

# Aproximación a la cultura de un centro universitario

## Culture in University Settings

**Victor Álvarez Rojo y Eduardo García Jiménez**

*Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE). Sevilla, España*

**Vicente Flores Alés**

*Universidad de Sevilla. Escuela Universitaria de Arquitectura Técnica. Departamento de Materiales de Construcción. Sevilla, España*

**Juliana Correa Manfredi**

*Universidad de Sevilla. Instituto de Ciencias de la Educación. Sevilla, España*

### Resumen

Este artículo presenta parte de los resultados de una investigación sobre la cultura de los centros universitarios en nuestro país. Se analizan inicialmente los antecedentes del estudio de la cultura en el ámbito universitario sintetizando las diferentes perspectivas utilizadas en el mundo anglosajón (cultura organizativa, cultura de las disciplinas, perspectiva de la interacción, etc.) según algunos de los principales estudiosos (Geertz, 1989; Väälina, 1998; Becher y Keynes, 1991 y 2001; y otros). De los diferentes enfoques teóricos elaborados para el estudio de la cultura, en este trabajo se ha adoptado la perspectiva organizativa. A continuación, se describen los aspectos metodológicos de la investigación realizada, que consistió en el estudio de un caso en una universidad pública, la Escuela Universitaria de Arquitectura Técnica de la Universidad de Sevilla, mediante un diseño mixto que combinó las estrategias de los estudios etnográficos y de tipo *survey*, con el propósito de determinar qué tipo de significados culturales comparten los miembros de la comunidad universitaria de un centro perteneciente a una universidad pública en relación a tres dimensiones analizadas: la formación

que imparte, la investigación que desarrollan sus profesores y el clima social del centro. Considerados los resultados obtenidos es posible afirmar que existe un conjunto de significados compartidos por la comunidad universitaria (rasgos culturales propios del centro) y otros comunes a cualquier centro universitario de nuestro país, en línea con lo que propugna la perspectiva organizativa. Sin embargo, la cultura del centro aparece como débilmente asentada dado que no condiciona la vida de los grupos, en cuanto pueden autoexcluirse de su participación en ella (los alumnos) o participar de forma aleatoria (los profesores) sin consecuencias apreciables.

*Palabras clave:* cultura organizativa, cultura de los centros universitarios, cultura universitaria, cultura de las áreas de conocimiento, cultura institucional, diversidad en la universidad.

### **Abstract**

This paper presents some research findings about cultural traits in university settings, looking for shared meanings that may respond to a specific culture which can be outlined in every faculty of Spanish universities. A rationale about higher education culture summarizes the main views of university culture analysis, looking into the work of the best-known authors (Geertz, 1988; Väälina, 1998; Becher and Kaynes, 1991 and 2001; and others). The methodology used begins with the case study based of a state university: the school of Technical Architecture, University of Seville. A mixed ethnographic and survey-based approach has been adopted as research methodology, collecting and analysing lecturers', students' and clerical staff's shared meanings concerning three key elements of school life: the teaching, the research carried out by lectures, and the social environment of the institution. The research outcomes refer to particular traits of the organizational culture of this specific school and to other cultural elements commonly widespread in all university settings. However, there are also other important findings suggesting that the organizational culture of this specific school is weakly rooted: some community groups are able to exclude themselves from school life (the students), or decide to participate only randomly (the lectures), all of that without any further consequences.

*Key Words:* organizational culture, university environment, university culture, academic culture, institutionally-based culture, diversity at university.

## Estado de la cuestión

La universidad como institución constituye un marco organizativo común para diferentes tipos de centros (de enseñanza o de investigación) en los que pueden determinarse grandes diferencias. Esas peculiaridades se manifiestan, por ejemplo, en las formas de relación entre sus miembros (profesores, alumnos y personal de administración y servicios), en la organización del trabajo, en los estilos de enseñanza y aprendizaje que predominan en ellos, en las relaciones que mantienen con otras instituciones de la sociedad y en otros muchos aspectos de su vida diaria.

La experiencia nos dice que existe una «manera de ser y de hacer» en cada centro que da significado (según la definición clásica que Geertz [1989] acuñó del término «cultura») a todo lo que sucede dentro de él; y que ese «significado» está integrado por una serie de elementos cuya identidad y número varía en función de los modelos o escuelas de pensamiento que analizan lo que se conoce por «la cultura» de las instituciones universitarias.

En palabras de Feldman y Desrochers (2004), la cultura es un atributo de las organizaciones que se refiere a los valores subyacentes e influye en los patrones de comportamiento y de actuación; es algo imposible de cuantificar pero real, extremadamente persistente y resistente al cambio.

La cultura de las instituciones de educación superior se han intentado analizar básicamente desde dos enfoques: el funcional y el interpretativo (Levin, 2002; Wagoner et al., 2005). El primero propone que todo lo que una organización hace ha de entenderse como dotado de un propósito: integrar el conjunto de personas, procesos y recursos para adaptarse lo mejor posible a los requerimientos contextuales a fin de lograr sus objetivos. Levin en su estudio de los *colleges* sintetizó cuatro tipos de cultura:

- Tradicional
- De servicio
- Jerárquica
- Empresarial

Desde el segundo enfoque, sin embargo, se entiende la cultura de las organizaciones como algo común, compartido: es el conjunto de significados, símbolos, rituales, comportamientos que dan sentido de pertenencia a los miembros de la institución, pero que no necesariamente tienen una finalidad racional o funcional.

La cultura como construcción social de la realidad en la enseñanza superior ha sido estudiada fundamentalmente desde tres perspectivas (Välímää, 1998).

## La cultura como construcción social dependiente de las áreas disciplinares (o áreas de conocimiento)

Desde esta perspectiva se mantiene que la identidad de las personas implicadas en la enseñanza superior se conforma a través de la influencia que ejercen las comunidades de investigadores y de docentes-estudiantes en los campos disciplinares específicos (la Sociología, el Derecho, las Ingenierías, etc.). Dichos grupos y sus tradiciones se constituyen en las referencias nacionales e internacionales significativas en lo epistemológico y en lo social. Los investigadores contrapusieron inicialmente dos culturas hostiles entre sí (científica y humanística) y pasaron posteriormente a clasificar todas las disciplinas y los círculos de pensamiento asociados utilizando cuatro categorías: duras, blandas, puras y aplicadas; a las que se han ido añadiendo otras (Bayer, 1991):

- Duros-Puros
- Duros-Aplicados
- Blandos-Puros
- Blandos-Aplicados
- Convergentes-Divergentes
- Rurales-Urbanos

La óptica disciplinar de este planteamiento ha sido utilizada principalmente por los investigadores europeos, que parten del principio lógico de que la variabilidad de las culturas en la enseñanza superior continentales no depende tanto de las instituciones (todas se rigen por las mismas leyes en cada Estado: tienden a la uniformidad), cuanto de la tradición científica o literaria del contenido de su enseñanza-investigación (Neumann, 2001).

