

Implementación y desarrollo de innovaciones en la universidad: análisis desde la percepción de los implicados¹

MÒNICA FEIXAS CONDOM

Departamento de Pedagogía Aplicada, Universitat Autònoma de Barcelona.

MARIANA FUENTES LOSS

Doctora en Psicología por la Universidad de Barcelona.

DIEGO CASTRO CEACERO

Profesor Departamento Pedagogía Aplicada, Universitat Autònoma de Barcelona

M. DOLORS BERNABÉU TAMAYO

Directora del Departamento de Enfermería, Facultad de Medicina, Universitat Autònoma de Barcelona

MARINA TOMÁS FOLCH

Profesora Departamento Pedagogía Aplicada, Universitat Autònoma de Barcelona

1. Introducción

El dilema que enfrentan las universidades, españolas y europeas, es el de encontrar una manera de adaptarse con efectividad a un mundo cambiante (Larsen, Maassen, Stensaker, 2009), sin perder la especificidad de su tradición, aquello que las hace únicas y arraigadas a ciertos contextos culturales, sociales y económicos. El estudio de prospectiva de la OCDE (2008) mantiene unos posibles escenarios sobre la universidad del futuro que responden principalmente al predominio de internacionalización y red abierta; servicio a la comunidad local; universidad pública renovada en sus métodos de gestión y abierta a ciertas reglas de mercado (una nueva gestión pública); o un predominio de las instituciones surgidas para atender, con gran flexibilidad, a las demandas educativas en un ambiente de elevada competencia.

Las universidades tienen una habilidad interna para abordar e implementar procesos innovadores (EURYDICE, 2008), sin embargo, algunos factores de innovación y cambio se originan fuera de la universidad, desde las esferas sociales, políticas y económicas. Para que puedan continuar siendo la institución que cree, critique y transmita conocimiento para el desarrollo de la sociedad, la universidad debe cimentar una cultura que apoye el cambio originado tanto dentro como fuera y en todos los niveles organizativos (Hanna, 2002).

Los cambios en las culturas universitarias obedecen a la necesidad de ofrecer un servicio acorde con las necesidades de la sociedad local actual. Sin embargo, para adoptar una cultura de cambio, es necesario el establecimiento de estrategias que contribuyan a modificar la cultura existente para convertirla en una cultura en la que los valores y conductas predominantes sean las de aceptación del cambio, e interés por innovar.

Clark (1998); Sporn (2001), Hannan y Silver (2005) coinciden en señalar factores críticos para avanzar hacia la construcción de universidades mejor adaptadas a su entorno. Indican que la adaptación de las universidades se ve favorecida por: 1) un entorno que pudiera definirse como de crisis o de oportunidad; 2)

¹ Corresponde a una investigación subvencionada Ref. SEJ2005-09237-C02-01/EDUC

una clara misión y unos fines bien definidos; 3) una cultura empresarial; 4) una estructura bien diferenciada; 5) una gestión profesional y potente; 6) participación en el gobierno y toma de decisiones, 6) un liderazgo comprometido, 7) una academia motivada y una cultura emprendedora y 7) una base financiera diversificada. Si bien, cada uno de estos elementos tiene un importante peso por sí mismo, las interacciones entre éstos son necesarias para la creación de una institución innovadora.

Se deduce de sus resultados que el estudio de una cultura innovadora pasa por conocer qué características posee, es decir, cómo se organiza, cómo concibe el valor y objetivo de la innovación, qué resistencias deberá vencer, qué estrategias de cambio utilizará, qué tipo de impacto prevé y con qué recursos la llevará a cabo. Es en este sentido que se ubica nuestra investigación que tiene por objetivo analizar un conjunto de innovaciones universitarias con el fin de conocer el tipo de cultura que las promueve. ¿Dónde se originan las innovaciones universitarias: top-down o bottom-up? ¿Cuáles son los valores de los que las promueven? ¿Qué tipo de liderazgo es necesario para que una innovación sea exitosa? ¿Por qué fases de desarrollo pasan las innovaciones? ¿Qué estrategias utilizan los implementadores para sensibilizar y consolidar la práctica innovadora? ¿Dónde se encuentran las resistencias y los principales obstáculos a la innovación? ¿Cuál es el potencial impacto de una innovación? ¿Con qué base de financiamiento cuentan las innovaciones universitarias?

2. Estudio de las innovaciones en la universidad: principales dimensiones

Tras una revisión de la literatura sobre el estudio de las dimensiones de las innovaciones (McNay, 1995; Kanter, 1998; Clark, 1998; De la Torre, 1998; González y Escudero, 1989; Fullan, 2001; King y Anderson, 2002; Rogers, 2003; Aguilar, 2003; Boada, de la Fuente y de Diego, 2007; Villa, 2008), presentamos el modelo (Tomàs, Castro y Feixas, 2010) que considera distintas dimensiones de las innovaciones de forma holística las cuales se describen a continuación: origen, valores, liderazgo, fases del desarrollo, estrategias, resistencias y obstáculos, impacto y financiación.

