobre el liderazgo se encuentran *Leadership in Organizations* de Yukl (1989) y *The Handbook of Leadership* de Bass (1985). Los trabajos más avanzados presentados en diferentes congresos sobre liderazgo pueden encontrarse en las publicaciones editadas por Hunt y sus colegas (Hunt *et al.*, 1988; Hunt *et al.*, 1984). Entre los libros de orientación práctica sobre liderazgo se encuentran los de Bradford y Cohen (1984), Kotter (1988), Kouzes y Posner (1987) y Peters y Austin (1985).

- Las *teorías de los rasgos*, que identifican las características específicas que contribuyen a la habilidad de una persona para asumir una posición de liderazgo y desarrollarla con éxito. Las principales investigaciones realizadas han pretendido dar respuesta a las cuestiones siguientes: ¿qué rasgos o habilidades se encuentran relacionados con la eficacia del líder? y ¿cómo interactúan los rasgos para influir en la eficacia del líder?
- Las *teorías del poder y la influencia*, que intentan comprender el liderazgo en términos de la fuente y cantidad de poder de los líderes y la forma en que éstos ejercen la influencia sobre sus seguidores a través de interacciones unilaterales o recíprocas con ellos. Las investigaciones giran en torno a las cuestiones siguientes: ¿cuáles son los diferentes tipos de poder y sus orígenes?, ¿cómo adquieren y pierden el poder los líderes?, ¿cómo ejercen el poder los líderes eficaces? y ¿cuánto poder debe poseer un líder?
- Las *teorías del comportamiento*, que estudian el liderazgo examinando los patrones de actividad, roles directivos y categorías de comportamiento de los líderes, es decir, considerando qué es lo que realmente hacen los líderes. Las principales cuestiones tratadas han sido ¿cuál es la naturaleza del trabajo directivo?, ¿cómo debería clasificarse la conducta directiva? y ¿qué tipos de comportamiento directivo se encuentran relacionados con la eficacia?
- Las *teorías de la contingencia*, que enfatizan la importancia de factores situacionales tales como la naturaleza de la tarea o el entorno externo en el desarrollo de un liderazgo eficaz. Los trabajos realizados dentro de este grupo de teorías han pretendido responder a los siguientes interrogantes: ¿qué aspectos de la situación influyen en el comportamiento del líder?, ¿cuánta discrecionalidad han de tener los líderes y cómo se relaciona con la eficacia?, ¿cómo interpretan los líderes la

información acerca del rendimiento de los subordinados? y ¿qué aspectos de la situación actúan como variables moderadoras?

- *Las teorías simbólicas y culturales*, que asumen que el liderazgo es una atribución social que permite que las personas vinculen cognitivamente los resultados a las causas y con ello den sentido a un mundo ambiguo, fluido y complejo. Dentro de esta corriente se incluyen algunos de los trabajos relacionados con el liderazgo transformador (Burns, 1978), que han pretendido clarificar la cuestión siguiente: ¿cómo cambian los líderes las actitudes de los miembros de la organización, logrando un mayor grado de compromiso con la misión, los objetivos y la estrategia de la empresa?

A pesar del elevado número de investigaciones y otros trabajos académicos y prácticos, el hecho sigue siendo que realmente se conoce poco acerca del fenómeno al que nos referimos como liderazgo (Birnbaum, 1988). Aún no existe acuerdo sobre cómo se pueden definir, medir, evaluar o relacionar los resultados y el liderazgo, y no se ha logrado clarificar qué es lo que distingue a los líderes de los no líderes y, quizá más importante aun, lo que distingue a los líderes eficaces de los líderes no eficaces (Bennis y Nanus, 1985).

Muchos de los estudios ya referenciados se han desarrollado en el contexto de las organizaciones empresariales, prestándose poca atención a la investigación de este tópico en el marco de la educación superior. En las universidades, el estudio del liderazgo es más difícil que en otros contextos debido a una serie de características organizativas ya estudiadas anteriormente como son la existencia de sistemas de control duales, conflictos entre la autoridad profesional y administrativa, objetivos no definidos claramente, etc. Además, en estas instituciones suele encontrarse una fuerte resistencia al liderazgo tal

y como se entiende generalmente este concepto en las organizaciones más tradicionales y jerárquicas.

Las ideas comunes acerca de la eficacia de un liderazgo fuerte y decisivo pueden tener cierta validez en las empresas que son jerárquicas y dirigidas a las metas y en las que los subordinados esperan recibir directrices de los superiores. Pero, en educación superior, los líderes están sujetos a restricciones internas y externas que limitan su eficacia y pueden desempeñar sus roles de una forma altamente simbólica más que instrumental. Así, cuando intentamos estudiar el liderazgo en el contexto de las universidades, nos encontramos con dos posturas bien diferenciadas. Por una parte, se puede considerar a las "[...] universidades como las sombras alargadas de los grandes líderes" (Birnbaum, 1988:21) y que su futuro depende en gran medida de la existencia de un liderazgo eficaz (Fisher, 1984, en Birnbaum [1988]). Y, por otra parte, también se ha argumentado que "[...] la visión de la universidad como la sombra de un presidente fuerte es irrealista" (Walker, 1979:118), e incluso que "[...] la presidencia es una ilusión" (Cohen y March, 1986:2). De todas las teorías existentes sobre el liderazgo, Birnbaum (1988) considera que tres son especialmente aplicables a las instituciones universitarias:

- *La teoría del intercambio social*, que plantea la existencia de una relación recíproca mediante la cual los líderes proporcionan a un grupo los servicios y el apoyo necesarios a cambio de la aprobación y consentimiento de sus demandas. En esencia, el grupo está de acuerdo en reducir colectivamente su autonomía y aceptar la autoridad del líder a cambio de ciertas recompensas y beneficios (p.e., aprobación social, obtención de financiación) que el líder puede facilitarles. En tal sentido, los líderes son tan dependientes de los seguidores como los seguidores de sus líderes.

Según esta teoría, los líderes acumulan poder a través de sus posiciones en la organización y de sus propias personalidades siempre y cuando produzcan las

recompensas esperadas y las distribuyan con equidad. Esto sugiere que la eficacia de un líder depende de satisfacer las expectativas de los seguidores (en el caso del líder transaccional) o de cambiar esas expectativas (en el caso del líder transformador) (Burns, 1978; Bennis y Nanus, 1985). El líder transaccional satisface las necesidades de los seguidores y enfatiza los medios, mientras que el líder transformador enfatiza los fines y utiliza las motivaciones de los seguidores para conducirlos hacia valores nuevos y mejores en apoyo del cambio pretendido.

- La *teoría simbólica*, cognitiva o cultural (Deal y Kennedy, 1982; Cohen y March, 1986; Weick, 1969) considera a las organizaciones como sistemas de creencias y percepciones en los que la realidad no es objetiva, sino que es representada por los miembros de la organización. Desde esta perspectiva, el rol de los líderes en las organizaciones empresariales sería "dirigir" la cultura organizativa. Sin embargo, la naturaleza profesional de las universidades puede hacer que la dirección de la cultura sea difícil y el rol de los líderes puede, por tanto, ser más simbólico que real. Para Birnbaum (1988), esta concepción contraria al planteamiento tradicional del liderazgo es difícil de aceptar, puesto que se suele admitir que éste es un proceso organizativo central y la principal fuerza en el esquema de acontecimientos y actividades de la organización.

Los sesgos cognitivos nos hacen ver una "realidad" que no existe. Así por ejemplo, aquellos grupos de trabajo a los que se dice arbitrariamente que han tenido éxito en una tarea es más probable que perciban que han contado con un buen liderazgo que los grupos a los que se ha dicho arbitrariamente que han fracasado (Staw, 1975). Con frecuencia se tiende a asociar los resultados de una organización con la actuación de sus líderes, incluso en ausencia de información objetiva de apoyo (Meindl *et al.*, 1985), lo cual no deja de ser una mera representación de la realidad. Hechos de estas características sugieren que el liderazgo puede ser, en parte, el producto de ciertas

atribuciones sociales. Para Pfeffer (1977), la creación de roles que convencionalmente proporcionan liderazgo en una organización permiten justificar la relación entre determinados acontecimientos organizativos y el comportamiento de sus líderes (Pfeffer, 1977). Esto nos permite simplificar y dar sentido a los complejos procesos organizativos que, de otro modo, serían imposibles de comprender (Meindl *et al.*, 1985). Los líderes, por tanto, son personas que los seguidores consideran que han causado los acontecimientos (Birnbaum, 1988).

- La *teoría del entorno*, por el contrario, afirma que los principales factores que afectan al liderazgo pueden encontrarse no en los propios directivos, sino más bien en las restricciones que existen en el entorno dentro del cual opera la institución. Cuando el entorno es favorable, las posibilidades de surgimiento de líderes son mayores; del mismo modo, es difícil encontrar líderes en épocas de declive (Birnbaum, 1988).

No obstante, las organizaciones sociales complejas (como las universidades) no pueden funcionar eficazmente a largo plazo sin líderes que coordinen sus actividades, simbolicen el propósito institucional y les representen ante sus diferentes públicos. Además, si estos líderes han de evitar el fracaso, deben: (a) tener un alto nivel de competencia técnica; (b) comprender la naturaleza de la educación superior, en general, y de la cultura de la institución, en particular; y (c) contar con las capacidades requeridas para interactuar eficazmente con los grupos externos.

#### **1.4. LOS PROCESOS DE TOMA DE DECISIONES EN LAS UNIVERSIDADES.**

En las universidades podemos encontrar tres tipos diferenciados de procesos de toma de decisiones: (a) los relacionados con la docencia y la investigación, donde las decisiones son tomadas básicamente por los profesores; (b) los vinculados a las decisiones que caen bajo el control directo del equipo de dirección, como la financiación de la universidad y la provisión de servicios de apoyo; y (c) los relacionados con las decisiones adoptadas con la participación conjunta de profesores y equipo directivo, emergiendo aquí las decisiones como el resultado de complejos procesos colectivos e interactivos (Hardy *et al.*, 1988; Mintzberg, 1989). Estos tres tipos diferenciados de procesos de toma de decisiones quedan recogidos en la Figura 1.5 y serán desarrollados en los subapartados siguientes.

##### **1.4.1. DECISIONES ADOPTADAS POR LOS PROFESIONALES.**

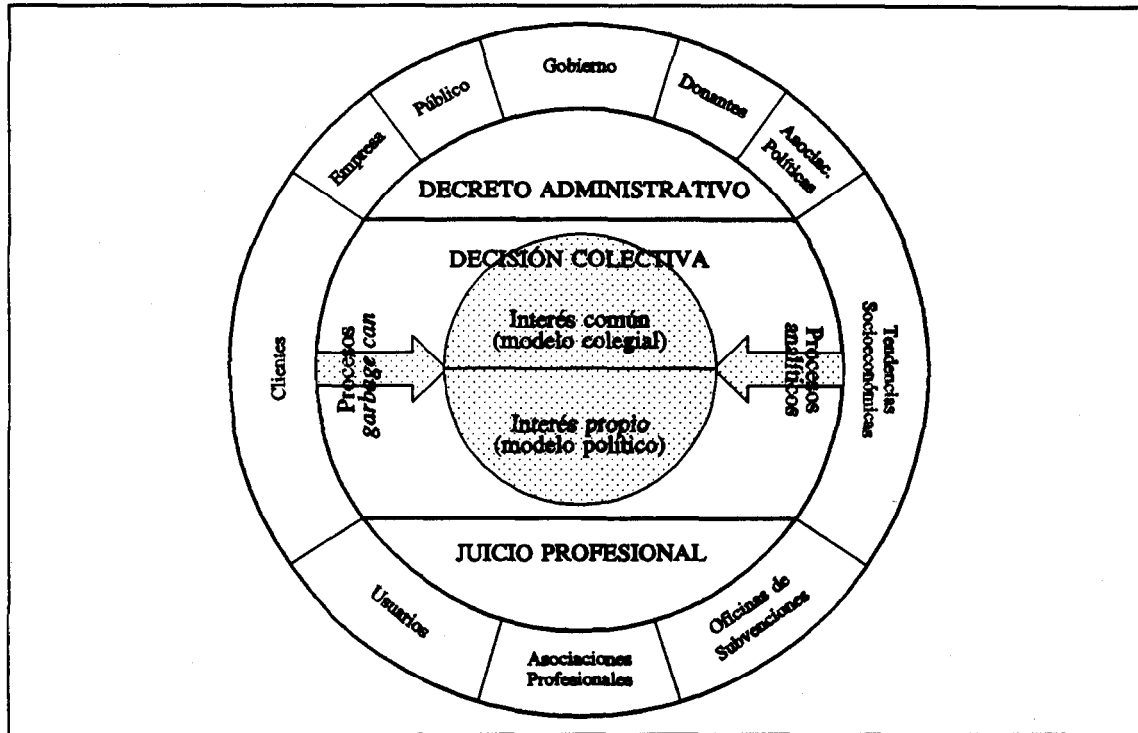
Como hemos planteado anteriormente, en el contexto universitario debido, por una parte, a las dificultades de supervisión y formalización del trabajo y, por otra, al proceso de encasillamiento propio de las burocracias profesionales, los profesores tienen, en principio, un alto nivel de autonomía en la realización de sus actividades de investigación y docencia. De esta forma, muchas de las decisiones que definen la misión básica de la universidad caen bajo el control del profesorado (Hardy *et al.*, 1988). En tal sentido, en el campo de la docencia es el profesor quien selecciona los contenidos de los programas a impartir, las metodologías docentes a seguir, la bibliografía a consultar, etc., y en el campo de la investigación esta independencia también se muestra en la selección de los tópicos a estudiar y de las metodologías más apropiadas.



FIGURA 1.5

NIVELES DE TOMA DE DECISIONES EN LA ORGANIZACIÓN PROFESIONAL

Fuente: Mintzberg (1989:215)



Del contenido del párrafo anterior parece desprenderse un control absoluto por parte del profesorado con respecto a las actividades básicas de la docencia y la investigación; sin embargo, las decisiones tomadas sobre estos dos campos están influidas por factores externos, contando, por tanto, con importantes limitaciones. De esta forma, los profesores utilizan libros que tienden a ser bien considerados entre sus colegas; diseñan programas que reflejan su propia formación universitaria anterior; adoptan metodologías docentes aceptables en sus disciplinas e incluso, a veces, sancionadas por las propias asociaciones profesionales; investigan sobre tópicos que tienen posibilidad de obtener financiación de organizaciones externas; y escriben artículos siguiendo los principios generalmente aceptados por las principales publicaciones de su campo.

Para Hardy *et al.* (1988), la libertad académica, en última instancia, se transforma en control profesional. Los profesores gozan de cierta libertad explícita o autonomía con respecto a los cargos directivos de la institución y a sus compañeros de otras disciplinas, pero esta libertad se ve reducida si se contempla la influencia ejercida por los colegas de otras universidades. Estos argumentos han llevado a los autores a categorizar un primer grupo de decisiones que se corresponde con las adoptadas por el *juicio profesional*, es decir, por los propios criterios y opiniones de los profesores; no obstante, este juicio está fuertemente influido por la afiliación profesional y la formación universitaria recibida.

Así por ejemplo, la importancia que concede la autora del presente trabajo al método del caso como recurso didáctico para impartir la docencia en la asignatura de Dirección Estratégica está fuertemente condicionada, por una parte, por el reconocimiento general que ha recibido la utilidad de esta metodología por la comunidad académica del campo de la estrategia empresarial y, por otra, por haber sido formada ella misma durante su carrera universitaria utilizando este método. Hechos de estas características hacen que las estrategias adoptadas por los profesores crucen las fronteras de las universidades. La cuestión que cabría formularse es si, para una disciplina académica dada, existe una estrategia particular de cada profesor en cada universidad o si, por el contrario, esta estrategia está generalizada para toda la comunidad universitaria relacionada con dicha disciplina. Entendemos que en algún punto intermedio entre estos dos extremos se encuentra situada la estrategia que define cada profesor en el ejercicio de su docencia e investigación.

Finalmente indicar que, aparte de las influencias externas mencionadas, existen otros factores que también condicionan las decisiones tomadas por el profesorado. En tal sentido, los factores demográficos influyen en el nivel de masificación de las aulas, el propio *feedback* que proviene de los alumnos puede alterar los métodos docentes, las

restricciones presupuestarias pueden limitar la adquisición de nuevos medios didácticos, las características de las instalaciones condicionan el desarrollo de determinadas actividades docentes e investigadoras, las preocupaciones o problemas sociales con mayor prioridad pueden encauzar ciertas líneas de investigación, etc.

#### **1.4.2. DECISIONES ADOPTADAS POR LOS CARGOS DIRECTIVOS.**

En las universidades, la experiencia, los conocimientos técnicos, la autonomía profesional y la coordinación a través de las habilidades estandarizadas, reforzado todo ello por el proceso de encasillamiento de los profesionales, limitan en gran medida la capacidad de decisión de los cargos directivos, tales como rectores, vicerrectores, directores de departamento, directores de centro o decanos. En estas circunstancias, los mecanismos de supervisión directa, la normalización de los procesos de trabajo o de reglas y procedimientos, y el establecimiento de estándares de *performance*, propios todos ellos de las burocracias maquinales, resultan ineficaces para coordinar el trabajo de los profesionales universitarios (Hardy *et al.*, 1988; Mintzberg, 1989).

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

Las decisiones estratégicas que caen bajo el dominio del decreto administrativo no están directamente relacionadas con el trabajo de los profesionales y afectan a la institución

como un todo. Frente a la naturaleza emergente de las estrategias profesionales, las estrategias formuladas por los equipos directivos de las universidades tienen un carácter más deliberado, tienden a ser planificadas con anterioridad a su implementación, y son de especial importancia sobre todo en los primeros años de la creación de una universidad. Entre las principales decisiones que son adoptadas por la alta dirección de una universidad, podemos distinguir dos grupos perfectamente diferenciados:

- Por una parte, nos encontramos con las decisiones relacionadas con la financiación e inversiones de la institución, como por ejemplo la obtención de fondos, la construcción de edificios e instalaciones, la compra de equipamiento, etc.
- Y por otra, están aquellas decisiones más vinculadas al desarrollo de los servicios de apoyo e infraestructura administrativa, tales como las relaciones públicas, el servicio de orientación al alumnado, contabilidad, nóminas, proceso de datos, servicio de comedor, servicio de publicaciones, etc.

Además, la alta dirección universitaria ejerce influencia en otras esferas a través de la utilización de estrategias "paraguas", que conceptualmente se caracterizan por aquellas situaciones donde "[...] un liderazgo con control parcial de las acciones organizativas define los *targets* o fronteras estratégicas dentro de las que otros actores responden a sus propias fuerzas o a entornos complejos [...]; como resultado, las estrategias son parcialmente deliberadas (las fronteras) y parcialmente emergentes (los modelos dentro de ellas); esta estrategia también puede ser denominada deliberadamente emergente" (Mintzberg y Waters, 1985:270).

Con respecto a este tipo de estrategias, Hardy *et al.* (1988) afirman que los directivos universitarios, en aquellos campos donde no pueden actuar de forma deliberada, intentan afectar a las directrices más amplias que pueden adoptar los patrones emergentes. Así

por ejemplo, aunque no pueden influir directamente en los contenidos de los programas o en los métodos de enseñanza, sí pueden decidir sobre el tamaño y el equipamiento docente de las aulas, lo cual afecta de modo indirecto al hecho de que la clase se deba desarrollar utilizando el método de la lección magistral o en seminarios con un reducido número de alumnos. Otro caso lo podríamos encontrar en la actual reforma de planes de estudios de algunas universidades españolas, donde los equipos directivos no interfieren directamente en los procesos de discusión que, sobre las nuevas titulaciones, tienen lugar en los centros y departamentos; pero indirectamente influyen en los mismos, al imponer la condición de que el cambio de plan de estudios debe realizarse con coste cero de profesorado, lo que obliga a reducir, en muchos casos, la oferta de asignaturas optativas y a llevar a cabo, por otra parte, un importante plan de reciclaje y actualización de la plantilla docente existente.

Los cargos directivos de la universidad también pueden desempeñar un importante papel en la determinación de los procedimientos por medio de los cuales funciona el proceso de toma de decisiones colectiva (que será analizado en el subapartado siguiente). En este caso, están apostando por el desarrollo de estrategias "proceso", donde "[...] el liderazgo controla los aspectos de proceso de la estrategia (quién contrata y por tanto da una oportunidad para influir en la estrategia, qué estructuras funcionan dentro, etc.) dejando el contenido real de la estrategia a otros; las estrategias son [...] parcialmente deliberadas (en relación al proceso) y parcialmente emergentes (en relación al contenido), y por tanto deliberadamente emergentes" (Mintzberg y Waters, 1985:270). En este sentido, estos directivos pueden influir decisivamente en qué comisiones crear, en su número y estructura, y en el nombramiento de las personas que van a formar parte de las mismas (Hardy *et al.*, 1988). De esta forma, influyen indirectamente en muchas de las decisiones estratégicas adoptadas por otros miembros de la institución.

Finalmente, indicar que en algunas ocasiones las estrategias adoptadas por decreto administrativo pueden venir impuestas por colectivos externos influyentes. Hardy *et al.* (1988:657) afirman que "Del mismo modo que las estrategias personales pueden ser impuestas por las asociaciones de profesionales, las estrategias administrativas también pueden ser impuestas por externos influyentes, tales como benefactores o cargos gubernamentales". En el modelo universitario español, al fundamentarse básicamente en la financiación pública, la influencia de los benefactores privados ha sido mínima, pero las restricciones presupuestarias condicionan decididamente la estrategia de creación e implantación de nuevas titulaciones.

#### **1.4.3. DECISIONES ADOPTADAS COLECTIVAMENTE.**

En las universidades son muchas las decisiones que son adoptadas conjuntamente por los cargos de responsabilidad directiva, los profesionales académicos y representantes de otros estamentos universitarios, como los alumnos y el personal de administración y servicios (P.A.S.). Estas decisiones son el resultado de una serie de procesos interactivos que tienen lugar en los diferentes niveles: en los consejos de departamento, en las juntas de centro, en las juntas de gobierno de la universidad, en los claustros y en los consejos sociales. A su vez, en cada uno de estos órganos colegiados se contempla la posibilidad de crear diversas comisiones. En los párrafos siguientes describimos brevemente la composición y las principales categorías de decisiones de cada uno de estos órganos, fundamentándonos para ello en el estudio de la Ley de Reforma Universitaria y de los diferentes estatutos y reglamentos que regulan su funcionamiento<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Hemos consultado los estatutos y reglamentos de los órganos colegiados de diferentes universidades españolas, y básicamente los de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

El primer órgano de toma de decisiones colectiva son los *consejos de departamento*, presididos por su director e integrados por los profesores e investigadores adscritos a una o varias de sus áreas de conocimiento, así como por los representantes del alumnado y del P.A.S. Los consejos de departamento adoptan decisiones que, entre otros aspectos, hacen referencia a: (a) la organización y programación de las actividades docentes relacionadas con las diferentes titulaciones y con los estudios de doctorado, *master* y postgrado; (b) la coordinación de la investigación y la firma de convenios con entidades públicas y privadas para la realización de trabajos de carácter científico y técnico; (c) las propuestas sobre la contratación de nuevo profesorado y la promoción interna del mismo; (d) la gestión administrativa y económica de toda la actividad departamental, es decir, la elaboración, aplicación y control de los presupuestos; y (e) los nombramientos de los cargos directivos del departamento, y de los representantes en las comisiones, juntas de gobierno y claustros de la universidad.

Las *juntas de centro* las constituyen el decano o director y su equipo de gobierno, la totalidad de los profesores que imparten docencia en ese centro o una representación de los mismos, y los representantes del alumnado y del P.A.S. Entre las decisiones que se adoptan colectivamente a nivel de junta de centro nos encontramos con las siguientes: (a) la elaboración y actualización permanentes de los planes de estudios; (b) la dirección y coordinación de las enseñanzas que se imparten en el centro; (c) el establecimiento y firma de convenios con otros centros académicos nacionales e internacionales, o con entidades públicas y privadas; (d) la elaboración, aplicación y control del presupuesto que ha sido asignado al centro; (e) la elección del profesorado que representará al centro en las juntas de gobierno y claustros universitarios, así como en las diferentes comisiones; y (f) la realización de actividades en todos aquellos campos, tanto culturales como profesionales, que contribuyan a una formación completa y permanente de los alumnos.

El tercer órgano colegiado que estudiamos son las *juntas de gobierno* de las universidades, integradas por el rector -que las preside- y su equipo de gobierno, representantes de los diferentes centros y departamentos, alumnos, y personal de administración y servicios. Las decisiones que caen bajo la competencia de una junta de gobierno atienden, principalmente, a las siguientes categorías: (a) creación, modificación y supresión de centros, departamentos, institutos universitarios, servicios generales y servicios sociales de la universidad; (b) aprobación de los planes de estudios de los diferentes centros universitarios; (c) propuesta al consejo social de la universidad para la creación de nuevas titulaciones; (d) aprobación del presupuesto y programación económica de la universidad; y (e) nombramiento de los miembros que representarán a la junta de gobierno en el consejo social.

El *claudio* universitario puede ser considerado como el órgano de máxima representación de la comunidad universitaria. Es presidido por el rector y está integrado por una representación variable de profesores, alumnos y personal de administración y servicios. El claudio tiene como función genérica la fiscalización y orientación de toda la actividad docente e investigadora, así como el establecimiento de las líneas generales de actuación de la universidad. En particular, las decisiones más importantes hacen referencia a: (a) la elección del rector, (b) la elaboración y modificación de los estatutos de la universidad, y (c) el desarrollo de las políticas universitarias.

En nuestro orden expositivo, el *consejo social* de una universidad se nos presenta como el quinto órgano colegiado. Mediante él, la sociedad participa en la universidad, estando compuesto en sus dos quintas partes por una representación de la junta de gobierno -de la que necesariamente han de formar parte el rector, el secretario general y el gerente de la universidad-, y las tres quintas partes restantes son cubiertas por una representación de los intereses sociales de acuerdo con lo establecido por la correspondiente ley desarrollada a nivel de comunidad autónoma (artículo 14 de la L.R.U.). Al consejo social



corresponden las funciones de: (a) supervisión y orientación de las actividades económicas y de rendimiento de los servicios de la universidad, y (b) promoción de la colaboración de la sociedad en la financiación de la universidad.

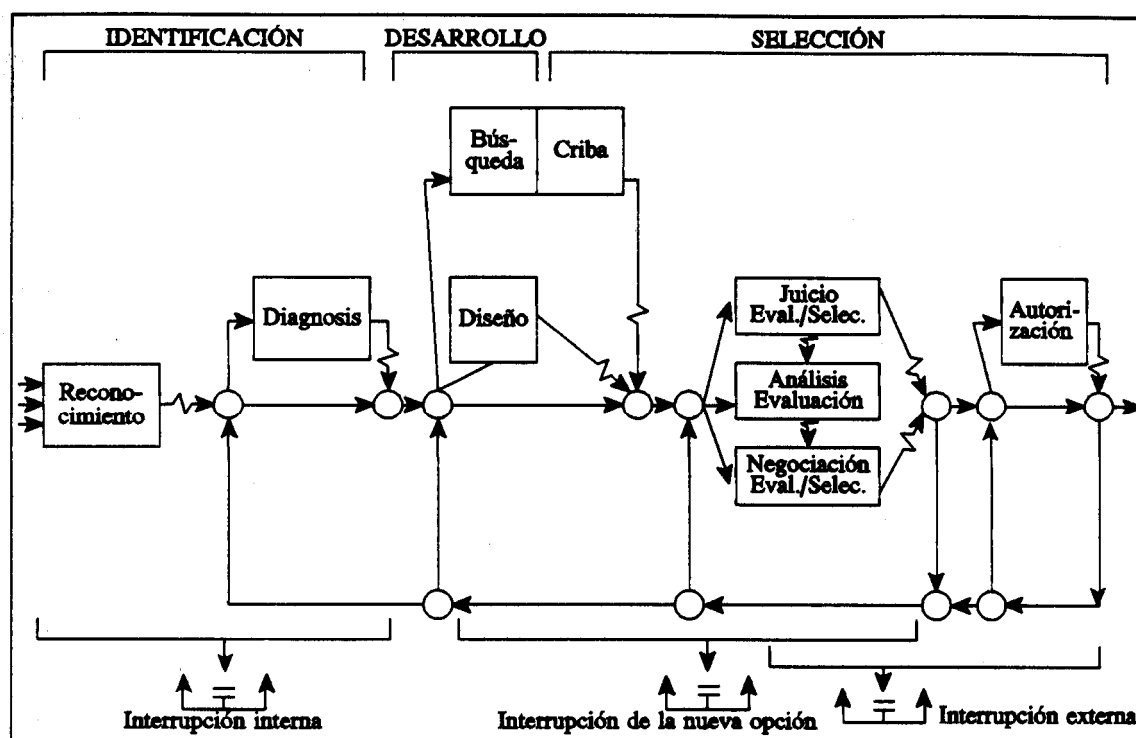
Finalmente, y dentro de los órganos que llevan a cabo una toma de decisiones de naturaleza colectiva dentro de las universidades, nos encontramos con las *comisiones*, que son creadas por delegación de alguno de los cinco órganos anteriores para el análisis de temas relacionados con la actividad académica e investigadora, los estudios de doctorado, la contratación de profesores, la elaboración de planes de estudios, los presupuestos, las actividades culturales y deportivas, las bibliotecas y hemerotecas, las relaciones internacionales, los servicios de informática, etc.

Para comprender la naturaleza de estos procesos de toma de decisiones colectivas no estructuradas en el contexto universitario y los roles que desempeñan en ellos los diferentes grupos e individuos, han sido varios los autores que han recurrido al modelo de Mintzberg *et al.* (1976), quienes descomponen el proceso en tres fases perfectamente diferenciadas: la *identificación* de la necesidad de tomar una decisión, el *desarrollo* de soluciones y la *selección* de una de ellas. Es conveniente aclarar que estas tres etapas, en la práctica, no siguen un orden secuencial, sino que más bien tienden a implicar ciclos e interrupciones complejos, tal y como se refleja en el gráfico de la Figura 1.6.

La fase de identificación implica el reconocimiento de la necesidad de tomar una decisión y la diagnosis de la situación, y suele originarse más a menudo por iniciativas de tipo individual que por interacciones colectivas. En tal sentido, Hardy *et al.* (1988:653) afirman que "Dada la complejidad de la toma de decisiones en las universidades, y las rigideces que resultan del proceso de encasillamiento, el cambio es difícil de imaginar sin un 'defensor' o 'patrocinador' individual, quien lo inicia por primera vez y/o al menos lo impulsa a través del complejo proceso interactivo hacia su

FIGURA 1.6

## MODELO GENERAL DEL PROCESO ESTRATÉGICO DE DECISIÓN

Fuente: Mintzberg *et al.* (1976:266)

finalización". De acuerdo con lo anteriormente expuesto, la iniciativa de esta identificación recae en la figura del profesor o de un cargo directivo en particular.

La fase de desarrollo se corresponde con la búsqueda y el diseño de soluciones alternativas. En algunos casos, son los propios individuos "defensores" de las iniciativas los que realizan esta función, proponiendo soluciones bastante detalladas, aunque en otras ocasiones el problema tiende a ser tratado por grupos o fuerzas de trabajo *ad hoc*, como son las diferentes comisiones creadas en el seno de las universidades y que interactúan horizontalmente (Hardy *et al.*, 1988). Los cargos de responsabilidad directiva de las instituciones universitarias pueden ejercer una gran influencia en esta etapa del proceso

de toma de decisiones, puesto que, como ya se ha comentado con anterioridad, pueden decidir quién forma parte de las diversas comisiones, cuáles serán sus atribuciones, etc.

Por último, la fase de selección conlleva la evaluación de las diferentes alternativas propuestas y la elección de la considerada más apropiada para la situación que se pretende solucionar. Suele ser un proceso completamente interactivo que implica varios niveles de comisiones constituidas por profesionales y cargos directivos, y a veces también por personas ajenas a la institución tales como representantes gubernamentales. Para Hardy *et al.* (1988:653), "Las estructuras implicadas en esta etapa de la toma de decisiones en las universidades son bien conocidas por ser sofisticadas y lentas, especialmente en las grandes instituciones".

### **1.5. LOS MODELOS DE TOMA DE DECISIONES COLECTIVAS EN LAS UNIVERSIDADES.**

Como se puede observar, una de las principales características de los procesos de toma de decisiones en las universidades es su naturaleza interactiva. Sin embargo, los modelos tradicionales de dirección de empresas no son compatibles con la estructura de dirección de las instituciones de educación superior y, en consecuencia, este campo también se distingue por sus propios modelos de toma de decisiones. Así, son cuatro los modelos que se han utilizado tradicionalmente para describir los procesos de toma de decisiones colectivas o interactivas en las universidades: el colegial, el político, el *garbage can* y el racional (Taylor, 1983; Hardy *et al.*, 1988; Mintzberg, 1989; Birnbaum, 1988; Hardy, 1990; Prinvale, 1992). Para Chaffee (1983:3), "En la práctica no es probable que un proceso de decisión siga el patrón de un único modelo. Sin embargo, los modelos son mecanismos analíticos útiles que sirven como plantillas a través de las que se puede categorizar, comprender y evaluar los procesos de decisión". En el Cuadro 1.3 se recogen

las principales características de cada uno de los modelos, cuyo contenido desarrollamos en los siguientes subapartados.

### CUADRO 1.3

#### LOS MODELOS DE TOMA DE DECISIONES COLECTIVAS

Fuente: Elaboración propia a partir de Hardy (1990:213) y Taylor (1983:20)

	COLEGIAL	POLÍTICO	GARBAGE CAN	RACIONAL
Objetivos	Excelencia institucional	Adquisición de recursos	Ambiguo	Eficacia máxima
Motivación	Interés común	Interés personal	Intereses diversos	Mejor interés
Poder	Compartido	Grupos de interés	Disperso	Central
Control vía	Normas compartidas	Uso del poder	Limitaciones de tiempo/atención	Autoridad
Alternativas generadas por	Especialización	Intereses contradictorios	Soluciones/ problemas flotantes	Análisis
Elección vía	Consenso	Política/Negociación	Accidente	Optimización
Hipótesis acerca de la estructura	Comunidad de colegas	Asociación de profesionales compleja y fragmentada	Carencia de estructura coherente; tecnología ambigua; cambios de estructura en respuesta a la demanda del mercado de personal, heterogeneidad de valores y <i>slack</i> organizativo	Burocracia jerárquica
Características sociales	Unitario: integrado por el consenso de los colegas	Pluralista: abarca a diferentes grupos de interés con valores divergentes	Pluralista: metas problemáticas; participación fluida de los miembros en la toma de decisiones	Unitario: integrado por el sistema formal
Fundamentos teóricos básicos	Literatura sobre la profesionalidad, enfoque de relaciones humanas para las organizaciones	Análisis de conflictos, teoría de los grupos de interés, literatura sobre el poder de las comunidades	Modelización por simulación, distribución del poder organizativo	Burocracia de Weber, estudios clásicos de los sistemas formales
Visión del proceso de toma de decisiones	Decisión colegial compartida: consenso, participación de la comunidad	Negociación, influencia política, mediación política, influencia externa	La organización opera sobre ensayo y error; pocos problemas son resueltos por resolución; más bien al "azar" o por "inadvertencia"	Toma de decisiones "racional"; procedimientos operativos estándar
Ciclo de la toma de decisiones	Definición del problema, búsqueda de alternativas, evaluación, elección, implementación, destacando la implicación de los colegas profesionales	Aparición del problema fuera del contexto social; articulación de intereses; conflicto; proceso legislativo, implementación de políticas; <i>feedback</i>	Actividad aleatoria, dependiente de los problemas, la solución y los participantes se reúnen en las oportunidades de elección	Definición del problema, búsqueda de alternativas, evaluación, elección, implementación

### 1.5.1. EL MODELO COLEGIAL: LA TOMA DE DECISIONES EN LAS ORGANIZACIONES PROFESIONALES.

Millet (1962, en Taylor [1983]), más que describir a la universidad como una burocracia, sugiere que ésta sea considerada como una comunidad de individuos y grupos que pueden tener roles y especialidades diferentes pero que comparten metas y objetivos comunes a toda la organización. El autor denomina a esta situación *modelo colegial*, sugiriendo que la toma de decisiones se puede describir como un proceso de consenso. Este modelo también se relaciona con la autoridad profesional, basada en la competencia más que en las posiciones jerárquicas (Baldrige, 1971; Childers, 1981).

La idea de la colegialidad también está implícita en el trabajo de Clark (1970, 1972) sobre sagas, que ilustra aquellas instituciones donde la lealtad y el compromiso de los miembros hacen que éstos compartan los objetivos de la organización; como resultado, sería de esperar una toma de decisiones por consenso. De igual forma se relaciona con el trabajo de Satow (1975), donde la lealtad a los valores profesionales representa una ideología que integra a los miembros de la organización. Los trabajos en el campo de la educación superior sobre la cultura y el componente simbólico de la dirección también abordan indirectamente la toma de decisiones consensuada (Dill, 1982; Chaffee, 1984; Chaffee y Tierney, 1988). Los autores han enfatizado la importancia de fortalecer la cultura con el fin de proteger a la comunidad universitaria, defenderse de las amenazas externas y mejorar, con ello, la eficacia. En aquellas situaciones en que los administradores adoptan una dirección simbólica, existe la oportunidad de crear compromiso y consenso. Hardy *et al.* (1988) amplían este debate cuando tratan la toma de decisiones colectiva que está dominada por la noción de interés común.

El modelo colegial presupone normas, valores y premisas acerca del propósito organizativo que son compartidos por los miembros de la comunidad universitaria, y un

compromiso con los objetivos institucionales que a menudo parece girar en torno a la excelencia (Hardy, 1990). En tal sentido, los participantes están motivados por el interés común, que es la fuerza que guía esta visión de colegialidad (Taylor, 1983), y si se generan diferentes opciones por parte de concepciones alternativas de ese interés común - quizá debido a diferentes perspectivas disciplinarias-, éstas son resueltas finalmente por medio de un proceso de consenso en el que los participantes desean intervenir con el tiempo y esfuerzo necesarios (ver Chaffee, 1983; Hardy *et al.*, 1988).

Los profesores actúan conjuntamente como compañeros en sus razonamientos sobre los objetivos comunes, aunque estos objetivos pueden no ser congruentes con los de la institución como un todo (Birnbaum, 1988; Chaffee, 1983). Asimismo, es probable que el profesorado esté más influido por principios internalizados de libertad académica y comportamiento ético y comunicación que por los aumentos de salarios o las amenazas de sanciones administrativas (Prinvale, 1992).

En resumen, la colegialidad caracteriza la situación en la que los participantes se esfuerzan por alcanzar la excelencia institucional y están motivados por el interés común; el poder reside en los profesionales y las normas compartidas por éstos controlan el comportamiento; y aunque se puedan presentar diferentes alternativas generadas por la diversidad disciplinaria, las decisiones se adoptan por consenso. Tal y como afirma Hardy (1990), la colegialidad ocurre donde existe una misión o saga comúnmente aceptada. Taylor (1983:18) amplía esta idea planteando que "[...] aunque pudieran aflorar diferencias en las metas inmediatas de grupos como el profesorado, la administración y los estudiantes durante el proceso de decisión, estas diferencias se superarían mediante el acuerdo fundamental con respecto al propósito y metas de la organización universitaria".

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, los procesos interactivos característicos del modelo colegial conducen a estrategias consensuadas. Como describe Clark (1970, 1972), las instituciones académicas a veces desarrollan sistemas de creencias poderosos y generalizados que producen una fuerte consistencia para todos los tipos de decisiones. Hardy *et al.* (1988) denominan a esta consistencia *estrategia ideológica*, cuyos orígenes pueden estar en líderes carismáticos del pasado de la institución o de un departamento. Destacar que, aunque el origen de la ideología puede ser individual, su institucionalización sólo se lleva a cabo a través de un proceso colectivo en el que varios individuos interactúan para reforzar las nuevas creencias. Para Hardy *et al.* (1988), una orientación académica poderosa puede dominar un departamento o unidad sólo si los invitados a unirse y permanecer en el grupo aceptan sus creencias; de esta forma, la colegialidad es la clave de la estrategia ideológica, donde el énfasis está en la unidad de los miembros y en el interés común.

### **1.5.2. EL MODELO POLÍTICO: LA TOMA DE DECISIONES EN LAS ORGANIZACIONES POLÍTICAS.**

Frente a los planteamientos del modelo colegial tratado en el apartado anterior, que postula que las decisiones se adoptan atendiendo al interés común, Baldrige (1971) sugiere que el modelo político describe mejor el proceso de toma de decisiones de la universidad moderna. Este segundo modelo reconoce la existencia de grupos diferenciados, como la administración, el profesorado o los estudiantes, que actúan a modo de colectivos de poder con el objetivo de influir en las decisiones a fin de satisfacer sus propios intereses divergentes (Taylor, 1983). Según Mintzberg (1989:218), en el modelo político, "[...] los participantes tratan de servir a su *propio interés*, y los factores políticos se convierten en instrumentos para determinar los resultados".

Ahora bien, tal y como argumentan algunos autores (Hardy *et al.*, 1988; Mintzberg, 1989), en un determinado momento del tiempo los procesos de decisión no van a estar dominados exclusivamente por el interés común o por el interés propio, sino que es más probable que exista una combinación de ambos. Así por ejemplo, puede haber compromiso con ciertos objetivos comunes, pero conflicto sobre la forma más idónea de alcanzarlos. En otras palabras, excepto en situaciones más polarizadas, la política y la colegialidad coexisten casi inevitablemente (Childers, 1981), siendo difícil distinguir en muchas ocasiones si un comportamiento es colegial o político, es decir, si persigue el interés común o el interés propio. En tal sentido, Hardy *et al.* (1988) afirman que muchas veces se encubre el interés propio bajo el manto del bien común.

Taylor (1983) enumera las seis premisas siguientes en las que se fundamenta la aplicación del modelo político en las universidades: (a) en el proceso se implica un reducido número de personas; (b) la participación es fluida, en el sentido de que los participantes entran y salen del proceso; (c) existen grupos de interés con metas y valores diferentes que participan en la medida en que sus intereses o posiciones relativas se vean amenazados; (d) el conflicto es natural y se puede considerar como una fuerza positiva que promueve un cambio deseable; (e) el ejercicio del poder por los grupos de interés impone serias limitaciones al poder formal, poniendo en peligro las decisiones; y (f) los grupos de interés externos ejercen una fuerte influencia sobre el proceso de formación de políticas.

Sin embargo, al contrario de lo que se podría esperar, el modelo político no causa caos, puesto que, al igual que en muchas organizaciones, las universidades tienden a desarrollar coaliciones dominantes continuas y prácticamente estables (Prinvale, 1992). Además, los individuos a menudo pertenecen a más de un grupo y este cruce de fronteras favorece el que no se produzcan rupturas importantes. Por otra parte, y como ya hemos adelantado en el apartado 1.3.3, en las organizaciones normativas como las



universidades se confía en el poder referente y en el poder experto, lo cual inhibe en cierta medida la aparición de factores que pueden causar la alienación y la desintegración.

Esta toma de decisiones política es más probable que se presente cuando los recursos escasos intensifican la competencia por los mismos o cuando se han producido cambios importantes en su distribución que amenazan a las posiciones de poder de determinados grupos (Pettigrew, 1973; Mumford y Pettigrew, 1975). Estos grupos tienen diferencias de objetivos irreconciliables que no se pueden resolver a través de un proceso de consenso, sino que deben ser satisfechas a través de un sistema de confrontación, compromiso, negociación y legislación en el que los individuos afectados ejercen su influencia a través de canales formales e informales (Taylor, 1983; Hardy, 1990). De esta forma, frente a los modelos anteriormente estudiados, la toma de decisiones se convierte en un proceso mucho más descentralizado y complejo.

Con respecto al modelo político, Salancik y Pfeffer (1974) han realizado una serie de estudios sobre la relación entre el poder y los resultados de las decisiones, llegando a la conclusión de que la asignación de presupuestos a un departamento se puede predecir mejor atendiendo a su grado de poder o a su nivel de representación en comisiones, que en función de su tamaño o reputación. Por otra parte, en otro estudio estos mismos autores observaron que la habilidad de obtener privilegios externos influía en la habilidad de obtener financiación interna (Pfeffer y Salancik, 1974). Así, se puede llegar a interpretar que la asignación de recursos se explica mejor mediante el poder, particularmente mediante la habilidad de atraer recursos externos altamente valiosos.

De acuerdo con Birnbaum (1988), en una organización donde las decisiones se adoptan atendiendo al modelo político, el desarrollo de una cultura profunda o coherente está obstaculizado por los intereses divergentes y contrarios de los diferentes grupos de la

institución, y el poder de cualquier parte depende en cierta medida del valor de la contribución de esa parte a la comunidad en su conjunto y del grado en que tal contribución pueda estar disponible en otras fuentes. Para Taylor, el modelo político es difícilmente aplicable a las universidades, afirmando que "[...] gran parte de la actividad significativa tiene lugar entre bastidores o a través de la aplicación sutil del poder" (1983:18).

En resumen, la toma de decisiones política está orientada hacia la adquisición de recursos, ya que los grupos competidores luchan por satisfacer su propio interés, el control se ejerce mediante el uso del poder y la elección de una alternativa viene determinada por el comportamiento político y la capacidad de negociación del grupo que la promueve. En definitiva, "El interés propio es probable cuando los objetivos entran en conflicto, los problemas son críticos, los grupos de interés son interdependientes, y los recursos son escasos" (Hardy, 1990:214).

Según todo lo anterior, los procesos interactivos pueden, en cierto modo, cohesionar las actividades fragmentadas que tienen lugar en las instituciones, conduciendo a estrategias negociadas tanto a nivel de departamento como de toda la universidad. En tal sentido, cuanto más políticos sean los procesos interactivos, más se podrá esperar una mayor fragmentación de las actividades, puesto que cada individuo pretenderá satisfacer su propio interés. No obstante, ello no impide la aparición de modelos consistentes a lo largo del tiempo que se denominan *estrategias negociadas*. Éstas se pueden producir a nivel de departamento o de toda la institución, lo cual fomenta el compromiso de sus miembros con el logro de los resultados (Hardy *et al.*, 1988).

### 1.5.3. EL MODELO GARBAGE CAN: LA TOMA DE DECISIONES EN LAS ANARQUÍAS ORGANIZADAS.

El tercer modelo utilizado para explicar los procesos de toma de decisiones en el contexto de las universidades define a éstas como *anarquías organizadas* y ha recibido la denominación de *garbage can*<sup>5</sup> (Cohen *et al.*, 1972; Cohen y March, 1986; March y Olsen, 1976). El término *anarquía organizada* se utiliza para describir a la institución en la que: (a) los objetivos no son claros, siendo normal que exista falta de consenso en relación a la misión y a los fines básicos de la organización (Birnbbaum, 1988); (b) los medios -principalmente la tecnología- para alcanzar estos objetivos son ambiguos, porque las elecciones acerca de los mismos tienden a estar fundamentadas en el ensayo y error, en las experiencias previas, en la imitación y en las invenciones surgidas de la necesidad (Cohen y March, 1986); y (c) la participación es fluida, en el sentido de que los miembros de la organización, debido a que el tiempo y los recursos son escasos, varían en cuanto a la cantidad de tiempo y esfuerzo que dedican a la institución (Cohen y March, 1986). De esta forma, en lugar del interés común del modelo colegial o del interés propio del modelo político, el modelo de la anarquía organizada sugiere un cierto desinterés (Hardy *et al.*, 1988; Mintzberg, 1990).

En un contexto de estas características, el comportamiento de toma de decisiones no es un proceso intencionado, y en consecuencia los hechos y resultados no se pueden deducir simplemente de las intenciones e intereses de los individuos (Cohen *et al.*, 1972; Cohen y March, 1986; March y Olsen, 1976). En tal sentido, March y Olsen (1976:19) afirman que "El flujo de acciones individuales produce un flujo de decisiones que no es intencionado por nadie y no está relacionado de forma directa con los resultados deseados por alguien". De acuerdo con lo anterior, en el modelo de la *anarquía*

---

<sup>5</sup> En castellano, *garbage can* significa *cubo de basura*.

*organizada* la toma de decisiones no se considera como un proceso lineal y secuencial en el que las intenciones van seguidas de unas acciones que, a su vez, generan resultados (Hardy *et al.*, 1988), sino como el producto de la confluencia de cuatro corrientes relativamente interdependientes: (a) una corriente de elección de oportunidades, u ocasiones en que se espera que una organización tome una decisión; (b) una corriente de participantes, que son personas con acceso a la elección de oportunidades; (c) una corriente de problemas, formada por las preocupaciones e intereses de las personas internas y externas a la organización; y (d) una corriente de soluciones, o respuestas que buscan activamente cuestiones que resolver (Cohen *et al.*, 1972).

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, la toma de decisiones no se podría considerar como un proceso racional, sino que más bien se debería comparar con la analogía del *garbage can* que sugiere que, al igual que encontramos objetos dispuestos al azar dentro de un cubo de basura, en las organizaciones tenemos problemas, soluciones, participantes y oportunidades de decisión que "flotan" sin ningún orden particular. Así, del mismo modo que los objetos tienden a juntarse en un cubo de basura, los problemas y las soluciones se unen en las organizaciones.

Para Cohen *et al.* (1972), las corrientes arriba referenciadas confluyen para adoptar decisiones de tres formas diferentes: (a) por resolución, cuando las elecciones resuelven los problemas después de haber estado trabajando sobre ellos durante cierto período de tiempo, que puede variar en función del número de problemas; (b) por inadvertencia, cuando las elecciones se realizan de una forma rápida sin considerar detenidamente los problemas existentes y dedicando un tiempo y esfuerzo mínimos; y (c) al azar, cuando las elecciones se vinculan sin éxito a problemas durante algún tiempo hasta que surge una elección más atractiva para los problemas, cuando los problemas abandonan la elección y así es posible adoptar la decisión, o cuando la decisión no resuelve problemas y éstos se vinculan a una nueva elección. Según los autores, los tres tipos de toma de

decisiones son mutuamente excluyentes para una misma elección, pero una organización puede utilizar cualquiera de ellos para diferentes elecciones en distintos momentos del tiempo.

En resumen, en el modelo del *garbage can* los objetivos son ambiguos, los intereses son diversos y el poder está disperso; los directivos ejercen cierto control como resultado de las limitaciones de tiempo y esfuerzo; existen alternativas debido a que los problemas y las soluciones están dentro del *garbage can*; y las decisiones no se toman intencionadamente, sino por inadvertencia o accidentalmente (Chaffee, 1983). Cohen y March (1976) sugieren que esta unión de problemas y soluciones, más que ser un proceso racional y controlado, sucede de forma aleatoria e incluso, frecuentemente, un problema tiene vinculada la solución equivocada; o quizá pueda presentarse el caso de que el problema y la solución correctos estén unidos, pero no surge la oportunidad de implementar la decisión y aquéllos acaban por separarse. Para Taylor (1983), en la práctica esto implica que aunque un individuo pueda identificar un problema y otro pueda tener la solución adecuada, a menos que exista o se cree la oportunidad de que se unan, no se tomará una decisión o se tomará una decisión equivocada.

En el contexto universitario, todos hemos experimentado, en mayor o menor medida, estos procesos *garbage can*. La cuestión que cabría formularse es a qué tipo de decisiones afectan básicamente, es decir, a decisiones estratégicas relevantes o a decisiones de menor grado de importancia. Para Hardy *et al.* (1988), en las universidades podemos encontrarnos con decisiones que sólo son significativas para aquellos individuos que las proponen, que son realmente los que participan con un mayor nivel de compromiso. Otro conjunto de decisiones son importantes para la gran mayoría de las personas, con lo cual se alcanza un mayor nivel de participación e involucración. Pero también nos encontramos con un tercer grupo de decisiones que no son relevantes para casi nadie, y éstas son precisamente las que podrían acabar en el *garbage can*; con

respecto a estas decisiones, siempre hay alguien en la institución que cuenta con tiempo libre y "busca trabajo", estando dispuesto a desafiar propuestas por el simple interés de desafiarlas, por estimular el debate académico, o simplemente para comprobar si los argumentos que subyacen a una propuesta son verdaderamente válidos. Estos autores afirman que la colegialidad y la política, con su interés común e interés propio, tendrán mayor influencia en los procesos de toma de decisiones estratégicas que afectan a muchos participantes de la institución, mientras que el modelo del *garbage can* que ahora estudiamos, con su desinterés característico, sería más útil para describir los procesos de toma de decisiones más operativas, y a veces marginales, que sólo son significativas para un reducido número de personas.

#### **1.5.4. EL MODELO RACIONAL: LA TOMA DE DECISIONES EN LAS ORGANIZACIONES BUROCRÁTICAS.**

Finalmente, nos encontramos con el modelo racional de toma de decisiones, que está asociado a las características burocráticas relacionadas fundamentalmente con los principios de la racionalidad administrativa que se encuentran en determinadas áreas de las universidades; es decir, la existencia de una jerarquía formalizada, de canales de comunicación formales, y de reglas y procedimientos operativos estandarizados. Para Mouzelis (1991), en las organizaciones burocráticas los expertos aplican reglas intelectualmente analizables y los actos de pensamiento revelan el conocimiento inteligente de las interrelaciones entre los hechos. Asimismo, las decisiones reflejan los intentos de encontrar aquella solución que maximice la eficacia (Hardy, 1990).

Las premisas que sostienen el modelo de la decisión racional establecen que los objetivos están claramente definidos y son conocidos explícitamente, se considera un número de alternativas generadas mediante el análisis, la información necesaria está disponible, los

criterios de selección están claramente explicados, se selecciona el resultado óptimo (la mejor alternativa) y los recursos son canalizados hacia el mismo (Chaffee, 1983; Baldrige, 1971; Nutt, 1976). En este proceso se utiliza el cálculo para la selección de la mejor alternativa o, al menos, para distinguir entre propuestas aceptables y no aceptables. En tal sentido, Hardy (1990) considera que el modelo racional intenta maximizar la eficacia y enfatizar la idea de que siempre existe una solución óptima. Por su parte, Taylor (1983) afirma que el decisor atraviesa el proceso racional de juzgar los méritos de las soluciones alternativas para cada problema y seleccionar aquella que maximiza las metas de la organización.

Este modelo parte de la hipótesis de que existe una dirección central relativamente poderosa debido a su autoridad. Taylor (1983) afirma que las personas situadas en ciertas posiciones formales de la organización tienen la información, experiencia y autoridad necesarias para tomar las decisiones relacionadas con sus áreas de responsabilidad; por otra parte, la toma de decisiones es considerada por este autor no sólo como un proceso racional, sino también como una actividad individualizada llevada a cabo por la persona a quien se haya asignado la responsabilidad de supervisar una determinada área de la organización.

Para Chaffee (1983), la toma de decisiones racional se considera como un modelo normativo ideal de difícil aplicación práctica. Se argumenta que es irrealista porque prescribe una secuencia ordenada de hechos que no se puede hallar en las decisiones reales y porque, para determinados problemas de decisión de complejidad normal, requiere capacidades de búsqueda y comprensión que muchos seres humanos no tienen (Cyert y March, 1963; Nutt, 1976; Simon, 1955). En el mismo sentido, Hardy *et al.* (1988) afirman que la crítica a esta secuencia ordenada de hechos ha sido superada con el concepto de *racionalidad limitada* (Simon, 1947), cuya aplicación ha permitido aceptar que el decisor elige la alternativa más satisfactoria, y no necesariamente la

considerada óptima (véase al respecto la teoría del comportamiento administrativo ya estudiada en el apartado 1.2.3).

Para Hardy *et al.* (1988), el análisis racional es necesario en las universidades por una serie de razones. En primer lugar, el propio proceso interactivo entre sus miembros obliga a que las deliberaciones sean estructuradas y se requiere que los argumentos se hagan explícitos para los propósitos de comunicación. En segundo lugar, la jerarquía burocrática de selección de alternativas fomenta el desarrollo de propuestas detalladamente analizadas, especialmente cuando es posible que la persona que defiende una propuesta no tenga acceso a los niveles superiores; por lo tanto, las propuestas deben ser lo más explícitas y racionalmente persuasivas posible. En tercer lugar, los directivos de los niveles superiores, al carecer a menudo de un conocimiento directo de lo que está sucediendo en muchas áreas de la organización, pueden requerir más información analítica que les sea de utilidad para aprobar o rechazar los proyectos.

Por otra parte, la naturaleza democrática de las universidades implica que muchas decisiones requieren del acuerdo de un gran número de personas que no están comprometidas *a priori*. Ante la discusión de determinados objetivos ambiguos o planteamientos contradictorios, estas personas deben ser convencidas por los argumentos racionales de sus defensores. La aceptación de este método radica en el hecho de que los profesores universitarios son, por su propia naturaleza y experiencia, analistas acostumbrados a desarrollar la argumentación racional a través de su investigación y enseñanza, lo que contribuye a su tendencia a estudiar los problemas y a tomar decisiones de forma analítica (Hardy *et al.*, 1988).

Los planteamientos del modelo racional también se pueden encontrar en los procesos colegiales, en los políticos y en los de anarquía organizada. En la situación colegial, donde se asume que las personas trabajan de forma cooperativa, el análisis se utilizará



principalmente para desarrollar la comprensión, alcanzar el consenso, ayudar a la comunicación y defender los intereses legítimos de todo el grupo (Hardy *et al.*, 1988). En los contextos políticos, donde domina el interés propio, proliferan los análisis de todo tipo cuya finalidad consiste en convencer a los miembros aún no comprometidos con los objetivos planteados. Por otra parte, la competencia por los recursos escasos también implica una mayor probabilidad de que los grupos afectados reaccionen a los análisis realizados. Este movimiento de análisis y contraanálisis permite el enriquecimiento de la información disponible para los miembros aún no comprometidos. Sin embargo, en casos extremos, la política también puede impedir la eficacia del análisis; así por ejemplo, cuando un problema es muy importante y afecta directamente a la gran mayoría, el compromiso se puede alcanzar de inmediato, impidiendo que el análisis sea particularmente influyente a menos que sus conclusiones sean tan contundentes que se haga difícil su refutación.

El modelo analítico también se aplicará en una situación de anarquía organizada, siendo de utilidad para ayudar a centrar la atención en los problemas y soluciones. Aquellos miembros de la organización que, en su rol de "búsqueda de trabajo", desafían las propuestas para el disfrute del debate académico están fomentando el análisis e incluso pueden influir en la eliminación de las propuestas mal concebidas. Sin embargo, debido a que en este modelo la participación es fortuita y el interés es bajo, es posible que los análisis no tiendan a ser contrarios y los errores y sesgos sigan sin ser detectados (Hardy *et al.*, 1988).

**CAPÍTULO 2:**

***LA DIRECCIÓN ESTRATÉGICA EN EL  
CONTEXTO DE LAS UNIVERSIDADES***

## 2.1. CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE EL CAMPO DE LA DIRECCIÓN ESTRATÉGICA.

### 2.1.1. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE DIRECCIÓN ESTRATÉGICA.

*Dirección estratégica* es el nuevo término acuñado en la década de los ochenta para denominar la disciplina tradicionalmente conocida en las facultades y escuelas de negocio como *política de empresa*. Este campo, reconocido también en nuestros días con el simple término de *estrategia*, analiza los problemas relacionados con la dirección de todo tipo de organizaciones, tanto públicas como privadas.

Del estudio de las diferentes posiciones doctrinales se puede comprobar que no existe un concepto universalmente aceptado de este campo, puesto que los diferentes autores, en función de sus antecedentes académicos y de los objetivos particulares de su investigación, generalmente han considerado aspectos parciales de la estrategia y de la dirección estratégica. Como consecuencia, es evidente la necesidad de una nueva definición unificada e integradora que contemple estos diferentes aspectos relacionados tanto con el *contenido de la estrategia* como con el *proceso estratégico*. A continuación analizamos algunas definiciones de interés para los objetivos de nuestro trabajo que han sido propuestas por autores que estimamos especialmente relevantes dentro de este campo.

Entre las definiciones que han destacado los aspectos de proceso nos encontramos, en primer lugar, con la propuesta por Hax y Majluf (1984:72), quienes afirman que: "La dirección estratégica tiene, como objetivo último, el desarrollo de los valores corporativos, las capacidades directivas, las responsabilidades organizativas, y los sistemas administrativos que relacionan la toma de decisiones estratégica y operativa de

todos los niveles jerárquicos, y de todas las líneas de autoridad de negocio y funcionales de una empresa".

Otra definición que también destaca los aspectos del proceso estratégico ha sido formulada por Hofer *et al.* (1984), para quienes el campo de la dirección estratégica está relacionado con dos grandes áreas. La primera estudia los procesos estratégicos de las organizaciones, tales como la formulación de objetivos, la formulación de estrategias y el diseño de estructuras y sistemas administrativos. La segunda implica el estudio de las diferentes funciones o responsabilidades de la alta dirección, lo que incluye actividades tan diversas como la coordinación e integración de las tareas realizadas en las diferentes áreas funcionales, la participación en las decisiones estratégicas y operativas clave, la negociación con colectivos externos y el ser portavoz de la organización.

En esta misma línea, Teece (1990) define la dirección estratégica como la formulación, implementación y evaluación de las acciones directivas que permiten aumentar el valor de la empresa o maximizar la diferencia entre su valor de mercado y el capital aportado por los propietarios. Para este autor, la cuestión clave consiste en saber cómo posicionar y dirigir la empresa de manera que genere, aumente y proteja las rentas económicas<sup>1</sup>. Frente a otros autores que destacan la importancia del entorno, Teece (1990:46) considera que "Es importante reconocer [...] que las rentas se derivan fundamentalmente de algún activo único o idiosincrásico poseído o controlado por la empresa". De igual manera, Summer *et al.* (1990) centran el objetivo de la dirección estratégica en garantizar la supervivencia y el crecimiento de aquellas organizaciones que, en comparación con sus competidoras, alcanzan competencias distintivas en la obtención de *outputs* de utilidad para la sociedad. Estos conceptos de *activos idiosincrásicos* y *competencias*

---

<sup>1</sup> Según Teece (1990), las rentas económicas son las rentabilidades superiores a las necesarias para mantener los activos fundamentales disponibles para la empresa a largo plazo. Estas rentabilidades pueden ser calculadas aplicando el ratio Q de Tobin, que relaciona el valor de mercado de la empresa con el coste de reposición de los activos invertidos. (Véase García Falcón, 1987:345-347).

*distintivas* están sirviendo de fundamento para conceder cada vez más importancia a la teoría basada en los recursos (Wernerfelt, 1984; Barney, 1991; Grant, 1991) en la construcción de un nuevo marco conceptual para la dirección estratégica.

Rumelt *et al.* (1991) consideran que la dirección estratégica incluye aquellas materias que son de principal interés para la dirección general o para quien pretenda investigar las razones del éxito o fracaso de las organizaciones. En este mismo sentido, Porter (1991) afirma que la razón del éxito o fracaso de las empresas es quizá la cuestión central en el campo de la estrategia, y que las causas de dicho éxito o fracaso se pueden encontrar en las respuestas a cuestiones como el porqué difieren las empresas, cómo se comportan, cómo seleccionan sus estrategias y cómo son dirigidas.

En cualquier discusión de los determinantes del éxito de una empresa, es necesario comenzar definiendo qué se entiende por *éxito*. Para Porter (1991:96), éste "[...] se manifiesta en el logro de una posición competitiva o serie de posiciones competitivas que conducen a una *performance* financiera superior y sostenible". Para alcanzar este éxito, según Porter (1991), la empresa desarrolla e implementa un conjunto de objetivos y políticas funcionales internamente consistentes -es decir, una estrategia- que:

- Permite contrarrestar las fuerzas centrífugas que determinan las direcciones opuestas de los diferentes negocios y departamentos funcionales. En este sentido, la estrategia es una solución al problema de agencia que surge debido a que la alta dirección no puede involucrarse directamente y supervisar todas las decisiones y acciones individuales que configuran las actividades de la organización.
- Determina un alineamiento entre las fuerzas y debilidades de la empresa y las oportunidades y amenazas del entorno. De acuerdo con ello, la estrategia se nos

presenta como el acto de alinear una empresa y un entorno que están en constante cambio, manteniendo, de esta forma, un equilibrio dinámico y no estático.

- Debe estar relacionada principalmente con la creación y explotación de las denominadas *competencias distintivas*, que son las únicas fortalezas que posee una empresa y son consideradas fundamentales para su éxito competitivo. En este punto se destaca de nuevo la creciente importancia del concepto de recursos o capacidades distintivas de una empresa en el desarrollo de una teoría sobre la estrategia.

Como hemos podido comprobar, las diferentes aproximaciones conceptuales al campo formuladas por los autores más relevantes (Hax y Majluf, 1984; Hofer *et al.*, 1984; Teece, 1990; Summer *et al.*, 1990; Rumelt *et al.*, 1991; Porter, 1991) han sido realizadas desde la perspectiva de las organizaciones privadas y, más particularmente, empresariales, donde la dirección estratégica ha tenido un mayor grado de desarrollo. Teniendo presente que nuestro trabajo será discutido en el contexto de las universidades, deseamos finalizar este primer apartado planteando un concepto más general de la dirección estratégica que sea de aplicación tanto a las organizaciones públicas como a las privadas. En tal sentido, fundamentándonos en la definición propuesta por García Falcón (1993), podemos concluir que *la dirección estratégica tiene por objeto la formulación e implementación de las acciones estratégicas orientadas a garantizar la supervivencia o éxito de la organización; es decir, incrementar la riqueza o valor para los propietarios o accionistas o la utilidad social para la comunidad*. Para lograr este objetivo, el equipo de alta dirección diseñará las estructuras organizativas y sistemas administrativos más apropiados que permitan mejorar la calidad de las decisiones estratégicas adoptadas, en función de las capacidades específicas determinadas por los recursos de la organización y de las características concretas del entorno en que desarrolla su actividad.

### 2.1.2. LA NATURALEZA INTERDISCIPLINARIA DEL CAMPO DE LA DIRECCIÓN ESTRATÉGICA.

En contraste con otras disciplinas básicas como la física, la química o la biología, la dirección estratégica, al igual que la medicina o la ingeniería, es un área integradora de carácter interdisciplinario, al fundamentarse en los conocimientos y aplicar metodologías desarrolladas en otros campos científicos. En tal sentido, materias que varían desde la microeconomía a la economía de las organizaciones, desde la ciencia política a la economía política, desde la psicología a la psicología social, y desde la sociología a la teoría de la organización, entre otras, sirven de fundamento a la investigación desarrollada en el campo de la dirección estratégica, tanto en el subcampo del contenido de la estrategia como en el del proceso estratégico (Hirsch, 1991).

La investigación estratégica caracterizada como investigación en contenido se centra en la propia materia de la decisión estratégica (Huff y Reger, 1987), es decir, en las especificidades de lo que se decide. Para Montgomery *et al.* (1989), la investigación en contenido estratégico trata sobre el ámbito de los mercados en que compite una organización y la forma de competir en los mismos. Según Chakravarthy y Doz (1992), ésta se centra exclusivamente en los posicionamientos estratégicos de la empresa que conducen a una *performance* óptima bajo diferentes contextos de entorno y, más recientemente, se ha centrado también en el efecto que tienen los recursos de una organización sobre la *performance* de la misma.

Por otra parte, la investigación en el subcampo del proceso estratégico se ha centrado principalmente en las acciones que conducen y apoyan la estrategia (Huff y Reger, 1987), es decir, en cómo se formulan e implementan las estrategias en una determinada situación. Para Chakravarthy y Doz (1992), hace referencia a la forma en que un director general puede influir continuamente en la calidad del posicionamiento estratégico de la

empresa mediante los procesos de decisión y sistemas administrativos apropiados. Para estos autores, el término *sistemas administrativos* está relacionado con la estructura organizativa, la planificación, el control, los incentivos, la dirección de recursos humanos y el sistema de valores de una empresa. Hirsch (1991), con el fin de destacar el carácter dinámico de la investigación en proceso estratégico, compara la investigación en contenido estratégico con una fotografía instantánea en blanco y negro y la investigación en proceso con la cinematografía a todo color.

La Figura 2.1 clasifica las diferentes disciplinas básicas en las que se apoya la investigación en dirección estratégica en función de dos dimensiones (Hirsch, 1991): (a) la unidad de análisis: contexto de entorno (mercados, sociedad), empresa o individuo (dentro y fuera de la empresa); y (b) las hipótesis acerca de la toma de decisiones: racional, racionalidad limitada o extrarracional. A diferencia de la investigación en contenido estratégico, la investigación en proceso acepta la racionalidad limitada e incluso los comportamientos extrarracionales de los actores organizativos. También, a diferencia de la investigación en contenido estratégico, que trata sólo la relación entre la organización y su entorno, la investigación en proceso estratégico trata las interacciones de comportamiento de los individuos, grupos y unidades organizativas dentro o entre empresas (Chakravarthy y Doz, 1992).

Como se puede apreciar en la Figura 2.1, la investigación en contenido estratégico y en proceso estratégico se encuentra apoyada en diferente grado por las disciplinas básicas referenciadas. En tal sentido, mientras que la investigación en proceso estratégico busca sus raíces científicas en una amplia gama de materias -siendo las principales la teoría de la organización, la planificación y política de empresa, y la economía institucional-, la investigación en contenido de la estrategia sólo se fundamenta en el campo de la economía -y más concretamente en la organización industrial- y en la economía de las organizaciones.



FIGURA 2.1

DISCIPLINAS BASE PARA LA INVESTIGACIÓN EN CONTENIDO Y EN PROCESO ESTRATÉGICO

Fuente: Hirsch (1991:7)

UNIDAD DE ANÁLISIS	Contexto de entorno (mercados, sociedad)	Macroeconomía Microeconomía	Política económica Sociología	Ciencia política Teología
	Organización	CONTENIDO ESTRATÉGICO	PROCESO ESTRATÉGICO	
		Economía de las organizaciones	Política de empresa y planificación Economía institucional Teoría de la organización	
	Individuo (dentro y fuera de la organización)	Ciencias de la decisión	Teoría de la decisión directiva Política organizativa	Psicología Ética
		Racional	Racionalidad limitada	Extrarracional
		HIPÓTESIS ACERCA DE LA TOMA DE DECISIONES		

Una vez analizada la naturaleza interdisciplinaria del campo de la dirección estratégica, conviene delimitar las fronteras entre el mismo y otras disciplinas relacionadas con la empresa, así como precisar cuál es su preocupación principal o, siguiendo la terminología anglosajona, su enfoque central. En tal sentido, Summer *et al.* (1990) consideran que la causa principal que determina la supervivencia y el crecimiento de las organizaciones es su *alineamiento*<sup>2</sup>. En el horizonte a largo plazo de la vida de la organización, su modelo evolutivo (nacimiento, crecimiento, declive o estancamiento) se determina en función de

<sup>2</sup> Otros términos utilizados para expresar la relación existente entre el entorno y las capacidades internas de la organización son: ajuste (*match*), encaje (*fit*), consistente con (*consistent with*), contingente con (*contingent upon*), congruencia (*congruence*) y coalineamiento (*coalignment*).

que tenga o no éxito al aproximarse, a través del tiempo, a un alineamiento entre sus competencias distintivas internas y su entorno. Según estos autores, el alineamiento -la variable independiente- origina el modelo evolutivo -la variable dependiente-. De esta forma, el alineamiento global se nos presenta como un fenómeno enormemente complejo, definido por un conjunto de elementos externos de competencias distintivas (elección de productos, mercados, mercados de capitales, suministradores de recursos, etc.) sinérgicamente relacionados a un conjunto de elementos de competencia internos (capital físico, operaciones tecnológicas, estructuras organizativas, flujos de información, sistemas de recompensas, etc.). Los elementos externos e internos de la organización definen, respectivamente, el alineamiento externo e interno de la misma, y cuando están relacionados de forma sinérgica determinan conjuntamente el alineamiento global de la organización.

Es precisamente este enfoque de alineamiento global lo que permite delimitar el campo de la dirección estratégica de otras disciplinas afines como el marketing, las finanzas o los recursos humanos: el marketing se centra en la comprensión y dirección de ciertos elementos del alineamiento externo (p.e., productos, mercados, sistemas de distribución) y ciertos elementos del alineamiento interno (p.e., actividades promocionales, actividades de diseño e investigación de productos, actividades de planificación e investigación de mercados); las finanzas se preocupan por la comprensión y dirección de ciertos elementos del alineamiento externo (p.e., relaciones con los mercados de capitales) y ciertos elementos del alineamiento interno (p.e., estructura de activos, asignación interna de *cash flow*); y el campo de los recursos humanos se interesa por ciertos elementos externos (p.e., mercado de personal cualificado, acciones gubernamentales que afectan al entorno de trabajo) y ciertos elementos internos (p.e., sistemas de motivación y recompensa, sistemas de desarrollo). Este concepto de alineamiento global de la organización frente al concepto de alineamiento particular correspondiente a cada una de sus áreas funcionales es lo que justifica la coexistencia en el currículo de nuestras

facultades y escuelas superiores de cursos de estrategia de marketing, de estrategia financiera y de estrategia de recursos humanos, junto a otros de características más globales e integradoras como los de dirección estratégica, evitando el solapamiento disfuncional tanto en la docencia como en la investigación.

### **2.1.3. DIMENSIONES DEL CONCEPTO DE ESTRATEGIA Y NIVELES DE ANÁLISIS.**

El origen del término *estrategia* hay que buscarlo en el antiguo vocablo griego *estrategos*, que inicialmente significaba cargo o puesto: el del general al mando del ejército. Sin embargo, aunque la primera aplicación del concepto de *estrategia* en el campo militar la encontramos en un tratado sobre el arte de la guerra escrito en China por Sun Tzu hacia el año 360 a.c. (Griffith, 1963), fue en la época de las guerras napoleónicas cuando el término alcanzó su mayor auge. En esa época se consideraba como "[...] el arte de emplear las batallas para ganar el objeto de la guerra". Posteriormente, al obtener más relevancia los factores económicos y políticos en las guerras, surgió el concepto de *grand strategy* que hace referencia al arte de emplear todos los recursos de una nación para alcanzar los objetivos políticos. La diferenciación entre dichos conceptos fue planteada por Liddell-Hart (1968), quien las definió de la siguiente manera: (a) estrategia: dirección real de la fuerza militar, y (b) *grand strategy*: la estrategia superior cuya función consiste en coordinar y dirigir los recursos de una nación hacia la obtención del objeto político de la guerra. En esta última definición se incorpora la noción de asignación de recursos, la cual sería fundamental en el posterior desarrollo del concepto en el campo empresarial. Efectivamente, la guerra y los negocios presentan muchos elementos en común, puesto que ambos implican la existencia de una competencia entre fuerzas opuestas que buscan objetivos similares en un campo de acción o mercado en particular. El éxito vendrá medido por la supervivencia a largo

plazo, que se deberá asegurar mediante la correcta formulación y aplicación de decisiones de naturaleza estratégica (Ginter y Rucks, 1984).

En el campo empresarial, el concepto de estrategia fue introducido en el año 1944 por Von Neuman y Morgenstern con la publicación de su libro *The Theory of Games and Economic Behavior*. Sin embargo, en este campo fue Drucker (1954) el primero en definir, aunque de forma implícita, el concepto de estrategia. Para este autor, la estrategia de la empresa es la respuesta a una pregunta dual: "¿qué es nuestro negocio?" y "¿qué debería ser en el futuro?". En las décadas de los años sesenta y setenta, el concepto de estrategia tuvo un amplio reconocimiento en la práctica empresarial como medio de resolver los problemas derivados del crecimiento y la diversificación de las empresas que operaban en entornos de naturaleza turbulenta y competitiva. Sin embargo, no tuvo el mismo desarrollo en el ámbito académico; tal es así, que el primer autor en definir el concepto de estrategia de forma explícita fue el historiador de negocios Alfred Chandler (1962), en su obra *Strategy and Structure: Charters in the History of American Industrial Enterprise*.

Del estudio de las diferentes posiciones doctrinales hemos podido comprobar que no existe acuerdo entre los distintos autores, formulándose definiciones parciales del concepto de estrategia que, a pesar de responder a los objetivos concretos de sus investigaciones, no contemplan otros aspectos fundamentales del concepto estudiado. Es necesario, por tanto, proponer una nueva definición unificada e integradora que recoja las diferentes acepciones parciales contempladas en la literatura académica. En este sentido, y siguiendo a los profesores Hax y Majluf (1988), las diferentes definiciones del concepto de estrategia propuestas por los autores más relevantes del campo (véase Cuadro 2.1) se pueden agrupar en torno a las seis dimensiones siguientes:

- La estrategia como medio para establecer el propósito de la organización en términos de objetivos a largo plazo, programas de acción y prioridades en la asignación de recursos (Chandler, 1962; Schendel y Hatten, 1972).
- La estrategia como expresión del dominio competitivo de la empresa o como respuesta a las cuestiones sobre: ¿en qué negocios está o quiere estar la empresa? y ¿qué clase de empresa es o desea ser? (Learned *et al.*, 1965; Drucker, 1954).
- La estrategia como proyecto global, coherente y unificado de la organización como un todo que le permite asegurar que los objetivos corporativos básicos sean alcanzados (Glueck, 1976).
- La estrategia como respuesta a las fuerzas y debilidades del ámbito interno y a las oportunidades y amenazas presentes en el entorno (Argyris, 1985; Steiner y Miner, 1977).
- La estrategia como instrumento para alcanzar una posición competitiva sostenible y rentable contra las fuerzas que determinan la competencia empresarial (Porter, 1985).
- La estrategia como fuerza motivante para los *stakeholders* o diferentes grupos de interés que afectan o pueden ser afectados por el logro de los objetivos de la organización (Freeman, 1984; Chaffee, 1985).

## CUADRO 2.1

## DEFINICIONES ALTERNATIVAS DEL CONCEPTO DE ESTRATEGIA

Fuente: García Falcón (1993:36)

AUTOR Y AÑO	DEFINICIÓN DE ESTRATEGIA
Chandler (1962:16)	"La determinación de los objetivos y metas a largo plazo, de carácter básico para una empresa, así como la adopción de los cursos de acción y la asignación de recursos para alcanzar aquellos objetivos".
Learned, Christensen, Andrews y Guth (1965:57)	"La estrategia es el patrón de objetivos, propósitos o metas, políticas y planes esenciales para lograrlos, establecidos de tal manera que definan en qué clase de negocio está la empresa o quiere estar y qué clase de empresa es o quiere ser".
Schendel y Hatten (1972:100)	"La estrategia es el conjunto de fines y objetivos básicos de la organización, los principales programas de acción escogidos para alcanzar estos fines y objetivos, y los sistemas más importantes de asignación de recursos usados para relacionar a la organización con su entorno".
Steiner y Miner (1977:7)	"La estrategia es la declaración de las misiones de la empresa, el establecimiento de objetivos de la organización a la luz de las fuerzas internas y externas, la formulación de políticas y estrategias específicas para alcanzar los objetivos y asegurar su correcta implementación, de tal forma que los propósitos y objetivos básicos de la organización sean alcanzados".
Galbraith y Nathanson (1978:3)	"Acción específica, que normalmente va acompañada de la correspondiente asignación de recursos, para alcanzar un objetivo decidido sobre un plan estratégico".
Hofer y Schendel (1978:25)	"Patrón fundamental de asignación de recursos actual y futuro e interacciones con el entorno que indica cómo alcanzará la organización sus objetivos".
Andrews (1980:13)	"La estrategia de la empresa es el patrón de decisiones en una empresa que determina sus objetivos, propósitos o metas, proporciona los planes y políticas principales para alcanzarlos, y define el campo de negocios que la empresa persigue, la clase de organización humana y económica que es o pretende ser, y la naturaleza de las contribuciones económicas y no económicas que pretende hacer a sus accionistas, empleados, clientes, comunidades, etc. Define los negocios en que una empresa competirá, preferentemente por la forma en que asignará los recursos para transformar las competencias distintivas en ventajas competitivas".
Porter (1980:17)	"La formulación de una estrategia competitiva consiste en relacionar a una empresa con su medio ambiente y comprende una acción ofensiva o defensiva para crear una posición defendible frente a las cinco fuerzas competitivas en el sector industrial en que está presente y obtener, así, un rendimiento superior sobre la inversión de la empresa".

CUADRO 2.1 (continuación)

AUTOR Y AÑO	DEFINICIÓN DE ESTRATEGIA
Hrebiniak y Joyce (1984:29)	"La formulación de estrategias es un proceso de decisión que centra su atención en el desarrollo de objetivos a largo plazo y en el reconocimiento de las capacidades organizativas y contingencias del entorno que influyen en su alcance".
Argyris (1985:1)	"La formulación e implementación de estrategias incluye la identificación de oportunidades y amenazas en el entorno de la organización, y la evaluación de sus fuerzas y debilidades".
Chaffee (1985:93)	"La estrategia es definida como un marco de referencia que permite a los <i>stakeholders</i> comprender a la organización y a su entorno. Sobre esta base, los <i>stakeholders</i> son motivados a comportarse y actuar de forma que produzcan los resultados favorables esperados para la organización".

El análisis conjunto de las seis dimensiones reseñadas anteriormente permite proponer un nuevo concepto que recoge las principales características de la estrategia empresarial. En tal sentido, podemos considerar la *estrategia* como un conjunto de decisiones coherente, unificado e integrado, generalmente recogido en un plan formal, que:

- determina y revela el propósito de la organización en términos de objetivos a corto y largo plazo, programas de acción y prioridades en la asignación de recursos;
- reconoce los segmentos de negocio donde la organización está operando en la actualidad e identifica los nuevos segmentos donde debería operar en el futuro;
- intenta alcanzar, en relación a sus competidores, una ventaja competitiva sostenible a largo plazo en cada uno de sus negocios;
- pretende responder a las amenazas y oportunidades que plantea el entorno y a las fuerzas y debilidades internas de la organización;

- define, en relación a sus *stakeholders* o grupos de interés con los que se relaciona, la clase de organización económica y humana que es o pretende ser; y,
- finalmente, compromete de forma integrada y coherente a todos los niveles jerárquicos de la organización.