Una obra fundamental que desarrolla esta perspectiva es la de Becher y Kaynes (1991 y 2001), que lleva el significativo título de *Las tribus académicas y sus territorios. Indagación intelectual y las culturas de las disciplinas* y, en la que el análisis de la cultura se ha realizado manejando seis grandes ámbitos de diversidad cultural:

- Disciplinas o áreas de conocimiento
- Áreas de especialización
- Vida académica
- Patrones de comunicación
- Trayectoria profesional
- Relaciones con el entorno

Desde esta misma perspectiva disciplinar, Harman (2002) propone cinco «macro-variables» culturales:

- Funciones académicas
- Lealtades profesionales
- Posicionamiento respecto al binomio docencia-investigación
- Sistema de recompensas
- Estilo de gestión

### **La cultura como construcción social dependiente de las instituciones u organizaciones de enseñanza superior**

Desde este enfoque, desarrollado en Estados Unidos, la cultura de los centros de enseñanza superior es el reflejo de sus intereses en un contexto interno y consiste en un conjunto de significados compartidos por los integrantes de una institución. Para el autor más representativo de esta perspectiva, Tierney (1988), «la cultura organizativa es el estudio de redes particulares de significados dentro de un contexto organizativo» en cuanto que «la cultura de una organización se basa en las concepciones compartidas por los individuos que participan en dicha organización». La cultura de las instituciones debe analizarse, según este autor, utilizando seis dimensiones:

- Entorno
- Misión
- Socialización
- Información
- Estrategia
- Liderazgo

En nuestro contexto Rodríguez, Apodaca y Páez (1999) se sitúan en esta perspectiva y proponen las siguientes dimensiones para el diagnóstico de la cultura organizativa en instituciones universitarias.

- Contenido
- Consenso
- Fuerza

- Congruencia
- Lo característico
- Continuidad
- Claridad

Por otra parte, la realidad de los centros universitarios determina que en ellos convivan e interaccionen diferentes colectivos de personas (alumnos, profesores y personal de administración y servicios [PAS]) cuyos intereses y posición dentro de la institución son diferentes. En consecuencia cabe esperar la existencia de diferentes «subculturas» (Tena y Herrero, 1998).

Sintetizando los planteamientos de esta perspectiva, la cultura puede definirse como «el conjunto de creencias que se traducen en valores, símbolos, rituales y hábitos compartidos por los integrantes de la organización, los cuales determinan una identidad específica y diferencial, tanto cara a los propios miembros, como respecto del entorno en el cual la organización está inmersa» (AECA, 1997).

## **La cultura en la enseñanza superior desde una perspectiva de interacción**

Las limitaciones de las perspectivas anteriormente expuestas para explicar la pléyade de los pequeños mundos de la academia y en especial, la falta de una consideración profunda del entorno o contexto donde se desarrollan las culturas organizativa y disciplinar, ha llevado a autores como Välimaa a perfilar este enfoque comprensivo y en consecuencia, propone estudiar (para entender como se construye la identidad cultural en la enseñanza superior) inicialmente, cinco dimensiones relacionadas con los grupos significativos de referencia y otras dimensiones generales de referencia.

- Individual
- Disciplinar
- Profesional
- Institucional
- Nacional
- Género
- Raza
- Clase social

## Negación de la cultura institucional en la universidad

Esta perspectiva es mantenida por un conjunto de autores británicos principalmente (Silver, 2003), que tras analizar las características de las macro-universidades de los comienzos del siglo XXI, concluyen que hay datos suficientes para dudar de la existencia de los principales principios que se han utilizado tradicionalmente para delimitar la «cultura» de las universidades (¿«comunidad universitaria»? ¿red de significaciones compartidas?).

Pero, sea cual sea la perspectiva que se adopte para su consideración y análisis (excepto la de su negación), se considera unánimemente el valor instrumental de la cultura para la comprensión y para la transformación y cambio de la formas de hacer en las instituciones universitarias. Analizar la cultura de las organizaciones universitarias adquiere un importante valor en un momento de cambio organizativo, como el que se está viviendo en las universidades españolas, porque cuando se logra identificar y describir con detalle los factores culturales de una determinada organización, se obtiene también un conocimiento valioso sobre las variables que motiva a una mayor implicación de los miembros de dicha institución en los procesos de innovación y de mejora que se quieran llevar a la práctica (Knight y Trowler, 2000).

## Diseño de la investigación

### Finalidad, objetivos y variables

En este trabajo vamos a ocuparnos de analizar la cultura en la educación superior desde la perspectiva organizativa-institucional, es decir, en tanto conjunto compartido de valores, creencias y formas de hacer y de comunicarse generadas por la institución. La investigación realizada pretendía dar respuesta a la siguiente pregunta:

¿Existe realmente una cultura propia en los centros docentes de la universidad o solamente comportamientos derivados de los intereses de los distintos subgrupos existentes dentro de la institución universitaria?

El *propósito de la investigación* queda expresado en los siguientes términos:

Determinar en qué medida puede afirmarse que los actores principales de un centro docente perteneciente a una universidad pública comparten significados

respecto a lo que es el centro (contexto, valores y creencias, expectativas) y, sobre lo que en él se hace (prácticas cotidianas de la enseñanza, del estudio, de la gestión, formas de relación).

Para la determinación de las *variables de la investigación* se tuvieron en cuenta las aportaciones ya reseñadas de algunos autores y el contexto de la enseñanza universitaria en nuestro país; en consecuencia, los ámbitos de caracterización-diversidad cultural sobre los que se ha centrado el análisis de la cultura del centro han sido los siguientes:

- La formación:
  - *Según los profesores*: funciones del profesor, procesos de formación ofertados, concepciones y sistemas de evaluación, valoración de los resultados obtenidos.
  - *Según los estudiantes*: valoración de la formación recibida, valoración de los sistemas de evaluación.
- La investigación:
  - *Percepciones del profesorado*: quién la realiza, quién la debe realizar, por qué y para qué, cómo debe realizarse, qué obligaciones conlleva, qué beneficios aporta, posicionamiento respecto al binomio docencia-investigación...
  - *Percepciones de los estudiantes sobre la investigación*
- El clima social:
  - *Contexto social*: condiciones de vida en el centro.
  - *Relaciones*: patrones de relación entre colegas, estructuras informales de relación, relaciones formativas con los profesores, relaciones con compañeros de estudios, conflictos...
  - Canales de comunicación.
  - Relaciones de poder o participación en la toma de decisiones, nivel de participación en la vida del centro.
  - Ritos o actuaciones institucionales colectivas.

## Enfoque metodológico

El enfoque investigador es predominantemente *inductivo-etnográfico de estudio de casos* para generar una descripción narrativa con cierto grado de detalle acerca de la realidad estudiada. El enfoque etnográfico supone la descripción de la cultura (modos de actuar, creencias, valores, expectativas, motivaciones, etc.) asumiendo la perspectiva de los propios actores de la vida del centro (Woods, 1997). Si bien estos planteamientos de la investigación nos remiten a métodos y técnicas de investigación

preferentemente cualitativas, se han utilizado también *procedimientos cuantitativos tipo survey* para posibilitar una triangulación metodológica. Con el uso de ambos tipos de procedimientos se ha pretendido llegar a conclusiones convergentes, que pueden reforzarse mutuamente e incrementar nuestra confianza en la validez de los resultados.

El centro (caso) seleccionado ha sido el de la Escuela Universitaria de Arquitectura Técnica (EUAT)<sup>1</sup> de la Universidad de Sevilla; y el criterio de selección fue la accesibilidad (posibilidades de acceso de los investigadores). Se ha llevado a cabo una posterior selección de estudiantes, profesores, PAS, grupos de clase y actos académicos como fuentes de información. En la selección de personas se han tenido en cuenta las siguientes características: suficiente experiencia y conocimiento del centro, habilidad para reflexionar y expresar con claridad su experiencia y voluntad de cooperación. En el caso de los profesores y del PAS el principal indicador utilizado ha sido el número de años de docencia o adscripción al centro; y para los alumnos, el estar cursando estudios del último año de carrera. A todos se les ha garantizado el anonimato y la posibilidad de revisar el borrador del informe final.

