

# LA PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS EN ESPAÑA: UN ANÁLISIS DE SUS OBJETIVOS

## *Strategic Planning in Spanish public universities: an analysis of their objectives*

Adela GARCÍA-ARACIL

INGENIO (CSIC-UPV), Spanish Council for Scientific Research & Universitat Politècnica de València, Spain. Ciudad de la Innovación. Camino de Vera, s/n. Edificio 8E, 46022-Valencia  
Correo-e: agarcia@ingenio.upv.es

Recepción: 28 de febrero de 2013

Envío a informantes: 15 de marzo de 2013

Fecha de aceptación definitiva: 11 de junio de 2013

Bibliid. [0214-3402 (2013) (II época) n.º 19; 111-132]

**RESUMEN:** Las instituciones de educación superior (IES) están tratando de responder a los nuevos retos que la sociedad y el contexto internacional les demandan asumiendo nuevos roles y misiones. Estos cambios repercuten en los sistemas de gobierno y planificación, de tal forma que se permite que las IES utilicen su autonomía para adaptarse y dar respuesta a dichos cambios y diferenciarse del resto. El objetivo de este estudio es explorar si las universidades públicas españolas definen sus objetivos y estrategias para adaptarse o dar respuesta a las demandas cambiantes de la sociedad adoptando un patrón de comportamiento homogéneo («deseable») o si lo hacen de forma diferenciada. Para ello se han analizado los planes estratégicos de las universidades públicas españolas. Los resultados muestran que los criterios de evaluación establecidos por los gobiernos para financiar a las universidades o el protagonismo mediático adquirido por los rankings universitarios internacionales favorecen la progresiva homogenización de objetivos y estrategias en detrimento de la diferenciación.

**PALABRAS CLAVE:** planificación estratégica, análisis de contenido, indicadores, tipología de universidades, educación superior.

**ABSTRACT:** Higher Education Institutions are undergoing important changes involving the development of new roles and missions, which is having implications for their structure and administration. These institutions have responded differently based on their particular regulations and social circumstances. The goal of the paper is to explore how Spanish public universities define their objectives and strategies to

adapt or to respond to the changing demands of society adopting a similar («desirable») university model or differentiating themselves. The analysis of the universities strategic plans show that the diversity of Spanish public universities is proving problematic for the use of international rankings and more homogeneous university performance evaluations, especially to determine funding levels.

KEYWORDS: Strategic planning, content analysis, indicators, typology of universities, higher education.

## 1. Introducción

EL ACTUAL ESCENARIO EN EL QUE LA EDUCACIÓN SUPERIOR desempeña su labor es altamente dinámico y competitivo (EC, 2010; EU, 2011). Las transformaciones que se han venido dando desde las dos últimas décadas del siglo XX en el mundo universitario, tales como la internacionalización, la transdisciplinariedad, la competencia por las fuentes de financiación o el aumento de las relaciones con el entorno socioeconómico, están llevando a las universidades a definir una oferta académica diferenciada y a elevar los niveles de calidad en la producción académica e investigadora, así como a perseguir la excelencia (World Bank, 2002; EC, 2003). Todo ello sin olvidar el papel que la universidad ejerce en el desarrollo social y cultural y en la expansión de una serie de valores cívicos y humanos (Lozano *et al.*, 2012). Para afrontar todos estos retos es esencial una modernización y mayor flexibilidad de las universidades, y una de las facetas de este cambio tiene que ver con sus sistemas de gobierno y planificación.

Desde el punto de vista de la planificación, las universidades tienen que efectuar elecciones estratégicas sobre las funciones a cumplir y las actividades a realizar, para poder desarrollarlas con el nivel de calidad y exigencia adecuados, y considerar a quién tienen que rendir cuentas por sus actividades, con qué grupos de interés tienen que aliarse y cómo involucrarlos para poder cumplir sus objetivos (Linàs-Audet *et al.*, 2011). Como resultado, muchas universidades han emprendido procesos para la elaboración de un plan estratégico. Sin embargo, no hay procedimientos estándares definitivos para guiarlas y la evidencia empírica directa de la planificación estratégica es escasa, por lo que se hace difícil conocer lo que realmente subyace tras esta «nueva» tendencia de planificación.

El concepto de «estrategia» se impulsa en 1980, cuando Porter, el autor más influyente en el pensamiento contemporáneo sobre estrategia y competitividad, reconocía que lo significativo del «esfuerzo» estratégico está en las habilidades con que una empresa se enfrenta a las fuerzas externas que determinan la estructura en un sector industrial (Porter, 1980). Sin embargo, el énfasis del concepto de estrategia se puso en la búsqueda de posiciones ventajosas con respecto a otros competidores (Hammel y Prahalad, 1990). Posteriormente, otros autores plantearon que la estrategia no es solo cuestión de la estructura de los productos y los mercados, sino también de la dinámica de los comportamientos de los cuadros dirigentes y operativos (Stalk *et al.*, 1992; Kaplan y Norton, 2002); de ahí que se plantee que una estrategia ha de servir para crear un conjunto de acciones organizativas difíciles de imitar que distinga a una empresa de sus competidoras.

En el contexto de la educación superior, Lockwook y Davies (1985) definieron el concepto de «planificación estratégica» como el ejercicio de previsión continuo y colectivo de estas instituciones en el proceso integrado de toma de decisiones para el futuro. Mintzberg (1988), al analizar con mayor profundidad el contexto de las organizaciones de profesionales, entre las que contempla a las universidades, reconoce que en ellas muchas veces no se establecen estrategias de la forma recomendada por los expertos para el contexto empresarial. En la práctica, a lo largo del tiempo se van estableciendo patrones en la forma de tomar decisiones que finalmente constituyen estrategias, pero no se hace de manera explícita y aplicando una metodología que favorezca la consolidación de las habilidades que hacen a una universidad distinguirse de otras. En general, planificar de forma estratégica requiere definir un plan que integre los objetivos, las políticas y las secuencias de actuación más importantes de una organización en su conjunto, lo que ayuda a poner en orden y a asignar sus recursos en una dirección determinada, ejercicio que se basa en el estudio previo de sus capacidades y carencias internas (Mintzberg, 1988; Mintzberg *et al.*, 1997).

El uso de la planificación estratégica por parte de organizaciones públicas como las universidades no es nuevo y constituye un ejemplo más de cómo los conceptos inicialmente ideados para el ámbito de la empresa se han visto paulatinamente adaptados a las necesidades del sector público (Bryson, 1996). Se proponen modelos de planificación que, respetando las características particulares de las instituciones universitarias, utilicen conceptos y metodologías desarrollados en la gestión empresarial. Estos modelos tienen en común el intento de encontrar un balance entre la centralización y la descentralización, entre las influencias externas (mercado/entorno social) e internas (influencias académicas), entre la estabilidad y la flexibilidad institucional, todo ello con la finalidad de maximizar la capacidad de desarrollo institucional dentro de un sistema de control del Estado o del mercado (Amaral *et al.*, 2002). Este proceder ha tenido su origen, entre otras, en las recomendaciones emanadas por trabajos enmarcados en la corriente de la «Nueva Gestión Pública» (*New Public Management*) (Hood, 1991; Pollitt, 2001) y en la «Autorregulación» (*Self-Regulation*) (Kells, 1992). Asimismo, en los últimos años se han incrementado las exigencias de que las administraciones públicas lleven a cabo una rendición de cuentas sobre las actividades que realizan. En este sentido, esta rendición de cuentas no sólo debe justificar la situación financiera de la entidad y el destino dado a los recursos económicos, sino que debe también informar acerca de los resultados obtenidos, siendo indispensable para ello la formulación de objetivos previos (Bryson *et al.*, 2007; Newbert, 2007).

Ahora bien, las estrategias adoptadas por las universidades han ido evolucionando a medida que éstas han ido asumiendo nuevos roles, pasando de esquemas tradicionales de conservación y depuración del saber y su transmisión académica (modelo clásico de universidad europea) (Buchbinder, 2008) a modelos mucho más dinámicos (Martin, 2003), e incluso al acuñamiento del concepto de «universidad emprendedora» para referirse a los nuevos papeles que deben desempeñar las instituciones de educación superior (IES) en el nuevo contexto (Clark, 1998, 2004). A las universidades no solo se les exige un nivel excelente de docencia (primera misión) e investigación (segunda misión), sino también relevancia social, esto es, que contribuyan al desarrollo social y económico (la llamada tercera misión). Cada vez más, se espera que las universidades asuman esa tercera misión y que se

comprometan a aumentar sus interacciones con los agentes económicos y sociales del entorno y caben serias dudas de que estas expectativas sean realistas, es decir, de que las universidades sean capaces de equilibrar una amplia gama de nuevas tareas, además de su misión central tradicional, cuya importancia no debe disminuirse (Bueno y Casani, 2007; Casani y Pérez Esparrells, 2009; Uyarra, 2010).

