

Recibido: 10-01-13 / Revisado: 10-10-13
Aceptado: 28-12-13 / Publicado: 12-12-14

Innovación curricular con el aprendizaje basado en problema en estudios universitarios: estudio de caso

Curricular innovation in problem -based learning in college: a case study

María Dolores Bernabeu Tamayo (mariadolores.bernabeu@uab.cat)

Universidad Autónoma de Barcelona

Marina Tomàs Folch (marina.tomas@uab.cat)

Universidad Autónoma de Barcelona

RESUMEN

Este artículo presenta una investigación cuyo objetivo general ha sido estudiar la cultura de la Escuela Universitaria de Enfermería Vall d'Hebron en la que se ha llevado a cabo una innovación organizativa y curricular fundamentada en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como metodología de enseñanza-aprendizaje. Los objetivos específicos han sido: 1) estudiar qué elementos característicos de la cultura innovadora se dan en dicha innovación y 2) contrastar la percepción que tienen los diferentes agentes implicados sobre las fases de la innovación. La metodología de investigación ha sido cualitativa y en el estudio de caso. Se han elaborado dos instrumentos de recogida de información que son las entrevistas en profundidad y el Focus Grup en el que han participado todo el profesorado de la Escuela. Los resultados indican que la autonomía que disponía la Escuela, tanto para la toma de decisiones, como para la gestión económica era una característica fundamental que explica el éxito de la innovación. El liderazgo ejercido por la dirección de la Escuela así como la tradición de trabajo en equipo del profesorado se ha considerado factores imprescindibles. La motivación de todo el equipo para llevar

adelante el ABP para erigirse como un centro de referencia también ha sido decisiva así como el continuo asesoramiento de un experto externo durante todo el proceso de cambio.

PALABRAS CLAVE: Innovación, Cambio curricular, cultura organizacional

ABSTRACT

This research has been focused on the curricular innovation within the university framework. The general aim of the research has been the study of the innovation culture in the Escuela Universitaria de Enfermería Vall d'Hebron, using the Problem Based Learning (PBL) methodology. The specific objectives have been: 1) to study those elements of the innovation culture presents in the innovation and 2) to contrast the perception of the different agents implicated in the innovation phases. The research design has been based on the case study. Personal deep interviews and the Focus Group analysis have been used for data collection. The main results of this study have been: 1) the autonomy of the center for making decisions and for economical management 2) the institutional decision favorable to the change supported by the director of the center 3) the work as a team of all the professors of the center, absolutely necessary for make possible the change 4) the interest to be a reference center among other possible competitors 5) to have an external expert during all the process of the change. The teaching experience described in this paper aims to strengthen various aspects of competence of students through a dynamic learning method. The main aim of the experience is none other than making that students learn the basics of the subject, while developing different jurisdictional issues aligned with the student's imminent accession to the labor market. Teaching experience presents a co-assessment system linked to role playing by the student, that make it an appealing and efficient experience from the point of view of learning and skills development of the student. This work provides also a comparison between the results of teaching experience based on peer-assessment and role play with the traditional teaching of the same content during the previous academic year in the same subject but taught with traditional teaching methodology.

KEYWORDS: Innovation, curricular change, organizational culture

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas hemos sido testigos de los grandes cambios producidos en casi todos los aspectos de nuestras vidas. En el ámbito educativo a nuestros estudiantes se les exige que se preparen para incorporarse a un entorno laboral muy diferente al que existía hace años. Los problemas que estos futuros profesionales deberán afrontar cruzan las fronteras de las disciplinas y demandan enfoques innovadores y habilidades para la resolución de problemas complejos, tal y como se recoge en las propuestas de creación del Espacio Europeo de Educación Superior.

Se puede afirmar que el contexto social actual se caracteriza por la aplicación de políticas internacionales de educación superior, orientadas a la equiparación de estudios

que faciliten la movilidad de futuros profesionales en un mercado laboral cambiante. Es en este contexto en el que los sistemas educativos deberían introducir cambios tanto en la gestión, como en el currículo, como en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si partimos de la base que uno de los elementos básicos de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, es el aprendizaje a lo largo de toda la vida, no nos queda más que adoptar metodologías que doten al estudiante de estrategias de aprendizaje que le permitan afrontar las nuevas necesidades para enfrentarse a los retos de la vida profesional. Dichas metodologías deben estar centradas en el estudiante, es decir, donde éste sea el responsable de la construcción de su propio conocimiento, en lugar de las actuales metodologías más centradas en la transmisión del conocimiento por parte del profesor.

Este artículo presenta un estudio centrado en una innovación curricular dentro del marco institucional universitario. La investigación ha consistido en estudiar la cultura innovadora de la escuela universitaria de enfermería Vall d'Hebron, en el seno de la cuál se ha llevado a cabo un cambio de la metodología de enseñanza-aprendizaje, con la aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) a la totalidad del currículo.

