



Gestión y política pública

ISSN: 1405-1079

Centro de Investigación y Docencia Económicas A.C.,
División de Administración Pública

de Graaf, Gjalt; Reynaers, Anne-Marie

Un estudio exploratorio sobre el impacto de las tradiciones administrativas en valores
y conflictos de valores de los profesionales académicos holandeses y españoles

Gestión y política pública, vol. XXXII, núm. 1, 2023, Enero-Junio, pp. 69-97

Centro de Investigación y Docencia Económicas A.C., División de Administración Pública

DOI: <https://doi.org/10.60583/gypv.v32i1.2152>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13378532003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](https://www.redalyc.org)



Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Un estudio exploratorio sobre el impacto de las tradiciones administrativas en valores y conflictos de valores de los profesionales académicos holandeses y españoles

An Exploratory Study on the Impact of Administrative Traditions on Value Profiles and Value Conflicts of Dutch and Spanish Academic Professionals

Gjalt de Graaf y Anne-Marie Reynaers*

Resumen: Se ha comprobado que los valores de los trabajadores del sector público y los conflictos de valores que afrontan dependen de las características organizacionales. Pese a ello, apenas se ha estudiado la influencia que la tradición administrativa tiene en los valores y los conflictos de valores en el ámbito profesional. Mientras que algunos sugieren que la tradición administrativa es la clave, otros sostienen que las características profesionales son las que determinan qué valores son importantes y qué conflictos de valores tienen lugar. En este estudio explorativo se comparan las percepciones de profesores procedentes de una universidad holandesa y de otra española. De este modo, se analiza en qué medida los valores y los conflictos derivados de estos cambian entre profesionales que trabajan en el mismo sector, pero que pertenecen a países con diferentes tradiciones. El análisis de los datos metodológicos de Q y de las entrevistas (N = 63) revela similitudes y diferencias entre países, y sugiere que lo que determina qué valores son prioritarios y qué conflictos surgen es el resultado de una combinación de las características profesionales y de la propia tradición administrativa.

Palabras clave: conflictos de valores, perfiles de valores, tradiciones administrativas, profesionalismo, comparación internacional.

Abstract: The value profiles of public sector workers and the value conflicts they face are dependent on organizational characteristics, it has been suggested. However, little is known about the influence of administrative traditions on these profiles and conflicts in profes-

* **Gjalt de Graaf** es catedrático en VU University Amsterdam, Bestuurswetenschap en Politicologie, Hoofdgebouw VU, kamer 2E-72, De Boelelaan 1105, 1081 HV, Amsterdam. Tel: 0031 020 59 86805. Correo-e: g.de.graaf@vu.nl, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7819-8972>. **Anne-Marie Reynaers** es profesora contratada doctora en la Universidad Autónoma de Madrid, Departamento de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Facultad de Derecho, Edificio Ciencias Jurídicas, Políticas y Económicas - 1ª planta C/ Marie Curie, núm. 1, Ciudad Universitaria de Cantoblanco, 28049, Madrid. Tel: 0034 91 497 4162. Correo-e: anne.reynaers@uam.es, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1749-1390>.

Artículo recibido el 25 de febrero de 2021 y aceptado para su publicación el 22 de marzo de 2022.

sional settings. Whereas some suggest administrative traditions might be influential, others maintain that professional characteristics determine which values are considered important and which value conflicts are experienced. This exploratory study compares Dutch and Spanish academic teachers in order to empirically assess the extent of any variation in the value profiles and value conflicts of professionals working in the same sector but in countries with different state traditions. The analysis of Q methodological data and interview data (N = 63) reveals similarities as well as differences and suggests that it is an interplay between professional characteristics and a country's administrative tradition that determines which values are considered to be important and which conflicts are experienced.

Keywords: value conflicts, value profiles, administrative traditions, professionalism, international comparison.

INTRODUCCIÓN

Las reformas basadas en el paradigma de la nueva gestión pública o la nueva gobernanza pública han impulsado a los investigadores a evaluar el efecto que estas han tenido en los valores de los servidores públicos (Van der Wal *et al.*, 2008b), y en los conflictos de valores a los que se enfrentan (De Graaf y Van der Wal, 2017). Algunos sugieren que las reformas recientes influyen o cuestionan los valores de los servidores públicos (Macaulay, 2018: 286). Por ejemplo, la fragmentación y la descentralización podrían cuestionar la noción tradicional de los valores administrativos como la equidad, la democracia y la transparencia (Nederhand *et al.*, 2018; Bevir, 2012: 12), lo que lleva a nuevos tipos de conflictos de valores (De Graaf y Meyer, 2019) que pueden alterar el ejercicio de su profesión, ya sea de forma positiva o negativa (De Graaf, 2021).

Los perfiles de valores (los valores que alguien considera más y menos importantes) y los conflictos de valores (la tensión que alguien siente entre dos o más valores) se han estudiado en distintas organizaciones públicas, como municipios, hospitales y cárceles (De Graaf *et al.*, 2014), y entre distintas profesiones, como la policía (De Graaf y Meyer, 2019). Dichos estudios indican que los perfiles de valores y los conflictos de valores dependen del contexto (De Graaf *et al.*, 2016: 1113); el contexto, en estos casos, se refiere a las características organizacionales. Sin embargo, se sabe poco sobre el impacto de las tradiciones administrativas que, en teoría, podrían influir tanto en los valores como en los conflictos de valores (Bleiklie y Michelsen, 2013; Knill, 1998).

Parrado y Reynaers (2017) comparan la defensa de ciertos valores en el contexto de contrataciones de servicios públicos de largo plazo en países con distintas tradiciones administrativas. Se dieron cuenta de que la tradición administrativa del país sí influye en la forma de actuar de los encargados de las contrataciones y en los valores que consideran importantes. Van der Wal y Yang (2015) estudian

la influencia de las tradiciones administrativas “occidentales” y “confusianistas” en los valores de los funcionarios públicos y encuentran más similitudes que diferencias. Sin embargo, se sabe poco sobre la influencia de las tradiciones administrativas de perfiles y conflictos de valores en escenarios *profesionales* específicos. Mientras que algunos afirman que las tradiciones administrativas pueden influir, otros dicen que las características de la *profesión* determinan qué valores se consideran importantes y cuáles conflictivos.

Para evaluar empíricamente el nivel de variación de los perfiles de valores y los conflictos de valores de los profesionales que trabajan en el mismo sector pero en países diferentes con distintas tradiciones estatales, este estudio exploratorio compara los perfiles de valores y los conflictos de valores de profesores investigadores holandeses y españoles. Para ello, se recopilaron y analizaron datos metodológicos Q y datos cualitativos de entrevistas (N = 63).

SUPUESTOS SOBRE TRADICIONES ADMINISTRATIVAS Y PROFESIONALISMO

Peters (2008: 118) define una tradición administrativa como “un conjunto histórico de valores, estructuras y relaciones con otras instituciones que define la naturaleza de una administración pública adecuada en una sociedad”. Varios investigadores han comparado y categorizado las tradiciones administrativas a partir de rasgos culturales, institucionales e históricos (Kuhlmann y Wollmann, 2019: 11; Painter y Peters, 2010; Loughlin y Peters, 1997). Pollitt y Bouckaert (2004) distinguen las siguientes dos tradiciones administrativas dominantes en Europa Occidental.

En primer lugar, la tradición napoleónica (una subfamilia de la tradición *Rechtstaat*) (Ongaro, 2009) da prioridad a valores como la aplicación de la ley, el seguimiento de normas, la rectitud, el control legal (Bleiklie y Michelsen, 2013: 120), el principio de legalidad, el trato igualitario y la neutralidad de intereses (Kuhlmann y Wollmann, 2019). Esta tradición —que domina en los países del sur de Europa— se caracteriza por su “alto grado de formalismo legal” (Painter y Peters, 2010: 22) y por su enfoque en la rendición de cuentas y el control (Kickert, 2011: 807-808). Según la categorización de De Graaf y Paanakker (2015), los valores relacionados con la tradición *Rechtstaat* se pueden considerar valores procedimentales que “indican la calidad del proceso”. Valores como la legalidad, la transparencia, la integridad y la igualdad (De Vries, 2002) se consideran de este tipo.

En segundo lugar, la tradición administrativa anglosajona del “interés público” presenta un papel menos dominante del Estado, el estado de derecho y los

procedimientos administrativos. En cambio, se caracteriza por incluir valores como el pragmatismo, la flexibilidad, la orientación hacia los resultados y la reconciliación de intereses (Kuhlmann y Wollmann, 2019: 13). Los países con una administración estilo anglosajón tienden a tener predisposición por la gestión (privada) (Peters y Pierre, 2001: 99). Se cree que el gerencialismo, es decir, hacer énfasis en la eficiencia y en la efectividad, es más común en países que pertenecen a esta tradición que en aquellos que pertenecen a las tradiciones napoleónicas. De Graaf y Paanakker (2015) categorizan los valores relacionados con la tradición del “interés público” como valores de desempeño.