Las reformas universitarias puestas en marcha en las últimas décadas, como por ejemplo el Espacio Europeo de Educación Superior y el Espacio Europeo de Investigación, en el ámbito internacional, y la Estrategia Universidad 2015, en el nacional, tratan de modernizar las estructuras de las universidades españolas y dotarlas de mayor flexibilidad, para que puedan dar respuesta a las exigencias de la sociedad y del contexto internacionalizado actuales (MICINN, 2010). Así, se piensa en la posibilidad de permitir diferentes formas de gobierno y planificación de las universidades bajo el mismo marco legal, en función de las diferentes misiones, objetivos y estrategias que éstas quieran seguir; es decir, permitir que las universidades utilicen su autonomía para diferenciarse del resto (EC, 2005; Pérez Díaz, 2005). Es más, en la práctica se percibe esta diversificación como el medio para generar un sistema universitario de excelencia. Sin embargo, se trata de un escenario de difícil alcance, dado que otras condiciones externas como los criterios de evaluación establecidos por los gobiernos para financiar a las universidades o el protagonismo mediático adquirido por los *rankings* universitarios internacionales o los incentivos que inciden en los miembros de la comunidad académica parecen favorecer la progresiva homogenización de objetivos, centrados en la investigación y la producción científica (Quintanilla, 2007). Estos factores pueden provocar tensiones en las universidades cuyos perfiles no se correspondan con los estándares de los modelos subyacentes, pues los estudios sobre productividad científica ponen de manifiesto que los resultados son diferentes en función del área de conocimiento y, además, aquellas universidades que tienen una importante carga docente e investigadora en el ámbito de las ciencias sociales y las humanidades tienen una clara desventaja (Buela-Casal *et al.*, 2010; Olmo-Peñuelas *et al.*, 2011).

Bajo estas circunstancias, parece necesario analizar la forma en que las universidades españolas están tratando de responder a los nuevos retos que se derivan de los cambios sociales, económicos, culturales y políticos, especialmente en el actual contexto, donde la excelencia académica e investigadora está siendo demandada desde organismos supranacionales y nacionales. Evidentemente, estos cambios repercuten en los sistemas de dirección, organización y planificación estratégica de las IES. Como consecuencia, se han propuesto metodologías para llevar a cabo esta adaptación (De Pablos Pons *et al.*, 2007) y el número de universidades que han asumido el uso de algún tipo de herramienta para apoyar su planificación estratégica ha aumentado significativamente (Llinàs-Audet *et al.*, 2011). Sin embargo, este crecimiento se ha producido de manera dispersa, tanto por lo que se refiere a los contenidos como a los procesos y no ha sido acompañado de estudios específicos. Es más, el análisis de la planificación estratégica de la universidad pública, tanto en el ámbito nacional como internacional, ha quedado principalmente marginado por el papel predominante en la consideración de las formas de gobierno y las estructuras de poder de la institución universitaria. Es decir, predomina la preocupación por esclarecer quién o quiénes deben tener el poder de tomar las decisiones, soslayando el examen específico de los procesos decisivos y sus efectos proyectados (Taylor y Machado, 2006; Álamo Vera y García

Soto, 2007; Bhattacharjee, 2008; Kim, 2008; MICINN, 2010). Por todo ello, es indispensable prestar más atención a los procesos decisorios y sus efectos que a la estructura de poder en la toma de decisiones.

En este sentido, el presente artículo explorará si las universidades españolas definen sus objetivos y proponen estrategias diferenciadas para adaptarse o dar respuesta a las demandas cambiantes de la sociedad que les permita obtener ventaja competitiva. Para ello, en el apartado siguiente se realizará un análisis descriptivo de los planes estratégicos objeto de estudio en este trabajo, para así proponer y explicar posteriormente la técnica cuantitativa de método de análisis de contenido, que permitirá un conocimiento en profundidad de los valores presentes en los mensajes, textos o discursos de los planes estratégicos. A continuación se presentarán los resultados y, finalmente, las conclusiones.

## 2. Datos del sistema universitario español objeto de estudio

El sistema de educación superior español está compuesto por 79 universidades de las cuales 47 son públicas, 24 privadas, 6 universidades a distancia (1 pública y 5 privadas) y 2 universidades especiales que ofrecen mayoritariamente titulaciones propias (no oficiales) como la Universidad Internacional de Andalucía y la Universidad Internacional Menéndez Pelayo (MECyD, 2012). Teniendo en cuenta el tamaño del universo a analizar y las diferencias estructurales que existen entre las universidades españolas, se considera apropiado centrar el estudio solamente en las 47 universidades públicas que ofrecen formación reglada en modalidad presencial.

Para desarrollar nuestro trabajo empírico hemos realizado, en primer lugar, una búsqueda pormenorizada en las páginas web de las 47 universidades públicas españolas, encontrando que 36 de estas universidades han definido y publicado su plan estratégico, lo que supone el 77% de las universidades públicas españolas que imparten formación reglada en modalidad presencial (véase Tabla 1). Estos documentos corresponden a la última edición publicada por la universidad.

TABLA 1. Planes estratégicos de las universidades públicas españolas (última edición)

Universidad	Periodo	Título
A Coruña	2005-10	Plano estratéxico de la UDC 2005-2010. Misión, Visión e Valores
Alicante	2007-12	Plan estratégico de la Universidad de Alicante (Horizonte 2012)
Almería	2003-06	Plan estratégico Universidad de Almería
Autónoma de Madrid	2003-06	Plan estratégico 2003-2006. Proyectos y acciones estratégicas
Barcelona	2008-20	Plan marco UB Horizonte 2020
Burgos	2004-08	Plan estratégico 2004-2008
Cádiz	2005-10	Plan estratégico de la Universidad de Cádiz 2005-2010
Córdoba	2006-15	Plan estratégico 2006-2015
Girona	2008-13	Pla estratègic 2008-2013 de la Universitat de Girona
Granada	2006-10	Plan estratégico 2006-2010
Huelva	2008-10	Plan estratégico institucional
Islas Baleares	2002-06	Pla estratègic de la Universitat de les Illes Balears, 2002-2006
Jaén	2003-10	Plan estratégico 2003-2010 Universidad de Jaén
Jaume I de Castellón	2000-08	Sistema de dirección estratégica

Universidad	Periodo	Título
La Laguna	2006-15	Plan estratégico de la Universidad de La Laguna
La Rioja	2002-05	Plan estratégico de la Universidad de la Rioja 2002-2005
Las Palmas de Gran Canaria	2002-06	Plan estratégico institucional 2002-2006
León	2006-08	Plan estratégico ULE 2milseis/2milochó
Lleida	2006-12	Pla estratègic 2006-2012. Conceptes centrals
Málaga	2009-12	Plan estratégico Universidad de Málaga 2009-2012
Miguel Hernández de Elche	2008-12	III Plan de calidad. Universidad pública con excelencia acreditada
Murcia	2007-12	Plan estratégico institucional 2007-2012 Universidad de Murcia
Oviedo	2005-10	La Universidad de Asturias. Plan estratégico 2005-2010
Pablo de Olavide	2009-11	Plan estratégico de la UPO. 2009-2011
País Vasco	2007-11	Plan estratégico 2007-2011 de la UPV-EHU
Politécnica de Catalunya	2008-10	Pla estratègic UPC
Politécnica de Valencia	2007-14	Plan estratégico UPV. 2007-2014
Pública de Navarra	2005-08	Universidad Pública de Navarra. II Plan estratégico. 2005-2008
Rovira i Virgili	2008-13	Pla Estratègic
Salamanca	2009-12	Plan Estratégico USAC 2009-2012
Santiago de Compostela	2003-10	Plan estratégico de la USC. Objetivos estratégicos
Sevilla	2008-12	Plan estratégico Universidad de Sevilla
Valencia Estudi General	2008-11	Plan estratégico 2008-2011
Valladolid	2008-14	Plan estratégico de la Universidad de Valladolid 2008-2014
Vigo	2008-12	Plan estratégico formato electrónico 2008-2012
Zaragoza	2002-05	Plan estratégico 2002-2005