Los procedimientos para la recogida de datos utilizados durante el trabajo de campo han sido *la entrevista en profundidad, el grupo de discusión, la observación, las jornadas de sombreado y el cuestionario*, conforme a la distribución que se ofrece en la Tabla I.

**TABLA I.** Procedimientos para la recogida de datos utilizados durante el trabajo de campo

Informantes	Procedimientos e instrumentos de recogida de datos
Profesores	Un grupo de discusión (ocho profesores). Tres entrevistas en profundidad.
Alumnos	Tres entrevistas en profundidad. Una jornada de sombreado con una alumna. Encuesta mediante cuestionario a alumnos de 2º y 3º curso (273 alumnos encuestados).
PAS	Tres entrevistas en profundidad.
Actividades observadas	Un consejo de departamento. Tres sesiones de clase. Dos concursos-oposición. Una junta de centro.

<sup>(1)</sup> Evolución del número de alumnos en la EUAT (Anuarios Estadísticos 2001-2002 y 2004-2005) y distribución de los mismos:

Curso	Mujeres	Hombres	Total
2001-02	842	2.183	3.025

Curso	Mujeres	Hombres	Total
2004-05	698	1.788	2.486

El profesorado está adscrito a ocho departamentos de los cuales sólo dos tienen su sede en el centro. El número y distribución de sus profesores (curso 2005-06) es el siguiente:

Mujeres	Hombres	Total
28	112	140

El PAS tiene la siguiente composición:

Mujeres	Hombres	Total
14	13	27

La EUAT de la Universidad de Sevilla solamente imparte la titulación de Arquitecto Técnico.

La elección de este conjunto de técnicas tuvo en cuenta dos principios: el de adecuación contextual (adecuación del instrumento al tipo de informante, número, localización, disponibilidad para informar, etc.) y el de complementariedad; es decir, los instrumentos de recogida de información se elaboraron en función de las dimensiones y variables de la investigación de manera que todos los informantes aportarán datos sobre ellas. Los instrumentos diseñados para la observación son de dos tipos:

- Dos de ellos (el de sombreado de una jornada de trabajo y el de observación de sesiones de clase) son instrumentos al servicio de los principios de complementariedad y adecuación contextual anteriormente expuestos: recoger datos complementarios respecto a la información obtenida a través de los informantes seleccionados.
- Tres instrumentos (para la observación de la Junta de centro, del Consejo de departamento y del concurso-oposición) cuya finalidad es la de generar información nueva sobre el desarrollo de actos institucionales o «rituales» del centro investigado; carecen, pues, de elementos de contraste.

La recogida de los datos se realizó durante el período académico 2001-03. Los datos se analizaron de la siguiente forma:

- El análisis de los datos de naturaleza cualitativa se llevó a cabo siguiendo las operaciones habituales de codificación dirigidas a reducir el volumen de información mediante un sistema de categorías temáticas.
- La información cuantitativa, expresada en forma de números, ha sido analizada mediante tratamiento estadístico. Un análisis descriptivo básico (frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones típicas) y algunos estudios comparativos en función de variables relevantes se han llevado a cabo. Para la realización de estos análisis hemos recurrido al paquete estadístico SPSS, en su última versión.

## Resultados

### Algunas características de la comunidad universitaria del centro

Pueden diferenciarse cuatro trayectorias profesionales entre los *profesores*: los que están en el centro desde su creación, algunos de los cuales realizan actividades profesionales

fuera de la universidad; profesores que se han incorporado al centro tras muchos años de experiencia profesional fuera de la universidad; antiguos alumnos que se quedaron como docentes, sin experiencia profesional fuera de la universidad; y profesores de materias básicas o instrumentales procedentes de departamentos de otros centros.

El perfil de formación inicial del profesorado de la EUAT presenta una importante diversidad: físicos, matemáticos, ingenieros, licenciados en economía y empresariales, químicos, arquitectos, ingenieros técnicos, licenciados en Bellas Artes, licenciados en Historia y arquitectos técnicos (AT). No obstante, parece haber un consenso sobre la formación académica que se considera preferente para entrar en el centro como profesor, la de AT, valorándose mucho además la trayectoria práctica de los docentes, es decir, su actuación profesional en empresas de la construcción; sin embargo, este último criterio se ha empezado a postergar y se está pasando a valorar más otras titulaciones académicas que posean los candidatos además de la de aparejador.

...Yo diría que está descendiendo ese criterio a pasos agigantados. Por qué, pues porque en la universidad el que tiene solamente una titulación universitaria tiene poco que hacer...; entonces tiene que estudiar otra carrera..., se potencia eso... (Profesor)

Esta percepción compartida sobre la necesidad de un plus de titulaciones tiene una influencia importante sobre las *actitudes de los profesores hacia la formación continua*. La formación que cada docente adquiere una vez que ha accedido al centro como profesor es un asunto personal en el que cada uno lleva su propio ritmo («es un tema que cada cual se las compone como puede»). No existe entre los profesores un sentimiento compartido de la necesidad de una formación continua específica: la tradicional formación ofertada por el centro (conferencias sobre temas de actualidad) tiene escasa acogida entre los profesores; valoran, en cambio, más la oferta de formación continua del Colegio Oficial de Aparejadores y AT de Sevilla (cursos de postgrado). El objetivo de la formación continua para muchos de los profesores con titulación de AT es realizar otros estudios superiores tendentes a la obtención del grado de doctor, *porque eso está bien valorado por el centro y porque les permite promocionar profesionalmente en la universidad*.

El ejercicio de la profesión parece ser el segundo factor cultural que determina las actitudes hacia la formación continua: los profesores que han sido antiguos alumnos y que están realizando su carrera profesional sólo en la universidad; y los que provienen de departamentos de otros centros y que imparten materias básicas (sin contacto con la profesión) son los que parecen tener un mayor interés por la formación; en

cambio, los profesores que han estado vinculados al centro desde su creación o que proceden del campo profesional (por ejemplo, que compatibilizan docencia y ejercicio de la profesión) son los que manifiestan menores necesidades de formación.

Finalmente, el ejercicio de la profesión de AT también actúa como significado compartido de primer orden a la hora de delimitar el perfil del profesor de la EUAT. Se valora especialmente que los docentes mantengan en su investigación, y sobre todo en su docencia, una relación estrecha con la práctica profesional; la experiencia y el prestigio que da el ejercicio profesional sólo puede ser equiparado a una investigación y una docencia estrechamente asociadas a la Arquitectura Técnica.

Estos datos sugieren una cierta diferenciación cultural respecto a la tendencia general que se ha ido imponiendo en las universidades públicas españolas en las últimas décadas: el fomento de la dedicación del profesorado a tiempo completo a la universidad (73,1%, según los datos del MEC para el curso 2004-05) con su exclusión-alejamiento (al menos administrativa) del ejercicio profesional.

En cuanto a los *alumnos*, sus principales características socio-educativas son: proceden mayoritariamente de la capital y provincia de Sevilla; su estatus socioeconómico mayoritario es medio o medio-bajo; al acceder a la universidad eligieron estos estudios por lo general como «primera opción»; y los motivos de dicha elección fueron los gustos personales y la buena perspectiva profesional.