Existe una amplia literatura sobre la aplicación del aprendizaje basado en problemas, sobre evaluación del mismo, sobre el impacto en los estudiantes (), pero no hemos encontrado investigaciones similares a la nuestra. Creemos pues, que una investigación de este tipo, constituye un aporte significativo para caracterizar la cultura de cambio de una institución que ha alcanzado un éxito en la aplicación de la innovación y por lo tanto puede ser un referente para otras instituciones que se planteen llevar a cabo una innovación de características similares a la nuestra.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1 La cultura organizativa en las Universidades como elemento clave para el cambio

El entorno en el que se desarrollan las universidades es altamente complejo, cambiante y exigente. Los cambios en la universidad obedecen a la necesidad de seguir prestando un servicio acorde con las necesidades de la sociedad actual. Por ello coincidimos con Hanna, E (2002, p.354) en considerar que la tarea más importante e inmediata para las universidades que se enfrentan a un futuro incierto es construir una cultura que aprecie y apoye el cambio en todos los niveles organizativos. (...) Deben crearse, articularse y adoptarse nuevas estrategias institucionales que permitan a las universidades sobrevivir y prosperar en este nuevo mercado educativo.

La cultura organizativa ha sido reconocida como el componente clave en la literatura del cambio organizacional. Tomás (2003) comparte la opinión de Parsons (1951), Merton (1957) y Schein (1988) de que la función principal de la cultura organizativa es resolver los problemas básicos de la institución respecto a su supervivencia y adaptación al medio que le rodea, la integración de sus procesos internos para determinar y consolidar su capacidad de supervivencia y adaptación.

La necesidad del cambio viene a partir de la consideración de las instituciones como sistemas abiertos puesto que los cambios en un sistema afectan a los otros sistemas con los que interactúa y a la sociedad en general siendo la capacidad de supervivencia absolutamente necesaria puesto que como dice Peters (2003): "Sólo aquellas

organizaciones que sean completamente flexibles ante el cambio y capaces de adaptarse a éste tienen esperanzas de sobrevivir y tener éxito”.

De todas formas, la capacidad de instituciones tan legendarias como las universidades no siempre es alta. El análisis de la actividad innovadora y exitosa en universidades inglesas, reveló cinco elementos básicos: un corpus de gestión potente, una periferia desarrollada y promocionada, una base financiera diversificada, una academia motivada y una cultura emprendedora (Clark (1998a/1998b). Si bien, cada uno de ellos es distinto, las interacciones entre éstos son necesarias para la creación de una institución innovadora.

La universidad se plantea un dilema porque en la actualidad la universidad está destinada a cambiar si quiere continuar siendo la institución que cree, critique y transmita conocimiento para el desarrollo de la sociedad. Debe, por lo tanto, dotarse de una cultura organizativa predispuesta al cambio. Sin embargo, para adoptar una cultura de cambio, es necesario que establezca 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, interés para mejorar, etc. características de una cultura innovadora.

También Sporn aporta en similar dirección un conjunto de proposiciones relativas a factores críticos para avanzar hacia la construcción de universidades adaptadas (Sporn, B 2003). Señala que la adaptación de las universidades se ve favorecida por:

- Un entorno que pudiera definirse como de crisis o de oportunidad
- Una clara misión y unos fines bien definidos
- Una cultura empresarial
- Una estructura bien diferenciada
- Una profesionalización del management
- Participación en el gobierno y toma de decisiones y
- Un liderazgo comprometido.

López y Sánchez (2007) parten de la premisa que, dada su naturaleza organizativa, las universidades tienden al celularismo. La manera de combatirlo y construir cohesión es incidiendo en su cultura organizativa.

A partir de aquí, hacen un breve análisis de las organizaciones de educación superior como “estructuras débilmente acopladas” (Weick, 1976/2001) y presentan algunos resultados de investigaciones que promueven desarrollo y cohesión en las organizaciones universitarias, identificando buenas prácticas de gestión universitaria que han contribuido a construir culturas robustas, innovación y afinidad.

Además de promover un estilo de liderazgo transformativo, la existencia de buenas prácticas organizativas también es sinónimo de cambio de cultura. Algunas de ellas se muestran a continuación: la socialización de profesores noveles, la importancia de los acontecimientos de campus, la importancia de las redes de comunicación con el uso de diferentes medios y recursos, la importancia de espacios y tiempos como expresiones simbólicas de la cultura, el apoyo a las actividades transdisciplinarias y el reflejo de prácticas éticas en la organización.

Pero para que esta cultura innovadora se alcance debe hacerse a través del trabajo decidido y orientado de quienes tienen la responsabilidad de la universidad, es decir a través de la gestión del cambio. Reborá and Minelli, 2007 nos presentan un modelo de Management del cambio basado en una serie de factores: aprendizaje (cambio en el

conocimiento, cultura organizacional y rutinas), recursos (económicos, técnicos y humanos) y poder (sistemas de intereses e influencias).