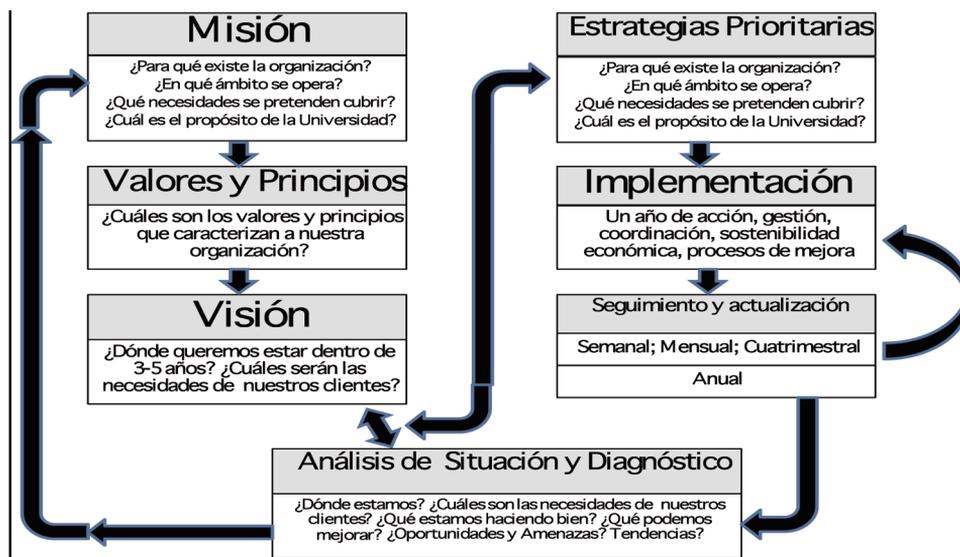
Fuente: Elaboración propia.

De las 47 universidades públicas españolas que imparten docencia reglada en modalidad presencial no han sido incluidas en el estudio once por las razones que se indican a continuación: la Universidad Complutense de Madrid, por la imposibilidad de obtener el documento de planificación estratégica; la Universidad Rey Juan Carlos y la Universidad de Extremadura tienen restringido el acceso al documento estratégico por medios electrónicos; algunas universidades han desarrollado un plan estratégico para un área o servicio específico, como es el caso de la Universidad Pompeu Fabra, cuyo plan estratégico se centra exclusivamente en la investigación; la Universidad de Cantabria, la Universidad de Castilla La-Mancha y la Universidad Politécnica de Cartagena, que se centran en la gestión administrativa de la institución; la Universidad de Alcalá, la Universidad Carlos III y la Universidad Politécnica de Madrid, cuya planificación se dirige sólo al servicio de biblioteca de la universidad; y el plan estratégico recientemente elaborado por la Universidad Autónoma de Barcelona que va destinado a la planificación de lo que llaman la universidad electrónica y, por tanto, tiene objetivos distintos a los de la institución presencial, por lo que no es comparable con los demás.

En segundo lugar, se realizó un examen de los planes estratégicos de las 36 universidades que componen el objeto de estudio, a fin de determinar el contenido y tipología de los documentos, identificar similitudes y diferencias entre ellos y establecer el enfoque del modelo actualmente en uso por las universidades, así como identificar la tipología institucional de cada plan, misión, objetivos, finalidad, base de la financiación y la cultura organizacional. Dicho examen nos permitió constatar que el modelo de planificación estratégica seguido por la mayoría de las universidades públicas españolas presenta gran similitud entre ellas con relación al contenido y al proceso desarrollado y está basado en el propuesto por la Escuela de Negocios de Harvard (Bryson, 1996) (véase Figura 1).

El análisis sistemático de las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades (modelo DAFO) es un elemento básico del modelo de Harvard y es la metodología que, con ciertas variaciones hasta nuestros días, se ha venido utilizando principalmente en los modelos de planificación estratégica de las universidades públicas españolas.

FIGURA 1. Modelo de Planificación Estratégica



Fuente: Adaptación de BRYSON, 1996.

Así, los planes estratégicos se categorizan por presentar conceptos tales como misión, visión, objetivos estratégicos, cuadros de mando e indicadores de rendimiento (Linàs-Audet *et al.*, 2011). Las universidades empiezan identificando cuál es la misión y visión de su institución. Una vez definidas la misión y visión, se realiza un análisis situacional, incluyendo factores externos, internos, desfases, puntos de referencia, etc., que proporciona un marco para el desarrollo de las estrategias a definir por la institución (Drucker, 1980). A continuación, se describen las estrategias a desarrollar incluyendo objetivos estratégicos, planes de acción y tácticas a implementar (Mintzberg, 1994). Por otra parte, también se pretende que, periódicamente, las instituciones deban evaluar sus estrategias y revisar su plan estratégico, considerando, además, posibles estrategias emergentes y cambios evolutivos (Rowley *et al.*, 1997). Finalmente, se prevé que la institucionalización del plan estratégico pueda tomar varios años (Lerner, 1999). En consecuencia de esta caracterización de los planes estratégicos, y para dar cumplimiento al objetivo perseguido en este trabajo, la metodología a utilizar será el análisis de contenido tal como se describe en el siguiente apartado.

### 3. Metodología

En el presente artículo se ha aplicado el método de análisis de contenido por su capacidad para extraer un conocimiento en profundidad de los valores presentes en los mensajes, textos o discursos (Colyvas y Powell, 2006). La definición de análisis de contenido se refiere a un tipo concreto de análisis centrado en los mensajes semánticos. Krippendorff (2004) lo define como el conjunto de métodos y técnicas de investigación destinados a facilitar la descripción e interpretación sistemática de los componentes semánticos y formales de todo tipo de mensaje, y la formulación de inferencias válidas acerca de los datos reunidos. Por tanto, las técnicas utilizadas en el análisis de contenido permiten obtener un conocimiento en profundidad de los valores presentes en cualquier universo (mensajes, textos o discursos), así como su modo de presencia (implícita o explícita) y las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos (Gervilla Castillo, 2000; Piñuel Raigada, 2002).

Siguiendo esta definición se puede decir que el análisis de contenido tiene tanto una finalidad descriptiva como inferencial, que puede poner en práctica técnicas tanto cuantitativas como cualitativas y destinado tanto al análisis de contenido manifiesto como latente, los cuales deben ser sometidos a pruebas de validez y fiabilidad (López-Aranguren, 2000). En lo que refiere a la modalidad de análisis cuantitativo, se consideran distintos tipos de unidades de análisis para obtener una visión de conjunto o efectuar comparaciones o clasificaciones, para lo cual se recurre a elementos clasificatorios o cuantificables, generalmente limitados a aspectos formales y al contenido manifiesto (referidos a la extensión dedicada a un tema, peso, tamaño, etc.), donde lo importante es aquello que aparece frecuentemente, es decir, la frecuencia es el criterio (Gómez Mendoza, 1999). Los análisis de contenido de tipo cualitativo se realizan principalmente cuando se desea obtener mayor detalle sobre el contenido o aplicar indicadores para poner en evidencia el contenido latente. Se trata de una labor principalmente interpretativa y que cobra mayor importancia en el área de las ciencias sociales (Carlós y Telmo, 2000). En este caso lo importante es aquello que implica novedad, interés y valor, es decir, no importa la frecuencia sino la presencia o ausencia. Cuando la modalidad de análisis de contenido es mixta se tienen en cuenta tanto la frecuencia de aparición de los indicadores que se analizan como la presencia o ausencia de dichos indicadores. Por tanto, se analizan tanto el contenido manifiesto como el contenido latente (Carlós y Telmo, 2000).