Se tiene el supuesto de que la tradición legal o administrativa de un país influye en “los valores dominantes en la actividad administrativa” (Kuhlmann y Wollmann, 2019: 12). De tal forma, y siguiendo la descripción de ambas tradiciones administrativas, se esperaría que los valores que los profesionales consideran importantes coincidan, al menos hasta cierto grado, con los valores de la tradición administrativa dominante, lo cual lleva a los siguientes supuestos.

Supuesto 1: Los profesionales que trabajan en un país de tradición napoleónica consideran que los valores procedimentales son más importantes que los de desempeño.

Supuesto 2: Los profesionales que trabajan en un país de tradición del interés público consideran que los valores de desempeño son más importantes que los procedimentales.

Se ha discutido mucho sobre las relaciones francas y directas entre tradiciones administrativas y el efecto que tienen en las actitudes de los servidores públicos, por ejemplo, y en la forma de implementar reformas (Bleiklie y Michelsen, 2013; Díez, 2012). En la misma línea, la bibliografía sobre profesionalismo indica que, en lugar de adoptar valores generales dictados por el sistema administrativo, los profesionales prefieren valores relacionados, como la calidad, la experiencia, el compromiso ético, la humanidad y el propio profesionalismo (Noordegraaf, 2015; Freidson, 2001). Así, los valores profesionales coexisten con valores que surgen de la tradición administrativa. Sin embargo, se cree que las reformas estilo gerencial (dominantes en países con una tradición del interés público) pueden entrar en conflicto o dañar los valores profesionales (Reay y Hinings, 2009) dado que esas reformas cuestionan los “espacios autónomos y la protección profesional” (Noordegraaf, 2015: 1). Si esto fuera verdad, se esperaría que los profesionales

sentieran conflicto entre los valores relacionados con la profesión y aquellos relacionados con el desempeño, lo que lleva al supuesto siguiente.

Supuesto 3: Los profesionales que trabajan en un país de tradición del interés público por lo general sufren conflictos entre los valores profesionales y los de desempeño.

Respecto a los profesionales que ejercen su oficio en un país con tradición napoleónica, la bibliografía indica que los valores profesionales, como la calidad y la autonomía profesional, pueden chocar con los valores burocráticos (Sorensen y Sorensen, 1974; Benson, 1973). Los profesionales pueden rechazar los estándares burocráticos y negarse a someterse al control burocrático (Scott, 1966). Hall (1968) sugiere que los rasgos burocráticos como el predominio de reglas y procedimientos sí chocan con la autonomía profesional, lo cual lleva al siguiente supuesto:

Supuesto 4: Los profesionales que trabajan en un país de tradición napoleónica por lo general sufren conflictos entre los valores profesionales y los procedimentales.

METODOLOGÍA

Enfoque de múltiples estudios de caso y selección de casos

Este estudio exploratorio adopta un enfoque comparativo de estudios de caso (Eisenhardt, 1989; Herriott y Firestone, 1983; Yin, 1989) e incluye una universidad pública española y otra holandesa, ubicadas respectivamente en Madrid y en Ámsterdam. Por un lado, los casos son muy similares, dado que tratan con el mismo tipo de grupo de profesionales (profesores-investigadores), pero, por el otro lado, son distintos en términos de tradiciones administrativas (George y Bennett, 2005).

España tiene una estructura administrativa centralizada que se basa en la tradición napoleónica (Alba y Navarro, 2011: 783). El modelo napoleónico constituye la base de los “códigos legales, ley administrativa, modelo de administración pública, cuerpo administrativo” del país (Alba y Navarro, 2011: 783). Los elementos clave del modelo napoleónico que han formado la base de la tradición administrativa española son el centralismo y la uniformidad (Alba y Navarro, 2011). El modelo administrativo español no promueve la autoridad individual, da poca libertad de autonomía para la toma de decisiones y se basa

en el control legal *ex ante* (Alba y Navarro, 2011: 784). El legalismo, y no el gerencialismo, es la clave.

La tradición administrativa holandesa se ha categorizado de otra forma (tradición nórdica, tradición germana o tradición *Rechtstaat*) (Kuhlmann y Wollmann, 2019; Painter y Peters, 2010). Sin embargo, Bach y Huber (2012), y Pollitt y Bouckaert (2017), señalan que la tradición administrativa holandesa, que originalmente se enfocaba en el legalismo, ha transitado hacia un modelo de interés público debido a la influencia del gerencialismo y a la desjuridificación (Parrado y Reynaers, 2019). Como resultado, se dice que la administración holandesa se enfoca en objetivos, desempeño y resultados (Van Helden y Jansen, 2003). Los resultados, y no la aplicación de las normas legales *per se*, son la clave.

Selección de entrevistados, recopilación de datos y análisis

Los datos para el estudio Q y para las entrevistas se recopilieron mediante 63 entrevistas semiestructuradas con profesores-investigadores que tienen distintos cargos (cuadro 1) dentro de sus departamentos (Ciencia Política y varios departamentos de Derecho en el caso español), o facultades (Escuela de Negocios y Economía, Facultad de Derecho y Facultad de Ciencias Sociales, en el caso holandés).

El método Q es una investigación de muestra pequeña basada en la subjetividad humana que clasifica elementos de fiabilidad desconocida (Van Exel y De Graaf, 2005). El tipo más importante de fiabilidad para un estudio Q es la replicabilidad:

CUADRO 1. Número de entrevistados por cargo y por caso

	<i>Países Bajos</i>	<i>España</i>
Profesor de tiempo completo	8	3
Profesor asociado	5	15
Profesor asistente	15	8*
Estudiante de doctorado	0	5**
Profesores agregados ***	4	0
Total	32	31

Fuente: Elaboración propia. *El cargo “ayudante doctor” de la universidad española se categoriza como profesor asistente. Los cargos “contratado doctor” y “profesor titular” se categorizan como profesor asociado. **Los estudiantes de doctorado tienen al menos tres años de experiencia docente. ***Profesores sin doctorado.

¿acaso las mismas condiciones de enseñanza llevarán a factores esquemáticamente confiables —esto es, representar puntos de vista similares sobre el tema— a través de distintas muestras Q estructuradas de forma similar cuando se administran a diferentes conjuntos de personas (Van Exel y De Graaf, 2005)? El conjunto de entrevistados en un estudio metodológico Q no suele elegirse de manera aleatoria, sino que está estructurado teóricamente (Brown, 1980) y todos los puntos de vista deberían incluirse. El problema de las cantidades más grandes es relativamente insignificante cuando se buscan distintos segmentos de subjetividad: “Si cada individuo fuera a tener sus propias [ideas] específicas, sus perfiles no tendrían correlación; sin embargo, si hay agrupaciones significativas de correlación, pueden factorizarse y describirse como puntos de vista en común (de gustos, preferencias, explicaciones dominantes, tipologías, etc.), y se puede medir a los individuos respecto a ellos” (Van Exel y De Graaf, 2005).

El método Q es una buena forma de estudiar agrupaciones de puntos de vista y ofrece un fundamento para el estudio sistemático de la subjetividad —puntos de vista, opiniones, creencias, actitudes de una persona (Brown, 1980)—, que es precisamente lo que se busca aquí. Este método brinda la oportunidad de generalizar puntos de vista agrupados dentro de cierta población, es decir, agrupaciones de subjetividad que son operantes, ahí donde los métodos meramente cualitativos no lo logran. Sin embargo, los elementos de análisis de un estudio Q siempre están relacionados entre sí; por lo tanto, gran parte del contexto se mantiene. Brouwer (1999) afirmó que una ventaja importante de Q es que las preguntas que conciernen a un mismo campo no se analizan como elementos separados de información, sino en su coherencia mutua para el entrevistado. Los investigadores no construyen de manera lógica las agrupaciones en el método Q, sino que se construyen como resultado de datos empíricos, lo cual las vuelve “operantes” (Watts y Stenner, 2012). La metodología Q ofrece patrones de personas, mientras que las encuestas ofrecen patrones de variables.

La selección de los departamentos españoles se hizo después que la selección de los casos holandeses, que se eligieron para un proyecto de investigación específico de valores en la enseñanza universitaria. Los departamentos españoles elegidos que pertenecen a alguna facultad se asemejan a los departamentos holandeses que pertenecen a distintas facultades. Con el fin de elegir a los entrevistados, se consultaron las listas publicadas en los sitios web de las facultades o departamentos que ofrecían un resumen de los nombres y cargos de los profesores-investigadores. Todos los entrevistados potenciales se contactaron por correo electrónico. El objetivo de este estudio es brindar una impresión general de los

valores y conflictos por caso, no por categoría (cargo). Las entrevistas en el caso holandés se realizaron en septiembre y octubre de 2017, y en el caso español, entre febrero y abril de 2019. Las entrevistas duraron entre 20 y 60 minutos, y se grabaron y transcribieron textualmente.