2.2 El Aprendizaje Basado en Problemas

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) o Problem Based Learning (PBL) es “un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos” (Barrows, 1986, 1996). El aprendizaje está centrado en el estudiante, donde éste trabaja en grupos pequeños, con el apoyo de un tutor, analiza y resuelve un problema diseñado o seleccionado para lograr propósitos determinados como el adquirir conocimientos, habilidades y actitudes, (Gómez y Romero 2003). La finalidad es formar estudiantes capaces de analizar y enfrentarse a los problemas de la misma forma en que lo hará durante su actividad profesional, es decir, valorando e integrando el saber que los conducirá a la adquisición de competencias profesionales (Bernabeu y Cónsul, 2007). Aprender bajo presión es algo que naturalmente sucede a lo largo de nuestra vida. Los problemas, lejos de ser dificultades a vencer, nos dejan enseñanzas que se traducen en aprendizajes verdaderos también llamados aprendizajes significativos. Así, aprender a través de la solución de problemas aunque es algo espontáneo, no fue sino hasta finales de la década de los años 60, cuando se llevó a cabo su introducción como modelo educativo en la Escuela de Medicina de MacMaster en Canadá, poco después de Mac Master, las escuelas de medicina de Limburg en Maastricht Holanda, de Nuevo México en Estados Unidos y de New Castle en Australia, desarrollaron también sus programas a través del ABP, los cuales han logrado gran prestigio a nivel internacional. Actualmente la utilización de esta estrategia educativa es utilizada en un gran número de carreras profesionales como enfermería, farmacia, veterinaria, agricultura, computación, ingeniería, química, salud pública, arquitectura, comercio, leyes, ciencias políticas, trabajo social y educación.

La característica más innovadora del ABP es el uso de problemas como punto de partida para la adquisición de conocimientos nuevos y la concepción del estudiante como protagonista de la gestión de su aprendizaje.

En un aprendizaje basado en problemas se pretende que el estudiante construya su conocimiento sobre la base de problemas/situaciones de la vida real (Branda, 2001) y que, además, lo haga con el mismo procedimiento de razonamiento que utilizará cuando sea profesional. Mientras que tradicionalmente primero se expone la información y posteriormente se intenta aplicarla en la resolución de un problema, en el ABP, primero se presenta el problema, después se identifican las necesidades de aprendizaje, se busca la información necesaria y finalmente se regresa al problema.

El ABP se fundamenta en el paradigma constructivista en el que conocer y por analogía, aprender implica ante todo una experiencia de construcción interior, opuesta a una actividad intelectual receptiva y pasiva. De la descripción que hace Carretero (1993) del constructivismo resaltamos los principios que nos hacen concebir el ABP:

- En el aprendizaje constructivo interno no basta con la presentación de la información a la persona para que aprenda, sino que es necesario que la construya o la aprehenda mediante una experiencia externa.
- El aprendizaje consiste en un proceso de reorganización interna. Desde que se recibe una información hasta que se asimila completamente, la persona

pasa por fases en las que modifica sus sucesivos esquemas hasta que comprende plenamente dicha información.

- La creación de contradicciones o conflictos cognoscitivos, mediante el planteamiento de problemas e hipótesis para su adecuado tratamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es una estrategia eficaz para lograr el aprendizaje.
- El aprendizaje se favorece enormemente con la interacción social. La investigación de problemas concretos crea un terreno propicio para dicha interacción.

Asimismo Prieto (2006), defendiendo el enfoque de aprendizaje activo señala que “el aprendizaje basado en problemas representa una estrategia eficaz y flexible que, a partir de lo que hacen los estudiantes, puede mejorar la calidad de su aprendizaje universitario en aspectos muy diversos”. De Miguel (2005), destaca como el ABP ayuda al estudiante a desarrollar y a trabajar diversas competencias. Entre ellas, destaca:

- Resolución de problemas
- Toma de decisiones
- Trabajo en equipo
- Habilidades de comunicación (argumentación y presentación de la información)
- Desarrollo de actitudes y valores: precisión, revisión, tolerancia...

3. DISEÑO METODOLÓGICO

El objetivo general de la investigación fue estudiar la cultura innovadora de la *Escuela Universitaria d' Infermería Vall d'Hebron*.

Los objetivos específicos fueron: a) estudiar que elementos característicos de la cultura innovadora se dan en la innovación analizada y b) contrastar la percepción sobre la innovación de los diferentes agentes implicados.

La propuesta metodológica se fundamentó en un enfoque cualitativo de investigación. El diseño de la investigación se basó en el estudio de caso, de carácter descriptivo (centrándose, por tanto, en proporcionar un relato narrativo del contexto de estudio) y explicativo (esto es, trata a su vez de someter a prueba el marco teórico que guía nuestra investigación).

El centro escogido como estudio de caso fue la escuela universitaria de enfermería, ya que como afirman Leithwood y Musilla (1991), el mejor medio para conocer la cultura de la organización es el estudio de caso.

Los instrumentos de recogida de datos han sido las entrevistas en profundidad y el focus group, elaborados en base al planteamiento del problema, los objetivos y las categorías para el análisis.

La guía de la entrevista indica los temas y su secuencia. Las categorías tomadas para la entrevista y el grupo de discusión han sido las mismas, si bien la relación de preguntas señaladas es sólo indicativa de los temas a tratar. El guion estuvo formado por una serie de preguntas abiertas sobre las características del cambio; el procedimiento seguido; el impacto del mismo; los valores y principios subyacentes a este cambio y las resistencias, obstáculos del mismo y la financiación.