En relación a la última característica del concepto de estrategia analizado, autores como Hofer y Schendel (1978), Lorange (1980), Wheelen y Hunger (1990), Hrebiniak y Joyce (1984), Wheelwright (1984) y Hax y Majluf (1984), entre otros, distinguen en sus planteamientos diferentes niveles en el análisis estratégico. Estos niveles, representados en la Figura 2.2, son el institucional, el corporativo, el de negocio, el funcional y el personal o de grupo. Las decisiones tomadas en cada uno de ellos deben formar un conjunto coherente y consistente para alcanzar el éxito a largo plazo de la empresa (Hofer y Schendel, 1978). La naturaleza concéntrica de la figura referenciada pretende ilustrar que la estrategia corporativa representa una restricción importante para el desarrollo de las estrategias a nivel de negocio y, a su vez, las estrategias de negocio definen el marco general al cual deben responder las estrategias que se desarrollan en las diferentes áreas funcionales de la empresa.

La *estrategia institucional*, también conocida con el nombre de *estrategia social*, está relacionada con la filosofía corporativa de la empresa, es decir, con su misión o razón de ser. En consecuencia, pretende definir el modelo de ajuste de una organización con su entorno legal, político y social -el papel que juega en la sociedad de la que forma parte, el proceso por el cual se define este papel y la integración de la organización en este proceso (Hofer *et al.*, 1984).

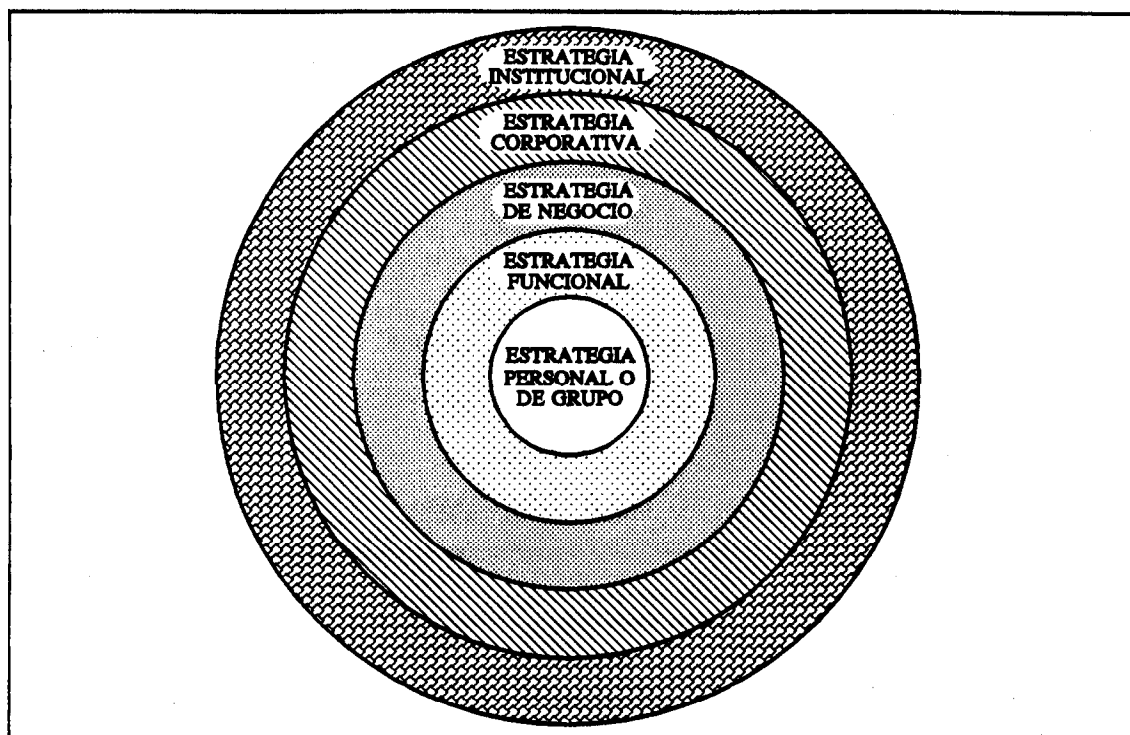
En el contexto de una empresa de naturaleza diversificada, la característica fundamental de la *estrategia corporativa* radica en la consideración global de la organización. En este



FIGURA 2.2

## NIVELES DEL ANÁLISIS ESTRATÉGICO

Fuente: Adaptado de García Falcón (1993:38)



nivel, la estrategia centra su atención, por una parte, en la especificación de los sectores de actividad empresarial donde la empresa debe invertir o desinvertir actualmente y donde debe hacerlo en el futuro y, por otra, en la captación y asignación de los recursos que debe comprometer en cada uno de sus negocios (Lorange, 1984). Las principales decisiones estratégicas tomadas a nivel corporativo hacen referencia a actividades tales como la diversificación, fusiones y adquisiciones, integración vertical, sinergias de recursos entre negocios, etc.

La *estrategia de negocio* pretende dar respuesta a la cuestión "¿cómo deberíamos competir en una línea de negocios dada?". En tal sentido, define las líneas de acción a

---

seguir para mejorar el posicionamiento competitivo de cada una de las unidades de negocio de la empresa en sus respectivos sectores. Por ejemplo, elección de segmentos producto-mercado dentro de un sector, selección de armas competitivas (precio, entrega, calidad, etc.) y decisiones sobre el momento de entrada en el mercado (pionero, seguidor, etc.). En otras palabras, define la forma particular de competir en un determinado sector con el fin de alcanzar unas mayores ventajas competitivas sostenibles a largo plazo (Porter, 1980, 1985).

La *estrategia funcional* representa un componente importante de la estrategia de negocio de la empresa, centrándose en las acciones llevadas a cabo en las diferentes áreas funcionales (producción, marketing, finanzas y recursos humanos). La estrategia de un área funcional no debe ser formulada aisladamente, sino que debe ser consistente con las estrategias de las restantes áreas funcionales y tener presentes las características de los mercados externos básicos relacionados con dicha área (Hax y Majluf, 1984).

Finalmente, en algunas organizaciones, como en las burocracias profesionales, nos encontramos con un quinto nivel de *estrategias personales o de grupo*. En estas organizaciones, los profesionales gozan de un alto grado de autonomía en las decisiones relacionadas con el desarrollo de sus funciones que, a su vez, también afectan a la definición de la misión básica. Estas estrategias están fundamentadas en el juicio o criterios de los profesionales y están influidas principalmente por su formación y afiliación profesional.

## **2.2. LA DIRECCIÓN ESTRATÉGICA APLICADA A LAS ORGANIZACIONES PÚBLICAS.**

En el presente trabajo pretendemos discutir, entre otros aspectos, determinados principios y teorías del campo de la dirección estratégica en el contexto de las universidades. Si bien en nuestro país las instituciones de educación superior son mayoritariamente de naturaleza pública, en otras naciones podemos encontrar un mayor nivel de equilibrio entre organizaciones universitarias públicas y privadas. Por ello, estimamos oportuno iniciar este apartado estableciendo las principales diferencias existentes entre las organizaciones privadas y las públicas, debido a sus importantes implicaciones en la aplicación de los sistemas de dirección. Posteriormente, trataremos los principales problemas o dilemas que actualmente afectan a las organizaciones públicas en general, los cuales nos permiten justificar las necesidades de cambio estratégico y de transformación organizativa de estas instituciones. Por último, estudiamos las necesidades de dirección estratégica propias de las organizaciones públicas, distinguiendo entre las derivadas de consideraciones de entorno, de aspectos transaccionales y de procesos organizativos internos.

### **2.2.1. ORGANIZACIONES PRIVADAS *VERSUS* ORGANIZACIONES PÚBLICAS.**

Han sido varios los autores que, con varias finalidades, han intentado destacar las diferencias existentes entre las organizaciones públicas y las privadas. Así, para Buetow (1979), las principales características distintivas de las organizaciones públicas son las siguientes: (a) tendencia a alejarse de las metas y objetivos originales; (b) falta de consenso acerca de las metas y objetivos básicos, lo que frecuentemente origina que diferentes unidades de la organización funcionen con propósitos contradictorios y utilicen

métodos operativos diferentes; (c) administradores con una formación técnica adecuada en una determinada área profesional, pero cuya formación directiva es escasa o nula; (d) consejos de directivos que han sido elegidos de una forma no apropiada para las tareas directivas a las que se enfrentan; (e) actividades de toma de decisiones llevadas a cabo en un clima críptico con el fin de recibir *inputs* continuos de los clientes, usuarios o de los propios miembros de la organización; y (f) ruptura de la comunicación entre el consejo de directivos y los administradores, entre el consejo y sus diferentes colectivos integrantes, o entre los administradores y los empleados de la organización.

Newman y Wallender (1978) también han destacado que algunas características de las organizaciones públicas son diferentes a las de las organizaciones privadas orientadas a la generación de beneficios. Así, estos autores afirman que las organizaciones públicas se caracterizan por: (a) servicio intangible, que es difícil de medir y con frecuencia está relacionado con la multiplicidad de objetivos; (b) baja influencia del cliente; (c) fuerte compromiso profesional de los empleados; (d) intrusión de los suministradores de recursos en la dirección de la organización; (e) restricciones sobre el uso de compensaciones y penalizaciones; y (f) resolución de conflictos a través de líderes carismáticos y/o la mística organizativa.

Mason (1979), entre los principales rasgos que distinguen a las organizaciones públicas, enumera los siguientes: (a) propósitos no lucrativos; (b) estructuras generalmente más complejas; (c) voluntariedad como importante herramienta directiva; (d) el dinero como un medio, no como un fin; (e) inexistencia de técnicas financieras para evaluar la eficacia; (f) más diplomacia utilizada para alcanzar los objetivos; (g) producción de recursos y provisión de servicios como dos sistemas diferentes; (h) motivaciones directivas diferentes para trabajar en organizaciones públicas; (i) *status* legal especial (escasas regulaciones); (j) un colectivo (que proporciona sentido de propiedad y pertenencia); (k) medida imprecisa del valor de mercado de los servicios; (l) acumulación

de propósitos pluralistas; (m) recursos menos limitados que en las organizaciones orientadas al beneficio; y (n) existencia continuada incluso cuando el consumo de recursos excede al *output*.

Tomando como base más de cien organizaciones públicas, Unterman y Davis (1982) se centraron en los consejos de administradores, concluyendo que las organizaciones estudiadas presentaban las siguientes características: (a) un director ejecutivo que dirige las operaciones, (b) apoyo interno limitado, (c) consejos más amplios, (d) menor número de directores internos, (e) directivos con limitada experiencia directiva, (f) directores con plazos de servicio fijos, y (g) requisitos temporales inferiores de los directores (en parte debido a las decisiones *de facto* del director ejecutivo).

Una vez estudiadas las diferencias básicas entre organizaciones públicas y privadas, hacemos una referencia especial a sus sistemas de dirección, resaltando la existencia de dos planteamientos extremos al respecto. Así, un enfoque establece que la dirección de las organizaciones públicas es significativamente diferente de la de otros tipos de organizaciones, mientras que el segundo planteamiento se sitúa en el extremo opuesto, sosteniendo que no existen diferencias en la dirección de diferentes tipos de organizaciones. Desafortunadamente, no existen estudios relevantes que corroboren la validez de estas dos proposiciones contrarias; sin embargo, para Wortman (1979), las siguientes afirmaciones parecen ser ciertas: (a) los objetivos de las organizaciones privadas y de las organizaciones públicas son diferentes; (b) el establecimiento de jerarquías de objetivos, jerarquías de estrategias, jerarquías directivas y jerarquías organizativas es similar; y (c) los procesos a través de los cuales se establecen los objetivos también son similares. No obstante, existen muy pocos estudios que aborden la dirección, y mucho menos la dirección estratégica, en las organizaciones públicas. Además, este autor también señala que no existen estudios que comparen los objetivos,

las estructuras de objetivos y el proceso de establecimiento de tales estructuras en las organizaciones privadas y públicas.

Todas estas características particulares de las organizaciones públicas hacen que algunos de los planteamientos de dirección estratégica desarrollados para las empresas privadas no se puedan trasladar por completo a este tipo particular de contexto. En consecuencia, los directores estratégicos de las organizaciones públicas deberían aplicar con cautela los principios propios del sector privado (objetivos lucrativos, autoridad ilimitada para actuar, etc.) que, en este tipo de organizaciones, dejan de ser premisas válidas, con lo cual los directivos necesitan de nuevos planteamientos que trasciendan de las ideas de dirección estratégica desarrolladas para el sector privado.

### **2.2.2. DILEMAS CONTEMPORÁNEOS DE LAS ORGANIZACIONES PÚBLICAS.**

Son muchos los problemas que actualmente afectan a las organizaciones del sector público. Además, éstos están interrelacionados y son de naturaleza compleja, dificultando su separación al objeto de ser discutidos. Nutt y Backoff (1993) describen algunos de estos problemas con el fin de caracterizar su magnitud y naturaleza y la razón por la cual se justifica la necesidad de cambios estratégicos importantes en las organizaciones del sector público. Estos dilemas se concretan en los puntos siguientes:

- *Reducción dimensional ("downsizing")*. Es una opinión ampliamente compartida que los servicios ofrecidos por las organizaciones públicas no responden a las necesidades planteadas por los clientes o usuarios. La imagen de unos burócratas que repiten las prácticas pasadas y no llegan a satisfacer las necesidades de los usuarios, ignorando sus expectativas y aspiraciones, representa para muchos la actividad de prestación de

servicios en el sector público. Para garantizar una mayor responsabilización, se propone la reducción dimensional, que consiste en disminuir de forma significativa el tamaño de las unidades de servicios. No obstante, es alto el nivel de resistencia que suele oponerse a estas prácticas, a raíz de la lógica reducción de costes que conllevan. Por otra parte, las economías de escala pueden llegar a diluirse si las unidades de gran dimensión son divididas en unidades independientes más pequeñas, enfatizándose en muchas ocasiones los argumentos basados en el coste, con el fin de garantizar la eficiencia de las nuevas unidades, incluso a expensas de los criterios de eficacia de su funcionamiento.

- *Presión financiera.* Son muchos los programas de financiación pública que han experimentado recortes presupuestarios en la presente década. Esta presión financiera se deriva de unas débiles condiciones económicas, y la creciente resistencia a la creación de nuevos impuestos hace que las organizaciones financiadas con fondos públicos se enfrenten a ciclos con altibajos. De esta forma, se mantiene una determinada oferta de los servicios que es reducida cuando los declives en la actividad empresarial producen disminuciones en los impuestos recaudados. Las autoridades impositivas se encuentran ante un importante dilema cuando esto ocurre, ya que la resistencia a la aparición de nuevos impuestos es elevada al considerarse que limita la recuperación económica necesaria en estos casos. Como resultado, se aprueban recortes presupuestarios, hecho que no es bien recibido ni por la unidad prestadora del servicio ni por el usuario. Esto, a su vez, obliga a muchas organizaciones a abandonar el sector, con lo cual los prestadores de servicios que permanecen se ven en la obligación de "hacer más con menos".
- *Actividad empresarial.* Frecuentemente se aconseja la privatización de los servicios estatales. En cada caso, la razón subyacente radica en reducir la participación del sector público en la provisión del servicio, estimulando la actividad empresarial. La

privatización mediante la contratación externa hace que estos servicios parezcan más "empresariales" y estimula a los gobiernos a funcionar al estilo empresarial. Este movimiento también reduce el tamaño del funcionariado y de los sindicatos del sector público, que para muchos autores son considerados como ineficientes y difíciles de motivar.

- *Desarrollo económico.* El gobierno juega un papel importante en el desarrollo económico. Los intentos de impulsar la creación de puestos de trabajo mediante la asociación con empresas son un tema conocido. Los gobiernos (tanto centrales como autonómicos) pueden ofrecer deducciones impositivas con el objetivo de fomentar el establecimiento de empresas en sus jurisdicciones. No obstante, aquellos gobiernos que intentan atraer a nuevas empresas a menudo realizan muchas concesiones y obtienen muy poco a cambio. Al final del período de relajación impositiva, las empresas a menudo amenazan con abandonar el sector a menos que las condiciones impositivas favorables sean reimplantadas. Mientras tanto, se espera que los contribuyentes aporten la diferencia de recaudación de impuestos para apoyar el sostenimiento o crecimiento de la infraestructura -redes viarias, educación, servicios públicos, etc.- que requieren los ciudadanos.
- *Examen de los medios de comunicación.* Las leyes y regulaciones cuya aprobación requiere de reuniones abiertas dificultan el que los líderes públicos experimenten con nuevas ideas, ya que no es sencillo plantear innovaciones sin provocar el desarrollo de especulaciones acerca de las diferentes posibilidades, en ocasiones no del agrado popular. De esta forma, los directivos públicos suelen encontrarse en situaciones que limitan el abanico de alternativas que pueden considerar a la hora de conocer las objeciones y la forma de superarlas. Puesto que considerar una idea es equivalente a proponerla en los medios de comunicación, la creencia compartida, ya sea real o



imaginaria, de que los responsables públicos están actuando erróneamente limita el desarrollo de ideas creativas e innovadoras.

Éstos y otros dilemas son utilizados para reclamar la necesidad de un cambio estratégico, ya sea una simple transformación o un cambio radical, en las organizaciones públicas. Esta transformación es un proceso de desarrollo durante el cual la organización aumenta su abanico de respuestas, como por ejemplo servir a una mayor variedad de clientes o usuarios y/o hacerlo de forma diferente. No obstante, este cambio transformacional es deseable pero, al mismo tiempo, muy difícil de llevar a cabo. Muchas organizaciones públicas atraviesan momentos verdaderamente difíciles cuando emprenden un cambio. Con esto en mente, el cambio transformacional parece muy difícil, o incluso imposible; no obstante, entendemos que este proceso de transformación se posibilita a través de la aplicación de técnicas y herramientas de dirección estratégica.

### **2.2.3. NECESIDADES DE DIRECCIÓN ESTRATÉGICA DE LAS ORGANIZACIONES PÚBLICAS.**

En los dos apartados anteriores hemos resaltado las diferencias entre las organizaciones públicas y privadas, y establecido las limitaciones que presentan los sistemas de dirección estratégica propios del sector privado cuando son aplicados a las organizaciones del sector público. Asimismo, hemos enumerado los dilemas específicos que afectan a estas últimas, que invitan a acometer transformaciones organizativas o cambios estratégicos. Nos corresponde ahora analizar detalladamente cuáles son las necesidades propias de las organizaciones públicas en materia de dirección estratégica, derivadas precisamente de las diferencias existentes entre organizaciones públicas y privadas.

En el trabajo inicial de Rainey *et al.* (1976) y en una posterior actualización de Rainey (1989), se identifican los factores que captan el carácter distintivo del sector público. En la clasificación propuesta por estos autores se utilizan distinciones de entorno, transaccionales y de procesos organizativos internos, con las correspondientes subcategorías, para elaborar y resaltar las diferencias público-privado. Fundamentándose en estas categorías, Nutt y Backoff (1992) añaden a esta clasificación las necesidades de dirección estratégica de las organizaciones públicas, tal y como se recoge en el Cuadro 2.2, cuyo contenido pasamos a desarrollar a continuación.

#### **2.2.3.1. NECESIDADES DERIVADAS DE CONSIDERACIONES DE ENTORNO.**

Muchos factores externos a la organización contribuyen a su naturaleza pública. Tradicionalmente, estos factores han sido denominados *factores de entorno*, discutiéndose los mercados, las restricciones y la influencia política.

##### **Mercados.**

En las organizaciones privadas, el comportamiento de compra de los individuos que definen el mercado es la principal fuente de información, indicando si el *output* de la organización es eficaz o no. Se afirma que la naturaleza privada de una organización está relacionada a la existencia de transacciones de mercado. Sin embargo, son muchas las organizaciones públicas que carecen de un mercado que les proporcione recursos en forma de ingresos, dependiendo de cuerpos supervisores que configuran el mercado para obtener sus recursos o del cobro de los servicios según fórmulas preestablecidas. Las asignaciones presupuestarias procedentes de los cuerpos supervisores suelen seguir precedentes históricos, creando incentivos para que las organizaciones gasten en los niveles anteriores tanto si han generado unos resultados útiles como si no.

**CUADRO 2.2**

**NECESIDADES DE DIRECCIÓN ESTRATÉGICA  
DE LAS ORGANIZACIONES PÚBLICAS**

Fuente: Elaboración propia a partir de Nutt y Backoff (1992)

FACTOR	SECTOR		
	PRIVADO	PÚBLICO	NECESIDADES DE DIRECCIÓN ESTRATÉGICA
<i>De entorno</i>			
Mercados	El comportamiento de compra de las personas define el mercado	Colectivos de supervisión componen el mercado	Se debe identificar las creencias y demandas de las personas en las redes de autoridad para orientar el desarrollo estratégico y guiar la implementación
	Competencia entre organizaciones que ofrecen un servicio determinado	Colaboración entre las organizaciones que ofrecen un servicio determinado	Encontrar sustitutos para los mecanismos competitivos
	Financiación mediante tarifas y cargas	Financiación mediante asignaciones presupuestarias (servicios gratuitos)	Mantener los acuerdos de financiación
	Datos del mercado normalmente disponibles Señales del mercado claras	Datos que describen el mercado a menudo no disponibles Señales del mercado débiles	Identificar el ámbito y naturaleza del uso de servicios sin información
Restricciones	Autonomía y flexibilidad limitadas únicamente por la ley y el consenso interno	Mandatos y obligaciones limitan la autonomía y la flexibilidad	Es necesario comprender los mandatos y obligaciones e insertarlos en el contexto histórico adecuado

CUADRO 2.2 (continuación)

FACTOR	SECTOR		
	PRIVADO	PÚBLICO	NECESIDADES DE DIRECCIÓN ESTRATÉGICA
Influencia política	Influencia política manejada como excepciones sin acuerdos especiales	Se necesitan amortiguadores para hacer frente a los intentos de influencia y para ayudar en las negociaciones	Deberían ser incorporadas tácticas de negociación en los puntos de decisión clave
	La influencia política es indirecta	La influencia política procede de la red de autoridad y de los usuarios	Equilibrio de los intereses del contratante o usuario con los de los miembros de la red de autoridad
<i>Transaccionales</i>			
Coerción	Consumo voluntario y pago basado en el uso	Las personas deben financiar y consumir los servicios de la organización	Considerar oportunidades coercitivas como parte de una formulación e implementación del cambio estratégico
Ámbito de impacto	Intereses limitados con poco impacto social	Amplios conjuntos de intereses que tienen un considerable impacto social	Encontrar formas de descubrir externalidades importantes que guíen los aspectos del desarrollo de estrategias
Examen público	Se pueden aislar las ideas y las actividades de desarrollo	No se pueden aislar las ideas ni los procesos de desarrollo	Encontrar formas de abrir el proceso a la participación y revisión externas
Propiedad	Propiedad otorgada a los accionistas cuyos intereses son interpretados utilizando indicadores financieros	Los ciudadanos actúan a menudo como propietarios e imponen sus expectativas sobre las actividades de la organización y la dirección de estas actividades	Aprender sobre los deseos públicos y las expectativas acerca de los resultados de la prestación del servicio

CUADRO 2.2 (continuación)

FACTOR	SECTOR		
	PRIVADO	PÚBLICO	NECESIDADES DE DIRECCIÓN ESTRATÉGICA
	Pocos grupos de interés aparte de los accionistas	Grupos de interés siempre presentes	Determinar visiones de los grupos de interés de una forma eficaz y eficiente
<i>Procesos Organizativos</i>			
Objetivos	Los objetivos son claros y están acordados Interés dominante: la eficiencia	Los objetivos así como los propósitos son cambiantes, complejos, conflictivos y difíciles de especificar Interés dominante: la equidad	Encontrar un sustituto para los objetivos que supere la vaguedad y el potencial de conflicto
Límites de autoridad	Implementación representada en las figuras de autoridad que tienen el poder de actuar	Implementación contingente con los grupos de interés aparte del control de los líderes con autoridad	Ofrecer formas de identificar y dirigir los recursos esenciales
Expectativas de resultados	Claras y fijas para períodos a largo plazo, creando urgencia	Vagas y en constante movimiento, cambiando con las elecciones y los nombramientos políticos, impulsando la no actuación	El proceso debería crear la urgencia y necesidad de emprender acciones
Incentivos	Financieros	Seguridad en el trabajo, poder, reconocimiento, roles y tareas	Crear entusiasmo con la acción estratégica que se recompensa a través de la participación en la realización de acciones

La naturaleza pública está altamente relacionada con la dependencia de unas fuentes de fondos operativos distintas del mercado, de tal forma que una total dependencia de las dotaciones presupuestarias sin posibilidad de cobrar el servicio define uno de los límites del continuo. Por lo tanto, la naturaleza pública disminuye cuando es posible realizar cobros, como en el caso de las universidades públicas, que ingresan fondos con las tasas de matrícula o con las actividades de investigación y asesoramiento llevadas a cabo por los profesores. En las organizaciones que cuentan con unos presupuestos de estas características, los cuerpos supervisores autorizan los servicios no sometidos a controles de precios o aprueban la magnitud de las tarifas a imponer.

Puesto que el mercado de las organizaciones públicas está determinado por redes de autoridad definidas por los colectivos de supervisión, es necesario identificar las creencias sostenidas por estos grupos, así como las demandas que plantean, con el fin de establecer las bases sobre las cuales se desarrollarán los planteamientos estratégicos y guiar la posterior implantación de los mismos.

Mientras que la competencia entre organizaciones que ofrecen un producto/servicio determinado es una característica distintiva del sector privado, en las organizaciones públicas, la competencia por los clientes puede llegar a estar prohibida, esperándose incluso de ellas con frecuencia que colaboren entre sí. En consecuencia, los modelos competitivos tienen poco uso en las organizaciones con un grado significativo de naturaleza pública, siendo más recomendable aquellos modelos de estrategia fundamentados en la cooperación y la colaboración.

La financiación en las organizaciones privadas depende del cobro de unos precios, mientras que las organizaciones públicas ofrecen los servicios gratuitamente o cargan una pequeña tarifa para cubrir el coste de proporcionar el servicio. En tal sentido, se puede afirmar que la naturaleza pública de un servicio está relacionada con su nivel de

dependencia de los fondos públicos. Desde el punto de vista de la dirección estratégica, el fundamentarse básicamente en las subvenciones públicas crea la necesidad de mantener estos acuerdos de financiación a largo plazo, con lo cual este aspecto ha de ser planificado estratégicamente.

Mientras que las organizaciones privadas generalmente disponen de la información interna y externa necesaria para formular sus estrategias, en las organizaciones públicas a menudo no existe dicha información. Como resultado, las estrategias han de ser formuladas con escasa o ninguna información de apoyo, situación significativamente diferente de la que podemos encontrar en las organizaciones privadas, donde se cuenta con una considerable cantidad de información sobre el mercado y existen fuertes señales acerca de los éxitos o fracasos alcanzados en el sector.

### **Restricciones.**

Si bien las organizaciones privadas disfrutan de cierta autonomía y flexibilidad, estando limitadas únicamente por el marco legal y el consenso interno, en las organizaciones públicas, los mandatos legales, las obligaciones con la sociedad y las tradiciones pueden plantear restricciones que limitan su autonomía y flexibilidad. Estas organizaciones tienen menos libertad para aumentar o disminuir el número de servicios que prestan o para llevar a cabo otro tipo de acciones que consideren deseables. Las restricciones que limitan las esferas de acción son consideraciones importantes para los directores estratégicos de las organizaciones públicas.

Las organizaciones públicas deben aceptar directrices procedentes de diferentes grupos internos y externos. A medida que aumenta el grado de naturaleza pública, la fuerza de estas directrices también crece, creando importantes restricciones sobre la acción que deben ser consideradas en la dirección estratégica. Los mandatos y obligaciones deben

ser comprendidos y situados dentro de un contexto histórico que describa las tradiciones y la orientación de la organización cuando se contemplan nuevas acciones.

**Influencia política.**

El entorno de una organización pública está dominado por las consideraciones políticas. La opinión pública, los grupos de interés, los grupos de presión y las intervenciones de los responsables y usuarios son intentos de influencia a los que se debe hacer frente en las organizaciones públicas. A medida que aumenta el nivel de naturaleza pública, también lo hace la necesidad de responder a estas intervenciones utilizando adecuadas técnicas de negociación.

La posibilidad de que aparezcan intentos de influencia por parte de los miembros clave fuerza a las organizaciones públicas a crear frentes en forma de coaliciones, grupos de asesoramiento, etc. que puedan anular o limitar dichos intentos, o ayudar en las negociaciones. Estos procesos a menudo derivan en una estructura organizativa compleja que debe ser considerada en la dirección estratégica. Por otra parte, las organizaciones privadas tienen una menor necesidad de tales frentes y cuentan con acuerdos organizativos mucho más simples. En consecuencia, los directores estratégicos de las organizaciones públicas deben anticipar y crear oportunidades de negociación cuando se está formulando la estrategia. Esta apertura a la influencia ayuda a eludir las críticas y sienta las bases para una implementación menos problemática.



### **2.2.3.2. NECESIDADES DERIVADAS DE CONSIDERACIONES TRANSACCIONALES.**

Las organizaciones públicas desarrollan numerosas relaciones, a menudo complejas, con entidades clave de su entorno con el fin de hacer frente a los factores externos descritos en el apartado anterior. Estas relaciones están mediadas por los factores de poder coercitivo, ámbito de impacto, grado de examen público y propiedad pública que pasamos a desarrollar a continuación.

#### **Poder coercitivo.**

Los mandatos de las organizaciones públicas les suelen otorgar poder coercitivo. Los contribuyentes no pueden evitar que sus impuestos vayan destinados a financiar a las organizaciones públicas y pueden ser forzados a utilizar los servicios que éstas proporcionan. No obstante, este poder coercitivo es menor cuando el uso del servicio es opcional y está financiado parcialmente por el gobierno.

La dirección estratégica de una organización pública puede hacer uso de la coerción como elemento clave de la estrategia. Las organizaciones privadas tienen una mayor dependencia de la comercialización o venta de su producto/servicio a los clientes potenciales pero, a medida que aumenta la naturaleza pública de la organización, el marketing pierde importancia gradualmente, al tiempo que cobra una mayor relevancia el mantenimiento de unos acuerdos coercitivos favorables. Los directores estratégicos deberían conocer las oportunidades coercitivas derivadas de sus mandatos y utilizarlas en la formulación de su estrategia y en la implementación de sus diferentes planes de acción.

**Ámbito de impacto.**

Las organizaciones públicas tienen un ámbito de impacto más amplio que las organizaciones privadas, así como una mayor variedad de intereses a satisfacer que estas últimas. De esta forma, a medida que aumenta el grado de naturaleza pública de una organización, también se incrementa la necesidad de conocer las externalidades que complementan su misión. Estas organizaciones, preocupadas por el bienestar de la sociedad y apoyadas por el poder coercitivo, pueden y deberían realizar tareas que otros sectores no desarrollan. Un ejemplo clarificador al respecto es la creación y distribución de los servicios educativos, que generalmente los acuerdos de mercado no pueden organizar de forma equitativa. Como resultado de este mayor grado de orientación social, el ámbito de las posibles respuestas estratégicas de las organizaciones públicas se encuentra menos limitado, y los directores estratégicos deberían identificar aquellos problemas que contienen externalidades antes de emprender sus acciones estratégicas.

**Examen público.**

A medida que aumenta la naturaleza pública, también lo hacen las posibilidades de que la organización sea supervisada. Muchas organizaciones públicas no cuentan con la posibilidad de guardar secreto sobre el desarrollo de su estrategia, viéndose obligadas a gestionar sus unidades abiertamente en un entorno donde existen grupos de interés hostiles para la organización. En otras ocasiones, existen mecanismos de supervisión y control orientados a someter a la revisión e interpretación de grupos externos las acciones y planes formulados e implantados por la organización.

Como consecuencia del examen público, las estrategias establecidas por las organizaciones públicas deben ser desarrolladas utilizando unos procedimientos diferentes a los empleados en el ámbito privado. Un aspecto esencial radica en enfatizar un mayor

grado de participación, lo cual incrementa la naturaleza política propia de la mayoría de los procesos de formulación de estrategias. Así, si bien en las organizaciones privadas la política suele estar relacionada principalmente con las situaciones en las que se hace necesario superar la resistencia al cambio, en las organizaciones públicas supone dirigir muchos grupos de interés externos a la organización que controlan o influyen en las fuentes de los recursos necesarios para la misma o cuyo apoyo es esencial.

**Propiedad.**

El amplio alcance de la propiedad también distingue a las organizaciones públicas de las privadas. Todos los ciudadanos pueden tener un interés de propiedad en las organizaciones públicas, esperando de ellas que muestren integridad, justicia, respuesta a sus necesidades, honestidad y responsabilidad. Las organizaciones privadas no se ven tan obligadas, puesto que los ciudadanos no les plantean exigencias en los mismos niveles que a una organización pública. En tal sentido, se afirma que la naturaleza pública de una organización aumenta a medida que lo hace la noción de propiedad colectiva.

El desarrollo estratégico de una organización cuya propiedad está ampliamente dispersa es muy diferente del que practican las organizaciones que se sitúan en el extremo opuesto, donde los accionistas o propietarios son miembros de la misma familia. En las organizaciones públicas, los directores estratégicos deben apreciar los deseos y expectativas públicos y contemplarlos en la prestación de sus servicios.

### **2.2.3.3. NECESIDADES DERIVADAS DE CONSIDERACIONES DE PROCESOS ORGANIZATIVOS.**

Las operaciones internas de una organización también ayudan a identificar su grado de naturaleza pública. En relación a las mismas, los factores clave que distinguen a las organizaciones públicas de las privadas son los objetivos, los límites de autoridad, las expectativas de resultados y los tipos de incentivos. A continuación se presenta un breve resumen de cada uno de ellos.

#### **Objetivos.**

Una diferencia crucial entre las organizaciones públicas y las privadas se deriva de sus objetivos. Así, mientras que en las organizaciones privadas éstos suelen estar establecidos de forma clara y orientados a la búsqueda de la eficiencia, las organizaciones públicas generalmente presentan múltiples objetivos imprecisos y contradictorios. Por otra parte, en estas organizaciones con frecuencia no existen medidas concretas indicadoras del éxito organizativo; en su lugar, las demandas de los diferentes grupos de interés, los cambios de misión y la influencia de colectivos relevantes crean un conjunto complejo y confuso de expectativas a menudo en conflicto.

En las organizaciones públicas, la equidad en el trato al cliente y en la prestación del servicio es más importante que la eficiencia, objetivo prioritario en las organizaciones privadas. En tal sentido, se afirma que a medida que aumenta la naturaleza pública de una organización, la eficiencia, y sus objetivos relacionados que hacen referencia a los costes, pierden protagonismo en beneficio de la preocupación por la equidad, cuya relevancia aumenta.

Los defensores de la utilización en el sector público de las aplicaciones de dirección estratégica desarrolladas para el sector privado restan importancia a la ausencia de objetivos claros en las organizaciones públicas, no reconociendo que el establecimiento de objetivos es una etapa crucial de cualquier proceso de dirección estratégica, ya sea privado o público. Sin embargo, el contexto complejo, pluralista, oportunista y político en el que debe ser desarrollada la estrategia hace que los objetivos sean sustituidos por ideales, por lo que se hace necesario encontrar otros medios para establecer los objetivos en las organizaciones del sector público.

Los ideales proporcionan una imagen del futuro deseado para la organización, dando señales concretas sobre las que fundamentar las acciones. Además, indican las situaciones mejores y peores que describen a los clientes, programas, reputación y competencia. El caso más negativo proporciona una base sobre la que fundamentarse y el más positivo aporta una meta hacia la que la organización ha de planificarse. Los ideales proporcionan intenciones que pueden ser articuladas en los términos concretos que prefieren los líderes organizativos, facilitan objetivos y ofrecen formas de buscar el compromiso entre las diferentes opiniones contrarias que dictan lo que la organización es o no es.

### **Límites de autoridad.**

En comparación con los directores del sector privado, los administradores públicos tienen unas bases de poder más débiles y un menor nivel de autoridad para alterar o reconfigurar el sistema que dirigen. En las organizaciones públicas, la autonomía y la flexibilidad son generalmente inferiores, haciendo que los límites de autoridad sean un ingrediente clave en la definición de la naturaleza pública.

Por otra parte, el logro de consenso debe estar presente en todo proceso de formación de estrategias en las organizaciones públicas. Con el fin de crear los acuerdos conjuntos que permitan la acción estratégica, las organizaciones públicas pueden verse en la necesidad de modificar sus jurisdicciones y garantizar los recursos. Todo individuo es un *stakeholder* en potencia, lo que exige cuidadosas valoraciones de los motivos que conducen a un grupo de interés a bloquear una estrategia y de su poder para hacerlo. Los miembros clave de la red de autoridad de la organización pueden ser incitados a alejar los recursos de determinados usos, apoyar nuevas autorizaciones presupuestarias o autorizar tarifas que posibilitan la cobertura de los costes necesarios para llevar a cabo una estrategia. Por lo tanto, los directores estratégicos de las organizaciones públicas deben tomar en consideración estas limitaciones de autoridad, garantizando que el tratamiento a los grupos de interés esté orientado a mejorar las perspectivas de implementación.

### **Expectativas de resultados.**

La ambigüedad de objetivos de las organizaciones públicas hace que las expectativas de resultados sean difíciles de especificar. En este tipo de organizaciones, el éxito no puede ser reconocido con facilidad: con frecuencia es difícil identificar y compensar a los individuos que contribuyen más positivamente a los logros de la organización o no se puede detectar y corregir el fracaso de forma puntual.

Por otra parte, en las organizaciones públicas se aprecia una menor urgencia para iniciar las acciones. Las elecciones periódicas, los nombramientos políticos, etc. posicionan a nuevos líderes que interrumpen los planes y proyectos de la organización y crean inercia. La organización debe demorar la implementación hasta que estos nuevos miembros se actualicen y constituyan sus agendas. La incorporación de las ideas del recién entrado puede ser contraproduktiva y siempre genera alteraciones en el flujo normal de

actividades. Como resultado, las expectativas tienden a estar en constante variación, lo que facilita la racionalización de la inactividad. Estas "interrupciones programadas" conducen a la precaución, la inflexibilidad y unas tasas de innovación reducidas.

Sobre la base de lo que acabamos de exponer, la dirección estratégica de las organizaciones públicas debería realizarse con el fin de impulsar la acción y descubrir nuevas agendas de actividades que encajen dentro del marco temporal político y respondan a las demandas consensuadas de cambio.

### **Incentivos.**

El logro de unos resultados deseables mediante la utilización de incentivos es más difícil en las organizaciones públicas que en las privadas. Un factor clave en la definición de la naturaleza pública es la facilidad con que se pueden diseñar unos sistemas de incentivos capaces de impulsar a las personas a actuar de forma que se generen unos resultados superiores. Cuanto más pública es una organización, más difícil es diseñar incentivos operativos. De esta forma, mientras que en las organizaciones privadas las contribuciones individuales al beneficio y los índices relacionados pueden ser compensados monetariamente, las preferencias de compensaciones, las contribuciones individuales a los resultados y la medida de éstos pueden crear serias barreras a la utilización de incentivos en las organizaciones que tienen un grado significativo de naturaleza pública.

Banfield (1977) descubrió que los empleados del sector público suelen preferir la seguridad del puesto de trabajo, tareas y roles importantes, poder y reconocimiento por encima de las compensaciones financieras, que pueden ser difíciles de facilitar. El sector privado puede utilizar incentivos materiales con mayor eficacia, vinculando los resultados mensurables a las compensaciones financieras. Por otra parte, existen pruebas de que los

empleados del sector privado conceden una mayor importancia a los incentivos financieros que los empleados del sector público (Lawler, 1971).

La dirección estratégica debe tomar en consideración la carencia de reacción a los incentivos en las organizaciones públicas y utilizar una mayor creatividad en el desarrollo de unos incentivos que se adapten a la cultura de la organización y que se relacionen con las necesidades de sus miembros. Por lo tanto, es necesario recurrir a otros medios para estimular el comportamiento productivo, lo cual demanda creatividad durante la formulación de estrategias para diseñar mecanismos eficaces que reconozcan las características singulares de este contexto.

### **2.3. DIFERENTES PERSPECTIVAS SOBRE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DE ESTRATEGIAS EN LAS UNIVERSIDADES.**

En las últimas décadas, se ha hecho referencia al concepto de estrategia con bastante libertad, pensando tanto investigadores como profesionales que han estado trabajando bajo un mismo modelo. Sin embargo, como hemos destacado en el apartado 2.1.1, la estrategia es un concepto multidimensional, con lo cual es francamente difícil llegar a consensuar una definición sobre el término. Los diferentes conceptos de estrategia implican la existencia de perspectivas diversas en sus procesos de formación, siendo necesario proceder a revisar las características distintivas de estos procesos con el fin de identificar el perfil de formación de estrategias en una determinada organización y, más particularmente, en las universidades.

De acuerdo con Chaffee (1985), el concepto de estrategia ha sido aplicado a tres modelos perfectamente diferenciados, y en ocasiones contradictorios, y no a un único modelo como se supone en muchas discusiones. En tal sentido, esta autora afirma que



se puede hablar de un modelo lineal, de un modelo adaptativo y de un modelo interpretativo de estrategia. En este mismo orden de ideas, Mintzberg (1990) llegó a enumerar hasta diez modelos de formación de estrategias con características distintivas: *conceptual, formal, analítico, visionario, mental, emergente, de poder, ideológico, pasivo y episódico*.

En el presente apartado, siguiendo a Chaffee (1984, 1985, 1989), analizaremos en primer lugar los fundamentos básicos de las tres perspectivas estratégicas por ella propuestas, cuyas principales características se resumen en el Cuadro 2.3: definiciones ilustrativas, entornos dominantes, naturaleza de la estrategia, enfoque de la estrategia, objetivo de la estrategia, comportamientos estratégicos, términos asociados y medidas asociadas. Finalmente, y tomando como base el trabajo de Mintzberg (1990) y de García Falcón (1993), presentamos un modelo integrador de utilidad para identificar el perfil del proceso de formación de estrategias en el contexto de las universidades.

### **2.3.1. EL MODELO LINEAL: LA FORMULACIÓN DE ESTRATEGIAS COMO UN PROCESO RACIONAL.**

El primer modelo ampliamente adoptado es el lineal y se fundamenta en la planificación formal. El término *lineal* fue elegido por sus connotaciones de acción metódica, directa y secuencial vinculada a la planificación. Este modelo es inherente a la definición de estrategia propuesta por Chandler (1962:13) que afirma que "La estrategia es la determinación de los objetivos básicos a largo plazo de una empresa, y la adopción de los cursos de acción y la asignación de los recursos necesarios para llevar a cabo estos objetivos".

### CUADRO 2.3

#### LOS MODELOS DE ESTRATEGIA

Fuente: Chaffee (1985:141,144,146)

VARIABLE	MODELO LINEAL	MODELO ADAPTATIVO	MODELO INTERPRETATIVO
Definición ilustrativa	"[...] la determinación de los objetivos a largo plazo de una empresa, y la adopción de los cursos de acción y la asignación de los recursos necesarios para llevar a cabo estos objetivos" (Chandler, 1962:13)	"[...] relacionada con el desarrollo de un ajuste viable entre las oportunidades y riesgos presentes en el entorno externo y las capacidades y recursos de la organización para explotar esas oportunidades" (Hofer, 1973:3)	Metáforas de orientación para motivar el comportamiento esperado para producir unos resultados organizativos favorables
Entorno dominante	Fuerzas competitivas	Preferencias de los clientes	Percepciones de los grupos de interés
Naturaleza de la estrategia	Planificación	Lograr un "ajuste"	Simbolizar, lograr significado
Enfoque de la estrategia	Objetivos y acciones	Cambio organizativo	Comunicación, normas, relaciones
Objetivo de la estrategia	Logro de objetivos	Alineamiento con el entorno	Legitimidad
Comportamientos estratégicos	Cambio de mercados, productos	Cambio de estilo, marketing, calidad	Desarrollar símbolos, mejorar las interacciones y relaciones
Términos asociados	Planificación estratégica, formulación e implementación de estrategias	Dirección estratégica, elección estratégica, predisposición estratégica, diseño estratégico, encaje estratégico, impulso estratégico, nicho	Normas estratégicas, contrato social, construcción social de la realidad
Medidas asociadas	Planificación formal, nuevos productos, configuración de productos o negocios, segmentación del mercado y enfoque, participación de mercado, fusión/adquisición, diversidad de productos	Precio, política de distribución, gasto de marketing e intensidad, diferenciación de productos, cambios de autoridad, proactividad, asunción de riesgos, multiplexidad, integración, orientación al futuro, adaptación, unicidad	Las medidas se deben derivar del contexto, puede requerirse evaluación cualitativa

De acuerdo con el planteamiento lineal, la estrategia está formada por decisiones, acciones o planes integrados que suponen el establecimiento y alcance de unas metas organizativas viables. Para lograr estos objetivos, las organizaciones varían sus relaciones con el entorno mediante el cambio de sus productos o mercados, o bien realizando otro tipo de acciones emprendedoras. Entre los términos asociados al modelo lineal están *planificación estratégica, formulación de estrategias e implementación de estrategias*.

En el modelo lineal, los altos directivos siguen un prototipo de proceso racional de toma de decisiones que les permite identificar los objetivos, generar vías alternativas para alcanzarlos, valorar la probabilidad de cada alternativa y, finalmente, decidir cuál/es implementar. En el curso de este proceso, los directivos explotan las tendencias y acontecimientos externos que les son favorables y evitan o contrarrestan los que no lo son. Puesto que este modelo fue desarrollado principalmente para empresas orientadas a la búsqueda de un beneficio, dos de sus medidas de resultados más importantes son el beneficio y la productividad.

Aunque en muchas discusiones no se exponen de modo explícito todas las premisas del modelo lineal, éstas se pueden deducir de la tendencia de los diferentes autores a enfatizar la planificación y la previsión. Así, una primera premisa radica en que, si se ha de seguir un proceso secuencial, la organización ha de estar fuertemente acoplada, de forma tal que todas las ramificaciones de las decisiones tomadas en la alta dirección puedan ser implementadas en las distintas partes de la organización, consiguiendo que las intenciones lleguen a convertirse en acciones.

Una segunda premisa surge del hecho de que la planificación consume tiempo y está orientada al futuro. En otras palabras, aunque las decisiones que se tomen hoy estén fundamentadas en una serie de creencias acerca de las condiciones futuras, pueden no ser implementadas hasta dentro de unos meses o incluso años. Con el fin de evitar la

opinión de que la toma de estas decisiones supone una pérdida de tiempo, se ha de asumir que el entorno es relativamente predecible o que la organización está lo suficientemente aislada del mismo. Asimismo, muchos autores asumen explícitamente que las organizaciones tienen objetivos y que el cumplimiento de estos objetivos es el resultado más importante de la estrategia.

El interés por el modelo lineal comenzó a desvanecerse a mediados de la década de los setenta. A este respecto, Ansoff y Hayes (1976) sugirieron que la razón que explica el alejamiento del modelo lineal fue que se comenzó a considerar que los problemas estratégicos habían cobrado una mayor complejidad, incluyendo no sólo las diferentes dimensiones directivas y el propio proceso, sino también variables de tipo tecnológico, económico, de información, psicológico y político.

A pesar de la creciente volatilidad y vulnerabilidad del contexto de la educación superior, la estrategia lineal puede existir en nuestras instituciones. Para Chaffee (1989), algunas características clave de los procesos de dirección y formulación de políticas en las instituciones de educación superior conducen a este modelo. Así por ejemplo, los niveles de matrículas son ciertamente variables estratégicas para la educación superior. Aunque no se pueden predecir con total perfección, hay un conocimiento suficiente de los datos demográficos referidos al grupo en edad universitaria tradicional y de los patrones de participación de los grupos etarios más adultos como para permitir una previsión útil y proyectar posibles cambios en las matrículas. De igual manera, muchas funciones financieras pueden ser planificadas; a nivel de políticas, es posible evaluar el coste real de un programa, identificar áreas que requieren inversiones de capital o predecir cambios en las necesidades financieras y determinar si será necesario implantar acciones especiales para afrontarlos.

Para la misma autora, la utilidad de la estrategia lineal en educación superior es limitada debido a la multiplicidad de objetivos contradictorios propia de este sector, a su incapacidad para predecir muchas circunstancias clave del entorno y a su inhabilidad para proteger a las instituciones del entorno. Además, los directivos y decisores políticos tienen dificultad para crear cambios deliberadamente debido a normas que suponen una alta participación en la toma de decisiones, así como a inflexibilidades organizativas como la titularidad del profesorado, su especialización y la imposibilidad de poder "trasladar la planta a una mejor ubicación".

### **2.3.2. EL MODELO ADAPTATIVO: LA FORMULACIÓN DE ESTRATEGIAS COMO UN PROCESO EMERGENTE.**

La estrategia adaptativa reconoce la existencia de entornos volátiles y la necesidad de la organización de adaptarse si pretende continuar existiendo. La definición de Hofer (1973:3) tipifica el modelo adaptativo de estrategia, caracterizándola como "[...] relacionada con el desarrollo de un ajuste viable entre las oportunidades y riesgos presentes en el entorno externo y las capacidades y recursos de la organización para explotar estas oportunidades". Se espera que la organización evalúe continuamente las condiciones externas e internas; esta evaluación conduciría a ajustes en la organización y en su entorno relevante que crearían "[...] alineamientos satisfactorios de las oportunidades y riesgos del entorno, por una parte, y de las capacidades y recursos organizativos, por otra" (Miles y Cameron, 1982:14).

El modelo adaptativo está fundamentado en la visión orgánica de las organizaciones, y como tal considera a éstas como entidades únicas con múltiples partes funcionales que interactúan con múltiples facetas de un entorno cambiante. El propósito de esta interacción consiste básicamente en obtener los recursos necesarios para lograr los fines

organizativos y garantizar la supervivencia de la organización. Ello implica sintonizar a ésta con los cambios de la demanda y reorientarla según sea necesario con el fin de mantener o aumentar el flujo de recursos que recibe del entorno. El problema fundamental de la organización es la naturaleza de sus actividades, representadas mediante la cuestión "¿qué estamos haciendo?" a la cual pretende dar respuesta la dirección estratégica adaptativa de forma que se maximicen los recursos de la organización.

En el modelo adaptativo, el problema estratégico se presenta cuando se produce una crisis de recursos (p.e., restricciones financieras) o se reconoce la existencia de cambios en la demanda externa (p.e., reducción en el número de matriculados). La organización, para eludir estos problemas estratégicos, debería anticipar el futuro, supervisar los factores clave del entorno, y reconocer las principales oportunidades y amenazas. Las acciones estratégicas consisten normalmente en: (a) realizar cambios en los productos o servicios, ya sea mediante la diversificación con el objetivo de atraer a nuevos proveedores de recursos, o mediante las ampliaciones o modificaciones de programas que resulten atractivas al mercado; y (b) crear el suficiente *slack* de recursos que permita a la organización explotar las oportunidades y contrarrestar las amenazas y, en definitiva, alcanzar un mayor grado de flexibilidad e innovación. De acuerdo con las premisas de este modelo, se aconseja a las universidades que realicen investigaciones de mercado, supervisen las tendencias de su entorno, aumenten su flexibilidad y actualicen sus ofertas de programas (Chaffee, 1984).

El modelo adaptativo difiere del modelo lineal presentado anteriormente en varios aspectos:

- La supervisión del entorno y la realización de los cambios son funciones simultáneas y continuas en el modelo que ahora nos ocupa, no existiendo el desfase temporal de la planificación implícito en el modelo lineal.
- El modelo adaptativo no enfatiza tanto como el modelo lineal las decisiones sobre objetivos. En su lugar, tiende a centrar la atención del directivo en los medios, aunque el objetivo está representado por un alineamiento de la organización con su entorno.
- La definición de comportamientos estratégicos del modelo adaptativo va más allá del modelo lineal, en la medida en que no sólo incorpora los principales cambios de productos o mercados, sino también los cambios más sutiles de estilo, marketing, calidad y otros matices.
- La planificación por anticipación es relativamente poco importante en el modelo adaptativo, de forma que, como se podría esperar, la estrategia está menos centralizada en la alta dirección, es más multifacética y generalmente está menos integrada que en el modelo lineal. No obstante, los altos directivos, en el modelo adaptativo, son totalmente responsables de guiar el desarrollo de la estrategia.
- En el modelo adaptativo, el entorno es considerado como un sistema complejo de apoyo a la vida de la organización integrado por tendencias, acontecimientos, competidores y grupos de interés. La frontera entre la organización y su entorno es altamente permeable, siendo el entorno el principal centro de atención para determinar la acción organizativa. Esta acción, ya sea proactiva o reactiva, responde a la naturaleza y magnitud de las presiones del entorno percibidas o anticipadas.

Para Chaffee (1989), el cambio más significativo del sector de la educación superior desde 1970 ha sido su consciente orientación hacia la estrategia adaptativa. La torre de

marfil se fue convirtiendo en un anacronismo a medida que las universidades pasaban de considerar el proceso de admisiones como una función de selección a verlo como una función de captación, y de las discusiones intelectuales acerca de nuevos programas a los debates basados en el mercado acerca de si ese nuevo programa atraería a suficientes estudiantes y les ayudaría a encontrar un puesto de trabajo después de la titulación. Las instituciones de educación superior comenzaron a ofrecer cursos nocturnos, a impartirlos en las localidades apropiadas y a prestar otros servicios especiales a los estudiantes adultos. Sólo las instituciones más elitistas o mejor posicionadas han estado exentas de la necesidad de adaptarse al descenso en el apoyo público a la educación superior, a la mayor demanda de preparación laboral como objetivo de la educación de grado y a las menores cifras de estudiantes en edad tradicional.

Sin embargo, del mismo modo que la estrategia adaptativa es de considerable valor para las instituciones de educación superior, también presenta algunas limitaciones. En tal sentido, estas instituciones expresan ciertos propósitos y tradiciones que no pueden ser eludidos sin dejar de cumplir los motivos por los cuales fueron creadas. Así, si bien una empresa podría cambiar radicalmente su línea de productos, para una universidad esto sería imposible. Además, incluso los cambios deseables podrían necesitar de un tiempo considerable para su implantación, debido a la mayor dependencia del personal que del capital, a la naturaleza especializada de la experiencia del profesorado y a la tasa de rotación del profesorado relativamente baja (Chaffee, 1989). En definitiva, se podría concluir que la educación superior puede adaptarse, pero usualmente de forma bastante lenta y siempre dentro de unos límites relativamente estrechos.



### **2.3.3. EL MODELO INTERPRETATIVO: LA FORMULACIÓN DE ESTRATEGIAS COMO UN PROCESO SIMBÓLICO.**

El desarrollo de la estrategia interpretativa es paralelo al reciente interés por la cultura corporativa y la dirección simbólica (Deal y Kennedy, 1982; Meyer y Rowan, 1977; Pfeffer, 1981; Smircich y Morgan, 1982; Weick y Daft, 1983). Aunque los parámetros del nuevo modelo interpretativo de estrategia aún no están claros, se puede sugerir que está basado en una perspectiva organizativa del contrato social más que en una orgánica (Keeley, 1980). La visión orgánica, o biológica, de la organización se ajusta al modelo adaptativo, mientras que la perspectiva del contrato social representa a la organización como un conjunto de acuerdos de cooperación a los que los individuos se adhieren libremente. En tal sentido, la existencia de la organización se fundamenta en la capacidad de atraer a suficientes individuos para cooperar en un intercambio mutuamente beneficioso.

La estrategia interpretativa asume que la realidad está construida socialmente (Berger y Luckmann, 1966), es decir, que no es algo objetivo o externo al perceptor que pueda ser captado correcta o incorrectamente. Más bien, la realidad se define a través de un proceso de intercambio social en el que las percepciones son afirmadas, modificadas o reemplazadas de acuerdo a su congruencia aparente con las percepciones de otras personas. Pettigrew (1977) proporcionó los primeros indicios del modelo interpretativo, definiendo la estrategia como el producto de la resolución parcial de los dilemas del entorno e intraorganizativos. Aunque su énfasis en la naturaleza política y consensual de la estrategia podría considerarse que es compatible con el modelo adaptativo, el autor ofreció varias contribuciones innovadoras entre las que se encuentran: (a) su interés por la dirección de la construcción de significados y símbolos como componentes centrales de la estrategia; y (b) su énfasis en la legitimidad -más que en el beneficio-, la productividad u otros objetivos estratégicos típicos.

La estrategia en el modelo interpretativo podría definirse como un conjunto de metáforas de orientación o marcos de referencia que permiten que los grupos de interés de la organización conozcan a ésta y a su entorno. Desde esta perspectiva, los grupos de interés están motivados a creer y a actuar tal y como se espera de ellos con el fin de generar unos resultados favorables para la organización. En esta definición se utiliza el término *metáforas* en plural porque el mantenimiento de lazos sociales en la organización evita forzar el acuerdo sobre una única interpretación (Weick y Daft, 1983).

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, una dirección estratégica eficaz requiere de la utilización de todas las formas de comunicación posibles y de los símbolos utilizados para representar la realidad colectiva de los participantes. Los símbolos y la comunicación son las herramientas básicas con las que estos participantes crean, modifican, delimitan e interpretan sus interacciones y su sentido de satisfacción. El problema fundamental de la organización consiste en dar respuesta a la cuestión "¿Por qué estamos juntos?", y la legitimidad, que es el requisito básico de la organización, se obtiene cuando los participantes han percibido que la cuestión anterior se responde de forma satisfactoria.

En el modelo interpretativo, el problema estratégico se presenta cuando se produce una crisis de credibilidad, que consiste en que los participantes obtienen una respuesta no satisfactoria con respecto a su razón para estar organizados. En lo que a la estrategia se refiere, ésta es de naturaleza inconexa, desintegrada y multifacética, debido precisamente a la coexistencia de diferentes intereses individuales, y cambia constantemente a medida que los participantes entran y salen de la organización. Las principales acciones estratégicas están relacionadas con: (a) el desarrollo de conceptos y símbolos para orientar a los participantes, y (b) la mejora de la comunicación tanto dentro como fuera de la organización. Por lo tanto, para Chaffee (1984), dos son las ideas que parecen subyacer al modelo interpretativo: (a) la importancia de la cultura, símbolos o mitos de

la organización; y (b) la relación de la dirección estratégica con los planteamientos del incrementalismo inconexo de Lindblom (1959).

Como ya se ha indicado, la estrategia interpretativa tiene como finalidad atraer y mantener a los individuos en una organización garantizando que perciben los beneficios de la participación. Así por ejemplo, siguiendo a Chaffee (1989), entre los beneficios potenciales de la educación superior para un estudiante están las oportunidades de aprender ideas interesantes, prepararse para un futuro trabajo, participar en una comunidad agradable y asistir a acontecimientos culturales y deportivos. Pero en ocasiones, los estudiantes se aburren, se cuestionan si conseguirán un empleo, se sienten ajenos a la comunidad, etc. En otras palabras, no perciben los beneficios de la participación, tanto si existen como si no. En relación a estas situaciones, la estrategia interpretativa centra la atención precisamente en la importancia de la percepción, señalando que es significativo descubrir cómo perciben los diferentes colectivos a la organización para adoptar aquellas acciones que refuercen las percepciones positivas y subsanen las negativas.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, la estrategia interpretativa, más que reflejar el *cambio con* el entorno como el modelo adaptativo, se asemeja al modelo lineal en su énfasis en *hacer frente* al entorno. Sin embargo, existe una importante diferencia puesto que, aunque los estrategas del modelo lineal hacen frente al entorno mediante acciones organizativas que intentan influir instrumentalmente en las relaciones, el estratega interpretativo hace frente al entorno a través de acciones simbólicas y de comunicación.

De esta forma, la estrategia interpretativa, al igual que la adaptativa, asume que la organización y su entorno constituyen un sistema abierto. Pero en la estrategia interpretativa, las actitudes de los participantes actuales y potenciales hacia la organización y sus *outputs* son configuradas por los líderes de la organización, que no

realizan cambios físicos en dichos *outputs*, sino que pretenden incrementar la credibilidad en la organización o su *output*. En este sentido, la estrategia interpretativa se solapa con la acción que se podría adoptar bajo el modelo adaptativo. Por ejemplo, cuando un estrategia adaptativo se centra en mejorar la credibilidad en el producto, su comportamiento podría ser clasificado como interpretativo. Así, puesto que la estrategia es multifacética, examinar la combinación de este tipo de marketing con otros movimientos estratégicos permite su clasificación como modelo adaptativo o interpretativo.

Una última distinción entre el modelo adaptativo y el interpretativo hace referencia a la forma en que se conceptualiza la complejidad en cada uno de ellos. De esta forma, la estrategia adaptativa surge de la complejidad estructural (e intenta hacer frente a ella), lo que contradice y cambia significativamente las demandas del *output* de la organización. La estrategia interpretativa enfatiza la complejidad actitudinal y cognitiva que existe entre los diversos grupos de interés de la organización.

En resumen, la estrategia interpretativa se mueve entre dos mundos diferenciados (Chaffee, 1989): (a) el mundo de las decisiones, acciones y acontecimientos, al igual que en las estrategias lineal y adaptativa; y (b) el mundo de la comunicación, las normas, el lenguaje, las actitudes, los símbolos, la percepción y las relaciones. La organización necesita actuar de forma que satisfaga a sus colectivos, pero también necesita interpretar lo que está haciendo de forma que estos colectivos capten lo que la organización desea que perciban. El énfasis en la importancia del liderazgo con visión es una llamada a la interpretación, puesto que la visión da un sentido de dirección que permite que cada individuo contribuya a la organización y se sienta importante.

#### **2.3.4. UN MODELO INTEGRADOR PARA DETERMINAR EL PERFIL DEL PROCESO DE FORMACIÓN DE ESTRATEGIAS EN LAS UNIVERSIDADES.**

Considerando la estrategia como el conjunto de decisiones y acciones de diferente naturaleza que permiten a una universidad cumplir con su misión y alcanzar los objetivos que haya establecido a corto y a largo plazo, en cada universidad, las estrategias son el resultado de un proceso de formulación que presenta características distintivas. En nuestro trabajo, admitimos como hipótesis que estos procesos no responden a un único modelo teórico, sino que son diferentes factores no excluyentes de tipo formal, cultural, político, cognitivo, visionario, ecológico, etc. los que influyen, en mayor o menor grado, en dichos procesos.

El trabajo publicado por Mintzberg en el año 1990 y la posterior actualización realizada por García Falcón en 1993 proporcionan la base conceptual para la construcción de un modelo que permite identificar el perfil del proceso de formación de estrategias de una determinada institución universitaria. En estos trabajos, se contempla la existencia de diez escuelas de pensamiento diferentes que suponen, a su vez, diez modelos particulares de formación de estrategias con sus características distintivas. Estos modelos se corresponden con:

- La formación de estrategias como un proceso *conceptual*, fundamentado en las investigaciones relacionadas con la escuela del *diseño*.
- La formación de estrategias como un proceso *formal*, fundamentado en las investigaciones relacionadas con la escuela de la *planificación*.

- La formación de estrategias como un proceso *analítico*, fundamentado en las investigaciones relacionadas con la escuela del *posicionamiento*.
- La formación de estrategias como un proceso *visionario*, fundamentado en las investigaciones relacionadas con la escuela del *"entrepreneurship"*.
- La formación de estrategias como un proceso *mental*, fundamentado en las investigaciones relacionadas con la escuela *cognitiva*.
- La formación de estrategias como un proceso *emergente*, fundamentado en las investigaciones relacionadas con la escuela del *aprendizaje*.
- La formación de estrategias como un proceso *de poder*, fundamentado en las investigaciones relacionadas con la escuela *política*.
- La formación de estrategias como un proceso *ideológico*, fundamentado en las investigaciones relacionadas con la escuela *cultural*.
- La formación de estrategias como un proceso *pasivo*, fundamentado en las investigaciones relacionadas con la escuela del *entorno*.
- La formación de estrategias como un proceso *episódico*, fundamentado en las investigaciones relacionadas con la escuela de la *configuración*.

Para aplicar el modelo, y aproximarnos con ello al perfil antes mencionado, en relación a cada una de estas perspectivas se formula un conjunto de sentencias afirmativas con las que los directivos clave (rector, vicerrectores, gerente, etc.) de la universidad deben

manifestar su grado de acuerdo o desacuerdo. Estas afirmaciones, clasificadas por perspectivas, quedan recogidas en la relación siguiente:

**Orientación formal del proceso:**

- Las decisiones estratégicas en esta Universidad se adoptan de acuerdo a un plan unificado, coherente y global que integra a todas las unidades organizativas de la institución (órganos de gobierno, centros, departamentos y servicios centrales).
- En esta Universidad existe un propósito organizativo expresado documentalmente en términos de objetivos a largo plazo, planes y programas de acción, y prioridades en la asignación de sus recursos.
- La formación de estrategias en esta Universidad se puede considerar como un proceso deliberado e intencionado que es dirigido, controlado e impulsado por los órganos de gobierno de la misma.
- La Universidad cuenta con un departamento interno responsable de asesorar metodológicamente a la institución en el proceso de formulación de estrategias, en la aplicación de técnicas de análisis estratégico, y en la realización de estudios sobre su entorno externo y su ámbito interno.

**Orientación emergente del proceso:**

- En esta Universidad, las estrategias no responden a un modelo o plan previamente establecido, sino que se van formando con el transcurso del tiempo de forma secuencial, a modo de pequeños pasos incrementales.

- En esta Universidad, la estrategia puede considerarse como la resultante final del conjunto de decisiones diarias que vamos tomando a medida que consideramos lo que sucede continuamente en nuestro entorno externo y en nuestro ámbito interno.
- En esta Universidad, no existe un solo estrategia, sino muchos estrategias potenciales y, de esta forma, las estrategias pueden ser consideradas como el resultado de procesos participativos de aprendizaje colectivo.
- Debido a los constantes cambios que ocurren en nuestro entorno y en nuestra propia institución, es difícil formular con anticipación las estrategias de esta Universidad, por lo que sus procesos de formulación e implementación ocurren generalmente de forma simultánea.

**Orientación cognitiva del proceso:**

- En muchas ocasiones, cuando me he enfrentado a problemas estratégicos nuevos, he recurrido para su análisis y resolución a la utilización de esquemas mentales que había desarrollado y aplicado en otras situaciones pasadas y en otros contextos.
- En gran medida, las estrategias de esta Universidad no están explicitadas pero pueden ser consideradas como perspectivas, visiones o conceptos que existen dentro de la mente de algunos de los miembros de su equipo de gobierno.
- Los diferentes estilos cognitivos de los miembros del equipo de gobierno de esta Universidad afectan en gran medida a las estrategias y a los procesos de formación de estrategias de la institución.



- Los diferentes factores subjetivos individuales, y las diferentes percepciones que sobre ciertas situaciones o problemas tienen los miembros del equipo de gobierno de esta Universidad, afectan en gran medida a sus estrategias y a sus procesos de formación de estrategias.

**Orientación cultural del proceso:**

- Las estrategias de esta Universidad están fuertemente influidas por las ideologías, creencias, valores y normas de comportamiento compartidos por los miembros de la comunidad universitaria.
- Las ideologías, las creencias, los valores y las normas de comportamiento arraigados en esta Universidad están impidiendo los cambios estratégicos necesarios para adaptarse a las nuevas exigencias del entorno.
- En esta Universidad, se promueven medidas de socialización orientadas a lograr un alto grado de identificación de los miembros de la comunidad universitaria con los fines, objetivos y estrategias de la institución.
- En esta Universidad, existe un alto grado de identificación de los miembros de la comunidad universitaria con los fines, objetivos y estrategias de la misma.

**Orientación política del proceso:**

- Los objetivos y estrategias de esta Universidad son el resultado de los procesos de negociación que tienen lugar entre diferentes colectivos o grupos que defienden más sus propios intereses individuales que los de la institución.

- Existen diferentes colectivos o grupos externos (p.e., gobierno, sindicatos, sociedad en general, etc.) que ostentan cierto grado de poder e influyen decisivamente en los objetivos y estrategias formulados por esta Universidad.
- Existen diferentes colectivos o grupos internos (p.e., profesores, alumnos, P.A.S., etc.) que ostentan cierto grado de poder e influyen decisivamente en los objetivos y estrategias formulados por esta Universidad.
- En esta Universidad se suelen formar coaliciones o alianzas temporales entre grupos de personas con el objeto de defender sus propias alternativas de solución para determinadas situaciones o problemas estratégicos.

**Orientación ecológica del proceso:**

- Debido a diferentes factores de inercia estructural (p.e., características del profesorado y de sus líneas de investigación, normas y procedimientos establecidos, etc.), esta Universidad tiene limitada su capacidad para adaptarse a las condiciones cambiantes del entorno.
- El proceso de formación de estrategias de esta Universidad puede ser considerado como un hecho exógeno más que como un proceso dirigido y controlado internamente por su propio equipo de gobierno.
- En esta Universidad no existen verdaderos estrategias internos, sino que es el entorno, manifestado a través de un conjunto de fuerzas externas, el que determina en última instancia las estrategias de la institución.

- Debido a que esta Universidad no es autosuficiente o capaz de generar por sí misma la cantidad y diversidad de recursos que requiere, necesita desarrollar las estrategias necesarias para adaptarse al entorno (donde se encuentran dichos recursos).

**Orientación visionaria del proceso:**

- Las acciones estratégicas que se adoptan en esta Universidad responden básicamente a la perspectiva o visión a largo plazo que tiene el Rector sobre el futuro deseado para la institución.
- En esta Universidad, las intenciones, la capacidad intuitiva y la experiencia del Rector son los principales factores determinantes de las estrategias seguidas por la institución.
- La visión de futuro que el Rector tiene para esta Universidad está perfectamente articulada en frases y hechos que son transmitidos de forma eficaz a los miembros de la comunidad universitaria.
- En esta Universidad, el Rector controla personalmente la puesta en práctica de aquellas acciones orientadas al desarrollo de su propia visión futura de la institución.

**Orientación analítica del proceso:**

- Las estrategias de esta Universidad están claramente orientadas a diversificar el catálogo actual de titulaciones y líneas de investigación.
- Las estrategias de esta Universidad están claramente orientadas a hacer frente al incremento de competencia que se está produciendo entre las universidades, tanto públicas como privadas.

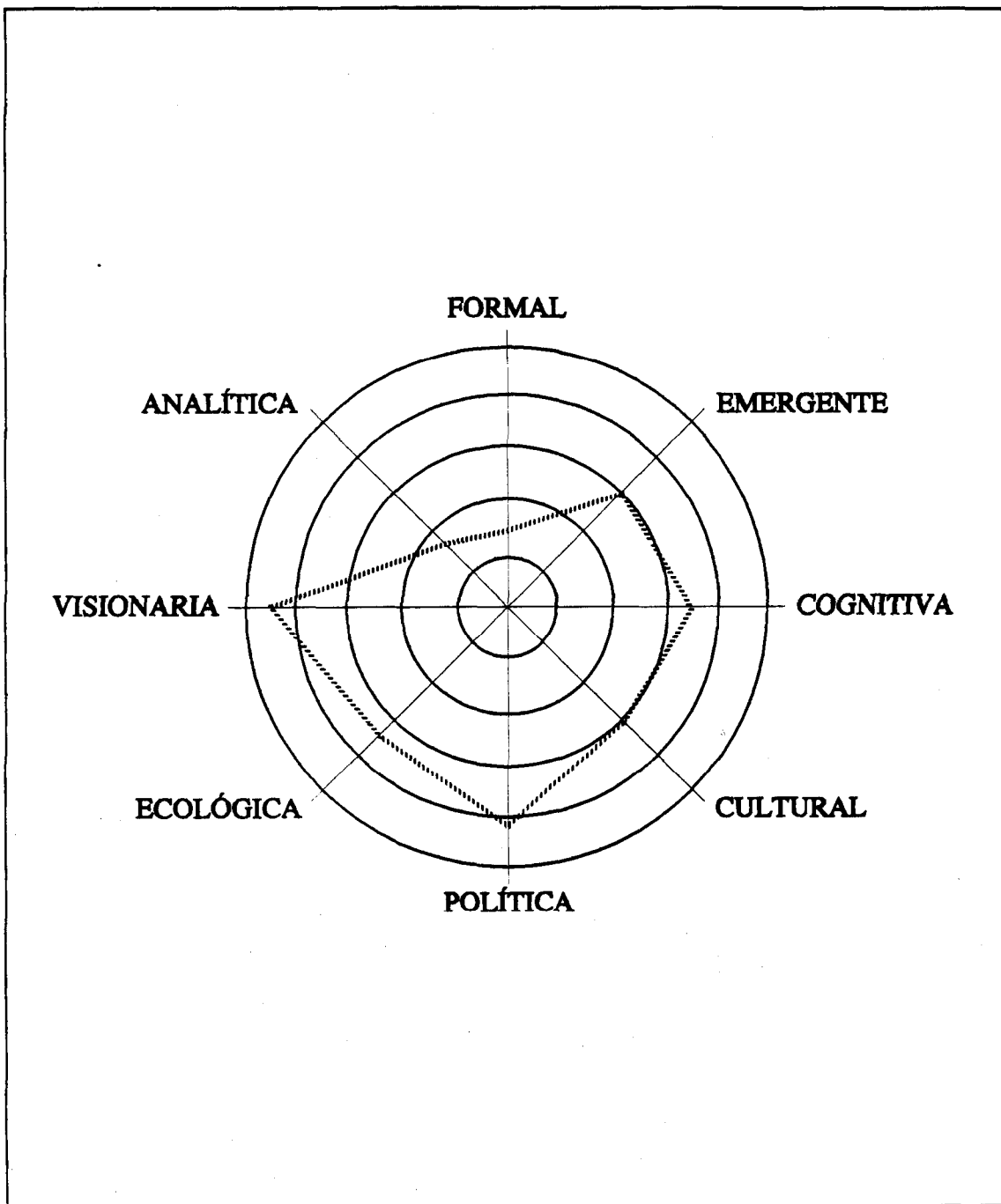
- Con el fin de mejorar el grado de competitividad de esta Universidad, en sus estrategias actuales se apoyan decididamente los acuerdos de colaboración con otras universidades e instituciones de ámbito nacional e internacional.
- Debido a las limitaciones financieras existentes, las estrategias de esta Universidad están claramente orientadas a la contención de los gastos que se generan en sus diferentes centros y departamentos.
- Debido a las limitaciones financieras existentes, las estrategias de esta Universidad están claramente orientadas a la búsqueda de fuentes de financiación alternativas.

De la lectura conjunta de las opiniones aportadas por el equipo directivo, se puede derivar un perfil que refleja cuáles son los factores que influyen más significativamente en el proceso de formación de estrategias de la institución universitaria. A título ilustrativo, en el gráfico de la Figura 2.3 se recoge el perfil del proceso de formación de estrategias de una universidad hipotética, el cual sería el resultado de la información solicitada al equipo de gobierno de la institución.

**FIGURA 2.3**

**PERFIL DEL PROCESO DE FORMACIÓN DE  
ESTRATEGIAS DE UNA UNIVERSIDAD HIPOTÉTICA**

(Fuente: Elaboración propia)



## **2.4. LA PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA EN EL CONTEXTO DE LAS UNIVERSIDADES.**

### **2.4.1. LA EVOLUCIÓN DEL PENSAMIENTO ESTRATÉGICO EN EL CONTEXTO DE LAS UNIVERSIDADES.**

Después de la Segunda Guerra Mundial, la utilización de las técnicas de planificación en educación superior en los Estados Unidos<sup>3</sup> se justificaba por el continuo crecimiento económico y de la población en edad universitaria (Agwu, 1992). Este período de crecimiento económico facilitaba el apoyo público que recibían las universidades, reflejado en una mayor asignación de fondos para la educación superior desde los años cincuenta a los años setenta (McCorkle y Archibald, 1982). Es en esta etapa, conocida como la *edad dorada* de la educación superior, cuando las instituciones académicas disfrutaron de un mayor grado de diversidad de programas, así como de investigación y desarrollo (McCorkle y Archibald, 1982; Keller, 1983; Kemerer *et al.*, 1982). Se utilizaron técnicas de planificación a largo plazo para proyectar el crecimiento del número de matriculados mediante la extrapolación de las tendencias existentes, y las asignaciones de fondos a la educación superior y la presupuestación institucional estaban basadas en las estimaciones de las matrículas (Kotler y Murphy, 1981; Merson y Qualls, 1980).

En esta etapa, el ámbito de aplicación de las técnicas de planificación a largo plazo se centraba en los sistemas PPBS (sistemas de planificación-programación-presupuestación: un planteamiento de base cuantitativa para la planificación y la dirección) o en la MBO (dirección por objetivos: un proceso mediante el cual una organización ajusta sus prioridades con el fin de mejorar su posición en el mercado), y las decisiones aún

---

<sup>3</sup> La discusión del presente apartado se lleva a cabo en el contexto de la educación superior estadounidense, por ser el país donde las técnicas de planificación estratégica han experimentado un mayor grado de desarrollo, tanto a nivel general como en el caso de las universidades.

tendían a centrarse únicamente en la asignación de recursos financieros o en la evaluación de programas, pero no en ambos (Hussey, 1984; Lorange, 1982; Schmidlein y Milton, 1990).

Sin embargo, a pesar de las críticas recibidas, la planificación a largo plazo presentaba varias ventajas para planificar las decisiones directivas. Por ejemplo, proporcionaba a las organizaciones la capacidad de predecir el desarrollo futuro durante cinco o más años sobre la base de la extrapolación de las tendencias existentes (Agwu, 1992). Asimismo, también orientaba sobre los posibles cursos de acción y sobre los procesos de implementación más adecuados (King y Cleland, 1987; Steiss, 1985).

A finales de los años setenta, los responsables de facultades y universidades comenzaron a percibir que la *edad dorada* de la educación superior estaba empezando a perder su esplendor: no sólo sucedían cambios, sino que además lo hacían con mayor rapidez (Prinvale, 1992). Así por ejemplo, las tendencias fluctuantes de la economía global y nacional, los drásticos cambios en las características demográficas de la población en edad universitaria, descensos del número de alumnos matriculados, restricciones de la financiación a la educación superior, y nuevas actitudes sociales y políticas, entre otros factores, hicieron que los administradores de las instituciones universitarias se sintiesen amenazados ante la magnitud del cambio que afectaría a sus organizaciones en los años venideros (Prinvale, 1992; Agwu, 1992). Se enfrentaban a un futuro que no sólo se esperaba que fuese radicalmente diferente del pasado, sino también mucho más difícil de predecir con exactitud o fiabilidad, y eran conscientes de que los métodos de planificación utilizados hasta ahora ya no serían eficaces en el logro del éxito futuro. Ante estas perspectivas, se intentó buscar soluciones prácticas a medida que las técnicas tradicionales de planificación quedaban obsoletas y sin importancia para los difíciles problemas de los ochenta. El cambio era inevitable y los procesos de planificación, tales como la planificación estratégica, que conllevaba flexibilidad y contemplaba

explícitamente la influencia de los factores externos a una organización, eran considerados como "[...] una necesidad organizativa en la era de la información para el éxito y la supervivencia" (Bossert, 1989:4).

En este período, los investigadores y profesionales de la educación superior presenciaron "[...] un rápido crecimiento del interés por la planificación en educación superior en los Estados Unidos [...] Libros, artículos de revistas y *workshops* sobre este tópico [...] proliferaron. Se formó una asociación profesional preocupada por la planificación en educación superior [la Society for College and University Planning]; ahora tiene más de 1.800 miembros y publica su propia revista" (Schmidtlein, 1990:1).

Fue dentro de este contexto donde publicó Keller en 1983 *Academic Strategy: The Managerial Revolution*. Su libro logró rápidamente muchos seguidores, en parte porque recogía las preocupaciones de los administradores de la educación superior de que, como "[...] muchas facultades y universidades han carecido de una planificación adecuada, de una dirección interna fuerte, y de un conjunto transparente de objetivos, la educación superior ha cambiado" (Keller, 1983:25). Keller argumentaba que las instituciones académicas son complejas aunque no son tratadas como tal. Afirma el autor que en muchos círculos de educación superior la planificación era un tabú, opinando que sin planificación y sin estrategia las universidades no sobrevivirían, y que era necesario que estas organizaciones fueran más sensibles a las externalidades que afectan a sus actividades, tanto académicas como administrativas. La planificación estratégica, tal y como es definida en *Academic Strategy*, implica el ajuste continuo a las nuevas condiciones del entorno académico, se desarrolla a nivel institucional, promueve el reconocimiento del posible mercado de la institución y contempla los posibles desarrollos futuros de la educación superior.



Después de la publicación del libro de Keller, se desarrolló un gran cuerpo de literatura que describía cómo implementar la planificación estratégica, enumerando sus beneficios y presentando estudios de casos sobre su utilización en la educación superior (véase Chaffee, 1984; Hussey, 1984; Richardson y Gardner, 1983; Ringle y Savickas, 1983; Steeples, 1986; Stubbart, 1986).

A pesar de este desarrollo, Prinvale (1992) considera que tres grandes debilidades plagan la literatura sobre la aplicación de la planificación estratégica en educación superior: (a) en primer lugar, investigadores y profesionales utilizan el término *planificación estratégica* para describir un amplio abanico de actividades y procesos, no encontrándose en la literatura ninguna definición del concepto que disfrute de un elevado nivel de consenso; (b) la segunda debilidad que plantea el autor es la carencia de una investigación empírica que contraste si la planificación estratégica realmente permite que una institución de educación superior implemente unos cambios más eficaces o eficientes que a través del uso de otros procesos de planificación o de toma de decisiones; y (c) la tercera debilidad es que la literatura sobre el uso de la planificación estratégica en educación superior no está fundamentada en la investigación sobre los factores críticos que diferencian a las organizaciones de educación superior de otras organizaciones.