Para evaluar qué conflictos de valores viven los profesores-investigadores, se les preguntó a los entrevistados si tienen algún tipo de dilema durante su actividad docente. Al estudiar los dilemas, se analiza qué valores son importantes. En un dilema hay conflicto entre dos valores que al parecer son intrínsecamente importantes (de Graaf, 2015); si alguno de ellos no lo fuera, no habría dilema (De Graaf, 2016). Se hicieron preguntas sobre *a*) dilemas relevantes que se hayan vivido, vislumbrado o conocido; *b*) la forma en que los entrevistados lidian con ese dilema (qué hacen, qué deciden); y *c*) la forma en que justifican y explican su forma de lidiar con ese dilema. Las entrevistas holandesas de inicio se codificaron con MAXQDA. El árbol de código generado se usó luego para codificar las entrevistas españolas (y se adaptaron cuando fue necesario) con MAXQDA.

Los perfiles de valores se evaluaron usando el método Q (Selden *et al.*, 1999; De Graaf y Van Exel, 2009), que es un método mixto cualitativo y cuantitativo de muestra pequeña que ofrece fundamentos científicos para el estudio sistemático de la subjetividad, como las opiniones, actitudes, preferencias, etc., de la gente (Watts y Stenner, 2005; De Graaf, 2011; Twijnstra y De Graaf, 2013; Brown, 1980, 1993). Se consideró que la metodología Q era la más adecuada para este estudio, pues un análisis Q genera agrupaciones que no son construidas lógicamente por los investigadores, sino que se generan con los datos empíricos (De Graaf y Van Exel, 2009). Se les pidió a los entrevistados que clasificaran diez valores (cuadro 2) en un orden en Q (De Graaf y Van Exel, 2009). Después de clasificar todos los valores, se les pidió que explicaran su distribución con especial atención en los extremos (es decir, del más al menos importante). Los valores que se usaron para el estudio Q se han usado en estudios previos sobre valores en instituciones públicas (e.g. De Graaf *et al.*, 2014; de Graaf y Meijer, 2019) y se tomaron del código de gobernanza holandés para el sector público, que aplica a las universidades públicas por ser instituciones de dicho sector. Además, el código incluye valores relacionados con procesos (como rendición de cuentas y legalidad), además de valores relacionados con resultados (como eficiencia y efectividad). Las clasificaciones en Q individuales se analizaron factorialmente con el Método PQ 2.11 (método de extracción: centroide; método de rotación: varimax) para revelar las distintas formas en que se ordenaron los valores.

CUADRO 2. Valores usados para el estudio Q

<i>Valor</i>	<i>Definición</i>
Apertura	Actuar de manera transparente ante cualquier parte interesada en relación con procedimientos y decisiones.
Participación	Involucrar al entorno y a las partes interesadas en la toma de decisiones.
Rendición de cuentas	Estar dispuesto a justificar y explicar acciones ante interesados relevantes.
Legitimidad	Actuar con respaldo público.
Efectividad	Actuar para conseguir los resultados deseados.
Eficiencia	Actuar para conseguir resultados con la menor cantidad de medios.
Integridad	Actuar según valores y normas morales relevantes.
Legalidad	Actuar según las leyes y reglas vigentes.
Profesionalismo	Actuar con base en la experiencia; aprender de errores previos.
Equidad	Tratar casos semejantes de manera semejante.

Fuente: Elaboración propia.

HALLAZGOS

Conflictos de valores

El cuadro 3 ofrece las cantidades y los porcentajes de entrevistados que se refirieron a distintos conflictos de valores por caso. Posteriormente, se analiza cada conflicto de valor.

CUADRO 3. Cantidad (N) y porcentaje (%) de entrevistados que se refirieron a conflictos de valores

	<i>Países Bajos (N=32)</i>		<i>España (N=31)</i>		<i>Total (N=63)</i>
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>
Calidad <i>versus</i> eficiencia	17	53.1	28	90.3	45
Calidad <i>versus</i> calidad	12	37.5	11	35.5	23
Equidad <i>versus</i> justicia	6	18.8	8	25.8	14
Reglas <i>versus</i> flexibilidad y profesionalismo	0	0.0	14	45.2	14
Calidad <i>versus</i> evaluaciones docentes	2	6.3	2	6	4

Fuente: Elaboración propia.

Calidad versus eficiencia (45)

El conflicto percibido con mayor frecuencia en los casos holandés y español se refiere a los valores de calidad (de la enseñanza) y eficiencia. Mientras que en el caso holandés 17 (de 32) entrevistados se refirieron a este conflicto de valor, 28 (de 31) españoles hicieron lo propio. En general, los entrevistados señalan que mientras más recursos (tiempo y dinero) haya disponibles, mejor será la calidad de su enseñanza. Sin embargo, los recursos son limitados y se sugiere que la necesidad de eficiencia (debida a restricciones económicas o temporales) afecta de forma negativa la calidad de la enseñanza. Los conflictos entre calidad y eficiencia se manifiestan *a)* durante la preparación del curso y de las clases; *b)* durante la evaluación de tareas y la retroalimentación, y *c)* al tratar de compaginar docencia e investigación.

Respecto a la preparación de los cursos y las clases, los entrevistados dijeron que tienen muy poco tiempo para preparar de manera decente el contenido de un curso entero o de las clases de manera individual. Un entrevistado en el caso español describió así la situación: “Es un asunto cíclico. Cuando no tengo tiempo de preparar mis clases, no quedo satisfecho, y cuando no estoy satisfecho, le dedico más tiempo a la investigación. Como resultado, tengo aún menos tiempo de preparar mis clases. Me gustaría sentirme orgulloso de lo que hago durante las clases en lugar de llegar sin preparar nada”. La presión percibida para actuar de la manera más eficiente posible por las restricciones de tiempo también surgió como un factor que afecta el profesionalismo de los profesores en el caso español, dado que tienen poco tiempo para actualizarse en los últimos hallazgos de su campo de estudio: “Siento que cada vez soy menos capaz de hablar sobre el estado de la cuestión porque no tengo tiempo de leer. De pensar. De estar actualizado; cosa que es fundamental en nuestro oficio”. Un ejemplo holandés: “Puedes mejorar la enseñanza si buscas más ejemplos y sucesos actuales. Pero tienes que evaluar si te da tiempo de hacerlo”. Los profesores españoles señalaron que, debido a la falta de tiempo para preparar clases, y debido a la forma en que está organizado el programa académico, el contenido de los cursos es superficial y los profesores no son capaces de enseñar habilidades académicas: “Creo que es muy importante que los estudiantes trabajen con textos extensivos. Tienen que desarrollar habilidades de pensar en términos abstractos sobre los textos. Pero ya abandonamos por completo esta idea por la forma en la que organizamos los cursos. Las horas, los semestres. Me siento mal por ello”.

Respecto a la evaluación y la retroalimentación, los profesores tienen dilemas entre su deseo de evaluar el desempeño de los estudiantes de manera efectiva y las

restricciones de tiempo a las que se enfrentan. A veces optan por lo que, a su parecer, es un método de evaluación menos efectivo. A modo de ilustración, algunos hacen exámenes de opción múltiple en lugar de exámenes escritos. Un entrevistado español dijo: “Sobre esto, tengo que ser abierto y honesto. Optar por un examen de opción múltiple haría más manejable y simple mi otro trabajo. Un año decidí usar solo un examen de opción múltiple, pero creo que afecta la calidad de la evaluación de forma negativa”. En ambos países, la mayoría de los profesores deciden no usar exámenes de opción múltiple aunque los exámenes escritos les generen más trabajo. Un entrevistado holandés dijo: “Hay una solución simple: puedo facilitar el curso y hacer exámenes de opción múltiple, y todos contentos. Algunos colegas lo hacen, pero como coordinador, siempre he luchado contra eso porque creo que es una vergüenza”. Los entrevistados creen necesario considerar la eficiencia por la gran cantidad de alumnos. Algunos dicen que es imposible darle retroalimentación personal a cada uno o dársela de forma regular. Un entrevistado holandés refirió: “Doy una clase importante con muchos alumnos, y se vuelve cada vez más difícil dar suficiente retroalimentación”.