Toda innovación se inicia a partir de unas causas o detonantes, que pueden ser un problema o no. La conciencia de una situación problemática proporciona frecuentemente un motivo para iniciar cambios cuando las personas no se sienten cómodas y por lo tanto desean solucionarla. También puede surgir la innovación por propuestas de mejora y por adaptación a normativas. Las innovaciones pueden estar impulsadas desde diversas instancias: desde los órganos de gestión a aquellas otras que surgen de los agentes implicados en las diferentes prácticas educativas. El incorporar estas visiones del cambio, implica asumir una mirada que permite abordar la problemática de las transformaciones en educación desde una visión dialéctica de la realidad.

Los valores que sostienen los protagonistas de un cambio, influyen tanto en sus percepciones como en las acciones que llevan a cabo, sean aquéllos y éstas favorables o resistentes al cambio. De ahí la necesidad de considerar, por un lado, los valores que inspiran a una innovación, que son los valores de los promotores, los valores de los que llevan a cabo el cambio en el día a día (los implementadores) y los valores de los que reciben el cambio (los receptores).

El estudio del liderazgo al margen del contexto en el que se ejerce dejó de tener sentido a partir de las investigaciones de Hersey y Blanchard (1988) y luego de Hersey (2001) que dieron lugar al llamado

liderazgo situacional o de contingencia. La situación de los miembros del grupo donde ejerce el liderazgo, su capacidad, su motivación, etc. así como las circunstancias, determinan la eficacia de una innovación. El liderazgo no es movilizar a los otros para que resuelvan los problemas, sino ayudarles a afrontar los problemas que nunca fueron abordados con éxito (Fullan, 2001).

Toda innovación pasa por diversas etapas y existen diferentes modelos explicativos que permiten identificar las fases de toda innovación educativa u organizativa (González y Escudero, 1987; De la Torre, 1994) aunque la mayoría son más prescriptivos que comprensivos. La clásica taxonomía de Lewin (1951) señalaba tres pasos en el cambio: la descongelación, el desplazamiento hacia un nuevo nivel, y la congelación o asentamiento de la nueva situación lograda. Nolan y Croson (1995), en un modelo más adaptativo comentan los progresos en la innovación, desde la iniciación, contagio, control e integración, viendo el aprendizaje adaptativo como un proceso de cambios que se incrementan, si las organizaciones saben planificar las transiciones. Por su parte Kanter (1988) sostiene que son cuatro las tareas: a) generación de ideas y la activación de los emprendedores de la innovación, b) establecimiento de coaliciones y la adquisición del poder necesario para convertir la idea en realidad, c) realización de la idea y producción de la innovación, convirtiendo la idea en producto, plan o prototipo para ser utilizado, d) transferencia o difusión, extensión o diseminación del modelo y la comercialización del producto o adopción de la idea o plan. La sucesión de las fases de la innovación no puede plantearse de manera estática o lineal sino que conviene plantearla de forma dinámica y flexible sabiendo que no todo es planificable y previsible a priori. También Rogers (1993) establece fases en función de la capacidad de adopción de las innovaciones por parte de las personas (rezagados, mayoría tardía, mayoría temprana, entusiastas e innovadores).

En toda innovación aparecen resistencias. Es más, la innovación es vista como la superación de las resistencias en el proceso de cambio (Herriot y Gross, 1979). La resistencia no sólo puede ni debe concebirse como una amenaza, puede ser una variable para la reflexión, la cohesión e incluso como acicate para el éxito de la innovación. Tomàs (1995) ya adelantaba que la resolución funcional y planificada de los conflictos en las organizaciones puede generar cambios en los estadios organizativos, y por tanto, puede ayudar a desarrollar la organización hacia niveles más avanzados. Son varios los esfuerzos por sintetizar un análisis de las resistencias ante el cambio (Robbins, 1987; Aguilar, 2003; Villa, 2008) aunque una taxonomía bastante generalizada destaca: a) el foco o agente que la origina; b) el modelo o actitud, c) la naturaleza racional o subjetiva, d) el alcance ó magnitud y, e) el enfoque de su tratamiento.

Cuando nos proponemos una innovación esperamos alcanzar unos objetivos previamente diseñados. Lo que ocurre, sin embargo, es que muchas veces estos objetivos no se logran, son parciales o aparecen otros resultados tangibles o intangibles, esperados o no. Debemos considerar la lentitud en las transformaciones en las personas y en las instituciones ya que la mayoría de veces demandan un cambio de cultura.

El impacto de las personas, estructuras y ámbito social depende en buena medida de la eficacia del desarrollo de una innovación, la capacidad organizativa y pedagógica del propio centro para el mantenimiento, la continuidad y la institucionalización de los procesos de cambio y mejora.

El financiamiento es otro factor clave y condición sine qua non para que puedan tener éxito y para Clark (1998) la base de fondos debe ser diversificada (gobierno, industria, fondos privados) para minimizar, si hay, los efectos de una pérdida.

3. Diseño de la investigación

La investigación se plantea, como objetivo general, caracterizar las relaciones y dinámicas que intervienen en los procesos de cambio e innovación en las instituciones de educación superior teniendo en cuenta su cultura organizativa. Concretamente, pretende:

- a) Proponer un modelo de análisis de las variables explicativas de la innovación en la universidad.
- b) Estudiar y comparar las características de distintas innovaciones universitarias.
- c) Identificar las percepciones de los implicados en las respectivas innovaciones universitarias y
- d) Analizar innovaciones de distinta tipología para contribuir a la comprensión de los cambios en la universidad.