Los profesores identifican tres tipos de alumnos:

- los que están escasamente motivados por la carrera (asisten poco a clase e intentan sobrevivir con más ingenio que esfuerzo);
- los que están muy interesados y motivados por la profesión (aproveen toda la oferta de formación del centro: clases, tutorías, prácticas, etc.), destacando en este grupo las mujeres y;
- los alumnos adultos que muestran gran interés por aprovechar el tiempo, finalizar la carrera y conectar con los profesores para discutir temas académicos y profesionales.

Cuando se pide a los estudiantes que definan los rasgos que caracterizan a los alumnos de este centro indican que «los rasgos son el estrés, el cansancio y la constancia, mucha constancia».

Por lo que se refiere a los estudiantes, se confirma en este caso una de las características culturales de los universitarios españoles, su escasa movilidad: los alumnos de la EUAT parecen asemejarse bastante al 90% de los universitarios españoles que elige sus estudios entre los ofertados por los centros universitarios más próximos a su lugar de residencia.

## La formación que imparte el centro

El análisis de la dimensión formación, integrando las percepciones de profesores y estudiantes, pone de manifiesto una serie de significados compartidos. En primer lugar respecto a las competencias profesionales que desarrolla la carrera de aparejador o AT; es una titulación polivalente, que capacita tanto para la tradicional dirección técnica de las obras de construcción como para explotar otros yacimientos de empleo: mediciones, cálculo de estructuras, diseño de proyectos, construcción de maquetas, realización de informes técnicos para Juzgados u otros organismos de la Administración. Entre los nuevos ambientes ocupacionales sobresale por su potencial de empleo el de la seguridad y la prevención de accidentes laborales. Los empleadores de los AT son las empresas relacionadas con el mundo de la construcción (mayoritarios) y las Administraciones Públicas (minoritarios).

En segundo lugar se comparte también el grado de dificultad y el valor de mercado de los estudios, que son definidos por los diferentes miembros del centro como de dificultad alta, si bien con grandes posibilidades de empleo una vez finalizada la carrera. La dificultad de los estudios se manifiesta a través de diversos indicadores:

- El porcentaje de alumnos que finaliza la carrera en los tres años previstos es del +/- 0,38%; aprobar todas las asignaturas de primer curso requiere como promedio tres cursos académicos... El *éxito académico* en este centro es un concepto relativo, es decir, tener éxito significa ser capaz de finalizar los estudios en un período de cinco a seis años.
- Una dilatada jornada diaria de trabajo<sup>2</sup> con un promedio de siete horas de permanencia en el centro para clases teóricas, clases prácticas y estudio personal (véase la Figura I)<sup>3</sup>
- Un elevado número de asignaturas por curso académico (véase la Figura II).

<sup>(2)</sup> Una jornada típica para los estudiantes de la EUAT ha sido descrita así por los alumnos:

Inicio de la Jornada: 8.00 h.

Actividades:

1<sup>ª</sup>-Asistencia a clase: clase de 1 a 2 horas y 40 minutos, con un descanso de 15'; toma de apuntes y planteamiento de dudas.

2<sup>ª</sup>-Tareas diversas: fotocopia de apuntes, adquisición de materiales, interacción con compañeros..., etc., 45'

3<sup>ª</sup>-Asistencia a clase/laboratorio (1-2 h.) o tiempo de estudio en biblioteca (3 h.)

4<sup>ª</sup>-Almuerzo (1-2 h.)

5<sup>ª</sup>-Asistencia a clase/laboratorio (1-2 h.)

<sup>(3)</sup> Los datos de las figuras proceden de la Encuesta a los Alumnos.

Inicio de la jornada: 8.00 horas.

• Actividades:

- Asistencia a clase: clase de una a dos horas y 40 minutos, con un descanso de 15 minutos; toma de apuntes y planteamiento de dudas.

- Tareas diversas: fotocopia de apuntes, adquisición de materiales, interacción con compañeros, etc., (45 minutos).

- Asistencia a clase/laboratorio (una-dos horas) o tiempo de estudio en biblioteca (tres horas).

- Almuerzo (una-dos horas).

- Asistencia a clase/laboratorio (una-dos horas).

FIGURA I. Número de horas que pasa diariamente en la Escuela

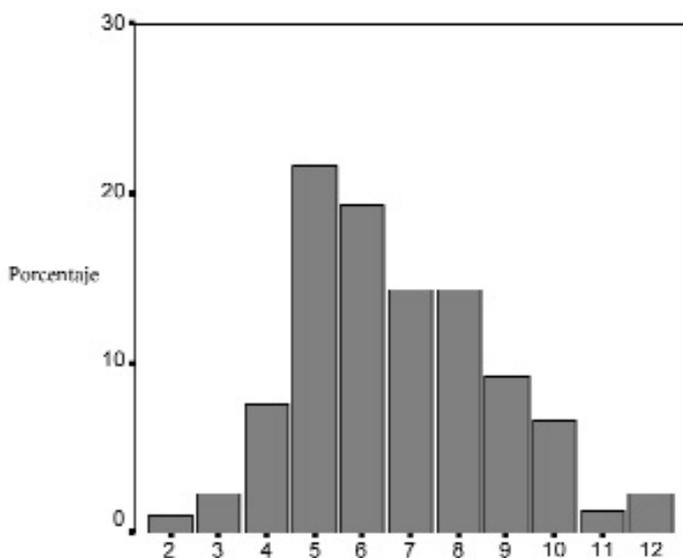
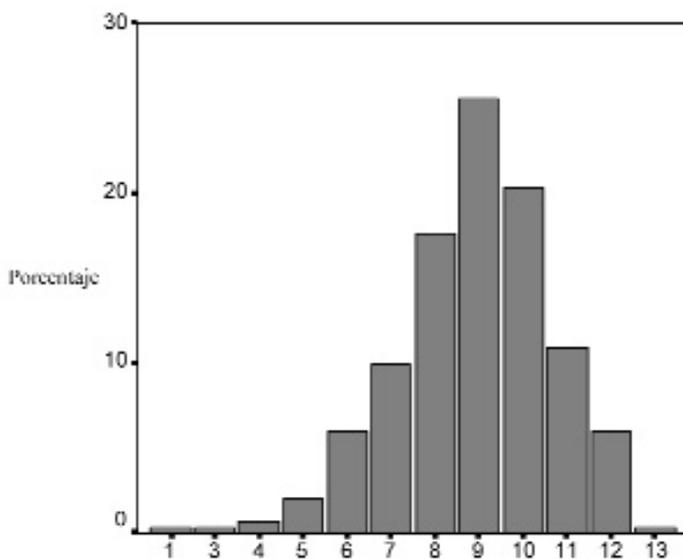


FIGURA II. Número de asignaturas cursadas en 2001/02



Y en tercer lugar se simbolizan de manera consensuada los procesos de formación ofertados, que son de tres tipos e implican formas diferentes de concebir la enseñanza y las funciones a ejercer por profesores y estudiantes:

- Materias muy complejas que requieren gran cantidad de tiempo y actividad por parte de los estudiantes. Se desarrollan con una metodología similar a la «enseñanza basada en problemas»: generalmente colocan al alumno ante un problema o situación profesional típicos y le piden que plantee cuál sería el tratamiento que daría a ese problema y/o cuál sería la solución elegida; para ello el profesor presenta el problema/situación y una información inicial (contenido teórico-técnico); el estudiante lleva a cabo un proceso de indagación en organismos oficiales, entidades privadas, centros de documentación... y de observación de obras de construcción para elaborar de forma autónoma el trabajo demandado, siempre bajo la tutela del profesor.
- Asignaturas centradas en el trabajo en el aula. En este escenario el profesor aporta datos e información que el estudiante elaborará más tarde en una situación de examen de papel y lápiz de corte tradicional.
- Pero además, profesores y alumnos resaltan la existencia de una actuación docente más compleja y encaminada al desarrollo del pensamiento autónomo y la toma de decisiones por los estudiantes.

