

Marina Tomàs (coord.)
Núria Borrell
Diego Castro
Mònica Feixas
Dolors Bernabeu
Mariana Fuentes

La cultura innovadora de las universidades

Estudio de casos

Marina Tomàs (coord.)

**Núria Borrell
Diego Castro
Mònica Feixas
Dolors Bernabeu
Mariana Fuentes**

LA CULTURA INNOVADORA DE LAS UNIVERSIDADES

Estudio de casos

editorial**octaedro**

LA CULTURA INNOVADORA DE LAS UNIVERSIDADES
Estudio de casos

Primera edición en papel: octubre de 2009

Autores:
Marina Tomàs (coord.)
Núria Borrell
Diego Castro
Mònica Feixas
Dolors Bernabeu
Mariana Fuentes

Primera edición: mayo de 2010

© Marina Tomàs (coord.), Núria Borrell, Diego Castro, Mònica Feixas,
Dolors Bernabeu y Mariana Fuentes

© De la presente edición:
Ediciones Octaedro, S.L.
Bailén, 5 - 08010 Barcelona
Tel. 93 246 40 02 - Fax 93 231 18 68
www.octaedro.com - octaedro@octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-9921-082-7
Depósito legal: B. 24.232-2010

DIGITALIZACIÓN: EDITORIAL OCTAEDRO

Sumario

Introducción.....	7
1. Marco teórico.....	9
2. Diseño de la investigación.....	47
3. Desarrollo de la investigación.....	59
4. Resultados de la investigación.....	65
5. Conclusiones.....	205
6. Limitaciones del estudio.....	233
Bibliografía.....	235
Índice.....	243

Introducción

Presentamos los resultados más relevantes de la investigación «**Estudio de los procesos de cambio a partir del diagnóstico de la cultura institucional y de las dinámicas sociales en la Universidad**». Este trabajo se organiza en siete apartados:

1. En primer lugar presentamos una revisión sintética de los principales tópicos de la investigación: la innovación y los procesos de cambio en la Universidad, la cultura innovadora y los referentes teóricos sobre las dimensiones que van a constituir el principal eje de análisis de la investigación: origen, valores, liderazgo, fases y estrategias, resistencias y obstáculos, impacto y financiación.
2. En segundo lugar presentamos el diseño de la investigación, teniendo en cuenta los objetivos que nos planteamos hace tres años cuando iniciamos el estudio acerca de los procesos de cambio y las innovaciones en las universidades catalanas. Se recoge la actividad del grupo durante el diseño, la metodología y el plan de trabajo que se seguiría, el cronograma y la previsión de difusión y explotación de resultados.
3. En el tercer apartado se presenta el desarrollo de la investigación y se hace incidencia en las actuaciones realizadas, las fuentes consultadas e instrumentos de la investigación, todo el proceso de recogida y tratamiento de la información y finalmente las incidencias surgidas.
4. El cuarto apartado, en el que se recogen los principales resultados de la investigación, está subdividido a su vez en dos subapartados: los resultados referentes a cada innovación estudiada y los resultados referentes a cada dimensión de análisis. Así, se organizan los resultados científicos por dimensiones –concretamente se analizan las 7 dimensiones de cada innovación– y en ellas se describen los resultados de las entrevistas, análisis de documentos y observaciones. Finalmente, se resume cada dimensión y cada innovación estudiada.
5. El apartado de conclusiones se organiza de acuerdo a los objetivos pretendidos. Se hace, por tanto, una síntesis de los resultados por casos-innovaciones y los resultados por dimensiones.
6. Fruto de los resultados y de las reflexiones teóricoprácticas sobre el tema, en este apartado señalamos las limitaciones del estudio así como propuestas de continuidad.
7. Por último, se sitúan las referencias bibliográficas utilizadas para sustentar la investigación.

Marco teórico

1.1. Introducción

El objetivo de este apartado es poner de manifiesto las principales ideas y concepciones sobre las innovaciones en la universidad, la cultura organizacional propicia al surgimiento de ellas, así como los principales elementos a tener en cuenta para el estudio de una innovación.