De entre todas las posibles técnicas a considerar, en este estudio se adopta la modalidad cuantitativa del análisis de contenido. Ello exige definir las unidades de análisis que se dividen en: unidades de muestreo (unidades materiales que conforman la realidad a investigar), de contexto (unidades amplias que contienen la información referida en la unidad de registro) y de registro (segmentos de contenido que pueden ser categorizados, medidos, descritos, analizados e interpretados). En este estudio las «Unidades de Muestreo» son los planes estratégicos de las 36 universidades públicas españolas presenciales. Las «Unidades de Contexto» se corresponden con las secciones en las que normalmente se estructuran los planes estratégicos, es decir, la «Misión» (propósito, funciones y valores de la organización), la «Visión» (lo que la organización desea ser) y las «Estrategias Prioritarias» (objetivos y estrategias de actuación). Las «Unidades de Registro» se

corresponden con las tres principales misiones de las universidades, es decir, la «Docencia» (entendida como la transmisión de conocimientos y destrezas a los estudiantes a través de la formación y de los procesos de capacitación), la «Investigación» (considerada como la generación de nuevo conocimiento a través del análisis y la experimentación) y la «Transferencia de conocimiento» o «Tercera Misión» (entendida como el establecimiento de vínculos con otros ámbitos no académicos a través de la transferencia de las capacidades universitarias y sus resultados y/o la comercialización de los recursos tecnológicos y científicos) (Molas-Gallart *et al.*, 2002; Göransson *et al.*, 2009). El planteamiento teórico-práctico del análisis de contenido realizado sobre los planes estratégicos de las universidades públicas españolas queda recogido en la Figura 2.

FIGURA 2. Planteamiento teórico-práctico del análisis de contenido de los planes

	UNIDADES DE ANÁLISIS		
UNIDADES DE MUESTREO	PLANES ESTRATÉGICOS		
UNIDADES DE CONTEXTO	Misión	Visión	Estrategias Prioritarias
UNIDADES DE REGISTRO	Docencia	Investigación	Transferencia de Conocimiento

Fuente: Elaboración propia.

#### 4. Resultados

En base a la técnica del análisis de contenido para el estudio de los 36 planes estratégicos de las universidades públicas españolas acorde a nuestro objetivo, primero se realiza una integración significativa de los documentos a partir de un proceso de categorización, donde se organizan y clasifican las unidades de registro sobre la base de criterios de analogía y diferenciación. Éste es un proceso de transformación de los datos brutos (los planes estratégicos) en datos útiles donde se subraya y marca el material original. De esta forma, se obtiene un corpus del material permitiendo formular una lista de categorías e indicadores para presentar el marco teórico que define cada unidad de registro. La lectura de las categorías e indicadores nos ofrecerá una información exhaustiva acerca de las misiones (unidad de registro) de la universidad.

Esta primera aproximación cualitativa al léxico utilizado en los planes estratégicos permite no sólo la descripción del contenido, sino la interpretación amplia de las misiones de la universidad. Debe tenerse en cuenta que esta conceptualización está sujeta a la carga subjetiva del investigador, que si bien ha realizado una lectura pormenorizada de los planes estratégicos tratando de ser lo más objetivo posible, la toma de la decisión final acerca de las categorías e indicadores que más se repiten en cada unidad de análisis está determinada por la visión que éste tiene del fenómeno estudiado. Por tanto, el principal problema en este caso reside en el hecho de que distintos investigadores podrían obtener diferentes datos al evaluar los mismos textos. Para salvar este inconveniente es primordial ajustar al máximo el procedimiento para evitar interpretaciones con un alto índice de disconformidad y error. Por esta razón, la definición del sistema de categorías e indicadores sirve como documento que explicita con claridad las disposiciones necesarias para realizar correctamente el análisis de contenido y funciona a modo de manual para desarrollar convenientemente el análisis. De esta forma, cualquier investigador puede proceder al examen de los textos y, si todos ellos siguen el mismo listado de categorías e indicadores, existe una elevada probabilidad de que los resultados obtenidos en el análisis sean muy similares (Eiroa, 2009).

La frecuencia de los indicadores por unidad de contexto y unidad de registro para el total de las universidades analizadas queda recogida en la Tabla 2. Tras la revisión de los documentos se ha contabilizado un total de 17.573 apariciones de los indicadores. Cerca del 96% han sido propuestos en la unidad de contexto «Estrategias Prioritarias», mientras que sólo el 2% aparece en la unidad «Misión» y el mismo porcentaje en la unidad «Visión». Esta distribución tiene sentido si se tiene en cuenta que el número de páginas dedicadas a abordar la «Misión» y la «Visión» de la institución es considerablemente menor que el dedicado a plantear, explicar y desarrollar las «Estrategias Prioritarias», que recogen los objetivos y las estrategias de actuación para alcanzar la misión y la visión.

Adicionalmente, la Tabla 2 muestra que, por término medio, el 51,5% de los indicadores que aparecen son relativos a la «Docencia», el 25,8% a la «Investigación» y el 22,7% a la «Transferencia de Conocimiento». Centrando la atención en la unidad de contexto «Misión» se puede observar que el 47,0% de los indicadores hacen referencia a la «Docencia», el 32,7% a la «Transferencia de Conocimiento» y el 20,3% de los indicadores contabilizados hacen referencia a la «Investigación». En la unidad de contexto «Visión», el porcentaje de indicadores que hacen referencia a «Investigación» y «Transferencia de conocimiento» son 23,0% y 24,0%, respectivamente. En la unidad de contexto «Estrategias Prioritarias», donde se encuentra la mayor parte de los indicadores computados, se observa que el porcentaje de indicadores con relación a la «Investigación» (26,0%) es ligeramente mayor que el que aparece para la «Transferencia de conocimiento» (22,5%). Por lo tanto, la observación de la distribución de los indicadores en función de las unidades de contexto y de registro, se puede decir que la mayor tradición de las universidades públicas españolas por la docencia queda reflejada en sus planes estratégicos ya que, de forma general, están dedicando mayor atención a esta misión en comparación con las otras dos. Asimismo, no es de extrañar que en la «Misión» y la «Visión» de las universidades aparezcan con mayor frecuencia indicadores relativos a la «Transferencia de Conocimiento» ya que se tiende a hacer más hincapié en los aspectos menos desarrollados.

TABLA 2. Número total y distribución porcentual de la aparición de indicadores por unidad de contexto y unidad de registro

Unidad de contexto	Unidad de registro						Total	
	Docencia		Investigación		Transferencia de conocimiento			
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Misión	167	47,0	72	20,3	116	32,7	355	100,0
Visión	201	53,0	87	23,0	91	24,0	379	100,0
Estrategias Prioritarias	8.684	51,6	4.370	26,0	3.785	22,5	16.839	100,0
<b>Total</b>	<b>9.052</b>	<b>51,5</b>	<b>4.529</b>	<b>25,8</b>	<b>3.992</b>	<b>22,7</b>	<b>17.573</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, dado que los indicadores contabilizados pueden ser clasificados en distintas categorías, por ejemplo *inputs* u *outputs*, se han establecido dos dimensiones que hacen referencia a los «Recursos y Actividades» y a los «Resultados e Impactos» para cada una de las unidades de registro consideradas en este estudio («Docencia», «Investigación» y «Transferencia de Conocimiento»), lo que nos proporcionará adicionalmente testimonio de cómo son conceptualizadas las distintas misiones de las universidades públicas. Dicha distribución de indicadores queda reflejada en la Tabla 3. En el caso de la unidad de registro «Docencia», para la dimensión «Recursos y Actividades», los cuatro indicadores con mayor presencia son los estudiantes (20,8%), seguido de las titulaciones (15,3%), los profesores (15,0%) y la oferta académica (10,9%), ya que juntos representan más del 60% en dicha dimensión. En «Resultados e Impactos» aparecen como importantes, en general, la calidad de la docencia y su repercusión en el mundo laboral [véase calidad de docencia (20,6%), internacionalización (19,8%), aprendizaje (15,9%) y empleabilidad (8,0%), entre otros]. Por tanto, en esta unidad de registro, los planes estratégicos están revelando mayor interés en indicadores relativos a alumnos, personal docente, oferta educativa y la adecuación de los objetivos del curso a la realidad profesional, a través de la calidad de la docencia y la empleabilidad de los graduados. Sin embargo, parece ser que no se preocupan tanto por la motivación de los profesores por enseñar, ni por la movilidad de los estudiantes, así como tampoco por el papel que debe jugar la universidad en la formación de emprendedores, más hoy en día en el que se demanda a la institución universitaria que sea motor para lograr el cambio de modelo económico y social en nuestro país.