Para una mejor comprensión del trabajo que se presenta, a continuación, se expone una revisión sintetizada de los conceptos clave de la presente experiencia. La asimilación de dichos conceptos por parte de aquellos interesados en el tema, será determinante para la aplicación de la experiencia de forma práctica en cualquiera de las áreas de conocimiento conocidas y en cualquier ámbito de la enseñanza.

3.1 Muestra

Los informantes de nuestra investigación fueron el equipo directivo: directora y jefe de estudios de la institución, a las que se le realizaron las entrevista en profundidad, y el equipo docente, que ha formado parte del focus group. Se contactó personalmente con cada uno de los seleccionados. Las entrevistas tuvieron una duración de aproximadamente una hora y el grupo de discusión de aproximadamente dos horas. Las entrevistas se grabaron en audio y luego transcritas, mientras que el grupo de discusión fue grabado en video y tras visionarlo se extrajeron las frases e ideas esenciales sobre cada tema y categoría.

Tabla 1. Categorías y subcategorías establecidas para el análisis

Categorías	Subcategorías
Caracterización del cambio	Cuando nace el cambio. Por qué surge Era un objetivo de la dirección del centro Cuáles son las principales características Cuál es el alcance en relación al trabajo colaborativo entre el profesorado
Procedimiento seguido	Fases o procesos seguidos para ponerlo en práctica Como se ha difundido Qué estrategias de ejecución se han seguido Papel de los impulsores Papel de los directivos
Impacto y mejoras de la innovación	Generalización del uso del ABP entre el profesorado La generalización de este cambio es de carácter voluntario, impuesto o graduado Qué repercusión e impacto ha tenido en el trabajo colaborativo entre el profesorado Calificación del grado de aceptación de los implicados Ha mejorado la colaboración entre el profesorado del centro con el uso del ABP
Valores y principios del cambio	Valores más frecuentes en los docentes que utilizan el ABP Características de las personas que promueven este cambio Características de las personas que aceptan y siguen este cambio El uso del ABP es un rasgo identitario del centro
Resistencias y obstáculos	Principales resistencias y obstáculos que se han detectado Cómo se tratan Con que estrategias Qué caracteriza a las personas resistentes al uso del

	ABP Resistencias a nivel institucional
Financiación	Si el presupuesto asignado por el centro para promover este cambio está en relación a los beneficios que genera

4. RESULTADOS

Presentamos de manera resumida los resultados de acuerdo a las preguntas formuladas y fruto del análisis de la información recogida y de acuerdo al sistema de categorías y variables antes descritas

4.1 Caracterización del cambio

Se señala que éste surgió de un cúmulo de circunstancias coincidentes en un periodo de tiempo determinado, como fueron: los contactos realizados a través de los programas Sócrates/Erasmus; la voluntad del equipo del centro, en que éste fuese puntero; insatisfacción con la docencia tradicional ó una amenaza real a la continuidad del centro, por la pertenencia del mismo al sistema, entre otras.

“fueron muchas las confluencias que se dieron para hacer las cosas diferentes, y como conocíamos otras experiencias, todo esto hizo que nos convenciésemos, que nos animásemos a que fuera el aprendizaje basado en problemas, la metodología que utilizaríamos para dicho cambio”. (E2)

“El inicio fue por los Erasmus que, M.Dolors explicaba lo diferentes que eran los estudiantes con esa metodología”. (Fg9)

“tengo una visión diferente no era necesidad de cambiar, sino una amenaza real, vino un gerente nuevo que establece cuotas de pago de los estudiantes”. (Fg9) (Fg7)

“somos una escuela adscrita que tenía una subvención del Institut Catala de la Salut...era del sistema sanitario y claro los recursos sanitarios básicamente han de ir para el sistema sanitario.....los recursos que iban a la escuela eran los mínimos”. (E1)

“el papel de la dirección ha sido importante, evidentemente, si la dirección no hubiese querido no se hubiera hecho el cambio”. (E1)(E2) “) “Esto lo organizó así la directora, con la supervisión del Dr. Branda. No era un tema que íbamos decidiendo nosotros, porqué sino aún lo estaríamos hablando”. (Fg4)

La principal caracterización del cambio radica en que ha habido un cambio profundo, no sólo de metodología de enseñanza-aprendizaje, sino también de la organización interna y de la estructura académica

“un cambio de cultura, de docencia, del profesorado... un cambio de raíz....y estoy segura que no nos lo imaginábamos cuando nos lo propusimos, no creo que fuésemos conscientes de todo lo que ha aparecido.....todo el mundo ha tenido que desaprender, todos hemos tenido que cambiar, la organización, las secretarías, todos...” (E2)

Otro aspecto importante de la caracterización del cambio, ha sido el pasar de un trabajo individual por parte del profesorado a trabajar de manera colaborativa todo el

equipo docente

“el trabajo desde el principio fue colaborativo, primero porque tuvimos que poner en común todas la asignaturas, todas la materias, porque nuestro modelo es un modelo integrado y además por competencias”. (E1)

“el trabajo colaborativo es una de las riquezas del ABP.....como docentes aprender a trabajar en conjunto, y aprender a trabajar, el aprender de los otros, eso cuesta, la metodología tradicional es muy individualista....el método nos ha ayudado”. (E2)

4.2 Procedimiento seguido

Varias fueron las fases para la implantación del ABP. La primera fase se inició con una experiencia piloto a partir de la suma de los créditos de las prácticas de aula de las asignaturas de primer curso.