Utilizamos una metodología cualitativa dentro del paradigma interpretativo, que se fundamenta en comprender los significados sociales que las personas desarrollan en relación al contexto, los objetos y las otras personas (Rincón y otros, 1995).

Han sido 6 las innovaciones estudiadas: la aplicación de un proyecto educativo en una Facultad de Ciencias (Caso 1), un Plan institucional de igualdad de género (Caso 2), el sistema de evaluación docente del profesorado universitario de la Agencia para la calidad del sistema universitario de Cataluña (Caso 3), el diseño de un plan de estudios basado en el método del aprendizaje basado en problemas (ABP) en una escuela universitaria (Caso 4), un Plan institucional de jubilación anticipada (Caso 5) y la gestión de un nuevo programa de postgrado (Caso 6).

Los casos analizados responden a la tipología de innovaciones siguiente:

- En función del alcance (sistema universitario, centro o Facultad y Unidad organizativa)
- En función de su naturaleza (curricular y organizativa)
- En función del término de tiempo (largo plazo, medio plazo y corto plazo)

Los instrumentos utilizados para la recogida de datos han sido las entrevistas en profundidad y los grupos de discusión. Las entrevistas semiestructuradas y en profundidad de aproximadamente una hora fueron grabadas en audio. Por su parte, los grupos de discusión de aproximadamente una hora y media fueron grabados en vídeo.

La muestra de informantes se establece de acuerdo a tres perfiles diferenciados: 1) promotores como ideólogos del cambio, que actúan de forma visionaria estableciendo las metas y objetivos del cambio; 2) implementadores o gestores encargados de desarrollar las diferentes acciones del cambio y, 3) receptores o beneficiarios del cambio.

Se realizaron un total de 24 entrevistas, entre 4 y 5 para cada caso. Concretamente a los ideólogos de la innovación (7 promotores), a las personas responsables de su puesta en práctica (9 implementadores) y beneficiarios de su implementación (8 receptores).

A través del grupo de discusión se propuso: a) contrastar los puntos de vista de los participantes acerca de cada innovación-caso y b) consolidar una base de conocimientos compartidos que contribuyese a dar consistencia, estabilidad e inteligibilidad a los datos e informaciones.

En los grupos de discusión participaron personas que responderían a alguno de los siguientes perfiles: expertos en temas de innovación y cambio, prestigio profesional en las universidades, en gestión de cargos en la universidad y/o personas que desarrollaban y/o habían desarrollado labores de este tipo en diversos ámbitos de la organización. En total se llevaron a cabo 7 grupos de discusión, uno para cada caso-innovación, a excepción del caso 3, en el que se realizaron 2 grupos de discusión correspondientes a dos universidades participantes.

El análisis de la información se realizó a través del diseño de un sistema de categorías que combinó las variables específicamente indagadas con otras de carácter emergente. Se empleó una codificación múltiple: descriptiva e interpretativa y se hizo uso del programa MAXQDA para el procesamiento y análisis de la información.

El análisis realizado ha dado pie a establecer 7 dimensiones de análisis y éstas a su vez se subdividen en categorías:

Tabla 1
Dimensiones y categorías del estudio de las innovaciones en la universidad

Dimensiones	Categorías
Caracterización	Causas, orígenes y naturaleza que provocan el proceso de cambio
Financiación	La financiación que ha tenido la innovación y los recursos disponibles
	Fuentes orientadas a la financiación: diversidad, naturaleza y plazos
	La escasez o adecuación de la financiación en general
	La rentabilidad de la financiación
Liderazgo	Nivel en el que se encuentra el líder (territorial, Universidad, sistema)
	Forma de ejercer el liderazgo
	Intensidad del liderazgo
	Grado de apoyo que ejerce el líder
Valores	Valores de los que impulsan o promueven el cambio
	Valores de los que implementan el cambio
	Valores que tienen los receptores del cambio
Impacto	Impacto sobre las personas
	Impacto en el currículum
	Impacto en las estructuras
	Impacto en lo económico
	Impacto en lo social
Resistencias y obstáculos	Obstáculos de tipo legal al cambio
	Obstáculos de tipo organizativo al cambio
	Obstáculos de tipo social al cambio
	Obstáculos de tipo legal al cambio
	Resistencias de la organización al cambio
	Obstáculos de otro tipo

Fases y estrategias	Percepciones y/o manifestaciones relativas a la fase de difusión
	Percepciones y/o manifestaciones relativas a la fase de sensibilización
	Percepciones y/o manifestaciones relativas a la fase de ejecución
	Percepciones y/o manifestaciones relativas a la fase de evaluación

En este artículo presentamos los resultados referidos a la percepción de los implicados en cada innovación.

4. Análisis de resultados y discusión

Tras el análisis de las innovaciones en la universidad, describimos los resultados en los siguientes apartados: 1) las percepciones de los implicados en las innovaciones según los casos y 2) las percepciones generales en relación con las dimensiones de la innovación en la universidad.