En cuanto a la relación entre docencia e investigación, los entrevistados consideran difícil combinar ambas de forma equilibrada. Como señalaron dos entrevistados holandeses: “El principal dilema es equilibrar la docencia y la investigación. ¿Quieres que tus clases sean óptimas, o solo lo suficientemente buenas?”. Ser bueno en ambas cosas implica trabajar muchas horas, como señala un entrevistado español: “Trato de ser buen profesor. De responder las preguntas, los correos, los tutoriales. Pero cuando hago eso, pienso en mi investigación. Muchas veces trabajo jornadas muy largas para poder ser buen profesor y buen investigador”. Dado que la investigación se considera más importante para la carrera de un académico, muchos entrevistados dijeron que preferían usar el tiempo para su investigación que para preparar clases. Un entrevistado holandés explica: “Hay que considerar en qué usas tu tiempo. Si lo usas para investigar, entonces lo estás haciendo sobre todo para ti mismo; yo disfruto eso y es bueno para mi carrera, porque escribo artículos y obtengo reputación. La docencia es buena para los estudiantes y para la universidad y mi departamento, porque recibes buena evaluación de los estudiantes en las Encuestas Nacionales y Elsevier, pero tú no te beneficias de ello personalmente”.

Calidad versus calidad (23)

El segundo conflicto mencionado con mayor frecuencia se refiere a aspectos de calidad docente que pueden entrar en conflicto. Este tipo de conflictos se refieren

a dos aspectos: la calidad variable de los alumnos, por un lado, y la tensión entre su sentido de responsabilidad y la necesidad de profesores que los guíen, por el otro.

En ambos países, los profesores identifican diferencias sustanciales entre alumnos en términos de capacidades cognitivas y conocimientos previos, y buscan formas de que tanto los estudiantes bien preparados como los menos preparados aprendan. Un entrevistado español señala: “Cada año, los estudiantes son distintos. Y en un mismo salón puede haber diferencias socioeconómicas significativas entre ellos. Algunos tienen orígenes humildes y otros son de clase media alta. Como resultado, tengo que pensar en el contenido del curso, las herramientas, los conceptos, etc., pues puede ser más fácil para algunos entender ciertas cosas que para otros. Es un dilema. ¿Debería considerar las necesidades de los más avanzados o de los que rara vez hablan de relaciones internacionales con sus padres?

En ambos casos, los entrevistados tienen un dilema entre reconocer la responsabilidad y la independencia de los estudiantes, por un lado, y la necesidad de ayudarlos siendo empáticos, por el otro. Un entrevistado español dijo que era difícil encontrar el equilibrio: “En mi experiencia, entre más les das [a los estudiantes] menos te dan ellos a ti. Pero es difícil encontrar un equilibrio”. Asimismo, un entrevistado holandés mencionó: ¿Qué tanto les ayudas a los tesisistas a graduarse? Hay estudiantes que no son buenos, y cuando llegan al punto de empezar la tesis, no puedes abandonarlos. En algunos casos los acompaño de la mano, y eso implica mucha energía y tiempo”.

Equidad versus justicia (14)

El tercer conflicto más común es el de la equidad y la justicia. Los profesores quieren tratar a todos los alumnos por igual, pero señalan que esto puede no ser siempre justo para el individuo o, a la inversa, una decisión justa en un caso no siempre salvaguarda la equidad. El conflicto se manifiesta en dos situaciones: cuando los estudiantes les piden que hagan una excepción a la regla, y al calificar.

Los estudiantes pueden pedir a sus profesores que hagan excepciones a su favor debido a circunstancias personales. La mayoría de los entrevistados están dispuestos a ayudarlos, y un entrevistado español explicó cómo valora la justicia por encima de la equidad cuando se trata de hacer excepciones personales: “Siempre considero las circunstancias personales al decidir qué hacer si tengo que cambiar una calificación. Pero, sí, a veces es difícil, porque sé que no estoy siendo justo, y debería de ser justo con todos mis alumnos. Debería usar el mismo rasero para medirlos a todos. Pero, con mi personalidad, no puedo. A veces creo que debería de ayudar a alguien aunque vaya en contra de la idea del trato igualitario”.

Aunque solo se haya mencionado en el caso español, otra situación en la que los profesores sienten un dilema entre equidad y justicia tiene que ver con las calificaciones. De los 31 entrevistados, 27 revisan las calificaciones finales para que los alumnos que están unos puntos decimales por debajo, alcancen a pasar el curso. La justicia se considera más importante que la equidad en el siguiente ejemplo: “Tal vez choque con el trato igualitario, pero una vez más, si decido darle a alguien dos décimas extra, no creo que sea una gran diferencia. Y dadas ciertas circunstancias, creo que es bueno ayudar a los alumnos cuando puedes”.

Reglas versus flexibilidad y profesionalismo (14)

El cuarto conflicto es el segundo más comúnmente referido en el caso español, pero que no se mencionó en absoluto en el caso holandés. Se refiere a la estricta aplicación de las reglas *versus* ser flexibles en la interpretación y aplicación de las mismas para permitir la discrecionalidad profesional. Las reglas que se cree que limitan la flexibilidad y la discrecionalidad profesional se encuentran en las guías de curso. Varios entrevistados consideran que son restrictivas: “Nuestra facultad valora la seguridad jurídica por encima de la libertad profesional. Por ejemplo, en esta universidad, interpretan las guías de curso como una especie de contrato con los estudiantes. En otras facultades tienen una función completamente distinta. Tenemos que especificar todo como si fuera un contrato”. “Es absurdo, no me preocupan las reglas ni la guía, pero al mismo tiempo, trato de acatarlas. Es muy triste; me lo tomo muy en serio. Todos los temas de los que hablo tienen que aparecer en la guía del curso, en el calendario”.

Aunque ninguno de los entrevistados haya señalado que estuviera bien no preocuparse en absoluto por las reglas formales, en la práctica, la mayoría de los profesores decide hacer excepciones a las reglas cuando lo consideran apropiado. Un profesor, por ejemplo, solo se desvía de la norma si beneficia a sus estudiantes: “Soy flexible cuando no afecta a los estudiantes de forma negativa. Es decir, por lo general me apegó a las reglas, pero, por ejemplo, a veces les digo que pueden entregar una tarea dos semanas después de lo indicado en la guía del curso. Pero nunca lo haría si los afectara de forma negativa”.

Calidad versus evaluaciones docentes (4)

En ambos casos, dos entrevistados se refirieron al dilema entre la calidad de su enseñanza, por un lado, y considerar las evaluaciones docentes, por el otro. Un entrevistado español señaló que a veces siente que toma las opiniones de los alumnos muy en cuenta, lo que afecta la calidad de su enseñanza: “Sí, creo que

tomo las evaluaciones de los estudiantes muy en cuenta. Si solo diera lo que dicen que quieren, el curso no sería nada interesante. Sería demasiado fácil. Como profesor, te das cuenta cuando un ejercicio funciona o no, pero también debes escuchar los comentarios de los alumnos. Siento que se pone mucho énfasis en conseguir una buena evaluación docente”. Un entrevistado holandés hizo una afirmación similar: “Somos juzgados a partir de las evaluaciones docentes. El dilema surge cuando tomas eso muy en cuenta y dejas que afecte la calidad del curso. Yo hago cosas que sé que no suman a la calidad de mi enseñanza ni a los resultados de aprendizaje. Las hago simplemente porque, si no, habrá quejas en mis evaluaciones y, por lo tanto, de la administración”.

Perfiles de valores

El estudio Q dio como resultado tres factores distintos (perfiles de valores) para el caso holandés (Apéndice I) y cinco (perfiles de valores) para el caso español (Apéndice II). El cuadro 4 muestra la selección de factores para ambos casos. Para cada factor, se computó una clasificación compuesta basada en la clasificación de los entrevistados para ese factor y su coeficiente de correlación con el factor tomado como un peso. Este orden en Q idealizado representa cómo habría categorizado

CUADRO 4. Selección de factores de los casos holandés y español

<i>Valor</i>	<i>Países Bajos (N)</i>			<i>España (S)</i>				
	<i>Na</i>	<i>Nb</i>	<i>Nc</i>	<i>Sa</i>	<i>Sb</i>	<i>Sc</i>	<i>Sd</i>	<i>Se</i>
Rendición de cuentas	0	-1	0	1	0	0	2	-1
Integridad	1	0	-1	2	-1	1	1	2
Apertura	0	-1	-2	0	0	0	-1	-1
Efectividad	0	1	2	0	1	-2	1	0
Participación	1	0	0	-1	0	0	0	1
Legalidad	-1	0	1	0	0	-1	-2	0
Profesionalismo	2	0	0	1	2	2	0	0
Equidad	0	-2	0	0	1	1	0	1
Legitimidad	-2	0	0	-2	-1	0	-1	-2
Eficiencia	-1	2	-1	-1	-2	-1	0	0

Fuente: Elaboración propia.

los diez valores una persona que le hubiera otorgado 100 por ciento del peso a ese factor. Un valor es característico en virtud de su posición en las columnas exteriores del orden en Q idealizado del factor, y es distintivo si la posición tiene una diferencia estadísticamente significativa con su posición en el orden en Q idealizado de los demás factores.