“hicimos la experiencia piloto, en el primer curso se hizo sólo con los seminarios o prácticas de aula con todos los profesores de primero... “(E1)

Un aspecto muy importante a tener en cuenta para iniciar las fases de implementación del cambio fue el contar con un experto externo que ayudó y supervisó todo el proceso y que el profesorado continuó con un proceso de formación durante los primeros años de implantación del ABP.

“Otro aspecto muy importante ha sido la posibilidad de tener una persona ajena y experta que nos tutelase, y éste sí que era un factor de éxito, el hecho del que el Dr. Branda estuviese detrás de todo esto ha sido un factor de éxito, hemos tenido una persona que ha sido un referente, que ha sido una persona que lo implementó en la McMaster y hemos tenido esta suerte de que estuviese con nosotros” (E1)

Las fases o procesos que se siguieron para poner en marcha este cambio, están relacionados con la preparación de todos los elementos que intervienen previos a la implementación del cambio

“la de formación y la de preparar todo el desarrollo curricular, se tenían que preparar situaciones, se tenían que preparar objetivos, los objetivos para mi fueron clave, porque a ver, no teníamos demasiado claro, si primero los objetivos, si principios y conceptos, los objetivos fueron una suma de todos los objetivos que habían en las asignaturas, eso fue una fase para los docentes yo diría que de aprendizaje- desaprendizaje”.(E2).

Se hizo difusión del cambio llevado a cabo, primeramente en las jornadas de puertas abiertas de la universidad, así como facilitando información previa a la matriculación de los estudiantes. Posteriormente se facilitó información en el entorno dónde los estudiantes realizan las prácticas clínicas, así como en una publicación en la revista del hospital donde está ubicada la escuela, así como en jornadas de docentes.

“La universidad nos pidió que los alumnos estuviesen antes de matricularse bien informados del método, porque en definitiva no quería tener problemas, pues, esto que si que nos lo tomamos de una manera seria y antes de la matrícula aun continuábamos haciendo unas sesiones informativas...” (E2)

“...presentamos enseguida de la experiencia piloto a unas jornadas de enfermeras docentes de toda España y presentamos la experiencia piloto en estas jornadas...” (E1)

“Primera difusión se realizó a los estudiantes antes de la matrícula en junio y en septiembre. Otra difusión a través de la universidad autónoma a los posibles estudiantes y en las ferias de enseñanza. También en diferentes congresos, así como en la formación que se hace en los centros de prácticas”. (Fg2)

También se destaca, la decisión de llevar a cabo la formación del profesorado al tiempo que se planificaba el desarrollo curricular para implementar en los estudiantes de nuevo ingreso. La formación se continua periódicamente un día a la semana en sesiones de discusión-formación y plenarios con un experto.

“nosotros hemos continuado haciendo acciones formativas, porque el análisis que se está haciendo como tutores, la metodología de evaluación, esto ha continuado porque establecimos no sé si inmediatamente, pero bueno desde que empezamos en primero...” (E1)

Otro de los aspectos que resaltamos ha sido el papel activo que tuvo la dirección del centro en dicho proceso

“el papel de la dirección ha sido importante, evidentemente, si la dirección no hubiese querido no se hubiera hecho el cambio”. (E1)(E2) “) *“Esto lo organizó así la directora, con la supervisión del Dr. Branda. No era un tema que íbamos decidiendo nosotros, porqué sino aún lo estaríamos hablando”.* (Fg4)

4.3. Impactos del cambio

El mayor impacto del cambio fue que éste había sido adoptado por parte de todo el profesorado del centro y consistió en transformar la forma de trabajar del profesorado. Se pasó de un trabajo individualista a otro más grupal, situación que también ha influido en el tema de mejora de las relaciones grupales.

“todos los docentes están implicados en el cambio y que este se inicia en el curso 2002-03 y se generaliza en el curso 2003-04, que es cuando todos los docentes están ejerciendo de tutores en los grupos ABP...“nadie se ha quedado en el camino.... la metodología está generalizada”. (E1)

Otro de los impactos es ser el único centro a nivel nacional que ha hecho un cambio de estas características, valorándose como importante, el ser un centro no propio de la universidad por la autonomía en la toma de decisiones que ello comporta

“es la única, o sea la escuela tiene un modelo docente por competencias, con objetivos relacionados con estas competencias y con diferentes estrategias, pero todo ha de ir con esta visión”. (E1)