En los últimos años, la planificación estratégica se ha convertido en un elemento integrante de un sistema de dirección más amplio denominado *dirección estratégica* (Mintzberg y Quinn, 1991; Hax y Majluf, 1991). Yoannone (1992), al estudiar la evolución de los sistemas de dirección en el contexto de la educación superior, afirma que la dirección estratégica crea una situación de planificación global para una organización, vinculando todas sus partes integrantes en una dirección unificada. En el mismo sentido, Dooris y Lozier (1990) consideran que las instituciones de educación superior han comenzado a incorporar el pensamiento estratégico y las técnicas de

planificación estratégica a la dirección del funcionamiento diario de la organización, lo que ha permitido el desarrollo de la dirección estratégica en este contexto.

#### **2.4.2. EL PROBLEMA DE LA DELIMITACIÓN: ¿QUÉ NO ES PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA?**

Aunque la planificación estratégica es "[...] popular y familiar, es un [...] concepto oscuro" (Cope, 1981:214), siendo necesario proceder a delimitar su verdadero contenido y funciones. Muchos autores del campo de la dirección estratégica presentan diferencias en términos de su nivel de abstracción, esencia y generalidad, pero otros comparten perspectivas, opiniones e ideas predominantes sobre la planificación estratégica. La vaguedad y confusión podría atribuirse a las filosofías de las diferentes escuelas de pensamiento y a las diferencias existentes entre las organizaciones corporativas lucrativas y las instituciones académicas no lucrativas (Agwu, 1992).

En un intento de delimitar el concepto de planificación estratégica, han sido varios los trabajos que, fundamentándose en la literatura existente, han revisado las principales características de estos sistemas desde dos perspectivas diferentes pero complementarias: (a) ¿qué no es planificación estratégica? y (b) ¿qué es la planificación estratégica? En el presente apartado abordaremos la primera de estas cuestiones, reservando para el apartado siguiente la respuesta a lo que sí es planificación estratégica.

Para algunos autores, la delimitación de lo que es la planificación estratégica se puede lograr mejor examinando lo que realmente no es. En esta línea, Steiner (1979), con el fin de aclarar las concepciones e interpretaciones erróneas de los directivos académicos con respecto a la planificación estratégica, identificó los principales rasgos característicos que no están asociados a este sistema de dirección, destacando los siguientes:

- La planificación estratégica no es un intento de bosquejar el futuro, no es el desarrollo de un conjunto de planes "fundidos en bronce" para ser utilizados día tras día sin cambio en un futuro distante. Debe ser un sistema flexible, dinámico y sin límites prefijados para permitir una revisión periódica, la interacción de sistemas y la dirección de la información.
- La planificación estratégica no es necesariamente la preparación de conjuntos de planes masivos, detallados e interrelacionados. Una institución define sus principales metas y objetivos, y los centros y departamentos que la integran desarrollan sus metas y objetivos particulares en relación al mandato de la institución.
- La planificación estratégica no es un esfuerzo por reemplazar la intuición y el juicio de los directivos. Proporciona líneas de acción y directrices para las decisiones de los directores y complementa la sabiduría directiva.
- La planificación estratégica no es una simple agregación de planes funcionales o la extrapolación de los actuales. Proporciona a la dirección el mecanismo para manipular las decisiones políticas y orienta el proceso presupuestario.

En la misma línea, Keller (1983) analizó críticamente las percepciones negativas de lo que caracteriza a la planificación estratégica en el contexto de la educación superior. Su análisis, paralelo al realizado por Steiner (1979), incluía las siguientes consideraciones:

- La planificación estratégica no consiste en la producción de un anteproyecto. No se trata de elaborar un documento voluminoso, sino más bien de motivar a los estrategas a pensar de modo innovador y a actuar estratégicamente con el futuro en mente. La planificación estratégica conlleva adaptaciones continuas a las nuevas condiciones, pero con una estrategia central en mente.

- La planificación estratégica no es un conjunto de perogrulladas. El establecimiento de metas y objetivos, la declaración de la misión y la formulación de objetivos operativos establecidos de forma simple y no ambigua constituyen su importancia fundamental.
- La planificación estratégica no es la visión personal del rector o de su equipo de gobierno, sino que pretende enfatizar la dirección participativa, el idealismo colectivo y la colegialidad. La estrategia académica incluye, por supuesto, la propia visión del rector, incluso de forma fundamental en muchas ocasiones, pero sin excluir la consideración de otras realidades sobre el mercado de los servicios universitarios, la economía o los propios cambios demográficos.
- La planificación estratégica no es un conjunto de planes departamentales, recopilados y editados. Establece los objetivos globales de los centros y departamentos de una institución, pero éstos deben reflejar el contenido, filosofía y directrices de la misión de la universidad. Puesto que una universidad es algo más que la agregación de sus partes, un plan estratégico debe ser algo más que una lista de deseos y aspiraciones individuales.
- Las decisiones estratégicas no las adoptan los planificadores. Éstos impulsan el proceso y ayudan a los directivos con apoyo de estadísticas, previsiones, datos sobre la institución, valoración de la competencia, etc., pero es responsabilidad del rector y de su equipo de gobierno iniciar el proceso de planificación, implicando en la formulación e implementación de las estrategias a los demás responsables de la institución: directores de centro y de departamento, decanos, jefes de servicio, etc.
- La planificación estratégica no es una sustitución de cifras por intangibles importantes. Aunque se utilicen datos y se realicen previsiones financieras, lo que se

pretende con ello es apoyar los juicios, análisis y decisiones, pero nunca sustituirlos. La cuantificación pretende complementar las consideraciones cualitativas, pero no reemplazarlas. La esencia de la estrategia académica reside en la toma de decisiones, y esta actividad es llevada a cabo por personas y no por ordenadores.

- La planificación estratégica no implica someterse a las condiciones y tendencias del mercado, y tampoco conlleva la suspensión de otras actividades desarrolladas normalmente por la universidad. Sólo debe ser considerada como una de las principales actividades programadas por la institución, sin olvidar las tendencias del mercado de la educación superior o las nuevas condiciones que afectarán a las metas y objetivos de la institución de manera relevante.
- La planificación estratégica no es algo que se hace en un retiro anual. Su naturaleza es dinámica, continua y no debería tener límites prefijados. No se realiza lejos de las aulas, los despachos, las bibliotecas o los laboratorios, aunque pueden ser necesarias sesiones especiales durante la formulación de estrategias o cuando surgen amenazas en el entorno. Debido a esta naturaleza dinámica, se utiliza conjuntamente el *feedback* de información de los diferentes participantes y el examen del entorno externo.
- La planificación estratégica no implica eliminar riesgos. Por el contrario, más bien aumenta la asunción de los mismos y fomenta el espíritu emprendedor. Para minimizar los riesgos directivos y maximizar los beneficios de la planificación, las instituciones de educación superior deberían tener objetivos y estrategias simples, claros, alcanzables y medibles.
- La planificación estratégica no es un intento de adivinar o de burlar el futuro. Proporciona un mecanismo para supervisar el desarrollo actual y la capacidad de predecir o prever el futuro con alta precisión, tomando así las decisiones de forma

más inteligente. Representa un conjunto de decisiones que se han de tomar en el momento presente si se desea garantizar un futuro más seguro para la institución.

### **2.4.3. EL PROBLEMA DE LA DELIMITACIÓN: ¿QUÉ ES PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA?**

Otro grupo de autores ha preferido delimitar el concepto de planificación estratégica destacando las principales características de estos sistemas; en tal sentido, Keller (1983) realiza las siguientes observaciones:

- La toma de decisiones de estrategias académicas significa que un colegio, escuela o universidad y sus líderes son personajes más activos que pasivos en cuanto a su posición en la historia.
- La planificación estratégica mira hacia el exterior y se centra en que la institución siga el ritmo del entorno cambiante.
- La toma de decisiones académica es competitiva, reconociendo que la educación superior está sujeta a las condiciones económicas del mercado y a una competencia cada vez más fuerte.
- La planificación estratégica se centra en las decisiones, no en planes documentados, análisis, previsiones y metas.
- La toma de decisiones estratégica es una mezcla de análisis racionales y económicos, maniobras políticas e interacciones psicológicas. Por tanto, es participativa y altamente tolerante a la controversia.

- La planificación estratégica se concentra en el destino de la institución más que en cualquier otro aspecto.

En los mismos términos que Keller (1983), Hearn (1988), en una discusión de la planificación y la dirección estratégicas en educación superior, describe cinco principios que recogen lo que el autor considera como planificación estratégica. Éstos son los siguientes:

- La planificación estratégica es globalista, puesto que se centra en unas metas, propósitos, valores y misión amplios de la organización.
- La planificación estratégica tiene orientación a medio plazo, aunque se ejecuta a corto plazo por medio del establecimiento de prioridades, evaluaciones de programas, presupuestos, etc.
- La planificación estratégica está orientada tanto externamente como internamente, y busca de forma activa ambos sentidos a la vez.
- La planificación estratégica es continua, no simplemente un esfuerzo de planificación puntual.
- La planificación estratégica persigue una combinación de planteamientos cualitativos y cuantitativos.

En el documento que constituye la guía para la realización del plan estratégico de la Indiana State University (1993), se realiza un intento más reciente de identificar las características de la planificación estratégica:

- La planificación estratégica es un proceso a través del cual una universidad trata sus principales problemas estratégicos o decisiones que soportan la relación de la institución con su entorno y configuran su desarrollo a largo plazo.
- La unidad de análisis en planificación estratégica suele ser la universidad en su conjunto, que utiliza información y datos procedentes de una variedad de áreas funcionales, organizaciones, colectivos, etc. internos y externos.
- La planificación estratégica se inicia en la alta dirección de la institución, aunque en un contexto académico se necesita de una combinación de planificación *top-down* y *bottom-up*. Los directivos y administradores pueden proporcionar dirección y orientación desde la alta dirección, pero es el conocimiento y experiencia del profesorado y el *staff* lo que es crucial para el éxito de la planificación estratégica.
- La planificación estratégica enfatiza la importancia de la relación entre la institución y su entorno. Es un comportamiento proactivo para la resolución de problemas dirigido externamente a las condiciones del entorno y es un medio de encontrar una posición competitiva favorable para la institución.
- La planificación estratégica enfatiza el "encontrar una dirección" para toda la organización en relación con su entorno externo. Un plan estratégico será, pues, más análogo a una brújula que a un anteproyecto. Clarifica las metas y direcciones a perseguir mientras que diversas formas de planes operativos cubren la implementación.
- La planificación estratégica destaca el "hacer las cosas correctas". Trata las cuestiones del qué y el dónde, la visión y los fines, así como la eficacia y la estrategia. También centra la atención en las metas y resultados deseados, busca clarificar las clientelas



de la organización (¿a quién servir?), la combinación de programas (¿cuál es la gama y alcance de los programas?), el área geográfica de servicios (¿a qué región se va a servir?), la ventaja comparativa (¿de qué fuerzas y oportunidades disfruta?) y la misión básica (¿cómo se relaciona el rol y ámbito de la institución con estas cuestiones fundamentales?).

## **2.5. EL DESARROLLO DE LA PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA EN EL CONTEXTO DE LAS UNIVERSIDADES.**

### **2.5.1. PROPUESTA DE UN MODELO DE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA.**

La planificación estratégica ha sido descrita como un proceso de dirección cuyo objetivo es compatibilizar a la organización con su entorno, de tal forma que ésta alcance el éxito en el mismo. En la búsqueda de esta necesaria compatibilidad, existe una amplia multiplicidad de factores externos e internos en constante cambio que deben ser considerados, razón por la cual, sin un modelo conceptual organizador del proceso, la planificación estratégica se convertiría en una tarea inabordable.

Los modelos pueden ser considerados como abstracciones que intentan identificar, simplificar y explicar los procesos y las relaciones existentes entre los diferentes elementos de un fenómeno estudiado. La utilización de un modelo descriptivo, basado en la teoría de sistemas, proporciona una visión global de los fundamentos, la lógica subyacente, el contexto y los procesos implicados en el modelo. De esta forma, mediante la aplicación de un modelo en el proceso de planificación estratégica, los agentes participantes pueden llegar a apreciar mejor los *inputs* necesarios, las relaciones existentes, así como los *outputs* que se generan.

Fundamentándonos tanto en los modelos de planificación estratégica desarrollados en las organizaciones del sector privado como en las experiencias de instituciones universitarias, en la Figura 2.4 se presenta un modelo de planificación estratégica que ilustra y organiza los principales componentes de este proceso adaptados a los propósitos y necesidades de las instituciones de educación superior.

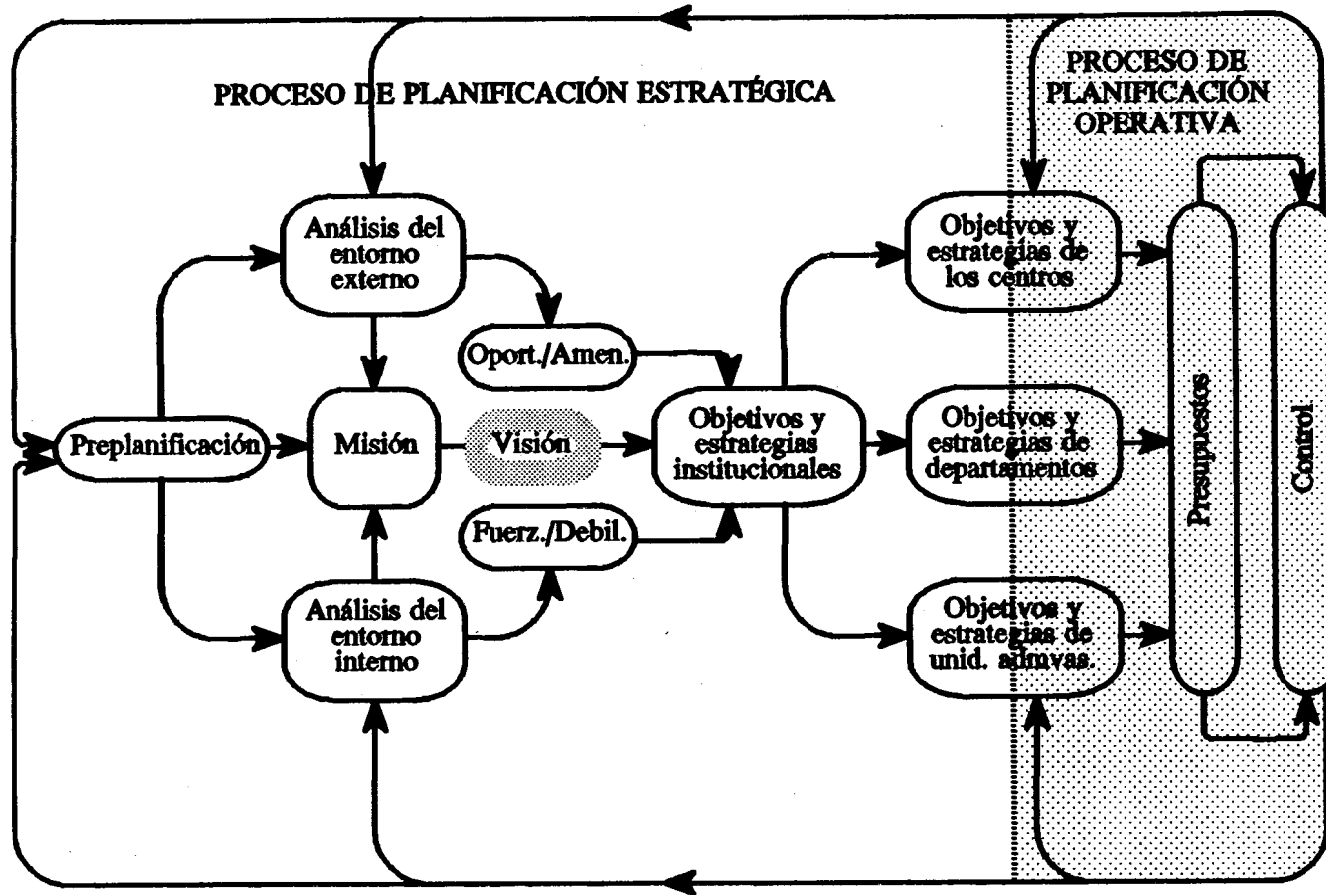
Aunque desde una perspectiva teórica son varios los tipos de planificación que se pueden distinguir, en nuestro modelo hemos diferenciado los dos tipos de planificación más generalmente aceptados: la planificación estratégica y la planificación operativa. La planificación estratégica revisa la misión de la institución (propósito, valores, ámbitos de actuación, etc.) y, después de analizar el entorno externo e interno de la universidad, desarrolla los objetivos generales y específicos, así como las acciones estratégicas, con carácter temporal a largo plazo, que conducen al logro de la misión institucional. Por su parte, la planificación operativa, fundamentándose en la planificación estratégica institucional, desarrolla las acciones y presupuestos de las diferentes unidades organizativas (centros, departamentos y unidades administrativas) que permiten alcanzar los objetivos específicos y acciones estratégicas a corto plazo -generalmente anuales- de la institución. En los párrafos siguientes explicamos los aspectos básicos de cada una de las etapas que conforman el modelo de planificación estratégica para instituciones universitarias presentado en la Figura 2.4.

*Preplanificación.* En esta etapa, se desarrollan las actividades encaminadas a alcanzar el apoyo y compromiso necesarios de los diferentes niveles de la organización para acometer la planificación estratégica con garantías de éxito. Conviene distinguir, por una parte, las actividades relacionadas con los individuos o agentes participantes en el proceso: qué persona o grupo de personas impulsan el proceso; quiénes son las personas que son consideradas como decisores clave dentro de la organización; quiénes son los líderes de opinión externos a la organización que influyen en el proceso; qué grupos

FIGURA 2.4

METODOLOGÍA PARA EL PROCESO DE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA  
EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Fuente: Elaboración propia



estratégicos es necesario constituir para desarrollar el proceso; cuáles son los roles y funciones de los grupos estratégicos y del equipo de planificación; etc. Por otra parte, están los aspectos relacionados con el propio proceso de planificación, que deben ser debidamente comunicados a los diferentes agentes participantes, quienes han de asumirlos: cuáles son los propósitos o resultados deseados del esfuerzo de planificar; cuáles son las etapas del proceso metodológico a seguir; qué herramientas de apoyo se utilizarán en las diferentes etapas; qué formatos se han de utilizar para la elaboración de los informes; cuál es el calendario de la planificación; qué recursos económicos, físicos y humanos se necesitan para acometer la planificación estratégica; etc.

*Análisis del entorno externo.* Con el fin de operar en un entorno cada vez más dinámico y cambiante, los directivos de las instituciones de educación superior necesitan de un método que les permita obtener, tratar y analizar la información externa que afecta a estas organizaciones. Esta etapa del proceso metodológico planteado permitirá conocer las oportunidades y amenazas que plantea el entorno de la institución para, posteriormente, desarrollar los objetivos y acciones estratégicas orientados a explotar las primeras y neutralizar las segundas. De acuerdo con lo anteriormente expuesto, en el apartado 3.1 destacaremos la necesidad, los objetivos y las limitaciones de la evaluación del entorno externo; analizaremos los diferentes planteamientos teóricos existentes en relación a las dimensiones del entorno, en particular a las dimensiones del modelo fundamentado en el planteamiento de los *stakeholders* y, finalmente, estudiamos las principales tendencias económicas, tecnológicas, demográficas, político-legales y sociales, y sus implicaciones para el desarrollo futuro de las instituciones de educación superior.

*Análisis del entorno interno.* Para conocer las capacidades de la institución, es necesario llevar a cabo un análisis profundo de sus funciones internas, operaciones, estructura, recursos y habilidades. Estos análisis nos permitirán identificar las fuerzas y debilidades de la institución que, conjuntamente con las oportunidades y amenazas, facilitan el

desarrollo de los objetivos y acciones estratégicas. En tal sentido, en el apartado 3.2, después de destacar la importancia de la evaluación interna, los problemas que se plantean en su aplicación y las principales herramientas que han sido utilizadas en el campo empresarial para acometer esta actividad, llevamos a cabo un estudio de las dimensiones básicas que deberían estar presentes en la diagnosis interna de cualquier institución universitaria. Hacemos referencia a la evaluación de la docencia, la investigación, los servicios externos a la sociedad, los servicios internos a la comunidad universitaria, y el sistema de administración y dirección universitario.

*Declaración de la misión.* Una vez finalizada la fase de evaluación estratégica externa e interna, la etapa siguiente del proceso de planificación consiste en clarificar la misión básica de la institución, que constituye en definitiva su razón de ser y refleja las razones que justifican por qué debe hacer lo que hace. En tal sentido, en el apartado 3.3 definimos el concepto de misión y destacamos los beneficios o ventajas para la institución derivados de su declaración formal. Posteriormente, y fundamentándonos en la evidencia empírica de las misiones declaradas por diversas instituciones universitarias, analizamos los principales componentes que debe contener dicha declaración, a saber: breve historia, propósito, ámbito de servicios, ámbito de mercados, ámbito geográfico, tecnologías, compromiso con la comunidad, filosofía corporativa y capacidades singulares.

*Formulación de la visión.* En las instituciones universitarias, es útil proyectar el concepto de misión hacia el futuro, dando lugar así a la visión. Esta imagen futura, que no siempre está declarada formalmente pero está presente en las mentes de los líderes de la institución, facilita a los individuos el conocimiento de los medios y formas de cumplir con la declaración de misión. De esta forma, si bien la misión es la razón de existencia de la universidad, existir simplemente no es suficiente, por lo que la visión proporciona una dirección a seguir, en la que desarrollarse y mejorar, siendo una

declaración de aquello a lo que la institución desea asemejarse a medida que implementa sus diferentes objetivos y estrategias y cumple con su misión. En el apartado 3.4 definimos qué es una visión organizativa y se incluyen unas reflexiones sobre los beneficios de la visión, explicándose también las diferentes actividades que engloban lo que se ha llegado a conocer como el proceso de "envisiónamiento".

*Objetivos y acciones estratégicas institucionales.* La formulación de objetivos y estrategias orientadas a la acción puede ser considerada como la etapa central de todo proceso de planificación estratégica. En el apartado 3.5, definimos el proceso de ajuste a través del cual los elementos de la planificación estratégica anteriormente analizados nos permiten formular los objetivos y estrategias a nivel institucional. Posteriormente, reflexionamos acerca de la confusión terminológica existente en la utilización de los tópicos relacionados con la formulación de objetivos y estrategias, adoptando para el presente trabajo los conceptos de objetivos generales, objetivos específicos y acciones estratégicas para indicar los tres niveles básicos de la fase de formulación. Finalizamos el apartado analizando y presentando diferentes modelos alternativos utilizados por las universidades en sus procesos de formulación de objetivos y acciones estratégicas.

*Objetivos y acciones estratégicas de las unidades.* El modelo de planificación estratégica que se propone en este trabajo se desarrolla en dos niveles simultáneamente: la universidad y las unidades organizativas. Estas unidades hacen referencia, en sentido amplio, a todas aquellas partes de la institución que requieren de la elaboración de planes formales y pueden agruparse, básicamente, en centros, departamentos e institutos de investigación, y unidades administrativas. Con el fin de garantizar una implementación exitosa del plan, es aconsejable que entre estos dos niveles se cree una relación de interdependencia o no jerárquica, es decir, que el plan institucional no sea simplemente la agregación de los planes de las unidades y que éstos representen algo más que el reflejo de las decisiones estratégicas tomadas por la universidad, llegándose a producir

un proceso de ajuste mutuo. Siguiendo la metodología propuesta, las diferentes unidades organizativas han de formular sus propios objetivos y estrategias; para ello, han de considerar tanto los objetivos y estrategias definidos a nivel institucional como las características intrínsecas de su entorno interno y externo particular. De esta forma, se obtienen los planes de las unidades, documentos que incluyen iniciativas orientadas al logro de los objetivos y estrategias institucionales. Si se observa el gráfico de la Figura 2.4, se puede comprobar que hemos dividido el proceso de planificación estratégica y el proceso de planificación operativa (que aparece sombreado) precisamente en la etapa de formulación de objetivos y estrategias en las unidades. Esta separación nos indica que la presente fase del proceso tiene una doble connotación, estratégica y operativa, ya que en las unidades se han de planificar objetivos y acciones que emanan del proceso estratégico y que, al mismo tiempo, se reflejan en el funcionamiento a más corto plazo de la institución.

*Presupuestos.* Una vez definidos los objetivos específicos y las acciones estratégicas de las distintas unidades organizativas, se procede a elaborar el presupuesto anual de la universidad. Un presupuesto adecuadamente definido no debe fundamentarse únicamente en la información histórica, sino también en los compromisos que se derivan del plan estratégico formulado. En el proceso de elaboración del presupuesto se pueden utilizar diferentes modelos presupuestarios. Así, el presupuesto flexible permite que los estándares iniciales para medir los resultados alcanzados puedan ser modificados a medida que se producen cambios en los niveles reales. El presupuesto base cero, por su parte, establece un conjunto de normas generales que fuerzan a los directores a justificar sus asignaciones presupuestarias desde una base cero, en vez de definir el nuevo presupuesto de modo incremental. En cualquier caso, el resultado del proceso de planificación de la institución universitaria debe conducir hacia la obtención de un presupuesto "inteligente" que no sea una simple extrapolación del pasado hacia el futuro, sino un instrumento que contenga de forma diferenciada los compromisos estratégicos

y los operativos. La inclusión de los primeros garantiza el desarrollo de los nuevos programas de acción recogidos en el plan estratégico, mientras que los compromisos operativos del presupuesto aseguran el normal desarrollo de las actividades de la institución.

*Control.* Aunque el control en sí mismo no forma parte del proceso de planificación estratégica, ambos están estrechamente relacionados. En tal sentido, sería impensable finalizar el proceso de planificación estratégica sin el establecimiento de los mecanismos adecuados que permitan la supervisión de los compromisos estratégicos y operativos acordados tanto a nivel institucional como para cada una de las unidades organizativas. El proceso de control está centrado en el análisis de los resultados de las actividades planificadas, en la comparación con los estándares iniciales y en la adopción de las acciones de corrección necesarias, lo cual podría conducir a una redefinición de los planes. Tal y como recoge nuestro modelo, el plan estratégico de una institución universitaria está expresado en un conjunto de objetivos generales y específicos y de acciones estratégicas que, en definitiva, representan las actividades críticas que deberían ser sometidas a un control adecuado. Puesto que los objetivos generales, debido a su amplitud, pueden llegar a ser ambiguos en su descripción, éstos son apoyados por unos objetivos específicos y acciones estratégicas de mayor grado de concreción que facilitan el proceso de control, debiendo establecerse para cada uno de ellos el alcance de ciertos hitos así como un directivo responsable. En el desarrollo del proceso, es posible fijar estándares de tipo financiero, que normalmente están recogidos en el presupuesto y son relativamente sencillos de evaluar, y otros estándares como los relacionados con las actividades básicas que conducen a su éxito a largo plazo. Finalmente, indicar que el diseño e implantación de un sistema de control estratégico es una tarea que excede del ámbito de las unidades organizativas, por lo que se recomienda que esta actividad sea coordinada desde el nivel institucional.



De todas las etapas anteriormente descritas, en el Capítulo 3 del presente trabajo nos centraremos exclusivamente en el desarrollo de las correspondientes al proceso de planificación estratégica: análisis del entorno externo, análisis del entorno interno, declaración de la misión, formulación de la visión, y formulación de objetivos y estrategias institucionales.

### **2.5.2. LA ORGANIZACIÓN DEL PROCESO DE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA.**

A la complejidad intrínseca de las actividades a desarrollar en cada una de las fases del proceso de planificación estratégica, relacionadas en el apartado anterior, se unen las dificultades de gestionar dicho proceso como consecuencia del elevado número de agentes participantes en el mismo. Cuestiones tales como quiénes son estos agentes, qué papel juegan en el proceso o cómo se ven implicados en el mismo deben ser respondidas en los momentos preliminares, antes de comenzar a profundizar en el desarrollo posterior de cualquier etapa.

Un modelo general de gran utilidad para identificar y analizar los diferentes agentes que participan en el proceso de planificación estratégica ha sido propuesto por McCann y Gilkey (1990). Estos autores clasifican a los participantes en cuatro categorías en función del grado de relación que mantienen con la organización (externos e internos) y del grado de implicación en el proceso (centrales y periféricos). La participación de los diferentes agentes varía a lo largo del proceso de planificación estratégica; así, mientras que los agentes principales, tales como los integrantes del equipo de gobierno de la universidad, están generalmente presentes en la práctica totalidad de las etapas del proceso, otros, tales como consultores externos o directores de centros y departamentos, limitan su participación a actividades concretas del mismo.

En los procesos de planificación estratégica es aconsejable implicar, además de a los agentes externos, a personas de los tres niveles organizativos internos propuestos por Thompson (1967): alta dirección, dirección media y núcleo técnico o personal de primera línea. La alta dirección debería estar implicada por varias razones: en primer lugar, tienen autorización formal en relación a la organización y su dominio; en segundo lugar, a menudo son unos *boundary spanners*<sup>4</sup> altamente eficaces debido a sus responsabilidades, estando vinculados a muchas personas y organizaciones tanto internas como externas a la propia institución (Leifer y Delbecq, 1978); en tercer lugar, a menudo son muy reactivos a las oportunidades y amenazas que afectan a la organización; y, finalmente, controlan los recursos necesarios para llevar a cabo la planificación estratégica e implementar las recomendaciones que de ella se deriven.

Los representantes de la dirección media deben ser incorporados debido a su importante rol en la traducción de políticas y decisiones en operaciones. También, es probable que se resistan a los cambios planteados y, por tanto, deberían estar implicados para reducir la resistencia innecesaria y hacer que las transiciones sean menos traumáticas (Kanter, 1983). El personal de primera línea, por su parte, también puede ser necesario para ayudar a conformar un acuerdo inicial por varias razones. En primer lugar, este personal es responsable del uso diario de las tecnologías centrales que contribuyen al cambio estratégico o se ven afectadas por el mismo y, de este modo, es probable que se vean perjudicados o apoyados por el cambio. Una implicación temprana puede ser necesaria para asegurar que los cambios estratégicos pueden operativizarse o, al menos, para minimizar la resistencia a los mismos. En segundo lugar, al personal de primera línea probablemente se le pedirá opiniones sobre cualquier evento, por lo que todo lo que pueda hacerles receptivos al cambio estratégico es positivo. Finalmente, debido a su conocimiento técnico o contacto diario con los clientes o usuarios, estas personas pueden

---

<sup>4</sup> Este término no es susceptible de una traducción literal al castellano, aunque se puede describir a un *boundary spanner* como aquella persona de la organización que, permaneciendo en la frontera entre ésta y el entorno donde opera, sirve de vínculo entre el interior y el exterior de la organización.

ser serios y eficaces retadores de los cambios estratégicos adoptados sin su apoyo. En casos extremos, incluso podrían sabotear los esfuerzos de cambio, por lo que conseguir su cooperación desde las primeras etapas puede ser un factor clave importante para el éxito de la planificación estratégica.

En consonancia con lo anteriormente expuesto, la práctica más habitual consiste en constituir equipos o grupos de trabajo, integrados por agentes tanto externos como internos -y éstos de los distintos niveles organizativos-, para abordar el proceso de planificación estratégica. El número de grupos, su estructura interna y su tamaño dependen, entre otros factores, de la dimensión de la institución, del estilo de dirección, de las necesidades operativas, de los recursos disponibles, etc. Así por ejemplo, el modelo NACUBO<sup>5</sup> (Bossert, 1989) establece, con carácter general, la inclusión de los siguientes agentes individuales y grupos participantes en el proceso: (a) el presidente, (b) el equipo de gobierno, (c) el equipo de planificación, (d) el director de planificación, y (e) el equipo de estudios analíticos. Adicionalmente, este modelo propone la lista de responsabilidades básicas asociadas a cada uno de estos participantes que se recoge en el Cuadro 2.4.

En cualquier caso, el control del proceso de planificación debe estar, en todo momento, bajo la responsabilidad de los principales actores internos. Si las decisiones que afectan al proceso son delegadas en agentes externos, menos interesados en las consecuencias a largo plazo, existen menos garantías para la implementación con éxito del plan (McCann y Gilkey, 1990). A continuación presentamos diferentes experiencias universitarias de organización de los procesos de planificación estratégica correspondientes a las siguientes instituciones: Babson College (1989), Indiana State University (1993), Virginia Polytechnic Institute (1988) y West Georgia College (1993),

---

<sup>5</sup> Siglas de la *National Association of College and University Business Officers*.

## CUADRO 2.4

RESPONSABILIDADES BÁSICAS DE LOS AGENTES PARTICIPANTES  
EN EL PROCESO DE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA

Fuente: Bossert (1989:21)

PARTICIPANTES	RESPONSABILIDADES
Presidente	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Conduce el esfuerzo de planificación.</li> <li>● Explica los conceptos básicos de planificación.</li> <li>● Establece el equipo de planificación.</li> <li>● Nombra al director de planificación con el asesoramiento del equipo de planificación.</li> <li>● Establece el equipo de estudios analíticos.</li> <li>● Recibe recomendaciones de los comités clave.</li> <li>● Revisa los planes y presupuestos de los programas.</li> <li>● Determina qué recomendaciones pasan al equipo de gobierno.</li> <li>● Explica cualquier alejamiento radical de las recomendaciones recibidas del equipo de planificación.</li> </ul>
Equipo de gobierno	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Se organiza a sí mismo para supervisar las actividades de planificación.</li> <li>● Desarrolla, con la administración, un calendario de planificación.</li> <li>● Trata los temas de política institucional.</li> <li>● Desarrolla, con el equipo de planificación, una declaración de misión.</li> </ul>
Equipo de planificación	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Desarrolla las premisas de planificación preliminares internas y externas para el proceso de planificación.</li> <li>● Determina el plan a cinco años y el presupuesto operativo.</li> <li>● Determina el presupuesto de capital a cinco años.</li> <li>● Determina la proyección de tesorería a cinco años.</li> </ul>
Director de Planificación	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Desarrolla el calendario de planificación.</li> <li>● Sirve como <i>staff</i> a los comités.</li> <li>● Guarda las actas de las reuniones de planificación.</li> <li>● Coordina el desarrollo de la base de datos de la planificación.</li> <li>● Mantiene la comunicación entre los grupos.</li> </ul>
Equipo de Estudios Analíticos	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Recibe las premisas internas y externas anuales desarrolladas por el equipo de planificación.</li> <li>● Recibe los planes y presupuestos de los programas departamentales, comparando los planes futuros con la declaración de misión institucional, las premisas del entorno y los resultados y actuación pasados.</li> </ul>

representando cada uno de los casos presentados formas alternativas de organizar este proceso en las instituciones de educación superior.

El proceso de planificación estratégica de *Babson College* (1989) descansa en el trabajo de tres equipos académicos y otros cinco equipos destacados, cada uno de los cuales es copresidido por un miembro del profesorado y otro de la administración. Los equipos están compuestos por representantes del profesorado, de la administración y del colectivo de estudiantes, junto con el regente<sup>6</sup> y los representantes de antiguos alumnos.

En total, 129 miembros de la comunidad de Babson integran los ocho equipos que se denominan: (a) Educación Directiva en el Siglo XXI, (b) Programas de Grado, (c) Programas de Postgrado, (d) Escuela de Educación de Ejecutivos, (e) Recursos Humanos, (f) Comunidad de Babson y Matrículas de Estudiantes, (g) Recursos Financieros y Físicos, y (h) Relaciones Internas/Externas. Además, se establece un Comité de Planificación Estratégica, presidido por el Presidente de la institución e integrado por los cuatro Vicepresidentes, los Copresidentes de Equipo y el Director de Planificación, con el propósito de coordinar globalmente el proceso. A cada equipo destacado se le asigna un cargo específico en relación a su área de responsabilidad particular; también se le pide que lleve a cabo ciertos análisis competitivos y actividades de *benchmarking* cuando ello es posible.

El diseño organizativo del proceso de planificación utiliza un modelo matricial cuyo objetivo es fomentar la comunicación entre los equipos, la cooperación, la identificación de las necesidades y prioridades de toda la institución y, lo que es más importante, la polinización conjunta de ideas. En el modelo matricial, los equipos destacados, al tiempo que atienden su propia agenda, también se espera que anticipen las necesidades de cada

---

<sup>6</sup> Traducción al castellano de la figura que recibe la denominación de *trustee* en las instituciones universitarias anglosajonas.

uno de los equipos académicos, y viceversa. De esta forma, el proceso está mejor integrado y equilibrado en lo que respecta al conjunto de prioridades de la institución.

En la experiencia de *Indiana State University* (1993), los individuos y grupos que desempeñan roles significativos en el proceso de planificación estratégica son los siguientes: (a) Consejo de Planificación y Recursos del Presidente, (b) Congresos y Foros de Planificación Estratégica, (c) Comités de Planificación de Facultades y Escuelas, y (d) Oficina de Planificación Universitaria e Investigación Institucional. A continuación describimos brevemente cada una de estas figuras:

**El Consejo de Planificación y Recursos del Presidente** tiene como responsabilidad coordinar los procesos de planificación estratégica y operativa de toda la universidad, es decir, planificación de las matrículas, planificación de los servicios educativos, planificación del campus, planificación financiera a largo plazo y planificación presupuestaria. Sus miembros incluyen al Presidente de la Universidad (Presidente), el Vicepresidente de Asuntos Académicos (Adjunto al Presidente), los Vicepresidentes, el Adjunto al Presidente de Asuntos Gubernamentales, el Presidente de la Junta de Profesorado, el Presidente de la Comisión de Currículos y Asuntos Académicos, el Presidente de la Comisión de Asuntos Administrativos, el Presidente de la Comisión de Beneficios Económicos, el Presidente de la Asociación Gubernamental de Estudiantes y el Presidente del Consejo de Personal Administrativo.

**Los Congresos y Foros de Planificación Estratégica** son patrocinados por el Consejo de Planificación y Recursos del Presidente, con el propósito de comprometer a la universidad y a los miembros de la comunidad en debates sobre importantes factores de entorno e institucionales centrales para el desarrollo estratégico a largo plazo de la institución.

Los **Comités de Planificación de Facultades y Escuelas** tienen como propósito facilitar que cada facultad o escuela emprenda procesos de planificación siguiendo las estructuras apropiadas a sus necesidades y sistemas de gobierno, y según las directrices que emanan del Consejo de Planificación y Recursos del Presidente.

Finalmente, la **Oficina de Planificación Universitaria e Investigación Institucional** es responsable de proporcionar apoyo al proceso de planificación estratégica en su conjunto, realizando estudios analíticos relevantes, consolidando la información y ayudando en el desarrollo del mismo.

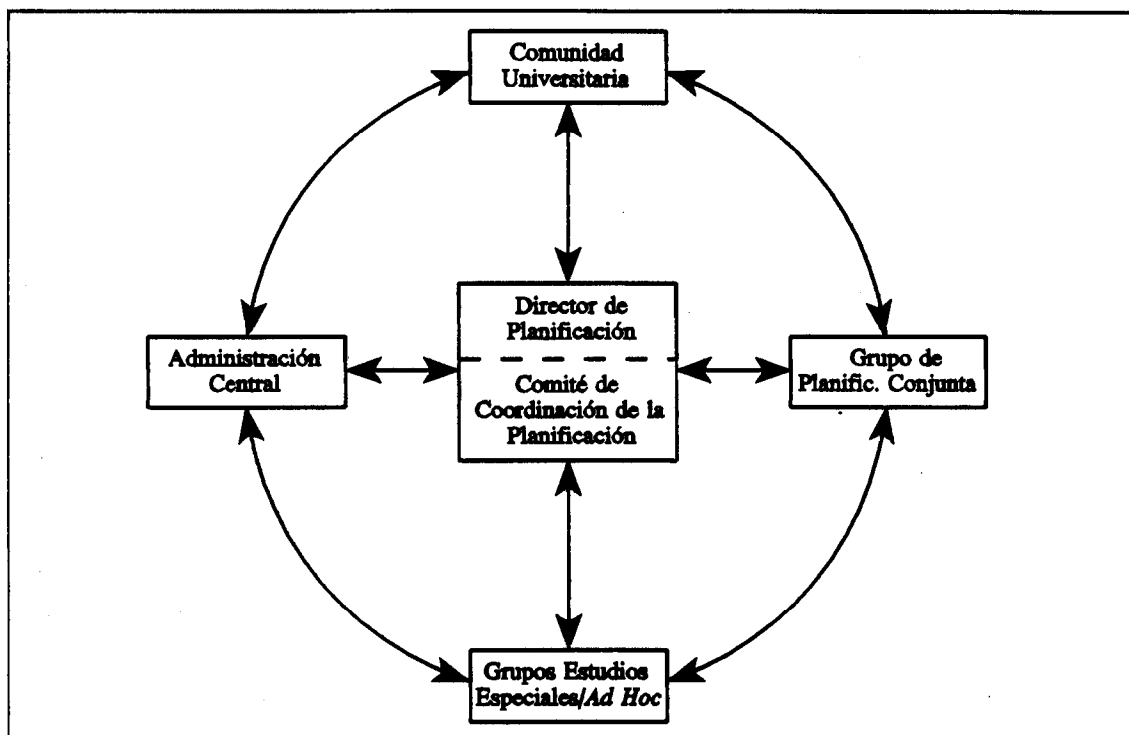
En el Virginia Polytechnic Institute (1988), el proceso de planificación estratégica propuesto incluye el liderazgo y coordinación de un Director de Planificación y un Comité de Coordinación de la Planificación de la Universidad, junto con la participación de varios grupos relevantes: (a) Grupo de Planificación Conjunta, (b) Grupos de Estudios Especiales y *Ad Hoc*, (c) Administración Central, y (d) Comunidad Universitaria. La Figura 2.5 muestra las interrelaciones de estos componentes en el proceso de planificación de la universidad. A continuación procedemos a describir brevemente el funcionamiento y principales responsabilidades de cada uno de ellos:

El **Director de Planificación** constituye un componente esencial del proceso de planificación descrito, desempeñando los roles de catalizador, defensor, comunicador y coordinador del proceso. En términos sencillos, la persona que ocupa este puesto hace que el proceso de planificación tenga lugar. Éste es considerado como un puesto administrativo a tiempo completo que depende del Presidente o del Rector. Se debería enfatizar que el Director de Planificación, tal y como lo considera esta universidad, no planifica para la universidad, sino que más bien coordina la planificación elaborada por otros individuos o grupos.

FIGURA 2.5.

## PRINCIPALES GRUPOS PARTICIPANTES EN LA PLANIFICACIÓN DE LA UNIVERSIDAD

Fuente: Virginia Polytechnic Institute (1988:7)



El **Comité de Coordinación de la Planificación** coordina y supervisa muchas de las actividades relacionadas con la planificación y asesora a otros participantes durante el proceso. Entre sus principales responsabilidades figuran las siguientes: establecer las premisas básicas que guiarán el proceso de planificación y el desarrollo de propuestas de metas y objetivos a nivel institucional; tener una participación activa en la configuración, programación y evaluación de las iniciativas de planificación; revisar y comentar los resultados de los análisis realizados por el *staff* de apoyo; y estar ampliamente involucrado en la evaluación del proceso de planificación, con el fin de ayudar en el desarrollo evolutivo del mismo y en la definición y clarificación de los roles



de todos los participantes. En cuanto a su composición, se contempla la inclusión de los siguientes participantes: tres miembros numerarios del profesorado, un estudiante de grado, un estudiante de postgrado, un miembro del *staff* técnico o profesional, dos vicepresidentes, un decano, un jefe de departamento académico, el Director de Planificación, y personal del *staff* de Investigación Institucional y Análisis de Planificación, Planificación Financiera y Presupuestación, y Planificación de Instalaciones y Construcciones. Esta composición hace que el Comité tenga una buena representación de la comunidad universitaria en sentido vertical; sin embargo, no se hace ningún intento de que el Comité tenga representación a nivel horizontal, es decir, para todas las facultades y unidades académicas, puesto que esto aumentaría enormemente su tamaño y complicaría el proceso de selección de sus miembros. Se considera que la representación de todas las facultades no es vital para las funciones de coordinación, supervisión y evaluación de este Comité; sin embargo, dicha representación es esencial en otros aspectos del proceso de planificación, como en el Grupo de Planificación Conjunta que se describe más adelante. Además, cada facultad en particular tendrá una influencia significativa en el resultado del proceso a través de su plan a nivel de centro.

El **Grupo de Planificación Conjunta** está integrado por altos directivos a los que se asigna una responsabilidad importante en la planificación a nivel institucional. Además de adoptar premisas de planificación, este grupo se reúne al menos una vez al año en una sesión amplia para designar metas, objetivos y prioridades para la universidad y revisar los planes. El Grupo de Planificación Conjunta cuenta con la dirección del Presidente y está formado por los siguientes miembros: el Vicepresidente Senior y el Rector, El Vicepresidente Ejecutivo y el CEO<sup>7</sup>, los decanos de las facultades académicas, los vicerrectores y vicepresidentes, el Director de Planificación y el presidente del Comité de Coordinación de la Planificación.

---

<sup>7</sup> Siglas de *Chief Executive Officer*.

Los **Grupos de Estudios Especiales y Ad Hoc** facilitan el desarrollo de iniciativas, el estudio de problemas emergentes, y la respuesta rápida a los desafíos y oportunidades existentes en el entorno. Como se puede ver en la Figura 2.5, estos grupos de estudio interactúan con los demás participantes clave en el proceso de planificación, bien en el momento en que un grupo es creado y se le asigna la responsabilidad de estudiar un problema, o en el momento en que un grupo informa sobre los resultados de su estudio a los segmentos apropiados de la comunidad universitaria. Por supuesto, se recurre a la representación compartida de varios miembros en más de un grupo para facilitar vínculos adicionales.

La **Administración Central** juega un papel importante en la proposición de metas y orientación a largo plazo de la universidad. La Figura 2.5 representa la implicación directa de este componente clave de la universidad con los otros componentes clave del proceso de planificación, coordinado por el Director de Planificación y el Comité de Coordinación de la Planificación.

Finalmente, la **Comunidad Universitaria** es considerada como un componente esencial del proceso de planificación a nivel institucional. Al igual que otros componentes del diagrama, debe ser capaz de interactuar con todos los demás grupos del mismo, tanto a través de actividades de coordinación del Director de Planificación y del Comité de Coordinación de la Planificación como a través de otros canales existentes, como el Sistema de Gobierno de la Universidad. Los métodos apropiados para impulsar la participación de la comunidad universitaria en el proceso de planificación son determinados en cada momento por el Director de Planificación en unión del Comité de Coordinación de la Planificación.

El *West Georgia College* (1993), por su parte, considera que el **Presidente**, como CEO, es la clave del proceso de planificación estratégica. Guiado por su visión del futuro y

apoyado por la autoridad que le ha sido conferida por el Consejo de Regentes del University System of Georgia, el Presidente soporta la responsabilidad última del bienestar de la institución. En las áreas de planificación estratégica, asignación de recursos y toma de decisiones, el Presidente es asesorado por el **Consejo Ejecutivo**, al tiempo que también recibe recomendaciones del mismo. Este Consejo Ejecutivo es el cuerpo asesor inmediato al Presidente en el funcionamiento diario de la planificación institucional y de los centros; en definitiva, es el equipo de planificación estratégica del Presidente. Teniendo como presidente al propio Presidente del West Georgia College, el Consejo Ejecutivo está integrado por los siguientes miembros con importantes responsabilidades de planificación:

- El **Vicepresidente y Decano de Facultades**, que es responsable de coordinar la planificación, establecer sistemas de valoración y evaluar la eficacia de las unidades para todos los programas académicos y servicios académicos de apoyo.
- El **Vicepresidente de Servicios a los Estudiantes**, que es responsable de coordinar la planificación, establecer sistemas de valoración y evaluar la eficacia de las unidades para los departamentos y programas de la División de Servicios a los Estudiantes: actividades de los estudiantes, vida residencial, desarrollo de los estudiantes, ayuda financiera, admisiones, etc.
- El **Vicepresidente de Negocio y Finanzas**, que es responsable de coordinar la planificación, establecer sistemas de valoración y evaluar la eficacia de las unidades para todos los departamentos y servicios de Negocio y Finanzas: personal, nóminas, servicios de empresa, compras, seguridad del campus, etc.

- El **Director de Relaciones**, que es responsable de coordinar la planificación, establecer sistemas de valoración y evaluar la eficacia de las unidades para todas las unidades y programas de relaciones públicas, publicaciones, etc.
- El **Director de Presupuestos y Servicios de Investigación**, que es responsable de coordinar la planificación, establecer sistemas de valoración y evaluar la eficacia de las unidades a nivel institucional: planificación institucional; planificación, desarrollo y análisis presupuestarios; análisis de costes; evaluación de programas; organización y dirección; asignación de recursos; investigación institucional; y todos los contratos, propuestas y subvenciones externos.

### 2.5.3. INSTRUMENTOS DE APOYO A LA PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA.

Antes de desarrollar en el Capítulo 3 las diferentes fases del modelo de planificación estratégica para instituciones universitarias ya presentado, hemos estimado conveniente analizar, en el presente apartado, las principales técnicas y métodos con que cuentan los agentes participantes para acometer cada una de ellas. De la totalidad del conjunto de técnicas disponibles, hemos considerado oportuno describir aquellas que han tenido un mayor grado de aplicabilidad en los procesos de formación de estrategias. Estas técnicas no se pueden circunscribir a una etapa concreta del proceso de planificación estratégica; así, los responsables, en función de los objetivos perseguidos en cada caso, deberán utilizar la más adecuada o una combinación apropiada. Por orden expositivo, a continuación describiremos brevemente las principales características de la previsión mediante extrapolación de tendencias; el método Delphi; el análisis de impactos cruzados; el método de los escenarios; los juegos, modelos o simulaciones; el modelo STEP/SOS; la técnica del grupo nominal; el *brainwriting* inducido y estructurado; la técnica interactiva nominal; los grupos de discusión y la sinéctica.

### **Previsión mediante extrapolación de tendencias.**

Intentar determinar la dirección que adoptarán en el futuro los factores que pueden afectar a la educación superior es materia del área de *investigación de futuros* (Wallenfeldt, 1983), un campo de aparición relativamente reciente que está cobrando cada vez mayor importancia. La previsión constituye un concepto central en la investigación de futuros, siendo una declaración que se formula acerca del futuro con una alta probabilidad de que se cumplirá si se mantienen las condiciones del entorno o no cambian a gran velocidad.

Entre los diferentes métodos o técnicas apropiados para acometer las previsiones, se encuentra la extrapolación de tendencias, que está fundamentada en la premisa de que los entornos social, político, económico, etc. tienen ciertas características que son constantes, lo que implica que el comportamiento pasado, presente y futuro sigue siendo el mismo. La tendencia se representa como una línea que se extiende a lo largo de un período de tiempo; sobre ella se marcan intervalos de años y se examina la tendencia en los mismos. Un ejemplo de este método podría ser la consideración de los aumentos y disminuciones en el número de estudiantes, cuantificados para los diferentes intervalos. El principal defecto de esta técnica radica en que no considera los cambios, puesto que está fundamentada en la premisa de que el pasado origina el futuro. Según Mockler (1993), su aplicación está condicionada al corto plazo, ya que la probabilidad de que ocurran cambios aumenta a medida que el período temporal se amplía, invalidándose así las proyecciones de las tendencias pasadas.

### **Método Delphi.**

El método Delphi es una técnica a través de la cual se obtienen opiniones anónimas e independientes de un panel de expertos mediante la utilización de una serie de

cuestionarios. El consenso es el objetivo, por lo que se necesita de un proceso *feedback* compuesto por muchas sesiones o cuestionarios iterativos donde los expertos revisan sus respuestas apoyándose en la información que se les facilita sobre las opiniones de los demás expertos recabadas en fases anteriores. Otra ventaja de este método -frente a la discusión abierta- es que no se verá dañada la imagen de ningún participante por un cambio de opinión en público. La reputación, influencia y carisma de una persona no son factores determinantes, puesto que la interacción entre los expertos es indirecta e impersonal. La búsqueda continua del consenso, la privacidad y protección de las opiniones, y la posibilidad de que un experto pueda cambiar de opinión simplemente porque ésta es contraria a la opinión de la colectividad han sido las principales críticas planteadas a este método (Welch y Watson, 1979). En cuanto al contexto de aplicación, esta técnica es más apropiada cuanto más turbulenta sea la naturaleza del entorno que se pretende evaluar (Mockler, 1993).

#### **Análisis de impactos cruzados.**

El análisis de impactos cruzados es un intento de reconocer que los acontecimientos no tienen lugar aisladamente, sino que existen interrelaciones e interdependencias entre ellos. La primera referencia al análisis de impactos cruzados data de finales de los años sesenta (Gordon, 1968), aunque la idea original de esta técnica se remonta a 1966, cuando T.J. Gordon y Olaf Helmer desarrollaron el juego FUTURES para la Kaiser Aluminum Company (Morrison y Mecca, 1989). El análisis de impactos cruzados tiene su fundamento en que cualquier acontecimiento pasado, presente o futuro nunca ocurre de forma aislada. Mediante este método, cada acontecimiento puede ser evaluado a través de una matriz en función de su probabilidad de suceso y de la influencia que tendrá sobre los demás en ciertos momentos del tiempo futuro. Los eventos para el análisis de impactos cruzados se determinan con frecuencia a través de la aplicación del Delphi; por ejemplo, se podría pedir a expertos Delphi que juzguen qué eventos opinan que tendrán

lugar en cierto momento del futuro y que estimen su probabilidad de suceso, para luego considerar la interacción entre esos eventos y probabilidades y un evento concreto que el analista esté considerando (Wallenfeldt, 1983). A título ilustrativo, el desarrollo e implantación de un nuevo plan de estudios podría estar relacionado con hechos como el aumento del número de matriculados, las oportunidades de empleo, la renovación de las instalaciones físicas, la calidad del profesorado, etc.

### **El método de los escenarios.**

Los *escenarios* representan otra técnica de previsión y consisten en realizar descripciones narrativas de los futuros posibles. Kahn y Weiner (1967:6) han popularizado el método de los escenarios definiéndolo de la siguiente forma:

«Secuencias hipotéticas de eventos contruidos para el propósito de centrar la atención en procesos causales y puntos de decisión. Responden a dos tipos de cuestiones: (1) ¿Cómo podría llegar a ser exactamente cierta situación hipotética, fase a fase? y (2) ¿Qué alternativas tiene el actor, en cada fase, para impedir, desviar o facilitar el proceso?»

Son múltiples los planteamientos que se pueden utilizar para redactar un escenario, variando desde la descripción llevada a cabo por una única persona (Martino, 1983) hasta la utilización de sistemas informatizados que aplican el análisis de impactos cruzados para generar distintos escenarios alternativos (Goldfarb y Huss, 1988). Por otra parte, existen diferentes clasificaciones de escenarios, siendo la más completa la propuesta por Boucher y Morrison (1989, en Morrison y Mecca [1989]), que distinguen los cuatro tipos de escenarios siguientes: escenario de demostración, escenario fuerza motriz, escenario sistema-cambio y escenario fracción de tiempo. Según los autores, los tres primeros tipos están basados en la descripción de una trayectoria a través del tiempo, mientras que el cuarto describe el estado de un entorno en un período de tiempo futuro.

### **Modelos, simulaciones o juegos.**

Los modelos, simulaciones o juegos representan otro conjunto de técnicas de previsión. En el lenguaje relacionado con las previsiones, el concepto *modelo* representa una organización, un plan, un proceso o un área temática de una forma más simplista que el fenómeno que se modeliza. Manipular las diferentes partes del modelo constituye una *simulación*, y el ejercicio se convierte en un *juego* cuando las personas asumen roles de su competencia y cooperan entre sí, simulando aspectos del modelo para obtener determinados fines (Welch y Watson, 1979). Con frecuencia estos términos se presentan en las publicaciones del campo de la educación superior de forma combinada, pudiéndose encontrar expresiones como "juegos de simulación" o "modelización de la simulación" (Wallenfeldt, 1983). Los juegos y modelos de simulación tienen implicaciones importantes para los problemas actuales y futuros. Con respecto a los problemas actuales, una organización puede utilizar el sistema de información para la dirección para reunir una gran cantidad de datos -relacionados con programas, servicios, recursos, premisas sobre el entorno, clasificación de las metas organizativas y otras muchas áreas de influencia del funcionamiento de la organización-, manipularlos y analizar los efectos de este tratamiento sobre los diferentes componentes del sistema. De esta forma, es posible contemplar las consecuencias o repercusiones más probables de un cambio a nivel micro, mediante la elaboración de un modelo del sistema, antes de implantarlo en la realidad.

### **El modelo STEP/SOS.**

Cope (1987), en su recorrido por los métodos o planteamientos disponibles para acometer una evaluación del entorno externo de las instituciones de educación superior, añade a los planteamientos tradicionales anteriormente estudiados el modelo *STEP/SOS*, también conocido como *sistema Braudel-Wilson*. Este modelo está orientado a la



sistematización de la información que el grupo responsable de evaluar el entorno ya conoce, y su origen se encuentra en la fusión de otros dos modelos planteados con anterioridad por Braudel -historiador europeo del siglo XVI- y Wilson -consultor de dirección del Stanford Research Institute.

Braudel, que se apoya en el pasado para aprender a interpretar el presente y el futuro, distingue tres niveles en el desarrollo de la historia: (a) los acontecimientos Superficiales que ocurren diariamente; (b) las Opiniones, actitudes, creencias y valores individuales más profundamente arraigados; y (c) los cambios eStructurales o institucionales que representan tendencias significativas. Según Morrison, Renfro y Boucher (1984:5, en Cope [1987]), "Estos tres niveles de la historia también pueden servir como medio para ver el futuro". Por su parte, Wilson, que plantea el futuro partiendo del presente, sugiere la necesidad de estudiar las tendencias experimentadas en las arenas Sociodemográfica, Económica, Tecnológica y Política (STEP, también denominado a veces PEST). Mediante el cruce de los modelos particulares STEP y SOS, que permiten valorar las cuatro arenas propuestas por Wilson desde los tres niveles de análisis defendidos por Braudel, se logra la identificación de las fuerzas del entorno que podrían suponer oportunidades externas a explotar o amenazas a contrarrestar por parte de la institución.

### **Técnica del grupo nominal.**

Los grupos nominales trabajan en silencio para estimular la reflexión. Esta técnica se puede aplicar en el proceso de dirección estratégica con el objetivo de identificar acontecimientos, tendencias, ideas, fuerzas, debilidades, oportunidades, amenazas, problemas, estrategias, grupos de interés y recursos. En la aplicación de esta técnica, se recomienda que los grupos sean reducidos, entre siete y diez individuos sentados de forma que puedan verse; asimismo, se requiere de una introducción en la cual se defina

el problema y se identifique al líder o coordinador, quien establecerá todas las fases del proceso (Nutt y Backoff, 1992).

La técnica del grupo nominal se desarrolla siguiendo la secuencia siguiente: (a) se pide a cada miembro que escriba sus ideas en un papel; (b) el coordinador solicita a cada persona de forma rotativa que dé una idea de su lista, anotándolas en papeles que adhiere en una pared a medida que se van llenando; (c) se discute cada idea (generalmente se originan entre veinte y cuarenta ideas diferentes), preguntando el coordinador una descripción aclaratoria si es necesaria, así como sus ventajas e inconvenientes; y (d) se pide al grupo que llegue a un consenso seleccionando los problemas más importantes mediante el establecimiento de una lista de prioridades.

### ***Brainwriting* inducido y estructurado.**

Según Nutt y Backoff (1992), se puede hablar de dos tipos de *brainwriting*, el inducido y el estructurado. En el *brainwriting* inducido, el coordinador inicia la sesión colocando en el centro de la mesa un conjunto de hojas de papel que contienen diversos indicios escritos. Se indica a cada participante que retire una hoja, la lea y añada sus ideas en silencio. Cuando una persona ya no tiene más ideas que añadir o desea conocer las ideas de otro miembro, intercambia su lista con otra del centro de la mesa, continuando el proceso hasta agotar las ideas.

La otra variante del *brainwriting*, el *brainwriting* estructurado, supone una mayor síntesis. En este segundo tipo se pide a los miembros del grupo que relacionen sus ideas en categorías particulares. Se proporcionan indicios para temas específicos, como fortalezas, debilidades, oportunidades o amenazas, o para directrices, necesidades, programas, recursos y sistemas administrativos. Después de añadir dos ideas a la lista, se intercambia la hoja con el centro de la mesa, siempre sin discusión, hasta agotar las

ideas o el tiempo previsto. El *brainwriting* estructurado permite sintetizar los temas inicialmente seleccionados, mejorando la calidad de las ideas, pero se limita la innovación debido a las restricciones que implican los indicios facilitados.

### **Técnica interactiva nominal.**

Esta técnica consiste en celebrar reuniones de grupo después de haber realizado un grupo nominal o un *brainwriting* (Nutt y Backoff, 1992). El procedimiento se trunca en diversos puntos del mismo con el fin de permitir que los miembros del grupo ejerzan presión entre sí. Como apoyo a esta técnica, se acondiciona una sala especial donde los miembros del grupo interactúan entre treinta y 45 minutos compartiendo sus opiniones. El proceso, según una adaptación de Souder (1980, en Nutt y Backoff [1992]), está integrado por la siguiente secuencia de fases:

#### **Ronda Uno:**

- 1.- Listado con reflexión en silencio (técnica del grupo nominal o *brainwriting*)
- 2.- Circuito para recopilar ideas
- 3.- Ejercicio de presión en sala
- 4.- Discusión en grupo
- 5.- Ejercicio de presión en sala
- 6.- Priorización inicial
- 7.- Discusión en sala
- 8.- Priorización final

#### **Ronda Dos:**

Repetir las etapas tres a ocho otro día diferente.

Generalmente se necesitan tres sesiones de presión para que las prioridades finalmente votadas representen el nivel de consenso existente en el grupo. En la primera sesión, se identifica la diversidad de opiniones; en la segunda, los miembros comienzan a adoptar o rechazar ideas; y en la tercera, pueden surgir juicios finales fundamentados en los nuevos conocimientos adquiridos durante las sesiones.

### **Grupos de discusión.**

En la aplicación de la técnica de los grupos de discusión o interactivos se estimula una discusión libre y abierta, que suele ser grabada en una casete, sin someterla a ningún proceso o formato específico, aunque el coordinador puede utilizar una agenda para centrar la discusión. En los grupos de discusión, los individuos se influyen mutuamente; así, al sugerir sus ideas, los miembros del grupo deben atender a las consideraciones personales de los demás, facilitando los intercambios de información necesarios así como la aceptación de la decisión tomada. De esta forma, se promueve el consenso, característica que hace de los grupos interactivos un importante método de formación de opiniones sobre cuestiones clave, como por ejemplo qué estrategias tratar inicialmente. En el mismo sentido, Ortega Martínez (1981) afirma que esta técnica de naturaleza cualitativa puede ser utilizada, entre otros fines, para obtener información sobre aspectos tales como la identificación de nuevos productos o servicios; la determinación de comportamientos, creencias, actitudes o hábitos; etc.

Existen otras técnicas que constituyen variantes de los grupos de discusión con un valor particular en el campo de la dirección estratégica (Nutt y Backoff, 1992). Entre ellas están los *focus groups* o grupos focalizados, que incluyen la presencia de expertos externos que describen oportunidades al grupo de dirección estratégica. Estos expertos pueden ser incorporados de uno en uno o en un panel, con la intención de provocar un debate sobre sus diferentes posturas ante un determinado tema de discusión. Los *focus*

*groups* pueden ser útiles a la hora de informar al grupo de dirección estratégica y de prestarle ayuda en cuestiones importantes.

La dialéctica de grupos representa otra variante de los grupos de discusión. Esta técnica conlleva la evaluación sistemática de una idea desde diversos puntos de vista, de tal forma que se genere dialéctica<sup>8</sup>. No obstante, la discusión de dos alternativas contrarias no constituye dialéctica, ya que ésta supone la discusión de ideas basadas en diferentes premisas (p.e., incremento de presupuestos o crisis presupuestaria). Así por ejemplo, se puede pedir a un conjunto determinado de personas (subgrupo) del grupo de dirección estratégica que desarrolle ideas basadas en diferentes premisas sobre el entorno, los grupos de interés, las oportunidades, amenazas, fuerzas y debilidades, etc. y las presente a la totalidad del grupo, que debatirá los méritos de esas ideas, con el propósito de detallar las implicaciones de cada estrategia o tema estratégico. Por último, indicar que la dialéctica puede no funcionar cuando el tema a tratar está bien estructurado o cuando de antemano existe un conflicto entre ciertos miembros del grupo.

### **Sinéctica.**

La técnica de la sinéctica fue desarrollada con el fin de promover la creatividad en situaciones donde es esencial la aparición de nuevas ideas. El coordinador utiliza esta técnica para hacer que el grupo de dirección estratégica visualice una nueva perspectiva y depure las nociones preconcebidas, estudiando analogías o metáforas que conduzcan a ideas innovadoras, que son modificadas en la etapa final para hacerlas factibles. Dorsch (1991) describe la sinéctica como una técnica creativa que sigue el principio de hacer familiar lo extraño y viceversa, con el fin de despertar la conciencia de que existen formas alternativas de solucionar los problemas así como factores implícitos hasta el

---

<sup>8</sup> Según Dorsch (1991:208), la dialéctica consiste en un "[...] análisis tendente al esclarecimiento de cuestiones y problemas desarrollado ampliamente en el diálogo, habiendo renunciado en gran parte a teorías y métodos preconcebidos".

momento no considerados. Así, en la sinéctica, la creatividad se deriva del uso de analogías y metáforas en un marco sistemático para abordar problemas tanto extraños como familiares. Con el objetivo de mejorar la comprensión, se desarrolla una metáfora o analogía que convierta en familiar lo extraño.

En el campo de la dirección estratégica, específicamente, se puede aplicar la sinéctica al descubrimiento de nuevos problemas y estrategias, así como a la evaluación de los grupos de interés y de los recursos observándolos desde una nueva óptica. No obstante, para que los resultados de la utilización de esta técnica resulten favorables, es indispensable que el grupo tenga experiencia en su aplicación, esté motivado y desee buscar nuevas ideas. Un criterio clave es la experiencia, por lo que el grupo ha de estar integrado por personas capacitadas, tanto psicológica como intelectualmente, para cumplir los requisitos de visualizar problemas, estrategias, etc., así como conocedoras de todas las etapas del proceso.

En cuanto al coordinador de una sesión de sinéctica -que suele durar unas cuatro horas-, debería presentar las siguientes características: optimismo, conocimiento del entorno, capacidad para mantener el control sobre la involucración de los individuos -de forma que todos puedan participar- y dominio de la técnica.

Puesto que la sinéctica es una técnica que orienta a los miembros del grupo a centrar sus ideas mediante la creación de analogías o metáforas, finalmente enumeramos los cuatro mecanismos utilizados con este objetivo (Nutt y Backoff, 1992):

- *Analogía personal*, con la cual los miembros del grupo se identifican con los elementos de un problema declarado o adoptan su papel. Así, cada individuo intenta convertirse en aquello en lo que está trabajando el grupo.

- *Analogía directa*, que consiste en enfrentar los hechos mediante una comparación directa que pretende extraer la similitud o igualdad existente entre ellos.
- *Analogía simbólica*, creada cuando se utiliza una imagen generalizada o símbolo, que puede ser, por ejemplo, un logotipo o una etiqueta. Lo que se pretende es crear una nueva inferencia que abra nuevas formas de pensamiento.
- *Analogía fantástica*, a la que se recurre con el fin de crear imágenes que ofrecen soluciones. Es decir, la analogía fantástica permite vincular problemas y soluciones, pudiendo ser la fantasía una imagen irreal o una ilusión, que incluye cualquier noción extraña o sugerencia fantástica.

**CAPÍTULO 3:**

***METODOLOGÍA PARA EL DESARROLLO  
DE LA PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA  
EN LAS UNIVERSIDADES***



### **3.1. EL ANÁLISIS DEL ENTORNO EXTERNO DE LAS UNIVERSIDADES.**

#### **3.1.1. EL ANÁLISIS DEL ENTORNO EXTERNO: CONSIDERACIONES GENERALES.**

Al igual que en otros sectores de actividad económica, en las últimas décadas el entorno externo de las instituciones de educación superior se ha caracterizado por la inestabilidad y el cambio. Son muchos los ejemplos de tendencias significativas en el comportamiento de variables externas que están afectando decisivamente al normal funcionamiento de las instituciones universitarias. Así por ejemplo, se han producido importantes cambios demográficos con diferentes tipos de incidencias en el número de alumnos matriculados; se ha estrechado el control gubernamental sobre las decisiones adoptadas por las universidades; se ha criticado el valor de los programas ofrecidos y la calidad de la docencia; se han experimentado relevantes avances tecnológicos que han influido en las metodologías didácticas empleadas y en la mejora de los sistemas de gestión; etc.

Este elevado número de cambios, así como el dinamismo que les caracteriza, ha conducido tanto a profesionales como a teóricos de la organización a valorar la necesidad de la evaluación del entorno externo como aspecto central de la planificación estratégica y a reconocer los efectos que estos cambios producen en el posicionamiento estratégico de la universidad (Cope, 1987). Este análisis nos permitirá conocer las oportunidades y amenazas que plantea el entorno a la institución y, posteriormente, desarrollar las acciones estratégicas necesarias orientadas a explotar las primeras y neutralizar las segundas. De acuerdo con lo anteriormente expuesto, en este primer apartado destacaremos la necesidad, los objetivos y las limitaciones del análisis del entorno externo.

En un intento de justificar la **necesidad** del análisis del entorno, Mesch (1984) planteó las siguientes cuestiones: ¿influye el entorno externo en los procesos de asignación de capital y de toma de decisiones?, ¿han sido alterados los planes estratégicos anteriores como consecuencia de cambios inesperados en el entorno?, ¿ha habido alguna sorpresa en el entorno externo que haya afectado negativamente a la organización?, ¿está aumentando la competencia en el sector?, ¿la organización o el sector se está orientando más hacia el marketing?, ¿hay un mayor número y variedad de fuerzas externas que están influyendo en las decisiones, al mismo tiempo que parecen estar más interrelacionadas? o ¿está insatisfecha la dirección con los esfuerzos de previsión y planificación realizados hasta ahora? Según el autor, una respuesta afirmativa a cualquiera de estas cuestiones sugiere que la dirección debería considerar el análisis de su entorno; sin embargo, si la respuesta afirmativa es para más de cinco cuestiones, entonces el análisis del entorno se convierte en un imperativo para la organización. Entendemos que las universidades constituyen un sector donde se podrían obtener respuestas afirmativas para varios de los interrogantes planteados, justificándose con ello la extraordinaria importancia del análisis externo en nuestras instituciones.

Por su parte, Duncan *et al.* (1992) describen varios casos en los que sería recomendable la realización de un análisis del entorno. Éstos son los siguientes: (a) en las decisiones de asignación de capital, como por ejemplo la inversión en nueva tecnología o la ampliación de instalaciones, puesto que este tipo de desembolsos suelen tener una recuperación a largo plazo; (b) para garantizar que las estrategias de la organización disfrutan de un horizonte temporal más amplio sin imprevistos no deseados que pudieran suponer su modificación o desaparición; (c) para eliminar muchas de las sorpresas existentes en el entorno externo, de forma que cuando los cambios se vuelvan aparentes para otros competidores, la organización ya haya detectado sus señales y examinado su importancia; y (d) cuando se incrementa la competencia, se aceleran los cambios en el entorno y los directivos deben preocuparse particularmente por la satisfacción de las

necesidades de sus clientes (es decir, se orientan al marketing), haciéndose necesario un planteamiento eficaz para el análisis del entorno.

Aunque, como ya hemos comentado con anterioridad, el objetivo fundamental y más genérico de la evaluación externa consiste en identificar las oportunidades y amenazas que sirven de base para la formulación de las estrategias que permiten posicionar a la organización en su entorno, también es posible identificar **objetivos** más específicos:

- Clasificar y ordenar los flujos de información generados por las organizaciones externas. Existe mucha información en el entorno que debe ser clasificada e identificadas sus fuentes con el fin de que tenga un mayor significado para la organización.
- Identificar y analizar los problemas actuales importantes que pudieran afectar a la organización. Una vez clasificada la información externa, es necesario identificar y evaluar los problemas importantes con posible influencia en la organización.
- Detectar y analizar las señales débiles de problemas emergentes que pudieran afectar a la organización. Además de la identificación de los problemas actuales, el análisis del entorno trata de detectar las señales débiles de ese entorno externo que pudieran suponer un problema en el futuro.
- Especular acerca de los posibles problemas futuros que tendrán un impacto significativo sobre la organización. Los directores estratégicos deben ir más allá de lo que ya conocen y especular sobre la naturaleza del sector, así como de la organización, en el futuro.

- Proporcionar información organizada para el desarrollo de la misión, la visión, los objetivos y las estrategias de la organización. El proceso de análisis externo a menudo estimula el pensamiento creativo en relación a los productos y servicios actuales y futuros de la organización, lo cual es muy valioso en el proceso de formulación de estrategias.
- Fomentar el pensamiento estratégico en toda la organización. Cuando los directivos de todos los niveles consideran la relación de la organización con su entorno, tiende a surgir el pensamiento estratégico, traducido en innovaciones y en un servicio de mayor calidad.

Sin embargo, el análisis del entorno es un proceso que también conlleva una serie de **limitaciones** que todo directivo debe considerar (Duncan *et al.*, 1992): (a) este tipo de análisis no supone una predicción del futuro, sino una interpretación de las señales externas; (b) los directivos, debido a sus limitaciones cognitivas, no perciben todo lo que sucede a su alrededor; (c) en ocasiones, la información pertinente y puntual es difícil o imposible de obtener; (d) pueden producirse demoras entre el acontecimiento de los eventos externos y la capacidad de la dirección para interpretarlos; y (e) las creencias fuertemente compartidas por los directivos impiden, a veces, que éstos detecten los problemas o los interpreten racionalmente.

Por otra parte, en el estudio del entorno de la organización se ha producido un interesante debate donde se encuentran, en un extremo, los planteamientos más radicales originalmente defendidos por Weick (1969), quien no considera la existencia de un entorno objetivo; según este autor, "[...] los participantes no simplemente perciben y reaccionan sino que construyen y representan activamente sus entornos" (Weick, 1969:164). Otros autores de esta primera época (p.e., Duncan, 1972; Lawrence y Lorsch, 1967) tampoco estaban particularmente preocupados por la existencia del entorno

objetivo, sino que sostenían que las percepciones de los directivos, particularmente acerca de la incertidumbre, determinan sus elecciones. Recientemente, ha habido un resurgimiento del interés por la representación y la interpretación directiva del entorno (Dutton y Jackson, 1987; Smircich y Stubbart, 1985).

En el otro extremo, Stinchcombe (1965) considera que el entorno objetivo está formado por una gran diversidad de componentes que varían desde la ecología natural y humana más tangible, dentro de la cual deben operar todas las organizaciones, hasta la menos tangible, como los valores de la sociedad y los sistemas de creencias. Dentro de esta corriente, la tipología de las dimensiones del entorno propuesta por Aldrich (1979) apartó al campo de las mediciones perceptivas, asumiendo la existencia de un entorno objetivo y formulando predicciones acerca de su impacto sobre la empresa. Este modelo constituyó la base teórica para el desarrollo de las medidas del entorno objetivo de Dess y Beard (1984), las cuales sirvieron a su vez de fundamento a trabajos más recientes que examinan la relación de la empresa con su entorno (p.e., Keats y Hitt, 1988; Lawless y Finch, 1989). En el campo de la estrategia empresarial, los investigadores han tendido a definir el entorno en términos objetivos, reclasificando los modelos económicos propuestos por la organización industrial (p.e., Hambrick, 1983; Porter, 1980).

El interés de los investigadores por el estudio del entorno de las instituciones de educación superior ha variado en gran medida desde los años treinta, encontrándose ahora en los mismos niveles de popularidad de los años sesenta. Durante esta década y a principios de los setenta, el surgimiento de una amplia variedad de métodos e instrumentos desarrollados para la *evaluación de los climas psicológicos en las universidades*, junto con un mayor interés por el desarrollo del estudiante universitario, impulsó la investigación sobre las percepciones de diferentes grupos acerca del entorno, así como los efectos de los diferentes entornos (Pascarella, 1985). Desde mediados de los setenta hasta finales de los ochenta, parece que el centro de atención se ha acercado

más hacia aspectos relativamente específicos del entorno o de subgrupos, quizá debido a que estos aspectos están más sujetos a la intervención y el control, y porque ciertamente pueden incidir en las vidas de los estudiantes de un modo más directo que el propio entorno general (Baird y Hartnett, 1980; Moos, 1979).

Para Baird (1988), los planteamientos para el estudio del entorno de las instituciones de educación superior se pueden categorizar atendiendo a la clasificación siguiente: (a) demográficos, que son principalmente descriptivos y están basados en datos de archivo; (b) de percepción, fundamentados en las respuestas de los estudiantes, profesores o administradores a cuestiones y escalas diseñados para evaluar sus percepciones sobre sus instituciones; (c) de comportamiento, cuyo objetivo es evaluar el entorno midiendo de forma detallada las regularidades de comportamientos observables de los estudiantes, el profesorado y el *staff*; y, finalmente, (d) multimétodo, que combinan aspectos de los tres anteriores. Según el autor, la mejor forma de aproximarse a estos métodos consiste en estudiarlos en su propio contexto histórico de investigación, para lo cual divide los trabajos realizados a lo largo de la historia del tópico que aquí nos ocupa en dos corrientes principales: (a) planteamientos orientados a la evaluación y comprensión del entorno en sí mismo, y (b) planteamientos desarrollados a partir de otras cuestiones de investigación sobre el entorno universitario.

### **3.1.2. LAS DIMENSIONES DEL ENTORNO EXTERNO: EVIDENCIA EMPÍRICA.**

Las universidades, al igual que otras organizaciones, pueden ser consideradas como sistemas sociales que se encuadran dentro de un entorno más amplio y que permanecen en constante interacción con el mismo (Aldrich, 1979; Scott, 1981). Considerando que el entorno de una organización está integrado por aquellos factores que la afectan o que

presumiblemente la afectan, éstos pueden ser agrupados en diferentes categorías o dimensiones. Dentro del campo de la teoría de la organización, se atribuye a Dill (1958) el desarrollo de una primera línea de investigación que ha pretendido identificar las dimensiones relevantes del entorno externo. Thompson (1967) modificó la definición propuesta por Dill (1958) añadiendo cuatro dimensiones: clientes, suministradores, competidores y reguladores. Este modelo ha sido ampliamente aceptado en la investigación posterior como base para la conceptualización y delimitación de las dimensiones del entorno. Por su parte, Duncan (1971) concebía cinco componentes del entorno externo: clientes, suministradores, competidores, estructura sociopolítica y tecnología.

Los autores hasta ahora referenciados han centrado sus investigaciones básicamente en las dimensiones del entorno de tareas de la organización. Sin embargo, Osborn (1971) y Osborn y Hunt (1974) adoptaron una perspectiva más amplia, conceptualizando el entorno externo en términos de tres categorías que describían como *macroentorno* (político, legal, económico, tecnológico, ecológico y demográfico), *entorno agregado* (accionistas, medios de comunicación, asociaciones de consumidores, movimientos ecologistas, gobierno, sindicatos y otros grupos de interés público/privado) y *entorno de tareas* (clientes, suministradores, competidores, reguladores y distribuidores). Hall (1982) también considera que la definición de entorno restringida a la categoría de tareas es demasiado limitada, siendo necesaria una visión más amplia que distinga entre las dos categorías siguientes: (a) el número limitado de factores que afectan directamente a una organización, o entorno de tareas, e integrado por aquel conjunto de factores que son únicos para cada organización (p.e., estudiantes, fuentes de ingresos, políticas y regulaciones en materia educativa, etc.); y (b) el número casi ilimitado de factores que influyen en todas las organizaciones de esa sociedad, o entorno social general, que incluye aquellos factores que afectan a todas las organizaciones (tecnológicos, económicos, políticos, legales, ecológicos, culturales y demográficos).

En el campo de la dirección estratégica, las investigaciones más recientes han estado orientadas a describir las dimensiones del entorno en términos sectoriales o económicos. Sin embargo, aunque la mayoría de los análisis estratégicos de las organizaciones reconocen que el entorno es un concepto multidimensional integrado por fuerzas económicas, sociales, políticas, culturales y tecnológicas, entre otras, tradicionalmente se ha concedido un mayor énfasis a los estudios detallados de tipo económico y al análisis de las estructuras de los sectores (García Falcón, 1993). En tal sentido, en la década de los ochenta el esquema de las cinco fuerzas de Porter (1980) se convirtió en el modelo dominante para el estudio del entorno competitivo en el campo estratégico.

Una nueva perspectiva para el estudio del entorno está fundamentada en el concepto de *stakeholders* de la organización. Los *stakeholders* son todos aquellos individuos, grupos y organizaciones que están afectados por, o afectan a, la *performance* de la empresa. Bajo esta perspectiva, los clientes, los proveedores, el gobierno, los bancos, los propietarios, el público en general, etc. son partes integrantes del entorno de la empresa (Freeman, 1984) cuyos intereses individuales deben ser considerados en el proceso de formulación de estrategias. Siguiendo la propuesta de Bossert (1989), los grupos de interés que influyen y se ven influidos por la actividad de una universidad son los que se enumeran y comentan a continuación:

- *Estudiantes*, que pagan dinero a la institución y reciben a cambio servicios docentes y el acceso a los recursos de aprendizaje.
- *Profesores*, que reciben dinero de la institución y a cambio proporcionan servicios docentes y de investigación.
- *Administración y "staff"*, que reciben dinero de la institución y a cambio proporcionan servicios administrativos, técnicos y directivos.



- *Benefactores*, que realizan donaciones a la institución y a cambio reciben satisfacción, reconocimiento y cierta posibilidad de influencia.
- *Gobierno*, que proporciona dinero -capital, ayuda financiera y fondos operativos- a la institución y recibe a cambio servicios así como cierto grado de control sobre los programas de la institución.
- *Patrocinadores corporativos y gubernamentales*, que proporcionan dinero a la institución y a cambio reciben investigaciones y otros servicios definidos.
- *Entidades crediticias*, que conceden préstamos a la institución y a cambio reciben los intereses de los fondos prestados.
- *Suministradores y vendedores*, que proporcionan bienes y servicios a la institución y a cambio reciben dinero.