Resultados en relación con la percepción de los implicados en cada innovación

A continuación describimos de forma genérica cada una de las seis innovaciones estudiadas en función de la percepción de los implicados.

La “Aplicación de un proyecto educativo en una Facultad de Ciencias” es una innovación de naturaleza organizativa que trata del proceso de gestación y desarrollo de un plan de estudios de una facultad. Surge de las propuestas e iniciativa de un conjunto de docentes y logra institucionalizarse en el centro, tanto en los procesos, en la concepción, como en las formas de hacer. El modo de llevar adelante la innovación ha logrado un nivel de implicación muy alto de todo el personal. Un asesor de la innovación nos muestra el nivel de convencimiento y orgullo en relación con los resultados de la implementación del nuevo proyecto educativo: “Pero el funcionamiento de los grupos en cuarto de carrera es extraordinario y tenemos ya experiencias anecdóticas. Por ejemplo, estudiantes que se han ido de Erasmus al extranjero y se han desarrollado extraordinariamente tanto a nivel académico como en sus prácticas profesionales. Ellos han visto que su modelo de formación era excelente, muy bueno”. (IE5). En este caso, no han existido grandes resistencias al proceso de cambio planteado.

El “Plan institucional de igualdad de género” es una innovación de tipo estructural, de gran alcance, por cuanto afecta a la estructura y a toda una institución; de orientación descendente y a largo plazo. En ella se verifica una “tensión diferencial” que existe ante momentos de cambio referida a la dialéctica que se crea entre presente y futuro, entre voluntad y realidad, entre impulsores o emprendedores y receptores (De la Torre, 1994). Por ejemplo, en la fase de sensibilización y difusión del proyecto, los promotores nos indican la gran cantidad de acciones llevadas a cabo para la presentación y discusión del plan, así como la divulgación del mismo; en cambio, los receptores señalan que lo conocen poco y manifiestan que ha habido poca promoción. Las resistencias a esta innovación no se han hecho explícitas posiblemente por la naturaleza de la misma: nadie expresa abiertamente opiniones en contra de la igualdad de oportunidades de género. Los obstáculos, sin embargo, se derivan de la naturaleza cultural de esta innovación porque al no poder acceder a las verdaderas razones de las posibles resistencias (no se explicitan) no se puede actuar sobre ellas. En este caso, es complejo evaluar los resultados y el impacto de la innovación, pero se puede valorar la eficacia en la consecución de los objetivos y las medidas adoptadas. Así, la vicerrectora

institucional opina que *“de forma intuitiva los cambios que se pueden apreciar son de actitud. Las acciones llevadas a cabo van calando en la actitud de las personas”*; sin embargo, dice la responsable del Observatorio para la Igualdad: *“para valorar los efectos debemos esperar años, no nos hagamos ilusiones”*.

El “Sistema de evaluación docente del profesorado universitario de la Agencia para la calidad del sistema universitario de Cataluña: tramos autonómicos” es una innovación de gran alcance, y de tipo descendente, es decir, promovida desde la administración hacia la periferia. Las opiniones acerca de los valores que sustentan esta innovación y los motivos de la incorporación de medidas de evaluación de la docencia que sean propias de Cataluña son variadas y difieren entre los diferentes entrevistados. Mientras que los promotores y algunos implementadores coinciden en que el objetivo de la evaluación es mejorar la docencia para compensar el peso que tiene la investigación en los procesos de promoción, así como ofrecer mecanismos consensuados y objetivos de valoración de su calidad, la mayoría de profesores se muestran escépticos y desencantados ante la idea de los tramos autonómicos.

Los promotores mantienen que, como una de las consecuencias del proceso de Bolonia, se trata de dignificar la docencia y asegurar su calidad, garantizando que las universidades dispongan de instrumentos para medirla. En cambio, algunos de los profesores mantienen que se trata de un mecanismo para establecer un control de la productividad docente; en la línea de promover la competitividad entre universidades; por lo tanto, una cuestión meramente económica.

El “Diseño de un plan de estudios basado en el método del aprendizaje basado en problemas (ABP) en una escuela universitaria” es una innovación de tipo curricular puesto que el centro ha planificado y llevado a cabo un cambio de metodología de enseñanza-aprendizaje a la totalidad del currículo, pasando de un currículo tradicional a uno integrado por competencias. Es una innovación importada, puesto que las ideas nuevas han sido adoptadas de otras experiencias ya establecidas en otros centros educativos (King y Anderson, 1990). Los valores de esta innovación eran compartidos tanto por promotores, como implementadores y receptores. Se registró un impacto positivo en las personas y fueron pocas las formas de resistencias que se presentaron, posiblemente porque estuvo liderado de manera compartida por todos los miembros del equipo docente, y tal vez por que la innovación se hizo de manera progresiva, se inició con una fase piloto y se le otorgó una gran importancia a las estrategias de sensibilización y de ejecución. Como señala un profesor: *“la escuela y nosotros, el grupo de profesores, teníamos mucho interés en mejorar la calidad de nuestra docencia. Entonces hubo la evaluación por la Agència de la Qualitat como evaluación externa y también hubo, después de esta evaluación y una serie de innovaciones, un plan estratégico”*. (5FG1). Se trata de un cambio profundo de cultura con cambios en la docencia, el perfil del profesorado y la estructura organizativa.