“antes me has hecho una pregunta que no la hemos cerrado, y si el hecho de ser una escuela adscrita, ha sido una oportunidad, el hecho de tener independencia económica y de gestión y de tener profesores colaboradores y si uno te dice eso no me gusta y me voy, se va y no pasa nada, buscamos otro que le guste y es una oportunidad, pero si son profesores de la universidad no puedes decir no, en cambio yo creo, para mí ha sido una gran oportunidad, nos ha dado una gran libertad de acción que a lo mejor no nos la hubiera dado otra situación”.(E1)

Respecto a los estudiantes también se han producido unos efectos evidentes sobre todo en aquellas competencias que se derivan del trabajo en grupo, la comunicación, el buscar información, pero sobretodo la capacidad para ser críticos y ser autónomos

“Partimos de la base que tanto antes como ahora, los alumnos son novatos, sobre

todo, todas aquellas competencias que se derivan del trabajo en grupo, del trabajo grupal, de lo que es la tutoría, la comunicación, el buscar información, se han de tener todo lo que serian todas estas habilidades de aprendizaje”. (E2)

“ya que saben lo que les falta y dónde buscar” (Fg2). “

“Se hace desde el IES (Institut d’estudis de la Salut) una evaluación de las competencias, desde nuestro centro para comparar con las metodologías tradicionales, no hay diferencias en demostrar las competencias, sí que los estudiantes del ABP sacaron nota más alta en el examen tipo test, no es muy significativo, siempre han hecho exámenes, pero ahora menos, lo que sí que pasa es que son alumnos muy acostumbrados a estudiar”.(Fg4)

“La gran diferencia está en la formación ya finalista es el espíritu más crítico de los estudiantes con esta metodología”. (Fg8)

4.4. Valores. Principios del cambio

No se destacan valores en particular, aunque uno de los valores que han favorecido el cambio en opinión de los informantes es el tener identidad propia, ser un referente de las escuelas de enfermería y pioneras de la innovación de cara al espacio europeo de educación superior.

“No sabría decirte individualmente, no, yo como grupo creo que hubo un momento en que había como una necesidad de tener una identidad propia. O sea diferenciarnos en algo...dentro de lo que eran las escuelas, la enfermería en general, de ser algo diferente y tener identidad propia, yo pienso que hubo mucho de este factor...”(E1)

“como valor el trabajo colaborativo y no individualista de las metodologías tradicionales, así como el entusiasmo y la tenacidad que supone trabajar con esta metodología. Cree asimismo que esta innovación sirve para dar una imagen cohesionada del grupo de la escuela, siendo uno de los elementos identificativos de la escuela, de la cultura “yo pienso que si, lo que pasa es que nos lo hemos de ir creyendo”. (E2)

4.5. Resistencias y obstáculos

Las resistencias a esta innovación provinieron de la falta de tiempo para el cambio y para la reflexión por parte de algunos de los docentes.

“Había resistencia de personas que por sus características necesitan tiempo, claro hay personas que son más aventureras o más decididas, más arriesgadas, y otras personas que necesitan mucha reflexión y estar muy seguras de lo que hacen, necesitan mucha seguridad, entonces las personas que no necesitan más seguridad y que querían tiempo para prepararse para trabajar, yo te diría que así muy declaradas habían como tres personas”. (E1)

“mis resistencias eran por el redactado de los casos y el tema de la función tutorial, el cambio de rol de no ser directivo sino facilitador. Las resistencias las he vencido pues aunque que el método me hace trabajar más me da más gratificaciones”. (Fg7)

No hubo ninguna persona que no aceptase el cambio. Como estrategia de la dirección se utilizó una explicación muy clara del proceso y de contar con una persona de gran experiencia en la implementación del ABP.

“Si, y yo te he de decir que las tres personas entraron perfectamente, quiero decir claro, la oportunidad de tener un Dr. Branda ...una persona con una gran experiencia de haber trabajado con muchos grupos, de ayudar a hacer cambios en muchos lugares, una persona recurso que en ese sentido ayudó muchísimo” (E1)

Se valoraron también las estrategias a seguir delante de las personas que eran más resistentes, entre la mas destacada de no vuelta atrás de la decisión de innovar

“la escuela mediante el plan estratégico ha decidido que teníamos que hacer un cambio y

de tirar para aquí, pues ahora tenemos la oportunidad de hacerlo, tiremos adelante y seamos valientes, ... la gente que está en esta escuela si hubiera estado en la universidad con una plaza de universidad pues no hubiera sido posible, pero la gente que está en esta escuela es de la plantilla del hospital y en muchos momentos se tuvo que utilizar este argumento, o sea claro, si se decide un cambio y alguien no esta de acuerdo, no hay ningún problema tiene una plaza de enfermera en el hospital para ir a trabajar”(E1)

“Claro que hemos ido hablando y se ha cambiado la estructura como colectivo... se están continuamente creando estrategias para que la gente lo encuentre atractivo, que no sea gravoso, que no sea más trabajo, y trabajo es, pues por lo que somos y porque instaurar un sistema como éste reporta una dedicación, que gracias al entusiasmo pero el entusiasmo puede que decaiga, es una retroalimentación que yo creo que gracias a la dirección, a la manera de hace, no siempre acertada evidentemente, y que se puede hacer de muchas maneras, pero siempre decimos que no ha caído nadie por el camino, no se ha ido nadie, que aquí no es como en la universidad que yo tengo mi plaza”. “con el ABP, no se ha marchado nadie, o sea que esto casi lo pondría como un indicador”. (E2)

4.6. Financiación

No ha representado una financiación extra el llevar a cabo el cambio. En relación a las fuentes de financiación, éstas provienen, por una parte, de fondos internos del Institut Català de la Salut, institución a la que pertenece la escuela y, por otra, de fondos externos, a través de las cuotas que los estudiantes pagan a la escuela.