Cada uno de estos grupos tiene intereses diferentes en el bienestar de la institución, ya sea como mercado de los bienes y servicios que ofrece o como fuente de los bienes y servicios que desea obtener. En el caso de las grandes universidades localizadas en ciudades pequeñas, la institución puede llegar a ser la principal fuente de subsistencia de la población de la zona. Como resultado, la comunidad local, el gobierno y las empresas tienen intereses particulares en el futuro de la institución y desean implicarse en su proceso de planificación o, al menos, mantenerse informados. Estos grupos, a menudo, perciben que su interés en la institución es tan importante como el de los miembros del equipo directivo, profesores, personal administrativo o estudiantes.

Implicar a todos estos colectivos en el proceso de planificación y diseñar un plan viable se convierte en una tarea difícil. Un factor de éxito importante en la planificación radica

en la determinación del nivel adecuado de involucración de cada grupo de interés relacionado con la institución. Para algunos *stakeholders*, el nivel de participación será elevado y podrán aprobar o rechazar planes y presupuestos (p.e., benefactores o agencias gubernamentales); para otros, será apropiada una menor participación con un rol de asesoramiento y consentimiento (p.e., profesores, personal administrativo, estudiantes, etc.); y también existe un tercer grupo cuya participación en el proceso de planificación conlleva principalmente el derecho a estar informados sobre los planes de la institución (p.e., proveedores, antiguos alumnos, comunidad, etc.). Los responsables del proceso de planificación deben asegurar que todos estos colectivos son invitados a participar en el proceso y que la implicación de cada uno permanece dentro de las fronteras de sus roles y derechos específicos. Sin embargo, la dirección de la institución debe traspasar en ocasiones la simple invitación y solicitar la participación de los *stakeholders* clave para evitar cualquier posibilidad posterior de rechazo de los resultados por falta de involucración.

Finalmente, y a modo de resumen, presentamos la definición de entorno formulada por García Falcón (1987:142), que recoge un modelo donde se integran las dimensiones del macroentorno general con el planteamiento de los *stakeholders* que acabamos de presentar:

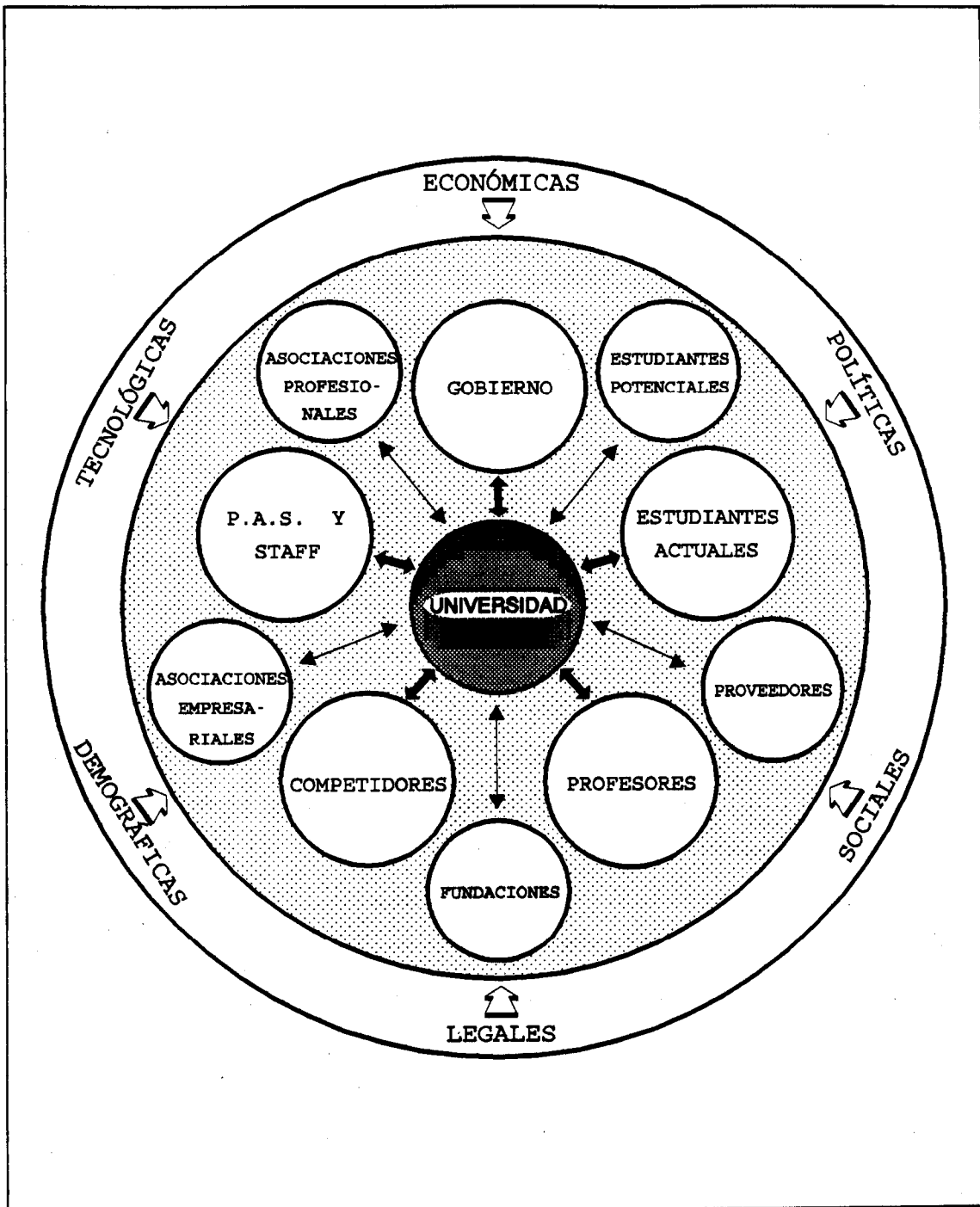
«[...] el conjunto de todos aquellos factores externos a la organización que influyen en la actividad que desarrolla y en sus resultados y que agrupados bajo ciertas dimensiones definen dos segmentos de influencia. Uno de estos segmentos está integrado por variables de carácter general que afectan a la totalidad de las organizaciones (macroentorno general). El otro, de índole más particular, está integrado por un conjunto de grupos de interés con los cuales interactúa la empresa (entorno agregado y entorno de tareas).»

En la Figura 3.1 se representa el modelo implícito en la definición anterior para el caso particular de las instituciones de educación superior. En ella se diferencian claramente

FIGURA 3.1

MODELO INTEGRADO DE CATEGORÍAS Y COMPONENTES DEL ENTORNO

Fuente: Adaptado de García Falcón (1987:164)



las dimensiones del macroentorno general (variables económicas, políticas, sociales, legales, demográficas y tecnológicas) y las del microentorno -o entorno agregado más entorno de tareas-. En relación a esta última categoría, se distinguen los *stakeholders* que influyen sobre la actividad de la universidad: competidores, gobierno, profesores, estudiantes actuales, personal de administración y servicios y *staff*, estudiantes potenciales, fundaciones, medios de comunicación, y asociaciones profesionales y empresariales.

De acuerdo con el modelo expuesto, en el apartado siguiente analizaremos las principales tendencias de las variables relacionadas con las diferentes dimensiones del entorno general, es decir, las implicaciones del comportamiento de las variables económicas, tecnológicas, demográficas, político-legales y sociales para el desarrollo de las estrategias en las instituciones de educación superior.

### **3.1.2.1. IMPLICACIONES DEL COMPORTAMIENTO DE LAS VARIABLES ECONÓMICAS.**

En los comienzos de la década de los noventa, tanto la economía mundial como la nacional se han encontrado inmersas en una profunda recesión, señalando muchos analistas hacia los excesos cometidos en los ochenta como la causa más evidente. Es cierto que durante la pasada década el ahorro disminuyó y el consumo aumentó muy por encima de los niveles justificados por los índices de productividad de muchos países. Los síntomas de este comportamiento incluyen las reducidas tasas de ahorro familiar, unos aumentos sustanciales en el endeudamiento de las empresas y el incremento del déficit público. Además, se ha producido una reducción en la oferta de empleo, la tasa de desempleo ha aumentado estrepitosamente, las estadísticas de pobreza han empeorado, y la confianza en la capacidad de los líderes electos para resolver la crisis económica se

encuentra en unos niveles muy bajos. De hecho, los temas centrales en las últimas elecciones de diferentes países desarrollados han estado marcados por unos programas electorales orientados básicamente a la recuperación económica.

En otro orden de cosas, se observa un cambio en los planteamientos económicos guiado por la aparición de un nuevo conjunto de estándares competitivos. Si bien antes se medía el éxito de una nación por su capacidad para producir volúmenes más elevados de bienes y servicios con el consumo mínimo de recursos, la nueva economía se caracteriza porque la competencia nacional no está fundamentada únicamente en la productividad, sino también en otros factores como la calidad, la variedad, la adaptación al cliente, la conveniencia y la puntualidad. Se exigen bienes y servicios de alta calidad con precios competitivos, disponibles en varias modalidades, adaptados a las necesidades específicas y convenientemente accesibles.

De esta forma, se percibe el cambio de una economía industrial a una economía de servicios, donde la tecnología, las habilidades directivas y la información puntual serán determinantes críticos del éxito económico. Según el informe económico desarrollado por la University of Central Florida (1991), al menos dos fuerzas están impulsando el crecimiento del sector servicios: (a) la tendencia de las familias a contar con dobles ingresos, creando la necesidad de pagar servicios de todo tipo que antes eran realizados por el miembro adulto que permanecía en el hogar; y (b) el envejecimiento de la población, que hace que los consumidores de más edad tiendan también a pagar los servicios en lugar de realizarlos ellos mismos, además de que una población de esta naturaleza requiere de más servicios de atención.

Al mismo tiempo que se observa una mayor presión por la eficiencia productiva -debido precisamente a la globalización de los mercados y al consiguiente cambio de las estructuras organizativas hacia redes flexibles que utilizan la información con fines de

integración-, los requisitos de capacidades y las responsabilidades de los individuos están aumentando y perdiendo especificidad con respecto al puesto de trabajo, alcanzando una mayor flexibilidad, interactuando los empleados entre sí y con los clientes la mayor parte de su tiempo; además, la demanda de bienes y servicios innovadores requiere de organizaciones flexibles e integradas con una fuerza de trabajo altamente capacitada, que incluya a personas con habilidades de diseño e ingeniería que puedan traducir rápidamente las innovaciones en productos o servicios a disposición de los clientes (University of New Haven, 1992). En consecuencia, a medida que pasamos de la economía de producción en masa a una economía de servicios con horarios flexibles y redes de información, debemos comprender sus implicaciones no sólo para las decisiones económicas, sino también para los propósitos de planificación académica y educativa. Lógicamente, la educación superior, como muchos otros sectores, se verá afectada por las presiones económicas existentes, incidiendo éstas en su dirección financiera, en sus planes de estudios, en sus políticas de personal y de matrículas, etc.

La Virginia Polytechnic Institute and State University (1990) enfoca este cambio sustancial en las actividades de desarrollo económico afirmando que disminuirá la confianza tradicional en una estrategia única ganador-perdedor de "caza de búfalos". Este tipo de estrategia está orientada a la localización de sectores existentes, los "búfalos", en regiones competidoras que "ganan" o "pierden" en función de los resultados de la caza. En muchos casos, las zonas de bajos costes y reducidos impuestos suelen ser los elementos clave de la caza y, cuando estos factores dejan de existir, el "búfalo" se traslada a pastos más verdes. Una estrategia ganador-ganador de "cría de conejos" para el desarrollo económico surge en los años noventa, complementando a la estrategia tradicional de "caza de búfalos". Esta nueva estrategia pretende desarrollar un conjunto diversificado de empresas de tamaño pequeño y mediano que son propias de la región. Estas empresas ofrecen un mayor potencial de empleo y tienen una menor tendencia a ubicarse en otras áreas. A medida que vaya evolucionando este cambio hacia una

estrategia de desarrollo económico mixto, el rol de las universidades en el desarrollo económico y en la asistencia técnica a la "cría de conejos" irá adquiriendo una mayor relevancia.

Debemos, pues, mantenernos en sintonía con los nuevos estándares competitivos, que simultáneamente impulsan cambios en los ciclos de vida económicos, en las estructuras organizativas, en los diseños de puestos de trabajo y en los requisitos de capacidades, a medida que planificamos los cambios de planes de estudios para la educación de los individuos que serán los recursos humanos vitales para el éxito de esta nueva economía. En tal sentido, los titulados universitarios deben estar preparados para participar en un entorno económico global donde los países deben contar con unos programas educativos de calidad que enfatizen la ciencia, la tecnología, las lenguas extranjeras, la historia y los estudios multiculturales si pretenden sostener una posición de liderazgo a nivel mundial (Virginia Commonwealth University, 1993).

Las condiciones de la economía nacional tienen efectos críticos tanto en la capacidad como en el deseo de la sociedad de apoyar a las instituciones de educación superior. Incluso en las mejores coyunturas económicas, los países -y las instituciones en particular- tendrán que realizar elecciones, y cuanto más reducida sea la tasa de crecimiento económico, más difíciles serán estas decisiones, no sólo debido a la escasez de los recursos totales, sino también a causa de las diferentes demandas a satisfacer relacionadas con el desempleo, la vivienda, la política sanitaria, las inversiones de capital en infraestructura, los esfuerzos por reducir el déficit estatal, etc. Por lo tanto, si las tasas de crecimiento económico de la nación se aceleran, la capacidad del país para invertir en educación superior también aumentará.

En los últimos años, la recesión económica ha disminuido la capacidad familiar para hacer frente a los costes de la educación superior y la capacidad de las empresas de

apoyar la educación a sus empleados. Pero, como contrapartida, los tiempos económicos difíciles también ofrecen atractivas oportunidades. Según la University of Vermont (1993), la demanda de educación superior, particularmente de estudios superiores, debería aumentar a medida que los individuos reorientan sus carreras y la economía se reestructura. Muchas empresas necesitarán menos empleados, pero más cualificados, y será necesario contar con una titulación superior para acceder a muchos puestos de trabajo de perfil técnico. En la medida en que nuestra economía continúe cambiando de la producción hacia la información y los servicios, habrá crecimiento en las especialidades profesionales, en las actividades técnicas y de apoyo relacionadas, y en los campos de la administración y la dirección.

Como corolario final, y citando textualmente a la University of Richmond (1990:26), "La educación superior nunca ha estado aislada del entorno económico más amplio, y estará más influida que hasta ahora por la economía nacional y global de los años venideros. Las nubes que se ciernen sobre la economía de [un país] también se ciernen sobre [su] educación superior".

Finalmente, y a modo de resumen, recogemos la reflexión estratégica que, sobre la dimensión económica, ha formulado la University of Texas at Austin en su documento de planificación estratégica:



**EXPERIENCIA ILUSTRATIVA I****University of Texas at Austin (1994:I-31-34)****El Entorno Económico Externo: 1994-1999**

A medida que la economía de Texas se diversifica, también aumenta su sensibilidad hacia las condiciones de la economía de la nación, y en el momento de esta revisión, la economía de la nación estaba luchando por recuperarse de una recesión. Hasta ahora, Texas ha logrado escapar de lo peor de la recesión, situándose de hecho por delante de otros estados en el número de puestos de trabajo añadidos durante el último año. Aunque el crecimiento del empleo ha disminuido en Texas, aún se produce. Sin embargo, si la recesión empeora, Texas comenzará a experimentar más los efectos de la crisis evidentes en el Noreste. Cuando la nación comience la recuperación, es probable que Texas no experimente unos efectos positivos inmediatos, pero a largo plazo el estado debería tener otro período de crecimiento lento o moderado.

La perspectiva a largo plazo para la economía norteamericana, y por tanto para la economía de Texas, tiene un perfil algo negativo. El descenso del crecimiento de la productividad, la débil posición competitiva de la nación en los mercados mundiales, la reducida tasa de ahorro, y los enormes déficits federales ponen en riesgo la economía de la nación. Algunos economistas ven todo el período de los noventa como una década de recuperación:

En particular, es probable que sea necesario un período de tiempo relativamente largo para: estabilizar el sistema financiero; absorber el exceso de construcción de los ochenta; reducir las cargas de la deuda privada hasta unos niveles donde ya no retarden el crecimiento económico; reducir los tipos de interés reales; reducir la dependencia del petróleo importado; y mejorar la competitividad del país en los mercados mundiales.

En efecto, el deterioro de los factores que determinan el crecimiento económico a largo plazo (ahorros, inversión, calidad de la educación, etc.) ha reducido el crecimiento del *output* potencial a una tasa muy por debajo de la norma histórica para los Estados Unidos. Invertir los excesos de los ochenta, además, probablemente mantendrá a la economía incluso por debajo de este modesto potencial durante muchos años más. El efecto neto: la economía norteamericana parece estar dirigida por un período extremadamente largo de resultados deficitarios a menos que cambien muchas de las tendencias subyacentes. (Lawrence Chimerine, "What 'Supply-Side Miracle'" *Powernomics*, Washington, D.C.: Economic Strategy Institute, 1991, p.24)

Mi propia visión es mucho más pesimista -me preocupo por la mala calidad de la educación norteamericana, por el crecimiento de las clases bajas, por la tendencia a corto plazo de la inversión, por el descuido del gobierno hacia la infraestructura, y me preocupo de que el crecimiento de la productividad realmente pueda descender...

(Continúa ...)

La previsión más probable para la economía nacional norteamericana en los años noventa es que se parecerá mucho a la de 1988-89: un crecimiento bastante lento, aumento moderado de los ingresos, generalmente buenos resultados del empleo, una aceleración gradual de la inflación. En este escenario veríamos crecer la economía norteamericana a una tasa media de algo más del dos por ciento anual durante la próxima década...

Sin embargo, en el peor de los casos, todo lo que conocemos apunta hacia una clase baja cada vez más numerosa e indigente; el número de pobres en situación realmente desesperada aumentará, así como las patologías sociales asociadas... (Paul Krugman, *The Age of Diminished Expectations* -Washington Post Company: MIT Press, 1990)

---

Las facultades y universidades de los EE.UU. -y especialmente nuestras escuelas- necesitan percatarse de que hemos entrado en una nueva era económica, donde las personas formadas, enérgicas y que trabajan duro serán el recurso crítico. También, la planificación estratégica debería aumentar si América ha de seguir siendo fuerte. Y el gobierno federal y los activistas políticos necesitan cesar en su total fijación en los excesos de capitalismo y centrarse en su lugar en el crecimiento económico y en los excesos de individualismo. Ya hablan otros de la economía americana como una economía de rápido declive.

El Canciller alemán Helmut Kohl dijo en febrero de 1991 en televisión, "Los noventa serán una década de los europeos y no de los japoneses". ¡Ni siquiera se mencionó a los Estados Unidos! Y el subdirector del Ministerio de Comercio e Industria Internacional (MITI) me dijo en Japón, "Vamos a ayudarles a tratar su declive".

Para seguir siendo un miembro fuerte de los Tres Grandes en las próximas décadas, tendremos que hacer tres cosas especialmente. Debemos reformar y reestructurar la educación de nuestras personas y nuestra fuerza de trabajo. Necesitamos planificar más estratégicamente la forma de competir en los mercados mundiales. Y deberíamos eliminar nuestra extravagante dedicación al individualismo en el comportamiento personal y en la competencia empresarial y adoptar una forma de vida más cooperativa para mantener nuestro estándar de vida.

La alternativa para realizar estos cambios no es halagüeña. (Lester Thurow, "Planning for the New World Economy", *Planning for Higher Education*, Volume 20, Fall 1991)

Los economistas de Data Resources Incorporated prevén un crecimiento de la nómina norteamericana a un promedio del 1,1 por ciento anual durante los noventa, en contraste con el crecimiento mejor del 1,7 por ciento de los ochenta. De hecho, los economistas de DRI opinan que durante los noventa se pueden generar nuevos puestos de trabajo a la tasa más baja desde los años cincuenta. Incluso si la economía de Texas da mejores resultados que la economía de los EE.UU., es evidente que los tejanos no pueden esperar el regreso de los años del *boom*.

(Continúa ...)

De particular preocupación para los tejanos responsables de las iniciativas educativas es la probabilidad de los déficits multibillonarios en el presupuesto estatal de superar las futuras sesiones legislativas. De hecho, Texas es sólo uno de los muchos estados que han de luchar con enormes déficits, causados en parte por la recesión nacional, los mandatos federales de gastos, y los mayores costes de los programas gubernamentales. Factores adicionales que agravan la situación en este estado incluyen:

- Un crecimiento continuo de la población en edad escolar, las necesidades de servicios humanos, y la población encarcelada.
- Mayores costes de asistencia médica y ecológicos.

Para cubrir estas necesidades, el gobierno de Texas se enfrentará nuevamente a unas intensas presiones presupuestarias durante la próxima sesión legislativa. Una preocupación importante será el efecto a largo plazo de las decisiones legislativas sobre la educación superior. La contribución del estado a UT-Austin ya ha descendido (del 44,8 por ciento en 1984 al 29 por ciento en 1991), y una mayor erosión de ese apoyo podría ser devastadora.

### 3.1.2.2. IMPLICACIONES DEL COMPORTAMIENTO DE LAS VARIABLES TECNOLÓGICAS.

Los avances tecnológicos sin precedentes de las dos últimas décadas están teniendo unos efectos muy profundos en toda la sociedad. Con el objetivo de evitar la obsolescencia y promover la innovación, las organizaciones en general, y las universidades en particular, deben ser conscientes de los cambios tecnológicos que ocurren en su entorno. En el presente apartado analizaremos las implicaciones que, para las instituciones de educación superior, suponen los cambios tecnológicos y especialmente los desarrollados en el campo de las tecnologías de información y las comunicaciones.

Las tecnologías conocidas como *tecnologías de la cuarta revolución industrial* tienen y continuarán teniendo un alto impacto sobre el ámbito y la misión desarrollada por las universidades. Estas tecnologías están propiciando la aparición de nuevos sectores de actividad económica en la década de los noventa. Así por ejemplo, se suceden a gran

velocidad desarrollos en biotecnología, superconductividad, nuevos materiales, ordenadores/comunicaciones, robótica, utilización espacial, y en los campos farmacéutico y médico. Un informe del U.S. Department of Commerce y la National Bureau of Standards (1988, en University of Texas at Austin [1994]), clasifica estas tecnologías atendiendo a su impacto económico potencial para el año 2000 en los tres grupos que se recogen en el Cuadro 3.1. Según el mencionado trabajo, las tecnologías del Grupo A tendrán el impacto económico más inmediato, las del Grupo B serán comercializadas a mediados de los noventa, y las tecnologías del Grupo C mostrarán su impacto económico antes del año 2000. En el mismo documento se exponen las razones por las cuales estas nuevas tecnologías pueden ser calificadas como revolucionarias:

- Porque reflejan los avances fundamentales alcanzados en las ciencias básicas. Comprender cómo funciona el mundo ha cambiado paralelamente a los avances en ciencias básicas, lo que a su vez ha derivado en el desarrollo de una nueva ola de tecnologías.
- Porque están ampliamente difundidas. Debido a su elevada diversidad, a que tienen muchas aplicaciones y a que impactan en muchos mercados, ninguna región o país puede llegar a dominarlas completamente.
- Porque impulsan nuevos sectores y regeneran los sectores tradicionales. En consecuencia, están cambiando la naturaleza del lugar de trabajo, dejando obsoletas las antiguas capacidades y requiriendo nuevas habilidades a los afectados por ellas.
- Porque exigen el desarrollo de nuevas estructuras organizativas innovadoras. En particular, están creando nuevas alianzas institucionales entre el mundo académico, la empresa y el gobierno.

### CUADRO 3.1

#### CLASIFICACIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS SEGÚN SU IMPACTO ECONÓMICO

Fuente: University of Texas at Austin (1994:I-42,I-43)

<p><b>Grupo A</b> Materiales avanzados: compuestos</p> <p>    Biotecnología: ingeniería genética     Electrónica: óptica electrónica     Electrónica: microelectrónica avanzada     Informática: equipamiento informático     Automatización: producción</p> <p><b>Grupo B</b> Automatización: sistemas de empresa y oficina</p> <p>    Biotecnología: procesos bioquímicos     Tecnología médica: fármacos     Materiales avanzados: cerámica     Automatización: servicios técnicos     Informática: tecnología de inteligencia artificial     Tecnología médica: aparatos</p> <p><b>Grupo C</b> Tecnología de capas finas: membranas</p> <p>    Materiales avanzados: metales     Tecnología de capas finas: superficie e interfaces     Electrónica: tecnología de microondas</p>
---

- Porque generan innovaciones más discontinuas y con mayor rapidez. Mientras que las innovaciones continuas suponen modificaciones de productos existentes, las discontinuas generan nuevos productos que crean nuevos modelos de consumo/comportamiento, dejando obsoletas las capacidades y competencias actuales.
- Porque requieren de una mayor protección de la propiedad intelectual. En realidad, toda el área de los activos intelectuales se está convirtiendo en un área de estudio y práctica emergente.

De los desarrollos tecnológicos anteriores, aquellos que han tenido un mayor grado de impacto en las universidades son los avances en tecnología de información y en comunicaciones, que están alterando los entornos de docencia y de investigación, así como creando importantes cambios en la dirección y organización de las instituciones universitarias. En tal sentido, esta tecnología afecta a la organización y equipamiento de aulas y laboratorios, reconfigura las metodologías de investigación, influye en los modelos de trabajo de los estudiantes y tiene el potencial de transformar el proceso de aprendizaje.

Es sabido que el academicismo está fundamentado en la habilidad de comprender, evaluar críticamente y comunicar información. La capacidad de cumplir estas tres importantes tareas, básicas en la misión de cualquier universidad, está dependiendo cada vez más de los desarrollos tecnológicos. Las fuentes de información están aumentando en número y riqueza de contenidos, y textos, datos, imágenes y voz son cada vez más importantes para el mundo académico. Una variedad de medios no impresos apoyados en las nuevas tecnologías de información y comunicación (p.e., películas, vídeos, *laserdisc*, pantallas de vídeo gigantes, teleconferencias vía satélite y gráficos generados por ordenador) seguirá ampliando el abanico de recursos didácticos a disposición del profesorado. Como consecuencia, estamos presenciando cómo la sociedad evoluciona de una cultura de escritura y lectura a otra más oral y visual de carácter mucho más interactivo.

Por otra parte, estamos avanzando en la dirección de reducir la "compra" de información que realizan las universidades en forma de libros, publicaciones y otros artefactos culturales, hacia el aumento del "alquiler" de información accediendo a bases de datos de todos los tipos disponibles, mediante el pago de una cuota, a través de redes de telecomunicaciones e informáticas de alta velocidad (Princeton University, 1993). En tal sentido, las bibliotecas informatizadas se están convirtiendo en un recurso clave de las

universidades. Los medios de comunicación electrónicos, las búsquedas electrónicas y la navegación electrónica por bibliotecas locales, nacionales e internacionales están añadiendo una nueva dimensión a las fuentes de información disponibles. Profesores y estudiantes pueden tener acceso a la información desde sus hogares, oficinas, laboratorios u otras localizaciones en las que se cuente con un ordenador conectado a una red. Asimismo, el correo electrónico juega un importante papel al respecto, posibilitando la comunicación instantáneamente.

Los avances apuntados en los párrafos anteriores tienen una aplicación equivalente en el área administrativa. Así, la gestión de las matrículas, económico-financiera, del personal, del patrimonio, de los alojamientos, de los servicios deportivos, de la información al alumnado, de las ayudas financieras, etc. son sólo unas pocas áreas donde la tecnología de información contribuye a la creación de una infraestructura eficaz para la prestación de unos servicios de calidad a profesores, alumnos y personal de administración.

La implantación de las tecnologías referenciadas tienen importantes repercusiones en los costes de las instituciones e imponen nuevas exigencias a su personal. Ahora bien, la forma en que cada universidad responda a esta revolución tecnológica ciertamente afectará a su posicionamiento competitivo, tanto en términos de calidad como de estabilidad financiera, en un sector cada vez más globalizado.

Finalmente, y a modo de resumen, recogemos la reflexión estratégica que, sobre la dimensión tecnológica, ha formulado la Georgia State University en su documento de planificación estratégica:

**EXPERIENCIA ILUSTRATIVA II****Georgia State University (1993:D-15-16)****Principales tendencias.**

- La tecnología informática y de comunicaciones es cada vez más rápida, al tiempo que disminuye su coste. Los ordenadores y miniordenadores personales están complementando y sustituyendo a los ordenadores *mainframe*.
- El National Research Council advierte que la demanda de empleados académicos y no académicos con formación matemática será un 36 por ciento más alta en el 2000 que en 1986. A menos que se den rápidamente los pasos necesarios para revitalizar la educación matemática y para atraer a más personas al campo, la nación podría enfrentarse a una seria carencia de científicos, ingenieros, profesores y otros titulados con formación matemática en los noventa (*Chronicle*, 18/04/90).
- El desarrollo de una sociedad de información/servicios requiere de cursos adicionales de educación superior que proporcionen formación. Muchos de estos cursos ya están siendo ofrecidos por agencias militares y gubernamentales y por empresas. Una estimación indica que puede haber tantos estudiantes recibiendo educación superior fuera de facultades y universidades como dentro.

**Implicaciones.**

- Muchos campos de estudio están comenzando a emplear la tecnología informática para lograr un mayor acceso a la información a un coste inferior. Campos que previamente hacían un uso limitado de la tecnología informática están experimentando ahora demandas de estudiantes y otros colectivos de experiencia en la última tecnología basada en la informática.
- Muchos expertos han expresado la esperanza de que la tecnología informática aumente el aprendizaje de los estudiantes, la productividad del profesorado y la eficiencia administrativa.
- La prestación de servicios educativos se desarrollará en nuevas formas que permitirán a los estudiantes recibir la enseñanza y realizar la investigación con mayor facilidad desde sus hogares o desde localizaciones externas al campus. La expansión institucional ha dejado de estar limitada al área geográfica inmediata que la rodea.

*(Continúa ...)*



**Oportunidades significativas.**

- La proliferación de las tecnologías informáticas apoyará la demanda de programas de estudio a nivel universitario y la financiación de la investigación.
- GSU puede crear unos vínculos más fuertes con la empresa y la industria para atraer apoyo complementario a la investigación y crear una demanda de empleo más fuerte para sus titulados.

**Problemas potenciales.**

- Al igual que otras facultades y universidades, GSU puede encontrarse incapaz de competir con la empresa, el gobierno y la industria en la oferta de una formación laboral actualizada, particularmente en los campos de la informática y las comunicaciones.
- Puesto que la nueva tecnología informática es reemplazada por equipamiento más rápido y menos costoso después de un año y antes de los tres años [de ser adquirida], GSU debe intentar encontrar fondos para actualizar y mejorar su tecnología informática de docencia, investigación y administrativa de forma sistemática y puntual.

### **3.1.2.3. IMPLICACIONES DEL COMPORTAMIENTO DE LAS VARIABLES DEMOGRÁFICAS.**

Los cambios demográficos pueden afectar a las universidades de varias formas. En esencia, las variables demográficas aportan información acerca de la población de donde proceden los estudiantes y la sociedad a la que la universidad intentará prestar sus servicios. Sin embargo, es de destacar que el principal problema de la planificación de los años ochenta fue el uso y abuso de las proyecciones demográficas, estando fundamentadas muchas de las planificaciones académicas realizadas en hipótesis erróneas y, como consecuencia, éstas fueron más perjudiciales que beneficiosas (Frances, 1989).

La premisa básica en la que se fundamentan los demógrafos es que la población en edad universitaria (18-24 años) es la variable más influyente en el número de alumnos

matriculados. Así por ejemplo, las personas nacidas entre 1976 y 1982 tendrán entre dieciocho y veinticuatro años en el 2000. De esta forma, los demógrafos, al realizar sus proyecciones, trabajan con cifras bastante fiables, debido a la reducida tasa de mortalidad existente en los países desarrollados. Sin embargo, estas proyecciones no son del todo acertadas, tal y como demuestran los siguientes trabajos.

Frances (1989) compara el número de matriculados y de población en edad universitaria, comprobando cómo, a finales de los setenta y principios de los ochenta, los planificadores, fundamentándose en unas proyecciones demográficas de un declive superior al veinte por ciento en la población en edad universitaria para la década de los noventa, previeron un descenso en las matrículas de más del quince por ciento. Sin embargo, entre 1980 y 1987 los estudios realizados demostraron que, si bien efectivamente la población en edad universitaria había disminuido en un 9,7 por ciento, el número de estudiantes había aumentado en un 3,7 por ciento.

Una posible causa explicativa de este fenómeno recibe el nombre de *efecto cohorte*, que consiste en que, a pesar de la reducción del número total de habitantes en edad universitaria, el porcentaje total de asistencia a la universidad es mayor. Una segunda causa es que el descenso experimentado en las matrículas de estudiantes en edad universitaria (18-24 años) fue compensado por las matrículas de personas mayores de veinticinco años. En realidad, se puede afirmar que existe una relación directa entre la tendencia en el número de población en edad universitaria y el número de estudiantes matriculados en primer año, pero no entre dicha tendencia y el número total de estudiantes matriculados en educación superior.

Otros estudios empíricos también han contrastado la asociación inversa entre el número de alumnos matriculados y el tamaño de la población en edad universitaria. Entre ellos cabe destacar el análisis multivariante de las tasas de matrículas universitarias en el

período comprendido entre 1948 y 1976 en Estados Unidos (Ahlburg *et al.*, 1981), donde los autores comprobaron cómo, en los años cincuenta, se experimentó un aumento en las tasas de matriculados debido en parte a la escasez de personas en edad universitaria. Por otra parte, Atoh y Otani (1988, en Easterlin [1989]) realizaron en Japón un estudio de similares características en el período comprendido entre 1955 y 1984, comprobando la misma relación inversa.

Easterlin (1989) también sugiere que existen razones para pensar que las proyecciones basadas únicamente en la población en edad universitaria pueden estar sistemáticamente sesgadas. Afirma que los cambios en la población en edad universitaria pueden exagerar el cambio prospectivo en el número de matriculados, debido a los movimientos compensadores en esta variable. Para este autor, las proyecciones significativas de las matrículas requieren prestar atención tanto a las tendencias demográficas como a las tendencias experimentadas por las propias matrículas. Si bien es cierto que el número de matriculados depende en parte del tamaño de la población en edad universitaria *ceteris paribus* -a nivel agregado una población en edad universitaria mayor genera un número de matriculados más elevado, mientras que una población en edad universitaria más reducida genera un número de matriculados menor-, son varias las razones que se podrían presentar para justificar una relación inversa:

- Un descenso en la población joven mejoraría los beneficios derivados de una educación universitaria e impulsaría el número de estudiantes matriculados.
- Un descenso en la población en edad universitaria podría significar que las familias financiaran con más holgura los estudios universitarios de sus hijos, al ser más bajo el número de hijos por familia.

- Un descenso en la población en edad universitaria generaría respuestas activas por parte de las universidades con el fin de compensar el declive. Éstas podrían ser relajar los criterios de admisión o aumentar los esfuerzos de captación de alumnos.

Como solución alternativa al estudio de las matrículas sobre la simple base de unas proyecciones demográficas, Easterlin (1989) propone el desarrollo de un conjunto de proyecciones alternativas, fundamentada cada una de ellas en hipótesis diferentes sobre el número de alumnos matriculados. Así por ejemplo, si se proyectase una disminución de la población en edad universitaria, una proyección de "baja variación" de las matrículas podría indicar que no habrá cambios en el número de matriculados, mientras que una proyección de "variación media o alta" podría estar señalando que las matrículas aumentarán progresivamente en unas magnitudes superiores. El autor también afirma que, por supuesto, sería más deseable realizar estas proyecciones fundamentándose en evidencias empíricas, que podrían ser proporcionadas por análisis multivariantes de series temporales o de datos de corte transversal que identificasen los factores determinantes de las tendencias en el número de alumnos matriculados en las universidades. Finalmente, un último planteamiento alternativo sería la utilización de estudios de campo orientados al conocimiento de las aspiraciones universitarias de los estudiantes de bachiller (Johnston *et al.*, 1988).

Weiler (1987) propone un modelo cuya finalidad es la previsión de la demanda de matrículas para una institución en particular, afirmando que se trata de un planteamiento útil para tomar decisiones acerca de la "[...] política de matrículas, 'examen del entorno', previsiones presupuestarias, personal docente, cierre o consolidación institucional, y objetivos de optimización relacionados con el tamaño y composición de las matrículas" (p.85). Matemáticamente, el modelo de Weiler (1987) se expresa en los términos recogidos en la ecuación siguiente:

$$E = f (COST, COSTOTHER, LABOR, PROXIMITY, FINANCIALLAID, FAOTHER, SES)$$

donde:

<i>E</i> =	matrículas;
<i>COST</i> =	coste monetario de asistir a la institución;
<i>COSTOTHER</i> =	coste monetario de asistir a instituciones alternativas;
<i>LABOR</i> =	condiciones del mercado de trabajo;
<i>PROXIMITY</i> =	costes de proximidad de otras instituciones;
<i>FINANCIALAID</i> =	ayuda financiera en la institución;
<i>FAOTHER</i> =	ayuda financiera en instituciones alternativas; y
<i>SES</i> =	otras variables socioeconómicas, como capacidad, ingresos familiares o sexo.

Como se puede observar, el número de alumnos matriculados (*E*) depende de una variedad de factores, tanto internos como externos a la institución, que explicamos seguidamente. En materia educativa, el criterio de mayor aplicación a la hora de elegir un centro universitario donde estudiar es el coste en su sentido más amplio; por lo tanto, el alumno elegirá aquella opción que maximice la diferencia entre los beneficios y los costes adecuadamente actualizados. Como consecuencia, las matrículas de un centro no sólo dependerán del propio coste de sus estudios (*COST*), sino de las alternativas existentes en el mercado que sean accesibles al alumno que está realizando la elección (*COSTOTHER*).

El mercado de trabajo (*LABOR*) es otro factor que influye de forma decisiva en el número de alumnos matriculados en una institución, en el sentido de que, cuanto mejores sean las condiciones que ofrezca a los potenciales estudiantes universitarios, mayor será el coste de oportunidad para éstos en caso de decidir cursar una carrera con el consiguiente retraso de su entrada al mercado laboral. No obstante, los efectos de esta variable sobre las matrículas son muy difíciles de interpretar, debido a su impacto ambiguo tanto en la decisión de asistir a la universidad como, en caso de asistir, en la elección de la institución.

La variable que aparece en el modelo en cuarto lugar hace referencia a la proximidad de la institución con respecto al lugar de residencia habitual del estudiante (*PROXIMITY*), siendo muchas las razones que pueden impulsar a un individuo a seleccionar aquella institución más cercana a su domicilio: coste del transporte, menor tiempo en desplazamientos, etc.

Las ayudas financieras concedidas por una institución en particular constituyen otro elemento de decisión en el momento de realizar la selección y, al igual que sucedía con el coste de la matrícula, no sólo influyen las otorgadas por la institución en sí (*FINANCIALAID*), sino también aquellas ofrecidas por otros centros universitarios alternativos (*FAOTHER*) que el alumno puede considerar dentro de su abanico de posibilidades. Finalmente, nos encontramos con un conjunto de variables socioeconómicas (*SES*) como los ingresos familiares, la capacidad intelectual del estudiante u otros aspectos que podrían incidir, al igual que los anteriores, en la elección de una universidad en particular.

Obviamente, estos factores no son independientes y un comportamiento determinado en cualquiera de ellos podría suponer una variación concreta en el grado de influencia de otro en la demanda de matrículas de un centro. Así por ejemplo, el hecho de que un centro ofrezca ayudas financieras a sus estudiantes implica una reducción del coste de la realización de estudios en esa institución, haciéndolo de esta forma más atractivo frente a las demás instituciones alternativas.

En un estudio realizado por Levine *et al.* (1989) sobre las realidades demográficas y sus implicaciones en las estrategias universitarias para la última década del siglo XX, los autores nos permiten identificar las principales variables que deberían estar presentes en el análisis de la dimensión demográfica de cualquier institución de educación superior. Estas variables se pueden clasificar en las tres categorías siguientes, que hacen referencia

a los cambios en las cifras poblacionales, en las características de la población y en su propia naturaleza geográfica:

- *Cambios en las cifras poblacionales.*

- ▶ Comportamiento histórico y previsiones futuras de la población en edad universitaria tradicional (dieciocho a veinticuatro años).
- ▶ Comportamiento histórico y previsiones futuras de la población adulta (mayores de veinticinco años) y de su vinculación a estudios superiores.
- ▶ Comportamiento histórico y previsiones futuras de la inmigración y sus efectos directos sobre el número de inmigrantes en las aulas universitarias.
- ▶ Comportamiento histórico y previsiones futuras del número de estudiantes extranjeros matriculados en las universidades del país.

- *Cambios en las características poblacionales.*

- ▶ Comportamiento histórico y previsiones futuras de estudiantes pertenecientes a grupos étnicos minoritarios.
- ▶ Comportamiento histórico y previsiones futuras de los grupos poblacionales de acuerdo a su nivel socioeconómico.
- ▶ Comportamiento histórico y previsiones futuras de los grupos poblacionales étnicos con un crecimiento más rápido.

- *Cambios geográficos de la población.*

- ▶ Comportamiento histórico y previsiones futuras de la población en edad universitaria por regiones o comunidades.

- ▶ Comportamiento histórico y previsiones futuras de la población minoritaria por regiones o comunidades.
- ▶ Comportamiento histórico y previsiones futuras de la población inmigrante por regiones o comunidades.

Por su parte, Frances (1989) centra su atención no en datos poblacionales, sino en el estudio de las tendencias en la cifra de alumnos matriculados, considerando necesario el análisis de la información que a continuación se detalla:

- Distribución de las matrículas entre estudiantes a tiempo completo y a tiempo parcial. Teniendo presente que ya estamos observando en nuestras aulas una presencia cada vez mayor de estudiantes mayores de veinticinco años, que combinan los estudios con el mundo laboral, es aconsejable comenzar a diferenciar las matrículas a tiempo completo y a tiempo parcial.
- Distribución de las matrículas por sexo. El sexo femenino ha constituido un factor determinante en el aumento del número de estudiantes matriculados en las universidades durante la última década.
- Distribución de las matrículas por sectores (universidades públicas o privadas).
- Distribución de las matrículas entre diplomaturas, licenciaturas y carreras técnicas de grado medio y superior.
- Distribución de las matrículas por edad.



- Distribución de las matrículas por grupos étnicos. Es de destacar, por ejemplo, la alta presencia de estudiantes asiáticos en las universidades americanas que, en los últimos años, ha sido el grupo étnico de mayor crecimiento.

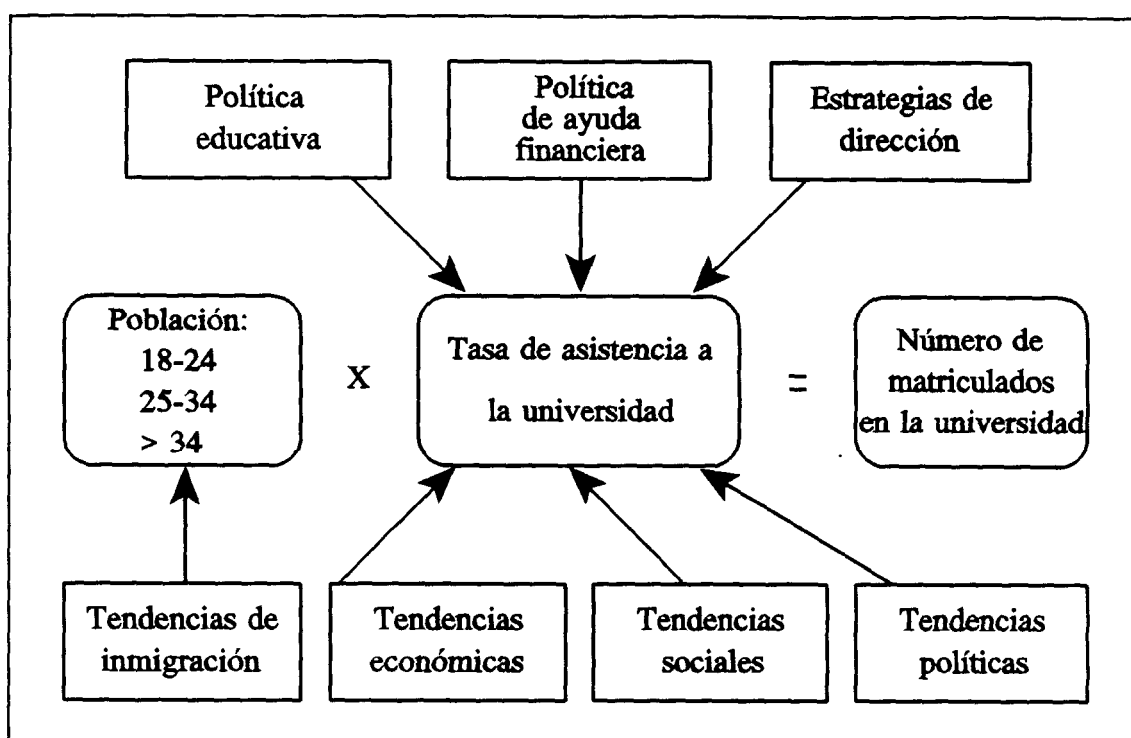
De acuerdo con todo lo anteriormente expuesto, varias recomendaciones se podrían formular a la hora de estudiar las implicaciones de las variables demográficas sobre el número y diversidad de los alumnos matriculados en las instituciones de educación superior (Frances, 1989):

- No confiar en los demógrafos ni en los planificadores que asumen el rol de demógrafos. Un problema derivado de permitir que los demógrafos guíen la planificación de la educación superior es que los modelos que utilizan para proyectar las matrículas universitarias son demasiado simples o de esquemas sencillos. En realidad, los modelos de proyección de matrículas deberían asemejarse más al que queda recogido en la Figura 3.2.
- Al realizar un análisis de tendencias demográficas, es aconsejable observar todas las tendencias relevantes de la población. No se puede utilizar parcialmente la información sobre la población, como hacen muchos demógrafos al centrarse únicamente en el grupo etario comprendido entre los dieciocho y los veinticuatro años; bien al contrario, lo más correcto sería contemplar y estudiar las tendencias de diferentes grupos de edad, puesto que las matrículas universitarias realmente pueden verse afectadas por las mismas.
- Analizar conjuntamente las tendencias de la población y del número de matriculados al realizar proyecciones de matrículas. El número de estudiantes incorpora los efectos de las tendencias existentes en el entorno educativo, económico, social, político, etc.

FIGURA 3.2

## MODELO PARA LA PROYECCIÓN DEL NÚMERO DE MATRICULADOS

Fuente: Frances (1989:150)



El análisis demográfico es sólo el punto de partida de la planificación de las matrículas; las aspiraciones educativas, las actitudes sociales, las tendencias económicas y las políticas públicas, entre otros factores, suelen tener tanto efecto en las matrículas universitarias como las tendencias demográficas, por lo que se han de considerar de manera destacada en el análisis y en la planificación.

Finalmente, y a modo de resumen, recogemos la reflexión estratégica que, sobre la dimensión demográfica, ha formulado la Virginia Commonwealth University en su documento de planificación estratégica:

**EXPERIENCIA ILUSTRATIVA III****Virginia Commonwealth University (1993:22)****Demografía**

Aunque la tasa de crecimiento de la población para el conjunto de los Estados Unidos ha descendido, estando concentrado el crecimiento en menos lugares, Virginia ha tenido un buen comportamiento -siendo uno de los sólo ocho estados que han ganado escaños en la U.S. House of Representatives entre 1980 y 1990. Dentro de Virginia, este crecimiento ha estado bastante concentrado en el *Golden Crescent* que vincula a Virginia del Norte, Richmond, y el área de Tidewater. Cuando la población de la región de Richmond-Petersburg alcance el millón a finales de la década, ese crecimiento estará cada vez más descentralizado puesto que los condados de Chesterfield, Henrico, y Hanover continúan atrayendo residentes mientras que la población de la ciudad de Richmond continúa disminuyendo.

La población de los Estados Unidos está envejeciendo puesto que la mitad más adulta de nuestra estructura etaria está creciendo más rápidamente que la mitad más joven. Sin embargo los ecos del *boom* de natalidad están filtrándose en nuestras escuelas y acabarán con la tendencia a la baja en el número de estudiantes con bachiller superior a mediados de los noventa. Adicionalmente, la población está alcanzando mayor diversidad a medida que las tasas de crecimiento de los grupos de negros, asiáticos e hispanos superan a la de los blancos y la clase media americana continúa disminuyendo, polarizando la posición económica de las familias americanas.

Los cambios demográficos que ocurrieron en la educación superior durante la pasada década, y que se proyecta que continúen durante los noventa, reflejan en gran medida las características demográficas de toda la nación. Aunque las cifras de matriculados crecieron durante los ochenta, el crecimiento fue mayor en algunas partes del país que en otras. Las proyecciones indican que las matrículas en educación superior continuarán creciendo particularmente en el sur, en el suroeste y en el oeste.

Las facultades y universidades americanas están volviéndose más diversas a medida que las tasas de crecimiento en la matrícula de negros, asiáticos e hispanos superan a la de los blancos. El número de estudiantes extranjeros que estudian en instituciones norteamericanas continúa aumentando. A medida que la nación envejece, también lo hace el estudiante universitario. Aunque existe un número más elevado de estudiantes mayores matriculados en educación superior, el eco del *boom* de natalidad enviará una nueva generación de estudiantes en edad tradicional a las facultades y universidades de la nación a partir de mediados de los noventa. La matrícula de estudiantes de primer año por primera vez ha sido sobrepasada por los estudiantes con traslado. Las mujeres continúan superando a los hombres matriculados en educación superior y el número de americanos incapacitados continúa aumentando a medida que se abren oportunidades para ellos como resultado de la Americans with Disabilities Act.

*(Continúa ... )*

A medida que el cuerpo de estudiantes se vuelve más diverso, el profesorado envejece. Las jubilaciones anticipadas en masa a finales de los noventa y a principios del siglo XXI han producido preocupación en relación a la oferta futura de nuevos miembros del profesorado.

#### **3.1.2.4. IMPLICACIONES DEL COMPORTAMIENTO DE LAS VARIABLES POLÍTICO-LEGALES.**

La dirección y la estabilidad de las fuerzas políticas representan un aspecto importante en la formulación de estrategias, ya que definen los parámetros legales dentro de los cuales deben operar las organizaciones (Pearce y Robinson, 1994). Las acciones de los gobiernos centrales, autonómicos y locales pueden afectar al futuro de muchos sectores y, en consecuencia, a las acciones estratégicas de organizaciones en particular.

Para la Princeton University (1993), aunque con frecuencia es difícil de comprender en su totalidad, e incluso más difícil de prever, el entorno político-legal juega un papel crítico en la definición de la relación de la sociedad con sus instituciones de educación superior. Concretamente, en este sector habría que estudiar la actitud del gobierno hacia el mismo, distinguiendo entre instituciones públicas y privadas; la financiación estatal de las universidades; la actitud de las principales fuerzas políticas hacia la educación superior; y las responsabilidades exigidas por los gobiernos centrales y locales (Bossert, 1989).

Las leyes y regulaciones comúnmente son restrictivas, aunque en ocasiones protegen o benefician a determinados sectores de actividad; de esta forma, los factores político-legales pueden afectar positiva o negativamente a las organizaciones sobre las cuales influyen. Por supuesto, el ámbito de análisis no debe estar limitado al entorno nacional, ya que las normativas y los hechos políticos de repercusión internacional pueden ejercer

una influencia decisiva, más aun cuando la década de los noventa se caracteriza por ser una época de menor tensión política entre las superpotencias y por un mayor grado de cooperación internacional. No obstante, se anticipa que esta tensión política será mayor entre los países en desarrollo y los desarrollados, particularmente en materias de endeudamiento, balanza comercial y temas de entorno, entre otros. Por otra parte, los problemas de los nacionalismos aumentarán junto con el número y la intensidad de los conflictos regionales. Obviamente, estas tensiones internacionales se verán reflejadas en los campus, debido a que tanto estudiantes como profesores de diferentes naciones serán miembros de la comunidad universitaria.

En el comportamiento de las variables político-legales, es importante tener presente que el grupo de población de edad más avanzada alcanzará la mayor tasa de crecimiento. Este grupo votará en unas proporciones más altas que otros grupos etarios; además, dispondrá de los recursos y el tiempo libre necesarios para interesarse por la política. De esta forma, el poder político cambiará hacia los ciudadanos de mayor edad, que son precisamente los que menos se beneficiarán de las inversiones en infraestructura y educación debido a su naturaleza a largo plazo.

La educación superior está siendo un tema de alta prioridad política en los noventa. La tendencia de los gobiernos está orientada hacia la descentralización de la administración universitaria, transfiriendo determinadas responsabilidades al nivel autonómico. Sin embargo, en muchos países la implantación de nuevos planes de estudios universitarios sigue estando supeditada a largos y laboriosos procedimientos conducentes a la aprobación de los mismos por parte de consejos universitarios a nivel estatal.

Asimismo, los centros universitarios, los partidos políticos y otros grupos de presión están involucrándose cada vez más en los problemas derivados del aumento de las tasas académicas. Esta tendencia se ha desatado a raíz de los frecuentes aumentos de tasas con

la finalidad de cubrir las menores dotaciones públicas procedentes de unos estados inmersos en crisis financieras o con problemas presupuestarios.

Finalmente, y a modo de resumen, recogemos la reflexión estratégica que, sobre la dimensión político-legal, ha formulado Virginia Polytechnic Institute and State University en su documento de planificación estratégica:

#### EXPERIENCIA ILUSTRATIVA IV

##### Virginia Polytechnic Institute and State University (1990:5-7)

###### **Tendencias e hipótesis políticas**

[...] Después de la distribución de 1992 de la General Assembly, el poder político en Virginia continuará gravitando hacia las áreas metropolitanas, especialmente hacia el *Golden Crescent*, del Norte y Este de Virginia. Sin embargo, el poder real no cambiará súbitamente hacia estas áreas. La antigüedad de los legisladores del Suroeste y del Área Sur disminuirá el impacto de la distribución durante el período de planificación. Fuera del *Golden Crescent*, el poder político también gravitará hacia las comunidades urbanas, dejando a la Virginia rural con una menor influencia política. A medida que se transfiera más responsabilidad y autoridad a los gobiernos locales, aumentarán el poder y la influencia políticos de los responsables electos locales. A finales de siglo, saldrá a la superficie el impacto total de estos cambios políticos e influirá fuertemente en las políticas y dotaciones estatales.

###### **Tendencias e hipótesis legales**

América continuará siendo una sociedad litigiosa que reclama resultados más que procesos. La carga de responsabilidad continuará cambiando de los individuos hacia las instituciones. Puesto que Virginia es un estado conservador, la Commonwealth no permitirá que los estudiantes demanden a las escuelas y facultades públicas por no saber proporcionar una educación de calidad. La responsabilidad legal sobre los vertidos de desechos continuará recayendo sobre las organizaciones que los generan. La responsabilidad de los empleadores en relación a los aspectos de seguridad e higiene en el trabajo aumentará, así como los litigios planteados por los propios empleados en temas de salud relacionada con el puesto de trabajo. Las acciones civiles contra Virginia Tech y sus responsables por parte de profesores, estudiantes y personal también aumentarán.

(Continúa ... )

### **Tendencias e hipótesis de regulación**

Durante los noventa, las regulaciones del entorno se incrementarán en gran medida. La Virginia General Assembly ha ordenado que el veinticinco por ciento de todos los residuos sólidos sean reciclados antes de 1995. Serán comunes las regulaciones y estatutos de este tipo. Para promover el reciclaje y crear un mercado de materiales reciclados, se impondrán regulaciones requiriendo la utilización de este tipo de materiales -particularmente a las agencias e instituciones públicas-. Se aprobarán regulaciones en relación a los desechos químicos aumentando los costes de los vertidos en un momento en que éstos están creciendo. También se aprobarán regulaciones sobre desechos contaminantes, y un abanico más amplio de desechos biológicos serán clasificados como nocivos, aumentándose tanto los costes de los vertidos como las responsabilidades a largo plazo. Los departamentos de servicios de Virginia Tech serán presionados por los mayores costes de los vertidos de desechos y por las mayores cantidades de residuos generados por una creciente investigación patrocinada. Habrá una mayor preocupación por los derechos de los animales y el uso de animales en investigaciones científicas. Se aprobarán nuevas regulaciones sobre el cuidado de los animales que añadirán unos costosos requisitos mínimos a cumplir y unos estándares de tratos más exigentes. Estas regulaciones influirán en nuestras prioridades de distribución de capital y en los tipos de investigación llevados a cabo por nuestros profesores. Se aprobarán regulaciones requiriendo la publicación y distribución de las estadísticas de delitos y seguridad a futuros estudiantes y a sus padres. Estas regulaciones apoyarán nuestros esfuerzos de captación y harán publicidad de la seguridad comparativa de nuestros campus y localidad. Se emitirán regulaciones estatales o federales restringiendo la asignación interna de las coberturas de los costes indirectos cargadas a programas esponsorizados. Estas regulaciones requerirán de importantes ajustes en la forma de presupuestar las operaciones corrientes y de calcular los costes indirectos. Se prestará mayor atención a los resultados de la Equal Opportunities y la Affirmative Action; el esfuerzo ha dejado de ser considerado suficiente. Estas demandas alterarán nuestras prácticas de captación de profesorado, estudiantes y personal.

Virginia continuará con su tradición de estrictos controles y directrices emitidos por una burocracia central de Richmond. La regulación estatal continuará enfatizando la minimización del número de errores más que la maximización de la eficiencia en los costes de las operaciones gubernamentales. Durante el período de planificación continuará la tendencia hacia una mayor autonomía institucional en las áreas operativas. Pero, a medida que los estrictos controles regulatorios se relajen lentamente, se impondrán nuevas directrices de resultados y requisitos de informes. Estas acciones aumentarán los costes administrativos y crearán nuevas presiones para las operaciones administrativas centralizadas. Habrá una mayor atención a la evaluación de resultados en todos los niveles de la educación. En las áreas administrativas, habrá una demanda paralela de evaluaciones directas de los resultados de las operaciones administrativas. Cesará la financiación especial para evaluaciones de cualquier tipo.

(Continúa ... )

Durante los noventa, el State Council of Higher Education for Virginia desempeñará un rol más amplio en el establecimiento de la agenda para la educación superior y en la implementación de las iniciativas centralizadas. La cantidad de dinero asignada directamente al State Council aumentará y estos fondos serán utilizados para estimular el cambio a través de la concesión de becas, financiación directa de proyectos específicos, y otras formas de financiación de incentivos. La competencia por estos fondos entre las instituciones se convertirá en un método común de asignación de recursos. Las instituciones privadas competirán más vigorosamente con las instituciones estatales por el apoyo financiero estatal. La Commonwealth cubrirá esta mayor demanda de plazas en primer curso a finales de los noventa aumentando el número de matriculados en las actuales instituciones apoyadas por el estado, y creando una o más instituciones nuevas. A medida que aumenta la demanda, habrá una mayor presión sobre el sistema de educación superior de Virginia para limitar las matrículas de fuera del estado y ofrecer los servicios más exclusivamente a los estudiantes universitarios del estado. La titularidad continuará siendo una protección importante a la libertad académica, pero será enérgicamente atacada desde fuera de los círculos académicos. Habrá una mayor presión por unas revisiones más rigurosas de la actuación del profesorado y por un profesorado que adopte un rol más amplio en la supervisión de la profesión.

### **3.1.2.5. IMPLICACIONES DEL COMPORTAMIENTO DE LAS VARIABLES SOCIALES.**

Siguiendo a Pearce y Robinson (1994), los factores sociales que afectan a una organización incluyen las creencias, los valores, las actitudes, las opiniones y los estilos de vida que se desarrollan a partir de las condiciones culturales, ecológicas, demográficas, religiosas, educativas y étnicas de una sociedad. En tal sentido, para la University of Central Florida (1991:B-23), "La diversidad de creencias, valores, historias, y lenguas asociadas con [las] diferentes culturas presenta una miríada de oportunidades y amenazas para la [institución]".

Pearce y Robinson (1994) también afirman que, al igual que otras fuerzas que configuran el entorno externo, las sociales son dinámicas, manifestando unos cambios constantes que se derivan de los esfuerzos de los individuos por satisfacer sus deseos y necesidades mediante el control de los factores del entorno y la adaptación a los mismos. Para



Mockler (1993), anticipar los cambios sociales suele ser una tarea difícil, y más aun lo es traducir estos cambios en previsiones que apoyen la estrategia de una organización.

Bossert (1989) plantea las siguientes cuestiones en relación a las variables que sería recomendable analizar dentro de la dimensión social y en referencia concreta a las instituciones de educación superior: ¿cuál es actualmente la actitud de la sociedad hacia la educación superior?, ¿cuáles son los sentimientos de la comunidad local?, ¿cómo valoran la educación los estudiantes de enseñanzas medias y universitarias?, ¿qué está sucediendo en la comunidad inmediata que rodea a la institución que podría afectar a su apoyo financiero? y ¿qué necesidades de la comunidad podrían ser satisfechas por la institución con sus recursos financieros y humanos?

Las condiciones sociales que son incompatibles con los valores de una sociedad son sus verdaderos problemas sociales. Por su propia naturaleza, la sociedad es heterogénea y compleja, siendo difícil de lograr la unanimidad de opinión sobre los problemas sociales. Los grupos culturales que constituyen la sociedad están comprometidos con conjuntos particulares de valores y tradiciones y, frecuentemente, buscan satisfacer sus propias aspiraciones a expensas de las de otros grupos. No obstante, existen condiciones sociales que son ampliamente reconocidas como problemas de importante preocupación para toda la sociedad. Estos problemas sociales ejercen un impacto sobre la vida universitaria, tanto directa como indirectamente, a través del comportamiento de los estudiantes actuales y futuros.

Para la University of Texas at Austin (1994:I-36), "Entre los problemas sociales que parecen estar intensificándose y que prometen ser especialmente serios durante los noventa nos encontramos con la violencia [...], el alcoholismo y el abuso de drogas [...], las familias con problemas de ingresos [...], el crimen y la delincuencia [...]", así como

los problemas relacionados con la salud (atención sanitaria, SIDA, enfermedades mentales y discapacidades físicas, etc.).

Para la Virginia Polytechnic Institute and State University (1990:8), "Los problemas sociales se intensificarán [en los próximos años], alcanzando complejidad e interdependencia. El desfase existente entre pobres y ricos continuará ampliándose [...]. El número de trabajadores pobres aumentará junto con el desempleo total. El SIDA, el abuso de drogas, el hambre, la falta de vivienda, el abuso infantil, el analfabetismo, la pobreza y las enfermedades de la población anciana recibirán una mayor atención social. [...] Aumentará la indigencia médica, afectando profundamente a la salud física de los pobres y aumentándose los gastos estatales en servicios sociales. Aumentará el número de encarcelados, con los correspondientes gastos públicos. Estas tendencias ocuparán la atención política y captarán una mayor cuota de apoyo filantrópico. [Por otra parte,] el activismo de los estudiantes aumentará [...] y se centrará en una amplia gama de problemas sociales así como en el coste de la educación. [...] los estudiantes continuarán demandando mejoras en la 'calidad de vida' disponible en el campus. [...] Se prestará una mayor atención a la necesidad de sensibilidad hacia las perspectivas no mayoritarias y un reconocimiento a la naturaleza pluralista y multicultural de la universidad, de los Estados Unidos y de la sociedad mundial".

Para la University of Central Florida (1991:B-27), "La rápida urbanización y el crecimiento de la población en Florida Central han ido acompañados de una variedad de problemas sociales, y han contribuido a los mismos, que imponen una tremenda presión sobre la vida familiar, empresarial y social. Existe una necesidad crítica de profesionales formados en servicios humanos (p.e., enfermeras, trabajadores sociales, consejeros matrimoniales y familiares, responsables de correccionales, especialistas en geriatría) que puedan tratar los complejos problemas sociales y de salud que ya existen y que es probable que se desarrollen".

A medida que se intensifiquen los problemas sociales, habrá mayores expectativas de que las universidades contribuyan a la solución de estos complejos problemas. También habrá mayor presión para que los responsables universitarios adopten un rol de liderazgo en el tratamiento de estos problemas. Aunque estas crecientes expectativas pueden venir acompañadas de la asignación de recursos adicionales, también parece acertado pensar que aumentarán más rápidamente que los recursos disponibles para cubrirlas.

La universidad refleja la naturaleza de una sociedad más amplia. Cuando la sociedad reconoce la importancia de las cualidades y valores asociados a las universidades, entonces también es posible que esté concediendo importancia a las propias universidades; pero los valores de la sociedad pueden cambiar con el tiempo, hasta el punto de que las universidades podrían llegar a ser menos importantes para la vida de la sociedad, o podría requerirse que cambiaran en ciertos aspectos en respuesta a un nuevo orden social.

En la actualidad existe una gran preocupación pública por los costes de la educación superior, el rol cultural de las universidades, y el impacto de la ciencia y la tecnología. Aún existe una confianza enorme en las posibilidades de la educación superior, pero también un creciente escepticismo acerca de si las universidades siguen siendo merecedoras de su alta consideración por parte de la sociedad. Si la sociedad pierde confianza en la capacidad de las universidades para cumplir con sus responsabilidades y gestionarse, esto a su vez podría conducir al desarrollo de modelos alternativos para la prestación de servicios educativos y a una mayor regulación diseñada para limitar la autonomía institucional o al menos para imponer un mayor grado de restricción sobre lo que la institución tiene permitido hacer y sobre su capacidad para asignar recursos.

Finalmente, y a modo de resumen, recogemos la reflexión estratégica que, sobre la dimensión social, ha formulado Virginia Polytechnic Institute and State University en su documento de planificación estratégica:

#### EXPERIENCIA ILUSTRATIVA V

##### Virginia Polytechnic Institute and State University (1990:7-9)

###### Tendencias e hipótesis sociales

Las expectativas sociales de la educación superior en general -y de las universidades *land-grant*<sup>1</sup> en particular- aumentarán durante los noventa. A medida que se intensifiquen los problemas sociales y del entorno, habrá mayores expectativas de que las universidades -y sus facultades- contribuyan a la solución de estos complejos problemas. También habrá mayor presión para que los responsables universitarios adopten un rol de liderazgo en el tratamiento de estos problemas. Aunque estas crecientes expectativas pueden venir acompañadas de la asignación de recursos adicionales, aumentarán más rápidamente que los recursos disponibles para cubrirlos. Para cualquier nivel de recursos disponibles, la sociedad pedirá a Virginia Tech "¡haz más con los recursos que tienes!".

Los problemas sociales se intensificarán durante el período de planificación, alcanzando complejidad e interdependencia. El desfase existente entre pobres y ricos continuará ampliándose con personas de color y acento cada vez más concentradas entre los pobres. El número de trabajadores pobres aumentará junto con el desempleo total. El SIDA, el abuso de drogas, el hambre, la falta de vivienda, el abuso infantil, el analfabetismo, la pobreza y las enfermedades de la población anciana recibirán una mayor atención social. Se esperará que Virginia Tech ayude a resolver estos complejos problemas a medida que experimentemos su impacto sobre nuestras propias operaciones.

(Continúa ...)

<sup>1</sup> De acuerdo con la Virginia Polytechnic Institute and State University (1991:1), "La universidad contemporánea *land-grant* es uno de los mayores logros de la educación superior americana. Estas instituciones comparten una destacada herencia que incluye no sólo el descubrimiento de nuevos conocimientos, sino también la aplicación de ese conocimiento en el servicio a la sociedad. Fueron establecidas con el fin de guiar una revolución en el concepto de educación -una revolución tanto en acceso como en propósito-. Inicialmente, las nuevas facultades fueron creadas específicamente en los campos de la agricultura, la tecnología, y estudios liberales. Pero estas universidades, creadas para servir a una América predominantemente rural y agrícola, han evolucionado con una sociedad cambiante para abarcar la América urbana y el mundo exterior".

Aumentará la indigencia médica, afectando profundamente a la salud física de los pobres y aumentándose los gastos estatales en servicios sociales. Aumentará el número de encarcelados, con los correspondientes gastos públicos. Estas tendencias ocuparán la atención política y captarán una mayor cuota de apoyo filantrópico. Las relaciones con las comunidades de New River y Roanoke Valleys cobrarán más importancia, con problemas tales como el empleo, el transporte, el manejo de residuos, y la educación que requieren una interacción constante entre estas comunidades y la Universidad.

Aunque a nivel mundial se adoptarán acciones correctoras, el entorno continuará deteriorándose durante los próximos años. La contaminación del aire, del agua y del suelo empeorará durante los noventa aunque posteriormente mejorará. Las confrontaciones sobre el entorno y la política pública relacionada con el mismo aumentarán en intensidad a medida que se vayan revelando las consecuencias de la actividad humana. Cada vez más, los americanos desearán pagar los costes asociados con la mejora del entorno pero este deseo no se ampliará al mundo en desarrollo. Las diferencias en las políticas ecológicas nacionales proporcionarán ventajas competitivas a corto plazo a algunos países, creando un incentivo económico a la degradación del entorno.

A medida que la población envejece, el número de familias numerosas aumentará puesto que los hijos viven durante más tiempo con sus padres y los ancianos se trasladan a vivir con sus hijos. Cada vez más, ambos cónyuges trabajarán -con parejas de "ricos" que ocupan dos puestos de trabajo profesionales y parejas de "pobres" que ocupan dos puestos de trabajo no especializados. Aumentará el número de familias formadas por los hijos y la madre. El cuidado intergeneracional continuará siendo un problema importante puesto que nuestro profesorado y personal busca el cuidado diario de sus hijos y de sus padres de edad avanzada.

El activismo de los estudiantes aumentará durante el período de planificación y se centrará en una amplia gama de problemas sociales así como en el coste de la educación. Este activismo involucrará tanto a estudiantes de enseñanza media como superior pero los problemas que impulsen a estos grupos serán diferentes. Tanto los estudiantes de medias como universitarios continuarán demandando mejoras en la "calidad de vida" disponible en el campus. En paralelo a este activismo, los padres presionarán por una vuelta al *in loco parentis*, por el mantenimiento del orden, y por una orientación moral para jugar una parte más importante en la relación entre la Universidad y sus estudiantes. Se prestará una mayor atención a la necesidad de sensibilidad hacia las perspectivas no mayoritarias y un reconocimiento a la naturaleza pluralista y multicultural de la universidad y tanto de la sociedad de los Estados Unidos como mundial.

(Continúa ...)

Se enfatizarán otras formas de activismo, como el de los empleados. Con escasas ofertas de trabajadores cualificados, los empleados serán menos tolerantes a los empleadores que proporcionan un puesto de trabajo más que una carrera. Habrá una mayor demanda de acceso a la información y de participación en el proceso de toma de decisiones. El poder del profesorado, de los estudiantes y del personal serán las fuerzas clave que afecten a la Universidad. Las tensiones causadas por las demandas externas de cambios y reformas en la comunidad académica se intensificarán debido a los conflictos entre los grupos internos que participan en la dirección y gobierno de la universidad. En los noventa será más difícil para las facultades y universidades establecer y mantener un sentido de comunidad y propósito compartido -una verdadera creencia en la que estamos todos juntos.

Los aspectos morales y éticos serán fuertemente debatidos durante esta década. Casos aislados de fraude y abuso ético en las ciencias recibirán una mayor atención pública. Habrá un mayor control de las instituciones públicas, centrado en sus fracasos más que en sus logros. En todo el país, los deportes entre centros continuarán como un área de énfasis especial para la crítica externa.

Las fuerzas sociales presionarán en los planes de estudios. Habrá demandas más extendidas de estudios culturales e históricos, de conocimiento de geografía y de lenguas extranjeras, conocimientos económicos, una apreciación de las artes, comprensión de los límites de la ciencia y la tecnología, idea de los principios básicos de una sociedad democrática, y una comprensión de la ética. La necesidad de este tipo de educación liberal será destacada repetidamente en las publicaciones de prensa que demuestran nuestra creciente ignorancia sobre estas importantes áreas. Opuestas a estas fuerzas estarán las demandas de la industria, del gobierno, y de las profesiones de unos niveles más elevados de competencia en la educación profesional. La necesidad de que los titulados estén preparados para el mundo laboral será un elemento esencial en nuestra competencia económica global. Con una creciente escasez de titulados bien cualificados, la industria desacreditará la decadente competencia de los titulados universitarios en el ejercicio de la profesión. Los requisitos impuestos sobre los programas profesionales por sus agencias de acreditación restringirán la reforma de los planes de estudios, haciendo intratable un problema difícil. Virginia Tech, con su herencia única y misión global, cubrirá el desfase cada vez más amplio entre la educación liberal y la profesional.

## **3.2. EL ANÁLISIS DEL ENTORNO INTERNO DE LAS UNIVERSIDADES.**

### **3.2.1. EL ANÁLISIS DEL ENTORNO INTERNO: CONSIDERACIONES GENERALES.**

En el apartado anterior hemos analizado los aspectos relacionados con las dimensiones del entorno externo de las instituciones de educación superior con el fin de identificar las oportunidades y amenazas a considerar. En el presente, pretendemos tratar los estudios complementarios relacionados con el ámbito interno de la institución, con el objetivo de identificar sus fortalezas y debilidades así como el posicionamiento competitivo. Los resultados obtenidos pueden ser considerados como elementos básicos sobre los que se fundamenta el proceso de formulación de objetivos y estrategias.

El reciente desarrollo de la planificación estratégica en el campo de las universidades hace necesario buscar los fundamentos metodológicos del diagnóstico interno de estas organizaciones en los trabajos e investigaciones llevados a cabo bajo un marco empresarial. Uno de los primeros estudios sobre la evaluación del ámbito interno de la empresa fue llevado a cabo por Stevenson (1985). Para este autor, las principales limitaciones o dificultades que se plantean cuando se realiza un análisis de esta naturaleza son las siguientes: (a) el nivel de la organización y el tipo de responsabilidad de cada director influyen en la elección de los atributos a examinar y en la evaluación de los mismos; (b) el grado de fuerza o debilidad de cualquier atributo es difícil de medir, y muchos cuentan con elementos fuertes y débiles simultáneamente; (c) los directivos utilizan tres tipos distintos de criterios al evaluar el grado de fortaleza de los atributos: base histórica, comparación con los competidores y base estándar; y (d) los factores de situación, tales como la necesidad de protegerse o el deseo de mantener el *statu quo*, hacen más difícil la obtención de evaluaciones significativas. Las principales conclusiones de la investigación de Stevenson (1985) fueron las siguientes: (a) las

medidas y los criterios utilizados en la evaluación de los puntos fuertes y débiles deberían ser explícitos con objeto de asegurar una mayor consistencia, y (b) las relaciones de áreas críticas o factores sujetos a evaluación deberían ser desarrolladas ajustándose a cada unidad de negocio de la empresa.

Henry (1980) desarrolló un marco conceptual para la evaluación interna de la empresa integrado por un conjunto de atributos o factores críticos para la identificación de las fuerzas y debilidades de cada unidad, realizando las siguientes sugerencias: (a) los atributos internos de la empresa deberían ser evaluados sistemáticamente para determinar los puntos fuertes y débiles cuando se vaya a planificar el futuro; (b) cuando una empresa desarrolla planes estratégicos, deberían realizarse evaluaciones individuales de sus contextos externo e interno, aunque los resultados deberían ser considerados simultáneamente al evaluar las estrategias alternativas; (c) para cada unidad debe medirse un conjunto común de atributos; (d) los factores internos pueden evaluarse en términos absolutos mediante la utilización de estándares obtenidos por la experiencia, de los resultados o condiciones de la competencia, o de líneas de actuación normativas; y (e) el enjuiciamiento de los puntos fuertes y débiles de cada unidad debería ser efectuado por el directivo responsable de su gestión, solicitando la participación de los subordinados de línea y *staff*.

A la hora de llevar a cabo el análisis interno, es posible utilizar diferentes planteamientos o metodologías que pueden ser considerados como complementarios. Entre los de mayor grado de aceptación nos encontramos con el análisis funcional, el análisis de la cadena de valor (Porter, 1985), el análisis de los recursos internos (Barney, 1991) y el análisis de las capacidades internas (Grant, 1991). Puesto que estas metodologías han sido ampliamente desarrolladas con éxito en el campo empresarial, entendemos que pueden ser utilizadas como marcos de referencia iniciales que, convenientemente adaptados, pueden aplicarse a los análisis del ámbito interno de las instituciones de educación



superior. En los párrafos siguientes desarrollamos brevemente los principios básicos en que se apoya cada una de estos modelos.

En primer lugar, nos encontramos con el *análisis funcional* tradicional, cuyo objeto es evaluar las políticas de la empresa en cada una de sus áreas funcionales a fin de determinar sus principales puntos fuertes y débiles. Aunque no existe acuerdo doctrinal sobre cuáles deben ser estas áreas funcionales, y menos aun en relación a las funciones realizadas dentro de cada una de ellas, las áreas más comúnmente aceptadas son las siguientes: (a) marketing, (b) producción/operaciones, (c) finanzas, (d) recursos humanos, y (e) organización y dirección.

El principio básico en el que se fundamenta la *cadena de valor* propuesta por Porter (1985) es que todas las actividades realizadas por una unidad pueden ser clasificadas en nueve categorías diferentes. Las cinco primeras son consideradas como actividades primarias y están comprometidas con la obtención y venta de los productos/servicios ofrecidos por la empresa. Estas actividades son: logística interna, producción/operaciones, logística externa, marketing/ventas y servicio postventa. Las cuatro restantes son consideradas como actividades de apoyo o secundarias y su finalidad es conseguir un mayor grado de eficiencia y eficacia en las actividades realizadas tanto en los centros primarios como de apoyo. Éstas son: abastecimiento, desarrollo tecnológico, recursos humanos e infraestructura. En cada uno de estos grandes centros de actividad se realiza, a su vez, un conjunto de subactividades que, tecnológica y económicamente, conviene analizar desde una perspectiva estratégica de forma aislada. En la aplicación de esta metodología, el coste de realización de las actividades así como el grado de diferenciación asociado a las mismas se nos presentan como las dos variables básicas en función de las cuales podemos determinar los puntos fuertes y débiles y la posición competitiva de la empresa.

Según la *teoría basada en los recursos* defendida por Barney (1991), que enfatiza la importancia de los recursos idiosincrásicos de la empresa para su posición competitiva, éstos son clasificados en tres categorías: (a) capital físico, (b) capital humano, y (c) capital organizativo. En el marco propuesto por este autor, para comprender las fuentes de la ventaja competitiva sostenible, frente a los planteamientos anteriores se acepta la hipótesis de que los recursos de la empresa pueden ser heterogéneos e inmóviles. Puesto que no todos los recursos de una organización tienen el potencial de ser fuente de ventaja competitiva sostenible, Barney afirma que son cuatro los atributos que deben reunir para serlo: (a) recurso valioso, (b) recurso raro, (c) recurso imperfectamente imitable, y (d) recurso no sustituible.

Un planteamiento similar ha sido defendido por Grant (1991), quien considera *los recursos y las capacidades* de la empresa como el fundamento de su posición competitiva y de su estrategia. Este tipo de análisis se lleva a cabo considerando dos niveles de agregación, los recursos y las capacidades, existiendo una distinción clara entre ambos conceptos. Los recursos son los *inputs* del proceso productivo, son considerados como la unidad básica de análisis y pueden ser tangibles o intangibles -y éstos, a su vez, humanos o no humanos-. Ahora bien, pocos recursos pueden ser considerados por sí solos como productivos y, para investigar cómo crea una empresa una ventaja competitiva, debemos analizar la forma en que funcionan conjuntamente determinados recursos para crear capacidades. Una de las principales razones del éxito alcanzado por numerosas empresas es que han sabido reconocer las capacidades o actividades que hacen bien y han basado en ellas sus estrategias. Para que una capacidad pueda ser considerada como fuente de ventaja competitiva, ha de reunir los siguientes atributos: (a) durabilidad, (b) transparencia, (c) transferibilidad, y (d) inimitabilidad.

### **3.2.2. LAS DIMENSIONES DEL ENTORNO INTERNO: EVIDENCIA EMPÍRICA.**

En el presente apartado, y siguiendo el enfoque funcional convenientemente adaptado a las peculiaridades de las instituciones de educación superior, discutiremos los aspectos más relevantes de la evaluación interna que nos permitirá identificar las principales fortalezas y debilidades con que cuenta la universidad. Las dimensiones que proponemos analizar se centran en los puntos siguientes: (a) evaluación de la docencia: grado, postgrado y formación continuada; (b) evaluación de la investigación: infraestructura, recursos humanos y resultados; (c) evaluación de los servicios externos a la sociedad; (d) evaluación de los servicios internos a la comunidad universitaria; y (e) evaluación del sistema de administración de la universidad. A continuación describimos detalladamente las variables a estudiar dentro de cada uno de estos grandes apartados en que hemos dividido el análisis interno de las instituciones de educación superior.

#### **3.2.2.1. EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA: GRADO, POSTGRADO Y FORMACIÓN CONTINUADA.**

Las universidades organizan su actividad docente en torno a facultades y escuelas, donde se imparten una amplitud y diversidad de titulaciones de grado y postgrado que contribuyen, en gran medida, a la riqueza y variedad de su vida intelectual y a su capacidad para dar respuesta a la sociedad en un entorno cambiante. La amplitud y diversidad de las titulaciones ofrecidas por una universidad siempre deben ir acompañadas por un nivel de alta calidad. Por ello, el análisis de la calidad de la docencia debe ser el punto de partida en cualquier evaluación institucional. En el presente apartado abordaremos la evaluación de la docencia en los estudios de grado

(primer y segundo ciclos), postgrado (principalmente programas de doctorado y *master*) y formación continuada.