En relación con la *evaluación de la formación* se detectan los siguientes significados compartidos:

- Se acepta la heterogeneidad de planteamientos para la evaluación del contenido de los aprendizajes, no existiendo criterios comunes para fijar las exigencias (contenido de la evaluación) de las asignaturas ni incluso para una determinada asignatura cuando son varios los profesores que la imparten en diferentes grupos.
- Parece existir un cierto consenso con respecto a las formas de evaluación: la parte teórica de las materias se evalúa predominantemente a través de exámenes de preguntas cortas o de tipo test para minimizar el efecto que pueda tener en el resultado la escasa habilidad para la redacción que presenta este colectivo de alumnos; y para aumentar la objetividad de las preguntas, las respuestas y la calificación asignada («preguntas claras y concretas, donde el alumno no puede decir “usted me tiene manía”» [Profesor]). La forma de evaluar la parte práctica suele ser el manejo de un caso o situación real (proyectar o arbitrar soluciones técnicas).

- El peso de la calificación descansa esencialmente sobre la parte práctica de los exámenes (problemas o casos; entre 2/3 y 4/5 de la nota final) y sobre la parte teórica. Los otros trabajos prácticos exigidos (buscar información, aplicación de la normativa, sacar fotografías, realizar dibujos, croquis...) y las prácticas de laboratorio «sólo ayudan a subir la nota», en opinión de los estudiantes.
- La asistencia a clase se valora de manera indirecta, porque «si sueles ir a clase y después te falta poco para aprobar, el profesor, si te ve por clase y te conoce, pasa la mano» (Alumna).

Sin embargo, no parecen compartirse otros significados sobre diversos aspectos relacionados con la formación; situación que, por otra parte, aparece con bastante frecuencia en las investigaciones sobre la enseñanza universitaria (Álvarez y otros, 2000) derivada del carácter «antagónico» (oposición de intereses) de profesores y alumnos. Así, sobre los *objetivos implícitos de la formación*, según los profesores, los estudiantes deben adquirir unos conocimientos teóricos (técnico-normativos) importantes y cierta experiencia de la profesión, bien a través de la experiencia transmitida por los profesores bien mediante el contacto con ambientes profesionales:

Siempre se ha dicho en la universidad que la mejor práctica es una buena teoría. Yo sólo digo que si no tenéis una buena base teórica desde luego no vais a ningún lado, seréis practicones o encargados de obra (Profesora).

Los estudiantes, por su parte, definen los estudios como «teóricos» y con muy escaso contacto con el mundo real de la construcción, en el que deberán ejercer su actividad profesional en el futuro:

Hacemos prácticas, pero prácticas sobre el papel, que es lo mismo que nada, porque lo que a nosotros nos interesa es estar en la calle, ver una obra de verdad... Aquí estamos para obtener el título y aprender cuando salgamos (Alumna).

Esta visión es corroborada por otros datos. Como el aportado por los estudiantes sobre la enseñanza tradicional, clases expositivo-magistrales: lo que más valoran de ella son los ejemplos de la vida real que cada profesor presenta-analiza desde su propia experiencia y especialización. O bien la opinión coincidente de algunos profesores en cuanto a la formación que debería ofrecerse a los estudiantes:

acompañada de una orientación académico-profesional sobre los ambientes profesionales potenciales (gabinetes, laboratorios, dirección de obra...) y a que elijan asignaturas más acordes con ellos (informática, cálculos de estructuras, presupuestos, materiales de construcción...). E igualmente el dato del reconocimiento tácito de este sesgo hacia lo teórico por el equipo directivo de la EUAT (impulsando la firma de un centenar de convenios con empresas, corporaciones locales, inmobiliarias; e involucrando al Colegio de Aparejadores en la oferta de formación práctica).

Los estudiantes más críticos con la forma en que se desarrolla la enseñanza en el centro señalan tres discrepancias importantes con la actuación de los profesores:

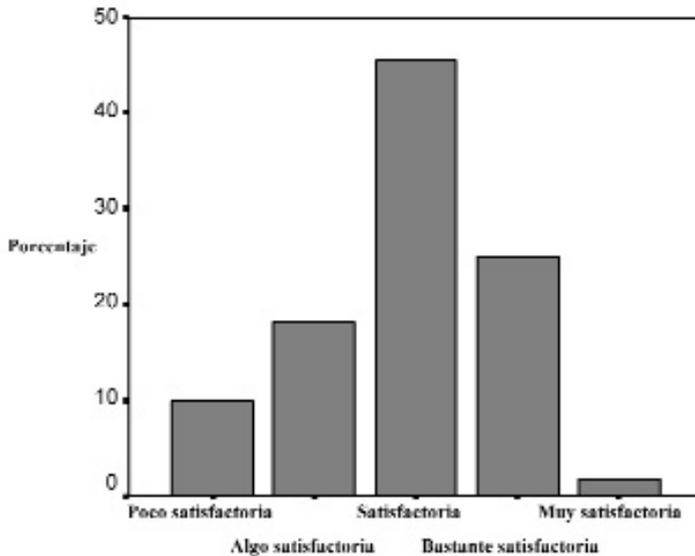
- la enseñanza no tiene en cuenta la falta de perspectiva profesional de los estudiantes;
- los contenidos que se imparten son excesivos y carecen de una «contextualización» adecuada, y;
- el proceso de enseñanza-aprendizaje es poco atractivo («motivación poca, porque como te exigen tanto y te dan tantos palos, porque aquí es palo tras palo, la verdad es que te hacen que te desmoralices mucho...» [Alumno]).

Finalmente, respecto a la valoración global de la formación los significados compartidos se centran en estos aspectos:

- los resultados obtenidos por los estudiantes son muy bajos (la nota promedio es de «aprobado»), existiendo un altísimo número de suspensos;
- la percepción optimista de los profesores sobre la formación que se imparte en el centro (que capacita suficientemente a los futuros arquitectos técnicos (AT) para dar respuesta a los requerimientos de la profesión) parece ser compartida por los estudiantes dado que la tasa de abandono de los estudios es muy baja; y los niveles de satisfacción con la atención que reciben de los profesores durante el proceso de formación son medio-altos (véase la Figura III); y
- la formación ofertada es mejorable.

Buena, pero creo que son demasiadas cosas en muy poco tiempo. Es demasiado teórica, creo que debería ser más práctica. Creo que es muy difícil, hay que estudiar muchísimo. Deberíamos estar más en la calle...; yo creo que se aprende más dos días en una obra que un mes aquí en clase (Alumno).

FIGURA III. Grado de satisfacción de los alumnos con la dedicación de los profesores en las situaciones de enseñanza



## La investigación

En la EUAT la investigación es un elemento cultural significativo para una parte del profesorado y para un sector nada significativo, casi testimonial, de los estudiantes. Los significados que están en la base de esta situación son:

- El tipo de investigación que se realiza, que principalmente es «investigación para la universidad» y secundariamente «investigación práctica» para la docencia o para la empresa privada (remunerada). En consecuencia la participación de los profesores de la Escuela en proyectos y grupos de investigación está fuertemente condicionada por la posesión del grado de doctor<sup>4</sup>.
- El posicionamiento de los profesores respecto al binomio docencia-investigación. En el centro se mantienen dos posiciones claras frente a la investigación:
  - Los profesores que más tiempo llevan en la Escuela y los que comparten la docencia con el ejercicio profesional coinciden en indicar que la docencia es la actividad a la que el profesor debe destinar la mayor parte de su dedicación universitaria.