Perfiles de valores de profesores investigadores en Países Bajos

Los resultados del estudio Q demuestran que, en comparación con el caso español, no hay mucha diversidad en los perfiles de valores de los profesores investigadores holandeses. El profesionalismo se valora mucho (2), igual que la efectividad. La legitimidad, la equidad y la apertura se consideran los menos importantes (-2). El principal grupo de valores (Na), que contiene 12 de las 15 variables positivas definitorias, gira en torno al profesionalismo. En adelante se describen e interpretan los tres perfiles de valores usando los valores característicos y distintivos, y las explicaciones del peso que dieron los entrevistados a ese factor.

Agrupación de valores Na: el profesor profesional

Este perfil de valores dominante gira en torno al profesionalismo (puntuación Z, 1.811). Varios entrevistados explicaron lo que significa para ellos el profesionalismo: “Siempre trato de aprender de los errores que cometo, y los estudiantes siempre están dispuestos a hacerme caer en la cuenta de los hechos. Siempre me dicen lo que hago mal. Y yo siempre trato de mejorar mis cursos”. “El profesionalismo es muy importante; tratar de ser bueno en tu trabajo. Los alumnos tienen derecho a eso, aunque la educación sea, en primer lugar, por supuesto, responsabilidad de los propios estudiantes. Yo solo puedo influir en mis propias acciones, y tienen que ser lo mejor posible”. La integridad (puntuación Z, 1.022) es el segundo valor más importante y se considera un valor que contiene profesionalismo y otros valores: “Una norma superordinada de profesionalismo y equidad”. “Los principios morales son normas generales, no soy tan formalista”. “Considero la integridad como una especie de norma supra-general para las demás”. La legitimidad (puntuación Z, -1.534) y la legalidad (puntuación Z, -1.242) son las menos valoradas. No porque no sean importantes, sino porque no tienen ningún papel en las actividades docentes cotidianas. En relación con la legitimidad, se dijo: “Por supuesto que deberíamos preguntarnos si lo que hacemos tiene legitimidad en el sentido de que tiene respaldo público, pero eso es parte de la estructura. Es un metavalor sin importancia en el momento de dar clases”. Asimismo, en relación con la legalidad, los entrevistados dijeron: “La

legalidad es una especie de prerrequisito que está garantizado en la forma en la que estamos organizados como universidad. Por lo tanto, no me tengo que preocupar por eso”.

Agrupación de valores Nb: el profesor (no) neoliberal

El segundo factor es un tanto notorio: 2 de las 3 variables definitorias (número 24 y 31 del Apéndice I) tienen un puntaje significativamente *negativo* en el factor; sin embargo, lo que más valoran esos entrevistados es lo menos valorado en esta agrupación de valores Nb. Este perfil tiene un carácter antineoliberal. El Nb valora mucho la eficiencia (puntuación Z, 2.119), así que las dos variables definitorias negativas son de opinión contraria: “¿Eficiencia? Es lenguaje gerencial típico y no me preocupa, igual que ‘retorno de inversión’. Trato de alejarme de los incentivos perversos”. “Cuando me siento presionado por los tiempos, lo que más me importa siempre son mis responsabilidades docentes”. La equidad (puntuación Z, 1.414), está en el lado más negativo de esta agrupación de valores, y eso es lo que las variables definitorias negativas valoran en realidad. Los entrevistados dijeron: “Equidad: es el artículo número 1. Me parece importante tratar igual los casos iguales”. “Me parece muy importante tratar igual los casos iguales, ser justo con los estudiantes”.

Agrupación de valores Nc: el profesor efectivo

Con solo dos variables definitorias, este perfil se parece al primero, aunque en este la efectividad (puntuación Z, 1.936) se considera el valor más importante: “La efectividad es lo más importante, porque se trata de lo que el alumno aprende, es importante conseguir ese objetivo”. “La efectividad lo es todo, llevar a la gente a un nivel superior y conseguir mis objetivos de enseñanza”. Al contrario, la apertura es lo menos valorado (puntuación Z, -1.936): “No la veo en sintonía con mi profesionalismo. La gente debería esperar que yo haga bien mi trabajo”. “¿Tengo que dar explicaciones de todo a todo mundo? No es necesario, soy profesional. Mis prioridades no embonan con este valor”.

Perfiles de valores de profesores investigadores en España

En el caso español, se pueden distinguir cinco perfiles de valores. En términos generales, el profesionalismo, la rendición de cuentas y la integridad tienen una importancia relativa (2) para los profesores-investigadores españoles, mientras que la legitimidad, la legalidad y la eficiencia se consideran de menor importancia relativa (-2). Los cinco perfiles de valores distintos se analizan a continuación.

Agrupación de valores Sa: el profesor que actúa con integridad y rinde cuentas

En esta agrupación dominante con seis variables definitorias, la integridad (puntuación Z, 1.629) y la rendición de cuentas (puntuación Z, 0.984) son los valores más importantes. Respecto a la integridad, un entrevistado explicó: “La integridad es lo más importante por el tipo de servicio que damos. La educación tiene una dimensión doble: enseñar contenido y valores. Actuar con integridad significa que ambos [contenido y valores] están alineados mientras doy clases. Les pido a mis alumnos que actúen en consecuencia, por lo que tengo que dar el mejor ejemplo. Así es como se crea la confianza”. En relación con la rendición de cuentas, un entrevistado dijo: “Al final, lo más importante es que el profesor es alguien capaz y dispuesto a explicar por qué hace lo que hace. Dar argumentos y justificar por qué toma ciertas decisiones profesionales. Tienen que dar cuenta de esto y de sus responsabilidades frente al grupo, pero también frente a sus colegas. Creo que es importante en todas las profesiones. Debes estar dispuesto a explicar tus motivaciones”. La legitimidad (puntuación Z, -1.934) es lo menos importante. Muchos entrevistados dijeron: “No estoy aquí para hacer lo que la sociedad quiere que haga. Estoy aquí para enseñarles a los estudiantes a ser críticos con la sociedad”. “De cierta forma, el trabajo de un profesor es precisamente lo opuesto [a la legitimidad]. Creo que lo que un profesor debe despertar en el alumno, sobre todo en ciencias sociales, es la capacidad de pensar de manera crítica y de cuestionar lo común, lo normal, lo que la mayoría piensa en cierto momento en un país específico. Así que, si enseñamos visiones ortodoxas, según lo que se espera, entonces no despertamos esa capacidad crítica”.

Agrupación de valores Sb: el profesor profesional y efectivo

En la segunda agrupación, el profesionalismo (puntuación Z, 2.032) es el valor más importante, seguido de la efectividad (puntuación Z, 0.779). Varios entrevistados describieron lo que significa el profesionalismo para ellos: “Bueno, creo que el profesionalismo es lo que resume todos los objetivos docentes. Compromiso, comprensión de lo que necesitan los estudiantes para innovar, saber lo que estás haciendo”. “Para mí, el profesionalismo es fundamental. Esperas cierto nivel de compromiso. Tenemos una gran responsabilidad y debes actuar en consecuencia. Al mismo tiempo, precisamente porque estamos conscientes de que somos la élite docente, tenemos que estar conscientes de los errores que cometemos para poder mejorar”. En relación con la efectividad, un entrevistado dijo: “Cualquier cosa que les pidas a tus alumnos tiene que ser efectiva; es decir, tiene que tener sentido. Tienen que aprender de ella”. La eficiencia (puntuación Z,

-1.311) es lo menos importante. Un entrevistado declaró: “Creo que los alumnos pagan el precio de la eficiencia. Un maestro debe ser más profesional que eficiente. Siempre pienso en los alumnos, en sus valores, en lograr los objetivos, en si el curso es satisfactorio para el alumno”.

Agrupación de valores Sc: el profesor profesional que actúa con integridad

El tercer perfil de valores gira en torno al profesionalismo (puntuación Z, 1.391) y a la integridad (puntuación Z, 1.348). Acerca del profesionalismo, un entrevistado señaló: “Si no eres profesional, si no tienes el conocimiento, no tienes nada. Si no eres profesional estás defraudando al alumno”. En relación con la integridad, muchos entrevistados dijeron lo siguiente: “Si actúas con integridad, de acuerdo con tus valores, entonces todo lo demás tiene sentido”. “La integridad es lo más importante para mí a la hora de dar clases, pero también cuando investigo y en todos los demás aspectos de la vida. Me preocuparía mucho y me sentiría muy inseguro si no actuara con integridad. Lo que me exijo a mí mismo en ese aspecto es lo que les exijo a los demás. Sé que no todos entendemos lo mismo por integridad, pero creo que ciertos valores o ciertos comportamientos son ejemplos puros y universales de falta de integridad”. La eficiencia (puntuación Z, -1.207) y la efectividad (puntuación Z, -1.441) son los menos importantes en este perfil de valores. Respecto a la eficiencia, un entrevistado señaló: “No veo cómo se relaciona la eficiencia con la calidad de nuestra enseñanza. Por ejemplo, prefiero pasar más tiempo en cierto tema que tratar de ser eficiente y superficial. Lo mismo para la evaluación. Podría hacer exámenes de opción múltiple porque es mucho más eficiente corregir ese tipo de exámenes comparados con uno escrito. Pero siento que tengo que invertir ese tiempo para evaluar realmente si el alumno tiene capacidades analíticas, si sabe escribir decentemente”.