En la unidad de registro «Investigación», los indicadores más frecuentes en la dimensión «Recursos y Actividades» son: el personal investigador (18,8%), los estudios de postgrado (14,2%), el año sabático para la investigación (13,2%) y los proyectos de investigación (11,1%). Para la dimensión «Resultados e Impactos», los indicadores con mayor presencia en los planes estratégicos son los relativos a la cooperación (26,7%), seguida de la creación, producción, generación de conocimiento (22,3%) y las publicaciones (16,2%). Se puede decir que para el conjunto de esta unidad de registro, los planes estratégicos hacen referencia a indicadores relacionados con el personal, con los proyectos y colaboraciones llevadas a

cabos, con el número de publicaciones y con la política de evaluación de la investigación, no dando tanta importancia a los medios materiales y a la organización y ejecución de esta misión.

Finalmente, la unidad de registro «Transferencia de Conocimiento» muestra para la dimensión «Recursos y Actividades» que los indicadores con mayor representación son los contratos y convenios (24,7%), el emprendimiento (12,0%), las prácticas en empresa (10,4%) y la captación, búsqueda de recursos y fondos (9,1%). Para la dimensión «Resultados e Impactos» el indicador más frecuente es el de innovación (22,8%), seguida por la implicación, compromiso social (20,2%) y la relación con el entorno empresarial y productivo (16,1%). Así, se puede afirmar que, para el conjunto de esta unidad de registro, se da mayor relevancia a aquellos indicadores relacionados con los logros que conlleva el desarrollo de la actividad transferencia de conocimiento, como son la importancia de la innovación, su implicación social y todas aquellas actividades pertenecientes a la relación con el entorno empresarial y productivo. Sin embargo, es interesante que dando tanta importancia a la innovación, no se le dé a aquellos medios que sirven para proteger industrialmente algunos resultados científicos, como son las patentes y los modelos de utilidad, ni a su transferencia efectiva mediante licencias; si bien cabe pensar que este objetivo se encuentra recogido en el indicador más genérico de transferencia tecnológica. Asimismo, los planes estratégicos tampoco manifiestan con tanta asiduidad la creación de empresas *spin-off* («empresa incubada») y *start-up* («empresa emergente»), es decir, empresas de base tecnológica que surgen para explotar comercialmente la investigación realizada en una universidad a partir de resultados de investigación y desarrollo.

TABLA 3. Frecuencia y distribución porcentual de cada indicador por unidad de registro y dimensión

Unidad de registro	Dimensión	Indicadores	N.º absoluto	% (d=100)	% (ur=100)
	Recursos y Actividades	Estudiantes	1.327	20,8	14,7
		Titulaciones	978	15,3	10,8
		Profesor, profesorado, docente, académico, tutor	957	15,0	10,6
		Oferta académica	697	10,9	7,7
		NTIC en la docencia	326	5,1	3,6
		Metodología docente, métodos didácticos	318	5,0	3,5
		Evaluación de la docencia	316	4,9	3,5
		Movilidad (estudiantes y profesores)	308	4,8	3,4
		Formación continua, a lo largo de la vida	295	4,6	3,3
		Estudios de grado	288	4,5	3,2
		Infraestructuras académicas	196	3,1	2,2
		Enseñanza virtual, a distancia, e-learning	187	2,9	2,1
		Carga docente, dedicación docente	123	1,9	1,4
		Becas a estudios	70	1,1	0,8
		<b>Docencia</b>	<i>Total Recursos y Actividades</i>		<i>6.386</i>
		Calidad de la docencia	548	20,6	6,1
		Internacionalización	529	19,8	5,8
		Aprendizaje	423	15,9	4,7
		Inserción laboral, empleabilidad	214	8,0	2,4

NTIC: Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación.

Resultados e Impactos	Preparación para la profesión, formación profesional	191	7,2	2,1	
	Formación integral	149	5,6	1,6	
	Búsqueda empleo, ocupación, mercado laboral	132	5,0	1,5	
	Acreditación	115	4,3	1,3	
	Competencia profesional	102	3,8	1,1	
	Rendimiento académico	99	3,7	1,1	
	Premios al rendimiento académico	81	3,0	0,9	
	Ejercicio profesional	43	1,6	0,5	
	Multidisciplinariedad	40	1,5	0,4	
<i>Total Resultados e Impactos</i>		<i>2.666</i>	<i>100,0</i>	<i>29,5</i>	
		<b>Total Docencia</b>	<b>9.052</b>	<b>100,0</b>	
			<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	
<b>Investigación</b>	Recursos y Actividades	Personal investigador	601	18,8	13,3
		Estudios de postgrado	453	14,2	10,0
		Año sabático para investigación	421	13,2	9,3
		Proyectos de investigación	355	11,1	7,8
		Grupos de investigación	321	10,0	7,1
		Evaluación de la investigación	245	7,7	5,4
		Infraestructura para la investigación	233	7,3	5,1
		Doctorado, Doctorado de excelencia	216	6,7	4,8
		Máster	136	4,2	3,0
		Fomento/Apoyo a la investigación	87	2,7	1,9
		Becas a la investigación	68	2,1	1,5
		Carga investigadora, dedicación a investigación	38	1,2	0,8
		Curso introducción/iniciación a la investigación	21	0,7	0,5
		Prácticas en actividad investigadora	6	0,2	0,1
<i>Total Recursos y Actividades</i>		<i>3.201</i>	<i>100,0</i>	<i>70,7</i>	
Resultados e Impactos	Cooperación	354	26,7	7,8	
	Creación, producción, generación de conocimiento	296	22,3	6,5	
	Publicaciones	215	16,2	4,7	
	Doctores	135	10,2	3,0	
	Tesis doctorales	98	7,4	2,2	
	Progreso, avance científico	95	7,2	2,1	
	Creatividad	52	3,9	1,1	
	Investigación de excelencia (calidad)	45	3,4	1,0	
	Sexenios, reconocimientos	38	2,9	0,8	
<i>Total Resultados e Impactos</i>		<i>1.328</i>	<i>100,0</i>	<i>29,3</i>	
		<b>Total Investigación</b>	<b>4.529</b>	<b>100,0</b>	
			<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	
Recursos y Actividades	Contratos y convenios	420	24,7	10,5	
	Emprendimiento	203	12,0	5,1	
	Prácticas en empresa	176	10,4	4,4	
	Captación, búsqueda de recursos y fondos	155	9,1	3,9	
	Parque científico	151	8,9	3,8	
	Consejo Social	140	8,2	3,5	
	Desarrollo tecnológico	120	7,1	3,0	
	Divulgación científica	98	5,8	2,5	
	Intercambio de profesionales	58	3,4	1,5	
	Consultoría, asesoramiento	49	2,9	1,2	
	OTRI	48	2,8	1,2	
	Cátedras de empresa	31	1,8	0,8	
	Consortios	26	1,5	0,7	
Incubadora de empresa	22	1,3	0,6		

Transferencia de	Total Recursos y Actividades	1.697	100,0	42,5
Conocimiento	Innovación	524	22,8	13,1
	Implicación, compromiso social	463	20,2	11,6
	Relación con entorno empresarial y productivo	369	16,1	9,2
	Transferencia tecnológica	290	12,6	7,3
	Servicio a la sociedad	235	10,2	5,9
	Creación de empresas	124	5,4	3,1
	Resultados e Impactos	89	3,9	2,2
	Explotación comercial, comercialización	68	3,0	1,7
	<i>Spin-off</i>	39	1,7	1,0
	Diálogo social	30	1,3	0,8
	Utilidad social	27	1,2	0,7
	Licencias	25	1,1	0,6
	<i>Start-up</i>	6	0,3	0,2
	Modelos de utilidad	6	0,3	0,2
	<i>Total Resultados e Impactos</i>	2.295	100,0	57,5
	<b>Total Transferencia de Conocimiento</b>	<b>3.992</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Elaboración propia.

Dada la distribución general de los indicadores contabilizados para el conjunto de las universidades públicas españolas, a continuación, se observa la existencia de posibles diferencias o similitudes entre las distintas universidades españolas, objeto de análisis en este estudio, tratando de establecer, si cabe, un patrón que las identifique. La Tabla 4 muestra la distribución porcentual de los indicadores contabilizados en cada plan estratégico (universidad) y para cada unidad de registro («Docencia», «Investigación» y «Transferencia de Conocimiento»). Dado el pequeño porcentaje de indicadores contabilizados en la unidad de contexto «Misión» y «Visión», se ha optado por presentar los datos para el conjunto de las unidades de contexto, es decir, considerando el global de la «Misión», la «Visión» y las «Estrategias Prioritarias».