<sup>4</sup> Los grupos de investigación incrementan su competitividad, como es bien sabido, en función del número de doctores que integran.

- La segunda posición, minoritaria en la Escuela, es la que señala que la investigación es una función del profesor universitario, que debe coexistir con su función docente y refleja el sentir de los profesores que provienen de departamentos de otros centros universitarios y de los aparejadores que se han incorporado recientemente a la Escuela (tienen el doctorado y comienzan a hacer publicaciones en revistas especializadas abriendo líneas de investigación en Arquitectura Técnica).
- *La concepción de las funciones profesionales del AT:* frente a la preconcepción mayoritaria de que la labor principal del AT es la de aplicar los resultados de la investigación, no de generarlos, se posicionan aquéllos que consideran que la investigación de este profesional no puede quedar constreñida a la realización de ensayos y peritaciones.
- *La tradición:* la investigación en el campo de la Arquitectura Técnica es muy costosa y, cuando se hace, los investigadores proceden de las escuelas universitarias superiores o de otras titulaciones superiores (físicos, químicos...).
- *Las actitudes de los estudiantes hacia su propia formación.* Como ocurre en todos los centros universitarios, el sector de los estudiantes que trasciende la mera asistencia a clase opina que hay una importante actividad investigadora en el centro y que, incluso ellos han participado puntualmente en algunas de esas actividades; otro sector parece estar menos informado o relacionado con los distintos departamentos y echa de menos la oferta de posibilidades para integrarse en proyectos de investigación como forma adecuada de adquirir conocimiento sobre su futura profesión.

## El clima social

En el análisis de esta dimensión se intentará delimitar los significados compartidos respecto al contexto social de la EUAT; las relaciones, los canales y el contenido de la comunicación entre grupos; y respecto a la participación en la toma de decisiones en el centro.

Por lo que se refiere al contexto social, no aparece ningún significado compartido que niegue la idoneidad del mismo para el aprendizaje; como se ha visto a propósito de la formación se comparten percepciones sobre la cantidad de tareas de aprendizaje (número de asignaturas por curso, número de horas de trabajo diario, etc.), sobre el enfoque del mismo (peso de la práctica profesional) pero ninguna que ponga

en cuestión el propio contexto social del aprendizaje. Y por los significados compartidos que aparecen sobre las relaciones (que se presentarán seguidamente) dicho contexto es percibido como un centro sin problemas importantes en las relaciones entre los diversos grupos (estudiantes, profesores, y PAS), es decir, con un alto grado de adecuación.

Las relaciones en la EUAT son percibidas como:

- Beneficiosas para la consecución de los fines de la institución: relaciones muy fluidas entre alumnos y PAS («muy buenas, porque nos conocemos mucho...» [Alumna]), basadas en el apoyo que los estudiantes obtienen de estos funcionarios (información y orientación); y de cercanía entre profesores y estudiantes («te tratan como a un futuro compañero y eso te gusta y te motiva» [Alumno]). Algunos datos significativos que apoyan esta simbolización de las relaciones son: la valoración por los estudiantes de forma bastante positiva de sus relaciones con los profesores (véase la Figura IV).

Las relaciones entre el PAS y los profesores (progresivamente más satisfactorias y reconocimiento de la competencia profesional y del buen funcionamiento de los servicios que son atendidos por el PAS); y fluidez, compañerismo, apoyo y colaboración entre los alumnos dentro de los grupos de trabajo en los que se integran:

... la relación entre los alumnos es muy buena... como nos tiramos aquí tantas horas al cabo del día, realmente no son compañeros, son amigos... (Alumna).

Los estudiantes consideran que entre ellos coexisten valores contrapuestos de cooperación y competitividad. No obstante, prevalece la colaboración, el trabajo en equipo, debido entre otras razones a la dureza de los estudios, que hace que trabajar juntos sea más rentable. En la Figura V aparecen otros datos coincidentes con estas opiniones<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Un tercer dato para apoyar el significado compartido aludido es el de la forma más generalizada en que los alumnos de la EUAT se organizan para el estudio: el trabajo parece realizarse en grupos de dos o tres alumnos, aunque a veces pueden llegar hasta diez; los grupos tienden a ser homogéneos con intereses y metas profesionales similares; trabajan de forma cooperativa y con constantes colaboraciones, aunque el trabajo que estén haciendo sea individual.

FIGURA IV. Valoración por los estudiantes de las relaciones que mantienen con los profesores

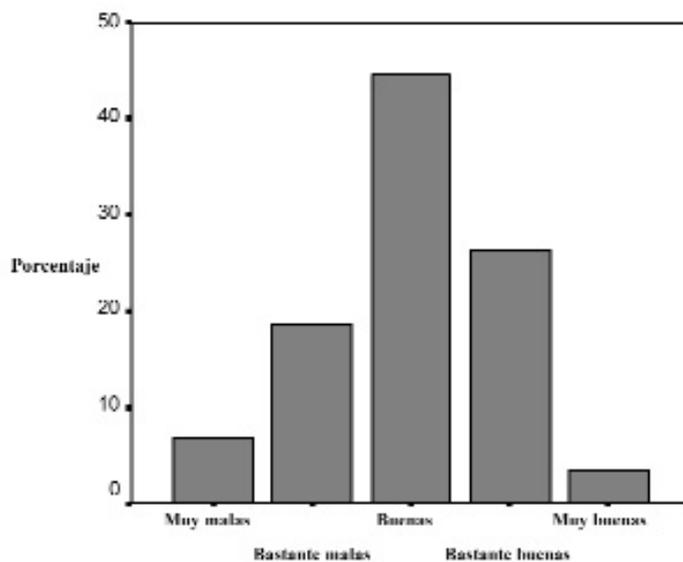
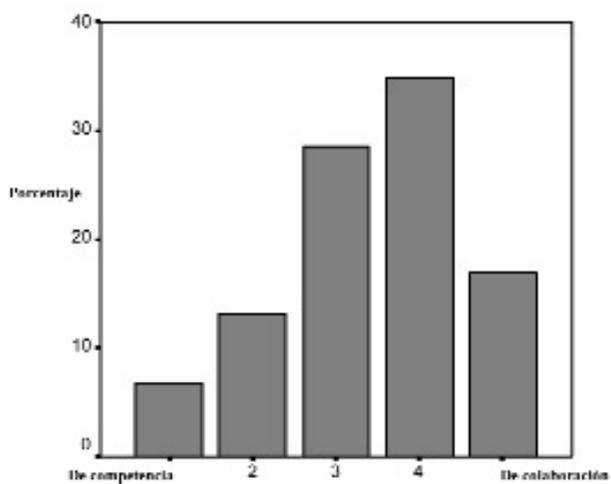


FIGURA V. Tipo de relaciones mantenidas entre estudiantes



- *Dependientes del contexto social de la Escuela:* compartiéndose el significado de que el estilo de la Dirección del centro influye poderosamente en el tipo de relaciones que se mantienen.
- *Dependientes también de otros contextos situacionales, de actitud o profesionales.* Lo que motiva niveles bajos de relación y ciertos conflictos puntuales «intra-grupo» e «inter-grupo» es el desarrollo profesional; así, por ejemplo, en el grupo de discusión los profesores destacan que los problemas de relación que se dan entre profesores no están motivados generalmente por el clima social del centro sino por factores normativos (marco legal, aumento de profesores en los últimos veinte años) que generan una dinámica específica en el seno de los departamentos (intereses divergentes y competencia en el logro de mejores estatus profesionales).