### **Estudios de grado.**

Para la evaluación de las diferentes titulaciones que conforman el catálogo ofertado por una universidad, podemos recurrir a las dimensiones siguientes: (a) plan de estudios, (b) alumnos, (c) profesorado, (d) organización docente, (e) desarrollo intelectual, (f) desarrollo de capacidades, (g) desarrollo creativo y crítico, y (h) desarrollo personal. A continuación, para cada una de estas dimensiones se plantea una serie de indicadores de calidad. Estos indicadores no son exhaustivos; para algunas titulaciones, ciertos indicadores específicos pueden ser inadecuados o de utilidad limitada, mientras que otros altamente apropiados pueden haber sido omitidos en la lista. La relación propuesta intenta ser, más bien, un punto de partida para la evaluación de las titulaciones de primer y segundo ciclos de cualquier institución universitaria:

- *Plan de estudios.* El plan de estudios viene definido por el conjunto de programas que conforman una titulación. En su evaluación, se podrían utilizar, entre otros, los siguientes criterios: objetivos propuestos en cada titulación con respecto a la enseñanza; perfil generalista o especialista de la titulación; perfil teórico o práctico de la titulación; porcentaje de créditos optativos sobre los créditos totales de la titulación; existencia de prácticas convalidables; calidad de los documentos donde se recogen los programas (objetivos, programa analítico y sintético, criterios de evaluación, bibliografía básica y complementaria, programación, etc.); actualidad del plan de estudios en relación a los contenidos y a la metodología didáctica utilizada; etc.

- *Alumnos*. En esta dimensión se pretende evaluar la información relacionada con los alumnos matriculados en las diferentes titulaciones. Así, es conveniente estudiar, entre otros aspectos, los siguientes: demanda de plazas para cada titulación; número de alumnos matriculados por titulación; calificaciones de acceso para cada titulación; índice de abandono por titulación, por cursos y por ciclos; tiempo medio de finalización de los estudios; número de estudiantes becarios; procedencia geográfica de los estudiantes; etc.
- *Profesorado*. Entre los diferentes elementos que nos permiten acercarnos a la evaluación de la realidad del profesorado universitario, podemos contar con los siguientes: contratación (p.e., composición y funcionamiento de las comisiones, y criterios utilizados en la valoración de los candidatos), plantilla (p.e., configuración de la plantilla docente por departamento y área de conocimiento), promoción (p.e., requisitos mínimos para acceder a una plaza de profesor numerario), formación (p.e., cursos de actualización de conocimientos), innovación y apoyo a la docencia (p.e., actividades de formación pedagógica), movilidad (p.e., ayudas para visitas a otros centros nacionales o extranjeros), evaluación (p.e., criterios para conceder los complementos de productividad docente), etc.
- *Organización docente*. Con respecto a la organización de la docencia, se recomienda analizar todos los aspectos relacionados con los recursos humanos y materiales necesarios para la implantación del plan de estudios: número de grupos por curso, número de profesores por asignatura, ratio alumnos por profesor, número de programas diferentes por asignatura y grado de variabilidad de los mismos, grado de homogeneidad en la elaboración de exámenes y en el establecimiento de los criterios de evaluación, horas de tutorías al alumnado y publicación de las mismas, grado de apoyo tecnológico a la docencia (número de retroproyectors, reproductores de vídeo y aparatos de TV, aulas de informática, etc.), tipología de las aulas (anfiteatro,

asientos fijos, etc.), capacidad de las aulas y seminarios, capacidad de los laboratorios de enseñanza, etc.

- *Desarrollo intelectual.* Dos principales componentes del desarrollo intelectual del estudiante son la amplitud de los conocimientos y la profundidad de los mismos en un campo o especialidad. Entre los indicadores para evaluar la amplitud de conocimientos están los siguientes: el nivel de conocimientos generales alcanzados en diferentes áreas y la habilidad del estudiante para combinar e integrar los diversos componentes del conocimiento general. Por otra parte, con respecto a la profundidad es conveniente estudiar el nivel de conocimiento específico adquirido y el nivel de integración del conocimiento adquirido.
- *Desarrollo de capacidades.* La adquisición de información sin la capacidad de analizarla y comunicarla en formatos escritos y orales sitúa a los estudiantes seriamente en desventaja en un mundo competitivo. De esta forma, la formación de los estudiantes en estas áreas de capacidades críticas es un elemento clave del proceso de educación de grado. Entre los indicadores a utilizar en la evaluación del desarrollo de capacidades se incluyen: la habilidad de los estudiantes para comunicar el conocimiento oralmente, la habilidad de los estudiantes para comunicar información e ideas por escrito y la capacidad de los estudiantes para analizar información.
- *Desarrollo creativo y crítico.* La capacidad de aprender y procesar información sólo es un aspecto del proceso de aprendizaje. Igualmente importante es la habilidad de los estudiantes de evaluar la información de forma crítica e incorporar creatividad a sus áreas de trabajo. Los indicadores aplicables en la evaluación del desarrollo de estas capacidades se recogen, entre otros, en la relación siguiente: niveles de capacidad de pensamiento crítico de los estudiantes, existencia de formación

específica en pensamiento crítico y utilización de paneles de revisión con tribunales para la evaluación de los trabajos creativos.

- *Desarrollo personal.* Además del desarrollo intelectual, se debe prestar atención al desarrollo personal del estudiante. Los indicadores clave a este respecto incluyen la existencia de sistemas de apoyo al crecimiento de las dimensiones cognitiva, física, moral/espiritual, personal/emocional y vocacional del estudiante; el nivel de participación del colectivo de estudiantes en las actividades del campus y de servicio a la comunidad; la disponibilidad de personal profesional que guíe el crecimiento y desarrollo personal del estudiante; y la capacidad de los estudiantes para trabajar en grupo en el logro de metas comunes y desarrollar capacidades de liderazgo.

En el proceso de evaluación de la docencia de grado, la Wright State University (1987) considera que son dos los elementos que se debe incluir: (a) el grado de adecuación de los objetivos de la titulación a la misión y a las metas de la universidad; y (b) las medidas objetivas de los resultados de la titulación, tanto desde una perspectiva interna como externa. En tal sentido, la revisión de una titulación debería dar respuesta a las siguientes cuestiones: (a) ¿cómo se relaciona la titulación con las metas estratégicas y la misión del centro y de la universidad?, (b) ¿cuáles son las medidas externas que indican la necesidad de la titulación y su calidad, tales como el índice de éxito de los titulados?, (c) ¿cuál es la demanda social y estudiantil de la titulación? y (d) ¿cuál es el número de profesores investigadores y en actividades de servicios vinculados a la titulación, y cómo se relaciona su actividad investigadora con la docencia a los alumnos?

Finalmente, presentamos la reflexión estratégica que, en el apartado de docencia de grado, ha realizado la Princeton University:

**EXPERIENCIA ILUSTRATIVA VI****Princeton University (1993:30-32)**

Princeton, por encima de todo, es un centro de aprendizaje activo y continuo, para nuestros estudiantes y para los miembros de nuestro profesorado. **En el centro del proceso de aprendizaje está nuestro compromiso histórico con la docencia, y con la más alta calidad posible de educación de grado y postgrado.** Propongo que volvamos a dedicarnos con el mayor énfasis posible a estas características centrales de Princeton. Entre otras cosas, esto requerirá de una mayor dedicación de nuestro profesorado y de otros recursos a la docencia.

Princeton se sigue distinguiendo entre las principales universidades de investigación por su compromiso excepcional con la docencia -especialmente a nivel de grado- y sobre todo nuestro profesorado se toma su docencia muy seriamente y enseña sobradamente bien. Pero estimo que podemos y deberíamos hacerlo mejor; que necesitamos realizar un compromiso incluso mayor con la docencia, particularmente entre el profesorado titular. Ésta es un área donde incluso un pequeño cambio podría tener un impacto enorme sobre la calidad y capacidad de nuestros programas docentes.

Al recomendar que mejoremos nuestro compromiso con la docencia, no quiero decir de ninguna forma que disminuyamos la importancia del academicismo y de otras contribuciones realizadas por los miembros de nuestro profesorado. Seguimos siendo una universidad que está comprometida con la excelencia tanto en docencia como en investigación. Pero para alcanzar nuestras metas en docencia, creo que necesitamos, al menos en algunos casos:

- aumentar la cantidad de tiempo que nuestro profesorado dedica a la docencia de todos los tipos y a otros tipos de interacción directa con los estudiantes;
- considerar la reasignación del horario de clases del profesorado a áreas de mayor prioridad docente; por ejemplo, en algunos departamentos puede ser apropiado reducir algo el compromiso con los cursos de postgrado y de especialización en favor de ofertas más estimulantes a nivel introductorio; y
- prestar más atención a la selección de formatos de enseñanza, a la utilización de la tecnología, a la formación y supervisión de los estudiantes de postgrado que enseñan, y a otras consideraciones de pedagogía.

Estas recomendaciones se fundamentan en una serie de iniciativas importantes de los últimos años, incluyendo la importante expansión del programa Freshman Seminar (de 10 cuando el programa comenzó en 1986-87 a 30 este año), el desarrollo de nuevos cursos para las especialidades no científicas bajo los auspicios del Council on Science and Technology, y la mejora continua de nuestro programa de redacción. También son completamente consistentes con las recomendaciones de los comités de objetivos sobre la educación de grado y postgrado.

(Continúa ...)



El comité de educación de grado comenzó definiendo unas metas amplias de la educación de grado en Princeton. Esperamos que nuestros estudiantes desarrollen las capacidades de:

pensar, hablar, y escribir clara, convincente, y creativamente;  
razonar crítica y sistemáticamente;  
conceptualizar y resolver problemas;  
pensar independientemente;  
tomar la iniciativa, trabajar independientemente;  
trabajar en cooperación con otros, aprender colaborativamente;  
juzgar lo que significa comprender algo totalmente;  
distinguir lo que es importante de lo que es trivial, lo que es probable que perdure de lo que es probable que sea efímero;  
entrar en diferentes modos de pensamiento, incluyendo el cuantitativo, histórico, científico, moral, y estético;  
ejercitar la capacidad de discernimiento moral;  
mostrar profundidad de conocimiento en un campo en particular;  
ver las conexiones entre las disciplinas, ideas, y culturas;  
buscar un aprendizaje de por vida; y  
mantener una sensibilidad continua hacia los problemas políticos, sociales y éticos a los que harán frente en sus vidas públicas y privadas.

### Estudios de postgrado.

En muchas ocasiones, las universidades ofrecen programas de postgrado en varias de las diferentes disciplinas que conforman su catálogo de titulaciones. Estos estudios de postgrado pueden tener una orientación de investigación, dando origen a los programas de doctorado, o de tipo profesional, dando origen a los programas *master* y de especialización. Además, en función de los diferentes campos, pueden adoptar formas variadas; así, para las ciencias y la ingeniería, se centran básicamente en el trabajo de laboratorio y en la investigación orientada a la resolución de problemas; para algunas de las ciencias sociales, suponen una función de formación además de la investigación básica; para las humanidades, se centran principalmente en la preparación de profesores-académicos que dominan los contenidos y las metodologías propias de su disciplina; para

las artes, pueden seguir el patrón de las humanidades o se pueden centrar en la actuación y la práctica; etc. (Ohio University, 1988).

Los desarrollos a nivel de postgrado dependen de la misión investigadora de la universidad y apoyan el cumplimiento de la misma. En tal sentido, la actividad académica y la investigación realizadas en los programas de postgrado definen, en gran medida, el prestigio alcanzado por una universidad y su nivel de excelencia reconocido en el mercado. Además, cualquier aumento de la calidad a nivel de postgrado tendrá una influencia muy positiva en los programas de grado (primer y segundo ciclos). Los profesores y estudiantes atraídos hacia los programas de postgrado garantizan, en cierta medida, que los planes de estudios de los niveles inferiores siguen estando actualizados. Para la Ohio University (1988), una docencia excelente tiene su base en la investigación, por lo que se han de establecer unos vínculos fuertes entre la educación de grado y los estudios de postgrado, lo cual ayudará a la universidad a fortalecer los programas de los primeros ciclos y a superar la errónea hipótesis de que una buena docencia y una buena investigación son incompatibles.

La evaluación de la calidad de los diferentes programas de postgrado se puede organizar en torno a las tres dimensiones siguientes: (a) plan de estudios, (b) profesorado, y (c) recursos. Con el mismo criterio orientativo seguido hasta ahora, a continuación se propone, para cada una de estas dimensiones, algunas de las variables más relevantes cuyo estudio se recomienda:

- *Plan de estudios.* Nuestro proceso de evaluación debería comenzar analizando las diferencias sustanciales entre los planes de estudios de grado y postgrado, investigando, entre otros, los siguientes aspectos: aprendizaje de los estudiantes a un nivel superior de complejidad y generalización (mayor profundidad de los conocimientos, mayor madurez intelectual, independencia creativa); enfoque de los

planes de estudios en la investigación, la actividad académica y/o la formación profesional avanzada; comprensión por los estudiantes de la investigación y competencia para dedicarse a la misma; las políticas de admisión y los métodos de evaluación; etc.

- **Profesorado.** Con respecto al profesorado vinculado a los programas de postgrado, conviene analizar los puntos siguientes: grado de competencia reconocido dentro del campo; productividad y creatividad; metodología docente adaptada al campo (prácticas, laboratorios, etc.); integración de la investigación con la docencia; compromiso hacia el campo (p.e., participación en consejos editores, pertenencia a organizaciones científicas o profesionales); compromiso hacia la comunidad académica (p.e., participación en comisiones de evaluación); tutorización de estudiantes orientada a la iniciación y el aprendizaje así como el grado de accesibilidad a los estudiantes; nivel de colegialidad o predisposición a trabajar en equipo con otros compañeros y estudiantes; etc.
- **Recursos.** En este apartado se podrían evaluar, entre otros, los siguientes aspectos: recursos financieros para atraer y retener a profesores cualificados; espacios/instalaciones apropiados a las necesidades docentes; apoyo a la financiación de la investigación del servicio académico y profesional del profesorado; apoyo a los servicios docentes (tamaño de la clase, *softwares*, presentaciones, etc.); apoyo financiero a los estudiantes (ayudantías, apoyo a la investigación de los estudiantes, asistencia y participación de los estudiantes a reuniones profesionales, etc.).

De acuerdo con la Wright State University (1987), el proceso de revisión a nivel de postgrado debe responder a cuestiones difíciles que miden el éxito de un programa en relación a la misión de la universidad, incluyendo aspectos como los siguientes:

- ¿Cómo se relaciona el programa con las metas estratégicas y misión del centro y de la universidad?
- ¿Cuáles son las medidas externas que señalan la necesidad y la calidad del programa?
  - ▶ ¿Qué habilidad tiene la institución para atraer a titulados destacados? ¿Cuál es el perfil de los titulados que acceden al programa?
  - ▶ ¿Qué nivel de apoyo externo tiene el programa (donde existen oportunidades de contar con dicho apoyo)?
  - ▶ ¿Cuáles son los resultados de las evaluaciones externas realizadas por reconocidos grupos de colegas?
- ¿Cuál es la demanda social de titulados del programa?
- ¿Cuántos profesores académicos y en actividades de servicios están vinculados al programa?

La University of South Florida (1989), por su parte, considera tres áreas generales en la evaluación global de la educación de postgrado y profesional. Éstas son:

- Adquisición por los estudiantes de capacidades y conocimientos que sean actuales y relevantes para el campo.
- Adquisición por los estudiantes de una actitud apropiada hacia el campo. Ésta se puede denominar una *actitud profesional* y se centra en aspectos tales como la evidencia de participación como profesional.

- El prestigio del programa como generador de postgraduados competentes y cualificados en la práctica profesional.

Seguidamente, y para finalizar con el apartado dedicado a los estudios de postgrado, se transcriben los resultados de las evaluaciones internas realizadas al respecto por la University of Dayton y por Lehigh University:

#### EXPERIENCIA ILUSTRATIVA VII

##### University of Dayton (1992:30-31)

Durante los últimos veinticinco años, la University of Dayton ha desarrollado unos programas de *master* y doctorado excelentes diseñados para servir especialmente a la comunidad local. Ha realizado esto principalmente a través del compromiso y la versatilidad de los decanos, jefes de departamento y miembros del profesorado. La necesidad de asignar recursos limitados, la necesidad de una administración más clara a nivel de universidad de los programas vigentes (p.e., como se identificó en el informe más reciente North Central), así como la necesidad de desarrollar nuevos programas excelentes, demandan nuevas iniciativas administrativas y educativas en los programas de postgrado tanto en los niveles de *master* como de Ph.D. en la University of Dayton. El desarrollo de esta visión se centrará en definir el rol de los estudios de postgrado en la University of Dayton, el desarrollo de programas interdisciplinarios apropiados a nivel de *master*, una oferta equilibrada de al menos un programa Ph.D. en cada unidad académica, y la demostración de la relación positiva y mutuamente beneficiosa que debería existir entre los programas de grado y postgrado.»

##### Lehigh University (1993:22-23)

La educación de postgrado en Lehigh recibió una mayor atención este año, puesto que una serie de programas de postgrado presentaron un descenso de ingresos sobre lo proyectado en el presupuesto de 1992-93, lo cual requirió de un ajuste presupuestario global de casi 1,3 millones de dólares en el año. Esto impulsó la creación de una Graduate Mission Task Force para llevar a cabo un estudio detallado sobre nuestros programas de postgrado, su propósito, su tamaño, y su apoyo. Se ha desarrollado una cantidad de datos considerable que se ha proporcionado a la Graduate Mission Task Force para su evaluación y recomendaciones.

(Continúa ... )

Mientras tanto, se han realizado actividades adicionales en el área de postgrado. Se está desarrollando un plan de captación de postgrado, y se prepararon y distribuyeron a nivel nacional nuevos materiales de captación. La preinscripción en postgrado fue iniciada e implementada por primera vez este otoño, y se repitió en primavera, lo cual demostró ser útil en la estimación de las tasas y matrículas para el semestre de otoño de 1993. Como éste fue nuestro primer esfuerzo en preinscripción de postgrado, se espera que se realicen modificaciones adicionales al sistema actual a medida que avancemos hacia procedimientos más eficaces. Tal y como se describe en el informe del College of Business and Economics, la dirección del programa *master* de tecnología fue aprobada, y la docencia dará comienzo en otoño de 1993.

### **Formación continuada.**

Una de las principales contribuciones de una universidad al bienestar económico y social de su región consiste en posibilitar la formación continuada de los ciudadanos, es decir, organizar cursos y seminarios, en las aulas o por correspondencia, orientados tanto a la actualización profesional y tecnológica de los que ya poseen un título universitario como a la formación en determinados temas de personas que necesitan adquirir una serie de conocimientos sobre una materia en particular. Con ello, la institución contribuye al avance profesional, tanto en el sector público como en el privado.

A mediados de la década de los sesenta tuvo lugar un crecimiento explosivo en la oferta de programas de formación continuada (Cervero y Young, 1987). No obstante, a pesar de que el origen de esta figura educativa data de hace unos treinta años, según Tight (1994) el concepto y la práctica de la formación continuada ha adquirido una mayor importancia en las dos últimas décadas, a medida que se han acelerado los cambios económicos, tecnológicos y sociales.

La formación continuada se puede concebir, en términos generales, como aquella educación que tiene lugar después de finalizada la etapa de educación básica. Al

considerar la formación continuada desde esta perspectiva, son varias las características que se le pueden asociar (Tight, 1994): (a) puesto que la educación básica está orientada a los niños y adolescentes, la formación continuada es esencialmente una actividad dirigida a los adultos; (b) dada la naturaleza de la vida adulta, donde las exigencias laborales, sociales y familiares imponen restricciones importantes, la formación continuada tiende a ser una actividad a tiempo parcial en lo que al compromiso del estudiante se refiere; y (c) la formación continuada está asociada a un aprendizaje formal u organizado.

Si bien la formación continuada puede estar relacionada con cualquier nivel educativo, debido al objetivo del presente trabajo aquí nos centraremos en lo que se conoce como *formación continuada superior*, descrita por Tight (1994:193) como "[...] todos aquellos aspectos de la educación superior relacionados con los estudiantes adultos o, alternativamente, como aquellos elementos de la formación continuada que demandan unos estudios superiores y son organizados y ofertados por entidades calificadas como instituciones de educación superior".

Aunque se acepta que la formación continuada puede tener un carácter informal - compartir opiniones con colegas, leer prensa, etc.- (Smutz *et al.*, 1986), cuando ésta es organizada por las instituciones de educación superior atiende a una multiplicidad de formas, siendo la decisión clave el grado de centralización que debe concederse a esta actividad. El principal dilema que se plantea es si la responsabilidad debería recaer en una división o área especializada de la institución o si, por el contrario, debería quedar distribuida entre los diferentes centros o departamentos dependiendo de la disciplina académica con que esté relacionado el curso de formación continuada ofertado. Tight (1994) se pronuncia a este respecto afirmando que el potencial de variantes de la formación continuada superior es considerable, explicándose esto en parte por la relativa juventud del término, que hace que pueda ser utilizado con una mayor flexibilidad.

También sostiene que, en realidad, existen claras diferencias entre lo que distintas instituciones consideran como formación continuada, así como en la forma en que se distribuyen las responsabilidades asociadas entre las unidades de formación continuada y otras unidades de la estructura organizativa universitaria.

En la discusión desarrollada hasta ahora se puede observar claramente el destacado rol desempeñado por las instituciones de educación superior en la provisión de formación continuada. Sin embargo, la literatura educativa deja cabida a otras organizaciones en la prestación de este servicio. En tal sentido, Cervero y Young (1987) distinguen entre: (a) universidades, (b) colegios profesionales, (c) asociaciones profesionales, (d) agencias de empleo, y (e) otras organizaciones independientes; además, la formación continuada también puede ser ofertada por el gobierno, las fundaciones, grupos autónomos como centros de profesores, etc.

Con la finalidad de evaluar la formación continuada desarrollada por una institución universitaria, los criterios a utilizar podrían ser los siguientes: número de programas en vigor, periodicidad con que se imparten los programas, tiempo que lleva la universidad comprometida con este tipo de enseñanza, número de alumnos matriculados, perfil del profesorado (profesional, académico, experiencia docente, etc.), existencia de una unidad organizativa responsable formalmente de los programas de formación continuada, grado de respuesta de los programas a las necesidades de formación detectadas en el entorno, evaluaciones realizadas por los estudiantes sobre su grado de satisfacción con los conocimientos adquiridos, resultados alcanzados por los estudiantes, etc.

Al igual que en los dos puntos anteriores, cerramos el subapartado correspondiente a la enseñanza de formación continuada con la reflexión estratégica realizada por una de las universidades de nuestra muestra, habiendo seleccionado en esta ocasión a la University of Edinburgh:



**EXPERIENCIA ILUSTRATIVA VIII****University of Edinburgh (1993:12-13)**

La formación continuada en la University of Edinburgh refleja el carácter global y la misión de la Universidad como institución de prestigio internacional orientada a la investigación. La formación continuada en este contexto cubre las clases orientadas a la comunidad (certificadas y no certificadas); la actualización profesional y tecnológica para los sectores público y privado, tanto a nivel local como internacional; y la investigación en la propia formación continuada. La formación continuada incluye contribuciones de todas las partes de la Universidad (y no simplemente del Centre for Continuing Education), y se están realizando esfuerzos concertados para integrar aun más la formación continuada con la provisión departamental y de facultades.

Las metas estratégicas de la Universidad con respecto a la formación continuada pueden resumirse bajo tres grupos: internamente, establecer la formación continuada como un componente integral de la docencia de la Universidad en los niveles institucional, de grupo de profesores y departamental; servir a la comunidad local, manteniendo y fortaleciendo la provisión existente de educación adulta liberal, incluyendo el libro de registros de premios, y la provisión PEVE [Post Experience Vocational Education] (que es organizada por UnivEd Technologies Ltd), diversificando el formato de dicha provisión cuando sea apropiado y extendiéndolo a nuevos grupos de clientes donde sea posible; y combinar el establecimiento de alianzas estratégicas específicas en el mundo empresarial y profesional, con una mejor respuesta a las necesidades de formación de los empleadores en general.

Finalmente, y con respecto a las propuestas de creación de nuevos programas de grado, postgrado y formación continuada, indicar que éstos deben someterse a un cuidadoso examen antes de su aprobación definitiva. Aunque este proceso puede ser similar a la revisión de los programas existentes, también se podrían plantear las siguientes cuestiones adicionales (Wright State University, 1987):

- ¿Cuál es la necesidad demostrable del programa?
- ¿Son comparables los departamentos que se van a vincular al programa con los de programas similares de otras instituciones del estado?
- ¿Cuáles son los recursos necesarios para iniciar el programa?
  - ▶ ¿Qué profesorado adicional es necesario para implantar el programa?
  - ▶ ¿Qué recursos adicionales serán necesarios en la biblioteca para apoyar el programa?
  - ▶ ¿Cuáles son las implicaciones de este programa para los recursos informáticos?
  - ▶ ¿Cuál es la interrelación entre las necesidades de recursos de este programa y de los demás programas de reciente creación? ¿Los programas de postgrado implantados recientemente han alcanzado el punto en que no se requieren importantes inversiones financieras adicionales?
- ¿Se ha recurrido a grupos de colegas externos en el diseño del programa propuesto?
- ¿Cuántos estudiantes de postgrado se espera que se vinculen al programa durante los próximos cinco años? ¿Y en el período comprendido entre los cinco y los diez años?  
¿De qué sectores atraerá más estudiantes el programa?

### **3.2.2.2. EVALUACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN: INFRAESTRUCTURA, RECURSOS HUMANOS Y RESULTADOS.**

La investigación, tanto básica como aplicada, es el proceso que permite el avance de nuestro conocimiento y el enriquecimiento de nuestra cultura. Una de las misiones centrales de la universidad es apoyar la investigación en una amplia gama de disciplinas en los diferentes campos de las ciencias experimentales, las ciencias sociales, las humanidades y las tecnologías. Para guiar la evaluación de los esfuerzos de investigación realizados por una universidad, se podrían identificar las tres dimensiones siguientes:

- Evaluación de la infraestructura material y financiación de la investigación.
- Evaluación de los recursos humanos de apoyo a la investigación.
- Evaluación de los resultados de la investigación o producción científica.

En los subapartados siguientes se relacionan los principales aspectos a tratar dentro del marco de cada una de estas tres dimensiones. Por supuesto, debido a la diversidad y complejidad de las investigaciones llevadas a cabo en las universidades, la relación de puntos a estudiar es de naturaleza orientativa, más que exhaustiva. Incluso, algunos de ellos pueden no ser apropiados para ciertas formas de investigación y determinadas investigaciones pueden tener aspectos particulares que aquí no aparecen recogidos.

#### **Evaluación de la infraestructura material y financiación de la investigación.**

- *Apoyo de bibliotecas a la investigación*, incluyendo el alcance y utilidad de las suscripciones a revistas, los fondos disponibles para la adquisición de nuevas publicaciones y libros, la eficacia de los acuerdos de préstamos interbibliotecarios, el acceso electrónico a bases de datos, las horas de funcionamiento y los niveles de cualificación del personal.

- *Instalaciones y equipamiento* que proporcionan apoyo investigador, tales como aulas de informática, provistas del *software* y *hardware* necesarios; laboratorios de ensayo; salas de reuniones debidamente equipadas (p.e., para la realización de una dinámica de grupos); etc.
- *Disponibilidad de los canales de comunicación* adecuados que faciliten las interrelaciones de los investigadores de la universidad con colegas de todo el mundo vía teléfono, télex, fax, correo electrónico, teleconferencias, etc.
- *Financiación externa*, procedente de la realización de proyectos de investigación a nivel autonómico, nacional o internacional; contratos con las empresas; convenios de colaboración; y otras actividades que proporcionan ingresos a los equipos de investigación.
- *Apoyo de la universidad* a los esfuerzos orientados a la preparación de convenios o proyectos de investigación con otras universidades o centros de investigación y a la búsqueda de financiación externa para las investigaciones, incluyendo el apoyo en todas las etapas de formulación de propuestas, aceptación, contabilidad e informes.
- *Financiación interna* de la investigación con cargo a los presupuestos ordinarios de la universidad, incluyendo fondos para la contratación de nuevos profesores investigadores y para la puesta en marcha de nuevas líneas de investigación.
- *Apoyo financiero a la presentación* de ponencias o comunicaciones en congresos científicos, participación en reuniones de carácter investigador, asistencia a las reuniones de las comisiones de investigación, realización de investigaciones en colaboración, y utilización de recursos externos no disponibles en la universidad (laboratorios, hemerotecas, etc.).

### **Evaluación de los recursos humanos de apoyo a la investigación.**

- *Aspectos demográficos*, es decir, el número y tamaño de los grupos de investigación, el personal vinculado a la investigación por categoría profesional -catedráticos de universidad, titulares de universidad, catedráticos de escuela universitaria, titulares de escuela universitaria, asociados, ayudantes y becarios de investigación-, así como el personal de apoyo a la investigación -técnicos, auxiliares de laboratorio, etc.
- *Aspectos programáticos* de los grupos de investigación, incluyendo las líneas de investigación desarrolladas, los seminarios realizados por profesores y estudiantes de postgrado, coloquios, tutorización de proyectos, colaboración interdisciplinaria, reuniones profesionales organizadas o patrocinadas por la universidad, así como otros esfuerzos orientados a mejorar el reconocimiento interno y externo de los investigadores.
- *La estructura de incentivos* asociada a la investigación, es decir, las políticas, procedimientos y prácticas de contratación, retención, promoción, titularidades, complementos de investigación, premios de investigación, etc.
- *Relaciones externas* que apoyan la investigación, incluyendo los académicos visitantes, períodos sabáticos y políticas y prácticas de excedencias, programas de intercambios formales con universidades y otras instituciones de investigación, y otros tipos de apoyo al desarrollo y mantenimiento de los canales de comunicación de los investigadores de la universidad con sus colegas de todo el mundo.

**Evaluación de los resultados de la investigación o producción científica.**

- *Aspectos cualitativos de la producción científica.* Entre los aspectos subjetivos de la producción científica, cuya evaluación requiere del juicio informado de expertos cualificados, podemos enumerar los siguientes: la innovación y creatividad, la claridad, la madurez y finalización, la elegancia y belleza, la profundidad, la fiabilidad, la síntesis, la durabilidad, la oportunidad, la diferenciación y la precisión.
- *Aspectos cuantitativos de la producción científica.* Entre otros indicadores, se podría valorar el número de artículos publicados en revistas científicas, ponencias y comunicaciones en congresos, libros y monográficos de investigación, ediciones de textos, tesis doctorales y tesinas, invenciones y patentes, trabajos de divulgación, películas y vídeos, desarrollo de *software*, trabajos de arte, obras literarias, etc.
- *Impacto de los resultados de la producción científica.* En este apartado se relacionan las consecuencias que los resultados de las investigaciones podrían producir y los medios por los cuales se puede evaluar el impacto de tales resultados. El momento razonable para realizar la evaluación del impacto varía considerablemente en función del campo y la naturaleza de los resultados. Entre otros aspectos, se podrían estudiar: los avances fundamentales reconocidos en un campo particular; el reconocimiento de los resultados dentro de la comunidad de investigadores según indican, por ejemplo, los comentarios, revisiones, citas, premios, becas, invitaciones a presentaciones profesionales, etc.; la utilización de los resultados por el usuario o población de clientes; la incorporación en la política (pública, corporativa, etc.) o la iniciación de nuevas políticas derivadas del análisis de los resultados; cambios en la teoría o en la práctica, o en las líneas desarrolladas por otros investigadores; cambios de percepción o prácticas dentro de la comunidad en general; y el enriquecimiento del medio cultural, artístico e intelectual de la universidad y de la sociedad.

Por último, recogemos a modo ilustrativo la valoración que, sobre su actividad investigadora, ha realizado Lehigh University:

#### EXPERIENCIA ILUSTRATIVA IX

##### Lehigh University (1993:23-24)

En el área de investigación, el año 1992-93 fue bueno con unos gastos totales en investigación que superaron los 30 millones de dólares. Las becas de investigación para el año 1993-94 sugieren que esta actividad continuará siendo altamente productiva. Además, algunos profesores recibieron becas y ayudas de fundaciones para apoyo sabático de estudios y programas.

Se ha avanzado hacia la implantación de los criterios de evaluación de los centros e institutos con el fin de que los directivos tengan un mejor conocimiento de las expectativas de estas unidades. Siguiendo la recomendación de la *Center and Institute Task Force*, se inició un proceso de revisión anual para los directivos. Esta revisión no sólo proporciona la oportunidad de la evaluación global de la unidad, sino que también proporciona una oportunidad de que el director del centro/instituto pueda discutir los planes con la administración y tratar el tema de los recursos institucionales que podrían hacer más eficaces sus tareas. Durante el proceso de revisión, se iniciaron las discusiones relacionadas con el desarrollo de la confederación de los centros e institutos de investigación. Estas discusiones continuarán durante el año 1993-94.

Aunque la implicación del área de grado en la investigación ha sido un tema de interés durante los últimos años, poco se ha avanzado hacia una mayor visibilidad en esta área. Sigue sin haberse identificado a una persona que dirija el esfuerzo de implicar a más estudiantes de grado en la investigación. Se sigue realizando investigación de grado informal, pero se necesita una estructura más formal para destacar estas actividades.

El apoyo informático a la investigación continúa siendo una necesidad significativa. La ubicación de más de cien estaciones de trabajo en el campus proporciona un enorme potencial de uso tanto en investigación de grado como de postgrado, pero el apoyo informático, incluyendo el mantenimiento y la enseñanza del uso del *hardware* y el *software*, no se ha mantenido al ritmo del aumento del *hardware* durante los años más recientes. Encontrar recursos para facilitar apoyo informático a los investigadores ha estado bajo estudio durante los últimos años, pero no se ha desarrollado ningún medio para implementar esta parte de nuestro plan informático a cinco años.

Durante el año, como resultado de las reasignaciones y reducciones presupuestarias, la Office of Research Program Development fue eliminada. Las responsabilidades de esta oficina van a ser redistribuidas entre otros puestos existentes en la Universidad.

### 3.2.2.3. EVALUACIÓN DE LOS SERVICIOS EXTERNOS A LA SOCIEDAD.

Cualquier institución universitaria financiada con presupuestos públicos tiene la obligación especial de proporcionar determinados servicios a la comunidad. Los servicios externos que presta una universidad están fundamentados, en gran medida, en la experiencia profesional de su profesorado y *staff*, estando orientados a dirigir los recursos intelectuales de la universidad a las necesidades, intereses o resolución de problemas de la sociedad. Asimismo, contribuyen positivamente a la excelencia de la docencia y la investigación, al tiempo que su calidad depende de dicha excelencia. El servicio de la universidad a la comunidad externa (a nivel local, estatal, nacional o internacional) cubre un amplio espectro de actividades que recogen muchas áreas, incluyendo la empresa, el gobierno, programas de salud y médicos, esfuerzos educativos y ofertas culturales. Asimismo, la universidad también puede colaborar activamente en la determinación de las necesidades públicas, en la formulación de políticas y en la toma de decisiones. Dentro de este apartado, las principales actividades de servicios a evaluar son las siguientes:

- *Consultoría.* Es la actividad mediante la cual el profesorado o las diferentes unidades de investigación proporcionan, con o sin compensación económica, consejo o servicio profesional en respuesta a una demanda externa. De esta forma, en las universidades se llevan a cabo estudios de mercado, estudios de impacto medioambiental, análisis sectoriales, proyectos arquitectónicos o urbanísticos, etc. Entre los criterios de evaluación para esta actividad de servicios se podrían enumerar los recogidos a continuación: número y tipos de consultas requeridas y proporcionadas, objetivos de la actividad de consultoría o el grado de satisfacción de los clientes con el trabajo realizado.



- 
- *Prestación de servicios especializados.* Implica prestar servicios técnicos o especializados disponibles a individuos con necesidades o problemas específicos. Incluidas aquí están las actividades realizadas en áreas como los laboratorios clínicos, centros de salud, centros de calidad, consultas psicológicas, etc. Los parámetros de evaluación podrían recogerse en los aspectos siguientes: número y tipos de contextos o laboratorios, objetivo del servicio prestado, número de prestadores, número de usuarios servidos, grado de satisfacción de los mismos, etc.
  - *Actividad profesional.* Conlleva la participación activa en organizaciones profesionales regionales, nacionales e internacionales; asociaciones profesionales; consejos editores; grupos de revisión de investigación; etc. Históricamente, estos colectivos han sido creados con el propósito de estimular la investigación, el academicismo y el desarrollo de una disciplina en particular. La implicación activa trasciende la mera pertenencia al grupo y suele implicar la asunción de responsabilidades directivas. Entre los principales parámetros de evaluación está el número de profesores/*staff* que están vinculados a sociedades profesionales, consejos editores, grupos de revisión, etc., así como el impacto que ejercen sobre la organización o la disciplina académica a la que pertenecen.
  - *Provisión de información.* Conlleva la recopilación y distribución, a través de una variedad de medios, de información útil para individuos o grupos externos a la universidad. Incluidas aquí están las actividades institucionalizadas (p.e., informes periódicos sobre coyuntura económica), así como los esfuerzos individuales (p.e., informes particulares realizados por el profesorado). Para la evaluación de estos servicios se podrían utilizar, entre otros, los siguientes criterios: tipos de información proporcionada y objetivo de la provisión de información, número de solicitudes de información, satisfacción de los usuarios -grado en el cual la información ofrecida se

considera útil y fiable-, impacto de la información proporcionada sobre la necesidad que inicialmente impulsó la solicitud de la información, etc.

- *Debates y foros de discusión.* Fomentar el debate y proporcionar un foro para la discusión de ideas conlleva que los individuos convengan en el propósito de explorar una variedad de puntos de vista sobre las preocupaciones sociales, que varían desde intercambios académicos altamente abstractos hasta determinados problemas locales. Los criterios de evaluación para esta dimensión son, entre otros, los que se enumeran seguidamente: número y tipos de conferencias o intercambios; número y tipos de asistentes; impacto sobre la deliberación, política o direcciones futuras adoptadas; etc.
- *Establecimiento de directrices.* Significa que la universidad, sus unidades investigadoras o determinados miembros, en función de la especialización alcanzada en campos específicos, adoptan roles de liderazgo en puestos destacados relacionados con el tratamiento de temas que se consideran de interés público. Son criterios de evaluación de esta dimensión el número y tipos de problemas identificados, los puestos destacados ocupados por miembros de la universidad, las acciones adoptadas (p.e., libros blancos, documentos de posición, etc.), impacto directo sobre la formulación de políticas o la resolución de problemas, etc.
- *Presentaciones y actuaciones.* Incluye los acontecimientos culturales impulsados, patrocinados o presentados por la universidad o sus miembros. Podríamos referenciar como parámetros de evaluación los siguientes: número, tipos e impacto de las instalaciones, programas y grupos creados para fomentar el interés por las presentaciones o actuaciones públicas con el objetivo de entretener, educar o inspirar; número y tipos de acontecimientos; número de asistentes; grado de aceptación (críticas realizadas); número de artistas/académicos visitantes; etc.

- *Depósito de la herencia cultural.* Consiste en llevar a cabo actividades relacionadas con la recopilación, mantenimiento y difusión de la herencia cultural y científica a nivel local, regional, nacional o internacional. Los parámetros de evaluación para esta dimensión hacen referencia al número, tipos y calidad de las colecciones existentes; grado de accesibilidad; catalogación y mantenimiento; uso por académicos nacionales y regionales y por entusiastas locales; etc.

Para ilustrar en el contexto de las universidades la evaluación de los servicios externos a la sociedad, hemos seleccionado en esta ocasión los dos extractos de los planes estratégicos de la Northern Arizona University y de la Loughborough University of Technology que presentamos seguidamente:

#### EXPERIENCIA ILUSTRATIVA X

##### Northern Arizona University (1990:26)

#### SERVICIO PÚBLICO

NAU cuenta con una larga tradición de servicio público tal y como lo demuestra su rol de centro de bellas artes para la región y su preocupación por la educación rural y el desarrollo económico, particularmente de las reservas indias. Ejemplos de actividades de servicio público en NAU incluyen los programas de investigación y modelización en servicios personales, educación del profesor en servicio, actuaciones musicales y teatrales en Flagstaff y en las comunidades rurales de Arizona del Norte, programación de radio de asuntos públicos, investigación y formación para los responsables de tierras multirrecurso, programas de extensión en las profesiones sanitarias, investigación y recursos de información para el sector turístico, transferencia de las tecnologías apropiadas, provisión de instalaciones y servicios para las conferencias, y ayuda al desarrollo económico. Aunque los profesores son impulsados a buscar una amplia gama de intereses investigadores, académicos, creativos y otros intereses profesionales, la Universidad continuará enfatizando esos esfuerzos que están basados en la relación de NAU con las áreas rurales del estado y con la región de Colorado Plateau. A través de las oficinas de investigación aplicada, institutos, centros de recursos y otras actividades, la Universidad proporciona un cúmulo de experiencia a los ciudadanos de Arizona.

(Continúa ...)

**Loughborough University of Technology (1993:6)****CONSULTORÍA**

La Universidad ha tenido su propia compañía consultora, Loughborough Consultants Ltd., durante 25 años. Las condiciones de servicio del personal requieren que la consultoría se desarrolle casi invariablemente a través de esta compañía, siendo requerida la autorización del jefe de departamento correspondiente. De esta forma, la calidad y cantidad de trabajo de consultoría de todo el personal se supervisa cuidadosamente. La rentabilidad de Loughborough Consultants y de otras compañías especializadas es de 2,5 millones de libras anuales: más de la mitad de esta suma se paga a los departamentos, permitiéndoles alcanzar mejoras significativas en sus ingresos a través de la consultoría. Este trabajo también beneficia a los departamentos indirectamente proporcionándoles muchas oportunidades de contratos de investigación a largo plazo y ayudándoles a asegurar la relevancia y actualización del material de los cursos que imparten.

**3.2.2.4. EVALUACIÓN DE LOS SERVICIOS INTERNOS A LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA.**

Dentro de este apartado analizamos un conjunto de servicios orientados a facilitar el funcionamiento y desarrollo interno de la universidad y a mejorar la calidad de vida dentro del entorno del campus, es decir, ofrecer una combinación de recursos, actividades, programas, acontecimientos y oportunidades a los estudiantes con el fin de integrar las dimensiones académica y paraacadémica de su educación. Sin ánimo de ser exhaustivos, enumeraremos una serie de variables que nos permiten acercarnos a la calidad ofrecida, entre otros, por los siguientes servicios internos: (a) biblioteca, (b) librería, (c) centros o aulas culturales, (d) comedor y cafeterías, (e) deportes, (f) alojamiento, (g) bolsa de trabajo y planificación de carreras, (h) servicios a discapacitados, (i) becas y ayudas financieras, (j) programas internacionales, (k) seguridad, (l) prácticas en empresas, (m) servicio médico, (n) relaciones con antiguos

alumnos, (ñ) gabinete de prensa, (o) guardería, (p) aula de idiomas, (q) reprografía y encuadernación, y (r) servicio de transportes.

- **Biblioteca.** Esta unidad proporciona los recursos bibliográficos y servicios de apoyo a las necesidades que plantea la docencia, la investigación y otros servicios prestados por la universidad. Pone a disposición de estudiantes, profesores y *staff* el material y la información que necesitan a través de colecciones bibliográficas, adquisiciones y préstamos interbibliotecarios, así como mediante el acceso electrónico a bases de datos. Una biblioteca debe proporcionar un ambiente agradable y apropiado para el estudio, y las instalaciones y el equipamiento necesarios para el uso eficaz de los recursos bibliográficos. Entre otras actividades desempeñadas por una biblioteca están la identificación y localización de información solicitada, y la organización y catalogación del material bibliográfico. La medida más recomendable para la valoración de los servicios prestados por la biblioteca de una universidad o de uno de sus centros es la realización de un cuestionario, a cumplimentar por los diferentes usuarios, sobre su grado de satisfacción con el servicio recibido.
- **Librería.** La librería de una universidad apoya su misión teniendo disponible el material educativo, los libros, el material de oficina y otros elementos necesarios para un programa educativo de calidad. Entre los criterios de evaluación de la actividad de una librería, podemos sugerir los siguientes: la opinión de los clientes, particularmente de profesores y estudiantes, sobre los servicios prestados, recabada a través de servicios de atención al cliente, cuestionarios, etc.; o bien la capacidad de la librería para generar un margen de beneficios razonable al tiempo que fija precios asequibles para los libros y material didáctico necesarios.
- **Centros o aulas culturales.** Estas unidades de servicios contribuyen a la misión de la universidad impulsando actividades que mejoran el desarrollo social y cultural de los

estudiantes, los profesores, el *staff* y la comunidad en general. Dentro de este apartado, convendría analizar qué tipos de actividades culturales realiza la universidad, quién las promueve, a quién van dirigidas, cuál es el nivel de asistencia y participación activa, etc. La calidad y oportunidad de estos servicios se podrían evaluar en términos del nivel de satisfacción del usuario, valorándolo continuamente mediante cuestionarios cumplimentados por los grupos que utilizan estos servicios, así como atendiendo a los comentarios que realizan los participantes.

- **Comedor y cafeterías.** El objetivo de estas unidades consiste en proporcionar servicios alimenticios a los estudiantes de la universidad y a otros colectivos como profesores, personal administrativo, etc. Con respecto a estas unidades, convendría investigar el número de comedores y cafeterías existentes, su capacidad global o su forma de gestión. Como criterios de evaluación se podría estudiar la localización de estos servicios en el campus y la facilidad de acceso; la capacidad de las instalaciones; el volumen, la variedad, la calidad y las técnicas de manipulación de los alimentos servidos; la relación calidad-precio; etc. Esta información se podría recabar mediante encuestas periódicas realizadas a los usuarios de los servicios.
- **Deportes.** Los programas de deportes acreditan y mejoran la imagen de la universidad ofreciendo oportunidades de participación en acontecimientos competitivos a los propios estudiantes deportistas, al resto de los estudiantes, al profesorado, al personal o a los antiguos alumnos de la institución. En el apartado de deportes convendría analizar qué tipos de actividades deportivas realiza la universidad, quién las promueve, a quién van dirigidas, etc. Dependiendo del grado de desarrollo deportivo existente en la universidad, los indicadores de calidad podrían variar desde el récord de competiciones ganadas hasta el nivel de asistencia y participación activa, el grado de accesibilidad, la variedad de programas ofrecidos, etc.

- 
- **Alojamiento.** El servicio de alojamiento intenta proporcionar residencias asequibles y accesibles que además faciliten un entorno donde se fomente el estudio y la interacción social y cultural. En un ambiente de estas características se enriquecen las experiencias fuera de las aulas, se promueve la apreciación por la diversidad cultural y se mejoran las relaciones intergrupos. Sería conveniente recabar información sobre el número de residencias existentes, la capacidad global, la localización de las instalaciones, cómo y por quién están gestionadas, etc. Los parámetros de evaluación de la calidad del alojamiento facilitado por una universidad se reflejan, entre otros, en los aspectos siguientes: grado de satisfacción de estudiantes y padres (buzón de sugerencias, cuestionarios, comentarios, etc.), precios competitivos, tasas de ocupación y tasas de retención.
  - **Bolsa de trabajo y planificación de carreras.** Estas unidades se responsabilizan de centralizar los esfuerzos de la universidad en apoyo al desarrollo de un plan de carrera para el estudiante, ofreciendo los puestos de trabajo disponibles en el mercado laboral público y privado, así como orientando en la formación necesaria para cubrir los mismos. Estos servicios se hacen extensivos tanto a estudiantes actuales como a antiguos alumnos. Los criterios de evaluación de un servicio de esta naturaleza pueden resumirse en los siguientes: cuestionario a cumplimentar por el estudiante y por la empresa que lo ha empleado sobre la calidad y eficacia del servicio, grado de satisfacción del estudiante con la empresa y viceversa, número de colocaciones realizadas anualmente, etc.
  - **Servicios a discapacitados.** Estos programas ayudan a la universidad a cumplir con su misión educativa facilitando servicios académicos y no académicos a estudiantes, profesores y personal con discapacidades. Los criterios de evaluación para estos servicios estarían relacionados con el grado de satisfacción de los discapacitados con el servicio ofrecido, con el nivel en que la universidad responde a las necesidades

especiales demandadas por este colectivo, con el número y variedad de servicios diferentes ofrecidos por la institución, etc.

- *Becas y ayudas financieras.* Los programas de ayudas financieras son diseñados con el propósito de facilitar el acceso a la enseñanza superior a los estudiantes procedentes de familias con rentas más bajas. Aunque aquí estamos analizando la gestión realizada por la universidad para las ayudas financieras, éstas pueden ser concedidas por organismos públicos, privados o por la propia universidad. La calidad del servicio de ayudas financieras se podría medir atendiendo a los siguientes criterios: número de ayudas ofrecidas en el curso académico, evolución durante un período determinado, porcentaje de solicitudes de ayuda financiera atendidas, etc.
- *Programas internacionales.* El servicio de programas internacionales contribuye a que los estudiantes adquieran conocimientos de diferentes culturas, posibilitando la movilidad y el intercambio de estudiantes entre universidades de diferentes países. Los estudiantes internacionales suelen ser muy críticos con respecto a los programas, actividades y servicios con que cuenta una institución, por lo que su opinión debería ser considerada como un valioso criterio de evaluación. Asimismo, es conveniente analizar el número de programas de intercambios de alumnos; el grado de participación de los estudiantes en programas ERASMUS, LINGUA, COMMETT, etc.; los estudiantes extranjeros matriculados en la universidad; las calificaciones que obtienen, etc.
- *Seguridad.* Las universidades deben preocuparse por proporcionar un entorno seguro que maximice el crecimiento y desarrollo de la educación de los estudiantes. Asimismo, los profesores, personal administrativo, visitantes, etc. también deben sentirse seguros mientras desempeñan su labor en la institución. La medida clave del nivel de seguridad que ofrece una universidad la facilitan sus diferentes colectivos



integrantes, por lo que se recomienda recabar periódicamente la información procedente de esta fuente; además, otros criterios para la evaluación del servicio de seguridad podrían ser el número de empleados en el área de seguridad, el número de delitos registrados y resueltos con éxito, así como el tiempo medio transcurrido entre la solicitud del servicio de seguridad y su intervención.

- *Prácticas en empresas.* Mediante este servicio los estudiantes pueden participar en el mercado laboral, adquiriendo experiencia profesional y aplicando las capacidades y conocimientos aprendidos, mientras cursan sus estudios universitarios. Los parámetros adecuados para acometer la evaluación del servicio de prácticas en empresas podrían ser, entre otros, los siguientes: número de alumnos colocados durante el curso académico y evolución anual para un período determinado, grado de satisfacción de los alumnos y de las empresas en cada colocación realizada, número de solicitudes recibidas de los alumnos, número de solicitudes atendidas, número de sectores con los que la universidad mantiene acuerdos de prácticas, etc.
- *Servicio médico.* Las instituciones universitarias deben contar con un servicio médico, de naturaleza curativa y preventiva, orientado a todos sus colectivos integrantes (estudiantes, profesores, personal administrativo, etc.), con el objetivo de promover la salud y el bienestar dentro del campus. El servicio prestado por la unidad médica puede ser evaluado en función, entre otros, de los siguientes criterios: cuestionarios sobre el nivel de satisfacción del paciente con la atención recibida, eficiencia en costes del servicio, número de consultas realizadas, gama de servicios médicos ofrecidos (consultorio, clínica, odontología, etc.), personal adscrito a la unidad médica, horario de atención al público, etc.
- *Relaciones con antiguos alumnos.* Con este servicio se consigue cultivar la relación entre la universidad y sus antiguos alumnos, buscando sus compromisos de tiempo

y recursos financieros, así como proporcionándoles información sobre la institución y sus diferentes programas orientados a este colectivo. Los criterios a aplicar en la evaluación de este servicio se centran en la existencia de una unidad organizativa que facilite datos actualizados a los antiguos alumnos sobre actividades como la posibilidad de cursar estudios de postgrado o doctorado, en el número de acontecimientos organizados, en el nivel de asistencia a los mismos por parte de los antiguos alumnos, etc.

- *Gabinete de prensa.* A través de este servicio se pretende promover la aparición en los medios de comunicación de noticias de la universidad que difundan su labor académica, científica, etc. y que favorezcan la presencia de la universidad en la sociedad. Entre los parámetros que podrían servir de ayuda para evaluar el servicio de prensa de una universidad, nos encontramos con los siguientes: número de ruedas de prensa organizadas, número de comunicados informativos, grado de interés de la comunidad y público en general por las noticias publicadas, etc.
- *Guardería.* El servicio de guarderías facilita el cuidado infantil de los hijos de profesores, alumnos y personal de administración y servicios, generalmente en unas instalaciones cercanas al lugar donde el empleado de la universidad desempeña su labor. La evaluación del servicio de guarderías de una universidad se puede realizar considerando el ratio entre el número de niños potenciales a custodiar y los niños matriculados en la guardería universitaria, tipos de servicios con que cuenta la guardería en comparación con el promedio de guarderías de la zona, grado de satisfacción de los padres con el servicio, etc.
- *Aula de idiomas.* Las universidades que cuentan con un servicio de enseñanza de idiomas a sus estudiantes y personal docente y no docente facilitan el desarrollo de estos individuos, haciendo posible la extensión de sus carreras más allá del territorio

nacional. Los criterios de evaluación de un servicio de estas características giran, entre otros, en torno a los siguientes aspectos: número de alumnos matriculados, nivel de éxito del alumno en la aplicación de sus conocimientos de la lengua extranjera aprendida, número de idiomas impartidos, perfil de los profesores de idiomas -nativos, no nativos-, etc.

- *Reprografía y encuadernación.* Mediante un servicio de estas características, se facilita la reproducción de material complementario a la docencia, a la investigación y a la gestión. Dentro de este apartado, sería recomendable analizar el modelo de gestión aplicado, el nivel tecnológico de los equipos utilizados, etc. Para realizar la evaluación de la calidad del servicio, podríamos centrarnos en la rapidez y eficacia del mismo, la localización de los centros reprográficos y de encuadernación, la diversidad de material disponible para la reproducción o la encuadernación, etc.
- *Servicio de transportes.* El servicio de transportes tiene como objetivo facilitar el acceso a las instalaciones universitarias de los diferentes colectivos que han de desplazarse a ellas. Con respecto a este servicio, se debería estudiar la existencia de líneas de transporte específicas para la universidad y la existencia de convenios con empresas de transportes externas. Con la finalidad de llevar a cabo la evaluación, es necesario prestar atención a los siguientes aspectos: número de rutas directas, nivel de puntualidad, comodidad, horarios, tarifas, etc.

A continuación incluimos los textos correspondientes a las reflexiones estratégicas realizadas por Lehigh University y por la University of Texas at Austin para el servicio de bibliotecas. Nos centramos únicamente en este servicio debido a que, dentro del amplio abanico de servicios internos estudiado, consideramos que las bibliotecas representan el más frecuentemente encontrado en las instituciones universitarias:

**EXPERIENCIA ILUSTRATIVA XI****Lehigh University (1993:26-27)**

Con la introducción de Liberspace (la biblioteca amplia y abierta), Lehigh ha obtenido incluso otra dimensión en nuestros planes de alcanzar la biblioteca "virtual". Este concepto se centra en torno al acceso a los recursos electrónicos a través de Internet, de bases de datos disponibles a nivel local, y de la provisión de documentos electrónicos mediante una variedad de actividades de redes. Continuamos manteniendo nuestra posición entre las bibliotecas académicas como uno de los sistemas más tecnológicamente avanzados del país.

Adquiriendo SiteSearch a OCLC, nos convertimos en la primera biblioteca del país en obtener este sofisticado *software*. La implantación, mediante la adquisición de un RS/6000, nos ha permitido cargar bases de datos, incluyendo textos completos, localmente. El potencial de este potente *software* debería ser de interés para otros departamentos de la Universidad que estén interesados en elaborar sus propias bases de datos especializadas.

La finalización completa del proyecto que ofrece conexión remota a nuestra LAN CD-ROM ha ampliado las capacidades de acceso a la información desde una variedad de lugares públicos.

Las ventajas de contar con unas 25 bases de datos remotas sin la necesidad de entrar en la biblioteca Fairchild es un adelanto, particularmente para la comunidad de estudiantes. Fuimos una de las primeras bibliotecas del país en obtener la suscripción al sistema OCLC's FirstSearch. Esto nos ha permitido ofrecer un acceso ilimitado a la comunidad de grado y postgrado a una amplia variedad de bases de datos bibliográficas sobre Internet. Continúa la experimentación con la entrega electrónica de documentos utilizando el servidor de fax de la Universidad y el *software* Ariel.

La adquisición de la base de datos ADONIS, que representa unas 450 publicaciones en textos completos, ha sido instalada en la Chrysler Library. La llegada de este tipo de publicación electrónica acentúa las ventajas de la entrega puntual de documentos. Unas 54 bases de datos electrónicas están ahora disponibles (incluyendo varias como texto completo), tanto en formato CD-ROM como en sistemas montados localmente.

Estos avances han ocurrido a pesar de los limitados recursos con los que cuenta la Biblioteca. Debido al descenso en el presupuesto, las colecciones de revistas tendrán una reducción de gasto de un 14% en todas las áreas temáticas.

Se ofrecieron talleres multimedia a los profesores como introducción a la utilización y desarrollo de materiales multimedia. Este programa se ampliará el próximo año. Continuaron las mejoras en sistemas de vídeo. Si hay apoyo disponible, se mejorará el laboratorio de gráficos por ordenador. Se están desarrollando planes para las actividades de producción en un entorno de vídeo digital.

(Continúa ...)

Los programas sobre enseñanza de información del departamento de referencias han demostrado ser impresionantes. Casi 3.000 estudiantes y profesores han sido admitidos. Los aspectos más destacados del programa incluyen: enfoque en los recursos accesibles por Internet; enseñanza al profesorado en sus despachos; enseñanza a los alumnos en el aula; asignaciones electrónicas/de lecturas para clases grandes; enseñanza de información para el aprendizaje continuo; enseñanza de información para todos los ayudantes de estudiantes en biblioteca.

Un estudio científico, realizado por un consultor y con análisis proporcionados por un laboratorio técnico, fue llevado a cabo para determinar el estado de las colecciones en Linderman, Fairchild, y en almacenamiento remoto. Cuando los resultados hayan sido revisados y presentados a la administración de la Universidad, se desarrollará una estrategia a largo plazo para tratar algunas necesidades críticas.

#### **University of Texas at Austin (1994:I-60)**

---

Para apoyar su docencia y sus programas de investigación, la Universidad tiene la sexta biblioteca académica más grande de la nación con 6,2 millones de volúmenes, 4,4 millones de microfichas, 30 millones de páginas de manuscritos, 292 mil mapas y acceso *on line* a cientos de bases de datos electrónicas así como una riqueza similar de programas de servicios. Aproximadamente cuatro millones de artículos circulan anualmente sólo en las General Libraries. La Benson Latin American Collection es una de las bibliotecas más importantes del mundo sobre Latinoamérica. El Barker Texas History Center no sólo tiene la colección más completa de material sobre Texas, sino que también cuenta con destacadas colecciones sobre la historia del sur de Estados Unidos, el suroeste americano y el oeste de las Montañas Rocosas. El Harry Ransom Humanities Research Center es reconocido mundialmente por sus colecciones de libros y manuscritos raros, con notables puntos fuertes en literatura americana, inglesa, y francesa, así como colecciones importantes sobre Australia, Nueva Zelanda, y las Islas del Pacífico, la historia de la ciencia, artes escénicas, y fotografía.

(Continúa ...)

Las clasificaciones 1989-90 de la Association of Research Libraries (ARL) mostraban a las bibliotecas de la UT Austin como sextas en tamaño entre las bibliotecas académicas de investigación de los Estados Unidos. Las bibliotecas posicionadas por encima de UT Austin incluyen a Harvard (11,8 millones de volúmenes), Yale (8,8 millones de volúmenes), la University of Illinois (7,7 millones de volúmenes), la University of California at Berkeley (7,5 millones de volúmenes), y la University of Michigan (6,3 millones de volúmenes). Las extensas colecciones de biblioteca continúan siendo una fortaleza importante para los programas académicos; sin embargo, el período de 1985 a 1990 presencié un declive constante en la clasificación de UT Austin entre las bibliotecas miembro de la ARL en cuanto a gastos de material bibliográfico. En 1984-85, la Universidad se posicionaba en segundo lugar después de Harvard en gastos en material. Cayendo al puesto dieciséis en 1986-87 y al dieciocho en 1987-88, las bibliotecas de la UT Austin ocupaban el puesto veinte en 1989-90. Esta tendencia ha alejado a UT Austin de la compañía de Harvard, Yale, UCLA, Stanford, Michigan, Toronto, y Berkeley, que en 1989-90 se clasificaban del primero al séptimo puesto, respectivamente, para gastos en material bibliográfico. La compañía actual con respecto a los gastos en material incluyen a Cornell, Arizona State, Virginia, Indiana, Princeton, Florida State, Arizona, University of California at Davis, y Washington, que, junto con UT Austin, ocupan los puestos que van del quince al veinticuatro.

### **3.2.2.5. EVALUACIÓN DEL SISTEMA DE ADMINISTRACIÓN DE LA UNIVERSIDAD.**

En esta última dimensión del análisis interno, abordamos la evaluación de los diferentes aspectos relacionados con la gestión de las universidades. De esta forma, estudiaremos, por una parte, el sistema de dirección, tratando la planificación y la toma de decisiones, la organización, la dirección de los recursos humanos y los sistemas de control; y, por otra, será objeto de análisis la problemática de las diferentes áreas funcionales tales como la financiación y gestión económica, los sistemas de información/tecnología de información, el marketing y las relaciones públicas, y el campus y las instalaciones.

### **El sistema de dirección de las universidades.**

Hemos estimado oportuno dedicar un apartado al diagnóstico del sistema de dirección siguiendo el enfoque tradicional que distingue las funciones directivas básicas de planificación, organización, dirección de recursos humanos y control. Para Kast y Rosenzweig (1974), el sistema de dirección se extiende a toda la organización, relacionándola con su entorno, fijando los objetivos, desarrollando sus planes estratégicos y operativos, diseñando la estructura y estableciendo los procesos de control apropiados. En el mismo sentido, Daft (1991:5) establece que "La dirección es el logro de las metas organizativas de una forma eficaz y eficiente a través de la planificación, la organización, el liderazgo y el control de los recursos organizativos". En los puntos desarrollados a continuación se contemplan los aspectos básicos que, para la evaluación interna de una institución de educación superior, deben ser considerados en relación a cada una de las cuatro funciones directivas referenciadas:

- *Planificación y toma de decisiones.* Esta función consiste básicamente en definir las metas y objetivos futuros deseados para la institución y los medios más adecuados para alcanzarlos. Con respecto a la planificación, es conveniente comprobar, entre otros, los siguientes aspectos: grado de compromiso organizativo con la planificación (personal adscrito al área, recursos materiales con los que cuenta, etc.), existencia de estudios de planificación realizados por consultores o grupos externos o internos (declaración de misión, análisis del entorno, evaluaciones institucionales, establecimiento de objetivos y estrategias, etc.), grado de implicación de la alta dirección en la planificación (en qué medida la planificación es considerada como una herramienta para la toma de decisiones), nivel de resistencia organizativa a la planificación (diferencias culturales que impiden la formulación e implementación de los planes), importancia concedida a la aplicación de técnicas de planificación para estructurar y resolver problemas, y el grado de cobertura funcional e integración de

los distintos planes funcionales. Por otra parte, en lo que se refiere al proceso de toma de decisiones, la información a recabar debería girar en torno a los esfuerzos orientados a asegurar el gobierno de la universidad; de esta forma, es conveniente estudiar la siguiente información: grado en que los diferentes colectivos contribuyen a la declaración de misión de la universidad y a su implementación, grado en que las actividades administrativas están guiadas por sus recomendaciones, número y tipos de comisiones, colectivos representados en estas comisiones, atribuciones de las mismas, mecanismos para resolver diferencias a nivel colectivo, etc.

- **Control.** La función de control permite a la institución llevar a cabo la supervisión de las metas y objetivos a corto y a largo plazo que ha establecido en las diferentes áreas de su funcionamiento, y emprender las acciones de corrección oportunas con el fin de garantizar su supervivencia. En el contexto de las universidades, esta función también debe orientarse al cumplimiento de las leyes y regulaciones establecidas en materia de gestión de recursos. Dentro de la función de control conviene distinguir el control operativo y el control estratégico. En cuanto al primero de ellos, el instrumento de control más común en una universidad lo representa el presupuesto anual, que proporciona una importante información a la dirección sobre el uso eficaz de los recursos de la institución, al tiempo que también permite detectar las fortalezas y debilidades financieras y emprender las acciones oportunas. Aparte del control presupuestario de naturaleza a corto plazo, las universidades también deben institucionalizar mecanismos de control estratégico que faciliten la supervisión de las premisas básicas externas e internas sobre las que se han fundamentado los planes estratégicos formulados, y que permitan asegurar que las estrategias se están desarrollando tal y como se había planificado inicialmente. En lo que se refiere a la función de control de una institución universitaria, se recomienda la valoración de los aspectos que se relacionan a continuación: existencia de una unidad de control, personal adscrito a la misma, funciones desarrolladas dentro del área, estructura



organizativa de la unidad (de quién depende y quién depende de ella), existencia de un sistema de control de ingresos y gastos, existencia de un sistema de control de objetivos y estrategias, etc.

- **Organización.** La organización consiste básicamente en diseñar la estructura organizativa apropiada que facilite la implementación con éxito de los objetivos y estrategias establecidos. El diseño adecuado de la estructura organizativa permitirá el fortalecimiento de las capacidades directivas de la institución, de su posición financiera y de su nivel de respuesta eficaz a las presiones externas en momentos de rápidos cambios. En realidad, es en el organigrama de una universidad donde más claramente se ve reflejado su compromiso con el cumplimiento de la misión establecida en cuanto a docencia, investigación y servicios. Con respecto a la organización de una institución universitaria, es conveniente analizar la siguiente información: existencia de una estructura formal recogida en un organigrama debidamente publicado, grado de coherencia entre la estructura organizativa y los planes de la institución, concordancia entre el organigrama publicado y la estructura organizativa de funcionamiento existente, definición de los objetivos y funciones de cada unidad recogida en el organigrama, existencia de criterios explícitos para la creación o supresión de un puesto de la estructura organizativa, grado de confusión de las relaciones de dependencia orgánica, existencia de unidades *staff*, etc.
- **Dirección de recursos humanos.** Esta función pretende integrar dentro de la estructura a los individuos que van a trabajar en ella y conseguir que orienten su comportamiento en la forma adecuada para el logro de las metas y objetivos de la institución. Las personas son el recurso más importante de una universidad, por lo que la capacidad de la institución para captar y retener a un profesorado y un *staff* excelentes debe ser una de sus principales prioridades. Sin un personal de alta calidad, difícilmente se podrían cumplir las tres grandes vertientes que definen la misión de

una universidad -docencia, investigación y servicios-, y difícilmente se podría atraer a los estudiantes que serán los futuros líderes de nuestra sociedad y que harán sus propias contribuciones a nivel local, estatal, nacional e internacional. Dentro de este apartado debemos evaluar tanto los aspectos relacionados con la dirección como con la gestión de los recursos humanos. En lo que se refiere a la dirección de los recursos humanos, sería conveniente analizar el perfil cultural de la institución; el grado de identificación de los miembros con sus objetivos y metas; los estilos de liderazgo existentes en los distintos departamentos, centros y servicios centrales; la comunicación horizontal y vertical existente; etc. Por otra parte, en materia de gestión de recursos humanos habría que acercarse al estudio de las políticas de selección (criterios de selección e igualdad de oportunidades basadas en los méritos curriculares de los candidatos), políticas de formación (acciones formativas orientadas a ampliar las capacidades y conocimientos del personal de la institución), políticas de evaluación (mecanismos empleados para la evaluación del personal docente y no docente y grado de eficacia de los mismos), políticas de promoción (mecanismos internos de promociones y criterios establecidos para alcanzar la consolidación), sistemas de incentivos (principales componentes del sistema de compensación) y grado de satisfacción del personal de la universidad con la política general de recursos humanos.

De las cuatro funciones directivas referenciadas, a continuación recogemos un extracto de la evaluación estratégica que, relacionada con la dirección de los recursos humanos, ha realizado la University of York:

**EXPERIENCIA ILUSTRATIVA XII****University of York (1993:9-10)**

El objetivo de las políticas de personal de la Universidad es captar, retener y desarrollar un personal de alto calibre y mantener unas relaciones excelentes con sus empleados. Las políticas actuales diseñadas para alcanzar estos objetivos incluyen un programa de inversiones en personal académico en disciplinas seleccionadas, un programa global de desarrollo y formación del personal, un esquema de evaluación construido delicadamente, un sistema de compensación diseñado para impulsar una actuación de alta calidad [...].

**(a) Captación de personal**

La Universidad se ha involucrado recientemente en un importante programa de inversión en personal académico dentro de áreas de investigación seleccionadas, en parte en anticipación a las jubilaciones futuras. Este crecimiento dirigido intenta cubrir el objetivo estratégico de la Universidad de ser una institución de investigación líder. [...]

**(b) Desarrollo de personal**

El programa de desarrollo y formación de personal cubre todas las categorías del personal y en 1993/94 se ofrecerán cerca de 100 cursos. Es supervisado por el Staff Development and Training Committee, que también está desarrollando fuertes vínculos con el Teaching Innovation Committee con el fin de promover la mejor práctica.

La filosofía que subyace al programa es responder centralmente a unas necesidades claramente establecidas y apoyar a los departamentos en el desarrollo de sus propios programas. Una red de responsables de formación departamentales trabaja en contacto con el Staff Development and Trainer Officer en la identificación de las necesidades de programas centrales y en la organización de las actividades departamentales.

El personal académico que se incorpora a su primer puesto como docente asiste a un curso obligatorio en capacidades docentes en su primer año, que incluye un programa intensivo de seis días al comienzo del período. A los Heads of Department se les da un programa de iniciación de dos días antes de incorporarse a sus puestos.

*(Continúa ...)*

Para el personal establecido existe una gama de cursos que incluyen sesiones sobre capacidades docentes y estilos de aprendizaje, relaciones con los medios de comunicación, diseño de cuestionarios para el *feedback* de los estudiantes y entrevistas para los propósitos de admisión de los estudiantes. Se ofrece formación a los estudiantes de postgrado que asumen docencia en cursos de grado.

**(c) Evaluación**

El esquema de evaluación para el personal académico, de investigación y relacionado, que está en su cuarto año de funcionamiento, está diseñado para promover el desarrollo personal y profesional. El esquema es supervisado por el Staff Training and Development Committee. La experiencia de la Universidad sugiere que serían beneficiosos esquemas similares para el personal técnico y de secretaría. [...]

**(d) Compensación**

La Universidad pretende compensar las actividades que mejoren la calidad en cualquier área. Se utiliza el pago discrecional para compensar una actuación excepcional, y retener y compensar al personal de alto calibre. El Promotions Committee utiliza la excelencia en la docencia como uno de los criterios clave para el avance y la promoción.

### **Financiación y gestión económica.**

La función principal del área financiera consiste en gestionar los ingresos procedentes de las diferentes fuentes de financiación públicas y privadas, y proporcionar a las unidades académicas y administrativas los fondos necesarios para su eficaz funcionamiento. En relación a la dimensión financiera del análisis interno de una universidad, la información básica que se aconseja analizar es: estructura de ingresos de la universidad (importancia relativa de las diferentes fuentes de financiación: matrículas, subvenciones, contratos, etc.); estructura de gastos de la universidad (importancia relativa de los gastos corrientes y de capital); criterios y procedimientos seguidos para la elaboración del presupuesto; causas de las modificaciones presupuestarias; desviaciones principales entre el presupuesto inicial y el liquidado; costes por centros, departamentos y servicios centrales; costes por titulaciones y otros servicios; etc.

En el siguiente cuadro, reflejamos la evaluación del área financiera realizada por la University of Essex en el documento de planificación estratégica de la institución para el período 1992/93 - 1996/97:

### EXPERIENCIA ILUSTRATIVA XIII

#### University of Essex (1993:10-11)

La Universidad ha experimentado un empeoramiento significativo de su posición financiera. Los principales factores que han contribuido han sido: (i) la baja captación, particularmente en Ciencias durante el presente año académico, (ii) varios cambios en la financiación de becas del HEFCE que han afectado adversamente a la Universidad, (iii) una reducción en los tipos de interés, y (iv) la recesión que ha afectado significativamente a las actividades comerciales. La Universidad se enfrenta ahora a una situación de tener que ahorrar y aumentar los ingresos por encima de la flexibilidad que previamente había creado en su planificación. Para superar la recesión en la posición financiera de la Universidad se ha planificado y adoptado un número de acciones, sobre la base de la estrategia establecida en los últimos años.

La baja captación de estudiantes en Ciencias en el presente año académico ha causado que la Universidad reevalúe su actividad de captación. Se han realizado nuevos nombramientos de personal en Schools Liaison con el principal propósito de fortalecer la captación de estudiantes de grado locales en todas las disciplinas. Con la reducción de las tasas locales para los estudiantes no matriculados en ciencias, se está prestando especial atención a la captación de estudiantes de postgrado adicionales y al mantenimiento de nuestras elevadas cifras de estudiantes extranjeros.

Se están adoptando más iniciativas para fortalecer la investigación. Las dotaciones de la Universidad que apoyan la investigación están ahora mucho más estrechamente orientadas a los departamentos excelentes en investigación. El Dean of Research va a pasar a ser Pro-Vice-Chancellor (Investigación). En un momento de recortes presupuestarios se está manteniendo un sustancioso fondo de promoción a la investigación para impulsar investigaciones nuevas y en colaboración en toda la Universidad. La Universidad está trabajando en la mejora de los ingresos de investigación y en la recuperación de los costes indirectos del trabajo investigador. En particular estamos insistiendo en que el Research Centre on Micro-Social Change in Britain reciba una recuperación total de los costes indirectos del ESRC desde el principio del segundo contrato a cinco años en abril de 1994.

(Continúa ... )

Nuestras actividades comerciales se han visto significativamente afectadas por la recesión. Wivenhoe Enterprises, la empresa de la Universidad establecida para explotar las nuevas tecnologías que surgen en los departamentos, ha tenido un primer año de funcionamiento difícil. El objetivo para el período de planificación es que esta compañía concentre sus actividades en una pequeña gama de productos y servicios que le permitan generar beneficios para la Universidad. Con el Wivenhoe Park Hotel, Restaurant and Conference Centre, se está reduciendo el gasto de modo que se puede continuar reportando beneficios a la Universidad en un nivel de rotación más bajo. La Universidad y los Students' Union General Stores están fusionándose en una tienda *joint venture* única para hacer frente a la competencia de unos grandes almacenes a punto de finalizarse en el margen del campus. En general, por lo tanto, las actividades comerciales de la Universidad generarán un importante nivel de beneficios a la Universidad, a lo largo del período de planificación, recuperándose de los bajos niveles del presente año.

Así como se emprenden acciones positivas para aumentar los ingresos, también estamos reduciendo el gasto. Los aumentos de eficiencia anuales tendrán un efecto de aumento sobre los recursos de la Universidad cuando el crecimiento en el número de estudiantes se estanque. [...] En algunos presupuestos distintos a los de personal se han realizado serios recortes para 1993/94, como las adquisiciones de biblioteca. [...] El programa de capital ha sido revisado a la luz de la situación financiera. La Universidad es incapaz de continuar con el compromiso de separar fondos para contribuir a los costes de una ampliación de la biblioteca y la contribución a las reservas de capital ha sido reducida casi en 500 libras esterlinas anuales.

Ciertos departamentos académicos tienen unos altos costes en relación con sus ingresos globales. Se están manteniendo discusiones con esos departamentos sobre cómo se pueden mejorar los ingresos y reducir los costes y los planes estarán finalizados antes del otoño. Es posible que las reducciones de personal sean un elemento significativo de los planes. También se están revisando los servicios administrativos con el fin de reducir costes mediante la reestructuración. Las previsiones muestran unos gastos de 1.120.000 libras en despidos en los dos próximos años.

### **Sistemas de información/tecnología de información.**

La posibilidad de contar con información oportuna, precisa y fiable es de vital importancia para cualquier organización universitaria. En tal sentido, se observa cómo las universidades, en mayor o menor medida, disponen de una infraestructura tecnológica de apoyo a la docencia, la investigación, los servicios que prestan, y las propias actividades de administración y dirección. Estas plataformas informáticas van desde los

grandes ordenadores rápidos y potentes hasta las estaciones de trabajo individuales, permitiendo la integración de textos, datos, voz, vídeos, etc. Dentro de este capítulo de la evaluación interna, es conveniente recopilar y conocer la siguiente información: en qué estado de evolución se encuentran los sistemas de información y la tecnología de información; con qué equipamiento informático cuenta la universidad y cómo está distribuido; la capacidad y velocidad de respuesta de dichos sistemas a las demandas de información y a los requisitos de nuevos productos y servicios; el grado de satisfacción de profesores, alumnos, personal de administración y comunidad en general con los servicios prestados por esta área; etc.

En esta ocasión, con la finalidad de ilustrar la evaluación interna del área de sistemas de información/tecnología de información, presentamos el ejemplo de la Cornell University:

#### EXPERIENCIA ILUSTRATIVA XIV

##### Cornell University (1993:15-16)

###### **Declaración del problema.**

No hemos tenido mucho éxito en la utilización de la tecnología de información como ayuda en la reconfiguración de la forma en que tradicionalmente hemos funcionado. En el pasado, muy a menudo hemos instalado sistemas para realizar mejor los procesos y tareas estandarizados, pero hemos introducido cambios importantes. Incluso cuando hemos mejorado los procesos, a menudo esto ha resultado en una eficiencia menor en vez de mayor. Necesitamos aprender cómo explotar la tecnología en el rediseño de nuestros procesos y responsabilidades. Necesitamos utilizar la tecnología para mejorar la comunicación y la coordinación. La tecnología proporciona los mejores medios de hacer confluir la descentralización de las unidades administrativas y los programas académicos con la integración de las operaciones y servicios de la universidad. La tecnología también puede ayudarnos a mantener tanto la amplitud como la calidad de las ofertas de programas académicos. Las siguientes cuestiones son temas clave que necesitamos tratar:

(Continúa ...)

- ¿Cómo desarrollamos una dirección común y método coordinado en el uso de la tecnología de información y comunicaciones?
- ¿Qué metodologías de desarrollo de sistemas necesitamos adoptar con el fin de asegurar que explotamos totalmente la tecnología?

#### **Áreas existentes de fortaleza y debilidad con respecto a este problema.**

- F: Tenemos tradición en la aplicación de tecnologías de información y como líderes en aplicaciones macroinformáticas, de redes y de investigación.
- F: También hemos establecido una tradición de compartir soluciones con otras instituciones.
- D: Nuestra cultura administrativa y prácticas de dirección no son conducentes a la utilización de la tecnología para rediseñar nuestras operaciones:
  - carecemos de una cultura informática difundida
  - no existen medios adecuados para priorizar y asignar los recursos al desarrollo de sistemas
  - tenemos tradición en la creación de sistemas para funciones operativas, pero no para propósitos de información
  - no hemos sido capaces de alcanzar ahorros de sistemas
  - aún no valoramos la información como recurso institucional
- D: Existe la percepción de que apoyamos los planteamientos vanguardistas frente a lo que es realmente necesario.
- D: Generalmente, se da una infrautilización de la tecnología informática para propósitos docentes. Sólo tenemos bolsas de excelencia, y hacemos poco intento por ampliarlas a todo el campus. Carecemos de visión, equipamiento, formación e instalaciones.

#### **Oportunidades y amenazas si el problema se trata o no se trata.**

- O: No existe otra elección que revisar concienzudamente lo que necesitamos hacer para avanzar. Nuestra salud a largo plazo depende de ello.
- O: La revolución informática y de las telecomunicaciones presenta una oportunidad potencial de mantener tanto la amplitud como la calidad de las ofertas de programas académicos.
- O: Podemos aplicar la tecnología de información para crear la visión compartida y el compromiso necesario para el cambio.
- O: Necesitamos aprender a tomar decisiones estratégicas en relación a las nuevas tecnologías, y evitar las trampas de permitir que los vendedores controlen nuestra agenda tecnológica.
- A: El entorno cambia tan rápidamente, que puede que no tengamos la oportunidad de desarrollar un marco conceptual estratégico para tomar decisiones racionales.

#### **Alternativas e implicaciones.**

- Necesitamos un proceso de planificación eficaz para realizar compromisos, particularmente en relación a la nueva tecnología.

(Continúa ... )



- El proceso de planificación no sólo debería utilizar las metas institucionales en el establecimiento de prioridades para el desarrollo de sistemas, sino también enfatizar la cobertura de las verdaderas necesidades y controlar los costes futuros (frente a una generación de más necesidades y costes).
- Necesitamos integrar la tecnología con los esfuerzos de reducción de costes y de reestructuración, y considerarla como parte de la solución.

**Necesidades de información actuales.**

- Necesidad de supervisar los ahorros reales de costes con las inversiones en tecnología.
- Necesidad de documentar los esfuerzos de rediseño con el fin de aprender de los éxitos y fracasos.
- Necesidad de hacer *benchmarking* con lo que otros están haciendo, de forma que no estemos reinventando constantemente algo que ya se ha hecho.

### **Marketing y relaciones públicas.**

Las universidades, al igual que otras organizaciones, necesitan cada vez más aplicar técnicas de marketing que les permitan, por una parte, apoyar la venta de los servicios que ofrecen (docencia, investigación, consultoría, etc.) y, por otra, crear en la sociedad una conciencia y comprensión de las actividades desarrolladas por la institución. A través de la función de marketing y relaciones públicas, las universidades transmiten a sus diferentes colectivos la imagen que desean crearse, con el doble propósito de atraer estudiantes y apoyo financiero del sector público y privado. Los grupos objetivo de las campañas de marketing y publicidad realizadas suelen incluir, entre otros, a los estudiantes potenciales, antiguos alumnos, empresas, asociaciones, colegios profesionales, etc. Con la finalidad de acometer la evaluación de esta actividad, se recomienda el estudio de los aspectos siguientes: existencia formal de un departamento de marketing y/o relaciones públicas, número de empleados adscrito al mismo, número de campañas publicitarias realizadas, número de investigaciones de mercados realizadas, etc.