Agrupación de valores Sd: el profesor que rinde cuentas y actúa con integridad

En este cuarto perfil de valores, la rendición de cuentas (puntuación Z, 1.895) es lo más importante, seguida de la efectividad (puntuación Z, 0.739) y la integridad (puntuación Z, 0.733). Los entrevistados explican: “Estás dando un servicio y debes estar dispuesto a responder por lo que ofreces cuando la gente te lo solicita”. “Significa que estás dispuesto a explicar, justificar tus acciones a la gente involucrada, como alumnos y administradores. Para mí, viene junto con el puesto. Estamos hablando de enseñanza universitaria. Así que es una responsabilidad social básica y debemos tomárnosla en serio. Tienes que rendir cuentas de lo que haces, al pedir una tarea, al participar en clase”. La legalidad es lo que se considera menos

importante (puntuación Z, -1.744). Un entrevistado dijo: “Probablemente sea porque no sé de derecho ni de normas jurídicas, pero mientras que debemos respetar ciertas normas, también podemos modificarlas, adaptarlas a las situaciones prácticas. La legalidad es un concepto normativo para mí. Muchos procedimientos establecidos son innecesarios e inútiles. Por ejemplo, tenemos una guía de curso con ciertos parámetros. Los tomo en cuenta, pero no tengo absolutamente ningún problema con adaptarlos ni con hacer algo que no esté establecido en la guía del curso. No la voy a seguir al pie de la letra solo en aras de la legalidad”.

Agrupación de valores Se: el profesor que actúa con integridad y crea participación. En este quinto perfil de valores con dos variables definitorias, la integridad (puntuación Z, 1.605) es lo más importante, seguida de la participación (puntuación Z, 1.117). En relación con la participación, un entrevistado explicó: “Mi objetivo es crear tanta participación como sea posible. Es un mecanismo que nos permite alcanzar otros objetivos. Una de las cosas de las que me he dado cuenta es que actuar o desempeñar un papel docente que confíe en sus alumnos o esté basado en la participación funciona bastante bien. En eso radica mi potencial: motivar y trabajar a través de la participación de los estudiantes. Eso me ha vuelto un profesor más responsable y hace que los estudiantes se sientan más responsables”. En relación con el valor menos importante, la legitimidad (puntuación Z, -1.815), un entrevistado dijo: “No considero si lo que hago está o no respaldado por alguien. No busco el respaldo social”.

CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN

Este estudio evaluó si los conflictos de valores y los perfiles de valores de los profesionales que trabajan en un mismo sector, pero en países con distintas tradiciones administrativas, son similares o diferentes. Los resultados indican que hay similitudes y diferencias entre los casos español y holandés, y que la interacción entre características profesionales y la tradición administrativa del país determinan qué valores se consideran importantes y qué conflictos se experimentan. En sintonía con Bleiklie y Michelsen (2013: 131), que estudian el impacto de las tradiciones administrativas en las reformas, los resultados demuestran que “no hay una relación directa inequívoca” entre la tradición administrativa de un país y los perfiles de valores y los conflictos de valores de sus profesionales.

Por ejemplo, la naturaleza de los conflictos mencionados con mayor frecuencia es similar en ambos países (la mayoría de los conflictos que se enunciaron entran en las tres primeras categorías). Contrario al supuesto de que los profesio-

nales que trabajan en un país de tradición napoleónica tienen conflictos sobre todo entre valores profesionales y valores procedimentales, los hallazgos indican que los profesores españoles tienen conflictos sobre todo entre valores de calidad, un valor profesional, y eficiencia, un valor de desempeño, igual que los profesores holandeses. Investigaciones previas sobre conflictos de valores en escenarios tanto profesionales como no profesionales (que no comparan tradiciones administrativas) también muestran que el conflicto más referido gira en torno a la calidad *versus* la eficiencia (De Graaf y Paanakker, 2015; De Graaf y Meijer, 2019; De Graaf *et al.*, 2016). El hecho de que ese sea el conflicto dominante entre los profesores que trabajan en países con tradiciones administrativas distintas puede explicarse por un giro general que se observa en los sistemas de educación superior. Al respecto, Dobbin *et al.* (2011: 668) reportan un “giro a nivel nacional que se aleja de los modelos históricos [tradiciones administrativas] y se acerca más a los enfoques gerenciales, más orientados hacia la competencia en la gobernanza de la educación superior”.

Sin embargo, a pesar de esa similitud, se pueden observar muchas diferencias. Por ejemplo, los entrevistados españoles (90.3%) se refirieron a conflictos entre calidad y eficiencia en mucho mayor medida que los académicos holandeses (53.1%). Esto choca de cierta forma con el tercero y cuarto supuestos y se podría explicar en términos de hibridez profesional (Noordegraaf, 2015). Quizá los profesionales holandeses han estado expuestos por un periodo de tiempo más largo que los académicos españoles a las reformas gerenciales que hacen énfasis en la importancia de la eficiencia. Quizá los profesionales holandeses, como resultado, ya hayan interiorizado los valores gerenciales junto con los valores profesionales. Mientras que se puede considerar que los académicos holandeses son profesionales híbridos (que mezclan valores profesionales y gerenciales), los académicos españoles siguen pareciendo “profesionales puros” que (todavía) no han integrado los valores profesionales con los gerenciales (Noordegraaf, 2015). Una explicación alternativa podría ser que, debido a las severas restricciones de recursos en el sector público español, los académicos españoles efectivamente sufren grandes presiones por hacer más con menos (Dobbins *et al.*, 2011: 666).

Una segunda diferencia entre los dos casos se refiere al conflicto entre reglas y flexibilidad y profesionalismo. Mientras que casi la mitad de los entrevistados españoles (45.2%) se refirió a ese conflicto, los académicos holandeses no lo mencionaron en absoluto. Este hallazgo está en sintonía con el supuesto de que los profesionales que trabajan en un país de tradición napoleónica por lo general tienen conflictos entre los valores profesionales y los procedimentales. Mientras

que los profesores holandeses al parecer se sienten libres de ejercer su profesionalismo, los entrevistados españoles sienten que su libertad profesional se ve obstaculizada por las reglas burocráticas impuestas por autoridades superiores. Esto concuerda con el supuesto de que los países de tradición napoleónica valoran mucho más la aplicación de reglas que la consecución de resultados efectivos. Al mismo tiempo, el hecho de que ni un solo entrevistado holandés se haya referido a ese dilema puede indicar que los profesionales holandeses gozan de una libertad profesional que les permite tomar decisiones que fomentan resultados positivos.

Estos hallazgos coinciden con los resultados de estudios sobre sistemas de educación superior. De Boer *et al.* (2008: 43), por ejemplo, observan un “giro que va de controlar los insumos a controlar los resultados” y la presencia de “más espacio discrecional” en el sistema de educación superior holandés. Al contrario, Clark (1983) y Olsen (2007) observan que el modelo napoleónico de educación superior otorga poca autonomía a sus profesionales. El control vertical y la legislación, el control administrativo formal y la supervisión estricta del contenido de los cursos son otras características del modelo centrado en el Estado (Dobbins *et al.*, 2011: 670).

Mientras que hay bastante semejanza en los resultados de ambos casos en términos de conflictos de valores, hay más diferencias en términos de perfiles de valores.

Se inició con el supuesto de que los profesionales que trabajaban en un país de tradición napoleónica considerarían más importantes los valores procedimentales que los de desempeño, y que los profesionales que trabajaban en un país de tradición anglosajona considerarían más importantes los valores de desempeño que los procedimentales. En general, solo los resultados del caso español están en clara sintonía con este supuesto.

Por ejemplo, además del profesionalismo, los valores más importantes en cuatro de los cinco perfiles de valores fueron la integridad y la rendición de cuentas, que se pueden considerar valores procedimentales (De Graaf y Paanakker, 2015). Además del profesionalismo, los valores de desempeño, como la eficiencia y la efectividad, no tuvieron un puntaje alto en los perfiles de valores holandeses. Sobre todo la eficiencia se puntuó muy bajo. Así, los resultados del caso holandés están solo parcialmente en sintonía con el supuesto de que los valores de desempeño se considerarían más importantes.

En general, los resultados muestran que la eficiencia es de poca importancia relativa en ambos países, mientras que el profesionalismo y la efectividad son de gran importancia relativa en ambos países (aparte del perfil Sc).