El “Plan institucional de jubilación anticipada” es una innovación de gran alcance, a corto plazo, de tipo estructural y descendente. Los objetivos del plan –estabilizar el profesorado y rejuvenecer la plantilla y realizarlo sin perder los valores y experiencia que aporta el profesorado veterano– son bien valorados por los receptores: *“una ayuda para que la gente joven pueda trabajar, formarse...al lado de una persona mayor que tiene tiempo para el diálogo, que puede incluirlo en las redes que ya tiene, etc.”* (4FG1). A los receptores también le ha resultado muy satisfactoria esta propuesta: *“nosotros podemos hacer formación externa, formación científica, podemos dar conferencias fuera, en masters, estar en grupos de investigación nacionales y extranjeros, etc....se puede hacer asesoramiento a profesores noveles, etc.”* (4FG1). No existe acuerdo en las opiniones de los promotores y en la de los receptores en cuanto a la aparición de

resistencias. Según los promotores, no se han manifestado resistencias probablemente porque no ha sido un plan obligatorio. Según parte de los receptores, sin embargo, sí que se presentaron posibles resistencias relacionadas, entre otros factores, con la pérdida de poder adquisitivo o de prestigio profesional.

La “Gestión de un nuevo programa de postgrado” es una innovación de facultad, a corto plazo, de tipo curricular, que afecta a un colectivo reducido de la facultad e implica la puesta en funcionamiento de un título propio. El valor principal de esta innovación es el de inclusión de la diversidad, como señala una de las profesoras: *“Los valores era creer que era posible que poblaciones que estaban excluidas de la aproximación a una formación universitaria, creer en ello, ¿no? Pensar que era posible y buscar los recursos para que así fuera.”*(6E2). En esta innovación las resistencias que se presentaron se refirieron sobre todo a la falta de preparación de la institución universitaria para acoger unos estudios que requieren de recursos especiales para la atención de las personas sordas y sordo ciegos. Se observó un impacto en la satisfacción de los alumnos, y un cambio de punto de vista de los profesores del departamento que llegan a compartir en mayor medida los valores de la innovación. En cuanto al impacto en los alumnos del postgrado se destaca un impacto positivo de la formación recibida, tanto en aspectos personales como sociales, y en las estructuras, un cambio que ha afectado también a la institución en su globalidad. En resumen, los promotores comparten los mismos valores con los implementadores y receptores del cambio.

Resultados de la percepción de los implicados en función de las dimensiones de toda innovación: Analizados los resultados de la investigación en función de los seis casos de estudio, mostramos los resultados según las dimensiones utilizadas en el análisis de las innovaciones universitarias

De forma genérica y según la naturaleza de cada caso, hemos estudiado dos innovaciones claramente curriculares y cuatro de tipo organizacional (innovaciones en la política de personal, un proyecto institucional, y de impulso de valores). Según el alcance, una innovación es del sistema universitario, cuatro innovaciones son de centro (universidad, facultad o escuela) y una innovación más es de unidad organizativa. Atendiendo al tiempo de ejecución de la innovación hemos distinguido entre innovaciones a corto plazo (de un año aproximadamente), a medio plazo (entre 3 y 5 años) y a largo plazo (más de 5 años).

Respecto de su naturaleza, encontramos innovaciones de tipo curricular y de tipo estructural. Las primeras como el “Diseño de un plan de estudios basado en el método del ABP en una escuela universitaria” y la “Gestión de un nuevo programa de postgrado” reconocen diversos orígenes: en el primer caso un problema de supervivencia y en el segundo la adecuación a demandas sociales. Estas innovaciones afectan a colectivos reducidos lo cual hace que los valores de la innovación sean fácilmente compartidos tanto por promotores como por implementadores y receptores. Por ejemplo, en la primera de estas innovaciones, el equipo docente estaba muy implicado en el cambio, el jefe de estudios señala: *“la dirección estaba a favor, era muy favorable, además la directora hizo un seminario en el IES y quedó encantada”*. Y en el grupo de discusión, un miembro del profesorado apunta: *“Convencidos ya estábamos, la dirección lo que tuvo que hacer fue un proyecto”*. (FG1)

En las innovaciones curriculares se ejerce un liderazgo interno con apoyo y asesoramiento directo en todas las etapas, ya que el tipo de innovación requiere respaldo y apoyo a todos los implicados. El grado de apoyo formal es de tipo descendente. En cuanto a las fases, estas innovaciones no registran una fase piloto, y sí pasan por todas las demás, si bien la fase de evaluación es de alguna manera menos estructurada. Ambas innovaciones coinciden en conceder gran importancia a las estrategias de

sensibilización y al apoyo en la ejecución. Se registraron resistencias de tipo personal y organizativo. El impacto positivo en las personas, que se registra en ambas innovaciones, también puede ser fruto del hecho de ser innovaciones de corto y medio plazo, lo que hace más visible el impacto que en innovaciones a más largo plazo.