Presentamos a continuación la reflexión de evaluación estratégica del área de marketing y relaciones públicas realizada por Lehigh University:

#### EXPERIENCIA ILUSTRATIVA XV

##### Lehigh University (1993:31)

A pesar de la difícil economía, Lehigh experimentó otro año importante en captación de fondos, publicaciones, apariciones en los medios de comunicación nacionales, relaciones con la comunidad y otras actividades de progreso y relaciones de la Universidad. El año 1992-93 marcó nuevos récords en el Alumni Fund, donaciones de corporaciones y padres, e inscripciones en la Asa Packer Society y President's Associates. El mérito de esto pertenece a nuestros generosos antiguos alumnos y amigos que están respaldados por un profesorado dedicado y un grupo de *staff* de apoyo y de profesionales. Juntos han demostrado que Lehigh tiene uno de los mejores equipos de desarrollo del país.

Nos agrada particularmente que haya sido un año récord en términos de ver a Lehigh mencionada con mayor frecuencia en la prensa nacional. Esto significa que nuestros benefactores y amigos continúan viendo la alta estatura de Lehigh como universidad de distinción nacional. [...]

El 11 de septiembre de 1992, Lehigh "devolvió a la vida" a su fundador Asa Packer anunciando una campaña general de captación de fondos de 300 millones de dólares, la mayor en la historia de la universidad. El anuncio se hizo en el Volunteers Day anual a los más de 2.500 antiguos alumnos que asistieron a la Universidad. El nombre "Campaña para Preservar la Visión" hace referencia a los planes originales de Asa Packer de una universidad que fuese "adecuada para el momento", combinando tanto formación técnica como educación tradicional.

La campaña pretende recabar aproximadamente 240 millones de dólares en donaciones anuales y de capital y 60 millones de dólares en apoyo para el futuro, incluyendo donaciones de ingresos de por vida y legados confirmados. El 30 de junio de 1993, la campaña había recibido compromisos por un valor de 138,4 millones de dólares a un 46% del objetivo, con más de 30 millones de dólares recibidos durante el año fiscal.

**Campus e instalaciones.**

La misión de esta área de recursos físicos consiste en la planificación, ordenación, desarrollo y mantenimiento del campus y las instalaciones que lo integran, de tal forma que se cree un entorno adecuado para la docencia, la investigación y los servicios. Dentro de este apartado, como información a recopilar debería estar el número y tipos de instalaciones; metros cuadrados de aulas, bibliotecas y laboratorios por número de alumnos; metros cuadrados de despachos y seminarios por número de profesores; metros cuadrados de espacios administrativos por número de empleados en administración; nivel de utilización de las instalaciones; criterios de asignación de espacios; localización y accesibilidad a las instalaciones; años de antigüedad y estado de conservación; programas de mantenimiento; nivel de calidad de las aulas, laboratorios, centros de documentación y despachos; nivel de calidad de los espacios dedicados a los servicios administrativos; nivel de calidad de los espacios destinados a actividades culturales y deportivas; nivel de calidad de los edificios destinados a residencias y servicios de comedor; etc.

Seguidamente ilustramos el apartado correspondiente a la evaluación interna del área de campus e instalaciones físicas con el resumen que, a este respecto, ha elaborado la Georgia State University:

**EXPERIENCIA ILUSTRATIVA XVI****Georgia State University (1993:26)**

Al tratar los temas de preocupación para la institución, la falta de espacio inicia la discusión. [...] Para cualquier medida, Georgia State University tiene la escasez de espacio más severa de las universidades del University System y hace el uso más eficiente del espacio que tiene.

La más alta prioridad de mejora de instalaciones es la restauración del anterior edificio de Business Administration. Desde que este edificio fue cerrado en 1988, la Universidad ha tenido que revisar su horario, ofrecer más clases en horario no tradicional (primeras horas de la mañana, últimas horas de la tarde, utilizar aulas de utilidad marginal y construir aulas adicionales [...]). Aunque estos esfuerzos han permitido a la institución mantener las matrículas durante este período, la pérdida del edificio ha tenido un impacto negativo sobre la calidad de la vida académica en Georgia State.

En segundo orden de prioridad está la finalización de la renovación del Science Center/Ken Hall, un proyecto que permitirá a los profesores de química, biología, física y astronomía tener el espacio necesario para laboratorios y oficinas. Actualmente, estos profesores se encuentran en el Ken Hall, un garaje modificado que es inadecuado para la investigación científica moderna.

Si la necesidad de espacio para aulas no fuese tan crítica, entre las más altas prioridades de construcción se encontraría la ampliación de un centro deportivo y un nuevo edificio para las actividades estudiantiles. El actual University Center, construido en 1963, fue diseñado para servir a una población de estudiantes no superior a 7.500 individuos. Es completamente inadecuado para satisfacer las necesidades del actual colectivo de estudiantes que asciende a más de 24.000. Ciertamente, la carencia de espacio para las actividades de los estudiantes ha tenido un efecto negativo sobre la calidad de vida de los alumnos. Otra instalación muy necesaria en la institución es un complejo deportivo. La instalación actual de educación física ya no puede satisfacer las necesidades deportivas y de ocio de los estudiantes y profesores.

### **3.3. LA MISIÓN DE LAS UNIVERSIDADES.**

#### **3.3.1. LA DECLARACIÓN DE MISIÓN: CONSIDERACIONES GENERALES.**

El pensamiento actual sobre la misión de la organización se fundamenta, en gran medida, en los trabajos realizados por Peter Drucker durante la década de los setenta. Este autor afirmaba que, cuando una empresa se cuestiona cuál es su misión, en definitiva está preguntándose cuál es su objeto o en qué negocios ha de competir (Drucker, 1973). Según Bryson (1988), la misión clarifica el propósito de una organización o el porqué debería hacer lo que hace. Por su parte, Pearce (1982:15) define la misión de una organización como "[...] una declaración del propósito ampliamente definida pero permanente que distingue a un negocio de otras empresas de su tipo e identifica el ámbito de sus operaciones en términos de productos y mercados".

Para Pascarella (1983), la misión es la meta de orden superior que no se altera con el transcurso del tiempo y que ayuda a la alta dirección a navegar en los períodos de turbulencia y cambio; en otras palabras, constituye el fundamento básico de la planificación y la dirección estratégicas. Por su parte, Duncan *et al.* (1992) afirman que las declaraciones de misión tienen carácter permanente, que el propósito de una organización y, en consecuencia, su misión, no cambian con frecuencia y deberían ser duraderos, de forma que las personas se comprometan con ideas y causas que permanecen relativamente estables a lo largo del tiempo.

Aparte de su carácter permanente, una segunda característica de las declaraciones de misión hace referencia a su adecuado grado de ambigüedad. Steiner (1979:160) se pronuncia al respecto en los siguientes términos:

«Las declaraciones de misión no son diseñadas con el objetivo de expresar fines concretos, sino más bien para proporcionar motivación,

directrices generales, una imagen, una tónica y una filosofía que guíe la empresa. Un exceso de detalle podría demostrar ser contraproducente puesto que la especificación concreta podría ser la base para la aparición de una oposición. La precisión podría anular la creatividad en la formulación de una misión o propósito aceptable. Una vez que se define un fin concreto, éste crea rigidez en la organización y resistencia al cambio. La ambigüedad deja cabida para que otros directivos definan los detalles, quizá incluso modificando los patrones generales. La ambigüedad permite más flexibilidad de adaptación a los entornos y operaciones internas cambiantes. Facilita la flexibilidad en la implementación.»

En esta misma línea argumental, David (1989) sostiene que existen importantes razones que justifican esta forma de proceder a la hora de formular la declaración de la misión. Entre ellas, el autor cita las siguientes: (a) unos fines genéricos permiten el desarrollo posterior de una amplia variedad de objetivos y estrategias, lo cual no limita la creatividad directiva tan necesaria en los entornos competitivos actuales; y (b) las declaraciones redactadas en unos términos muy específicos restringen el potencial de crecimiento innovador de la institución y las posibilidades de satisfacer las demandas diversas de sus diferentes grupos de interés. Duncan *et al.* (1992) también destacan que las misiones son declaraciones de propósitos ampliamente definidas pero, en cierta medida, también son específicas. En definitiva, los autores sostienen que las declaraciones de misión deberían ser lo suficientemente ambiguas como para permitir innovación y expansión hacia nuevas actividades cuando sea aconsejable, pero al mismo tiempo deberían establecer las fronteras de actuación permisible para la dirección de la organización.

En resumen, las declaraciones de misión, caracterizadas por cierto grado de ambigüedad y permanencia, pueden ser consideradas como el pronunciamiento público que hace una organización de su identidad y filosofía. Esta declaración permite comunicar el propósito y las directrices generales que sirven de marco conceptual para la posterior formulación de los objetivos y estrategias de la institución. Sin embargo, muchas declaraciones de

misión nunca llegan a convertirse en documentos capaces de inspirar una alta *performance*. Ackoff (1987) afirmó que estas declaraciones, en muchos casos, suelen carecer de valor. Por otra parte, las investigaciones y estudios realizados también muestran que sólo un número relativamente bajo de organizaciones cuentan con una declaración de misión formal, y aquellas que la tienen no siempre la utilizan (Duncan *et al.*, 1992). Estos resultados son desalentadores desde una perspectiva estratégica, debido a que la declaración de misión constituye un elemento de crucial importancia en el establecimiento de las metas estratégicas de la organización.

A pesar de lo expuesto en el párrafo anterior, han sido varios los autores que han centrado sus esfuerzos en destacar los **beneficios** derivados de la formulación de una declaración de misión en las organizaciones. Así, King y Cleland (1978) consideran que ésta permite satisfacer los siguientes objetivos: (a) asegurar la unidad de propósito dentro de la organización; (b) proporcionar los criterios sobre los que fundamentar la asignación y uso eficientes de los recursos; (c) servir como punto de orientación para aquellos que se pueden identificar con el propósito y dirección de la organización y, a los que son incapaces de hacerlo, apartarlos de la participación en sus actividades; (d) facilitar la traducción de los fines y objetivos en una estructura de trabajo que conlleve la asignación de tareas a los responsables de la organización; y (e) especificar los propósitos organizativos y la traducción de estos propósitos en fines, de tal forma que parámetros como el coste, el tiempo y los resultados puedan ser evaluados y controlados.

Bryson (1988), centrándose en las organizaciones públicas y no lucrativas, afirma que la clarificación y el acuerdo sobre la misión de la organización proporcionan cuatro grandes ventajas:

- Centrar las discusiones en los aspectos más importantes para el futuro de la organización. En muchas ocasiones, los decisores clave de las organizaciones públicas

y no lucrativas no se reúnen a discutir los problemas que afectan a varias funciones o a la organización en su conjunto, constituyendo la declaración de la misión una extraordinaria oportunidad para salvar esta deficiencia.

- La declaración de la misión, y la consiguiente clarificación del propósito organizativo, ayuda a los líderes a ordenar productivamente el conflicto interno para favorecer el logro de los fines de la organización. El acuerdo sobre el propósito facilita la separación entre fines y medios y, de esta forma, las partes de un conflicto pueden clarificar qué problemas se han de tratar previamente al estudio de las posibles soluciones; esto permite definir los problemas a resolver y seleccionar las mejores soluciones alternativas. Por lo tanto, el acuerdo sobre el propósito consigue que la organización plantee la resolución del conflicto atendiendo a la secuencia siguiente: acordar los propósitos, identificar los problemas y, posteriormente, estudiar y seleccionar las mejores soluciones alternativas.
- El acuerdo sobre la misión proporciona un poderoso medio de control social. En tal sentido, siempre y cuando los propósitos estén socialmente justificados, el acuerdo conferirá a las discusiones y acciones organizativas una calidad moral que puede restringir el comportamiento interesado y organizativamente destructivo de los miembros de la organización. En otras palabras, el acuerdo sobre la misión puede conducir a la movilización de los esfuerzos de la organización hacia el logro de una misión moralmente justificable que trasciende de los intereses individuales.
- Finalmente, una cuarta ventaja hace referencia a la atención explícita que presta la misión a la filosofía y los valores de la organización. En las organizaciones raramente se discuten estos temas de una forma abierta, lo cual puede conducir en ciertas ocasiones a malinterpretar los puntos fuertes y débiles y, por tanto, a cometer errores en la realización de la evaluación interna. También, sin una comprensión de la



filosofía y los valores, las organizaciones pueden llegar a cometer serios errores en la fase de formulación de las estrategias, seleccionando aquellas alternativas que no son consistentes con la cultura organizativa y que, por lo tanto, están sentenciadas al fracaso.

Campbell (1988), por su parte, también afirma que los beneficios derivados de la creación de un sentido de misión son numerosos, aunque, inevitablemente, se solaparán con las ventajas que ofrece la definición explícita de una estrategia, como puede ser una mejor toma de decisiones, una comunicación más clara o una mayor facilidad de delegación (con la consiguiente disminución de la necesidad de supervisión). De esta forma, para el autor, contar con un sentido de misión reporta los siguientes beneficios: (a) lealtad y compromiso de la dirección y los empleados; (b) una selección, promoción y desarrollo del personal menos compleja, debido a la clarificación de los valores compartidos por los miembros de la organización; (c) mayor cooperación y confianza, lo cual facilita el trabajo en equipo, el respeto a los demás y la búsqueda de la solución más favorecedora para el conjunto de la organización; y (d) orientación del proceso de toma de decisiones, ya que los empleados y directivos se ven guiados en sus elecciones por los valores o sentido de misión que comparten.

Dentro del contexto universitario, la Southern Association of Colleges and Schools (Georgia Southern University, 1992) considera que la declaración de la misión cubre varias funciones importantes: (a) servir como guía para las decisiones administrativas relacionadas con la dirección global de la institución; (b) servir como dirección para cada uno de los colegios, divisiones y departamentos de la institución, creando un "paraguas" bajo el cual esas unidades puedan planificar, operar y evaluar sus programas; y (c) establecer un "anteproyecto" para el desarrollo de procesos orientados a la evaluación y mejora de la eficacia institucional.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, podríamos concluir que las principales ventajas o beneficios que aporta la declaración de una misión se concretan en los puntos siguientes:

- Ayuda a concentrar el esfuerzo humano en una dirección común, asegurando la unidad de propósito dentro de la organización, es decir, que no se persigan objetivos contradictorios.
- Sirve como fórmula general para la asignación y utilización eficientes de los recursos organizativos, ayudando a los líderes a ordenar productivamente el conflicto interno para el logro eficaz de los fines de la organización.
- Actúa como base para el desarrollo posterior de los objetivos y estrategias de las diferentes unidades de la organización, sirviendo como "paraguas" bajo el cual éstas acometen sus procesos de planificación y toma de decisiones.
- Constituye un medio de control social, conduciendo a los miembros de la organización hacia el logro de unos objetivos socialmente justificables que trascienden de sus propios intereses individuales.
- Facilita el proceso de identificación, lealtad y compromiso de los individuos hacia la organización a la que pertenecen, al describir de forma explícita la filosofía y valores relevantes para su éxito futuro.

### 3.3.2. LOS COMPONENTES DE LA MISIÓN: EVIDENCIA EMPÍRICA.

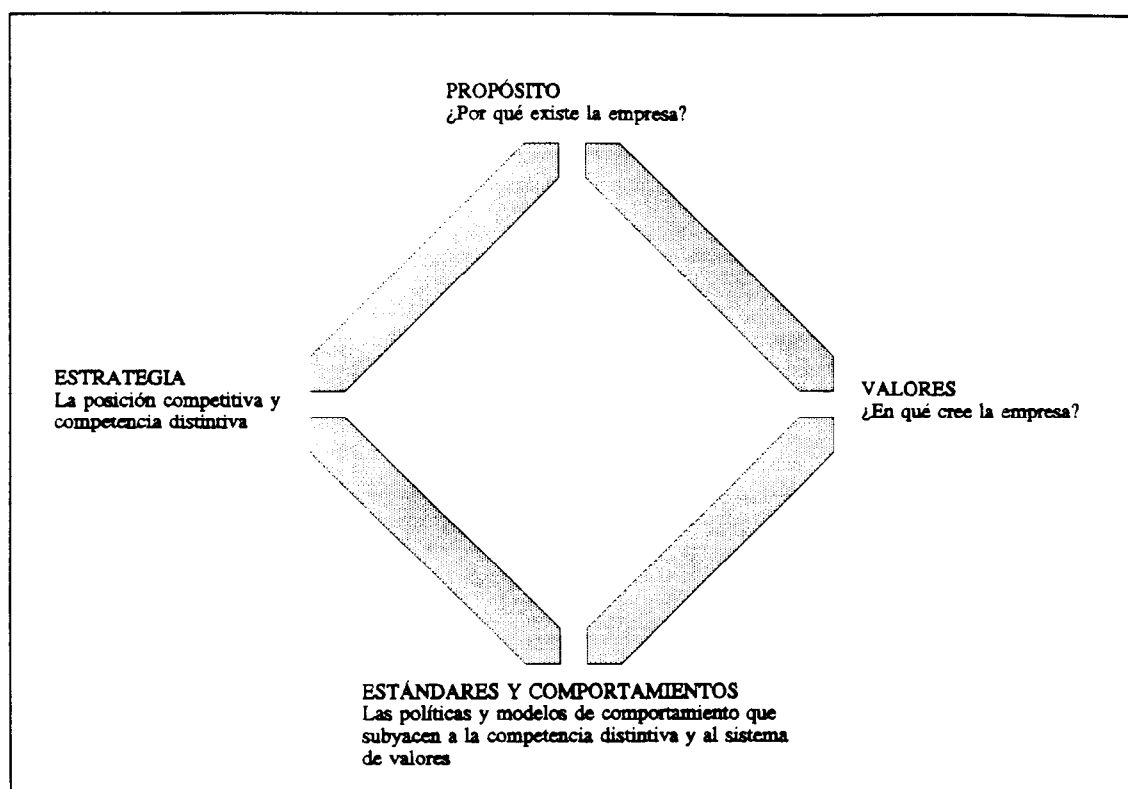
Han sido varios los autores relacionados con el campo de la planificación y la dirección estratégicas que se han preocupado por el estudio de los elementos que integran la misión organizativa. Want (1986) considera que los principales componentes que integran la misión de una empresa son los cinco que se exponen a continuación: (a) el propósito, que incluye la justificación más importante para la existencia de la empresa, sus principales líneas de negocio, los productos y servicios ofrecidos y la forma en que se ofrecen; (b) los objetivos, integrados por cuota de mercado, rentabilidad o dimensión, estrategias para alcanzar el crecimiento e impacto sobre la competencia; (c) la identidad corporativa, que recoge la forma en que la empresa desea ser reconocida en el mercado por sus clientes, competidores, comunidad, empleados, etc.; (d) las políticas corporativas, donde se incluyen la filosofía y el estilo de liderazgo, la relación entre la alta dirección y el consejo de administración, propietarios o accionistas, y la estructura global de toma de decisiones; y (e) los valores, representados por la consideración hacia los clientes, competidores, empleados, agencias estatales y público en general. Es conveniente destacar la desafortunada incorporación de la filosofía de la empresa dentro del apartado de las políticas corporativas, puesto que entendemos que es un concepto más estrechamente relacionado con los valores de la organización.

Para Campbell *et al.* (1990), miembros del Ashridge Strategic Management Centre, la declaración de misión no sólo debería estar asociada con la definición de los negocios en que compete la organización, sino que debe abarcar un conjunto más amplio de elementos tales como: (a) el propósito, (b) la estrategia, (c) los valores, y (d) los comportamientos que configuran la personalidad singular de la empresa. En el gráfico de la Figura 3.3 se representa el modelo Ashridge de misión, cuyos elementos son definidos en los siguientes puntos:

FIGURA 3.3

EL MODELO DE MISIÓN DE ASHRIDGE

Fuente: Campbell *et al.* (1990:26)



- *Propósito*: Consiste en explicar por qué existe la organización: para servir a sus accionistas, para satisfacer a sus consumidores, para orientarse a sus empleados, etc. Seleccionar un propósito permite dar respuesta a las demandas contrarias de los diferentes grupos de interés de una organización.
- *Estrategia*: Este elemento recoge la descripción de los negocios o actividades donde la organización desea intervenir y su posicionamiento en relación a las demás organizaciones del mismo sector. La estrategia apoya al propósito y define los estándares y comportamientos críticos necesarios en la organización.

- *Valores*: Dentro de este apartado quedan incluidas las creencias sobre las que se fundamenta el estilo de dirección de la organización, las relaciones con los empleados y otros grupos de interés, y la preocupación por la ética. Los valores refuerzan la estrategia y también proporcionan un vínculo moral esencial entre el propósito y los comportamientos.
- *Estándares y comportamientos*: Bajo este epígrafe se resumen los estándares y comportamientos más importantes para la organización. La misión debe identificar los comportamientos más relevantes para la estrategia y para los valores, es decir, aquellos que son consistentes con ambos.

En este modelo, la misión, al igual que la estrategia, es un conjunto de proposiciones que puede ser utilizado para guiar las políticas y comportamientos de la empresa. Sin embargo, la misión es un concepto más amplio que la estrategia, puesto que cubre la estrategia y la cultura. El elemento estrategia de la misión representa lo que es importante para el futuro competitivo de la organización; el elemento valores, por su parte, representa lo que es importante para la cultura de la empresa. Para Campbell *et al.* (1990), cuando ambos elementos son consistentes entre sí, se refuerzan mutuamente y respetan el propósito de la organización, se puede afirmar que la misión es fuerte.

Pearce y David (1987), en un estudio de la clasificación de empresas *Fortune 500*, comprobaron que en las declaraciones de misión eran seis los componentes que aparecían con una mayor frecuencia: (a) la filosofía, (b) el autoconcepto, (c) la imagen pública, (d) la localización, (e) la tecnología, y (f) la preocupación por la supervivencia. A estos seis elementos, los investigadores incorporaron otros dos: (g) el cliente, y (h) los productos/servicios, que según sus análisis figuraban con mayor frecuencia en las empresas con bajas tasas de resultados. En su trabajo, pudieron comprobar cómo sólo el cuarenta por ciento de las empresas encuestadas carecían de un documento formal que

recogiese la declaración de su misión, contando el sesenta por ciento restante con material que podía ser considerado como una declaración formal de la misión.

En un estudio de características similares, Cochran y David (1987, en David [1989]) contrastaron la existencia de los ocho elementos identificados en la investigación anterior en un conjunto de empresas y universidades, comprobando cómo aproximadamente el 65 por ciento de las declaraciones de misión los incorporaban. Asimismo, los autores descubrieron que las empresas solían mostrar más claramente los componentes de tecnología, preocupación por la supervivencia e imagen pública, mientras que las declaraciones de misión de las universidades se centraban más en los aspectos de clientela, productos/servicios, localización, filosofía y autoconcepto.

Más recientemente, David (1989) solicitó información sobre la declaración de la misión a los directores generales de las empresas *Business Week 1000*. El autor recibió 181 respuestas, de las cuales sólo 75 contenían declaraciones de misión pertenecientes a empresas industriales y de servicios, indicando las 106 empresas restantes que no contaban con un documento de estas características. Después de analizar las declaraciones de misión recibidas, David (1989) llegó a la conclusión de que son nueve los elementos que permiten definir la misión de una organización: (a) los clientes, (b) los productos o servicios, (c) la localización, (d) la tecnología, (e) la preocupación por la supervivencia, (f) la filosofía, (g) el autoconcepto, (h) la preocupación por la imagen pública, e (i) la preocupación por los empleados.

Bryson (1988) considera que las declaraciones de misión de las organizaciones públicas y no lucrativas deberían dar respuesta a las seis cuestiones siguientes:

- *¿Quiénes somos?* Comunicar qué es la empresa y no qué hace; es decir, se trata de una cuestión de identidad.

- *¿Qué necesidades sociales y políticas básicas debemos satisfacer y qué problemas debemos tratar?* La respuesta a esta pregunta, conjuntamente con el mandato de la organización, justifica socialmente su existencia.
- *¿Qué queremos hacer para reconocer o anticipar estas necesidades o problemas y para responder a los mismos?* Las organizaciones deben estar en contacto con las necesidades detectadas en el entorno que las rodea y estar dispuestas a cubrir aquellas que se supone ha de satisfacer.
- *¿Cómo deberíamos responder a nuestros grupos de interés externos?* Qué relaciones desea establecer la organización con sus grupos de interés clave y qué valores pretende promover a través de estas relaciones.
- *¿Cuál es nuestra filosofía y cuáles son nuestros valores centrales?* Clarificar la filosofía y los valores que deben predominar en la organización (y, por supuesto, en todo el proceso de planificación estratégica) es vital para conseguir que la estrategia formulada no sea rechazada por contradecir la cultura organizativa.
- *¿Qué nos hace distintivos o únicos?* Es decir, cuáles son las capacidades singulares que hacen que las funciones, actividades o contribuciones que realiza la organización sean distintivas o únicas, lo cual permite que alcancen cierto grado de ventaja competitiva.

La Southern Association of Colleges and Schools (SACS), la agencia de acreditación general para la Georgia Southern University, tiene varias directrices en relación al propósito y contenido de una declaración de misión (Georgia Southern University, 1992). En cuanto a este último, el *Resource Manual on Institutional Effectiveness* de la SACS describe el contenido tradicional de una declaración de misión en los siguientes términos:

- Una breve historia de la institución (fecha de fundación, localización, cambios de desarrollo significativos).
- Información descriptiva pertinente (público, universidad, etc.).
- Declaraciones que expresen las creencias, valores o propósitos esenciales.
- Descripción de los tipos de estudiantes.
- Región de actuación.
- Relación de las principales funciones de la institución.
- Descripción general de las habilidades, conocimiento, experiencias y actitudes que idealmente han de adquirir o desarrollar los estudiantes de la institución.

La revisión de la literatura anterior, relacionada tanto con las organizaciones privadas como con las públicas, nos ayuda a identificar los principales componentes que debe contener la declaración de la misión de una universidad. A nuestro juicio, un documento de esta naturaleza debería incorporar de forma diferenciada los siguientes elementos: (a) breve historia de la institución, (b) propósito o razón de ser, (c) ámbito de servicios, (d) ámbito de mercados, (e) ámbito geográfico, (f) tecnologías, (g) compromiso con la comunidad, (h) filosofía corporativa, e (i) capacidades singulares. Es conveniente destacar que esta lista es meramente orientativa, siendo pocas las declaraciones de misión estudiadas que se adaptan totalmente a ella. En el resto del apartado, procedemos a definir cada uno de los elementos integrantes de la declaración de misión referenciados anteriormente, ilustrándolos con la evidencia empírica encontrada en el análisis de planes estratégicos que hemos realizado. Ello nos permite, al igual que ya hiciéramos en los apartados anteriores del presente capítulo, acercarnos con casos reales a los conceptos teóricos presentados.



### 3.3.2.1. BREVE HISTORIA.

Bajo este componente de la misión se recoge información acerca de los fundadores de la institución, fecha de constitución, características del acta fundacional y los principales cambios organizativos y desarrollos experimentados por la institución.

#### EXPERIENCIA ILUSTRATIVA XVII

##### Colorado State University (1993:4)

El Agricultural College of Colorado fue creado en 1870 cuando Colorado aún era un territorio, y [...] fue colocado bajo el gobierno del Consejo Estatal de Agricultura hasta conseguir Colorado su categoría de estado en 1876. El nombre ha cambiado varias veces, convirtiéndose en Colorado State University en 1957 como reflejo de la rápida expansión en el número de estudiantes y del rango global de programas ofrecido después de la Segunda Guerra Mundial. El *status* de Colorado State fue ratificado en 1974 por la North Central Accreditation Association, que concedió a la Universidad su más alta designación de "institución doctoral madura". [...]

El cometido asignado por la CCHE a Colorado State de proporcionar oportunidades educativas globales representa la última etapa de una larga tradición *land-grant*. A lo largo de su historia, a medida que la definición de "global" ha evolucionado, Colorado State ha sido una institución global de aprendizaje superior. La Morrill Act no prescribía un currículum pero obligaba a las instituciones *land-grant* a unir educación liberal y práctica. La combinación adecuada de las dos ha sido el tema de debate en las universidades *land-grant* desde entonces y sin duda continuará en el futuro. Colorado State, junto con otras instituciones *land-grant* fuertes, ha adoptado generalmente una perspectiva anticipada de la necesidad de programas en ambas áreas. En el proceso, ha llegado a ser reconocida como líder entre las instituciones *land-grant* de la nación.

##### Georgia Southern University (1992:II-13)

Georgia Southern University, unidad del University System of Georgia, fue fundada como First District Agricultural and Mechanical School en 1906 y se convirtió en universidad en 1990. A lo largo de su historia, la Universidad ha avanzado de forma dinámica pasando por un programa de postsecundaria, una escuela de magisterio, una facultad de estudios superiores, y su misión más amplia como universidad que sirve a su región, su estado y su nación.

### 3.3.2.2. PROPÓSITO.

El propósito de una universidad es su razón de ser y proporciona las bases sobre las que se fundamenta la visión de sus directivos y la declaración de misión. Al analizar los propósitos de las universidades, se puede observar claramente cómo se resaltan los aspectos relacionados con la función de crear, acumular, avanzar y difundir el conocimiento.

#### EXPERIENCIA ILUSTRATIVA XVIII

##### **Loughborough University of Technology (1993:1)**

---

El propósito de la Universidad es contribuir al avance del conocimiento y la investigación académica independiente por medio de la docencia, el aprendizaje y la investigación.

##### **University of York (1993:1)**

---

El propósito de la Universidad es perseguir la excelencia en la docencia, la investigación y el academicismo con el fin de avanzar el aprendizaje y el conocimiento y de permitir que los estudiantes obtengan los máximos beneficios de una educación universitaria.

##### **University of Essex (1993:1)**

---

Los principales propósitos de la Universidad son alcanzar la más alta calidad, juzgada por estándares internacionales, en su docencia, investigación y academicismo y transmitir los beneficios de esta calidad a un público lo más amplio posible.

##### **University of Miami (1993:5)**

---

La University of Miami existe para que el conocimiento humano se atesore, conserve, amplíe y difunda y para que la mente, el cuerpo y el espíritu humanos sean nutridos y fortalecidos a través del aprendizaje.

### 3.3.2.3. ÁMBITO DE SERVICIOS.

Este componente está estrechamente relacionado con el propósito básico de la institución, hace referencia explícita a los principales servicios ofertados, que están relacionados básicamente con la docencia, la investigación y el servicio a la comunidad.

#### EXPERIENCIA ILUSTRATIVA XIX

##### University of Georgia (1993:3)

[...] Como institución de educación superior global líder en Georgia, la Universidad tiene los siguientes propósitos principales:

- Difundir el conocimiento a través de la **docencia** en las disciplinas académicas y campos de estudio profesional que hacen distintivas a las universidades; relacionados con este propósito están los programas y otras oportunidades para el desarrollo intelectual, profesional y personal de los estudiantes.
- Avanzar el conocimiento a través de la **investigación**, los trabajos académicos y las artes creativas; relacionadas tanto con la docencia como con la investigación están la conservación y mejora de la herencia intelectual, cultural y medioambiental de la nación.
- Proporcionar **servicio** al público a través de la asesoría, asistencia técnica, enseñanza de periodos cortos, formación, y otras oportunidades de aprendizaje continuado, crecimiento y desarrollo.

##### University of Exeter (1992:1)

Los tres principales propósitos de la Universidad son:

- a) **Investigación y academicismo**: Avanzar la investigación, el academicismo y el aprendizaje y difundir el conocimiento como Universidad de renombre internacional, asegurando que el "personal académico tiene libertad dentro de la ley de cuestionarse y contrastar la sabiduría recibida, y de proponer nuevas ideas y opiniones controvertidas o impopulares, sin ponerse en peligro de perder sus puestos de trabajo o privilegios" [Education Act de 1988].

(Continúa ... )

- b) Docencia y aprendizaje: Proporcionar educación a los estudiantes, con la intención de darles competencia en la disciplina que seleccionaron, animarles a desarrollar sus capacidades intelectuales y aspiraciones personales y permitirles ser miembros de la sociedad responsables y críticos.
- c) Servicio externo a la Universidad: Actuar como recurso importante del Suroeste de Inglaterra, creando vínculos eficaces con las comunidades y organizaciones de la región y ofreciendo una gama de servicios basada en las actividades académicas de la Universidad, incluyendo algunas orientadas específicamente a satisfacer necesidades identificadas en la región.

#### Lehigh University (1993:31)

Lehigh lucha por ganar prestigio internacional como universidad de distinción especial a través de su integración de la docencia, la investigación, y el servicio a la sociedad. El elemento integrador de la docencia, la investigación y el servicio es el **aprendizaje**, que es la misión principal de todos los miembros de Lehigh University. Nuestra misión de avanzar el aprendizaje tiene tres aspectos:

**Docencia.** El desarrollo de futuros líderes en nuestra sociedad global es el primero de los propósitos de Lehigh y el primero de nuestros logros. La preparación para el liderazgo requiere lo mejor de la docencia, en la que tanto el mentor como el estudiante están tan profundamente comprometidos que se convierten en poseedores conjuntos del proceso de aprendizaje.

**Investigación.** Lehigh está profundamente comprometida con la búsqueda creativa de nueva comprensión de la naturaleza y de la sociedad humana como elemento esencial del proceso de aprendizaje. La investigación académica del profesorado y estudiantes de Lehigh añaden valor a la enseñanza en nuestro campus, y contribuyen a la distinción de nuestra universidad.

**Servicio.** El compromiso especial de la comunidad de Lehigh con el aprendizaje experimental a través del servicio a los demás se imbuye en toda la universidad con un sentido de propósito y valor en la sociedad en general. Lehigh está ampliamente involucrada en el desarrollo de asociaciones con la industria, el gobierno y otros servicios educativos y humanos para satisfacer las necesidades de nuestra sociedad. En un sentido social, Lehigh está dedicada a los conceptos de unidad, comunidad, y logro cooperativo.»

(Continúa ... )

### Ohio University (1988:sin página)

Ohio University es una universidad pública que ofrece una amplia gama de programas y servicios educativos. [...].

**Educación de Grado.** Ohio University ofrece enseñanza de grado tanto en el campus Atenas como en los campus regionales. Los programas de grado diseñados para contribuir al desarrollo intelectual y personal y a los objetivos de carrera de los estudiantes, enfatizan los estudios de artes liberales. Los programas de grado especializados, preprofesionales, y profesionales preparan a los estudiantes para el empleo en una variedad de carreras y para la formación continuada. Los programas de titulaciones técnicas y asociadas de dos años, que reflejan las oportunidades de empleo así como los intereses generales de los estudiantes por las carreras, se imparten principalmente en los campus regionales. En el campus Atenas se combina la enseñanza con la vida en residencias y con otros programas extracurriculares en un esfuerzo por crear una experiencia colegial que integre el aprendizaje y la vida.

**Educación de Postgrado y Profesional.** Ohio University ofrece educación de postgrado y profesional. Las principales formas de actividad son los cursos de estudios avanzados y especializados, la experiencia práctica supervisada, y la investigación. La concentración esencial del profesorado, del material y de los recursos de espacio dicta que la actividad asociada con la educación de grado y profesional esté centrada en el campus Atenas. Esta actividad no se limita a ese campus; la investigación y la enseñanza se llevan a cabo en varias localizaciones.

**Academicismo, Investigación, y Actividad Creativa.** Ohio University es un centro de academicismo, investigación, y actividad creativa que implica la creación, contrastación, y difusión del conocimiento, la comprensión, la expresión, y la técnica. Como universidad pública, Ohio University tiene la responsabilidad particular de tratar problemas y necesidades sociales a través de dicho academicismo, investigación, y actividad creativa. La actividad académica y artística del profesorado mejora la función docente en todos los niveles de experiencia de los estudiantes.

**Comunidad Amplia.** Ohio University sirve a una comunidad amplia. La misión de servicio público de la universidad, expresada en actividades tales como la emisión pública y los programas de educación continuada, refleja la responsabilidad de la Universidad de servir a las necesidades continuas de educación de la región. Los campus regionales desempeñan un rol crítico en servir a esta amplia comunidad. La universidad tiene la responsabilidad estatal de un programa universitario ampliado que utiliza el estudio independiente a través de la correspondencia. Es el propósito de estos programas universitarios ampliados cubrir una gama diversa de necesidades educativas, desde grupos de profesionales que requieren cursos de continuación relacionados con la práctica de sus profesiones, hasta individuos que desean estudios de interés ocasional o especial. Mediante el servicio a la comunidad amplia, Ohio University contribuye al desarrollo cultural y económico, sanitario, y a otros servicios humanos.

### 3.3.2.4. ÁMBITO DE MERCADOS.

El ámbito de mercados identifica los principales segmentos de clientela de la institución, que están representados básicamente por diferentes grupos de estudiantes y por organizaciones públicas y privadas.

#### EXPERIENCIA ILUSTRATIVA XX

##### Indiana State University (1993b:38)

---

Los programas de grado y postgrado de la Universidad están diseñados para cubrir las necesidades de estudiantes en dedicación completa. La Universidad también presta servicios y pretende expandir sus servicios educativos y culturales a los estudiantes en dedicación parcial de todo el estado. La Universidad presta especial atención a las necesidades de los estudiantes que residen en el centro oeste de Indiana y a las minorías.

##### Wayne State University (1993:4)

---

Como College City de Detroit en los años treinta y Wayne University en los cuarenta, la Universidad acogía a estudiantes de clase trabajadora. Ahora que ha pasado a ser una gran institución estatal, Wayne State ha decidido continuar facilitando el acceso a la educación superior a estudiantes trabajadores mayores, muchos de los cuales tienen responsabilidades familiares. Desde los años sesenta la Universidad ha contado con un colectivo de estudiantes diverso, con amplias representaciones de minorías, y como universidad importante ha continuado ofreciendo a esos estudiantes la gama completa de programas de grado, de postgrado, y profesionales.

##### University of Missouri-Kansas City (1992:4)

---

**Colectivos.** UMKC presta servicios tanto a estudiantes tradicionales como no tradicionales de todas las edades, nacionalidades y grupos étnicos. Casi el 50 por ciento de sus estudiantes están matriculados en programas de postgrado y profesionales. La admisión al programa de grado es selectiva -más de la mitad de sus estudiantes de primer año se clasifican entre la quinta parte más sobresaliente de su clase en el instituto-. Muchos estudiantes trabajan en dedicación completa o a tiempo parcial.

(Continúa ... )

---

**Old Dominion University (1993:4)**

---

Debido a su compromiso con Hampton Roads y a su énfasis en la innovación creativa, Old Dominion ofrece oportunidades de aprendizaje de por vida a través de cursos por créditos y sin créditos y lleva los servicios y programas educativos a los habitantes de Hampton Roads en varios centros fuera del campus. La Universidad tiene la responsabilidad de servir a los miembros de los servicios militares y a sus familias.

[...] La Universidad busca en su colectivo de estudiantes una diversidad de antecedentes de edad, de sexo, étnicos, religiosos, sociales y nacionales. Capta activamente estudiantes minoritarios americanos junto con estudiantes de otros países del mundo en una cifra tal como para hacer que su presencia tenga un impacto diferenciado en los procesos educativos de la Universidad. Old Dominion reconoce su mandato de servir tanto a las personas con talento académico como a aquellas que tienen potencial de éxito académico a pesar de sus desventajas educativas, sociales, o económicas.

---

**Loyola University of Chicago (1992:11)**

---

El carácter jesuita de la universidad se deriva de la presencia de jesuitas y de otras personas cuyo trabajo está inspirado en la convicción de que el aprendizaje es una forma de buscar y encontrar a Dios. Loyola, aunque cree en Cristo y en Su Iglesia, da la bienvenida a estudiantes, profesores y personal de muchos antecedentes religiosos y culturales, en la confianza de que ellos encontrarán el entorno de la universidad agradable, gratificante y enriquecedor.

---

**Western Kentucky University (1991:3)**

---

La principal clientela de la Universidad continuarán siendo los estudiantes que buscan un título de grado o de postgrado. La Universidad sigue estando comprometida con la mejora del acceso y el apoyo a los estudiantes no tradicionales y minoritarios. La Universidad continuará cubriendo las necesidades cambiantes de los estudiantes a través de su amplio sistema de campus, aumentado y mejorado por los servicios de medios de comunicación y el desarrollo de tecnologías. La Universidad también reconoce su rol clave en la contribución al bienestar de la sociedad a través de su apoyo a un conjunto de actividades y programas educativos, culturales, y sociales. Particularmente, las asociaciones cooperativas con la educación, la empresa, la industria, y el gobierno ampliarán la clientela de Western durante la próxima década.

### 3.3.2.5. ÁMBITO GEOGRÁFICO.

Este elemento de la misión hace referencia a la identificación del espacio geográfico de actuación o influencia de la universidad, que puede ser local, regional, nacional o internacional.

#### EXPERIENCIA ILUSTRATIVA XXI

##### University of Delaware (1990:3)

[...] La Universidad concede una alta prioridad a la educación de residentes de Delaware cualificados y proporciona a un diverso grupo de ciudadanos la oportunidad de participar en la educación postsecundaria. Puesto que la Universidad está localizada en un estado con una población reducida, ofrecer programas de calidad y diversidad requiere una comunidad de estudiantes-académicos que traspase las fronteras del estado y que refleje la diversidad racial y cultural de la nación.

##### Wayne State University (1993:4)

[...] Siempre ha estado profundamente comprometida con el área metropolitana de Detroit, donde vive y trabaja la mayor parte de sus graduados. Wayne State University ha formado a un número importante de maestros, físicos, ingenieros, directores de empresa, abogados, farmacéuticos, enfermeros, y asistentes sociales que ahora ejercen en el área de Detroit. Uno de cada tres titulados del área metropolitana se ha graduado en la Universidad.

##### University of Missouri - Kansas City (1992:4)

**Área geográfica de servicios.** Como universidad urbana de Kansas City, UMKC cubre directamente el segundo mayor centro de población del estado y del oeste de Missouri. Además, la Universidad ha aceptado obligaciones regionales para la educación profesional en programas como odontología y farmacia. UMKC es la única escuela dental de Missouri, Kansas y Arkansas. Su Escuela de Farmacia y su Conservatorio de Música son las únicas escuelas del estado de este tipo. Sin embargo, los beneficios de los programas de UMKC se extienden bastante más allá de la región, alcanzando todo el país y el extranjero. UMKC tiene intercambios activos con más de 29 universidades de todo el mundo y matricula a una población de estudiantes internacionales cada vez mayor.

(Continúa ... )



---

**East Tennessee State University (1992:14)**

---

Además de las Tri-Cities, la región que cubre la East Tennessee State University incluye ocho condados de Upper Northeast Tennessee así como secciones adyacentes de Carolina del Norte, Virginia, Virginia del Oeste y Kentucky.

---

**Old Dominion University (1993:3)**

---

Old Dominion University está localizada en Hampton Roads, uno de los más importantes puertos marítimos del mundo. Desde principios del siglo XVII, Hampton Roads ha sido la puerta del estado hacia el resto del mundo y la puerta del mundo hacia Virginia en comercio e industria, en ocio y cultura, y en seguridad nacional. Ahora un complejo de siete grandes ciudades, es un microcosmos de las oportunidades y retos de la América urbana contemporánea.

[...] La Universidad toma su carácter único de Hampton Roads al tiempo que proporciona liderazgo al estado y a la nación en docencia, investigación, y servicio. De esta forma la Universidad tiene una misión especial para el Estado en comercio, y en asuntos internacionales y culturas. Tiene un compromiso significativo con la ciencia, la ingeniería y la tecnología, particularmente en los campos de mayor importancia para la región.

---

**The Queen's University of Belfast (1993:4)**

---

El propósito de la Universidad tal y como se recoge en su actual Declaración de Misión es "promover un academicismo de la más alta calidad, fomentar la excelencia en la docencia y la investigación, adquirir y difundir el conocimiento en beneficio de la sociedad en general, y contribuir al bienestar educativo, cultural, social y económico de Irlanda del Norte".

---

**Virginia Polytechnic Institute and State University (1991:iii)**

---

Virginia Polytechnic and State University, universidad de apoyo público, integrada y *land-grant*, sirve al Estado de Virginia, a la nación, y a la comunidad internacional mediante la generación y difusión del conocimiento en las disciplinas de humanidades, artes, ciencias sociales, científicas, y profesionales a través de la docencia, la investigación y la extensión universitaria.

### 3.3.2.6. TECNOLOGÍAS.

Esta dimensión de la misión está relacionada con las características básicas de las tecnologías empleadas por la institución, principalmente en lo que se refiere a las metodologías de enseñanza y de investigación. El alto grado de desarrollo en tecnología educativa e investigadora alcanzado por la gran mayoría de las universidades estudiadas en el presente trabajo hace que este elemento de la misión no destaque de forma especial en las declaraciones analizadas. Sin embargo, la situación es bastante diferente en el escenario español, donde el desfase tecnológico hace necesario contemplar de forma explícita este importante elemento de la misión de las universidades.

#### EXPERIENCIA ILUSTRATIVA XXII

##### Open University (1993:apartado MISIÓN)

La Open University está [...] **abierta en cuanto a métodos** y utilizará métodos de enseñanza a distancia y nuevas tecnologías de aprendizaje y técnicas de enseñanza para servir a los estudiantes en sus hogares y trabajos.

##### University of Aberdeen (1993:1)

La filosofía educativa de la Universidad y las prácticas concomitantes están manifiestas en los modestos ratios estudiantes por profesor. Los miembros del profesorado de la Universidad son asignados a todos los niveles de cursos, desde el primer año hasta el postgrado. Los cursos del nivel de grado son diseñados limitando el tamaño de la clase, fomentando y facilitando con ello la interacción profesor-alumno. El empleo de profesores ayudante de postgrado en las aulas y laboratorios está restringido a unos pocos cursos introductorios y su trabajo es estrechamente supervisado y controlado por miembros más antiguos del profesorado.

[...] mantener, a través de la explotación de métodos de enseñanza innovadores, la utilización más eficiente, eficaz y económica de nuestros recursos humanos y físicos, al tiempo que se amplía el número de estudiantes.

### 3.3.2.7. COMPROMISO CON LA COMUNIDAD.

Se trata de identificar cuáles son las responsabilidades públicas de la universidad con respecto a cada uno de los colectivos externos que afectan a su funcionamiento o se ven afectados por el mismo.

#### EXPERIENCIA ILUSTRATIVA XXIII

##### University of Denver (1992:sin página)

---

La misión de la University of Denver es proporcionar una educación de la más alta calidad. Definimos la calidad en la educación a través de [...] **El compromiso con la comunidad:** la implicación de estudiantes, profesores y personal en la comunidad y el uso de los esfuerzos creativos de la Universidad para tratar los problemas culturales, sociales, tecnológicos, y económicos de la región y de la nación.

##### Stephen F. Austin State University (1992:5)

---

Utilizando su personal, recursos e instalaciones, la Universidad pretende ayudar a los sectores, empresas, colegios públicos, comunidades y agencias sociales y gubernamentales de la región con una respuesta significativa a los distintos colectivos a través de los programas de investigación y formación y de las actividades de consultoría. [...] La Universidad debe implicarse constructivamente en los problemas significativos y desafiantes con que se enfrenta la sociedad ahora y en el futuro. Sirve como catalizador de la unificación del mundo del academicismo y del mundo de la práctica y debería buscar toda oportunidad de avanzar los valores humanos y mejorar la vida intelectual y cultural del estado y de la nación.

##### Niagara University (1992:i)

---

[...] Niagara reconoce su lugar en la comunidad local. Existen recursos intelectuales y culturales cercanos de los que la Universidad puede beneficiarse de forma significativa. Y Niagara se siente obligada a poner sus considerables instalaciones y recursos a disposición de los grupos e individuos vecinos, en el grado en que sea factible.

(Continúa ... )

---

**University of Massachusetts - Lowell (1993:8)**

---

La investigación de un número cada vez mayor de los profesores de Lowell trata directamente las necesidades públicas. Su trabajo destaca la apreciación holística de los vínculos económicos, sociales y de entorno, y a menudo emplea la colaboración multidisciplinaria orientada a la práctica. Aunque Lowell preferiría apoyar ampliamente todas las modalidades de investigación, los limitados recursos financieros del campus hacen inevitable el establecimiento de prioridades. Lowell da un apoyo prioritario a la investigación que enfatiza prestar atención a las necesidades públicas, principalmente por dos razones: porque aspira a realizar contribuciones inmediatas al propósito central de desarrollo humano de Lowell; y porque el amplio reconocimiento de la respuesta de Lowell a las necesidades públicas urgentes parece ser la mejor estrategia para garantizar el alto nivel y largo plazo de los recursos públicos y privados requeridos para apoyar la calidad de todos los programas académicos de Lowell, incluyendo los programas cuyo profesorado tiende a practicar las formas de investigación tradicionales.

---

**University of Vermont (1993:3)**

---

Debemos establecer una relación mejor con el estado de Vermont y sus habitantes, sobre la base de nuestro rol como la Universidad del estado y la única institución *land-grant*, y del recurso que UVM representa cuando el estado busca la renovación económica. Nuestra larga tradición de compromiso con Vermont a través de la educación de sus ciudadanos y el servicio a sus comunidades se mantendrá mientras se alcanza una adaptación necesaria entre la capacidad del estado para proporcionar recursos a la Universidad y la necesidad de apoyo de la Universidad.

El nuevo entendimiento requerirá una reevaluación de la interrelación entre el estado y la University of Vermont y una comprensión y apreciación públicas más amplias tanto del cumplimiento de UVM de su misión educativa como de su misión en la aceleración de la renovación económica.

### 3.3.2.8. FILOSOFÍA.

La filosofía recoge el conjunto de los principales valores, creencias, aspiraciones y prioridades que guían el comportamiento de los miembros de la comunidad universitaria.

#### EXPERIENCIA ILUSTRATIVA XXIV

##### **Stephen F. Austin State University (1992:6)**

---

Stephen F. Austin State University pretende ser una institución de educación superior humana orientada a las personas en la que todos sus colectivos sean considerados como individuos que merecen ser tratados con justicia, honestidad e integridad. Busca el más alto nivel de calidad posible dentro de sus recursos en todas sus diferentes actividades. Se esfuerza por responder a las necesidades sociales de los habitantes de su estado y región. Reconoce la responsabilidad de ser frugal y responsable con el uso de los dineros proporcionados por el estado y sus patrocinadores. La Universidad está dedicada a la búsqueda de la verdad; la libertad de investigación y discusión; la expansión de las experiencias intelectuales y culturales de sus estudiantes, profesores, personal y del público; la conservación y expresión de la diversa herencia cultural de la sociedad; el descubrimiento y difusión de nuevos conocimientos e ideas; y la mejora de la calidad de vida para todos aquellos a quien sirve.

##### **University of Texas at Austin (1992:4)**

---

Como importante centro de aprendizaje, investigación y cultura, la University of Texas at Austin se dedica a los más altos estándares de actividad académica. Estamos guiados por los principios de libertad académica, libertad de expresión, igualdad de oportunidades educativas, gobierno compartido, y acceso a todas las clases socioeconómicas. Estamos atentos a las palabras del último educador del siglo XIX, el Dr. Oscar Henry Cooper, que dijo "La University of Texas no es la sombra alargada de una persona o un grupo de personas -es la encarnación concreta más noble del mejor espíritu de Texas".

(Continúa ... )

**Southern Illinois University - Edwardsville (1992:sin página)**

---

Southern Illinois University en Edwardsville es una universidad integrada de apoyo público. Su misión, metas, planes, y acciones están basados en ciertos valores compartidos:

La educación pública es la piedra angular de una democracia.

La preparación de ciudadanos bien educados, sensibles, y responsables es la principal razón de existencia de la Universidad.

Se debería buscar la excelencia en todo lo que la Universidad hace.

La creación y conservación del conocimiento son una parte integral de una universidad.

Una universidad pública tiene el privilegio y la responsabilidad de servir a los ciudadanos del estado.

La igualdad de oportunidades y las medidas a favor de las minorías son una parte integral del desarrollo de una comunidad saludable.

Una universidad pública debería ser accesible a todos los que puedan beneficiarse de sus programas.

La libertad académica, altos estándares éticos, la integridad institucional, el gobierno colegial, y la comunicación abierta son aspectos indispensables de una comunidad de académicos.

Un entorno humano, seguro y de apoyo es esencial para el bienestar, crecimiento, y progreso de todos los miembros de una comunidad universitaria.

La Universidad es responsable ante aquellos a los que sirve y ante aquellos de los que recibe apoyo.

**University of Missouri - Kansas City (1992:5)**

---

Los principios de libertad académica y de protección de la búsqueda de la verdad y su expresión abierta son indispensables para el cumplimiento de la misión de la Universidad. UMKC también está comprometida con la igualdad de oportunidades y las medidas en favor de las minorías tanto para sus estudiantes como para sus profesores y personal.

### 3.3.2.9. CAPACIDADES SINGULARES.

En este último apartado de la misión se relacionarían los principales rasgos distintivos o características idiosincrásicas que son reconocidos de forma explícita, tanto interna como externamente, y que diferencian a cada universidad.

#### EXPERIENCIA ILUSTRATIVA XXV

##### University of Louisville (1990:16)

La University of Louisville tiene la ventaja de estar localizada en el mayor centro poblacional de Kentucky, donde una población de estudiantes diversa requiere una variedad de programas de grado, postgrado y profesionales. Numerosas actividades en los sectores públicos y privados del área urbana crean oportunidades de programas interactivos y cooperativos con la Universidad. Debido a su desarrollo histórico y localización, la University of Louisville tiene los siguientes elementos distintivos:

- La Universidad tiene unos excelentes programas académicos que son reconocidos nacional e internacionalmente.
- La Universidad tiene una larga historia de compromiso con la excelencia en la docencia.
- La Universidad es una institución de investigación designada.
- El área metropolitana ofrece a la University of Louisville una rica base de recursos para la investigación urbana.
- La Universidad disfruta de un alto grado de credibilidad y apoyo en la comunidad.
- La Universidad es la única institución de aprendizaje superior en su área metropolitana con los extensos programas de una universidad importante.
- El programa de deportes de la Universidad proporciona visibilidad y fomenta el apoyo en la comunidad y en el Estado.

(Continúa ...)

- Los programas de enseñanza, investigación y servicios de la Universidad en las profesiones sanitarias son una parte central de la emergente industria sanitaria del área de Louisville.
- La Universidad ofrece programas que son esenciales para las organizaciones de negocios, industriales, profesionales, educativas, financieras, gubernamentales, culturales, y de servicios del área inmediata.
- Los programas de la Universidad en artes visuales y escénicas están entrelazados con el fuerte compromiso de Louisville con las artes y su reputación como centro cultural; estos programas proporcionan visibilidad y fomentan el apoyo a la Universidad.
- La Universidad es capaz de mejorar la calidad de sus programas y servicios explotando la experiencia y recursos humanos disponibles dentro del área urbana.
- La Universidad tiene programas de currículum compartido que son reconocidos nacionalmente.
- La naturaleza cosmopolita del área urbana tiene el potencial para apoyar los programas internacionales fuertes.
- La Universidad tiene acceso a niveles potencialmente altos de apoyo financiero privado del área urbana.
- La Universidad tiene acceso a niveles potencialmente altos de apoyo del gobierno federal.

Al modificar y mejorar la calidad y eficacia de sus programas en los años venideros, la Universidad se fundamentará de forma creativa en estos elementos distintivos.

#### **Loughborough University of Technology (1993:1)**

La Universidad [...] intenta mantener y mejorar las siguientes características distintivas:

- una alta proporción de programas con prácticas y sin prácticas con un claro elemento vocacional en la gama de asignaturas, incluyendo una variedad de combinaciones interdisciplinarias,
- fuerte implicación y apoyo a la industria y al comercio tanto de docencia como de investigación,
- un alto nivel general de demanda de estudiantes, buenos estándares de entradas y salidas, altas tasas de finalización de estudios y un alto nivel de empleo de licenciados,

(Continúa ... )



- un alto nivel de financiación de investigaciones de una cartera equilibrada de fuentes,
- una fuerte involucración en el uso y desarrollo de tecnología de información en todas las áreas de estudio,
- un entorno innovador de docencia y aprendizaje,
- una alta proporción de programas de postgrado,
- oferta de educación continuada vocacional que responde en gran medida a las demandas del mercado,
- un campus grande y atractivo y capacidad para alojar a una proporción muy importante de estudiantes en las residencias del campus,
- una reputación excepcional de destreza en los deportes que atrae a solicitantes de alta calidad a la gama de asignaturas.

#### **University of Essex (1993:2)**

---

La Universidad tiene una serie de características distintivas:

- a) es relativamente pequeña, con diecisiete departamentos y una gama restringida de disciplinas que proporcionan fortaleza en profundidad en áreas cuidadosamente seleccionadas de las ciencias, la ingeniería, las ciencias sociales y las humanidades;
- b) es fuerte en investigación, como demuestra el último ejercicio de evaluación de la investigación del HEFCE, con fortalezas particulares en las principales áreas de las ciencias sociales como la Economía, Gobierno, Lengua y Lingüística, y Sociología, y con amplios programas de postgrado;
- c) su enseñanza está orientada y estrechamente relacionada con los intereses y fortalezas investigadores del personal académico;
- d) es internacional en su composición, intereses y perspectiva: los planes de estudios del área de grado y muchos otros esquemas de titulaciones incluyen la oportunidad de estudiar fuera durante un año; existen nuevos esquemas ERASMUS;
- e) capta estudiantes de una amplia gama de antecedentes sociales con cualificaciones no tradicionales que hacen uso particular de los programas Access Schemes y Foundation Year: la población de estudiantes incluye un número importante de estudiantes adultos y de otros de fuera del estado donde la Universidad tiene muchos vínculos establecidos;
- f) está desarrollando una estructura para sus esquemas de titulaciones de grado para aumentar la flexibilidad de la oferta y facilitar acuerdos de acumulación y convalidación de créditos.

### 3.4. LA VISIÓN DE LAS UNIVERSIDADES: CONSIDERACIONES GENERALES Y EVIDENCIA EMPÍRICA.

La visión es una expresión de lo que se espera de la universidad; es una descripción de cómo será la organización y a qué se asemejará cuando cumpla su misión (Pascarella y Frohman, 1989). Los primeros autores del campo de la dirección (Barnard, 1938; Selznick, 1957) y los relacionados más recientemente con el campo del liderazgo (Burns, 1978; Bennis y Nanus, 1985) sugieren que los líderes transforman a las organizaciones a través de la introducción de nuevas metas y valores, haciendo además que éstos sean conocidos por los miembros de la organización. A este proceso de identificar y transmitir nuevas metas y valores que configuran el estado futuro deseado para la organización se le ha dado el nombre de *visión*.

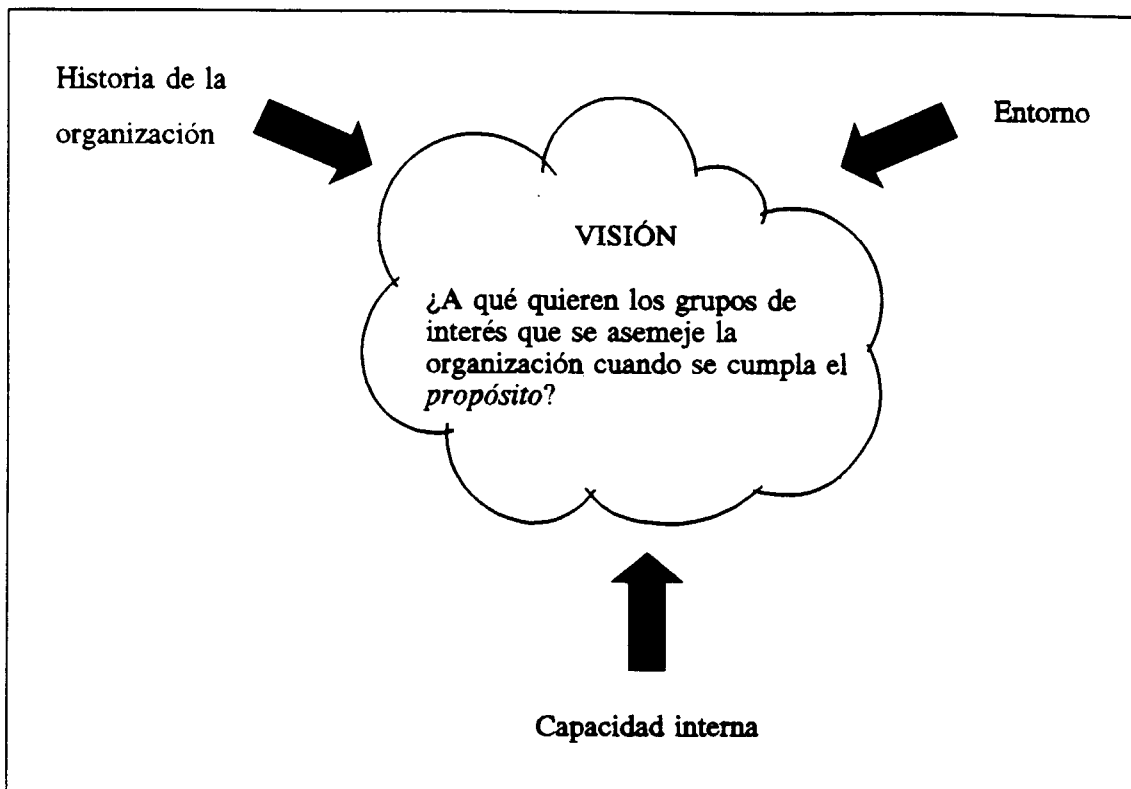
Duncan *et al.* (1992) consideran que los orígenes de la visión de los miembros de la alta dirección se pueden encontrar en: (a) la historia de la institución, que es instrumental en la formación de su imagen y en su visión o deseo de lo que quiere llegar a ser; (b) las oportunidades presentes en el entorno, reflejadas por medio de la visión particular que del entorno tienen los directivos de la institución; y (c) la capacidad interna de la organización para explotar dichas oportunidades. En la Figura 3.4 quedan recogidos estos factores. Por otra parte, Peters (1988) considera la visión como un conjunto de instantáneas que ayudan a definir el futuro deseado para la organización y que, para ser eficaces, deberían reunir las siguientes características:

- Las visiones deberían ser inspiradoras, no simples objetivos cuantitativos a alcanzar en el siguiente período de evaluación de resultados. De hecho, las visiones raramente se definen en términos cuantitativos, sino que más bien son revolucionarias en cuanto a su naturaleza y a los términos de su impacto potencial sobre el comportamiento.

FIGURA 3.4

LOS ORÍGENES DE LA VISIÓN

(Fuente: Duncan *et al.*, 1992:164)



- Las visiones deberían ser claras, desafiantes y relacionadas con la excelencia. No debe haber duda en la mente del directivo sobre la importancia de la visión. Si el "guarda de la visión" tiene dudas, aquellos que lo siguen vacilarán aun más.
- Las visiones deben tener sentido para la comunidad, ser flexibles y resistir al paso del tiempo. Si la visión es irrelevante desde un punto de vista práctico, no inspirará una *performance* superior.

- Las visiones deben ser estables, pero deben desafiarse y cambiarse constantemente cuando sea necesario.
- Las visiones son hitos y controles. Una visión es importante para proporcionar a las personas interesadas un sentido de dirección.
- Las visiones dan energía a los empleados, en primer lugar, y a los clientes, en segundo término. Como resultado prioritario, la visión debe producir los mejores esfuerzos del personal de la organización.
- Las visiones preparan a la organización para el futuro mientras honran el pasado. Las visiones eficaces siempre mantienen un recuerdo de allí donde ha estado la organización y de la forma en que influye su pasado en el destino que se desea para ella.
- Las visiones cobran vida en los detalles, no en amplias generalidades. Sin embargo, aunque las visiones inspiradoras generalmente no están relacionadas con los detalles, el cumplimiento de la visión puede conducir a resultados tangibles.

Con frecuencia suele hablarse de *exploración* para hacer referencia a la creación de una visión para una organización (Waterman, 1987). Cuando un directivo realiza esta labor exploradora, está centrado en el largo plazo con el objetivo de proporcionar una visión, encontrar las trayectorias que la organización debería realizar y facilitar claros indicadores o señales a seguir (Morris, 1988).

Los directores estratégicos son la clave para establecer la visión de una organización. Una organización "orientada por la visión" está guiada por una filosofía con la cual están comprometidos los directivos, aunque ésta aún no se haya manifestado suficientemente

en la vida diaria de la organización. El planteamiento de orientación por la visión aspira a unos niveles de *performance* más altos que son inspiradores incluso cuando no pueden ser alcanzados (Walton, 1986). Un rol importante de la dirección bajo este planteamiento es clarificar los objetivos y prioridades y asegurar que son comprendidos y aceptados por los empleados.

El rol de un director estratégico va más allá de la mera exploración. Según Barnard (1938), el directivo es responsable de inculcar el propósito a cada empleado, y por lo tanto también debe ser el "guarda de la visión"; esto significa que debe motivar a su personal incluso en épocas o ante circunstancias desalentadoras. Los empleados deben creer que lo que hacen es importante, y nada convence más a los empleados de la importancia de su trabajo que el director que mantiene la visión inspiradora ante ellos (Duncan *et al.*, 1992).

El "envisionamiento" es el proceso mediante el cual la alta dirección desarrolla visiones para el futuro con el fin de iniciar cambios o reorientaciones importantes en la organización (Robbins y Duncan, 1987). Dentro de cada organización, la visión adoptará una forma única y un conjunto de características propias, porque en el proceso de "envisionamiento" los altos decisores interpretan y dan sentido al entorno y a las contingencias organizativas, traduciendo esas características en una visión estratégica que es específica y tiene sentido para esa organización en particular. En consecuencia, la visión estratégica es una forma de explicar por qué dos organizaciones similares del mismo sector adoptan direcciones estratégicas diferentes. Para Robbins y Duncan (1987), el proceso de "envisionamiento" está integrado por las tres fases siguientes:

- *Dar sentido a nivel individual.* Éste es un proceso cognitivo de carácter iterativo, cíclico e interpretativo, que tiene lugar en la mente de los decisores, mediante el cual se interpretan y da sentido a las contingencias del entorno y organizativas. El proceso

de dar sentido con respecto a la creación de la visión está formado por tres etapas: (a) activación o desencadenamiento de la necesidad de acción, (b) interpretación de las contingencias con que se enfrenta la organización, y (c) reconocimiento de la necesidad de cambio en forma de formulación de una nueva visión para la organización.

- *Creación de la visión.* Éste es un proceso de dar sentido a nivel social, en el cual el director general y los altos directivos interactúan con el fin de desarrollar una visión conjunta para la organización. Esta segunda fase del proceso de envisionsamiento está integrada, a su vez, por tres etapas: (a) formulación inicial, en la mente del director general y de los miembros del equipo de alta dirección, de una imagen o visión para la organización; (b) creación y refinamiento de una visión organizativa compartida; y (c) desarrollo de una declaración o documento específico de la visión para el futuro.
- *Representación de la visión.* Éste es el proceso mediante el cual el director general, los miembros de la alta dirección y otros miembros de la organización trasladan la visión organizativa a sus vidas laborales diarias. Esta fase del proceso de "envisionsamiento" está formada por los comportamientos y las actividades del director general y de los altos directivos cuando comunican la visión a los miembros de la organización, así como por los procesos interpretativos de los miembros de la organización al utilizar la visión en sus actividades diarias.

Asimismo, Robbins y Duncan (1987) también presentan una serie de implicaciones, de utilidad para los altos directivos, en relación a la naturaleza de la visión estratégica y al proceso de "envisionsamiento". Éstas se sintetizan en los siguientes puntos:

- La visión no se crea únicamente en la mente del director general, sino que se desarrolla conjuntamente a partir de las interacciones que se producen entre los

miembros del equipo de alta dirección, siendo, de esta forma, el producto de un proceso de consenso. Esto sugiere que el director general debería hacer el proceso de creación de la visión lo más participativo posible, bien formal o informalmente.

- La visión, a pesar de tratarse de un proceso social, se suele identificar con el producto de los pensamientos de una sola persona. La gran ventaja que esto conlleva es que los miembros de la organización asocian a una persona en concreto con la declaración de la visión organizativa. De esta forma, se apoya la idea de que la visión debería ser articulada formalmente e identificada con el director general.
- La visión es interpretada por los miembros de la organización como resultado de características individuales y de su posición en la organización. Estos filtros, a través de los cuales se percibe la información, son difíciles de eliminar, lo que implica que la visión debe ser comunicada a un nivel tal que permita una interpretación sencilla y precisa por parte de los diferentes empleados.
- Los directores divisionales de la organización reinterpretan la visión cada vez que lo consideran necesario. Esta reinterpretación permite que esa visión sea específica de la división o subunidad, de donde se deduce la importancia de dar libertad a los directores divisionales para que desarrollen sus propias visiones, siempre, por supuesto, bajo el paraguas global de la visión corporativa.
- La visión se va difuminando a medida que fluye por la organización. Esto significa que la necesidad de los altos directivos de apoyar las ideas recogidas en la visión con programas y estructuras tangibles contrarrestarán los efectos de dilución de la visión cuando ésta avanza por la organización.

En definitiva, a pesar de la confusión terminológica existente, el concepto de visión es diferente a la misión de la organización. La visión va más allá de la idea de futuro, trascendiendo de la declaración formal de la misión. Consiste en un proceso por medio del cual se crean ideas para el futuro de la organización que son formalizadas y comunicadas a través de discursos y textos impresos. No obstante, aparte de esta formalización y comunicación, estas ideas deben estar vinculadas a claras acciones de comportamiento que refuercen la declaración formal (Robbins y Duncan, 1987).

Finalmente, cerramos esta apartado destinado a la visión organizativa presentando a continuación la visión de Wayne State University:

#### EXPERIENCIA ILUSTRATIVA XXVI

##### Wayne State University (1993:5)

Una de las razones más importantes para hacer planificación estratégica es establecer las esperanzas y sueños para el futuro. La visión de la Universidad de la Strategic Planning Committee para después del año 2000 no sólo está basada en hechos, tendencias pasadas, y proyecciones, sino también en las creencias y valores fuertes de las personas.

El plan presenta una visión del futuro para los estudiantes, el profesorado que les enseña, y el personal que les presta servicios. Esta visión contempla una misión urbana fortalecida en la docencia, la investigación y el servicio. Ve a la Universidad como una fuerza importante en la configuración del futuro de Detroit. Y lo que es más importante, ve un sentido creciente de orgullo en Wayne State University.

##### **Excelencia en la docencia:**

La Universidad será reconocida en Michigan y nacionalmente por la excelencia en la docencia, no sólo entre los estudiantes y antiguos alumnos de Wayne State, sino también entre los empleadores de los antiguos alumnos, y entre los líderes de las empresas y del gobierno.

(Continúa ... )



El profesorado de Wayne State será conocido por utilizar las mejores metodologías y principios de enseñanza que mejoren el aprendizaje para todos los estudiantes, tanto de grado como de postgrado, con talento académico o no. La Universidad tendrá disponible y fomentará la utilización de tecnología didáctica sofisticada. Los estudiantes recibirán una enseñanza de alta calidad tanto en educación general como en sus principales campos de estudio. La fortaleza docente de la Universidad también se derivará en gran medida del hecho de que los estudiantes serán enseñados por, y tendrán contacto directo con, profesores veteranos activamente involucrados en la investigación.

**Fortaleza investigadora:**

La Universidad mejorará su posición como universidad nacional de investigación. A finales de la década entrará en el tercer cuartil de la clasificación de universidades de investigación de la National Science Foundation. Esta distinción se logrará diversificando las fuentes de financiación externa de la Universidad; mejorando las instalaciones y el equipamiento de investigación; atrayendo a estudiantes graduados destacados; y enfatizando la investigación multidisciplinaria para conseguir una fuente más rica de pensamiento de diferentes perspectivas.

**Modelo de diversidad:**

La Universidad será un modelo nacional de diversidad, particularmente entre las universidades de investigación. Los estudiantes elegirán venir a Wayne State debido a su diversidad: la presencia de personas de muchas culturas, razas, antecedentes, y opiniones; la interacción entre diversas personas y la apreciación que tienen por la diversidad; la riqueza de oportunidades de aprendizaje a través del plan de estudios, conferencias, y seminarios; y el ambiente general en el campus como entorno hospitalario y acogedor en el que estudiar y trabajar.

**Líder urbana:**

Entre todas las universidades de investigación de la nación, Wayne State será la universidad urbana líder. Los estudiantes tendrán un acceso fácil a los programas y servicios. La Universidad será reconocida por integrar con éxito una agenda urbana en su misión global. En docencia, el profesorado realizará una labor excelente integrando los problemas y materias urbanas en el plan de estudios. La Universidad enfatizará la investigación urbana y será reconocida por tener un programa de investigación centrado aplicable a Detroit y a otras áreas urbanas que realiza una contribución académica al cuerpo creciente de literatura urbana relacionada. La Universidad también será conocida por tener un amplio conjunto de profesores de muchas disciplinas que persiguen la investigación orientada a los problemas urbanos. En cuanto a servicios, la Universidad vinculará claramente el servicio a la comunidad en el área de Detroit con la docencia y la investigación.

(Continúa ... )

**Fuerza importante en Detroit:**

Wayne State será una fuerza importante en Detroit en la revitalización del Detroit metropolitano. La Universidad adoptará un rol activo en el desarrollo de la próxima generación de líderes y trabajadores, redesarrollando Detroit, mejorando el nivel educativo de sus ciudadanos, y apoyando la base industrial del área. Las misiones de docencia, investigación y servicios de la Universidad serán guiadas por su relevancia para el área metropolitana de Detroit.

**Orgullo en el campus:**

El campus será un lugar vibrante y emocionante en el que estudiar, vivir, y trabajar, haciendo que las personas se sientan orgullosas de formar parte de Wayne State University. La Universidad será un lugar de trabajo profesionalmente satisfactorio, con academicismo estimulador y contacto social entre profesores, *staff*, y administración. La calidad total será utilizada como planteamiento para operar todos los aspectos de la Universidad, y el servicio a las personas será de alta calidad, cubriendo o excediendo sus expectativas. Las instalaciones serán eficientes, con buen mantenimiento, y seguras, con equipamiento apropiado a la misión de la Universidad. El área del campus será un lugar que las personas decidirán visitar, con una agenda de actividades tan completa tanto por la noche como por la mañana y por la tarde, apoyada por personas que viven, trabajan, y juegan en el área del campus.

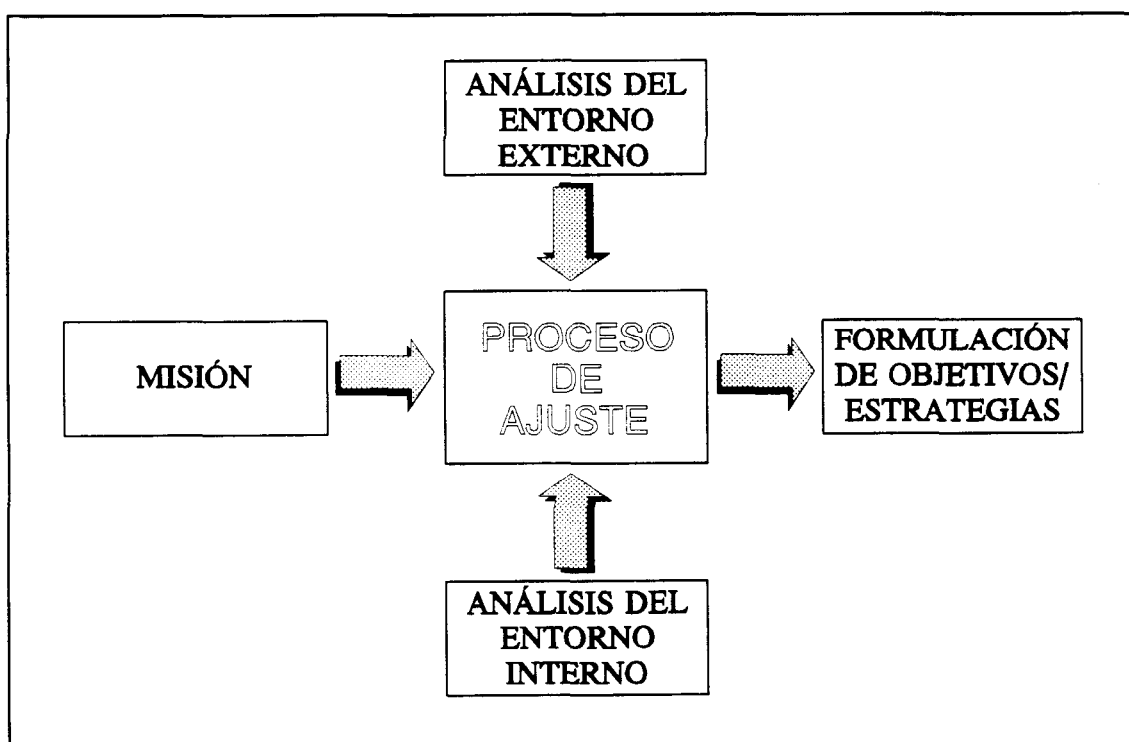
### **3.5. LA FORMULACIÓN DE OBJETIVOS Y ACCIONES ESTRATÉGICAS EN LAS UNIVERSIDADES: CONSIDERACIONES GENERALES Y EVIDENCIA EMPÍRICA.**

El proceso de formulación de objetivos y acciones estratégicas, también conocido como *proceso de ajuste*, establece que son tres los componentes a ajustar con el fin de determinar los objetivos y acciones estratégicas (Shirley y Volkwein, 1978): (a) el entorno externo, (b) el entorno interno, y (c) la misión de la organización. (Véase Figura 3.5). La determinación de los objetivos estratégicos a través de un proceso de ajuste refuerza la misión de la institución, permitiendo asimismo su desarrollo. De igual forma, las oportunidades y amenazas reveladas en el análisis del entorno externo (o lo que la institución *podría* hacer) y las fortalezas y debilidades determinadas en el análisis interno (o lo que la institución *puede* hacer) sólo deben ser consideradas como tales a la luz de

la declaración de la misión institucional. El ajuste de las oportunidades y amenazas con las fortalezas y debilidades, dentro del contexto de la misión, es lo que permite determinar los objetivos generales de la institución. Una vez formulados y aprobados, estos objetivos se traducen en objetivos concretos y planes de acción que facilitan el logro de los primeros y, con ello, de la misión.

**FIGURA 3.5****EL PROCESO DE AJUSTE**

Fuente: Elaboración propia



Como ya adelantábamos en el apartado 2.2.3.3, una diferencia crucial entre las organizaciones públicas y las privadas se deriva de la naturaleza de sus objetivos. En las organizaciones empresariales, la obtención de un beneficio o la creación de valor para

los propietarios se puede considerar como un objetivo simple, explícito, claro y medible que permite evaluar el éxito de las diferentes estrategias. El alcance de este objetivo es cuantificable, susceptible de evaluación de dominio público, comparable en el tiempo e indicador del éxito relativo de la organización (Robertson, 1993). Sin embargo, en las organizaciones públicas, como muchas de las instituciones de educación superior, generalmente se presentan múltiples objetivos imprecisos y contradictorios, además de no existir con frecuencia medidas concretas indicadoras del éxito organizativo; en su lugar, las demandas de los diferentes grupos de interés crea un conjunto complejo y confuso de objetivos en conflicto. Estos objetivos, en las instituciones de educación superior, están relacionados tanto con el proceso como con los resultados, y hacen referencia al desarrollo intelectual de los individuos -manifestado en atributos personales, sociales y de relevancia económica- y a la búsqueda del conocimiento a través de la investigación y el desarrollo, conocimiento que puede tener una aplicación práctica mayor o menor y puede estar más o menos adaptado a las necesidades de la sociedad.

En la literatura anglosajona relacionada con el campo de la gestión abundan referencias sobre los términos *goals* y *objectives*. Estos términos son utilizados de forma diversa y a menudo contradictoria. Así por ejemplo, algunos autores adoptan el término *goals* para hacer referencia a los resultados a largo plazo que persigue una organización, mientras que el término *objectives* lo utilizan para designar los resultados de actuación a más corto plazo. Por el contrario, otros autores invierten el uso de estos términos, refiriéndose a los *objectives* como los resultados deseados a largo plazo, mientras que los *goals* son la expresión de los resultados a corto plazo que desea obtener la organización. Incluso los hay que utilizan el término *goal* para hacer referencia a resultados a niveles de actuación de la organización en su conjunto o corporación, mientras que el concepto de *objective* alude a un conjunto de resultados más específicos establecidos a niveles inferiores de la dirección que permiten alcanzar los *goals*. En nuestro trabajo, independientemente de la terminología utilizada, distinguiremos entre la formulación de

objetivos generales, de objetivos específicos y de acciones estratégicas. Los *objetivos generales* pueden ser considerados como una extensión lógica de la misión, como los objetivos genéricos a largo plazo hacia los que se orientan los esfuerzos de la organización en el futuro y, generalmente, son establecidos en términos cualitativos. Por su parte, los *objetivos específicos* son versiones más concretas de los objetivos generales, normalmente vienen expresados en términos cuantitativos y están referidos a períodos de tiempo más cortos. Y además, cualquier objetivo específico que persiga la institución para el logro del objetivo general se puede reducir, en último término, a *acciones estratégicas*.

En los apartados siguientes presentamos diferentes formas alternativas utilizadas por un conjunto de instituciones de educación superior en los procesos de formulación de objetivos y acciones estratégicas. En concreto, hemos llegado a distinguir hasta cinco modelos diferentes, a saber:

- Objetivos generales, objetivos específicos y acciones estratégicas.
- Propósitos, objetivos generales, objetivos específicos y acciones estratégicas.
- Prioridades, objetivos generales, objetivos específicos y acciones estratégicas.
- Áreas, objetivos generales, objetivos específicos y acciones estratégicas.
- Áreas clave, desafíos y recomendaciones.