En términos de perfiles de valores, una vez más, los resultados revelan similitudes y diferencias entre ambos casos. Mientras que el profesionalismo sobresale

en ambos países, otros valores considerados importantes se relacionan mucho con las tradiciones administrativas de los países. Por lo tanto, podría decirse que el profesionalismo es un valor central que se considera muy importante en ambos casos, independientemente de la tradición administrativa del país. Sin embargo, los valores subsecuentes son distintos en ambos países y parecen estar influidos por la tradición administrativa. La idea de un “centro común” de valores también se encontró en un estudio empírico que comparó valores de trabajadores del sector público y del privado. Sin embargo, aparte de estos rasgos en común, los autores afirmaron que “está claro que el sector [...] es un gran predictor y determinante de las preferencias de valores” (Van Der Wal *et al.*, 2008a: 479).

En comparación con los estudios sobre perfiles de valores en que se analizan distintos tipos de empleo y profesiones, las diferencias entre académicos españoles y holandeses no parecen ser enormes, y difieren considerablemente de los perfiles de valores de otros profesionales públicos en municipios y hospitales (De Graaf *et al.*, 2016). Las características relacionadas con la profesión, por lo tanto, parecen determinar en gran medida los valores que alguien considera importantes; esto también lo demostraron De Graaf y Meijer (2019) al estudiar los perfiles de valores del personal de la policía. De Graaf y Paanakker (2014) obtuvieron resultados similares en relación con los conflictos de valores: mientras que los ediles en general tienen conflictos entre la transparencia y la legalidad, los servidores públicos en general tienen conflictos entre la eficiencia y la efectividad. Las características del empleo o profesión, por lo tanto, influyen mucho.

Estos hallazgos llevan a la siguiente conclusión: los perfiles de valores y los conflictos de valores de los profesionales que trabajan en el mismo rubro pero en países con distintas tradiciones administrativas están influidos por las tradiciones administrativas así como por la profesión. La interacción entre características profesionales y la tradición administrativa del país determina qué valores se consideran importantes y qué conflictos se experimentan. Dadas las limitaciones metodológicas de nuestro estudio, una investigación futura debería incluir más casos y más tradiciones administrativas, pues esto permitirá, por un lado, entender mejor la relación entre tradiciones administrativas y valores y, por el otro, dará mayor validez a los resultados de nuestra investigación. 

REFERENCIAS

- Alba, C.R. y C. Navarro (2011), “Administrative Tradition and Reforms in Spain: Adaptation versus Innovation”, *Public Administration*, 89(3), pp. 783-800.
- Bach, T. y E. Huber (2012), “Comparing Agencification in Continental Countries”, en K.

- Verhoest, S. Van Thiel, G. Bouckaert, P. Lægreid (eds.), *Government Agencies*, Londres, Palgrave Macmillan, pp. 203-210.
- Benson, J.K. (1973), "The Analysis of Bureaucratic-professional Conflict: Functional versus Dialectical Approaches", *The Sociological Quarterly*, 14(3), pp. 376-394.
- Bevir, M. (2012), *Governance: A Very Short Introduction*, Oxford, Oxford University Press.
- Bleiklie, I. y S. Michelsen (2013), "Comparing HE policies in Europe: Structures and Reform Outputs in Eight Countries", *Higher Education*, 65(1), pp. 113-133.
- Brouwer, M. (1999), "Q is Accounting for Tastes", *Journal of Advertising Research*, 39(2), pp. 35-39.
- Brown, S. (1980), *Political Subjectivity: Applications of Q-methodology in Political Science*, New Haven y Londres, Yale University Press.
- Brown, S. (1993), "A Primer on Q-methodology", *Operant Subjectivity*, 16(3-4), pp. 91-138.
- Clark, B. (1983), *The Higher Education System*, Berkeley, University of California Press.
- De Boer, H.F., J. Enders y U. Schimank (2008), "Comparing Higher Education Governance Systems in four European Countries", en N.C. Soguel y P. Jaccard (eds.), *Governance and Performance of Education Systems*, Dordrecht, Springer, pp. 35-54.
- De Graaf, G. (2011), "The Loyalties of Top Public Administrators", *Journal of Public Administration Research and Theory*, 21(2), pp. 285-306.
- De Graaf, G. (2015), "The Bright Future of Value Pluralism in Public Administration", *Administration and Society*, 47(9), pp. 1094-1102, DOI: <https://doi.org/10.1177/009539971559834>.
- De Graaf, G. (2016), *Conflicterende Waarden in Academia*, Ámsterdam, Inaugural Lecture Vrije Universiteit Ámsterdam.
- De Graaf, G. (2021), "Value Conflicts in Academic Teaching", *Teaching Public Administration*, 39(1), pp. 107-124.
- De Graaf, G. y A. Meijer (2019), "Social Media and Value Conflicts: An Explorative Study of the Dutch Police", *Public Administration Review*, 79(1), pp. 82-92, DOI: <https://doi.org/10.1111/puar.12914>.
- De Graaf, G., L. Huberts y R. Smulders (2016), "Coping with Public Value Conflicts", *Administration & Society*, 48(9), pp. 1101-1127, DOI: <https://doi.org/10.1177/0095399714532273>.
- De Graaf, G. y H. Paanakker (2015), "Good Governance: Performance Values and Procedural Values in Conflict", *American Review of Public Administration*, 45(6), pp. 635-652, DOI: [10.1177/0275074014529361](https://doi.org/10.1177/0275074014529361).
- De Graaf, G. y J. Van Exel (2009), "Using Q-methodology in Administrative Ethics", *Public Integrity*, 11(1), pp. 63-78.
- De Graaf, G. y Z. Van der Wal (2017), "Without Blinders: Public Values Scholarship in

- Political Science, Economics, and Law: Content and Contribution to Public Administration”, *Public Integrity*, 19(3), pp. 196-218.
- De Graaf, G., L. Huberts y R. Smulders (2014), “Coping with Public Value Conflicts”, *Administration & Society*, 48(9), pp. 1101-1127, doi: <https://doi.org/10.1177/0095399714532273>.
- De Vries, Michiel S. (2002), “Can You Afford Honesty?: A Comparative Analysis of Ethos and Ethics in Local Government”, *Administration & Society*, 34(3), pp. 309-334.
- Díez, S.P. (2012), “La reforma del Estado durante el periodo democrático”, en J.A. Olmeda, S. Díez, y C. Colino (coords.), *Las administraciones públicas en España*, Valencia, Tirant lo Blanch, pp. 95-122.
- Dobbins, M., C. Knill y E.M. Vögtle (2011), “An Analytical Framework for the Cross-country Comparison of Higher Education Governance”, *Higher Education*, 62(5), pp. 665-683.
- Eisenhardt, K. (1989), “Building Theories from Case Study Research”, *Academy of Management Review*, 14(4), pp. 532-550.
- Freidson, E. (2001), *Professionalism, the Third Logic: On the Practice of Knowledge*, Chicago, University of Chicago Press.
- George, A.L. y A. Bennett (2005), *Case Studies and Theory Development in the Social Sciences*, Cambridge, MIT Press.
- Hall, R.H. (1968), “Professionalization and Bureaucratization”, *American Sociological Review*, 33, pp. 92-104.
- Herriott, R.E. y W.A. Firestone (1983), “Multisite Qualitative Policy Research: Optimizing Description and Generalizability”, *Educational Researcher*, 12, pp. 14-19.
- Kickert, W. (2011), “Distinctiveness of Administrative Reform in Greece, Italy, Portugal and Spain: Common Characteristics of Context, Administrations and Reforms”, *Public Administration*, 89(3), pp. 801-818.
- Knill, C. (1998), “European Policies: The Impact of National Administrative Traditions”, *Journal of Public Policy*, 18(1), pp. 1-28.
- Kuhlmann, S. y H. Wollmann (2019), *Introduction to Comparative Public Administration. Administrative Systems and Reforms in Europe*, Cheltenham, Edward Elgar Publishing.
- Loughlin, J. y B.G. Peters (1997), “State Traditions, Administrative Reform and Regionalization”, en M. Keating y J. Loughlin (eds.), *The Political Economy of Regionalism*, Londres, Cass, pp. 41-62.
- Macaulay, M. (2018), “Ethics and Integrity”, en E. Ongaro y S. Van Thiel (eds.), *The Palgrave Handbook of Public Administration in Europe*, Londres, Palgrave Macmillan, pp. 279-289.
- Nederhand, J., E.H. Klijn, M. van der Steen y M. van Twist (2018), “The Governance of