Como se puede observar en la Tabla 4, la «Docencia» es la unidad de registro donde aparecen mayor porcentaje de indicadores, no solo en el conjunto de las universidades analizadas, sino en todos y cada uno de los 36 planes estratégicos revisados. Considerando los resultados por universidades, la Universidad de la Rioja es la que mayor énfasis pone en la «Docencia», ya que cerca del 75% de los indicadores identificados en su plan hacen referencia a esta misión. Le sigue la Universidad de Alicante, que le dedica el 60,1% de los indicadores. El resto de instituciones tienen porcentajes próximos al 50%, si bien oscilan entre +/- 10 puntos, por lo que entre el 40% y el 60% de los indicadores, dependiendo de la universidad, están orientados a la «Docencia».

La «Investigación» es la segunda misión con mayor frecuencia de indicadores (25,8%). De hecho, 25 de los 36 planes estratégicos analizados recogen en esta unidad los porcentajes más elevados después de la «Docencia». La universidad que recoge mayor proporción de indicadores en «Investigación» es la Universidad de Santiago de Compostela (36,5%) y la que menos es la Universidad de la Rioja (13,2%). Podríamos decir, por tanto, que, en segundo lugar, las universidades españolas están orientadas a la «Investigación», pues entre el 25% y el 35% de los indicadores aparecidos en los planes estratégicos corresponden a esta misión.

En cuanto a la «Transferencia de Conocimiento», en general, los indicadores contabilizados vienen a representar entre el 15% y el 25% del total de indicadores de los planes estratégicos, como se ha dicho, por debajo de la «Investigación». Dos instituciones distribuyen en la misma proporción los indicadores contabilizados en «Investigación» y en «Transferencia de conocimiento», la Universidad de Burgos y la Universidad Miguel Hernández de Elche. Por su parte, nueve planes estratégicos muestran porcentajes de indicadores superiores a la «Investigación». Éstas son la Universidad de Cádiz, la Universidad Rovira i Virgili, la Universidad de Lleida, la Universidad de Málaga, la Universidad Politécnica de Cataluña, la Universidad de las Islas Baleares, la Universidad de Salamanca, la Universidad de Zaragoza y la Universidad de Almería, cuyos porcentajes se sitúan próximos al 30%, superando esta cifra alguna de ellas. Así pues, en base a estos resultados, cabe la posibilidad de que se pueda establecer una tipología entre las universidades públicas españolas, dado que, por un lado, encontramos universidades principalmente centradas en la docencia y, por otro lado, instituciones que prestan una mayor atención a la investigación o a la transferencia de conocimiento.

TABLA 4. Distribución porcentual de los indicadores por universidad y unidad de registro (*fila = 100%*)

Universidades	Docencia	Investigación	Transferencia de conocimiento
A Coruña	50,3	31,0	18,7
Alicante	60,1	21,7	18,2
Almería	59,4	20,1	20,5
Autónoma de Madrid	56,7	24,2	19,2
Barcelona	44,5	33,0	22,5
Burgos	50,4	24,8	24,8
Cádiz	44,7	20,7	34,6
Córdoba	51,6	26,5	21,8
Girona	44,2	30,5	25,3
Granada	49,5	27,9	22,6
Huelva	47,4	28,0	24,7
Islas Baleares	49,6	24,7	25,7
Jaén	52,8	25,8	21,4
Jaume I	51,1	25,8	23,1
La Laguna	48,3	30,3	21,3
La Rioja	74,9	13,2	11,8
Las Palmas de Gran Canaria	50,1	28,9	21,0
León	55,8	24,5	19,7
Lleida	48,6	21,4	29,9
Málaga	42,9	27,3	29,7
Miguel Hernández	50,4	24,8	24,8
Murcia	43,0	33,6	23,5
Oviedo	57,0	22,5	20,4
Pablo de Olavide	53,0	27,2	19,8
País Vasco	44,3	35,2	20,4
Politécnica de Catalunya	55,5	18,1	26,5
Politécnica de Valencia	44,4	29,1	26,4

Pública de Navarra	50,4	27,6	22,0
Rovira i Virgili	42,6	23,2	34,1
Salamanca	50,0	24,4	25,6
Santiago de Compostela	50,2	36,7	13,0
Sevilla	49,5	27,9	22,6
Valencia	54,4	24,6	21,0
Valladolid	54,3	25,4	20,2
Vigo	50,3	31,0	18,7
Zaragoza	57,3	17,8	25,0
<b>Total</b>	<b>51,5</b>	<b>25,8</b>	<b>22,8</b>

Fuente: Elaboración propia.

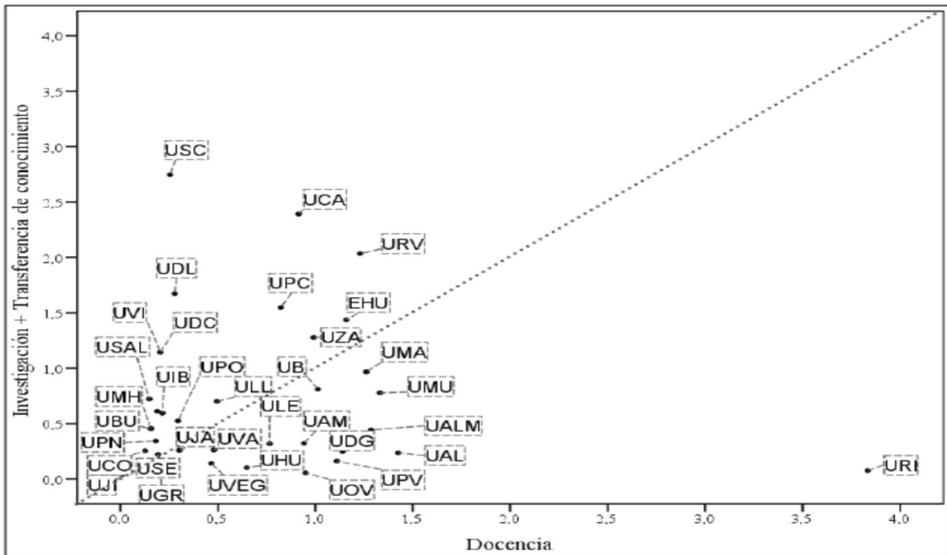
Para comprobar la validez de la tipología de universidades públicas españolas encontradas a través del análisis de contenido, hemos utilizado la técnica del análisis factorial, que nos permite indagar sobre los factores que intervienen en la estructura de los datos con el fin de agruparlos en nuevas variables. De su aplicación se obtienen dos factores totalmente independientes y ortogonales, agrupando uno de ellos la misión de docencia y el otro factor las dimensiones investigación y transferencia de conocimiento. Dichos factores explican el 99,8% de la varianza total. La agrupación resultante hace pensar que, siguiendo el análisis de los planes estratégicos, las universidades públicas españolas consideran que sólo se transfiere el conocimiento que procede de la investigación, lo cual supone cierta desvinculación de estas dos misiones con respecto a la docencia, como si fueran compartimentos estancos. Parece, por tanto, que las universidades españolas se encuentran alejadas de la reciente corriente aparecida en este ámbito de estudio que proporciona un enfoque mucho más integrador de la transferencia de conocimiento con respecto a la docencia y a la investigación (véase Laredo, 2007).

La agrupación de las universidades en función de su puntuación en cada uno de los factores queda recogida en la Figura 3, la cual ofrece una panorámica de la posible orientación de las misiones de las universidades en base a sus planes estratégicos. Así, las universidades situadas por debajo de la diagonal son universidades más orientadas hacia la misión de «Docencia». En este grupo encontramos 14 instituciones universitarias, donde destaca principalmente la Universidad de la Rioja, pero también la Universidad de Alicante, la Universidad Politécnica de Valencia, la Universidad de Oviedo, la Universidad de Girona, la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad de Huelva, la Universidad de Valencia y la Universidad de Valladolid, las cuales obtienen puntuaciones altas en el factor de docencia y puntuaciones bajas en el factor de investigación y transferencia de conocimiento. También en esta agrupación se encuentran la Universidad de León, la Universidad de Barcelona, la Universidad de Murcia, la Universidad de Málaga y la Universidad de Almería que, a pesar de estar principalmente orientadas a la docencia, obtienen puntuaciones algo mayores, en comparación con las anteriores, en las otras dos misiones.