Las relaciones están mucho más adscritas a las zonas departamentales que a lo que es el centro en sí...Aquí hay personas que no se conocen los unos a los otros... (Profesor).

Los significados culturales referidos a las relaciones de poder, a los sistemas de comunicación y a la participación para la toma de decisiones son compartidos de la siguiente forma:

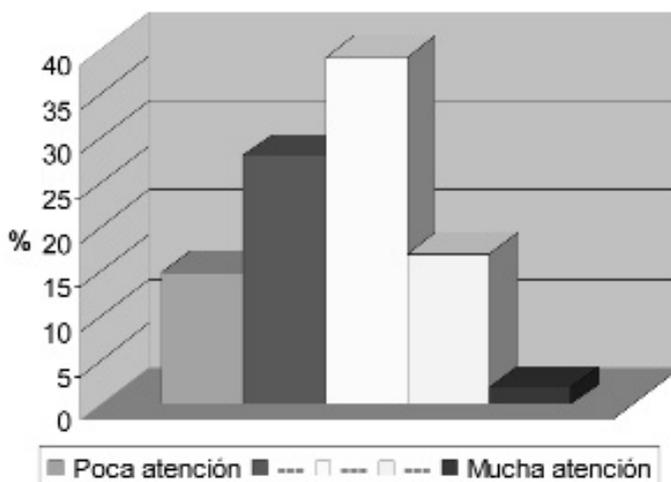
- La participación está estrechamente relacionada con diferentes factores culturales e institucionales de entre los cuales se destacan dos: a) el estilo de la Dirección del centro, que es la que pone los medios para que los miembros de la comunidad universitaria se impliquen en la vida de la Escuela y; b) la capacidad de negociación y consenso de los grupos de profesores en los procesos colectivos de toma de decisiones; a este respecto se aportan (por los profesores) dos datos significativos: la participación en el centro se ha normalizado a partir de un acuerdo sobre el reparto proporcional de los representantes de los departamentos en la Junta de centro en función del número de profesores de cada departamento; y la ausencia de conflictos en un tema muy problemático, como es la aprobación (por unanimidad) de los últimos planes de estudio.
- Respecto a la participación en la toma de decisiones se comparte otro significado importante: es un asunto elegible individualmente, en el que se autoexcluyen los estudiantes. La participación en la gestión del centro podría describirse así: 1) un grupo de profesores (aproximadamente el 8%) y del PAS colabora

con bastante dedicación en la organización y vida de la Escuela; 2) la mayoría del profesorado participa puntualmente en tareas concretas, en función de determinadas necesidades o a demanda de la Dirección del centro y; 3) un grupo minoritario (entre el 4% y el 5%) del profesorado y los alumnos (a excepción de la Delegación de alumnos) no participan en la gestión del centro.

... muchas veces el alumno no está comprometido en las tareas de la Escuela..., en que las cosas vayan mejor... En las elecciones... para delegados va un porcentaje mínimo... a veces hay que decirles a algunos alumnos que por favor se presenten... Si se les pregunta, ellos dicen que no tienen tiempo (Profesor).

Otros datos de esta investigación parecen avalar la autoexclusión de los estudiantes como factor cultural no específico del centro que se está analizando, sino común a la participación de los estudiantes en la universidad. Así, por ejemplo, una parte de los estudiantes de la EUAT no conoce nada ni sobre la participación ni sobre la gestión; su actitud es de pasotismo y exclusivo interés individual por terminar los estudios y comenzar a trabajar («ni idea..., pasamos...»); otros en cambio saben que existen cauces de participación pero no se interesan por aprovecharlos. Pese a estas actitudes, sorprendentemente consideran que sus opiniones no son tenidas en cuenta (véase la Figura VI).

FIGURA VI. Percepción de los estudiantes de la atención que presta la EUAT a sus demandas



## Conclusiones

A partir de los resultados presentados creemos que se puede concluir lo siguiente:

- Respecto a la pregunta que ha guiado esta investigación (¿existe una cultura propia de la EUAT o bien los patrones culturales de comportamiento se derivan de los intereses generales de los grupos de la comunidad universitaria y son similares en cualquier contexto?); los datos presentados en el apartado anterior dan argumentos suficientes para responderla parcialmente de forma positiva: los significados compartidos en su mayor parte por los miembros de la comunidad universitaria de la EUAT en relación con una de las dimensiones culturales analizadas, la formación, sugieren la presencia de una cultura organizativa propia del centro, la cuál, dada la importancia atribuida al ejercicio de la profesión de AT, parece sugerir una interpretación de interacción.
- No obstante, en los otros dos aspectos estudiados (la investigación y el clima social) dicha cultura parece estar débilmente asentada o, lo que es lo mismo, sólo condiciona el comportamiento de las personas de forma aleatoria (elegible). En concreto son los alumnos el grupo que parece estar más al margen de la cultura del centro, en la medida en que institucionalmente no se contempla su participación (por ejemplo, en la investigación) o bien, rechaza participar en algunos de sus «significados» más importantes a nivel organizativo (por ejemplo la participación en la toma de decisiones). De forma secundaria los profesores se encuentran en una posición similar frente a estos dos ámbitos de significado cultural, que tendrían entonces que ser reformulados de forma similar a ésta: «la necesidad de participar en la toma de decisiones y de enrolarse en actividades de investigación son asuntos que culturalmente en la EUAT se relegan al ámbito estrictamente personal de decisión».
- La cultura organizativa está presente en el centro y crea, sin duda, significados propios asumidos y compartidos por los diferentes grupos de la comunidad universitaria. No obstante, estos hallazgos necesitan ser confirmados en otros centros de enseñanza de la Arquitectura Técnica para poder obtener conclusiones consistentes y poder determinar si las características culturales delimitadas en esta investigación están motivadas por la dinámica propia del área de conocimientos o, por el contexto institucional de la enseñanza en cada centro y universidad o bien, por la interacción de estos factores culturales internos y otros factores externos.

- Sin embargo, como se ha señalado en diferentes momentos del análisis de los resultados de la investigación, dicha cultura pone de manifiesto otros significados no compartidos que es necesario someter a consideración. Las discrepancias dentro del grupo de profesores respecto a las dimensiones «clima social-participación» y actividad investigadora, dada la importancia que en el contexto de la enseñanza universitaria revisten dichas dimensiones, sugieren la presencia de lo que Hargreaves (1996) denomina «cultura balcanizada», de clara afiliación disciplinar. Esta «cultura», muy frecuente en los centros que imparten niveles superiores dentro del sistema educativo, está motivada por la departamentalización de la docencia y la existencia, a veces por condicionantes políticos, de grupos diversos dentro de la estructura departamental, a los que se circunscribe el trabajo común. Las discrepancias entre profesores y alumnos indicarían sobre todo la presencia de una subcultura dentro de la institución, tal como la caracterizan Bolívar (1993) y Tena y Herrero (1998).
- Algunos rasgos son muy sugerentes respecto a su significación cultural. En concreto, el referido a la dificultad de la titulación y al significado asignado a la misma por profesores y alumnos: ambos colectivos parece aceptar con normalidad el saldo negativo del esfuerzo de los estudiantes y del diseño de la carrera pensada para tres años. Cabría formular la hipótesis basándose en datos de la experiencia (no empíricos, por ahora) de que este rasgo cultural, de conformidad con los resultados negativos (o al menos no rentables a corto plazo) de la carrera, conforma el grupo de centros-titulaciones de *la cultura del fracaso*, es decir, aquéllos en los que no tener éxito es un hecho normalmente aceptado. Por su parte, los centros-carreras de *la cultura del éxito* serían aquéllos en los que los estudiantes se inscriben «esperando» como resultado «normalizado-cotidiano» ser aprobados; y donde los resultados contrarios a este postulado cultural compartido generan tensiones y conflictos personales e institucionales importantes. Y en segundo lugar, el referido a la autoexclusión de los estudiantes en la toma de decisiones en la universidad, sobre el que se han aventurado todo tipo de causas e intentos de explicación a un fenómeno considerado en la mayoría de los casos como «no lógico» y en definitiva «anómalo». No obstante, desde la perspectiva de la cultura institucional, esta variable de autoexclusión debería ser contemplada precisamente como una expresión de «normalidad» de la cultura de la institución en la que el conflicto y el compromiso son variables esenciales (Harman, 2002).