Con referencia a los anteriores modelos, en las experiencias ilustrativas que se recogen en este apartado se ha considerado oportuno incluir únicamente los primeros niveles del proceso de formulación de objetivos y acciones estratégicas de las instituciones universitarias referenciadas.

### 3.5.1. MODELO I: OBJETIVOS GENERALES, OBJETIVOS ESPECÍFICOS Y ACCIONES ESTRATÉGICAS.

Para la Western Carolina University (1993), la University of North Texas (1992), la Stephen F. Austin State University (1992) y la Georgia State University (1993), son tres los niveles existentes en el proceso de formulación de objetivos y acciones estratégicas: *goals*, *objectives* y *strategies*. Estas instituciones consideran que los objetivos generales (*goals*) son la extensión lógica de la misión de la institución o unidad, se declaran normalmente en términos ampliamente cualitativos y definen la orientación en la que la institución o unidad desea avanzar en los próximos cinco o diez años.

En el desarrollo de estos planes estratégicos, cada declaración de objetivos generales va seguida de unos objetivos específicos (*objectives*). Éstos son metas a alcanzar o tácticas a iniciar, con respecto a un objetivo general en particular, mediante la realización de actividades concretas. Los objetivos específicos hacen referencia a los resultados deseados a corto plazo (de uno a dos años), suelen ser establecidos en términos cuantitativos, deben ser realistas, consistentes con los objetivos generales y la misión de la universidad, y deben ser priorizados. Como consecuencia, proporcionan dirección, revelan prioridades, fomentan la coordinación y sirven de apoyo en las actividades de formulación e implementación de las acciones estratégicas. En un tercer nivel de formulación, después de los objetivos generales y los específicos, estas universidades establecen un número limitado de acciones estratégicas (*strategies*) para cada objetivo específico. Éstas son acciones específicas que serán empleadas en el logro de cada objetivo, deben ser muy precisas, concretas en el tiempo y han de utilizar los puntos fuertes para explotar las oportunidades y evitar las amenazas, así como ser ideadas con el fin de superar los puntos débiles.

**EXPERIENCIA ILUSTRATIVA XXVII**

**Western Carolina University (1993)**

**OBJETIVO GENERAL I:** Definir y perseguir la calidad en todas las actividades académicas, de vida de los estudiantes, administrativas y de apoyo en Western Carolina University.

**Objetivos específicos:**

- Asegurar que nuestro profesorado alcanza la distinción nacional en comparación con el profesorado de universidades regionales integradas en cuanto a calidad de la docencia, del servicio y de la investigación.
- Garantizar, retener y desarrollar un personal de la más alta calidad para apoyar las operaciones de la Universidad.
- Promover el desarrollo óptimo de los estudiantes.
- Mantener y mejorar las instalaciones físicas para los programas de apoyo académico y a los estudiantes.
- Aumentar el personal de secretaría y de apoyo donde sea necesario en el campus.
- Desarrollar más los programas que tienen impacto a nivel de universidad.
- Comenzar el desarrollo de las iniciativas de planes de estudios aprobadas en el informe de revisión del rol y la misión.
- Desarrollar las colecciones y las capacidades tecnológicas en la Hunter Library con el fin de apoyar mejor a todos los programas académicos.

**OBJETIVO GENERAL II:** Mejorar la imagen de Western Carolina University y ampliar el reconocimiento público de la contribución significativa de la institución a la región, el estado, la nación, y el mundo.

**Objetivos específicos:**

- Aumentar el conocimiento de la universidad por públicos identificados a través de actividades intensificadas y orientadas a las promociones con un énfasis en la calidad de la universidad que reflejan los logros de profesores, estudiantes y antiguos alumnos.
- Proporcionar programas de deportes de competición en la Southern Conference.

**OBJETIVO GENERAL III:** Alcanzar una matrícula media de 5.700 estudiantes en dedicación completa durante el período de los próximos cinco años, 1990-95, de una manera controlada y ordenada que garantice la calidad continua de los programas y servicios para todos los estudiantes.

**Objetivos específicos:**

- Matricular al menos a 2.000 estudiantes a tiempo completo de primer curso cada año.
- Aumentar las tasas de retención en primer curso de los estudiantes de primero no repetidores a un 75%; las tasas de retención en segundo curso a un 60%; y las tasas de retención en tercer curso a un 54% en 1994.

*(Continúa ... )*

- Mantener los actuales niveles de matrícula en postgrado.

**OBJETIVO GENERAL IV:** Fortalecer la identidad de la Universidad como el principal centro de actividad académica, enseñanza, recursos culturales, y servicios apropiados dentro de la región.

**Objetivos específicos:**

- Fortalecer la reputación y la identidad de Western en la comunidad de Asheville.
- Promover la relación única de WCE con la Eastern Band de los indios *cherokees*.
- Proporcionar y apoyar actividades que mejoren unas relaciones más estrechas universidad/comunidad.

**OBJETIVO GENERAL V:** Aumentar la financiación de las fuentes privadas para fortalecer los programas de la Universidad, ampliar sus servicios, y apoyar a sus estudiantes.

**Objetivos específicos:**

- Mejorar la capacidad de generar propuestas que buscan la ayuda financiera externa para proyectos de investigación y servicios.
- Proporcionar apoyo y mejorar las publicaciones y actividades de progreso de la universidad.
- Iniciar nuevos programas de avance de la universidad incluyendo un programa global anual de donaciones en apoyo de los programas académicos y deportivos, un programa principal de obsequios, y un informe de hechos que defina las necesidades institucionales.

**University of North Texas (1992)**

---

**OBJETIVO GENERAL I:** Mantener un entorno educativo positivo y eficientemente administrado que permita que los estudiantes prosperen.

**Objetivos específicos:**

- Proporcionar oportunidades curriculares y extracurriculares que permitan que los estudiantes prosperen y se desarrollen.
- Aumentar constantemente la diversidad étnica del colectivo de estudiantes.
- Enfatizar el uso máximo de espacio como aspecto integral de la eficiencia administrativa.

**OBJETIVO GENERAL II:** Captar y retener a un profesorado diverso que destaque en las actividades académicas y creativas y que sea excelente en la docencia.

**Objetivos específicos:**

- Mantener prácticas de contratación agresivas para aumentar simultáneamente tanto la calidad como la diversidad del profesorado.
- Aumentar el reconocimiento nacional del profesorado a través de sus esfuerzos académicos y creativos.

(Continúa ... )



- Continuar con la tradición de siglos de excelencia en la docencia en la University of North Texas.

**OBJETIVO GENERAL III:** Ampliar los programas de cooperación con entidades empresariales, gubernamentales, sociales, educativas y culturales de Dallas-Fort Worth Metroplex, incluyendo el Texas College of Osteopathic Medicine y las facultades de la comunidad del área, de forma que se mejoren los programas académicos, se incrementen las oportunidades educativas para los estudiantes, se maximice el uso de los recursos, y se beneficie la región.

**Objetivos específicos:**

- Comprometerse a prestar servicios como la institución líder en el área metropolitana de Dallas-Fort Worth para mejorar la vitalidad económica de la región y mejorar su calidad de vida.
- Aumentar los fondos externos sustancialmente a través de asociaciones con la empresa y la industria, el gobierno, y las organizaciones culturales.

**Stephen F. Austin State University (1992)**

---

**OBJETIVO GENERAL I:** Educar ampliamente a los estudiantes de grado que llegan a SFASU para unas carreras productivas, contribuir a la ciudadanía, y unas vidas personales significativas y proporcionar una formación de postgrado y profesional que preparará a los estudiantes para obtener colocación en la profesión elegida y llegar a ser profesionales de éxito.

**Objetivos específicos:**

- Mejorar el currículum central y los cursos profesionales, donde sea apropiado, para incorporar los desafiantes aspectos de la diversidad, la conciencia global, y el cambio tecnológico.
- Evaluar (1992) e incrementar en un 5% (1997) el número de estudiantes que obtienen un empleo productivo o asisten a escuelas de postgrado/profesionales dentro de los seis meses posteriores a su titulación.
- Evaluar, modificar, y mejorar los programas de titulaciones de postgrado y profesionales para reflejar las necesidades del estado.
- Aumentar el porcentaje de estudiantes minoritarios que asisten a SFASU durante cada uno de los seis años siguientes.

**OBJETIVO GENERAL II:** Promover el bienestar social, económico, y físico del estado y la región a través de la aplicación del conocimiento y talento del profesorado y personal de la universidad.

**Objetivos específicos:**

- Mejorar la contribución de la enseñanza de continuación a las necesidades de aprendizaje de la región aumentando el número de programas y participantes en un promedio de un cinco por ciento al año durante los seis próximos años.

(Continúa ... )

- Aumentar en un promedio de un tres por ciento anual durante los próximos seis años el número de servicios de consultoría de la universidad proporcionado por el profesorado y el personal a través de sus diferentes divisiones y programas.
- Aumentar los programas de servicio a la comunidad (incluida la educación pública) de financiación externa en un promedio de un dos por ciento anual durante los próximos seis años.
- Aumentar el número de eventos y la asistencia a programas de interés cultural y público ofrecidos por la institución para las comunidades universitaria y regional.

**OBJETIVO GENERAL III:** Mantener y mejorar las instalaciones físicas de la institución con el fin de que puedan cubrir más eficazmente las necesidades de los programas académico y de vida de los estudiantes.

**Objetivos específicos:**

- Cumplir la regla del Texas Higher Education Coordinating Board que establece que toda institución debe completar un 15% del mantenimiento aplazado anualmente antes de 1996.
- Cumplir las líneas de acción ordenadas externamente en relación a las instalaciones físicas de la universidad.
- Mejorar las instalaciones en respuesta a las necesidades de programas y matrículas según se identifica en la encuesta anual a los decanos de facultades y directores de instalaciones.

**OBJETIVO GENERAL IV:** Dirigir los recursos fiscales disponibles a la universidad para maximizar su impacto sobre los programas a través de unas mayores eficiencias y unos menores costes administrativos.

**Objetivos específicos:**

- Mantener el coste anual de educar a un estudiante dentro del índice de precios de la educación superior.
- Mantener los costes administrativos como un porcentaje del E&G total por debajo de la media del estado tal y como se informa en los informes LBB de medidas de actuación.

**OBJETIVO GENERAL V:** Mejorar la calidad educativa, oportunidad y servicio al estado aumentando la financiación extramuros.

**Objetivos específicos:**

- Aumentar la financiación extramuros de fuentes gubernamentales en 1998 un 5% por encima del nivel de 1991.
- Aumentar las contribuciones anuales de individuos particulares durante 1998 un 10% por encima del nivel de 1991.
- Aumentar el envío de propuestas de financiación de la universidad a las corporaciones y fundaciones privadas durante 1998 un 10% por encima del nivel de 1991.
- Aumentar el número de donaciones para planificación del patrimonio durante 1998 un 10% por encima del nivel de 1991.

(Continúa ...)

**OBJETIVO GENERAL VI:** Gestionar las empresas auxiliares de la institución de forma que proporcionen unos servicios de alta calidad al tiempo que mantienen unos programas efectivos en costes para apoyar las actividades de vida de los estudiantes que son fundamentales para un campus residencial rural como SFA.

**Objetivos específicos:**

- Mantener y ampliar los servicios para aumentar los ingresos.
- Aumentar las tasas de ocupación de las residencias a un 90% de capacidad durante cada uno de los semestres de otoño.
- Llevar a cabo el trabajo que se detalla en los actuales calendarios de mantenimiento y renovación con el fin de mejorar la calidad de la actual planta física de servicios auxiliares.
- Aumentar la calidad y el número de programas de vida de estudiantes.

**Georgia State University (1993)**

---

**OBJETIVO GENERAL I:** Aumentar la calidad y cantidad de academicismo.

**Objetivos específicos:**

- Alcanzar un equilibrio adecuado entre la docencia y la investigación/academicismo consistente con el que se halla en las instituciones orientadas a la investigación.
- Obtener los recursos financieros necesarios para apoyar la expansión de la investigación y el academicismo, incluyendo un aumento en un 8-10 por ciento de la investigación extramuros financiada durante los próximos cinco años.
- Añadir enfoque en amplitud y profundidad a los actuales recursos de biblioteca que apoyan los programas académicos y de investigación de la Universidad.
- Proporcionar recursos informáticos apropiados, incluyendo *hardware*, *software* y formación, para apoyar los programas académicos y de investigación de la Universidad.

**OBJETIVO GENERAL II:** Mejorar la calidad de los programas académicos.

**Objetivos específicos:**

- Mejorar el compromiso con una docencia de calidad y esforzarse por mejorar más la enseñanza.
- Evaluar sistemáticamente el aprendizaje de los estudiantes y revisar los programas académicos.
- Mejorar la calidad y diversidad multicultural del currículum.

**OBJETIVO GENERAL III:** Mejorar y desarrollar el colectivo de estudiantes de la Universidad.

**Objetivos específicos:**

- Captar y retener a estudiantes de alta calidad tanto a nivel de grado como de postgrado.

(Continúa ...)

- Mejorar la calidad de los programas de currículum conjunto para estudiantes de grado y postgrado y la calidad de vida en el campus.
- Mejorar la facilidad de acceso y la oportunidad a los estudiantes cualificados no tradicionales.
- Captar y retener una población de estudiantes diversa y multicultural.

**OBJETIVO GENERAL IV:** Desarrollar los recursos de profesorado y *staff* de la Universidad.

**Objetivos específicos:**

- Captar, apoyar y retener a un profesorado excelente y diverso que pueda contribuir eficazmente a la misión global de la institución.
- Incrementar el tamaño del profesorado en dedicación exclusiva al menos en un 10 por ciento con el fin de establecer un ratio apropiado profesor/estudiantes para satisfacer las metas de programas académicos de GSU.
- Mejorar las vías de comunicación y promover la comprensión entre los diversos grupos del campus.
- Apoyar el funcionamiento del Staff Council y su esfuerzo por desarrollar un plan de acción para tratar las necesidades del *staff*.
- Ampliar los programas de desarrollo del profesorado.
- Mejorar los beneficios sociales al profesorado y el *staff*.

**OBJETIVO GENERAL V:** Mejorar los recursos físicos de la Universidad

**Objetivos específicos:**

- Mejorar y actualizar el plan maestro del campus.
- Mejorar el inventario de aulas especiales y generales.
- Mejorar los despachos de los profesores y las instalaciones de investigación.
- Mejorar las instalaciones de programas de no licenciatura y actividades de ocio.
- Mejorar las instalaciones de biblioteca.

**OBJETIVO GENERAL VI:** Mejorar la asociación de la Universidad con la comunidad

**Objetivos específicos:**

- Establecer una estructura organizativa para promover las actividades de investigación y servicios relacionadas con las necesidades de Georgia, especialmente en sus áreas urbanas, y formar asociaciones con otras organizaciones para mejorar la calidad de vida.
- Fortalecer las asociaciones con facultades y universidades locales.
- Proporcionar una programación de la educación de continuación y profesional que sea complementaria a la programación académica de la Universidad y financieramente autónoma.
- Aumentar significativamente el apoyo financiero no estatal.

### 3.5.2. MODELO II: PROPÓSITOS, OBJETIVOS GENERALES, OBJETIVOS ESPECÍFICOS Y ACCIONES ESTRATÉGICAS.

El marco conceptual de la planificación estratégica en Colorado State University (1993) distingue cuatro niveles en la formulación de objetivos y acciones estratégicas: *aims*, *goals*, *objectives* y *strategies*. En un primer nivel nos encontramos con los propósitos (*aims*) de programas y de procesos, que son considerados como declaraciones de las intenciones básicas de la institución. Puesto que cada uno de ellos define un aspecto esencial de la Universidad, éstos no son priorizados.

Los objetivos generales (*goals*) proporcionan un mayor grado de definición y especificidad a los propósitos. Además, la combinación de propósitos y objetivos generales definen el marco de la planificación estratégica que organiza los planes específicos que emanan de todas las unidades organizativas de la Universidad. Dentro del apartado de objetivos específicos (*objectives*), éstos son definidos por la institución que nos ocupa como declaraciones de los resultados medibles relevantes para el logro de los propósitos y los objetivos generales durante un período de cuatro años. La Colorado State University establece prioridades para cada objetivo específico utilizando la siguiente terminología: FC.AA cuando existe alta prioridad para el Faculty Council Academic, FC.NA cuando existe alta prioridad para el Faculty Council Non-Academic, y FC.AB cuando existe una menor prioridad para el Faculty Council Academic<sup>1</sup>.

Finalmente, para cada objetivo específico se establecen acciones estratégicas (*strategies*), que son definidas por la Colorado State University (1993) como las técnicas y/o actividades que la institución empleará para alcanzar sus objetivos específicos. Para cada una de ellas se determinan los recursos necesarios, la fuente de financiación, el responsable, así como el período de realización.

---

<sup>1</sup> Estas indicaciones han sido omitidas en las transcripciones referenciadas en el presente trabajo.

Los propósitos, en el proceso de formulación de objetivos y acciones estratégicas de la Colorado State University (1992), se establecen de acuerdo con los cinco criterios básicos que se exponen seguidamente:

- *Calidad.* La calidad es una consideración primordial en todas las decisiones. Todos los programas deben ser de alta calidad y luchar por la mejora continua de la excelencia en el cumplimiento de su misión. Aunque la calidad es un concepto subjetivo y es difícil de medir directamente, es necesario intentar evaluar las implicaciones que, sobre ella, tienen las diferentes decisiones tomadas. Los directivos deben anticiparse en la búsqueda de formas nuevas y creativas de ofertar programas de alta calidad.
- *Centralidad.* La centralidad de una actividad es el grado en que dicha actividad es parte indispensable de la misión de la universidad. De esta forma, la centralidad puede ser juzgada mediante la agregación de evaluaciones del siguiente tipo: ¿La actividad es esencial para el rol y misión de la universidad? ¿La actividad es consistente con las directrices futuras de la universidad o incluso necesaria para la misma? ¿Contribuye la actividad a los otros programas que son clave para la misión de la universidad? ¿Qué impacto tiene la actividad sobre la cultura y valores, la singularidad de la institución, la historia pasada y futura, los estudiantes, el profesorado y el personal?
- *Necesidad.* Los requisitos sociales actuales y futuros, ampliamente definidos, determinan en gran medida las necesidades. Cada actividad de la universidad debe cubrir una determinada necesidad, que puede ser apoyada en ciertas ocasiones por indicadores como la demanda de los estudiantes, la colocación de titulados, y las áreas de distinción o énfasis. Las universidades deben luchar por tomar decisiones que sean acordes a las necesidades de la comunidad universitaria y de sus diferentes grupos de

interés. La determinación de la necesidad requiere de un buen juicio académico y profesional así como de información objetiva.

- *Coste.* El coste no se puede ignorar y es útil en la toma de decisiones sólo cuando se considera en relación a uno o más de los demás factores, como las consideraciones coste-beneficio y los gastos corrientes o puntuales. La cuestión a formularse en relación a este criterio es si la decisión del coste optimiza el valor de los recursos.
- *Políticas gubernamentales.* Para confirmar la seguridad en el lugar de trabajo, preservar la calidad del entorno, garantizar los derechos del individuo y adherirse a las leyes, es necesario tomar decisiones que afectan al entorno de la universidad.

#### EXPERIENCIA ILUSTRATIVA XXVIII

##### Colorado State University (1993)

**PROPÓSITO DE PROGRAMAS I:** *Proporcionar una alta calidad de la experiencia de grado.* La Universidad continuará revisando y mejorando las oportunidades educativas disponibles para los estudiantes de grado. Se diseñarán programas para cubrir las necesidades actuales y futuras de los estudiantes mediante el desarrollo del pensamiento crítico, las capacidades de comunicación, las capacidades de resolución de problemas, la experiencia técnica, y un reconocimiento y apreciación de diferentes perspectivas. La docencia y el asesoramiento excelentes son necesarios para garantizar una experiencia de grado de alta calidad.

**Objetivos generales:**

- Evaluar, mejorar y compensar la docencia y el asesoramiento de los estudiantes de grado.
- Apoyar los esfuerzos individuales, departamentales, de centro y de universidad por enfatizar el pensamiento crítico, la resolución de problemas, y el desarrollo de las capacidades de comunicación.
- Enriquecer la experiencia de estudios de grado con oportunidades, como el Honors Program, interinidades, experiencias de investigación, concentraciones interdisciplinarias, experiencias internacionales, y actividades culturales y currículos conjuntos.

(Continúa ...)

- Evaluar, perfeccionar y mejorar los programas de educación de grado para garantizar una base sólida para el aprendizaje continuo y la vida en un mundo multicultural e interdependiente.
- Mejorar y crear un programa de información para atraer y matricular a estudiantes y proporcionar unos servicios académicos y de apoyo eficaces para ayudarles a titularse.
- Revisar, mejorar y apoyar la educación de grado integrada para asegurar que todos los estudiantes de grado reciben una adecuada amplitud y calidad de educación en las especialidades de la universidad.

**PROPÓSITO DE PROGRAMAS II:** *Proporcionar una alta calidad en los programas de educación de postgrado.* La Universidad continuará revisando y mejorando las oportunidades educativas disponibles a los estudiantes de grado. A los estudiantes de postgrado se les proporcionarán los medios necesarios para alcanzar los más altos niveles de aprendizaje en su campo, realizar contribuciones académicas dirigidas hacia el bienestar de la humanidad, y desarrollar sus capacidades como líderes profesionales.

**Objetivos generales:**

- Identificar y apoyar una serie de programas de postgrado a mantener y/o elevar al rango de nacional/internacional.
- Mejorar los programas que vayan a identificar, atraer, y matricular a estudiantes de postgrado de alta calidad y proporcionar unos servicios académicos y de apoyo eficaces para ayudarles a titularse.
- Revisar, mejorar y apoyar los programas de educación de postgrado para garantizar que los estudiantes reciben una educación y formación de la amplitud y calidad apropiadas.
- Aumentar la proporción de estudiantes de postgrado a la media de nuestras instituciones homólogas en la CCHE.
- Evaluar, mejorar y compensar la docencia y asesoramiento a los estudiantes de postgrado.

**PROPÓSITO DE PROGRAMAS III:** *Proporcionar un entorno que conduzca a una investigación, actividad académica y arte excelentes de profesores y estudiantes.* La universidad proporcionará un clima de apoyo a la investigación y los logros académicos. La libre expresión y la persecución de las ideas en la búsqueda de la verdad estarán garantizadas. Colorado State University luchará por difundir los resultados de su investigación, actividad académica y arte a través de sus propias aulas y a través del mundo en beneficio de todos.

**Objetivos generales:**

- Identificar y apoyar las áreas de excelencia en investigación, actividad académica y arte, y mantener o elevarlas al nivel de eminencia nacional y/o internacional.
- Estimular y mejorar el apoyo al profesorado y los estudiantes en la búsqueda de la investigación, la actividad académica y el arte.
- Identificar, mejorar y compensar la excelencia del profesorado y los estudiantes en la investigación, la actividad académica y el arte.
- Identificar y apoyar los esfuerzos de investigación disciplinarios e interdisciplinarios para resolver problemas estatales, nacionales e internacionales.
- Fomentar y fortalecer los lazos entre la universidad, el sector privado, las agencias gubernamentales e internacionales y las organizaciones para mejorar el desarrollo, adopción y transferencia del conocimiento.

(Continúa ...)



**PROPÓSITO DE PROGRAMAS IV:** *Proporcionar programas de extensión universitaria que respondan a las necesidades educativas y de desarrollo de todos los colectivos de la universidad.* La Universidad proporcionará experiencias de aprendizaje, tanto dentro como fuera del campus, para cubrir las necesidades emergentes de la más amplia gama de clientela. Colorado State University acepta su responsabilidad como *land grant* de cubrir las necesidades de los ciudadanos del estado, la nación y el mundo desarrollando y compartiendo el conocimiento dentro de sus áreas de capacidad.

**Objetivos generales:**

- Comunicar la misión, función, fines, y actividades de la universidad a sus públicos internos y externos.
- Permitir que Colorado State continúe siendo la institución educativa líder del estado en las áreas de desarrollo económico estatal, asistencia y transferencia técnicas, educación de continuación y desarrollo de recursos humanos y de la comunidad.
- Desarrollar asociaciones con los sistemas educativos y otras agencias de forma que los individuos puedan tener un mejor acceso a la educación superior y tener éxito en sus aspiraciones.
- Continuar el desarrollo de las telecomunicaciones y otras tecnologías para la difusión y mejora del conocimiento a través de los programas de extensión actuales y futuros, incluyendo los programas de educación, servicios y asistencia.
- Identificar y compensar las contribuciones del profesorado, el personal y los estudiantes como partes integrales de las actividades académicas de la universidad.
- Promover la innovación educativa y las relaciones de beneficio mutuo fomentando los lazos con la empresa, la agricultura, la industria y otras agencias públicas, incluyendo las instituciones de educación superior y sociales.
- Fomentar las actividades de cooperación con las otras instituciones de educación superior del Colorado State University System (CSUS).

**PROPÓSITO DE PROCESOS I:** *Asegurar el crecimiento y desarrollo de los estudiantes, el personal y el profesorado de la Universidad.* La universidad garantizará un entorno que apoye las necesidades y aspiraciones de sus estudiantes, personal y profesorado. Esto incluye proporcionar el apoyo y el clima necesarios para permitir una actuación competente individual y colectiva de las responsabilidades profesionales y oportunidades para buscar el crecimiento profesional.

**Objetivos generales:**

- Obtener una compensación del profesorado en o por encima de la media de nuestras instituciones homólogas en la CCHE.
- Promover la excelencia proporcionando a todos los individuos asociados con la universidad la oportunidad de desarrollo profesional, técnico y personal.
- Mejorar los programas para ayudar a los estudiantes y antiguos alumnos a realizar la transición a carreras y profesiones.
- Proporcionar un entorno físico que sea apropiado, esté adecuadamente equipado, y libre de barreras para permitir que los individuos alcancen la excelencia.
- Asegurar un entorno universitario que invite y apoye a estudiantes, profesores, personal, padres, amigos y visitantes, mientras que estimula el libre intercambio de ideas.

(Continúa ... )

**PROPÓSITO DE PROCESOS II:** *Asegurar la participación total de los individuos de la sociedad pluralista en la que vivimos como socios iguales en la vida de la universidad. La universidad captará, retendrá y apoyará a un personal, estudiantes y profesorado de la cultura diversa a la que sirve la universidad con un énfasis particular en aquellos que históricamente han estado poco representados. La universidad asegurará la toma de decisiones participativa solicitando y respetando las contribuciones de los diversos segmentos de la comunidad.*

**Objetivos generales:**

- Crear y mantener un clima en el campus tanto dentro como fuera del aula que refleje el valor y la comprensión de la diversidad dentro de un marco de creencias y valores comunes.
- Captar y retener a estudiantes, profesores, y personal cualificados con énfasis en aquellos que históricamente han estado poco representados (es decir, minorías, mujeres, personas con discapacidades).
- Fomentar la evolución continua de un sistema de gobierno compartido.

**PROPÓSITO DE PROCESOS III:** *Asegurar los recursos materiales y financieros necesarios para alcanzar todos los propósitos de la universidad. La universidad desarrollará estrategias eficaces para garantizar los recursos necesarios de diversas fuentes para lograr unos salarios competitivos, instalaciones modernas y otros servicios requeridos para llevar a cabo las misiones educativa, de investigación y de servicio.*

**Objetivos generales:**

- Aumentar el apoyo público y privado para las prioridades de dotaciones, capital y operativas dirigidas hacia las prioridades de excelencia de la universidad.
- Obtener la financiación pública y privada para dar el apoyo basado en los méritos y en las necesidades a los estudiantes de grado y postgrado al menos en el nivel equivalente a nuestras instituciones homólogas de la CCHE.
- Proporcionar instalaciones y equipamiento de alta calidad, atractivos, eficientes y que no dañen el entorno para apoyar los requisitos educativos, de investigación, culturales y de currículos conjuntos de Colorado State University.
- Proporcionar la infraestructura y los servicios de tecnología de información necesarios para apoyar y mejorar el aprendizaje, la investigación y el academicismo, y la extensión universitaria.
- Fomentar una cultura de progreso continuo para mejorar tanto el servicio al cliente como la productividad.

### 3.5.3. MODELO III: PRIORIDADES, OBJETIVOS GENERALES, OBJETIVOS ESPECÍFICOS Y ACCIONES ESTRATÉGICAS.

Duke University (1992) ha organizado su proceso de formulación de objetivos y acciones estratégicas en torno a seis prioridades: (a) mejorar la calidad de la Universidad, (b) internacionalizar el campus y sus programas, (c) desarrollar la actividad académica y la educación interdisciplinaria, (d) dirigir activamente los recursos, (e) fortalecer la comunidad del campus, y (f) ejercer una ciudadanía responsable en nuestras comunidades más amplias. Consideradas en su conjunto, estas prioridades permiten alcanzar la misión de Duke University de ocupar un puesto de liderazgo en el mundo educativo. Para cada una de ellas, la institución establece objetivos generales (*objectives*), así como un conjunto de objetivos específicos (*goals*) y acciones estratégicas (*strategies*) para el logro de cada objetivo general. Seguidamente presentamos la experiencia ilustrativa que recoge las prioridades en torno a las que Duke University organiza su proceso de formulación, conjuntamente con los objetivos generales encuadrados bajo cada prioridad:

#### EXPERIENCIA ILUSTRATIVA XXIX

##### Duke University (1992)

**PRIORIDAD I:** Mejorar la calidad.

**Objetivos generales:**

- *Mejorar la Calidad del Profesorado.* Crear y mantener un profesorado que se caracteriza por el compromiso con la excelencia en la docencia y por una distinción internacional en investigación y actividad académica.
- *Elecciones intelectuales.* Identificar y perseguir aquellas áreas en que Duke University puede realizar contribuciones significativas en términos de docencia, actividad académica, e investigación.

(Continúa ...)

- *Perspectivas múltiples en educación.* Crear y mantener un profesorado y colectivo de estudiantes diversos y proporcionar una experiencia educativa que desarrolle la apreciación por nuestras propias tradiciones pero que también fomente el aprendizaje y el respeto por las contribuciones y perspectivas de una sociedad diversa.
- *Educación de grado.* Fortalecer la calidad de la educación de grado.
- *Educación de postgrado y profesional.* Mejorar la calidad de los programas de postgrado y profesionales.
- *Entorno de aprendizaje.* Ofrecer un entorno de aprendizaje adecuado a la calidad de nuestro profesorado y estudiantes. Apoyar la docencia e investigación de la Universidad con instalaciones de bibliotecas, informática, aulas, y laboratorios de alta calidad. Hacer un uso eficaz de los activos de nuestros campus, incluyendo el desarrollo del East Campus como parte vibrante de la comunidad universitaria.

**PRIORIDAD II:** Internacionalización.

**Objetivo general:**

- *Internacionalización.* Ampliar el marco de referencia de Duke University para abarcar el mundo, en respuesta a la globalización constantemente creciente de la cultura, la actividad económica, y el propio conocimiento.

**PRIORIDAD III:** Actividad académica y educación interdisciplinaria.

**Objetivos generales:**

- *Actividad Académica y Educación Interdisciplinaria.* Fomentar el intercambio de ideas e información entre las fronteras disciplinarias tradicionales. Llevar la investigación y la docencia en Duke a la vanguardia del conocimiento. Permitir que el profesorado de Duke resuelva los problemas intelectual y socialmente importantes que a menudo ocurren en los intersticios de las disciplinas tradicionales. Sacar ventaja de la naturaleza compacta del campus de Duke para alcanzar una ventaja comparativa en actividad académica y educación.

**PRIORIDAD IV:** Dirección de recursos.

**Objetivos generales:**

- *Dirección Administrativa.* Mejorar la dirección de los recursos humanos, financieros y físicos de Duke. Mejorar la productividad de los servicios administrativos.
- *Recursos Humanos.* Atraer y apoyar una fuerza de trabajo de alta calidad que esté totalmente entregada y sea capaz de cumplir la visión de Duke University. Proporcionar a nuestros empleados un entorno de trabajo que sea desafiante, profesionalmente satisfactorio, y personalmente compensador.
- *Beneficios Suplementarios.* Proporcionar los beneficios suplementarios necesarios y suficientes como parte del paquete de compensación total para apoyar el nivel de calidad de los empleados requerido en Duke University. Controlar los costes de los beneficios suplementarios.

(Continúa ... )

- *Servicios Auxiliares.* Apoyar las misiones educativas de la Universidad proporcionando las instalaciones de comedor y transportes apropiadas a la comunidad del campus así como las instalaciones de residencia a los estudiantes. Proporcionar calidad de producto y servicio en todas las 74 actividades auxiliares.
- *Privatización.* Centrar a la Universidad en sus misiones centrales y mejorar la dirección de aquellas actividades de apoyo que deben mantenerse.
- *Mantenimiento de Instalaciones.* Facilitar la continuidad de los recursos físicos de la Universidad sin cargar irrazonablemente las operaciones actuales o hacer una transferencia intergeneracional de responsabilidad de mantenimiento.
- *Sistemas de Información e Informática.* Mejorar el apoyo a las aplicaciones informáticas para la docencia, la investigación, las operaciones de biblioteca, y la administración. Explotar las capacidades informáticas para aumentar la eficiencia, la productividad, y la eficacia en estas áreas.
- *Investigación.* Asegurar que Duke University continúa aumentando su investigación financiada para intereses de investigación de valor académico.

**PRIORIDAD V:** Fortalecer la comunidad.

**Objetivo general:**

- *Fortalecer la Comunidad.* Mantener un sentido de unicidad dentro de la Universidad. Crear una verdadera comunidad intelectual en Duke. Crear una comunidad de campus inclusiva que ofrezca a todos sus miembros la máxima oportunidad educativa.

**PRIORIDAD VI:** Ciudadanía responsable.

**Objetivo general:**

- *Ciudadanía Responsable.* Tener a la Universidad como una parte integral de la comunidad de forma mutuamente beneficiosa.

### 3.5.4. MODELO IV: ÁREAS, OBJETIVOS GENERALES, OBJETIVOS ESPECÍFICOS Y ACCIONES ESTRATÉGICAS.

Portland State University (1991) articula la formulación de objetivos y estrategias en torno a cuatro grandes áreas: (a) el contexto metropolitano; (b) programas académicos, de investigación y de servicios; (c) servir a la comunidad y a los estudiantes de nuestros días; y (d) dirigir el futuro de la Universidad. A su vez, estas grandes áreas son desarrolladas mediante once objetivos generales (*objectives*): (a) la dimensión urbana, (b)

el entorno físico del campus, (c) programas académicos, (d) tecnología, (e) la dimensión internacional, (f) acceso, (g) diversidad, (h) crecimiento, (i) administración, (j) comunicaciones, y (k) implementación. Estos objetivos generales, agrupados por áreas, van acompañados de los correspondientes objetivos específicos (*goals*), para los que se han definido sus acciones estratégicas particulares (*strategies*). A continuación relacionamos las áreas y los objetivos generales especificados en el plan estratégico de Portland State University (1991):

**EXPERIENCIA ILUSTRATIVA XXX****Portland State University (1991)****ÁREA I: El contexto metropolitano.****Objetivos generales:**

- *La dimensión urbana.* Complementar y fundamentarse en la riqueza cultural y en la diversidad social y económica de la comunidad metropolitana a través de la participación en las nuevas aplicaciones, desarrollos, recursos de la comunidad, preocupaciones e ideales.
- *El entorno físico del campus.* Reflejar en el entorno físico la cooperación y colaboración de Portland State University con la ciudad, al tiempo que se desarrolla el espacio y un entorno de aprendizaje para apoyar la misión de la Universidad.

**ÁREA II: Programas académicos, de investigación y de servicios.****Objetivos generales:**

- *Programas académicos.* Proporcionar una mayor fortaleza y variedad en los programas de postgrado, profesionales y de investigación con un compromiso con una educación general seria y un mejor entorno de apoyo al aprendizaje, mientras se impulsan nuevas direcciones y métodos de investigación, y se fortalece en todos los programas académicos un enfoque de servicio al público y de vida cultural de la comunidad.
- *Tecnología.* Apoyar el desarrollo continuado de la tecnología y proporcionar una educación a los ciudadanos que pueden contribuir y prosperar en una era de cambio tecnológico.
- *La dimensión internacional.* Proporcionar una dimensión internacional en todos los programas apropiados y desarrollar programas con un enfoque internacional específico.

**ÁREA III: Servir a la comunidad y a los estudiantes de nuestros días.***(Continúa ...)*

**Objetivos generales:**

- *Acceso.* Convertirse en una institución "amistosa para el usuario" cuya experiencia de investigación, programas académicos, servicios a la comunidad, recursos culturales y de información sean ampliamente conocidos y fácilmente accesibles para los individuos y organizaciones de toda la ciudad y la región.
- *Diversidad.* Desarrollar una conciencia y apreciación de las diferencias culturales, étnicas, sociales y educativas de los miembros de la comunidad universitaria.

**ÁREA IV: Dirigir el futuro de la Universidad.****Objetivos generales:**

- *Crecimiento.* Continuar el crecimiento de la calidad de la investigación, y de los programas educativos y servicios urbanos y regionales, mientras se presta servicio a una demanda creciente de estudiantes y nos convertimos en el principal recurso de educación superior de la Portland Metropolitan Area.
- *Administración.* Tener una organización eficaz dotada de personas comprometidas apoyada por sistemas y actividades eficaces y eficientes.
- *Comunicaciones.* Desarrollar un programa integrado para crear la conciencia y la apreciación públicas del valor de la Universidad con el fin de garantizar la participación y el apoyo más amplios posible para la Universidad y su misión.
- *Implementación.* Implementar el plan estratégico mientras se mantiene un proceso de planificación continua.

**3.5.5. MODELO V: ÁREAS CLAVE, DESAFÍOS Y RECOMENDACIONES.**

En el plan estratégico de la University of South Carolina at Columbia (1993), no se recogen de forma explícita los objetivos generales y específicos y las acciones estratégicas de la institución. Su metodología particular organiza el proceso de formulación de objetivos y estrategias en torno a los tres niveles siguientes: *key issues* (áreas clave), *challenges* (desafíos) y *recommendations* (recomendaciones). A pesar de la naturaleza atípica de la terminología empleada por la Universidad, observamos que verdaderamente estos conceptos guardan cierta correspondencia con los de objetivos generales, objetivos específicos y acciones estratégicas, respectivamente. A continuación presentamos las áreas clave en torno a las que la University of South Carolina at Columbia ha organizado su proceso de formulación de objetivos y acciones estratégicas:

**EXPERIENCIA ILUSTRATIVA XXXI****University of South Carolina at Columbia (1993)**

**ÁREA CLAVE I: *Excelencia académica.*** Una gran universidad es conocida en última instancia por el carácter y el éxito de sus estudiantes. Las grandes universidades son de esta forma tanto exclusivas como abiertas, fomentando lo mejor de los ciudadanos de la nación para que pretendan ser miembros de sus comunidades. Se ha dado una tendencia creciente, durante la última década, a reducir los programas federales de préstamos a los estudiantes. La Universidad debe asegurar la continua disponibilidad de ayuda financiera para aquellos que muestren necesidad y deben ofrecer una financiación razonable a todos los estudiantes y familias para los que una educación en USC Columbia es una importante inversión de por vida. Además, USC Columbia debería compensar y retener a los mejores profesores y estudiantes y mantener el equipamiento docente y las instalaciones actualizadas con el fin de garantizar que sus estudiantes obtienen una educación competitiva.

**Desafíos:**

- USC Columbia debe alcanzar y mantener un equilibrio entre sus misiones de docencia e investigación, en la medida en que esto mejore la calidad de su programa de grado y su capacidad de investigación.
- USC Columbia debe reconocer y compensar la docencia sobresaliente y la mejora continua de la docencia en la Universidad.
- USC Columbia debe atraer y retener a una cifra más alta de estudiantes diversos y con talento académico.
- USC Columbia debe continuar proporcionando un entorno que conduzca al crecimiento total de sus estudiantes.

**ÁREA CLAVE II: *Excelencia de investigación y actividad académica.*** La calidad de una universidad investigadora se mide por la fortaleza intelectual de su profesorado. Los logros académicos son el producto de muchos factores: un clima de curiosidad intelectual y libertad académica; la presencia de colegas estimulantes y oportunidades de trabajo en colaboración; y el apoyo proporcionado a través de bibliotecas excelentes, ordenadores e instalaciones para los estudiantes de postgrado. Reconociendo el valor intrínseco del nuevo conocimiento, la Universidad debe continuar ampliando sus esfuerzos investigadores en investigación básica y aplicada así como en creación artística.

**Desafíos:**

- USC Columbia debe continuar mejorando su clasificación entre las cien mejores universidades de investigación del país.

(Continúa ... )



- Reconociendo el valor intrínseco del conocimiento nuevo, USC Columbia debe continuar ampliando los esfuerzos de investigación que beneficien directamente a la sociedad y mejoren la docencia de calidad.
- USC Columbia debe coordinar y centrar sus emergentes fortalezas y oportunidades de investigación presentes en una serie de disciplinas diferentes (como ciencias del entorno, de la salud, informáticas y materiales, perspectivas internacionales, las artes, e investigación de políticas públicas) mediante el estímulo de la cooperación y colaboración interdisciplinarias.
- USC Columbia debe proteger la viabilidad y mejorar la eficacia de sus institutos y centros.

**ÁREA CLAVE III: Calidad de vida del estudiante.** Desde su fundación en 1801, la University of South Carolina ha desempeñado un rol importante en la vida y desarrollo de South Carolina. De acuerdo con el preámbulo de su estatuto de creación original, el South Carolina College, que más tarde se convirtió en la University of South Carolina, se estableció "en Columbia, centro del estado, como medio de promoción de la armonía de la comunidad en su conjunto [...] una característica que no se encuentra en los estatutos de creación de otras universidades estatales". Conjuntamente con el cincuenta aniversario del College en 1854, el *Charleston Courier* advirtió que como "primer College americano dotado completamente por un Estado con sus propios recursos", el centro "ha moldeado y configurado a toda la población del Estado en un espíritu de unidad y concordia, raramente ejemplificado en otros lugares". La Universidad debe continuar proporcionando este servicio humano especialmente a sus estudiantes.

**Desafíos:**

- USC Columbia debe continuar proporcionando un entorno estimulador en el que los estudiantes, profesores, y personal puedan desarrollar los atributos esenciales para una vida realizada y productiva: desarrollo intelectual, emocional, espiritual y físico, la capacidad de tomar decisiones éticas; respeto por la dignidad y valor de todos los individuos; y un interés intenso por la contribución al bienestar de la sociedad.
- USC Columbia debe estimular el desarrollo del carácter ético y la ciudadanía responsable en sus estudiantes.
- USC Columbia debe proporcionar a los estudiantes una educación rigurosa que cultive las capacidades de los estudiantes para aprender continuamente, pensar críticamente, y trabajar eficazmente en una sociedad diversa.

**ÁREA CLAVE IV: Salarios competitivos.** Los niveles de financiación estatal han descendido hasta tal punto durante los últimos años que los salarios del profesorado han dejado de ser competitivos regionalmente y nacionalmente. La compensación inadecuada del profesorado ha causado desigualdades salariales internas y reducciones de salarios. USC pretende aumentar los salarios del profesorado a la media del sureste para instituciones comparables esforzándose en proporcionar al menos el promedio mínimo ofrecido en los estados del Southern Regional Education Board (SREB). No hemos alcanzado la media del SREB, y mucho menos las normas nacionales.

(Continúa ...)

**Desafíos:**

- USC Columbia debe atraer y retener a académicos que sean excelentes en docencia e investigación. Con el fin de competir nacionalmente por ese talento, USC Columbia debe reconocer y compensar las contribuciones de su profesorado y personal destacado y productivo estableciendo una estructura de salarios competitiva. Además, USC Columbia tratará los temas de igualdad de salarios, incluyendo las desigualdades por sexo y etnia.
- Reconociendo que los estudiantes de postgrado ayudan en la docencia y la investigación, USC Columbia debe desarrollar estipendios competitivos para los estudiantes de postgrado.

**ÁREA CLAVE V: Fuentes de nuevos ingresos.** La University of South Carolina compite por los recursos estatales con otras necesidades urgentes, incluyendo la sanidad, el sistema penitenciario y los servicios sociales. En esta competencia, la participación de la educación superior en los recursos estatales ha descendido constantemente durante la última década. La competencia continuará. USC debe equilibrar sus necesidades con sus recursos y encontrar nuevas fuentes de ingresos.

**Desafíos:**

- USC Columbia debe alcanzar un nivel superior de financiación pública con el fin de alcanzar su rol y misión distintivos y mejorar la calidad de sus programas.
- USC Columbia debe aumentar el apoyo público a través de un aumento significativo en las donaciones privadas.
- El profesorado de USC Columbia debe buscar agresivamente financiación en las fuentes establecidas e identificar nuevas fuentes de financiación externa.
- Dados los costes operativos en aumento de varios programas y la necesidad imperativa de mantener la calidad en los programas académicos clave, será necesario implantar tarifas de laboratorio para los estudiantes. Sin embargo, USC minimizará los aumentos en la actual estructura de tarifas hasta el nivel posible.
- Dada la limitación de los recursos asignados a la Universidad, anticipamos que cada unidad de planificación debe ser cada vez más *entrepreneurial*; por lo tanto, las nuevas iniciativas se deben financiar con una variedad de fuentes, incluyendo la reasignación interna, los fondos estatales, las donaciones privadas, la cobertura de gastos generales con ayudas, y el dinero de las dotaciones.
- La relación entre los deportes intercentros y la comunidad más amplia de la Universidad debe ser de cooperación y colaboración.

**ÁREA CLAVE VI: Responsabilidad institucional.** La Universidad debe demostrar que cumple con su misión. Como institución pública de South Carolina, USC Columbia debe demostrar esto a los ciudadanos de South Carolina, tanto a la Southern Association of Colleges and Schools como a la South Carolina Commission on Higher Education, y a otros cuerpos que acreditan los diferentes programas de la Universidad. Para este fin, la Universidad debe evaluar su eficacia y "utilizar los resultados en un proceso continuo de planificación evaluación de base amplia".

(Continúa ... )

**Desafío:**

- Como parte de la planificación estratégica, USC Columbia debe refinar el proceso utilizado para la revisión continua de sus programas académicos y servicios administrativos.

**ÁREA CLAVE VII: Bibliotecas modernas y sistemas de información.** Históricamente, la Thomas Cooper Library ha sido uno de los activos más preciados de la Universidad. Sin embargo, en la última década, el apoyo institucional a la biblioteca se ha erosionado hasta el punto de plantear una amenaza crítica a la aspiración de excelencia de la Universidad. Es momento de invertir de nuevo en este tesoro fundamental de la Universidad. Además, la Universidad debe mantenerse al ritmo de las necesidades rápidamente cambiantes de tecnología de información, incluyendo nuevo *hardware* y *software*, así como de las mayores necesidades de formar redes.

**Desafíos:**

- USC Columbia debe facilitar el desarrollo intensivo de las colecciones, bases de datos y sistemas de entrega de la Thomas Cooper Library.
- USC Columbia debe alcanzar y mantener una capacidad informática adecuada para cubrir sus necesidades de docencia, investigación y administrativas. Debido a la naturaleza de sus *misiones docente e investigadora*, la Universidad puede mantener la excelencia sólo manteniéndose al corriente de los cambios tecnológicos y mejorando constantemente su *hardware* y *software* de acuerdo a ellos.

**ÁREA CLAVE VIII: Una comunidad diversa.** La University of South Carolina está comprometida con la igualdad y la justicia. Para mantener ese compromiso, se ha creado el *Ad Hoc Committee on Racial Relations* nombrado por el presidente para llevar a cabo una revisión global de las relaciones raciales en el campus de USC. El comité envió sus recomendaciones al presidente en octubre de 1991. En 1992, el presidente desarrolló un foro multicultural que ayuda a la Universidad en la creación de relaciones constructivas con las comunidades minoritarias de Columbia y el estado.

**Desafíos:**

- Con el fin de obtener y mantener una diversidad racial y de sexos, USC Columbia debe continuar con su fuerte apoyo a la captación, retención y progreso de estudiantes, profesorado y personal cualificados.
- USC Columbia debe proporcionar a todos los estudiantes la oportunidad de comprender las diferencias de sexo y la historia y cultura de los grupos étnicos.

**ÁREA CLAVE VI: Responsabilidad institucional.** La Universidad debe demostrar que cumple con su misión. Como institución pública de South Carolina, USC Columbia debe demostrar esto a los ciudadanos de South Carolina, tanto a la Southern Association of Colleges and Schools

(Continúa ... )

como a la South Carolina Commission on Higher Education, y a otros cuerpos que acreditan los diferentes programas de la Universidad. Para este fin, la Universidad debe evaluar su eficacia y "utilizar los resultados en un proceso continuo de planificación evaluación de base amplia".

**Desafío:**

- Como parte de la planificación estratégica, USC Columbia debe refinar el proceso utilizado para la revisión continua de sus programas académicos y servicios administrativos.

**ÁREA CLAVE VII: Bibliotecas modernas y sistemas de información.** Históricamente, la Thomas Cooper Library ha sido uno de los activos más preciados de la Universidad. Sin embargo, en la última década, el apoyo institucional a la biblioteca se ha erosionado hasta el punto de plantear una amenaza crítica a la aspiración de excelencia de la Universidad. Es momento de invertir de nuevo en este tesoro fundamental de la Universidad. Además, la Universidad debe mantenerse al ritmo de las necesidades rápidamente cambiantes de tecnología de información, incluyendo nuevo *hardware* y *software*, así como de las mayores necesidades de formar redes.

**Desafíos:**

- USC Columbia debe facilitar el desarrollo intensivo de las colecciones, bases de datos y sistemas de entrega de la Thomas Cooper Library.
- USC Columbia debe alcanzar y mantener una capacidad informática adecuada para cubrir sus necesidades de docencia, investigación y administrativas. Debido a la naturaleza de sus misiones docente e investigadora, la Universidad puede mantener la excelencia sólo manteniéndose al corriente de los cambios tecnológicos y mejorando constantemente su *hardware* y *software* de acuerdo a ellos.

**ÁREA CLAVE VIII: Una comunidad diversa.** La University of South Carolina está comprometida con la igualdad y la justicia. Para mantener ese compromiso, se ha creado el *Ad Hoc Committee on Racial Relations* nombrado por el presidente para llevar a cabo una revisión global de las relaciones raciales en el campus de USC. El comité envió sus recomendaciones al presidente en octubre de 1991. En 1992, el presidente desarrolló un foro multicultural que ayuda a la Universidad en la creación de relaciones constructivas con las comunidades minoritarias de Columbia y el estado.

**Desafíos:**

- Con el fin de obtener y mantener una diversidad racial y de sexos, USC Columbia debe continuar con su fuerte apoyo a la captación, retención y progreso de estudiantes, profesorado y personal cualificados.
- USC Columbia debe proporcionar a todos los estudiantes la oportunidad de comprender las diferencias de sexo y la historia y cultura de los grupos étnicos.

**ÁREA CLAVE IX: Estructura académica y administrativa eficaz.** Aunque la estructura básica de la universidad moderna se fundamenta en la antigüedad, la University of South Carolina debe ser lo suficientemente flexible para continuar cubriendo las nuevas necesidades de un mundo de rápidos cambios.

(Continúa ...)

**Desafíos:**

- USC Columbia debe revisar periódicamente las estructuras administrativas para asegurar que reflejan la misión distintiva de la Universidad.
- USC Columbia debe llevar a cabo los estudios globales de:
  - ▶ El potencial de una mayor coordinación de las escuelas y facultades de ciencias de la salud.
  - ▶ La posible creación de un College of Fine and Performing Arts.
  - ▶ La ubicación más apropiada para los programas de justicia criminal.
  - ▶ La misión y enfoque del College of Applied Professional Sciences.
  - ▶ La posible combinación y reubicación de los Trio and Provisional Year Programs.
  - ▶ La estructura, misión y eficacia de la Division of Research.
  - ▶ La estructura, misión y eficacia de la Computer Services Division, incluyendo su relación con las bibliotecas.
  - ▶ La prestación de servicios y procedimientos administrativos no académicos.

**ÁREA CLAVE X:** *Asignación óptima del espacio / alta calidad de uso del espacio.* El espacio es un recurso clave en la Universidad. Es limitado en cantidad y calidad. Asignar el espacio apropiadamente es esencial para alcanzar la excelencia en las misiones centrales de docencia e investigación.

**Desafíos:**

- USC Columbia debe desarrollar un plan estratégico equitativo para la asignación de espacio.
- USC Columbia debe optimizar el uso de su espacio actual.
- USC Columbia debe renovar y modernizar las aulas.
- La Universidad y el estado deben tratar el problema crítico del mantenimiento aplazado del campus de Columbia.



## **RESUMEN Y CONCLUSIONES**

## **RESUMEN Y CONCLUSIONES.**

Para finalizar la presente investigación, a continuación exponemos, en el mismo orden en que han sido incluidos los tres capítulos que integran el trabajo, una serie de reflexiones donde se resumen las principales conclusiones alcanzadas:

### **Las universidades y la teoría de la organización.**

La naturaleza compleja de las estructuras y relaciones entre los diferentes miembros de una universidad dificulta su estudio, pero este inconveniente puede ser parcialmente superado si la conceptuamos como un sistema integrado, a su vez, por los tres subsistemas siguientes: (a) el tecnológico, (b) el administrativo, y (c) el entorno. El subsistema tecnológico está formado por los elementos del sistema -profesores, laboratorios de investigación, etc.- que transforman los *inputs* del entorno -estudiantes, recursos financieros, etc.- en *outputs* que se devuelven a dicho entorno -licenciados, conocimiento, servicio a la sociedad, etc.-. El subsistema administrativo está integrado por aquellos elementos que ayudan a coordinar y dirigir las actividades de la institución -decanos, gerentes, jefes de departamento, sistemas de dirección, normativas, presupuestos, etc.-. Finalmente, el subsistema entorno está compuesto por todos aquellos factores y variables externos que influyen, directa o indirectamente, en la actuación de la institución. Con respecto a este último subsistema, la delimitación de las fronteras de la universidad constituye un aspecto crucial para determinar qué elementos forman parte de la misma y cuáles definen su entorno.

Una de las grandes causas del fracaso en la organización y dirección de muchas universidades radica en conceptuarlas como sistemas cerrados que funcionan al margen del entorno, cuando en realidad son claros prototipos de sistemas abiertos. Como tales, las fronteras de la universidad son relativamente permeables, siendo probable que

ocurran interacciones de muchos tipos entre el entorno y los diferentes elementos del sistema. En comparación con los sistemas cerrados, los *inputs* de los sistemas abiertos son de naturaleza mucho más compleja y pueden consistir en personas, ideas, recursos tangibles, o la implicación en o de otras instituciones o sistemas; las características de estos *inputs* a menudo no pueden ser evaluadas o controladas con precisión, y su procesamiento puede ser problemático por estar fundamentado en interacciones inciertas entre los elementos. En cuanto a los *outputs*, éstos no desaparecen como en los sistemas cerrados, sino que regresan al entorno donde de nuevo se pueden convertir en *inputs*. Los sistemas abiertos son, de esta forma, dinámicos y no lineales, y sus elementos son sistemas en sí mismos que cambian constantemente a medida que interactúan entre sí y con el entorno y a medida que el sistema evoluciona con el tiempo.

El grado de acoplamiento (fuerte o débil) existente entre los tres subsistemas es un factor determinante de la estructura organizativa y de los sistemas de dirección de las instituciones de educación superior. Así, frente al fuerte acoplamiento que caracteriza a los sistemas maquinales, las universidades, como sistemas sociales que son, se caracterizan por estar débilmente acopladas, es decir: (a) las interrelaciones entre los elementos del sistema son más complejas y sus efectos son más imprevisibles; (b) tienen elementos organizativos parcialmente independientes y especializados, lo que las hacen más sensibles a los cambios y necesidades detectados en el entorno; (c) mantienen la identidad, unicidad y separación de los elementos, lo que hace posible diseñar y retener potencialmente un mayor número de soluciones novedosas que permitan la adaptación a los cambios del entorno; y (d) si una parte del sistema no funciona adecuadamente, se puede aislar sin que ello afecte al resto de la organización.

La complejidad de las instituciones universitarias, las limitaciones inherentes a las capacidades cognitivas de sus directivos, y el acoplamiento débil de las estructuras y procesos organizativos imposibilitan trabajar en términos de racionalidad y de



optimización o maximización de resultados. Los directivos universitarios se enfrentan a un conjunto de objetivos de naturaleza muy diversa, manifiestos o latentes, inconsistentes entre sí y que compiten en la asignación de los recursos disponibles. En estas circunstancias, no es aconsejable tomar las decisiones aisladamente intentando optimizar sólo el logro de uno de los objetivos e ignorar el resto. Es decir, el cumplimiento de un objetivo no debe agotar los recursos de la institución, impidiendo el desarrollo de otros que también son relevantes. Ante esta situación, sólo es posible optimizar un objetivo siempre y cuando se garantice el cumplimiento mínimo o satisfacción de los demás. De acuerdo con todo ello, los objetivos pueden ser considerados como sistemas de restricciones que las decisiones deben satisfacer; pero, aun siendo restricciones, permiten un elevado número de soluciones factibles.

Cuando tratamos de conocer qué es lo que ha motivado los acontecimientos que han tenido lugar en el sistema universidad y cuáles pueden ser las posibles relaciones causa-efecto asociadas, la perspectiva de sistemas sugiere que es más apropiado un pensamiento no lineal o circular, con interacciones e influencias recíprocas entre los subsistemas, que los modelos racionales de tipo lineal. En los sistemas circulares, es posible identificar dos tipos de circuitos: (a) de reforzamiento y amplificación, que hacen posible que pequeños cambios que afectan a una parte del sistema lleguen a tener efectos importantes en otras partes del mismo; así por ejemplo, se puede apreciar cómo los aumentos de prestigio de una institución conducen a un mayor número de alumnos matriculados, lo que a su vez incrementa los recursos financieros internos y externos y, con ello, nuevamente, el prestigio de la institución; y (b) de autocorrección y estabilización, que implican que cambios importantes en un elemento sean contrarrestados y puedan llegar a tener un efecto prácticamente nulo en otras partes del sistema; así por ejemplo, se puede comprobar cómo, ante un aumento de prestigio institucional, el número de estudiantes también aumenta; sin embargo, en las universidades no masificadas este aumento en la matrícula implica una pérdida del

sentido de comunidad, con el correspondiente efecto negativo sobre la moral del profesorado, lo cual repercute negativamente también sobre el prestigio de la institución.

Según el modelo de organización social, el entorno de las universidades contiene una amplia variedad de estímulos ambiguos, y sus miembros no pueden prestar atención a todos ellos, pudiendo diferir acerca de cuáles son importantes y qué significan. En esta situación, lo que es real e importante sólo se puede decidir mediante acuerdos, alcanzados a lo largo del tiempo a través de los comportamientos interactuantes de los participantes, que permiten el desarrollo de reglas para la identificación de los elementos institucionales y para la interpretación de las acciones de forma que tengan significado para los miembros de la organización. Estos significados y relaciones son arbitrarios y, en muchas ocasiones, son absolutamente diferentes a la realidad objetiva. En consecuencia, la realidad no está esperando a ser descubierta (como sostiene el planteamiento racional), sino que está esperando a ser inventada: es lo que los participantes acuerdan que sea. Este proceso de llegar a un consenso sobre la naturaleza de la realidad -es decir, de darle sentido- es denominado proceso de organizar, a través del cual los grupos de personas desarrollan percepciones similares de la realidad y llegan a compartir significados comunes acerca de sus experiencias. A través de estos procesos de interpretación del entorno para darle sentido, las universidades construyen su realidad, que no ha sido descubierta sino inventada y reforzada a través de sus propios comportamientos. Desde esta perspectiva, el entorno de una organización no se puede considerar como una realidad objetiva, sino como una construcción subjetiva de los miembros de la propia organización.

### **Aspectos básicos de la organización de las universidades.**

La eficacia es uno de los conceptos más frecuentemente referenciados en teoría de la organización. Sin embargo, las investigaciones realizadas no han conducido al desarrollo

de una teoría o metodología universalmente aceptada para evaluar la eficacia global de las organizaciones. Más bien, son numerosas las definiciones de eficacia que se han propuesto, y se han identificado múltiples variables explicativas y diferentes modelos para medirla. En el contexto de las universidades, la eficacia está considerada como un concepto multidominio que puede hacer referencia a las siguientes dimensiones: (a) el grado de satisfacción de los estudiantes con sus experiencias educativas en la institución; (b) el grado de desarrollo académico de los estudiantes y sus progresos en la institución; (c) el nivel ocupacional de los estudiantes, el desarrollo de carrera y las oportunidades profesionales facilitadas por la institución; (d) el grado de desarrollo personal de los estudiantes en áreas no estrictamente académicas; (e) el grado de satisfacción de los miembros del profesorado y administradores con la labor que desempeñan; (f) el grado de desarrollo profesional y calidad del profesorado; (g) el énfasis en la interacción, adaptación y servicio externo a la comunidad; y (h) la capacidad de la institución para obtener destacados estudiantes y profesores, así como recursos financieros.

Desde un punto de vista organizativo, las universidades pueden ser consideradas como *burocracias profesionales*. En su estructura, nos encontramos con un pequeño *ápice estratégico*, responsable de la dirección general de la institución, conectado a través de una *línea media*, caracterizada por su limitado número de niveles jerárquicos, con un gran *núcleo operativo* de base plana donde los profesionales académicos desarrollan sus actividades. Las instituciones universitarias se caracterizan por vincular a especialistas debidamente capacitados y formados para su núcleo de operaciones, concediéndoles un considerable control sobre su propio trabajo. La *tecnoestructura* de las universidades tiene un escaso nivel de desarrollo, que se justifica porque su función principal consiste en estandarizar un trabajo operativo que es de muy difícil normalización debido a la complejidad de su naturaleza. Otra parte importante que también está bastante desarrollada en las universidades, en relación a otras organizaciones, es el *"staff" de apoyo* y la estructura administrativa integrada por el personal de administración y

servicios. Su actividad se centra principalmente en apoyar o auxiliar a los profesionales académicos y a los alumnos, realizando, para ello, funciones de biblioteca, laboratorios, aulas informáticas, servicios administrativos, reprografía, instalaciones deportivas, etc.

Al igual que en otras organizaciones, en las universidades el poder es una variable esencial para la coordinación y el control de las actividades desempeñadas por los individuos y los grupos. Las instituciones universitarias, como tipo particular de organizaciones normativas, se fundamentan básicamente en el poder referente y en el poder experto, ambos con menor posibilidad de originar alienación que los otros tres tipos de poder -el de recompensa, el coercitivo y el legítimo- más propios de las organizaciones utilitaristas, como las empresas. En cuanto al liderazgo, estrechamente relacionado al ejercicio del poder en las organizaciones, éste es más difícil de estudiar en las universidades que en muchos otros contextos debido a una serie de características organizativas como son la existencia de sistemas de control duales, conflictos entre la autoridad profesional y la administrativa, objetivos no definidos claramente, etc. Además, estas instituciones suelen encontrarse una fuerte resistencia al liderazgo tal y como se entiende este concepto en las organizaciones más tradicionales y jerárquicas. Las universidades, al ser organizaciones sociales complejas, no pueden funcionar eficazmente a largo plazo sin líderes que coordinen sus actividades, simbolicen el propósito institucional y las representen ante sus diferentes públicos. Además, si estos líderes pretenden evitar el fracaso, deben: (a) tener un alto nivel de competencia técnica; (b) comprender la naturaleza de la educación superior, en general, y de la cultura de la institución, en particular; y (c) contar con las capacidades requeridas para interactuar eficazmente con los grupos externos.

La autonomía profesional con la que cuenta el colectivo de profesores afecta a las decisiones adoptadas por el mismo en relación a las actividades de docencia e investigación. En el campo de la docencia, es generalmente el profesor quien selecciona

los contenidos de los programas a impartir, las metodologías docentes a seguir, etc.; y en el campo de la investigación, esta independencia también se muestra en la selección de los tópicos a estudiar y de las metodologías más apropiadas. De todo ello parece desprenderse un control absoluto por parte del profesorado sobre la docencia y la investigación; sin embargo, éstas también están influidas por factores externos, contando con importantes limitaciones: los profesores utilizan textos que tienden a ser bien considerados entre sus colegas; diseñan programas que reflejan su propia formación universitaria anterior; adoptan metodologías docentes aceptables en sus disciplinas, sancionadas a veces por las propias asociaciones profesionales; investigan sobre tópicos que tienen posibilidad de obtener financiación externa; y publican trabajos siguiendo los principios generalmente aceptados. La libertad académica se transforma, en última instancia, en control profesional, lo que hace que las decisiones adoptadas por los profesores crucen las fronteras de las universidades. La cuestión que cabría formularse es si, para una disciplina académica dada, existe una estrategia particular de cada profesor en cada universidad o si, por el contrario, esta estrategia está generalizada para toda la comunidad universitaria relacionada con dicha disciplina. Entendemos que en algún punto intermedio entre estos dos extremos se encuentra situada la estrategia que define cada profesor en el ejercicio de su docencia e investigación.

En las universidades, la experiencia, los conocimientos técnicos y la autonomía profesional de los profesores limitan la capacidad de decisión de los cargos directivos. Asimismo, conviene destacar que son los propios profesores los que mantienen un estrecho control sobre las decisiones directivas, al ocupar con carácter temporal cargos de responsabilidad o al implicarse en las diferentes comisiones que se crean en el seno de la institución para adoptar aquellas decisiones de relevancia que afectan a la institución universitaria: fuentes de financiación, inversiones en nuevos centros y edificios, desarrollo de los servicios de apoyo e infraestructura administrativa, establecimiento de estándares de actuación o indicadores de calidad, etc. Por otra parte,

los cargos directivos también ejercen influencia en otras esferas de actuación a través de la utilización de estrategias conocidas con el nombre de "paraguas", caracterizadas por aquellas situaciones donde el directivo define las fronteras estratégicas dentro de las que deben actuar otros participantes. Asimismo, pueden desempeñar un importante papel en la determinación de los procedimientos por medio de los cuales funciona el proceso de toma de decisiones colectivas, apostando por el desarrollo de estrategias conocidas con el nombre de "proceso", donde el directivo controla los aspectos de proceso de la estrategia dejando el contenido real de la misma para otros actores. En estas situaciones, los directivos, al influir directamente en qué comisiones crear, en su número y estructura, y en el nombramiento de sus miembros, están controlando indirectamente muchas de las decisiones estratégicas adoptadas por otros individuos de la institución.

En las universidades son muchas las decisiones que se adoptan colectivamente por los cargos directivos, los profesionales académicos y los representantes de otros estamentos. En estos casos, las decisiones son el resultado de una serie de procesos interactivos que tienen lugar en los consejos de departamento, en las juntas de centro, en las juntas de gobierno, en los claustros, en los consejos sociales y en las diferentes comisiones delegadas. Dependiendo de la composición de estas estructuras de gobierno y comisiones, de la naturaleza e importancia de los temas tratados para la institución y sus miembros, y de la autoridad o liderazgo natural ejercido por los que presiden las sesiones de trabajo, nos podemos encontrar con situaciones muy diferenciadas:

- Tradicionalmente se ha venido considerando a la universidad de acuerdo a los principios defendidos por el modelo colegial, es decir, como una comunidad de colegas que comparten un conjunto de normas y valores culturales, que se esfuerzan por alcanzar el objetivo de la excelencia y que están motivados por el interés general de la institución. Si ante un determinado problema se presentan planteamientos o

soluciones alternativas, quizá debido a las diferentes perspectivas disciplinarias de sus miembros, la decisión final suele adoptarse por consenso.

- En otras ocasiones, las más frecuentes, los planteamientos del modelo colegial no son válidos. En nuestras instituciones tenemos que reconocer la existencia de diferentes colectivos que actúan como grupos de poder con objetivos muy definidos e influyen en las decisiones a fin de satisfacer sus propios intereses. Es el comportamiento interesado de los individuos o grupos, y no el interés general de la institución, lo que distingue a este nuevo modelo. Las decisiones están orientadas hacia el objetivo de la adquisición de recursos, el control se ejerce mediante el uso del poder, y la elección de una alternativa viene determinada por el comportamiento político y la capacidad de negociación del grupo que la promueve.
- Otras veces, el modelo que mejor explica los procesos de toma de decisiones es aquel que define nuestras instituciones como *anarquías organizadas*, debido a que tanto sus objetivos como los medios para alcanzarlos son ambiguos. En la doctrina, este modelo ha venido recibiendo el nombre -quizá poco afortunado pero sí muy ilustrativo- de "garbage can", al comparar el proceso de toma de decisiones con un cubo o depósito de basura. Según este modelo, en muchas ocasiones nos encontramos en la universidad con corrientes de problemas sin soluciones y con corrientes de soluciones sin problemas, y del mismo modo que los objetos tienden a reunirse en el cubo de la basura, también cabe la posibilidad de que en las organizaciones los problemas planteados por unas personas y las soluciones propuestas por otras puedan confluir en determinadas ocasiones, a veces por inadvertencia y otras por azar, para tomar decisiones y resolver determinados problemas.
- Finalmente, nos encontramos con el modelo racional de toma de decisiones fundamentado en las premisas de que los objetivos están claramente definidos y se

selecciona, mediante el análisis racional, la alternativa que genere el mejor resultado para la institución. La aceptación del método racional en nuestras instituciones radica en el hecho de que los profesores universitarios son, por su propia naturaleza y experiencia, analistas acostumbrados a desarrollar la argumentación racional tanto en sus tareas de investigación como de docencia.

### **La dirección estratégica de las organizaciones públicas.**

Las necesidades propias de las organizaciones públicas en materia de dirección estratégica, derivadas de las diferencias existentes entre estas organizaciones y las privadas, se pueden concretar en los puntos siguientes:

- Las organizaciones públicas carecen de un mercado que les proporcione recursos en forma de ingresos, dependiendo de cuerpos supervisores para obtenerlos o del cobro de los servicios según tarifas preestablecidas. Puesto que el mercado de estas organizaciones está determinado por redes de autoridad definidas por los colectivos de supervisión, es necesario identificar las creencias sostenidas por los individuos que integran estos grupos, así como las demandas que formulan, con el fin de establecer las bases sobre las cuales se desarrollarán los planteamientos estratégicos y guiar la posterior implantación de los mismos.
- Mientras que la competencia entre organizaciones que ofrecen un producto/servicio determinado es una característica distintiva del sector privado, en las organizaciones públicas, la competencia por los clientes puede llegar a estar prohibida, esperándose incluso de ellas con frecuencia que colaboren entre sí. En consecuencia, los modelos competitivos tienen poco uso en las organizaciones con un grado significativo de naturaleza pública, siendo más recomendable aquellos modelos de estrategia fundamentados en la cooperación y la colaboración. Por lo tanto, es necesario



encontrar mecanismos sustitutivos de la competencia en el desarrollo de las estrategias del sector público.

- La financiación en las organizaciones privadas depende del cobro de unos precios, mientras que las organizaciones públicas ofrecen los servicios gratuitamente o cargan una tarifa que cubre el coste de proporcionar el servicio. En tal sentido, se puede afirmar que la naturaleza pública de un servicio está relacionada con su nivel de dependencia de los fondos públicos. Desde el punto de vista de la dirección estratégica, el fundamentarse en las subvenciones públicas crea la necesidad de mantener estos acuerdos de financiación a largo plazo, con lo cual este aspecto ha de ser planificado estratégicamente.
- Mientras que las organizaciones privadas generalmente disponen de la información interna y externa necesaria para formular sus estrategias, en las organizaciones públicas a menudo no existe dicha información. Como resultado, las estrategias han de ser formuladas con escasa o ninguna información de apoyo, situación significativamente diferente de la que podemos encontrar en las organizaciones privadas, donde se cuenta con una considerable cantidad de información sobre el mercado y existen fuertes señales acerca de los éxitos o fracasos alcanzados en el sector.
- En las organizaciones públicas, los mandatos legales, las obligaciones con la sociedad y las tradiciones pueden plantear restricciones que limitan su autonomía y flexibilidad. Las organizaciones con un elevado grado de naturaleza pública tienen menos libertad para aumentar o disminuir el número de servicios que prestan o para llevar a cabo otro tipo de acciones que consideren deseables. Por lo tanto, las restricciones que limitan las esferas de actuación son consideraciones importantes para los directores estratégicos de las organizaciones públicas.

- 
- El entorno de una organización pública está dominado por las consideraciones políticas. La opinión pública, los grupos de interés y las intervenciones de los responsables y usuarios son intentos de influencia a los que se debe hacer frente en estas organizaciones, utilizando las técnicas de negociación más apropiadas. En consecuencia, los directores estratégicos de las organizaciones públicas deben anticipar y crear oportunidades de negociación cuando se está formulando la estrategia. Esta apertura a la influencia ayuda a eludir las críticas y sienta las bases para una implementación menos problemática.
  - Los mandatos de las organizaciones públicas les suelen otorgar poder coercitivo. Los contribuyentes no pueden evitar que sus impuestos vayan destinados a financiar las organizaciones públicas y pueden ser forzados a utilizar los servicios que éstas proporcionan. No obstante, este poder coercitivo es menor cuando el uso del servicio es opcional y está financiado parcialmente por el gobierno. Los directores estratégicos deberían conocer las oportunidades coercitivas derivadas de sus mandatos y utilizarlas en la formulación de la estrategia y en la implementación de los diferentes planes de acción.
  - Las organizaciones públicas generalmente tienen un ámbito de impacto más amplio que las privadas, así como una mayor variedad de intereses a satisfacer. De esta forma, a medida que aumenta el grado de naturaleza pública de una organización, también se incrementa la necesidad de conocer las externalidades que complementan su misión. Estas organizaciones, preocupadas por el bienestar de la sociedad y apoyadas por el poder coercitivo, realizan tareas que otros sectores no desarrollan. Como resultado, su ámbito de posibles respuestas estratégicas se encuentra menos limitado, y los directores estratégicos deberían identificar aquellos problemas que contienen externalidades antes de emprender sus acciones.

- Muchas organizaciones públicas no pueden guardar secreto sobre el desarrollo de su estrategia, viéndose obligadas a gestionar sus unidades abiertamente en un entorno donde existen grupos de interés hostiles para la organización, o mecanismos de supervisión y control externos. Como consecuencia de este examen público, las estrategias establecidas deben ser desarrolladas utilizando unos procedimientos diferentes a los empleados en el ámbito privado. Un aspecto esencial radica en enfatizar un mayor grado de participación, lo cual incrementa la naturaleza política de los procesos de formulación de estrategias.
  
- En las organizaciones privadas, la propiedad corresponde a los accionistas, cuyos intereses son interpretados utilizando indicadores financieros; por el contrario, en las organizaciones públicas, los ciudadanos actúan a menudo como propietarios e imponen sus expectativas sobre las actividades de la organización, esperando de ellas que muestren integridad, justicia, respuesta a sus necesidades, honestidad y responsabilidad. En consecuencia, en las organizaciones públicas, los directores estratégicos deben apreciar los deseos y expectativas públicos y contemplarlos en el desarrollo de sus estrategias.
  
- Mientras que en las organizaciones privadas, los objetivos suelen estar establecidos de forma clara y orientados a la eficiencia, en las organizaciones públicas, generalmente se presentan múltiples objetivos imprecisos y contradictorios, siendo el interés dominante la equidad. Asimismo, en estas organizaciones, con frecuencia no existen medidas concretas indicadoras del éxito organizativo y, en su lugar, las demandas de los diferentes grupos de interés y la influencia de colectivos relevantes crean un conjunto complejo y confuso de expectativas a menudo en conflicto. En este contexto complejo, pluralista, oportunista y político en el que debe ser desarrollada la estrategia, es necesario encontrar un sustituto de los objetivos, tales como los ideales, de forma que se superen la vaguedad y el potencial de conflicto.

- 
- En comparación con los directores del sector privado, los administradores públicos tienen unas bases de poder más débiles y un menor nivel de autoridad. En las organizaciones públicas, la autonomía y la flexibilidad son generalmente inferiores, haciendo que los límites de autoridad sean un ingrediente clave en la definición de la naturaleza pública. Por lo tanto, los directores estratégicos de las organizaciones públicas deben tomar en consideración estas limitaciones de autoridad, garantizando que el tratamiento a los grupos de interés esté orientado a mejorar las perspectivas de implementación.
  - Las elecciones periódicas, los nombramientos políticos, etc. posicionan a nuevos líderes que interrumpen los planes y proyectos de la organización pública y crean inercia. En estas circunstancias, la organización debe demorar la implementación hasta que estos nuevos miembros se actualicen y constituyan sus agendas. Estas "interrupciones programadas" conducen a la precaución, la inflexibilidad y unas tasas de innovación reducidas. En consecuencia, la dirección estratégica de las organizaciones públicas debería impulsar la acción y descubrir nuevas agendas de actividades que encajen dentro del marco temporal político y respondan a las demandas consensuadas de cambio.
  - El logro de unos resultados deseables mediante la utilización de incentivos es más difícil en las organizaciones públicas que en las privadas. Mientras que en el sector privado se pueden utilizar incentivos materiales con mayor eficacia, vinculando los resultados a compensaciones financieras, los empleados del sector público prefieren la seguridad en el puesto de trabajo, el poder y el reconocimiento. La dirección estratégica debe utilizar una mayor creatividad en el desarrollo de unos incentivos que se adapten a la cultura de la organización y que se relacionen con las necesidades de sus miembros.

Estas características diferenciadoras y necesidades particulares de las organizaciones públicas hacen que algunos de los planteamientos de dirección estratégica desarrollados para las empresas privadas no se puedan trasladar por completo a este contexto. En consecuencia, los directores estratégicos de las organizaciones públicas deberían aplicar con cautela los principios propios del sector privado que, en este tipo de organizaciones, dejan de ser premisas válidas.

Por otra parte, las organizaciones públicas se enfrentan a una serie de problemas, tales como los recortes presupuestarios, la privatización de servicios, la reducción dimensional, la resistencia a la innovación, etc. que son utilizados para reclamar la necesidad de un cambio estratégico, ya sea una simple transformación o un cambio radical. Este cambio transformacional es deseable pero, al mismo tiempo, difícil de llevar a cabo; no obstante, entendemos que este proceso de transformación se posibilita a través de la aplicación de técnicas y herramientas de dirección estratégica.

### **Los procesos de formación en las universidades.**

Considerando la estrategia como el conjunto de decisiones y acciones de diferente naturaleza que permiten a una universidad cumplir con su misión y alcanzar los objetivos que haya establecido a corto y a largo plazo, en cada universidad, las estrategias son el resultado de un proceso de formulación que presenta características distintivas. En nuestro trabajo, admitimos como hipótesis que estos procesos no responden a un único modelo teórico, sino que son diferentes perspectivas u orientaciones no excluyentes las que determinan el perfil del proceso de formulación de estrategias en una determinada institución universitaria:

- La orientación formal del proceso implica cierto grado de acuerdo en los aspectos siguientes: (a) las decisiones estratégicas se adoptan de acuerdo a un plan unificado,

coherente y global que integra a todas las unidades organizativas de la institución (órganos de gobierno, centros, departamentos y servicios centrales); (b) existe un propósito organizativo expresado documentalmente en términos de objetivos a largo plazo, planes y programas de acción, y prioridades en la asignación de sus recursos; (c) la formación de estrategias se puede considerar como un proceso deliberado e intencionado que es dirigido, controlado e impulsado por los órganos de gobierno de la misma; y (d) la institución cuenta con un departamento interno responsable de asesorarla metodológicamente en el proceso de formulación de estrategias, en la aplicación de técnicas de análisis estratégico, y en la realización de estudios sobre su entorno externo y su ámbito interno.

- La orientación emergente del proceso implica cierto grado de acuerdo en los aspectos siguientes: (a) las estrategias no responden a un modelo o plan previamente establecido, sino que se van formando con el transcurso del tiempo de forma secuencial, a modo de pequeños pasos incrementales; (b) la estrategia puede considerarse como la resultante final del conjunto de decisiones diarias que se van tomando a medida que se considera lo que sucede continuamente en el entorno externo y en el ámbito interno; (c) en la universidad, no existe un solo estrategia, sino muchos estrategias potenciales y, de esta forma, las estrategias pueden ser consideradas como el resultado de procesos participativos de aprendizaje colectivo; y (d) debido a los constantes cambios que ocurren en el entorno y en la propia institución, es difícil formular con anticipación las estrategias de la universidad, por lo que sus procesos de formulación e implementación ocurren generalmente de forma simultánea.
- La orientación cognitiva del proceso implica cierto grado de acuerdo en los aspectos siguientes: (a) en muchas ocasiones, cuando los directivos de la institución se enfrentan a problemas estratégicos nuevos, recurren para su análisis y resolución a la utilización de esquemas mentales que habían desarrollado y aplicado en otras

situaciones pasadas y en otros contextos; (b) en gran medida, las estrategias de la universidad no están explicitadas pero pueden ser consideradas como perspectivas, visiones o conceptos que existen dentro de la mente de algunos de los miembros de su equipo de gobierno; (c) los diferentes estilos cognitivos de los miembros del equipo de gobierno de la institución afectan en gran medida a sus estrategias y procesos de formación de estrategias; y (d) diferentes factores subjetivos individuales, y diferentes percepciones que sobre ciertas situaciones o problemas tienen los miembros del equipo de gobierno de la universidad, afectan en gran medida a sus estrategias y a sus procesos de formación de estrategias.