En la parte superior de la diagonal encontramos las universidades preferentemente orientadas a la investigación y la transferencia de conocimiento. En este grupo identificamos 18 instituciones, siendo las más destacadas la Universidad de Santiago de Compostela, la Universidad de Cádiz y la Universidad Rovira i Virgili.

Asimismo, la Universidad de Salamanca, la Universidad de León, la Universidad de Vigo y la Universidad de A Coruña, entre otras, que obtienen puntuaciones altas en estas dos misiones y valores bajos en docencia. Por último, destacan cuatro instituciones que se encuentran cerca de la diagonal y que, por tanto, su identificación con un grupo y otro es más complicada dado que obtienen valores próximos en ambos factores. Éstas son la Universidad de Jaén, la Universidad de Sevilla, la Universidad de Granada y la Universidad Jaume I de Castellón.

FIGURA 3. Agrupación de las universidades en función de su orientación hacia la docencia



Fuente: Elaboración propia.

## 5. Conclusiones

Las universidades españolas están tratando de responder a los nuevos retos que se derivan de los cambios sociales, económicos, culturales y políticos, especialmente en el actual contexto, donde la excelencia académica e investigadora está siendo demandada desde organismos supranacionales y nacionales. Estos cambios repercuten en los sistemas de planificación estratégica de las IES. Con el propósito de observar cómo las universidades españolas están respondiendo ante las demandas de la sociedad y si lo hacen de forma diferenciada, se han analizado los planes estratégicos de las universidades públicas españolas.

En los documentos de planificación estratégica, la comunidad universitaria explicita cuál es la misión y visión de la universidad y propone unas estrategias prioritarias que definen las líneas de actuación futura, por lo que es posible inferir

de dichos documentos cuáles son los objetivos y las estrategias que las universidades asumen de forma institucional y que, por tanto, desarrollan o podrían desarrollar en un futuro. La técnica cuantitativa del análisis de contenido de los planes estratégicos nos permite realizar inferencias de los discursos, mensajes, textos, etc., incluidos en ellos y establecer categorías de registro e indicadores que nos ayudan a observar la posible diferenciación en la formulación de los objetivos y estrategias de las universidades públicas españolas.

La observación de los indicadores en función de las unidades de contexto («Misión», «Visión», «Estrategias Prioritarias») y de las unidades de registro («Docencia», «Investigación», «Transferencia de Conocimiento») constata la mayor tradición de las universidades públicas españolas por la «Docencia», ya que, de forma general, están dedicando mayor atención a esta misión en comparación con las otras dos. Sin embargo, la creciente presión social para que la actividad universitaria sea de utilidad a la sociedad está conduciendo a que se empiece a hacer hincapié en la «Transferencia de Conocimiento». Asimismo, el interés y la atención en la «Docencia» y en la «Investigación» se centran principalmente en la dimensión de «Recursos y Actividades», mientras que en la «Transferencia de Conocimiento» se presta mayor atención a la dimensión de los «Resultados e Impactos» alcanzados. Las causas pueden ser varias, si bien podríamos pensar que, en cuanto a la docencia y la investigación, al ser misiones ampliamente conocidas por la comunidad académica, los gestores tratan de profundizar en los aspectos que deben trabajar los académicos, mientras que en la transferencia de conocimiento, al ser una misión de incorporación más reciente, los gestores tratan de marcar hacia dónde deben dirigirse los trabajos, siendo necesario un mayor esfuerzo conceptual para establecer los resultados e impactos principales que se deben alcanzar. Este resultado es curioso si asumimos que los ejercicios de planificación están dirigidos a la consecución de los objetivos marcados. Podríamos decir, por tanto, que los planes estratégicos de las universidades públicas españolas están siendo utilizados principalmente como una herramienta de gestión más orientada al uso de los recursos (lo que hemos llamado «Recursos y Actividades») que a la obtención de resultados (lo que hemos llamado «Resultados e Impactos»).

En base a este resultado, se podría pensar que la puesta en marcha de los planes estratégicos en las universidades está instando a las instituciones a fortalecer más unas misiones que otras para alcanzar el cambio organizacional. Sin embargo, no todas las universidades presentan el mismo grado de institucionalización de cada misión. De hecho, las universidades podrían agruparse en dos tipos, en función del peso que han otorgado a cada misión en sus planes estratégicos: el primero enfocado prioritariamente a la docencia y el segundo a la investigación y la transferencia de conocimiento.

Asimismo, aunque el marco de análisis utilizado informa del proceso de reconfiguración de las universidades, surge la necesidad de profundizar más en el estudio de las causas que influyen en ese proceso y plantearse si las universidades públicas españolas están cambiando sus patrones de comportamiento a tenor de algunos de los resultados encontrados a nivel institucional. Éste es el caso, por ejemplo, de la Universidad de Salamanca, que, como la más antigua de las universidades hispanas existentes, ha estado caracterizada por su orientación a la enseñanza y la capacidad para atraer estudiantes de fuera de su región. Sin embargo, los resultados de este estudio ponen de manifiesto que, en sus planes estratégicos,

si bien se hace alusión a la docencia como misión primaria, ésta es inferior a la media del sistema universitario público español, dedicando más atención a la transferencia de conocimiento y, posteriormente, a la investigación. Ocurre algo parecido en la Universidad Politécnica de Cataluña, pero, en este caso, en sentido inverso. A pesar de ser una universidad eminentemente técnica, la presencia de indicadores relacionados con la docencia es superior incluso al global del sistema universitario público español, y aunque se sitúa bastante por encima de la media en la transferencia de conocimiento, se encuentra por debajo en cuanto a la investigación. Estos resultados podrían reflejar que las instituciones tienden a reforzar en sus planes estratégicos sus debilidades y no tanto sus fortalezas, lo cual podría dar lugar, en un futuro próximo, a un cambio en la orientación de las universidades hacia una/s misión/es u otra/s.

Convendría, pues, constatar si existe una relación entre lo que dicen las universidades que hacen en sus planes estratégicos y lo que realmente hacen. Asimismo, tendrían que tenerse en cuenta otros aspectos relacionados con la diversidad institucional de las universidades, tanto internamente como en lo referente a su contexto, pues las universidades difieren en tamaño, estado, especialización y, por tanto, sería preciso un enfoque más matizado para caracterizar a las universidades si se pretende diseñar políticas bien informadas. Desde fuera, se suele sobreestimar el grado en que las universidades pueden ser consideradas actores monolíticos, racionales, que persiguen una estrategia clara con una sola voz. Todo esto requeriría de un mayor esfuerzo de estudio y uso de datos secundarios que permitiera observar si las universidades públicas españolas están formalizando sus estrategias de tal forma que les permita obtener ventaja competitiva y diferenciación, o si los criterios de evaluación establecidos por los gobiernos para financiar a las universidades o el protagonismo mediático adquirido por los *rankings* universitarios internacionales o los incentivos que indican en los miembros de la comunidad académica que favorecen la progresiva homogenización de objetivos, centrados en la investigación y la producción científica provocan tensiones entre las universidades encaminándolas hacia un modelo «deseable» u homogéneo.

## Bibliografía

- ÁLAMO VERA, F. R. y GARCÍA SOTO, M. G. (2007) El proceso estratégico en el sector público: análisis en el contexto de las universidades españolas. *Investigaciones Europeas*, 113 (2), 113-129.
- AMARAL, A.; JONES, G. A y KARSETH, B. (2002) *Governing Higher Education: National Perspectives on Institutional Governance*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- BHATTACHARJEE, M. (2008) Strategic Management in Higher Educational Institutions: Emphasis on Career Orientation in Management and Technical Institutes. *The Icfai University Journal of Higher Education*, 3 (3), 38-47.
- BRYSON, J. M. (1996) *Strategic Planning for Public and Nonprofit Organizations. A Guide to Strengthening and Sustaining Organizational Achievement*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BRYSON, J. M.; ACKERMANN, F. y EDEN, C. (2007) Putting the Resource-based view of Strategy and Distinctive Competencies to work in Public Organizations. *Public Administration Review*, July-August, 702-717.