- Self-organization: Which Governance Strategy do Policy Officials and Citizens Prefer?”, *Policy Sciences*, 52, pp. 233-253.
- Noordegraaf, M. (2015), “Hybrid Professionalism and Beyond: (New) Forms of Public Professionalism in Changing Organizational and Societal Contexts”, *Journal of Professions and Organization*, 2, pp. 2187-2206.
- Olsen, J. (2007), “The Institutional Dynamics of the European University”, en M. Peter y O. Johan (eds.), *University Dynamics and European Integration*, Dordrecht, Springer.
- Ongaro, E. (2009), *Public Management Reform and Modernization: Trajectories of Administrative Change in Italy, France, Greece, Portugal and Spain*, Cheltenham, Edward Elgar Publishing.
- Painter, M. y B.G. Peters (2010), “Administrative Traditions in Comparative Perspective: Families, Groups and Hybrids”, en M. Painter y B.G. Peters (eds.), *Tradition and Public Administration*, Londres, Palgrave Macmillan, pp. 19-30.
- Parrado, S. y A. Reynaers (2017), *Valores públicos y sector privado: ¿Una cuestión de control o de confianza?* Madrid, Instituto Nacional de Administración Pública.
- Parrado, S. y A. Reynaers (2019), “Public-private Partnerships: Procedural over Results-driven Accountability”, *International Review of Administrative Sciences*, DOI: 10.1177/0020852319864161.
- Peters, B.G. (2008), “The Napoleonic Tradition”, *International Journal of Public Sector Management*, 21(2), pp. 118-132.
- Peters, B.G. y J. Pierre (eds.) (2001), *Politicians, Bureaucrats and Administrative Reform*, Londres, Routledge.
- Pollitt, C. y G. Bouckaert (2004), *Public Management Reform: A Comparative Analysis*, segunda edición, Oxford, Oxford University Press.
- Pollitt, C. y G. Bouckaert (2017), *Public Management Reform: A Comparative Analysis-into the Age of Austerity*, Oxford, Oxford University Press.
- Reay, T. y C.R. Hinings (2009), “Managing the Rivalry of Competing Institutional Logics”, *Organization Studies*, 30(6), pp. 629-652.
- Scott, W.R. (1966), “Professionals in Bureaucracies: Areas of Conflict”, en H. Vollmer y D. Mills (eds.), *Professionalization*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, pp. 265-275.
- Selden, S.C., G.A. Brewer y J.L. Brudney (1999), “Reconciling Competing Values in Public Administration: Understanding the Administrative Role Concept”, *Administration & Society*, 31(2), pp. 171-204.
- Sorensen, J.E. y T.L. Sorensen (1974), “The Conflict of Professionals in Bureaucratic Organizations”, *Administrative Science Quarterly*, 19(1), pp. 98-106.
- Twijnstra, A. y G. de Graaf (2013), “Young Loyalties: Loyalty Conceptions and Loyalty Conflicts of Young Dutch and English Public Administrators”, *Operant Subjectivity*, 36(2), pp. 73-92.

- Van der Wal, Z. y L. Yang (2015), "Confucius Meets Weber or 'Managerialism Takes All?' Comparing Civil Servant Values in China and the Netherlands", *International Public Management Journal*, 18(3), pp. 411-436.
- Van Der Wal, Z., G. de Graaf y K. Lasthuizen (2008a), "What's Valued Most? Similarities and Differences between the Organizational Values of the Public and Private Sector", *Public Administration*, 86(2), pp. 465-482, doi: 10.1111/j.1467-9299.2008.00719.x.
- Van der Wal, Z., G. de Graaf y K. Lasthuizen (2008b), "What's Valued Most? A Comparative Empirical Study on the Differences and Similarities between the Organizational Values of the Public and Private Sector", *Public Administration*, 86(2), pp. 465-482.
- van Exel, J. y G. de Graaf (2005), "Q Methodology: A Sneak Preview", en: <https://qmethod.org/portfolio/van-exel-and-de-graaf-a-q-methodology-sneak-preview/> [fecha de consulta: 7 de noviembre de 2022].
- Van Helden, J. y P.E. Jansen (2003), "New Public Management in Dutch Local Government", *Local Government Studies*, 29(2), pp. 68-88.
- Watts, S. y P. Stenner (2005), "Doing Q-methodology: Theory, Method and Interpretation", *Qualitative Research in Psychology*, 2, pp. 67-91.
- Watts, S. y P. Stenner (2012), *Doing Q Methodological Research: Theory, Method and Interpretation*, Londres, Sage Publications, doi: <https://doi.org/10.4135/9781446251911>.
- Yin, R.K. (1989), *Case Study Research*, Newbury Park, Sage Publications.

APÉNDICE I

Matriz factorial de Países Bajos donde la X indica una categoría definitoria

<i>Q SORT</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
1	0.88X	0.05	-0.15
2	0.72X	-0.53	0.05
3	0.23	0.22	-0.41
4	0.39	0.15	-0.23
5	0.80X	-0.32	0.14
6	0.43	0.14	0.43
7	0.97X	-0.11	0.04
8	0.63	0.29	0.48
9	-0.08	0.19	0.77X
10	0.47	0.69X	-0.12
11	0.45	-0.56	-0.17
12	0.31	0.34	-0.51
13	0.91X	0.25	0.02
14	0.06	0.42	0.53
15	0.85X	0.31	-0.04
16	0.74X	0.53	-0.26
17	0.34	-0.60	-0.23
18	0.54	-0.62	-0.18
19	0.61	0.37	-0.12
20	0.40	0.54	-0.67
21	0.23	0.52	0.68X
22	0.76X	0.12	-0.02
23	0.56	0.37	0.38
24	0.35	0.67X	0.07
25	0.64	-0.33	0.09
26	0.62X	-0.16	0.54
27	0.61	0.05	-0.55
28	0.65X	0.33	0.05
29	0.75X	-0.19	0.61
30	0.75X	-0.23	-0.22
31	0.30	-0.70X	0.16
32	0.48	-0.45	0.40
% expl.Var.	35.00	16.00	13.00

Fuente: Elaboración propia.

APÉNDICE II

Matriz factorial de España donde la X indica una categoría definitoria

<i>Q SORT</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
1	0.77X	0.23	0.37	0.32	0.03
2	0.24	0.23	0.25	0.30	0.66X
3	0.65	0.25	0.44	0.25	0.00
4	0.77X	-0.01	-0.04	0.17	0.30
5	0.24	-0.15	-0.07	0.90X	0.09
6	0.46	0.41	0.41	0.52	-0.19
7	0.38	-0.11	0.81X	0.21	0.05
8	-0.15	0.97X	0.12	-0.01	-0.03
9	0.20	0.10	0.73X	0.45	0.27
10	0.67X	0.15	-0.13	0.13	0.40
11	0.85X	0.07	0.42	0.17	0.26
12	0.45	0.11	0.40	0.55	0.44
13	0.73X	0.44	0.09	0.34	-0.28
14	0.29	0.12	0.35	0.84X	0.17
15	0.25	0.42	0.73X	-0.05	0.20
16	0.41	0.05	0.45	0.54	0.45
17	0.27	0.80X	0.35	0.22	0.20
18	0.32	0.37	0.59	0.45	0.02
19	0.33	0.72X	0.22	0.04	0.41
20	0.07	-0.05	0.82X	0.33	0.36
21	0.61	-0.31	0.38	-0.18	0.02
22	0.23	-0.31	-0.44	-0.64	0.44
23	0.92X	0.01	-0.03	0.12	0.27
24	0.03	0.28	0.41	0.10	0.16
25	-0.19	0.29	0.14	-0.03	0.15
26	0.13	0.26	-0.03	0.86X	0.10
27	0.11	0.70X	-0.14	0.29	-0.50
28	0.06	0.20	0.18	0.51	0.57
29	0.16	0.66	-0.47	0.18	0.27
30	0.3	0.0	0.0	0.0	0.88X
31	0.10	0.25	0.79X	0.25	0.13
% expl.Var.	20	15	18	16	11

Fuente: Elaboración propia.

Gjalt de Graaf (holandés) es catedrático de la VU Universidad Ámsterdam (Países Bajos), en el Departamento de Ciencia Política y Administración Pública. Su investigación se centra en la calidad (y normatividad) de la gobernanza pública, especialmente los valores públicos en conflicto, la integridad de la gobernanza en general y de la educación académica en particular, la influencia de las redes sociales en la gobernanza pública y la denuncia de irregularidades. Ha publicado en revistas de impacto como *Public Administration*, *The American Review of Public Administration* y *Journal of Public Administration Research and Theory*, entre otras.

Anne-Marie Reynaers (holandesa) es profesora asociada (acreditada como profesora titular desde 2019) de la Universidad Autónoma de Madrid (España), en el Departamento de Ciencia Política y Relaciones Internacionales. Ha sido profesora e investigadora en la Universidad de Ámsterdam y en la VU Universidad de Ámsterdam. Es máster de Investigación de Ciencias de la Administración y de la Organización (Universidad de Utrecht) y doctora en Ciencias de la Administración (VU Universidad de Ámsterdam). Su trabajo sobre valores públicos, consorcios públicos-privados y gestión pública ha sido publicado en revistas internacionales de impacto como *Public Administration Review*, *Regulation & Governance* y *Public Administration*, entre otras.