Por su parte, las innovaciones de tipo estructural tienen su origen o bien en normativas o, si bien surgen por el trabajo de un conjunto de profesores, se transforman también en cuestiones normativas. En cuanto al origen, obedecen a las demandas de la sociedad de tipo jurídico, en el caso del “Plan de igualdad de oportunidades”, a la Ley de Igualdad de Género, o bien surgen por la necesidad de ser competitivos frente a las demandas del mercado de trabajo, como el “Proyecto educativo de ciencias”. Tres de estas innovaciones (el plan de jubilación anticipada, la evaluación de la docencia y el plan de igualdad de oportunidades) son de tipo descendente. Estos casos reflejan diferencias entre los valores de los promotores y los de los demás participantes en la innovación, debido fundamentalmente a que se trata de innovaciones generales, que implican a colectivos muy amplios, y cuyos resultados sólo son evaluables a largo plazo. La dificultad de encontrar aliados en todo el sistema universitario puede ejemplificarse en la innovación del “Sistema de evaluación docente del profesorado universitario: tramos autonómicos”, en la que un profesor participante en un grupo de discusión, expresa: *“Si yo no creo que estemos en contra de que se haga una evaluación, sino de las formas y las maneras como se están haciendo, la forma como se da la información... en las cuestiones como están estructuradas... Luego eso va creando una situación de desconcierto”*. (3.FG-2)

Las innovaciones de tipo estructural presentan mayor número y tipo de resistencias. Por ejemplo en el “Plan institucional de igualdad de género” la comunidad universitaria no tiene la sensación de que existe desigualdad entre hombres y mujeres. Cuando se le evidencia con cifras, con datos objetivos y reales no tiene otro remedio que rendirse ante la rotundidad de los argumentos y acepta los cambios que se le proponen pero de forma poco convencida.

Con respecto al **alcance**, es decir, a la cantidad de personas que afecta, las innovaciones de gran alcance como es el caso del “Sistema de evaluación docente del profesorado universitario de Cataluña” suelen ser de orientación descendente por cuanto afectan a gran cantidad de personas y estructuras. Para que surtan efecto se dotan de un liderazgo distribuido con apoyo constante aunque de baja intensidad. Suelen pasar por todas las fases y se dotan de estrategias variadas pero siempre de naturaleza normativa. Respecto de las estrategias de seguimiento, afirma uno de los implementadores: *“Y como evaluadores, el hecho de ir actualizando e ir mejorando no ha sido porque ha habido una evaluación muy estricta del proceso, pero sí ha habido una evaluación continua por parte de la oficina y sobretudo por parte del vicerrectorado de profesorado, para intentar detectar debilidades e intentar aplicar medidas para evaluarlas”* (E32). El impacto de las innovaciones de sistema es difícil de medir por la dificultad de aislar las diversas variables que intervienen en el éxito de éstas. Suelen requerir fuentes de financiación pública y recursos variados.

Las innovaciones cuyo alcance es el personal de una facultad o programa formativo, como “Gestión de un nuevo programa de postgrado”, la “Aplicación de un proyecto educativo en una Facultad de Ciencias”, o el “Diseño de un plan de estudios basado en el método del ABP en una escuela universitaria” pueden ser de orientación descendente o autoiniciadas, presentan un liderazgo con apoyo constante e intensivo. En la innovación “Aplicación de un proyecto educativo...”, los promotores y los ideólogos del cambio ostentaban los puestos de responsabilidad y dirección universitaria lo que les hacía fuertes en relación a impulsar la

innovación. Decía en la entrevista el Decano de la Facultad: “Siempre hay personas visionarias que hacen los encargos de la universidad y en nuestro caso era montar la facultad de ciencias de la salud; esa persona era J. C. y luego hizo ese gran proyecto que es el Centro de Investigación Biomédica (...) yo creo que porque siempre ha habido delante de esto 4 personas muy entusiastas y cuando se iba uno llegaba otro igual de convencido o más”. (IE1)

Las innovaciones de alcance restringido a un centro o programa no siempre pasan por todas las fases descritas en la bibliografía; su impacto es más fácil de determinar que en las de gran alcance; los tipos de financiación varían entre ellas (dos de estas innovaciones tienen fuentes diversificadas de financiación y la otra no).

Desde una perspectiva temporal, y atendiendo **al tiempo de ejecución**, señalaremos algunas características de las innovaciones de largo, medio y corto plazo. Las innovaciones a largo plazo, como el “Plan institucional de igualdad de género”, requieren un liderazgo de baja intensidad aunque permanente en el tiempo. Promueven valores universales, pasan por todas las fases identificadas y topan con resistencias de todo tipo, siendo el impacto poco tangible.