“¿es más caro? ... estamos tan cercanos a la sanidad. ¿Es más costoso hacer un tipo de intervención u otra cuando estás hablando de un producto no lo ves?, ¿puedes decir que este bolígrafo es más barato hacerlo así o así?, claro si el final no lo ves, yo diría que como producto final es más competente, más de calidad”. (E2)

5. CONCLUSIONES

Respecto al objetivo a) *estudiar que elementos característicos de la cultura innovadora se dan en la innovación analizada.*

Los rasgos más sobresalientes de la cultura que se desprenden de esta innovación son:

- Una autonomía como centro, tanto para la toma de decisiones, como para la gestión económica. El centro pertenece administrativamente al Instituto de Salud, y académicamente está adscrito a la Universidad, lo que facilita ésta

toma de decisiones al no formar parte de una macro estructura con posicionamientos más rígidos.

- La decisión a nivel institucional de llevar a cabo el cambio, liderado por la dirección del centro y la amenaza ante una falta de recursos.
- Un grupo de personas con una historia de más de 10 años de trabajo conjunto, con confluencia de intereses y con voluntad manifiesta de cambio, ya fuese por conocimiento de otras experiencias o por insatisfacción con lo que se hacía.
- El trabajo en equipo de todos los docentes del centro, imprescindible para llevar a cabo dicho cambio. Desde el momento que se decidió llevar a cabo la innovación fue necesario un trabajo colaborativo del equipo para la discusión y elaboración del material didáctico necesario para la implantación del método.
- La voluntad manifiesta de ser un centro de referencia dentro de los mismos estudios, un centro que fuese interesante para los estudiantes como consecuencia de la nueva situación económica, los estudiantes pasaban de un coste de estudios a nivel público a otro privado por las cuotas impuestas.
- El contar con un experto externo como asesor durante todo el proceso de cambio. Una persona con más de 25 años de experiencia en esta metodología, así como con el asesoramiento y con la formación de los docentes que han implementado esta metodología en otras instituciones.

Nuestras conclusiones coinciden plenamente con las aportaciones de varios autores entre ellos Tomás (2003) que refiere que la función principal de la cultura organizativa es resolver los problemas básicos de la institución respecto a: su supervivencia y adaptación al medio que le rodea, la integración de sus procesos internos para determinar y consolidar su capacidad de supervivencia y adaptación. El tema de la supervivencia era una de las cuestiones principales del cambio en nuestro centro de estudio.

También coincidimos con Hargreaves (1999) y Sirotnick (1995), cuando afirman que resulta claro que para que una innovación sea efectiva, depende de múltiples factores y condiciones; de manera particular, entre otros, se ha destacado el papel que los maestros y los directivos como factores clave definitivos del cambio educativo y de la mejora de la escuela. Es a los directivos a quienes de manera particular corresponde responsabilizarse de la toma de decisión respecto de las innovaciones, sean cualesquiera las consecuencias o el impacto que éstas tengan en el proceso educativo.

Asimismo, estas conclusiones están en la línea de Clark (1998a/1998b), para quien el análisis de la actividad innovadora y exitosa en universidades de educación superior inglesas, reveló cinco elementos básicos: un corpus de gestión potente, una periferia desarrollada y promocionada, una base financiera diversificada, una academia motivada y una cultura emprendedora. Si bien, cada uno de ellos es distinto, las interacciones entre éstos son necesarias para la creación de una institución innovadora.

Respecto al objetivo b) *contrastar la percepción sobre la innovación de los diferentes agentes implicados*. Las percepciones de los agentes implicados en el cambio, el equipo de dirección y el equipo docente, nos demuestran que tienen la misma percepción sobre varios aspectos de las fases, como la innovación fue fruto de la necesidad de un cambio, la evaluación de los estudios de enfermería por parte de la Agència per la Qualitat del Sistema Universitari (2001) y la elaboración de un plan estratégico donde se plasmó la voluntad de adoptar la metodología del aprendizaje basado en problemas.

Tanto el equipo directivo, como el docente destacan que la implantación del ABP a la totalidad del currículo ha supuesto pasar de un trabajo individualista, a un trabajo colaborativo, aprender a trabajar de manera conjunta y aprender de los otros. En cuanto a la identificación de las motivaciones para el cambio, las percepciones varían. Así, para la directora y algunos miembros del equipo, fue la amenaza a la continuidad del centro por la falta de recursos, la motivación principal, mientras que para el resto del equipo docente fue la insatisfacción con la metodología tradicional y el deseo de mejorar la calidad de la enseñanza y para el jefe de estudios no hubo motivación explícita, sino un cúmulo de circunstancias.