- BUCHBINDER, P. (2008) La Universidad: breve introducción a su evolución histórica. *Ingreso*, 1-4.
- BUENO, E. y CASANI, F. (2007) La tercera misión de la universidad. Enfoques e indicadores básicos para su evolución. *Economía Industrial*, n.º 366.
- BUELA-CASAL, G.; BERMÚDEZ, M. P.; SIERRA, J. C.; QUEVEDO-BLASCO, R. y CASTRO, A. (2010) Ranking de 2009 en investigación de las universidades públicas españolas. *Psicothema*, 22 (2), 171-179.
- CARLOS, L. y TELMO, D. (2000) *El análisis de contenido: su presencia y uso en las ciencias sociales*. URL: <http://www.fhumyar.unr.edu.ar/escuelas/3/materiales%20de%20catedras/trabajo%20de%20campo/telmoyluis.htm>.
- CASANI, F. y PÉREZ ESPARELLS, C. (2009) La responsabilidad social en las universidades públicas españolas: Vectores de cambio en la gobernanza. *Investigaciones de Economía de la Educación*, 4, 127-137.
- CLARK, B. (1998) *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformations*. Oxford: International Association of Universities and Elsevier Sciences Ltd. (Issues in Higher Education Series).
- (2004) *Sustaining Change in Universities: Continuities in Case Studies and Concepts*. Main denhead UK: Open University Press.
- COLYVAS, J. A. y POWELL, W. W. (2006) Roads to institutionalization: the remaking of boundaries between public and private science. *Research in Organizational Behavior*, 27, 305-353.
- DE PABLOS PONS, J.; COLÁS BRAVO, P. y GONZÁLEZ RAMÍREZ, T. (2007) La adaptación de las universidades al Espacio Europeo de Educación Superior. Un procedimiento metodológico para el diseño de planes estratégicos. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (2), 533-554.
- DRUCKER, P. (1980) *Managing in Turbulent Times*. New York: Harper & Row.
- EC, EUROPEAN COMMISSION (2003) *The Role of Universities in the Europe of Knowledge*. Communication from the Commission. COM (2003) final.
- (2005) *European Universities: Enhancing Europe's Research Base*. Bruselas.
- (2010) *Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. COM (2010) 2020 of 3.3.2010.
- EU (2011) *Connecting Universities to Regional Growth: A Practical Guide*. European Union Regional Policy, September 2011.
- GERVILLA CASTILLO, E. (2000) El modo axiológico de educación integral. *Bordón*, 52 (4), 523-535.
- GÓMEZ MENDOZA, M. A. (1999) Análisis de contenido cuantitativo y cualitativo: definición, clasificación y metodología. *Revista de Ciencias Humanas*, 20.
- GÖRANSSON, B.; MAHARAJH, R. y SCHMOCH, U. (2009) New activities of universities in transfer and extension: multiple requirements and manifold Solutions. *Science and Public Policy*, 36 (2), 157-164.
- HAMMEL, G. y PARLAD, C. K. (1990) El propósito estratégico. *Harvard-Deusto Business Review*, 1, 90-94.
- HOOD, C. (1991) A Public Management for all Seasons? *Public Administration*, 69, 3-19.
- KAPLAN, R. y NORTON, D. (2002) *Cómo utilizar el cuadro de mando integral*. Barcelona: Gestión 2000.
- KELLS, H. R. (1992) Self-Regulation in Higher Education. A Multi-National Perspective on Collaborative Systems of Quality Assurance and Control. *Higher Education Policy*, Series 15.
- KIM, T. (2008) Changing University Governance and Management in the U.K. and Elsewhere under Market Conditions: Issues of Quality Assurance and Accountability. *Intellectual Economics*, 2 (4), 35-42.

- KRIPPENDORFF, K. (2004) *Content analysis. An introduction to its methodology*. California: Sage Publications, Inc.
- LAREDO, P. (2007) Revisiting the Third Mission of Universities: Toward a Renewed Categorization of University Activities? *Higher Education Policy*, 20, 441-456.
- LERNER, A. L. (1999) *A Strategic Planning Primer for Higher Education*. Northridge. <http://www.des.calstate.edu/strategic.html>.
- LLINÁS-AUDET, X.; GIROTO, M. y SOLÉ PARELLADA, F. (2011) La dirección estratégica universitaria y la eficacia de las herramientas de gestión: el caso de las universidades españolas. *Revista de Educación*, 355, 33-54.
- LOCKWOOD, G. y DAVIES, J. (1985) *Universities: The management challenge*. Windsor: SRHE and NFER Nelson.
- LÓPEZ-ARANGUREN, E. (2000) El análisis de contenido tradicional. En M. GARCÍA FERRANDO, J. IBÁÑEZ y F. ALVIRA (comps.) (3.ª ed.). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 365-396). Madrid: Alianza Editorial.
- LOZANO, J. F.; BONI, A.; PERIS, J. y HUESO, A. (2012) Competences in Higher Education: a critical perspective from the Capability Approach. *Journal of Philosophy of Education*, 46 (1), 132-147.
- MARTIN, B. R. (2003) The Changing Social Contract for Science and the Evolution of the University. En A. GEUNA, A. SALTER y W. E. STEINMUELLER (eds.) *Science and Innovation: Rethinking the Rationales for Funding and Governance* (pp. 7-29). Vermont: Edward Elgar.
- MECyD, MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2012) *Datos y Cifras del Sistema Universitario Español. Curso 2012-2013*. Madrid: Secretaría General de Universidades.
- MICINN, MINISTERIO DE CIENCIA E INNOVACIÓN (2010) *Borrador de la Estrategia Universidad 2015. La gobernanza de la universidad y sus entidades de investigación e innovación*. Madrid: Fundación CyD y CRUE, en [http://firgoa.usc.es/drupal/files/ Documento%20Gobernanza%20CRUE%20FCYD.pdf](http://firgoa.usc.es/drupal/files/Documento%20Gobernanza%20CRUE%20FCYD.pdf).
- MINTZBERG, H. (1988) La organización profesional. En H. MINTZBERG y J. B. QUINN *El proceso estratégico. Conceptos, contextos y casos*. México: Prentice Hall Hispanoamérica.
- (1994) *The rise and fall of strategic planning*. New York: Macmillan, Inc.
- MINTZBERG, H.; QUINN, J. B. y VOYER, J. (1997) *El proceso estratégico. Concepto, contextos y casos*. México: Prentice Hall.
- MOLAS-GALLART, J.; SALTER, A.; PATEL, P.; SCOTT, A. y DURAN, X. (2002) *Measuring Third Stream Activities. Final Report to the Russell Group of Universities*. Science and Technology Policy Research (SPRU), University of Sussex. Freeman Centre, Falmer, Brighton, East Sussex, BN1 9QE, United Kingdom.
- NEWBERT, S. L. (2007) Empirical research on the resource-based view of the firm: An assessment and suggestions for future research. *Strategic Management Journal*, 28, 121-146.
- OLMO-PEÑUELAS, J.; CASTRO-MARTÍNEZ, E. y MANJARRÉS-HENRÍQUEZ, L. (2011) Knowledge Transfer in Humanities and Social Science Reserch Groups: The Influence of Organizational Factors. *Social Sciences Abroad*, 3, 99-108.
- PÉREZ DÍAZ, V. (2005) La crisis endémica de la universidad española. *Claves de Razón Práctica*, 158, 38-43.
- PIÑUEL RAIGADA, J. L. (2002) Epistemología, metodología y técnicas de análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3 (1), 1-42.
- POLLITT, C. (2001) Clarifying convergence. Striking similarities and durable differences in public management reform. *Public Management Review*, 3 (4), 471-492.
- PORTER, M. (1980) *Estrategia competitiva. Técnicas de Análisis de los sectores industriales y de la competencia*. Traducido por A. Vasseur Walls. México, D.F.: Continental.
- QUINTANILLA, M. A. (2007) La investigación en la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 8 (3), 183-194.
- ROWLEY, D.; LUJAN, H. y DOLENCE, M. (1997) *Strategic Change in Colleges and Universities: Planning to survive and prosper*. San Francisco: Jossey-Bass.

- STALK, G.; EVANS, P. y SHULMAN, L. (1992) Competir en habilidades, clave de la nueva estrategia empresarial. *Harvard-Deusto Business Review*, 44-56.
- TAYLOR, J. y MACHADO, M. L. (2006) Higher education leadership and management: from conflict to interdependence through strategic planning. *Tertiary Education and Management*, 12 (2), 137-160.
- UYARRA, E. (2010) Conceptualizing the Regional Roles of Universities, Implications and Contradictions. *European Planning Studies*, 18 (8), 1227-1246.
- WORLD BANK (2002) *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*. A World Bank Report, Washington, DC: The World Bank.