Las innovaciones a medio plazo suelen pasar por todas las fases, lo cual sucede en el “Diseño de un plan de estudios basado en el método del ABP en una escuela universitaria”, en el caso del “Sistema de evaluación docente del profesorado universitario” y de la “Aplicación de un proyecto educativo en una Facultad de Ciencias”. Se aplican estrategias adecuadas a las diferentes fases y se obtienen datos para la evaluación de las mismas. Por ejemplo, en la primera de las innovaciones mencionadas, se puede constatar el despliegue realizado en la fase de difusión según testimonio de una de las responsables: “la difusión fue en este sentido de que todos los alumnos que por selectividad les había tocado esta escuela, antes de formalizar la matrícula, estuviesen bien enterados de que se hacía aquí. Y por la otra pues sí, sabes que hay unas jornadas de puertas abiertas en la universidad, también en la página Web se puede encontrar información de nuestro método y cuando la universidad nos ha pedido folletos para el salón de la enseñanza también”. (5E1). En general estas innovaciones introducen modificaciones en su estructura e incorporan algún cargo al inicio de la innovación o una vez pasada la fase piloto y normalmente queda fijada dicha modificación estructural en la fase de implementación. Requieren de un liderazgo constante, más que puntual, aunque de intensidad media.

Las innovaciones a corto plazo estudiadas corresponden a la puesta en marcha del “Plan de jubilación anticipada” y la “Gestión de un postgrado” que, a partir de su aprobación en los órganos de gobierno pertinentes, su puesta en marcha y las fases de aplicación sólo dependen de la agilidad administrativa de la propia universidad. La génesis de las innovaciones a corto plazo suele ser de carácter interno aunque la iniciativa, orientación y naturaleza puede ser de todo tipo. El liderazgo requerido es constante en el período que dura la innovación y de tipo interno. Dependiendo de la naturaleza (innovación curricular en el caso de la “Gestión de un postgrado” u organizativa, en el caso de la “jubilación anticipada”) ésta puede requerir un liderazgo más intenso y próximo. En este sentido, en la primera encontramos un liderazgo real, no de tipo formal, y la dedicación de la líder a la innovación es reconocida por los profesores. “La directora de todos los postgrados y másters es un poco la que potencia y tira del carro (...) y un poco los demás profesores intentamos seguirla, pero la que dedica más horas y más esfuerzo...” Estas innovaciones suelen prescindir de la fase piloto. En ellas podemos evaluar el impacto de forma más sencilla porque los resultados se obtienen de forma rápida y no se diluyen en el tiempo. El impacto se mide en general en

términos de satisfacción y/o eficacia. Así, en este caso, nos dice una profesora: "creo que realmente el cambio ha sido muy positivo para todos: para estudiantes oyentes, estudiantes sordos, profesores oyentes, profesores sordos y para todos los servicios de la facultad". (6E2).

5. Conclusiones y discusión

La percepción de los implicados sobre los resultados de las innovaciones llevadas a cabo en el contexto de la universidad varía fundamentalmente en función del alcance de la innovación, la implicación y liderazgo ejercido por los implementadores y promotores de la innovación, y la naturaleza o valores que impulsan la innovación.

Concretamente, en varias de las innovaciones estudiadas, observamos discrepancias entre las percepciones de los receptores y los impulsores; esto es, diferencias entre lo inicialmente planificado, el desarrollo de la innovación y la adopción y experimentación final. Esta discrepancia se percibe más notable en el caso de las innovaciones de gran alcance, como por ejemplo de todo el sistema universitario y que son estructurales, verticales o impulsadas por parte de tomadores de decisiones de niveles superiores del sistema, como es el caso de la evaluación de los tramos docentes, el plan de igualdad de oportunidades o el plan de jubilación anticipada.

Existe cierta diferencia cuando las innovaciones no son obligatorias o de corto alcance. En el caso del plan de jubilación anticipada, ejemplo de innovación voluntaria, o la gestión de un nuevo programa de posgrado, se reflejan en menor medida las diferencias entre los valores que sostienen los promotores y demás participantes de la innovación.

Las innovaciones de tipo curricular, como el proyecto educativo de la facultad de ciencias o la incorporación del aprendizaje basado en problemas no han registrado importantes diferencias de valoración entre los diversos agentes. En estos casos, el tipo de liderazgo intensivo ejercido por los impulsores ha sido fundamental.

Desde estos puntos de vista, las innovaciones universitarias requieren de un soporte adecuado y sostenido que se realice no sólo desde el nivel jerárquico superior sino en niveles más próximos a los receptores del cambio; esto es, que cuenten con un liderazgo distribuido (Fullan, 2001), constante y de baja intensidad.

Asimismo, aquellas innovaciones que persiguen un cambio de valores y prácticas de naturaleza muy profunda como la igualdad de oportunidades o la justicia social, valores difícilmente inaceptables, pero por otro, difíciles de impulsar y gestionar de forma directa. La percepción es que la distancia entre los esfuerzos de los promotores y la adopción real es considerable y los cambios consecuencia de la puesta en práctica son lentos. De acuerdo con De la Torre y otros (1998), los cambios en las culturas organizativas más importantes son los que se producen en las actitudes y comportamientos de las personas, pero para que ello ocurra deben estar enraizados en el propio personal que los lleva a cabo (Tomàs y otros, 2003). De la investigación realizada surge que el éxito de una innovación depende en gran parte de la identificación de los promotores, implementadores y receptores con los valores de la innovación.

En resumen, los factores de origen, naturaleza, alcance y plazo, en conjunción con el tipo de liderazgo ejercido afectan al grado de acuerdo entre los agentes del cambio, siendo las innovaciones curriculares, que no afectan a grandes colectivos y en las que el liderazgo ha sido intensivo, las que presentan mayor acuerdo en las percepciones de los promotores, los implementadores y los receptores, y en las que los valores que sustentan son compartidos, provocando la mayoría de casos un impacto en el cambio de cultura del profesorado.