De acuerdo con Garmendia (1994), es interesante conocer el grado de adecuación entre la imagen que cada uno de los miembros de la organización tiene sobre ésta y la que cree que posee el resto del personal. Se debe considerar que “la imagen interna de la empresa resume la concepción global de la misma por parte del personal. Cuanto más compartida sea, tanto más cabe hablar de una cultura fuerte”. Como vemos en nuestro caso se puede hablar de una cultura fuerte, ya que la mayoría de los aspectos contrastados tienen una gran coincidencia, facilitada por las pocas resistencias que tuvo el cambio.

Es relevante en el estudio de la gestión educativa explicitar que este término del cambio, se asocia de manera directa a la implementación y requiere la ubicación del sentido o finalidad de para qué es el cambio, qué es y cómo funciona. Esta preocupación por el aspecto fenomenológico del cómo perciben los agentes escolares el cambio ha sido fundamental en las experiencias transformadoras tanto exitosas como no exitosas, aunque a decir de Fullan (1994:14). “El descuido de la fenomenología del cambio –es decir, ¿cómo experimentan las personas realmente el cambio a diferencia del propósito inicial del mismo?– se encuentra en el fondo de la espectacular falta de éxito de la mayoría de las reformas sociales.”

Finalmente, queremos señalar que los resultados de este estudio deberían ser contrastados por otros estudios del contexto español e internacional para tener mayores evidencias de las características inherentes a las innovaciones curriculares en la Universidad.

Referencias

- Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya. (2001). *Procés d'Avaluació de la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya: Informe 2000*. Àrea Ciències de la Salut
- Barrows, H.S. (1986). A Taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education*, 20, pp. 481-486.
- Barrows, H.S. (1996). Problem-Based learning in medicine and beyond: A brief overview. In Wilkerson, L., Gijsselaers, W.H. (eds) *Bringing Problem-Based Learning to Education: Theory and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, pp. 3-12
- Branda, L. (2001). Aprendizaje Basado en Problemas, centrado en el estudiante, orientado a la comunidad. pp. 79-101 En: “Aportes para un cambio curricular en Argentina”. *Jornadas de Cambio Curricular de la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires*, Organización Panamericana de la Salud
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. pp.24 Madrid: Edelvives,
- Clark, B. R. (1998a). *Creating entrepreneurial universities organization pathways of transformation*. New York: IAU Press.

- Clark, B.R.(1998b). The entrepreneurial university demand and response. *Tertiary Education Management*, 4(1), 5-15.
- De Miguel, M. (2005). *Metodologías de enseñanza para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza.
- Fullan, M. (1994). La gestión basada en el centro: el olvido de lo fundamental. En: *Revista de Educación*, 304, pp. 147-161.
- Garmendia, J.A (1994). *Tres culturas*. Ed. ESIC. Col. Cultura empresarial e innovación. Madrid.
- Gómez P., J y Romero A., J. G. (2003). *Manual Elemental de Técnicas y Procedimientos para Equipos Cooperativos*. UNAM. CCH-Azcapotzalco.
- Hanna, A.; Silver, H: (2005). *La innovación en la enseñanza superior. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales*. Madrid: Narcea
- Hanna, D.E (ed.) (2002). *La enseñanza universitaria en la era digital*. Octaedro-EUB
- Hargreaves, A. (1999). Schools and the Future: the Key role of Innovation. In *Innovation Schools*. Centre for Educational Research and Innovation. Paris: OCDE.
- Leithwood, K. y Musella, D. (1991). *Understanding school System administration*. London: Falmer Press.
- López, J. & Sánchez, M. (2007). Departments' culture in higher education. En II *Seminar Culture of Change*. Organizado por el grupo CCUC
- Merton, R. K. (1957). *Social theory and social structure (2nd ed.)*. New York: Free Press
- Parsons, T. (1951). *The Social System*. Glencoe, IL: Free Press.
- Peters, T. (2003). *El seminario de Tom Peters. Los tiempos de locura requieren de empresas locas*. Argentina: Ed. Atlántida
- Prieto, L. (2006). Aprendizaje activo en el aula universitaria: el caso del aprendizaje basado en problemas, en *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 124(64). pp. 173-196.
- Reborá, G. & Minelli, E. (2007). Il change management: un modelo di lettura e interpretazione. *Studi Organizzativi*, 9, pp. 27-50.
- Schein, E.H. (1988). *Psicología de la organización*. México. Prentice Hall International.
- Sirotnik, K. (1994). La escuela como centro del cambio. En: *Revista de Educación*, 304, pp 7-30.
- Sporn, B. (2003). Management in higher education: Current trends and future perspectives in European colleges and universities. En R.Begg (ed.) *The Dialogue between Higher Education Research and Practice*, 97-107.
- Tomas, M. (2003). La formación y la gestión del cambio de cultura en las organizaciones en: *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. EDO, Barcelona: Praxis.
- Weick, K. (2001). *Making sense of the organization*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Weick, K. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, pp 1-9