- La orientación cultural del proceso implica cierto grado de acuerdo en los aspectos siguientes: (a) las estrategias de la universidad están fuertemente influidas por las ideologías, creencias, valores y normas de comportamiento compartidos por los miembros de la comunidad universitaria; (b) las ideologías, las creencias, los valores y las normas de comportamiento arraigados en la institución están impidiendo los cambios estratégicos necesarios para adaptarse a las nuevas exigencias del entorno; (c) en la universidad, se promueven medidas de socialización orientadas a lograr un alto grado de identificación de los miembros de la comunidad universitaria con los fines, objetivos y estrategias de la institución; y (d) en la universidad, existe un alto grado de identificación de los miembros de la comunidad universitaria con los fines, objetivos y estrategias de la misma.
- La orientación política del proceso implica cierto grado de acuerdo en los aspectos siguientes: (a) los objetivos y estrategias de la universidad son el resultado de los procesos de negociación que tienen lugar entre diferentes colectivos o grupos que defienden más sus propios intereses individuales que los de la institución; (b) existen diferentes colectivos o grupos externos (p.e., gobierno, sindicatos, sociedad en general, etc.) que ostentan cierto grado de poder e influyen decisivamente en los

objetivos y estrategias formulados por la institución; (c) existen diferentes colectivos o grupos internos (p.e., profesores, alumnos, P.A.S., etc.) que ostentan cierto grado de poder e influyen decisivamente en los objetivos y estrategias formulados por la institución; y (d) en la Universidad, se suelen formar coaliciones o alianzas temporales entre grupos de personas con el objeto de defender sus propias alternativas de solución para determinadas situaciones o problemas estratégicos.

- La orientación ecológica del proceso implica cierto grado de acuerdo en los aspectos siguientes: (a) debido a diferentes factores de inercia estructural (p.e., características del profesorado y de sus líneas de investigación, normas y procedimientos establecidos, etc.), la universidad tiene limitada su capacidad para adaptarse a las condiciones cambiantes del entorno; (b) el proceso de formación de estrategias de la institución puede ser considerado como un hecho exógeno más que como un proceso dirigido y controlado internamente por su propio equipo de gobierno; (c) en la universidad no existen verdaderos estrategias internos, sino que es el entorno, manifestado a través de un conjunto de fuerzas externas, el que determina en última instancia las estrategias de la institución; y (d) debido a que la universidad no es autosuficiente o capaz de generar por sí misma la cantidad y diversidad de recursos que requiere, necesita desarrollar las estrategias necesarias para adaptarse al entorno (donde se encuentran dichos recursos).
- La orientación visionaria del proceso implica cierto grado de acuerdo en los aspectos siguientes: (a) las acciones estratégicas que se adoptan en la universidad responden básicamente a la perspectiva o visión a largo plazo que tiene el rector sobre el futuro deseado para la institución; (b) en la universidad, las intenciones, la capacidad intuitiva y la experiencia del rector son los principales factores determinantes de las estrategias seguidas por la institución; (c) la visión de futuro que el rector tiene para la universidad está perfectamente articulada en frases y hechos que son transmitidos



de forma eficaz a los miembros de la comunidad universitaria; y (d) en la universidad, el rector controla personalmente la puesta en práctica de aquellas acciones orientadas al desarrollo de su propia visión futura de la institución.

- La orientación analítica del proceso implica cierto grado de acuerdo en los aspectos siguientes: las estrategias de la universidad están claramente orientadas a hacer frente al incremento de competencia que se está produciendo entre las universidades, tanto públicas como privadas; (b) las estrategias de la universidad están claramente orientadas a diversificar el catálogo actual de titulaciones y líneas de investigación; (c) con el fin de mejorar el grado de competitividad de la universidad, en sus estrategias actuales se apoyan decididamente los acuerdos de colaboración con otras universidades e instituciones de ámbito nacional e internacional; (d) debido a las limitaciones financieras existentes, las estrategias de la universidad están claramente orientadas a la contención de los gastos que se generan en sus diferentes centros y departamentos; y (e) debido a las limitaciones financieras existentes, las estrategias de la universidad están claramente orientadas a la búsqueda de fuentes de financiación alternativas.

### **La planificación estratégica de las universidades.**

Los investigadores y profesionales utilizan el término *planificación estratégica* para describir un amplio conjunto de actividades y procesos, no encontrándose en la literatura ninguna definición del concepto que disfrute de un elevado nivel de consenso. La planificación estratégica, como elemento integrante de un sistema de dirección más amplio denominado *dirección estratégica*, presenta las siguientes características: (a) se desarrolla a nivel institucional, centrándose en la misión y objetivos generales de la universidad; (b) se desarrolla a nivel de centros y departamentos, formulando éstos sus objetivos específicos y acciones estratégicas a partir de la misión y objetivos generales;

(c) contempla las tendencias del entorno y, en particular, las condiciones del mercado y los posibles desarrollos futuros de la educación superior; (d) tiene una orientación a medio y largo plazo, aunque se ejecuta a corto plazo a través de la formulación e implementación de objetivos específicos y acciones estratégicas; (e) complementa la intuición y el juicio directivo, proporcionando líneas de acción y directrices para la toma de decisiones; lo importante son las decisiones, no los documentos formales; (f) motiva a la institución a pensar de modo innovador, y fomenta el espíritu emprendedor y la proactividad en la toma de decisiones; (g) enfatiza la dirección participativa, el idealismo colectivo y la colegialidad de los miembros de la comunidad universitaria; (h) combina planteamientos cuantitativos (p.e., previsiones) y cualitativos (p.e., opiniones de expertos); y (i) es un sistema flexible y dinámico, sujeto a revisiones y controles periódicos. Su desarrollo es continuo, no debiendo ser un simple esfuerzo puntual.

Fundamentándonos en los modelos de planificación estratégica desarrollados en las organizaciones del sector privado y en las aplicaciones llevadas a cabo en el sector de la educación superior, en nuestro trabajo se presenta un modelo de planificación estratégica que ilustra y organiza los principales componentes de este proceso, adaptado a los propósitos y necesidades de las universidades. En el mismo hemos diferenciado los dos tipos de planificación más generalmente aceptados: la planificación estratégica y la planificación operativa. La primera revisa la misión de la institución (propósito, valores, ámbitos de actuación, etc.) y, después de analizar el entorno externo e interno de la universidad, desarrolla los objetivos generales y específicos, así como las acciones estratégicas, con carácter temporal a largo plazo, que conducen al logro de la misión institucional. Por su parte, la planificación operativa, fundamentándose en la planificación estratégica institucional, desarrolla las acciones y presupuestos de las diferentes unidades organizativas (centros, departamentos y unidades administrativas) que permiten alcanzar los objetivos específicos a corto plazo -generalmente anuales- de la institución.

A la complejidad intrínseca de las actividades a desarrollar en cada una de las fases del proceso de planificación estratégica, se unen las dificultades de gestionar dicho proceso como consecuencia del elevado número de agentes participantes en el mismo. Cuestiones tales como quiénes son estos agentes, qué papel juegan en el proceso o cómo se ven implicados en él deben ser respondidas en los momentos preliminares, antes de comenzar a profundizar en el desarrollo posterior de cualquier etapa. Consideramos que, en el proceso de planificación estratégica de una universidad, deben participar, como mínimo, los siguientes agentes, ya sean individuos o grupos: el rector y el equipo de gobierno, el director de planificación con su *staff*, el comité de planificación estratégica conjunta, los comités de planificación estratégica de centros y departamentos, y los grupos de trabajo *ad hoc*. En cualquier caso, el número de grupos, su estructura interna y su tamaño dependen, entre otros factores, de la dimensión de la institución, del estilo de dirección, de las necesidades operativas y de los recursos disponibles.

Para el desarrollo de las diferentes etapas del proceso de planificación estratégica universitario, los agentes participantes pueden recurrir a un conjunto de técnicas y métodos de apoyo. En nuestro trabajo, hemos considerado oportuno presentar aquellas que han tenido un mayor grado de aplicabilidad en los procesos de formación de estrategias: la previsión mediante extrapolación de tendencias; el método Delphi; el análisis de impactos cruzados; el método de los escenarios; los juegos, modelos o simulaciones; el modelo STEP/SOS; la técnica del grupo nominal; el *brainwriting* inducido y estructurado; la técnica interactiva nominal; los grupos de discusión y la sinéctica. Estas técnicas no se pueden circunscribir a una etapa concreta del proceso de planificación. Los responsables, en función de los objetivos perseguidos en cada caso, deberán utilizar la más adecuada o una combinación apropiada de ellas.

### **El análisis del entorno externo de las universidades.**

El entorno externo de las instituciones de educación superior se ha caracterizado, en las últimas décadas, por la inestabilidad y el cambio. Esta realidad ha conducido a profesionales y teóricos de la organización a valorar la necesidad de su evaluación con el fin de identificar las oportunidades y amenazas como etapa previa al desarrollo de las acciones estratégicas necesarias para explotar las primeras y neutralizar las segundas. En nuestro modelo, hemos considerado como principales dimensiones del entorno externo de las universidades las que se relacionan a continuación: económicas, tecnológicas, demográficas, político-legales y sociales.

#### *Evaluación de las variables económicas.*

Son muchas las variables económicas cuyo comportamiento influye en la planificación estratégica de las instituciones de educación superior, en su dirección financiera, en sus planes de estudios, en sus políticas de personal y en el número de matriculados. En primer lugar, nos encontramos con la evolución de las principales magnitudes que definen el cuadro macroeconómico: crecimiento del PIB, tasa de inflación, niveles de desempleo, déficit público, renta personal disponible, niveles de ahorro y consumo, niveles de inversión, etc. El comportamiento de estos indicadores influyen tanto en la capacidad como en la predisposición de la sociedad a apoyar a las instituciones de educación superior. Incluso en las mejores coyunturas económicas, los gobernantes tendrán que realizar elecciones, y cuanto más reducida sea la tasa de crecimiento económico, más difíciles serán estas decisiones, no sólo debido a la escasez de recursos, sino también a las crecientes demandas a satisfacer relacionadas con el desempleo, la vivienda, la sanidad, las infraestructuras, los esfuerzos por reducir el déficit estatal, etc. Por lo tanto, si las tasas de crecimiento económico de la nación se aceleran, la capacidad del país para invertir en educación superior también aumentará.

---

En segundo lugar, se aprecia un cambio de una economía industrial a una economía de servicios guiada por nuevos estándares competitivos. Si bien antes se medía el éxito de una nación por sus índices de productividad, en el nuevo orden económico, factores como la calidad, la variedad, la adaptación al cliente, la conveniencia y la puntualidad inciden decisivamente en la competitividad. La demanda de educación superior aumentará a medida que la economía se reestructura y los individuos necesitan reorientar sus carreras. Muchas empresas están requiriendo menos empleados, pero más cualificados, y está siendo necesario contar con una titulación superior para acceder a muchos puestos de trabajo. En la medida en que la economía continúe cambiando de la producción hacia los servicios, se espera un crecimiento en las especialidades profesionales, en las actividades técnicas y de apoyo relacionadas, y en los campos de la administración y la dirección.

#### *Evaluación de las variables tecnológicas.*

Los avances tecnológicos sin precedentes de las dos últimas décadas están teniendo unos efectos profundos en la sociedad. Con el objetivo de evitar la obsolescencia y promover la innovación, las organizaciones en general, y las universidades en particular, deben ser conscientes de los cambios tecnológicos que ocurren en su entorno. Las denominadas *tecnologías de la cuarta revolución industrial* tienen y continuarán teniendo un alto impacto sobre el ámbito y la misión desarrollada por las universidades. Estas tecnologías están propiciando la aparición de nuevos sectores de actividad económica, a partir de los desarrollos alcanzados en biotecnología, superconductividad, nuevos materiales, robótica, utilización espacial, farmacia y medicina, y tecnología de información y comunicaciones. Han sido precisamente estos últimos desarrollos los que han tenido un mayor grado de impacto en las universidades, alterando los entornos de docencia y de investigación, así como creando importantes cambios en la dirección y organización de nuestras instituciones.

---

La tecnología afecta a la organización y equipamiento de aulas y laboratorios, reconfigura las metodologías de investigación, influye en los modelos de trabajo de los estudiantes y tiene el potencial de transformar el proceso de aprendizaje. Por otra parte, las fuentes de información están aumentando en número y riqueza de contenidos, y textos, datos, imágenes y voz son cada vez más importantes para el mundo académico. Una variedad de medios no impresos apoyados en las nuevas tecnologías de información y comunicación (p.e., películas, vídeos, *laserdisc*, pantallas de vídeo gigantes, teleconferencias vía satélite y gráficos generados por ordenador) seguirá ampliando el abanico de recursos didácticos a disposición del profesorado. Como consecuencia, estamos presenciando cómo la sociedad evoluciona de una cultura de escritura y lectura a otra más oral y visual de carácter mucho más interactivo. Además, las bibliotecas informatizadas se están convirtiendo en un recurso clave de las universidades; los medios de comunicación electrónicos, las búsquedas electrónicas y la navegación electrónica por bibliotecas locales, nacionales e internacionales están añadiendo una nueva dimensión a las fuentes de información disponibles.

Los avances apuntados en los párrafos anteriores tienen una aplicación equivalente en el área administrativa. Así, la gestión de las matrículas, económico-financiera, del personal, del patrimonio, de los alojamientos, de los servicios deportivos, de la información al alumnado, de las ayudas financieras, etc. son sólo unas pocas áreas donde la tecnología de información contribuye a la creación de una infraestructura eficaz para la prestación de unos servicios de calidad a profesores, alumnos y personal de administración. La implantación de las tecnologías referenciadas tienen importantes repercusiones en los costes de las instituciones e imponen nuevas exigencias a su personal. Ahora bien, la forma en que cada universidad responda a esta revolución tecnológica ciertamente afectará a su posicionamiento competitivo, tanto en términos de calidad como de estabilidad financiera, en un sector cada vez más globalizado.

*Evaluación de las variables demográficas.*

Uno de los principales problemas que ha tenido la planificación estratégica universitaria de los años ochenta ha sido el uso y abuso de las proyecciones demográficas. La premisa básica en la que se fundamentan normalmente los estudios demográficos es que la población en edad universitaria (18-24 años) es la variable más influyente en el número de alumnos matriculados. Sin embargo, estas proyecciones han demostrado no ser del todo acertadas, ya que se ha contrastado empíricamente la existencia del *efecto cohorte* o aumento del número de matriculados cuando las proyecciones demográficas apuntan hacia un descenso en el potencial de estudiantes en edad universitaria. Entre las razones que han justificado esta relación inversa, nos encontramos con la más alta incorporación a las aulas universitarias de estudiantes mayores de veinticinco años; las mejores expectativas derivadas de una menor masificación de la educación superior; unos mayores presupuestos familiares para financiar los estudios de un menor número de hijos; y las respuestas activas por parte de las universidades, relajando los criterios de admisión o aumentando los esfuerzos de captación de alumnos con el fin de compensar el descenso de matrículas.

En nuestro modelo, sugerimos que las variables que deberían estar presentes en el análisis de la dimensión demográfica de cualquier institución de educación superior se pueden clasificar atendiendo a las categorías siguientes: (a) cambios en las cifras poblacionales, o comportamiento histórico y previsiones futuras de la población en edad universitaria tradicional (dieciocho a veinticuatro años) y de la población adulta (mayores de veinticinco años); (b) cambios en las características poblacionales, o comportamiento histórico y previsiones futuras de los grupos poblacionales de acuerdo a su nivel socioeconómico, y de estudiantes pertenecientes a grupos étnicos minoritarios; (c) cambios geográficos de la población, o comportamiento histórico y previsiones futuras, por regiones o comunidades, de la población en edad universitaria minoritaria e

inmigrante; y (d) cambios en las matrículas, o distribución de las matrículas entre estudiantes a tiempo completo y parcial, por sexo, por sectores (universidad pública o privada) y por titulaciones académicas.

*Evaluación de las variables sociales y político-legales.*

El análisis de la dimensión social implica el estudio, por una parte, de la actitud de la sociedad hacia la universidad y, por otra, de la respuesta que da la institución a los diferentes problemas sociales. En relación con el primer aspecto, indicar que las creencias de la sociedad pueden cambiar con el tiempo, hasta el punto de que las universidades podrían llegar a ser menos importantes para la sociedad, o podría requerirse que cambiaran en ciertos aspectos en respuesta a un nuevo orden social. En la actualidad existe una gran preocupación pública por los costes de la educación superior, el rol cultural de las universidades, y el impacto social de la ciencia y la tecnología. Aún existe una confianza enorme en las posibilidades de la educación superior, pero también un creciente escepticismo acerca de si las universidades siguen siendo merecedoras de su alta consideración por parte de la sociedad. Si la sociedad pierde confianza en la capacidad de las universidades para cumplir con sus responsabilidades y gestionarse, esto a su vez podría conducir al desarrollo de modelos alternativos para la prestación de servicios educativos y a una mayor regulación orientada a limitar la autonomía institucional o a imponer un mayor grado de restricción sobre lo que la institución tiene permitido hacer y sobre su capacidad para asignar recursos.

En lo concerniente al segundo punto, la sociedad se enfrenta actualmente a importantes problemas, tales como: violencia, delincuencia, alcoholismo, drogadicción, abuso infantil, pobreza, falta de vivienda, analfabetismo, envejecimiento de la población, SIDA, desempleo, discapacidades físicas y mentales, etc. Existe necesidad de profesionales debidamente formados para hacer frente a estos complejos problemas sociales y de salud.



A medida que éstos se intensifiquen, habrá mayores expectativas de que las universidades y sus responsables adopten un rol de liderazgo en su tratamiento y solución. Aunque estas crecientes expectativas pueden venir acompañadas de la asignación de recursos adicionales, también parece acertado pensar que aumentarán más rápidamente que los recursos disponibles para cubrirlas.

Con respecto al entorno político, hemos de indicar que la década de los noventa ha estado marcada por una menor tensión entre las superpotencias y por un mayor grado de cooperación internacional. No obstante, se anticipa que esta tensión política será mayor entre los países en desarrollo y los desarrollados, particularmente en materias de endeudamiento, balanza comercial y conservación del medioambiente. Por otra parte, los problemas de los nacionalismos aumentarán junto con el número y la intensidad de los conflictos regionales. Obviamente, estas tensiones internacionales se verán reflejadas en los campus universitarios, debido a que tanto estudiantes como profesores de diferentes nacionalidades están cobrando cada una vez una mayor presencia en los mismos. Finalmente, y con respecto al entorno político-legal nacional y autonómico, indicar que el estudio de los colectivos que ostentan el poder, la estructura de poder y los resultados dinámicos de dicha estructura, materializados en las diferentes políticas y, particularmente, en la educativa, definen el marco legal que influye de forma significativa en el desarrollo estratégico de las universidades.

### **El análisis del entorno interno de las universidades.**

Siguiendo el enfoque funcional convenientemente adaptado a las peculiaridades de las instituciones de educación superior, discutimos las dimensiones más relevantes de la evaluación interna que nos permite identificar las principales fortalezas y debilidades de una universidad que, conjuntamente con las oportunidades y amenazas derivadas del análisis externo, posibilitan la formulación de los objetivos y acciones estratégicas. Las

dimensiones básicas que deberían estar presentes en la diagnosis interna de una institución universitaria hacen referencia a: (a) la evaluación de la docencia: grado, postgrado y formación continuada; (b) la evaluación de la investigación: infraestructura, recursos humanos y resultados; (c) la evaluación de los servicios externos a la sociedad; (d) la evaluación de los servicios internos a la comunidad universitaria; y (e) la evaluación del sistema de administración de la universidad. A continuación describimos las variables a estudiar dentro de cada una de estas dimensiones, recogiendo indicadores descriptivos de la realidad estructural de la universidad, indicadores de actividad, indicadores de calidad, etc. Estos indicadores no son exhaustivos: algunos de ellos pueden ser inadecuados o de utilidad limitada en un caso concreto, mientras que otros altamente apropiados pueden haber sido omitidos. La relación propuesta intenta ser, más bien, un punto de partida para acometer la evaluación institucional con propósitos de análisis estratégico.

#### *Evaluación de la docencia.*

En la evaluación de las diferentes titulaciones que conforman los *estudios de grado* (primer y segundo ciclos), en nuestro modelo recomendamos el análisis de las variables siguientes: plan de estudios; número de estudiantes matriculados; calificaciones de acceso; tiempo medio de finalización de los estudios; estructura de la plantilla docente; criterios utilizados en los procesos de selección del profesorado; planes de innovación y actualización pedagógica; ratio alumnos por profesor; grado de apoyo tecnológico a la docencia; capacidad de las aulas, seminarios y laboratorios de enseñanza; nivel de conocimientos generales y específicos adquiridos por el estudiante; desarrollo de capacidades de comunicación; desarrollo creativo y crítico; sistemas de apoyo al desarrollo cognitivo, físico, moral/espiritual, personal/emocional y vocacional del estudiante; etc.

Los *estudios de postgrado* pueden tener una orientación de investigación (programas de doctorado) o de tipo profesional (programas *master* y de especialización). La actividad académica y la investigación realizadas en los programas de postgrado definen, en gran medida, el prestigio alcanzado por una universidad y su nivel de reconocimiento en el mercado. Además, puesto que una docencia excelente tiene su base en la investigación, se han de establecer unos vínculos fuertes entre la educación de grado y los estudios de postgrado que ayuden a fortalecer los programas de los primeros ciclos y a superar la errónea hipótesis de que una buena docencia y una buena investigación son incompatibles. El proceso de evaluación de los diferentes programas de postgrado debería comenzar analizando las diferencias sustanciales entre los planes de estudios de grado y postgrado, así como las características del proceso de aprendizaje de los estudiantes a un nivel superior de complejidad y generalización. Y con respecto al profesorado, recurso estratégico básico de este tipo de docencia, conviene analizar su grado de competencia, productividad y creatividad, compromiso hacia el campo, etc.

Una de las principales contribuciones de una universidad al bienestar económico y social de su región consiste en ofrecer cursos y seminarios de *formación continuada*, orientados a la constante actualización de los que ya poseen un título universitario y a la formación en determinados temas de personas que necesitan adquirir una serie de conocimientos sobre una materia en particular. Con la finalidad de evaluar la formación continuada desarrollada por una institución universitaria, los criterios a utilizar podrían ser los siguientes: número de programas en vigor, periodicidad con que se imparten, tiempo que lleva la universidad comprometida con este tipo de enseñanza, número de alumnos matriculados, perfil del profesorado (profesional, académico, experiencia docente, etc.), existencia de una unidad responsable formalmente de los programas de formación continuada, grado de respuesta a las necesidades del entorno, etc.

*Evaluación de la investigación.*

La investigación, tanto básica como aplicada, es el proceso que permite el avance de nuestro conocimiento y el enriquecimiento de nuestra cultura. Una de las misiones centrales de la universidad es apoyar la investigación en una amplia gama de disciplinas en los diferentes campos de las ciencias experimentales, las ciencias sociales, las humanidades y las tecnologías. En nuestro modelo, la evaluación de los esfuerzos de investigación realizados por una universidad se puede organizar en torno a la infraestructura material y financiación de la investigación, los recursos humanos de apoyo a la investigación, y los resultados de la investigación o producción científica.

La evaluación de la *infraestructura material y financiación de la investigación* incluye el apoyo bibliográfico, como el alcance y utilidad de las suscripciones a revistas, los fondos disponibles para la adquisición de nuevas publicaciones y libros, el acceso electrónico a bases de datos, etc.; las instalaciones y el equipamiento, tales como aulas de informática, laboratorios de ensayo, correo electrónico, teleconferencias, etc.; la financiación externa, procedente de la realización de proyectos de investigación, contratos con empresas, convenios de colaboración, etc.; la financiación interna con cargo a los presupuestos ordinarios de la universidad, incluyendo fondos para la contratación de nuevos profesores investigadores y para la puesta en marcha de nuevas líneas de investigación; y el apoyo financiero a la presentación de ponencias o comunicaciones en congresos científicos.

La evaluación de los *recursos humanos de apoyo a la investigación* contempla los aspectos demográficos, como el número y tamaño de los grupos de investigación, personal vinculado a la investigación por categoría profesional y personal de apoyo a la investigación; aspectos programáticos de los grupos de investigación, como las líneas desarrolladas, seminarios, colaboración interdisciplinaria, reuniones profesionales y otros

esfuerzos orientados a mejorar el reconocimiento de los investigadores; la estructura de incentivos asociada a la investigación: políticas, procedimientos y prácticas de contratación, retención, promoción, titularidades, complementos de investigación, premios de investigación, etc.; y relaciones externas que apoyan la investigación, incluyendo los académicos visitantes, períodos sabáticos y políticas y prácticas de excedencias, programas de intercambios formales con universidades y otras instituciones de investigación, etc.

La evaluación de los *resultados de la investigación o producción científica* recoge los aspectos cualitativos de la producción científica, como la innovación y creatividad, la claridad, la madurez y finalización, la elegancia y belleza, la profundidad, la fiabilidad, la síntesis, la durabilidad, la oportunidad, la diferenciación y la precisión; los aspectos cuantitativos de la producción científica, como el número de artículos publicados en revistas científicas, ponencias y comunicaciones, libros y monográficos de investigación, ediciones de textos, tesis doctorales y tesinas, invenciones y patentes, desarrollo de *software*, obras de arte y literarias, etc.; y el impacto de los resultados de la producción científica, como los avances fundamentales reconocidos en un campo particular, el reconocimiento de los resultados dentro de la comunidad de investigadores, el grado de utilización de los resultados, cambios en la teoría o en la práctica, y el enriquecimiento del medio cultural y artístico de la universidad y de la sociedad.

#### *Evaluación de los servicios externos e internos.*

Los servicios externos que presta una universidad están fundamentados en la experiencia profesional del profesorado y están orientados a dirigir sus recursos intelectuales hacia las necesidades, intereses o problemas de la sociedad. Asimismo, contribuyen positivamente a la excelencia de la docencia y la investigación. El servicio de la universidad a la comunidad externa cubre un amplio espectro de actividades que recogen

muchas áreas, incluyendo la empresa, el gobierno, programas de salud y médicos, esfuerzos educativos y ofertas culturales. Asimismo, la universidad también puede colaborar activamente en la determinación de las necesidades públicas, en la formulación de políticas y en la toma de decisiones. Dentro de este apartado, las principales actividades de servicios a evaluar son las siguientes: consultoría; prestación de servicios especializados; participación en asociaciones profesionales, consejos editores, etc.; provisión de información; organización de debates y foros de discusión; establecimiento de directrices en temas de interés público; organización de acontecimientos culturales y artísticos; y depósito de la herencia cultural.

Por su parte, los servicios internos están orientados a facilitar el funcionamiento y desarrollo de la universidad y a mejorar la calidad de vida dentro del entorno del campus, es decir, ofrecer una combinación de recursos, actividades, programas, acontecimientos y oportunidades a los estudiantes con el fin de integrar las dimensiones académica y paraacadémica de su educación. Entre estos servicios, en nuestro trabajo recomendamos la evaluación de los siguientes: biblioteca, librería, centros o aulas culturales, comedor y cafeterías, deportes, alojamiento, bolsa de trabajo y planificación de carreras, servicios a discapacitados, becas y ayudas financieras, programas internacionales, seguridad, prácticas en empresas, servicio médico, relaciones con antiguos alumnos, gabinete de prensa, guardería, aula de idiomas, reprografía y encuadernación, y servicio de transportes.

#### *Evaluación del sistema de administración.*

En la última dimensión del análisis interno, abordamos la evaluación de los aspectos relacionados con la gestión de las universidades. Las principales dimensiones y variables a contemplar en este apartado son las siguientes:

- 
- *Sistema de planificación*: grado de implicación del equipo de gobierno, recursos materiales y humanos asignados a la planificación, nivel de resistencia organizativa a la planificación, grado de cobertura funcional e integración de los distintos planes, etc.
  - *Control*: existencia de una unidad de control, personal adscrito a la misma, funciones desarrolladas dentro del área, estructura organizativa de la unidad, existencia de un sistema de control presupuestario, existencia de un sistema de control de bienes inventariables, existencia de un sistema de control de objetivos y estrategias, etc.
  - *Organización*: existencia de una estructura formal recogida en un organigrama, grado de coherencia entre la estructura organizativa y los planes de la institución, concordancia entre el organigrama y la estructura organizativa de funcionamiento existente, definición de los objetivos y funciones de cada unidad, existencia de unidades *staff*, etc.
  - *Dirección de recursos humanos*: perfil cultural de la institución; grado de identificación de los miembros con sus objetivos y metas; clima laboral; estilos de liderazgo existentes en los distintos departamentos, centros y servicios centrales; comunicación horizontal y vertical existente; etc.
  - *Gestión de recursos humanos*: políticas de selección, políticas de formación, políticas de evaluación, políticas de promoción, sistemas de incentivos y grado de satisfacción del personal de la universidad con la política general de recursos humanos.
  - *Financiación y gestión económica*: estructura de ingresos (importancia relativa de las diferentes fuentes de financiación); estructura de gastos (importancia relativa de los gastos corrientes y de capital); criterios y procedimientos seguidos para la elaboración

del presupuesto; causas de las modificaciones presupuestarias; principales desviaciones presupuestarias; costes por centros, departamentos y servicios centrales; costes por titulaciones y otros servicios; etc.

- *Sistemas de información/tecnología de información*: estado de evolución en que se encuentran los sistemas de información y la tecnología de información; equipamiento informático con que cuenta la universidad y distribución del mismo; capacidad y velocidad de respuesta de los sistemas a las demandas de información y a los requisitos de nuevos productos y servicios; grado de satisfacción de profesores, alumnos, personal de administración y comunidad en general con los servicios prestados por esta área; etc.
- *Marketing y relaciones públicas*: existencia formal de un departamento de marketing y/o relaciones públicas, recursos humanos y materiales asignados al mismo, características y objetivos de la publicidad y actos institucionales, investigaciones sobre las necesidades sociales que puede cubrir la universidad, investigaciones sobre el grado de adecuación de los titulados al mercado de trabajo, etc.
- *Campus e instalaciones*: metros cuadrados de aulas, bibliotecas y laboratorios por número de alumnos; metros cuadrados de despachos y seminarios por número de profesores; metros cuadrados de espacios administrativos por número de empleados; nivel de utilización de las instalaciones; criterios de asignación de espacios; localización y accesibilidad a las instalaciones; años de antigüedad y estado de conservación; espacios destinados a actividades culturales y deportivas; nivel de calidad de las residencias y servicios de comedor; etc.



### **La misión de las universidades.**

La misión puede ser considerada como el objetivo de orden superior que clarifica el propósito de la institución y justifica la razón de su existencia. Han sido varios los autores del campo de la dirección estratégica que se han preocupado por el estudio de los componentes que debe contener una declaración formal de misión. En nuestro modelo, hemos considerado los siguientes: (a) breve historia de la institución, que recoge información acerca de los fundadores, fecha de constitución, características del acta fundacional y los principales cambios organizativos y desarrollos experimentados; (b) propósito o razón de ser, donde se resaltan los aspectos relacionados con las funciones esenciales de toda universidad de crear, acumular, avanzar y difundir el conocimiento; (c) ámbito de servicios, que hace referencia explícita a los principales servicios ofertados, relacionados con la docencia, la investigación y el servicio a la comunidad; (d) ámbito de mercados, que identifica los colectivos a los que la institución presta sus servicios: estudiantes tradicionales a tiempo completo, estudiantes no tradicionales con dedicación parcial, organizaciones públicas y privadas, etc.; (e) ámbito geográfico, que hace referencia al espacio de actuación o influencia de la universidad, que puede ser local, regional, nacional e internacional; (f) tecnologías empleadas por la institución, principalmente en lo que se refiere a las metodologías de enseñanza y de investigación; (g) compromiso con la comunidad, donde se recogen las principales responsabilidades públicas de la universidad con respecto a cada uno de los colectivos externos que afectan a su funcionamiento o se ven afectados por el mismo; (h) filosofía, o conjunto de principios, valores, creencias, aspiraciones y prioridades que guían el comportamiento de los miembros de la comunidad universitaria; e (i) capacidades singulares, o principales rasgos distintivos o características idiosincrásicas que son reconocidas de forma explícita y que diferencian a cada universidad.

En las instituciones universitarias, es útil proyectar el concepto de misión hacia el futuro, dando lugar así a la visión. Esta imagen futura, que, a diferencia de la misión, no siempre está declarada formalmente pero está presente en las mentes de los líderes de la institución, facilita a los individuos el conocimiento de los medios y formas de cumplir con la declaración de misión. De esta forma, si bien la misión es la razón de existencia de la universidad, existir simplemente no es suficiente, por lo que la visión proporciona una dirección a seguir, en la que desarrollarse y mejorar, siendo una declaración de aquello a lo que la institución desea asemejarse a medida que implementa sus diferentes objetivos y estrategias y cumple con su misión. El proceso mediante el cual los miembros del equipo de gobierno desarrollan visiones para el futuro con el fin de iniciar cambios y reorientaciones importantes en la institución es conocido como proceso de "envisiónamiento", integrado por tres fases:

- *Dar sentido a nivel individual*, que es una fase de naturaleza cognitiva, iterativa, cíclica e interpretativa, que tiene lugar en la mente de los decisores, mediante la cual se interpretan y da sentido a las contingencias del entorno y organizativas. A su vez, dentro de esta fase conviene distinguir las tres etapas siguientes: (a) activación o desencadenamiento de la necesidad de acción, (b) interpretación de las contingencias con que se enfrenta la organización, y (c) reconocimiento de la necesidad de cambio en forma de formulación de una nueva visión.
- *Creación de la visión*. En esta fase los miembros del equipo de gobierno interactúan con el fin de desarrollar una visión conjunta para la institución. Esta segunda fase del proceso de envisiónamiento está integrada, a su vez, por tres etapas: (a) formulación inicial, en la mente del rector y de los miembros del equipo de gobierno, de una imagen o visión para la universidad; (b) creación y refinamiento de una visión organizativa compartida; y (c) desarrollo de una declaración o documento específico de la visión para el futuro.

- *Representación de la visión.* En esta tercera fase, el equipo de gobierno y los restantes miembros de la comunidad universitaria trasladan la visión a sus responsabilidades diarias. Esta fase del proceso de "envisiónamiento" está formada por los comportamientos y las actividades del rector y de los altos directivos cuando comunican la visión a los miembros de la institución, así como por los procesos interpretativos de éstos al utilizar la visión en sus actividades.

### **La formulación de objetivos y estrategias en las universidades.**

Las instituciones de educación superior suelen incluir en sus planes estratégicos un conjunto de objetivos y acciones que se derivan de las oportunidades y amenazas detectadas durante el proceso de evaluación del entorno externo y del conjunto de fortalezas y debilidades encontradas en la fase de evaluación institucional. Dichos objetivos y acciones suelen atender a una terminología que no es común, tal y como se concluye del estudio de los diferentes planes estratégicos seleccionados. No obstante, sí es cierto que las universidades establecen estas directrices futuras recurriendo a diferentes niveles de detalle y concreción que, en última instancia, les permiten una implementación más eficaz de las acciones formuladas. En tal sentido, y a efectos de unificar los conceptos empleados, podemos afirmar que, con carácter general, son tres los niveles de formulación con más frecuencia utilizados, a los que denominamos de la siguiente forma: (a) objetivos generales, o aquellos objetivos de naturaleza más bien cualitativa y bajo nivel de concreción; (b) objetivos específicos, o conjunto de objetivos más concretos derivados de los anteriores y cuya orientación es más cuantitativa; y (c) acciones estratégicas, o aquellas actividades que nos permiten poner en práctica, o implementar, los objetivos específicos. Estos tres niveles de objetivos y estrategias afectan a los niveles institucional, de centros, de departamentos y de unidades administrativas, siendo estos tres últimos los que, en última instancia, logran que el esfuerzo de elaboración de un plan estratégico acometido por la institución alcance una implementación exitosa.



## **BIBLIOGRAFÍA**

- ACKOFF, R.L. (1987). "Mission statements". *Planning Review*. Vol. 15, Nº4: 30-32.
- AGWU, P.A. (1992). *Strategic planning in higher education: A study of application in Arkansas senior colleges and universities*. UMI Dissertation Services.
- AHLBURG, D.; CRIMMINS, E.M. y EASTERLIN, R.A. (1981). "The outlook for higher education: A cohort size modelo of enrollment of the college age population, 1948-2000". *Review of Public Data Use*. Vol. 9: 221-227.
- ALDRICH, H. (1979). *Organizations and environments*. Prentice-Hall, Inc.
- ALDRICH, H.E. y PFEFFER, J. (1976). "Environments of organizations". *Annual Review of Sociology*. Vol. 2: 79-105.
- ANSOFF, I.H. y HAYES, R.L. (1976). "Introduction", en ANSOFF, I.H.; DECLERCK, R. y HAYES, R.L. (eds.). *From strategic planning to strategic management*. John Wiley and Sons. Páginas 1-12.
- ARGYRIS, C. (1964). *Integrating the individual and the organization*. John Wiley & Sons, Inc.
- ARGYRIS, C. (1985). *Strategy change and defensive routines*. Pitman Publishing, Inc.
- ASTLEY, W.G. y VAN DE VEN, A.H. (1983). "Central perspectives and debates in organization theory". *Administrative Science Quarterly*. Vol. 28:245-273.
- AXELROD, R. (1976). *The structure of decision: Cognitive maps of political elites*. Princeton University Press.
- BABSON COLLEGE (1989). *Planning model and process*.
- BAIRD, L.L. (1988). "The college environment revisited: A review of research and theory", en SMART, J.C. (ed.). *Higher education: Handbook of theory and research*. Agathon Press. Vol. IV: 1-52.
- BAIRD, L.L. y HARTNETT, R.T. (1980). *Understanding student and faculty life*. Jossey-Bass, Inc. Publishers.
- BALDRIDGE, J.V. (1971). *Power and conflict in the university*. John Wiley & Sons, Inc.
- BANFIELD, E.C. (1977). "Corruption as a featur of governmental organizations". *Journal of Law and Economics*. Vol. 20: 587-605.
- BARNARD, C.I. (1938). *The functions of the executive*. Harvard University Press.
- BARNARD, C.I. (1948). *Organization and management*. Harvard University Press.
- BARNES, Jr., J.H. (1984). "Cognitive biases and their impact on strategic planning". *Strategic Management Journal*. Vol. 5:129-137.
- BARNEY, J. (1991). "Firm resources and sustained competitive advantage". *Journal of Management*. Vol. 17, Nº 1: 99-120.
- BASS, B.M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. The Free Press.

- BEDEIAN, A.G. y ZAMMUTO, R.F. (1991). *Organizations: Theory and design*. The Dryden Press.
- BENNIS, W.G. (1966). "The concept of organizational health", en BENNIS, W.G. (Ed.), *Changing organizations*. McGraw-Hill, Inc.
- BENNIS, W.G. y NANUS, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. Harper & Row.
- BERGER, C. y CUMMINGS, L.L. (1979). "Organizational structure, attitudes and behaviors", en STAW, B. (Ed.). *Research in organizational behavior*. Vol. 1. JAI Press.
- BERGER, P.L. y LUCKMANN, T. (1966). *The social construction of reality*. Doubleday.
- BIRNBAUM, R. (1988). *How colleges work: The cybernetics of academic organization and leadership*. Jossey-Bass Inc. Publishers.
- BLAU, P.M. (1973). *The organization of academic work*. John Wiley & Sons, Inc.
- BOSSERT, P.J. (1989). *Strategic planning and budgeting for colleges*. National Association of College and University Business Officers.
- BOWEN, H.R. (1980). *The costs of higher education*. Jossey-Bass.
- BRADFORD, D.L. y COHEN, A.R. (1984). *Managing for excellence: The guide for developing high performance organizations*. John Wiley & Sons, Inc.
- BRYSON, J. (1988). *Strategic planning for public and nonprofit organizations*. Jossey-Bass, Inc. Publishers.
- BUETOW, C.P. (1979). "Improving the efficiency of nonprofit organizations". *CA Magazine*. Vol. 112: 101-102.
- BURNS, J.M. (1978). *Leadership*. Harper Business.
- BURRELL, G. y MORGAN, G. (1979). *Sociological paradigms and organisational analysis*. Heinemann.
- CALLEJA, T. (1990). *La universidad como empresa: Una revolución pendiente*. Ediciones RIALP, S.A.
- CAMERON, K.S. (1978). "Measuring organizational effectiveness in institutions of higher education". *Administrative Science Quarterly*. Vol. 23: 604-632.
- CAMERON, K.S. (1981). "Domains of organizational effectiveness in colleges and universities". *Academy of Management Journal*. Vol. 24, Nº 1: 25-47.
- CAMERON, K.S. (1985). "Institutional effectiveness in higher education: An introduction". *Review of higher education*. Vol. 9: 1-4.
- CAMERON, K.S. (1986). "A study of organizational effectiveness and its predictors". *Management Science*. Vol. 32, Nº 1: 87-112.

- CAMPBELL, A. (1988). "Does your organisation need a mission?" Documento de trabajo del Ashridge Strategic Management Centre.
- CAMPBELL, A.; DEVINE, M. y YOUNG, D. (1990). *A sense of mission*. The Economist Books Limited.
- CAMPBELL, J.P. (1977). "On the nature of organizational effectiveness", en GOODMAN, P.S. y PENNINGS, J.M. (Ed.). *New perspectives on organizational effectiveness*. Jossey-Bass.
- CERVERO, R.M. y YOUNG, W.J. (1987). "The organization and provision of continuing professional education: A critical review and synthesis", en SMART, J.C. (ed.). *Higher education: Handbook of theory and research*. Agathon Press. Vol. III: 402-431.
- CHAFFEE, E.E. (1983). "The role of rationality in university budgeting". *Research in Higher Education*, Vol. 19: 387-406.
- CHAFFEE, E.E. (1984). "Successful strategic management in small private colleges". *Journal of Higher Education*, Vol. 55: 213-241.
- CHAFFEE, E.E. (1985). "Three models of strategy". *Academy of Management Review*. Vol. 10, Nº 1: 89-98.
- CHAFFEE, E.E. (1989). "Strategy and effectiveness in systems of higher education", en SMART, J.C. (ed.). *Higher education: Handbook of theory and research*. Agathon Press. Vol. V: 1-30.
- CHAFFEE, E.E. y TIERNEY, W.G. (1988). *Collegiate culture and leadership strategies*. MacMillan Publishing Co.
- CHAKRAVARTHY, B.S. y DOZ, Y. (1992). "Strategy process research: Focusing on corporate self-renewal". *Strategic Management Journal*. Vol. 13: 5-14.
- CHANDLER, A. (1962). *Strategy and structure: Chapters in the history of American industrial enterprise*. The MIT Press.
- CHILDERS, M.E. (1981). "What is political about bureaucratic-collegial decision making". *Review of Higher Education*. Vol. 5: 25-45.
- CLARK, B.R. (1970). *The distinctive college*. Aldine.
- CLARK, B.R. (1972). "The organizational saga in higher education". *Administrative Science Quarterly*. Vol. 17: 178-184.
- COHEN, M.D. y MARCH, J.G. (1986). *Leadership and ambiguity: The American college president*. McGraw-Hill, Inc. 2ª edición.
- COHEN, M.D.; MARCH, J.G. y OLSEN, J.P. (1972). "Garbage can model of organizational choice". *Administrative Science Quarterly*. Vol. 17: 1-25.

- COLORADO STATE UNIVERSITY** (1992). *The future of Colorado State University: The context for planning*.
- COLORADO STATE UNIVERSITY** (1993). *The University strategic plan: FYs 1993-94 through 1996-97. Annual update - March 31, 1993*.
- COPE, R.G.** (1981). *Strategic planning, management, and decision making*. National Institute of Education of Washington.
- COPE, R.G.** (1987). *Opportunity from strength: Strategic planning clarified with case examples*. ASHE-ERIC Higher Education Report. N° 8.
- CORNELL UNIVERSITY** (1993). *University-wide strategic planning: Stakeholders analysis - survey project final report*.
- CUMMINGS, L.L.** (1977). "Emergence of the instrumental organization", en GOODMAN, P.S. y PENNINGS, J.M. (Ed.). *New perspectives on organizational effectiveness*. Jossey-Bass.
- CYERT, R.M. y MARCH, J.G.** (1963). *A behavioral theory of the firm*. Prentice-Hall, Inc.
- DAFT, R.L.** (1991). *Management*. The Dryden Press.
- DAVID, F.** (1989). "How companies define their mission". *Long Range Planning*. Vol. 22, N° 1: 90-97.
- DEAL, T.E. y KENNEDY, A.A.** (1982). *Corporate cultures: The rites and rituals of corporate life*. Addison-Wesley Publishing Co.
- DESS, G.G. y BEARD, D.** (1984). "Dimensions of organizational task environments". *Administrative Science Quarterly*. Vol. 29: 52-73.
- DILL, D.** (1982). "The management of academic culture: Notes on the management of meaning and social integration". *Higher education*. Vol. 11, N° 3: 303-320.
- DILL, W.R.** (1958). "Environment as an influence on managerial autonomy". *Administrative Science Quarterly*. Vol. 2: 409-443.
- DiMAGGIO, P.J. y POWELL, W.W.** (1983). "The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields". *American Sociological Review*. Vol. 48, N° 2: 147-160.
- DOORIS, M.J. y LOZIER, G.G.** (1990). "Adapting formal planning approaches: Penn State University", en SCHMIDTLEIN, F. y MILTON, T. (eds.). *Adapting strategic planning to campus realities: New directions for institutional research*. N° 67: 5-21. Jossey-Bass Inc. Publishers.
- DORSCH, F.** (1991). *Diccionario de psicología*. Editorial Herder.
- DRUCKER, P.** (1954). *The practice of management*. Harper Business.
- DRUCKER, P.** (1973). *Management: Tasks, responsibilities and practices*. Harper & Row.



- DUHAIME, I.M. y SCHWENK, C.R. (1985). "Conjectures on cognitive simplification in acquisition and divestment decision-making". *Academy of Management Review*. Vol. 10: 287-295.
- DUKE UNIVERSITY (1992). *A Duke plan: Positioning Duke for the Twenty-first century*.
- DUNCAN, R.J. (1971). *The effects of perceived environmental uncertainty on organizational decision unit structure: A cybernetic approach*. Tesis doctoral de la Yale University.
- DUNCAN, R.J. (1972). "Characteristics of organizational environments and perceived environmental uncertainty". *Administrative Science Quarterly*. Vol. 17: 313-327.
- DUNCAN, W.J.; GINTER, P.M y SWAYNE, L.E. (1992). *Strategic management of health care organizations*. PWS-Kent Publishing.
- DUTTON, J.E. y JACKSON, S.E. (1987). "Categorizing strategic issues: Links to organizational action". *Academy of Management Review*. Vol. 12, Nº 1: 76-90.
- EAST TENNESSEE STATE UNIVERSITY (1992). *University Planning System*.
- EASTERLIN, R.A. (1989). "Demography is not destiny in higher education", en LEVINE, A. & ASSOCIATES (eds.). *Shaping higher education's future: Demographic realities and opportunities, 1990-2000*. Jossey-Bass, Inc. Publishers: 135-141.
- EMERY, R.E. y TRIST, E.L. (1965). "The causal texture of organizational environments". *Human Relations*. Vol. 18: 21-32.
- ETZIONI, A. (1961). *A comparative analysis of complex organizations*. The Free Press.
- ETZIONI, A. (1964). *Modern organizations*. Prentice-Hall, Inc.
- FORD, J.D. y SLOCUM, J.W. (1977). "Size, technology, environment and the structure of organizations". *Academy of Management Review*. Vol. 2: 561-575.
- FRANCES, C. (1989). "Uses and misuses of demographic projections: Lessons for the 1990s", en LEVINE, A. & ASSOCIATES (eds.). *Shaping higher education's future: Demographic realities and opportunities, 1990-2000*. Jossey-Bass, Inc. Publishers: 142-160.
- FREEMAN, J.H. (1982). "Organizational life cycles and natural selection processes", en STAW, B.M. y CUMMINGS, L.L. (Ed.). *Research in organizational behavior*. JAI Press.
- FREEMAN, R.E. (1984). *Strategic management: A stakeholder approach*. Pitman Press.
- FRENCH Jr., J.R. y RAVEN, B. (1959). "The bases of social power", en CARTWRIGHT, D. (ed.) *Studies in social power*. Ann Arbor: Institute for Social Research, University of Michigan.
- GALBRAITH, J.R. (1975). *Organization design: An information processing view*. Addison-Wesley.
- GALBRAITH, J.R. (1977). *Organization design*. Addison-Wesley.

- GARCÍA FALCÓN, J.M. (1987). *Formulación de estrategias en la empresa*. CIES de la Caja Insular de Ahorros de Canarias.
- GARCÍA FALCÓN, J.M. (1993). *Memoria de Cátedra*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- GEORGIA SOUTHERN UNIVERSITY (1992). *Planning for excellence: A planning process for Georgia Southern University*.
- GEORGIA STATE UNIVERSITY (1993). *Strategic plan*.
- GEORGOPOULOS, B.S. y TANNENBAUM, A.S. (1957). "The study of organizational effectiveness". *American Sociological Review*. Vol. 22: 534-540.
- GINTER, P. y RUCKS, A. (1984). "Can business learn from wargames?". *Long Range Planning*. Vol. 17, Nº 3: 123-128.
- GLASSMAN, R.B. (1973). "Persistence and loose coupling in living systems". *Behavioral Science*. Vol. 18: 83-98.
- GLUECK, W.F. (1976). *Business policy, strategy formation, and management action*. McGraw-Hill, Inc.
- GOLDFARB, D.L. y HUSS, W.W. (1988). "Building scenarios for an electric utility". *Long-Range Planning*. Vol. 21: 79-85.
- GOODE, W.J. (1969). "The theoretical limits of professionalization", en ETZIONI, A. (Ed.). *The semi-professions and their organization*. The Free Press.
- GORDON, T.J. (1968). "New approaches to Delphi", en WRIGHT, J.R. (ed.). *Technological forecasting for industry and government*. Prentice-Hall, Inc. Páginas 135-139.
- GRANT, R.M. (1991). "The resource-based theory of competitive advantage: Implications for strategy formulation". *California Management Review*. Primavera: 114-135.
- GRIFFITH, S.B. (1963). *Sun Tzu: The art of war*. Oxford University Press.
- HALL, R.H. (1982). *Organizations: Structure and process*. Prentice-Hall, Inc.
- HAMBRICK, D.C. (1983). "Some tests of the effectiveness and functional attributes of Miles and Snow's strategic types". *Academy of Management Journal*. Vol. 26: 5-26.
- HANNAN, M.T. y FREEMAN, J.H. (1977). "The population ecology of organizations". *American Journal of Sociology*. Vol. 82: 929-964.
- HARDY, C. (1990). "Strategy and context: Retrenchment in Canadian universities". *Organization Studies*. Vol. 11, Nº 2: 207-237.
- HARDY, C; LANGLEY, A.; MINTZBERG, H. y ROSE, J. (1988). "Strategy formation in the university context", en QUINN, J.B.; MINTZBERG, H. y JAMES, R.M. (Ed.). *The strategy process*. Prentice-Hall, Inc. Pp. 649-660.

- HAX, A.C. y MAJLUF, N.S. (1984). *Strategic Management: An integrative perspective*. Prentice-Hall, Inc.
- HAX, A.C. y MAJLUF, N.S. (1988). "The concept of strategy and the strategy formation process". *Interfaces*. Vol. 18, Nº 3: 99-109.
- HAX, A.C. y MAJLUF, N.S. (1991). *The strategy concept and process: A pragmatic approach*. Prentice-Hall International Editions.
- HEARN, J.C. (1988). "Strategy and resources: Economic issues in strategic planning and management in higher education", en SMART, J.C. (ed.). *Higher education: Handbook of theory and research*. Agathon Press. Vol. IV: 212-281.
- HENRY, H.W. (1980). "Appraising company's strengths and weaknesses". *Managerial Planning*. Julio-Agosto: 31-36.
- HERSEY, P. y BLANCHARD, K.H. (1993). *Management of organizational behavior: Utilizing human resources*. Prentice-Hall International, Inc. 6ª edición.
- HIRSCH, P.A. (1991). "Areas of agreement and common ground". Documento de trabajo presentado en la *Conference on Strategy Process Research*, en Minnesota.
- HOFER, C.W. (1973). "Some preliminary research on patterns of strategic behavior". *Academy of Management Proceedings*. Páginas 46-59.
- HOFER, C.W.; MURRAY, E.A.; CHARAN, R. y PITTS, R.A. (1984). *Strategic management: A casebook in policy and planning*. West Publishing Co.
- HOFER, C.W. y SCHENDEL, D. (1978). *Strategy formulation: Analytical concepts*. West Publishing Co.
- HOGARTH, R.M. (1980). *Judgment and choice: The psychology of decision*. John Wiley & Sons, Inc.
- HOGARTH, R.M. y MAKRIDAKIS, S. (1981). "Forecasting and planning: An evaluation". *Management Science*. Vol. 27, Nº 2: 115-138.
- HREBINIAK, L.G. y JOYCE, W.F. (1984). *Implementing strategy*. MacMillan Press.
- HUFF, A.S. y REGER, R.K. (1987). "Review of strategic process research". *Journal of Management*. Vol. 13, Nº 2: 211-236.
- HUNT, J.; BALIGA, B.; DACHLER, H.P. y SCHRIESHEIM, C. (1988). *Emerging leadership vistas*. Lexington Books.
- HUNT, J.; HOSKING, D.; SCHRIESHEIM, C. y STEWART, R. (1984). *Leaders and managers: International perspectives on managerial behavior and leadership*. Pergamon Press.
- HUSSEY, D.E. (1984). "Strategic management: Lessons from success and failure". *Long Range Planning*. Vol. 17, Nº 1: 43-53.

- INDIANA STATE UNIVERSITY (1993a). *Strategic planning report: Year one, draft number two*.
- INDIANA STATE UNIVERSITY (1993b). *The progressive public university: A new dimension in higher education*.
- JOHNSTON, L.D.; BACHMAN, J.G. y O'MALLEY, P.M. (1988). *Monitoring the future: Questionnaire responses from the nation's high school seniors, 1987*. Ann Arbor, Survey Research Center, Institute for Social Research.
- KAHN, H. y WEINER, A. (1967). *The year 2000: A framework for speculation on the next thirty-three years*. Macmillan.
- KANTER, R.M. (1983). *The change masters: Innovation and entrepreneurship in the American corporation*. Simon & Schuster.
- KAST, F.E. y ROSENZWEIG, J.R. (1973). *Contingency views of organization and management*. Science Research Associates.
- KAST, F.E. y ROSENZWEIG, J.R. (1974). *Organization and management*. Prentice-Hall, Inc.
- KATZ, D. y KAHN, R.L. (1978). *The social psychology of organizations*. John Wiley & Sons, Inc. 2ª edición.
- KEATS, B.W. y HITT, M.A. (1988). "A causal model of linkages among environmental dimensiones, macro-organizational characteristics and performance". *Academy of Management Journal*. Vol. 31, Nº 3: 570-598.
- KEELEY, M. (1978). "A social justice approach to organizational evaluation". *Administrative Science Quarterly*. Vol. 22: 272-292.
- KEELEY, M. (1980). "Organizational analogy: A comparison of organizational and social contract models". *Administrative Science Quarterly*. Vol. 25: 337-362.
- KELLER, G. (1983). *Academic strategy: The management revolution in American higher education*. The John Hopkins University Press.
- KEMERER, F.R.; BALDRIDGE, J.V. y GREEN, K.C. (1982). *Strategies for effective enrollment management*. Jossey-Bass.
- KICKERT, W. (1980). *Organization of decision-making*. North-Holland.
- KING, W.R. y CLELAND, D.I. (1978). *Strategic planning and policy*. Van Nostrand Reinhold.
- KING, W.R. y CLELAND, D.I. (1987). *Strategic planning and management handbook*. Van Nostrand Reinhold.
- KOTLER, P. y MURPHY, P. (1981). "Strategic planning for higher education". *Journal of Higher Education*. Vol. 52: 470-489.
- KOTTER, J.P. (1988). *The leadership factor*. The Free Press.

- KOUZES, J.M. y POSNER, B.Z.** (1987). *The leadership challenge: How to get extraordinary things done in organizations*. Jossey-Bass.
- KUHN, T.S.** (1962). *The structure of scientific revolutions*. University of Chicago Press.
- LANGER, E.J.** (1983). *The psychology of control*. Sage Publications.
- LAWLER, E.E.** (1971). *Pay and organizational effectiveness: A psychological view*. John Wiley & Sons.
- LAWLESS, M.W. y FINCH, L.K.** (1989). "Choice and determinism: A test of Hrebiniak and Joyce's framework on strategy-environment fit". *Strategic Management Journal*. Vol. 10: 351-365.
- LAWRENCE, P.R. y LORSCH, J.W.** (1967). *Organization and environment*. Harvard University Press.
- LEARNED, E.P.; CHRISTENSEN, C.R.; ANDREWS, K.R. y GUTH, W.** (1965). *Business policy: Text and cases*. Richard D. Irwin, Inc.
- LEHIGH UNIVERSITY** (1993). *The Lehigh plan 1994*.
- LEIFER, R. y DELBECQ, A.L.** (1978). "Organizational/environmental interchange: A model of boundary spanning activity". *Academy of Management Review*. Vol. 3: 40-50.
- LEVINE A. & ASSOCIATES** (1989). *Shaping higher education's future: Demographic realities and opportunities 1990-2000*. Jossey-Bass, Inc. Publishers.
- LEY DE REFORMA UNIVERSITARIA.** Ley Orgánica 11/1983 de veinticinco de agosto.
- LIDDELL-HART, B.H.** (1968). *Strategy*. Praeger.
- LIKERT, R.** (1967). *The human organization*. McGraw-Hill, Inc.
- LINDBLOM, C.E.** (1959). "The science of muddling through". *Public Administration Review*. Vol. 19, Nº 2: 79-88.
- LORANGE, P.** (1980). *Corporate planning: An executive viewpoint*. Prentice-Hall, Inc.
- LORANGE, P.** (1982). *Implementation of strategic planning*. Prentice-Hall, Inc.
- LORANGE, P.** (1984). "Strategic control: Some issues in making it operationally more useful", en LAMB, R.B. (ed.). *Competitive strategic management*. Prentice-Hall, Inc.
- LOUGHBOROUGH UNIVERSITY OF TECHNOLOGY** (1993). *Strategic plan for 1993/94 to 1996/97*.
- LOYOLA UNIVERSITY OF CHICAGO** (1992). *Planning at Loyola 1992-1995*.
- LUTZ, F.W.** (1982). "Tightening up loose coupling in organizations of higher education". *Administrative Science Quarterly*. Vol. 27: 653-669.
- MARCH, J.G. y OLSEN, J.P.** (1975). "The uncertainty of the past: Organizational learning under ambiguity". *European Journal of Political Research*. Vol. 3: 147-171.

- ARCH, J.G. y OLSEN, J.P. (1976). *Ambiguity and choice in organizations*. Universitetsforlaget (Oslo).
- ARCH, J.G. y SIMON, H.A. (1958). *Organizations*. John Wiley & Sons, Inc.
- MARTINO, J.P. (1983). *Technological forecasting for decision making*. North-Holland.
- MASON, T.R. (1979). *Assessing and increasing faculty productivity in the state colleges and universities of Colorado*. Colorado Commission on Higher Education.
- MAYO, E. (1945). *The social problems of an industrial civilization*. Graduate School of Business Administration, Harvard University Press.
- McCANN, J.E. y GILKEY, R. (1990). *Fusiones y adquisiciones de empresas*. Ediciones Díaz de Santos, S.A.
- McCORKLE, C.O. y ARCHIBALD, S.O. (1982). *Management and leadership in higher education: Applying modern techniques of planning, resource management, and evaluation*. Jossey-Bass.
- McKELVEY, B. y ALDRICH, H. (1983). "Populations, natural selection, and applied organizational science". *Administrative Science Quarterly*. Vol. 28: 101-128.
- MEINDL, J.R.; EHRLICH, S.B. y DUKERICH, J.M. (1985). "The romance of leadership". *Administrative Science Quarterly*. Vol. 30: 78-102.
- MERSON, J.C. y QUALLS, R.L. (1980). *Strategic planning for colleges and universities: A systems approach to planning and resource allocation*. Trinity University (Texas).
- MERTON, R.K.; GRAY, A.P.; HOCKEY, B. y SELVIN, H.C. (1952). *Reader in bureaucracy*. The Free Press.
- MESCH, A.H. (1984). "Developing an effective environmental assessment function". *Managerial Planning*. Vol. 32: 17-22.
- MEYER, J.W. y ROWAN, B. (1977). "Institutional organizations: Formal structure as myth and ceremony". *American Journal of Sociology*. Vol. 83: 340-363.
- MICHELS, R. (1949). *Political parties*. The Free Press.
- MILES, R.H. y CAMERON, K.S. (1982). *Coffin nails and corporate strategies*. Prentice-Hall, Inc.
- MINTZBERG, H. (1979). *The structuring of organizations*. Prentice-Hall, Inc.
- MINTZBERG, H. (1988). "The professional bureaucracy", en QUINN, J.B.; MINTZBERG, H. y JAMES, R.M. (Ed.). *The strategy process*. Prentice-Hall, Inc.
- MINTZBERG, H. (1989). *Mintzberg on management: Inside our strange world of organizations*. The Free Press.
- MINTZBERG, H. (1990). "Strategy formation: Schools of thought", en FREDRICKSON, J.W. (Ed.). *Perspectives on strategic management*. Harper Business.

- MINTZBERG, H. y QUINN, J.B. (1991). *The strategy process: Concepts, contexts and cases*. Prentice-Hall, Inc.
- MINTZBERG, H.; RAISINGHANI, D. y THÉORÉT, A. (1976). "The structure of unstructured decision processes". *Administrative Science Quarterly*. Vol. 21: 246-276.
- MINTZBERG, H. y WATERS, J.A. (1985). "Of strategies, deliberate and emergent". *Strategic Management Journal*. Vol. 6: 257-272.
- MOCKLER, R.J. (1993). *Strategic management: An integrative context-specific process*. Idea Group Publishing.
- MONTGOMERY, C.A.; WERNERFELT, B. y BALAKRISHNAN, S. (1989). "Strategy content and the research process: A critique and commentary". *Strategic Management Journal*. Vol. 10, Nº 2: 189-197.
- MOOS, R.H. (1979). *Evaluating educational environments*. Jossey-Bass, Inc. Publishers.
- MORRIS, G.B. (1988). "The executive: A pathfinder". *Organizational Dynamics*. Vol. 16: 62-77.
- MORRISON, J.L. y MECCA, T.V. (1989). "Managing uncertainty: Environmental analysis/forecasting in academic planning", en SMART, J.C. (ed.). *Higher education: Handbook of theory and research*. Agathon Press. Vol. V: 354-390.
- MOUZELIS, N.P. (1991). *Organización y burocracia*. Ediciones Península. 3ª edición.
- MUMFORD, E. y PETTIGREW, A.M. (1975). *Implementing strategic decisions*. Longman.
- NEWMAN, W.H. y WALLENDER, H.W. III (1978). "Managing not-for-profit enterprises". *Academy of Management Review*. Vol. 3, Nº 1: 24-31.
- NIAGARA UNIVERSITY (1992). *Strategic plan 1992-1997*.
- NISBETT, R. y ROSS, L. (1980). *Human inference: Strategies and shortcomings of social judgment*. Prentice-Hall, Inc.
- NORTHERN ARIZONA UNIVERSITY (1990). *Toward the year 2000*.
- NUTT, P.C. (1976). "Models for decision making in organizations and some contextual variables which stipulate optimal use". *Academy of Management Review*. Vol. 2: 84-98.
- NUTT, P.C. y BACKOFF, R.W. (1992). *Strategic management of public and third sector organizations: A handbook for leaders*. Jossey-Bass Inc., Publishers.
- NUTT, P.C. y BACKOFF, R.W. (1993). "Transforming public organizations with strategic management and strategic leadership". *Journal of Management*. Vol. 19, Nº 2: 299-347.
- OHIO UNIVERSITY (1988). *Toward the third century: Issues and choices for Ohio University*.
- OLD DOMINION UNIVERSITY (1993). *Academic strategic plan 1994-1999*.
- OPEN UNIVERSITY (1993). *Plans for change 1993*.
- ORTEGA MARTÍNEZ, E. (1981). *Manual de investigación comercial*. Ediciones Pirámide.

- OSBORN, R.N. (1971). *Organizational effectiveness: A model and a test*. Tesis doctoral de la Kent State University.
- OSBORN, R.N. y HUNT, J.G. (1974). "Environment and organizational effectiveness". *Administrative Science Quarterly*. Vol. 19: 231-246.
- PASCARELLA, P. (1983). "Is your mission clear?". *Industry Week*. Vol. 219, Nº 14: 75-76.
- PASCARELLA, P. (1985). "College influences on learning and cognitive development: A critical review and synthesis", en SMART, J.C. (ed.). *Higher education: Handbook of theory and research*. Agathon Press. Vol. I: 1-61.
- PASCARELLA, E.T. y FROHMAN, M.A. (1989). *The purpose driven organization*. Jossey-Bass, Inc. Publishers.
- PEARCE II, J.A. (1982). "The company mission as an strategic tool". *Sloan Management Review*. Vol. 23: 15-24.
- PEARCE II, J.A. y DAVID, F. (1987). "Corporate mission statements at the bottom line". *Academy of Management Executive*. Vol. 1, Nº 2: 109-116.
- PEARCE II, J.A. y ROBINSON Jr., J.B. (1994). *Strategic management: Formulation, implementation, and control*. Richard D. Irwin, Inc.
- PERROW, C. (1970). *Organizational analysis: A sociological view*. Brooks/Cole.
- PETERS, T. (1988). *Thriving on chaos*. Alfred A. Knopf.
- PETERS, T.J. y AUSTIN, N. (1985). *A passion for excellence: The leadership difference*. Random House.
- PETTIGREW, A.M. (1973). *The politics of organizational decision-making*. Tavistock.
- PETTIGREW, A.M. (1977). "Strategy formulation as a political process". *International Studies of Management and Organization*. Verano: 78-87.
- PFEFFER, J. (1977). "The ambiguity of leadership". *Academic Management Review*. Vol. 2: 104-119.
- PFEFFER, J. (1981). *Power in organizations*. Pitman Publishing.
- PFEFFER, J. (1987). *Organizaciones y teoría de la organización*. El Ateneo Editorial.
- PFEFFER, J. y SALANCIK, G.R. (1974). "Organizational decision making as a political process: The case of a university budget". *Administrative Science Quarterly*. Vol. 19: 131-151.
- PFEFFER, J. y SALANCIK, G.R. (1978). *The external control of organizations: A resource dependence perspective*. Harper Business.
- PONDY, L. y MITROFF, I. (1978). "Beyond open systems models of organizations", en STAW, B. y CUMMINGS, L.L. (Ed.). *Research in organizational behavior*. JAI Press.



- PORTER, M.E. (1980). *Competitive strategy: Techniques for analyzing industries and competitors*. The Free Press.
- PORTER, M.E. (1985). *Competitive advantage: Creating and sustaining superior performance*. The Free Press.
- PORTER, M.E. (1991). "Towards a dynamic theory of strategy". *Strategic Management Journal*. Vol. 12: 95-117.
- PORTLAND STATE UNIVERSITY (1991). *Creating the urban university of the 21st century*.
- PRINCETON UNIVERSITY (1993). *Princeton University continuing to look ahead*.
- PRINVALE, J.M. (1992). *What happens when colleges plan? The use of strategic planning in four-year colleges and universities*. Tesis doctoral: UMI Dissertation Services.
- QUEEN'S UNIVERSITY OF BELFAST (1993). *Strategic plans and financial forecasts*.
- RAINEY, H.G. (1989). "Public management: Recent research on the political context and the managerial roles, structures, and behaviors". *Journal of Management*. Vol. 15, Nº 2: 229-250.
- RAINEY, H.G.; BACKOFF, R.W. y LEVINE, C.H. (1976). "Comparing public and private organizations". *Public Administration Review*. Vol. 36, Nº 2: 233-246.
- RICHARDSON, R. Jr. y GARDNER, D.E. (1983). "Avoiding extremes on the planning continuum". *Journal of Higher Education*. Vol. 54, Nº 2: 180-192.
- RICHMAN, B.M. y FARMER, R.N. (1974). *Leadership, goals and power in higher education: A contingency and open-systems approach to effective management*. Jossey-Bass, Inc.
- RINGLE, P. y SAVICKAS, M. (1983). "Administrative leadership: Planning and time perspective". *Journal of Higher Education*. Vol. 54, Nº 6: 649-661.
- ROBBINS, S.P. (1987). *Organization theory: Structure, design, and applications*. Prentice-Hall, Inc.
- ROBBINS, S.P. (1991). *Organization behavior: Concepts, controversies, and applications*. Prentice-Hall, Inc.
- ROBBINS, S.R. y DUNCAN, R.B. (1987). "The formulation and implementation of strategic vision: A tool for change". Documento presentado en la *7th Strategic Management Society Conference*, en Boston.
- ROBERTSON, D. (1993). "Establishing strategic direction in higher education institutions". *Public Money & Management*. Julio-Septiembre: 45-51.
- ROGERS, M.F. (1973). "Instrumental and infra-resources: The base of power". *American Journal of Sociology*. Vol. 79, Nº 6: 1.418-1.433.
- ROSS, S. (1976). "Complexity and the presidency", en AXELROD, R. (Ed.). *The structure of decision: Cognitive maps of political elites*. Princeton University Press.

- RUMELT, R.P.; SCHENDEL, D. y TEECE, D.J. (1991). "Strategic management and economics". *Strategic Management Journal*. Vol. 12: 5-29.
- SALANCIK, G.R. y PFEFFER, J. (1974). "The bases and use of power in organizational decision making: The case of a university". *Administrative Science Quarterly*. Vol. 19: 453-473.
- SALAS FUMÁS, V. (1986). *Memoria de Cátedra*. Universidad de Zaragoza.
- SATOW, R.L. (1975). "Value-rational authority and professional organizations: Weber's missing type". *Administrative Science Quarterly*. Vol. 20: 526-531.
- SCHENDEL, D.E. y HATTEN, K.J. (1972). "Business policy or strategic management: A view for an emerging discipline", en MITCHELL, V.F.; BARTH, R.T. y MITCHELL, F.H. (eds.). *Academy of Management Proceedings*.
- SCHMIDTLEIN, F.A. y MILTON, T.H. (eds.) (1990). "Adapting strategic planning to campus realities". *New directions for institutional research*. Nº 67, Otoño 1990. Jossey-Bass Publishers.
- SCHWENK, C. (1984). "Cognitive simplification processes in strategic decision-making". *Strategic Management Journal*. Vol. 5: 111-128.
- SCHWENK, C. (1986). "Information, cognitive bias, and commitment to a course of action". *Academy of Management Review*. Vol. 11: 298-310.
- SCHWENK, C. (1988). *The essence of strategic decision-making*. Lexington Books.
- SCOTT, W.R. (1977). "Effectiveness of organizational effectiveness studies", en GOODMAN, P.S. y PENNINGS, J.M. (Ed.). *New perspectives on organizational effectiveness*. Jossey-Bass.
- SCOTT, W.R. (1981). *Organizations: Rational, natural and open systems*. Prentice-Hall, Inc.
- SCOTT, W.R. (1987). *Organizations: Rational, natural, and open systems*. Prentice-Hall, Inc. 2ª edición.
- SELZNICK, P. (1957). *Leadership in administration*. Harper Business.
- SHAFRITZ, J.M. y OTT, J.S. (1987). *Classics of organization theory*. The Dorsey Press.
- SHIRLEY, R.C. y VOLKWEIN, J.F. (1978). "Establishing academic priorities". *Journal of Higher Education*. Vol. 49, Nº 5: 472-488.
- SIMON, H.A. (1947). *Administrative behavior*. The Free Press.
- SIMON, H.A. (1955). "A behavioral model of rational choice". *Quarterly Journal of Economics*. Vol. 69: 99-118.
- SLOVIC, P.; FISCHHOFF, B. y LICHTENSTEIN, S. (1977). "Behavioral decision theory". *Annual Review of Psychology*. Vol. 28: 1-39.

- SMIRCICH, L. y MORGAN, G. (1982). "Leadership: The management of meaning". *Journal of Applied Behavioral Science*. Vol. 18, Nº 3: 257-273.
- SMIRCICH, L. y STUBBART, C. (1985). "Strategic management in and enacted world". *Academy of Management Review*. Vol. 10, Nº 4: 724-736.
- SMITH, A. (1937). *An inquiry into the nature and causes of the wealth of nations*. Modern Library.
- SMUTZ, W.R.; CROWE, M.B. y LINDSAY, C.A. (1986). "Emerging perspectives on continuing professional education", en SMART, J.C. (ed.). *Higher education: Handbook of theory and research*. Agathon Press. Vol. II: 385-430.
- SOUTHERN ILLINOIS UNIVERSITY - EDWARDSVILLE (1992). *University values and mission*.
- STAW, B.M. (1975). "Attribution of the causes of performance: A new alternative explanation of cross-sectional research on organizations". *Organizational behavior and human performance*. Vol. 13: 414-432.
- STEEPLES, D. (1986). "Institutional revival: Case histories", en STEEPLES, D. (ed.). *New directions for higher education*. Vol. 54. Jossey-Bass Inc., Publishers.
- STEINER, G.A. (1979). "Contingency theories of strategy and strategic management", en SCHENDEL, D. y HOFER, C.W. (eds.). *Strategic management: A new view of business policy and planning*. Little, Brown & Co.
- STEINER, G.A. y MINER, J.B. (1977). *Management policy and strategy*. MacMillan, Inc.
- STEISS, A.W. (1985). *Strategic management and organizational decision making*. Lexington Books.
- STEPHEN F. AUSTIN STATE UNIVERSITY (1992). *Agency strategic plan for the 1991-1998 period*.
- STEVENSON, H.H. (1985). "Resource assessment: Identifying corporate strengths and weaknesses", en GUTH, W.D. (ed.). *Handbook of business strategy*. Warren, Gorham & Lamont, Inc.
- STINCHCOMBE, A. (1965). "Social structure and organizations", en MARCH, J.G. (ed.). *Handbook of organizations*. Ran-McNally.
- STOGDILL, R.M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of the literature*. The Free Press.
- STUBBART, C. (1986). "Why we need a revolution in strategic planning". *Long-Range Planning*. Vol. 18, Nº 6: 68-76.
- SUMMER, C.E.; BETTIS, R.A.; DUHAIME, I.H.; GRANT, J.H.; HAMBRICK, D.C.; SNOW, C.C. y ZEITHAML, C.P. (1990). "Doctoral education in the field of business policy and strategy". *Journal of Management*. Vol. 16, Nº 2: 361-398.

- TAYLOR, R.N. (1975). "Psychological determinants of bounded rationality: Implications for decision-making". *Decision Sciences*. Vol. 6: 409-429.
- TAYLOR, W.H. (1983). "The nature of policy making in universities". *Canadian Journal of Higher Education*, Vol. 13: 17-32.
- TEECE, D.J. (1990). "Contributions and impediments of economic analysis to the study of strategic management", en FREDRICKSON, J.W. (ed.). *Perspectives on strategic management*. Harper Business.
- TERREBERRY, S. (1968). "The evolution of organizational environments". *Administrative Science Quarterly*. Vol. 12: 590-613.
- THOMPSON, J.D. (1967). *Organizations in action*. McGraw-Hill, Inc.
- TIGHT, M. (1994). "Alternative models of continuing higher education: Canada, Finland, the United Kingdom". *Higher Education Management*. Vol. 6, N° 2: 191-202.
- TVERSKY, A. y KAHNEMAN, D. (1974). "Judgment under uncertainty: Heuristics and biases". *Science*. Vol. 185: 1.124-1.131.
- TVERSKY, A. y KAHNEMAN, D. (1982). "Judgment under uncertainty: Heuristics and biases", en KAHNEMAN, P.S. y TVERSKY, A. (Ed.). *Judgment under uncertainty: Heuristics and biases*. Cambridge University Press.
- UNIVERSITY OF ABERDEEN (1993). *Strategic plan 1993 to 1998*.
- UNIVERSITY OF CENTRAL FLORIDA (1991). *Visions of distinction: Strategic planning for the year 2000*.
- UNIVERSITY OF DAYTON (1992). *University direction statement: 1992-1993*.
- UNIVERSITY OF DELAWARE (1990). *Report of the project vision implementation committee*.
- UNIVERSITY OF DENVER (1992). *Summary: Mission and goals*.
- UNIVERSITY OF EDINBURGH (1993). *Corporate plan 1993-1998*.
- UNIVERSITY OF ESSEX (1993). *Planning statement (1992/93 - 1996/97)*
- UNIVERSITY OF EXETER (1992). *Institutional plan 1992/93 - 1995/96*.
- UNIVERSITY OF GEORGIA (1993). *Strategic plan*.
- UNIVERSITY OF LOUISVILLE (1990). *Strategic plan*.
- UNIVERSITY OF MASSACHUSETTS - LOWELL (1993). *National eminence through innovative leadership in meeting public needs: A strategy for Lowell's future*.
- UNIVERSITY OF MIAMI (1993). *Strategic plan June 1, 1993 - May 31, 1998*.
- UNIVERSITY OF MISSOURI - KANSAS CITY (1992). *Strategic plan 1993-1997*.
- UNIVERSITY OF NEW HAVEN (1992). *Strategic plan*.

- UNIVERSITY OF NORTH TEXAS (1992). *A view of Texas tomorrow: University of North Texas strategic plan.*
- UNIVERSITY OF RICHMOND (1990). *Strategic planning committee report.*
- UNIVERSITY OF SOUTH CAROLINA AT COLUMBIA (1993). *Investing in USC's future.*
- UNIVERSITY OF SOUTH FLORIDA (1989). *Assessment dimensions and quality indicators.*
- UNIVERSITY OF TEXAS AT AUSTIN (1992). *Agency strategic plan for the 1992-1998 period.*
- UNIVERSITY OF TEXAS AT AUSTIN (1994). *Strategic plan 1994-1999.*
- UNIVERSITY OF VERMONT (1993). *A framework for change.*
- UNIVERSITY OF YORK (1993). *Corporate plan.*
- UNTERMAN, I. y DAVIS, R.H. (1982). "Strategy gaps in non-for-profits". *Harvard Business Review*. Vol. 60: 30-40.
- VIRGINIA COMMONWEALTH UNIVERSITY (1993). *A strategic plan for the future of Virginia Commonwealth University.*
- VIRGINIA POLYTECHNIC INSTITUTE AND STATE UNIVERSITY (1988). *Institucional effectiveness and planning.*
- VIRGINIA POLYTECHNIC INSTITUTE AND STATE UNIVERSITY (1990). *Planning assumptions.*
- VIRGINIA POLYTECHNIC INSTITUTE AND STATE UNIVERSITY (1991). *The University plan 1991-1996.*
- Von BERTALANFFY, L. (1951). "General systems theory: A new approach to unity of science". *Human Biology*. Vol. 23: 303-361.
- Von NEUMAN, J. y MORGENSTERN, O. (1944). *The theory of games and economic behavior*. Wiley.
- WALKER, D.E. (1979). *The effective administrator: A practical approach to problem solving, decision making, and campus leadership*. Jossey-Bass, Inc.
- WALLENFELDT, E.C. (1983). *American higher education: Servant of the people or protector of special interests?* Greenwood Press.
- WALTON, R.E. (1986). "A vision-led approach to management restructuring". *Organizational Dynamics*. Vol. 14: 5-16.
- WANT, J.H. (1986). "Corporate mission". *Management Review*. Agosto: 46-50.
- WATERMAN Jr., R.H. (1987). *The renewal factor*. Bantam Books.
- WAYNE STATE UNIVERSITY (1993). *The strategic plan: Directions for the 1990's.*

- WEBER, M.** (1922). "Bureaucracy", en GERTH, H. y MILLS, C.W. (Ed.). *Max Weber: Essays in sociology*. Oxford University Press.
- WEBER, M.** (1947). *The theory of social and economic organization*. The Free Press.
- WEICK, K.E.** (1969). *The social psychology of organizing*. Addison-Wesley Publishing Co.
- WEICK, K.E.** (1976). "Educational organizations and loosely coupled systems". *Administrative Science Quarterly*. Vol. 21, Nº 1: 1-19
- WEICK, K.E. y DAFT, R.L.** (1983). "The effectiveness of interpretation systems", en CAMERON, K.S. y WHETTEN, D.A. (eds.). *Organizational effectiveness: A comparison of multiple models*. Academic Press.
- WEILER, W.C.** (1987). "Enrollment demand models and their policy: Uses in institutional decision making", en SMART, J.C. (ed.). *Higher education: Handbook of theory and research*. Agathon Press. Vol. III: 84-119.
- WELCH, H.J. y WATSON, S.E.** (1979). "Techniques of futures research", en BRODZINSKI, F.R. (ed.). *Utilizing futures research*. Jossey-Bass Inc., Publishers.
- WERNERFELT, B.** (1984). "A resource-based view of the firm". *Strategic Management Journal*. Vol. 5: 171-180
- WEST GEORGIA COLLEGE** (1993). *Institutional planning 1990-1995*.
- WESTERN CAROLINA UNIVERSITY** (1993). *...Looking toward 2000: Strategic planning manual 1993-1997*.
- WESTERN KENTUCKY UNIVERSITY** (1991). *Western XXI, strategic plan: Working document, January 31, 1991*.
- WHEELLEN, T.L. y HUNGER, J.D.** (1990). *Cases in strategic management*. Addison-Wesley Publishing Co.
- WHEELWRIGHT, S.C.** (1984). "Strategy, management and strategic planning approaches". *Interfaces*. Vol. 14, Nº 1: 19-33.
- WHETTEN, D.A. y CAMERON, K.S.** (1985). "Administrative effectiveness in higher education". *Review of Higher Education*. Vol. 9: 35-49.
- WORTMAN, M.S. Jr.** (19...). "Strategic management in nonprofit organizations: A research tipology and research prospectus". *FALTA EL NOMBRE DE LA REVISTA, EL VOLUMEN*, 415-442.
- WRIGHT STATE UNIVERSITY** (1987). *Strategic plan*.
- YOANNONE, C.A.** (1992). *Faculty participation and commitment to college goals: Strategy within the university*. UMI Dissertation Services.
- YUCHTMAN, E. y SEASHORE, S.** (1967). "A system resource approach to organizational effectiveness". *American Sociological Review*. Vol. 32: 291-303.

**YUKL, G.** (1989). "Managerial leadership: A review of theory and research". *Journal of Management*. Vol. 15, N° 2: 251-289.

**ZUCKER, L.G.** (1977). "The role of institutionalization in cultural persistence". *American Sociological Review*. Vol. 42: 726-743.