Cabe en un futuro profundizar en cada tipo de innovación a fin de poder afirmar las consecuencias de cada uno de los factores y para ello se debería aplicar este tipo de análisis a otras universidades para poder concluir con mayor veracidad lo sustentado en este artículo.

Referencias bibliográficas

- AGUILAR, José (Coord.) (2003). *La gestión del cambio*. Barcelona: Ariel Management.
- BOADA, Joan, DE LA FUENTE, Ramón y DE DIEGO, Ramón (2007). "La cultura empresarial y los valores organizacionales". En VV.AA. (coord.). *Estrategias de liderazgo y desarrollo de las personas en las organizaciones* (pp. 21-40). Madrid: Ediciones Pirámide.
- CLARK, Burton (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. Oxford: Pergamon.
- DE LA TORRE, Saturnino (1998). *Cómo innovar en los centros educativos*. Madrid: Escuela Española.
- DEL RINCÓN, Delio, y otros (1995). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- EURYDICE (2008). *Higher Education Governance in Europe. Policies, structures, funding and academic staff*. Brussels: European Commission.
- FULLAN, Michael (2001). *Liderar en una cultura de cambio*. Barcelona: Octaedro.
- GLATTER, Ron (1993). "La dirección como agente de innovación y cambio de los centros educativos". En GAIRÍN, Joaquín. y ANTÚNEZ, Serafín: *Organización escolar. Nuevas aportaciones*. PPU. Barcelona.
- GONZÁLEZ, María Teresa. y ESCUDERO, Juan Manuel (1987). *Innovación educativa: Teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona. Humanitas.
- GLOBAL UNIVERSITY NETWORK IN INNOVATION (GUNII) (2010). *La educación superior en tiempos de cambio: Nuevas dinámicas para la responsabilidad social*. Madrid, España: Mundi-Prensa.
- HANNA, Donald (Ed.) (2002). *La enseñanza universitaria en la era digital. ¿Es ésta la universidad que queremos?* Madrid: Octaedro-EUB.
- HANNAN, Andrew y SILVER, Harold (2005). *La innovación en la enseñanza superior: Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales*. Madrid. Narcea SA de Ediciones
- HERSEY, Paul y BLANCHARD, Kenneth (1988). *Management of Organizational Behavior Utilizing Human Resources* (5ª Ed.) Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- HERSEY, Paul (2001). *Management of Organizational Behaviour, Leading Human Resources* (8ª Ed.) Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- HERRIOT, Robert E., y GROSS, Neal C. (1979). *The dynamics of planned educational change: Case studies and analyses*. Berkeley, CA: McCutchan.
- KANTER, Rosabeth Moss (1988). "When thousand flowers bloom: structural, collective and social conditions for innovation in organization", *Research in Organizational Behavior*, 10, 169-211.
- KING, Nigel. y ANDERSON, Neil (2002). *Managing innovation and change*. London: Thomson.
- LARSEN, Ingvild; MAASSEN, Peter; STENSAKER, Bjorn (2009). "Four Basic dilemmas in University Governance Reform". *Higher Education Management and Policy*, 21, 3, 41-57.

- LEWIN, Kurt (1951). *Field theory in social science; selected theoretical papers*. D. Cartwright. NY: Harper & Row.
- MCNAY, Ian (1995). "From the collegial academy to corporate enterprise: the changing cultures of universities". En SCHULLER, Thomas (Ed.). *The Changing University* (pp. 105-115). Buckingham: Open University.
- NOLAN, Richard y CROSON David (1995). *Creative Destruction: a six-stage process for transforming the organization*. HBS. EE.UU.
- ROBBINS, Stephen (1987). *Comportamiento organizacional. Conceptos, controversias y aplicaciones*. Madrid: Prentice Hall.
- ROGERS, Everet (2003). *Diffusion of innovations*. New York, NY: Free Press. (5ª Ed).
- SPORN, Barbara (2001). "Building Adaptive Universities: Emerging Organizational Forms Based on Experiences of European and US Universities". *Tertiary Education and Management*, 7: 121-134.
- TOMÀS, Marina. (Coord.), BORRELL, Núria; CASTRO, Diego; FEIXAS, Mònica; BERNABEU, M. Dolors; FUENTES, Mariana (2009). *La cultura innovadora de las universidades*. Barcelona: Octaedro.
- (1995). "Los conflictos organizativos, factor clave para el desarrollo organizativo de los centros educativos", *Educar*, 19, 61-77.
- TOMÀS, Marina; CASTRO, Diego y FEIXAS, Mònica (2010). "Dimensiones para el análisis de las innovaciones en la universidad. Propuesta de un modelo". *Bordón*, 62, 1, 141-153.
- VILLA, Aurelio (2008). "Innovación y cambio en las organizaciones educativas". En *Innovación y cambio en las organizaciones educativas: V Congreso Internacional -sobre Dirección de Centros Educativos*. Bilbao: ICE Universidad de Deusto.