- Las limitaciones de esta investigación son claras en cuanto a su alcance: se han estudiado solamente dos dimensiones de la organización-institución (docencia-investigación y relaciones-participación). Con ser esenciales dichas dimensiones no agotan en modo alguno los ámbitos de la cultura de una institución. En el plano metodológico, la limitaciones contextuales constriñen la selección de los informantes en base a su disponibilidad para suministrar información, lo cual puede representar un sesgo involuntario pero real en la investigación; para futuras investigaciones parece necesario intentar acceder a «los otros» como fuente importante de datos culturales. Por otra parte, el proceso para descubrir y describir la cultura de un centro universitario, tal como se ha hecho para la EUAT de la Universidad de Sevilla, es lento y minucioso; y si bien es cierto que para ello es necesario utilizar procedimientos de indagación eficaces, sin embargo, se requiere además que el investigador «viva» esa cultura durante cierto tiempo, lo cual ordinariamente no le es posible.
- Una conclusión final obligada es la percepción de los investigadores sobre el valor del estudio de la cultura realizado en los centros universitarios. A ese respecto y aun tratándose de un estudio limitado, creemos haber realizado al menos dos contribuciones. La primera consiste en haber iniciado la delimitación de los rasgos y significados culturales de este contexto universitario que son la Escuela de Arquitectura Técnica; como señala Bolívar (1996), en la medida que los significados culturales de un centro sean conocidos por la comunidad universitaria, aumentarán las posibilidades de establecer estrategias que favorezcan la adaptación de los nuevos estudiantes, la innovación y el cambio para la mejora de la calidad de la enseñanza en la universidad. La segunda contribución se localiza en el propio ámbito del desarrollo de la investigación sobre cultura universitaria; porque son pocos los estudios realizados sobre esta temática en el contexto de nuestras universidades; esta investigación quiere ser, por tanto, un estímulo para otros trabajos similares que nos ayuden a conocer cómo y porqué se piensa y se actúa en los diferentes contextos universitarios; esta información podría suponer, entre otras cosas, una ayuda valiosa para los estudiantes a la hora de elegir sus opciones de formación y, para los profesores noveles en el proceso de inserción y adaptación a su puesto de trabajo. Ese es el valor, como señala entre otros Robbins (2004), del conocimiento de la cultura organizativa.

## Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ, V., GARCÍA, E., GIL, J. Y ROMERO, S. (2000). *Propuestas del profesorado bien evaluado para potenciar el aprendizaje de los estudiantes*. Sevilla: Universidad de Sevilla, Vicerrectorado de Calidad/ICE.
- ANUARIO ESTADÍSTICO 2001-2002 (2002). Sevilla: Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- 2004-2005 (2005). Sevilla: Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE CONTABILIDAD Y ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS (AECA) (1997). *Cultura y cambio organizacional*. Madrid: AECA.
- BAYER, A. E. (1991). Academic tribes and territories: intellectual enquiry and the cultures of disciplines. *The Journal of Higher Education*, 62, 2, 223-225.
- BECHER, T. & KEYNES, M. (2001). *Academic tribes and territories: intellectual inquiry and the cultures of disciplines*. United Kingdom: The Society for Research into Higher Education/Open University Press.
- BOLÍVAR, A. (1993). Culturas profesionales en la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 219, 68-72.
- (1996): Cultura escolar y cambio curricular. *Bordón*, 48 (2), 169-177.
- FELDMAN, M. P. & DESROCHERS, P. (2004). Truth for its own sake: academic culture and technology transfer at Johns Hopkins University. *Minerva*, 42, 2, 105-126.
- GEERTZ, C. (1989). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- HARMAN, K. (2002). Merging divergent campus cultures into coherent educational communities: Challenges for higher education leaders. *Higher Education*, 44, 91-114.
- KNIGHT, P.T. & TROWLER, P. R. (2000). Department-level cultures and the improvement of learning and teaching. *Studies in Higher Education*, 25, 1, 70-83.
- LEVIN, J. S. (2002). *Globalizing the community college: strategies for change in the twenty-first century*. New York: Palgrave Macmillan.
- MEC (2007). *Estadística básica de personal al servicio de las universidades: profesorado*. Curso 2004-2005.
- NEUMANN, R. (2001). Disciplinary differences and university teaching. *Studies in Higher Education*, 26, 2, 135-146.
- READ, B. ET AL. (2003). Challenging cultures? Student conceptions of «belonging» and «isolation» at a pos-1992 university. *Studies in Higher Education*, 28, 3, 261-277.

- ROBBINS, S. P. (2004). *Comportamiento organizacional*. México D.F.: Pearson-Prentice Hall.
- RODRÍGUEZ, M., APODACA, P. Y PÁEZ, D. (1999). *Dimensiones e indicadores de la cultura organizacional en instituciones universitarias*. En J. VIDAL. (coord.), *Indicadores en la Universidad: información y decisiones*. Madrid: Consejo de Universidades.
- SILVER, H. (2003). Does a university have a culture? *Studies in Higher Education*, 28, 2, 157-169.
- STRYDOM, J. F. ET AL. (2004). Quality, culture and change. *Quality in Higher Education*, 10, 3, 207-217.
- TENA, G. Y HERRERO, M. V. (1996). La cultura organizativa: estudio en un centro universitario. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 4, 221-236.
- TIERNEY, W. G. (1988). Organizational culture in higher education. *The Journal of Higher Education*, 59, 1, 2-21.
- VÄLIMAA, J. (1998). Culture and identity in higher education research. *Higher Education*, 36, 119-138.
- WAGONER, R. L. ET AL. (2006). Fiscal reality and academic quality: part-time faculty and the challenge to organizational culture at community colleges. *Community Colleges Journal of Research and Practice*, 29, 25-44.
- WOODS, P. (1997). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Madrid: Paidós/MEC.

## Fuentes electrónicas

[http://www.mec.es/educa/ccuniv/html/estadistica/personales/Profesorado\\_universitario/Totales\\_Generales/total.pdf](http://www.mec.es/educa/ccuniv/html/estadistica/personales/Profesorado_universitario/Totales_Generales/total.pdf)

**Dirección de contacto:** Víctor Álvarez Rojo. Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento MIDE. C/ Camilo José Cela, s/n 41018 Sevilla. España. E-mail: vrojo@us.es