Se ha revisado principalmente la literatura anglosajona, americana y española basándonos en estudiosos de las universidades como Clark (1998), Hannan (2002), Sporn (1999), Tierney (1988), estudiosos de las innovaciones como Fullan (2002), Hall y Hord (2006), Rogers (2003), de la Torre (1994), Tejada (1998), Cebrián (2003) y de la cultura organizacional como Schein (1992), Scott (2003)...

Por último hemos definido las dimensiones que han servido de guía para el análisis de las seis innovaciones o cambios acaecidos en las universidades catalanas.

1.2. La innovación en la universidad

1.2.1. Sobre el concepto de innovación y cambio

Innovación significa cambiar hacia algo nuevo totalmente o algo nuevo respecto al objeto innovador. No todo cambio es una innovación pero la innovación siempre significa cambio y supone disponibilidad favorable al cambio. Etimológicamente innovar significa «introducir novedades en alguna cosa», «mudar o alterar las cosas».

La innovación está íntimamente ligada a la creatividad. Creatividad como capacidad de crear, de «hacer algo a partir de la nada, fundar una sociedad o entidad jurídica o componer una obra intelectual o artística» (Diccionari de la llengua catalana, 1995). Amabile (1989) la define así: «Creatividad es la producción de lo nuevo y de ideas nuevas por un individuo o un pequeño grupo trabajando juntos» (pág. 126).

Algunas definiciones de innovación integran los criterios de generación de ideas nuevas y su aplicación a las organizaciones (Amabile, 1983, 1988 y muchos otros autores como Findlay y Lumdsen, 1989, etc.). Kanter (1988) presenta su modelo de innovación y creatividad dentro de la organización y define innovación como «la creación y explotación de nuevas ideas» (p. 170). Drucker (1985) amplía el concepto y lo define como la disposición e investigación organizada de cambios. Amabile (1989) propone la siguiente definición: «Innovación organizacional es la implementación exitosa de ideas creativas en una organización» (p. 126).

De la Torre (1994), desde la investigación educativa y West y Farr (1990) desde la investigación organizacional, proponen una definición de innovación únicamente centrada en la implementación o adopción y no en la generación. De la Torre se expresa así: «La innovación es un proceso de gestión de cambios específicos (en ideas, materiales o prácticas del currículum) hasta su consolidación con miras al crecimiento personal e institucional» (p. 50).

Neus Roca (1996) define innovación como la generación o adaptación de ideas, materiales, prácticas, etc. nuevas que se hacen realidad a través de la puesta en práctica o en circulación y suponen un cambio en la persona, grupo u organización que las produce, un beneficio para los mismos y también para los usuarios de la novedad.

La innovación educativa puede entenderse, desde una óptica amplia, como sinónimo de «renovación pedagógica». Esta última nos remite, en palabras de Cañal de León (2002:11) a un «conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante los cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes». La innovación, además, va asociada al cambio y tiene un componente –explícito u oculto– ideológico, cognitivo, ético y efectivo. En tanto que cambio planificado, deliberado e intencionado, las propuestas de innovación pedagógica surgen en contextos temporales y poseen una génesis y evolución propia.

Para Tejada (1998), hablar de innovación implica «una acción que comporta la introducción de algo nuevo en el sistema educativo, modificando sus estructuras y sus operaciones de tal modo que resulten mejorados sus productos educativos» (cit. p. 28 en Martín y Rivas, 1984:22).

Por su parte, Cebrián (2003) define la innovación educativa como «toda acción planificada para producir un cambio en las instituciones educativas que propicie una mejora en los pensamientos, en la organización y en la planificación de la política educativa, así como en las prácticas pedagógicas, y que permitan un desarrollo profesional e institucional con el compromiso y comprensión de toda la comunidad educativa» (p. 23).

Romero hace referencia al término innovación para delimitar aquellas prácticas de las escuelas inspiradas en iniciativas que incorporan en sus planteamientos y en su desarrollo una finalidad de mejora personal y colectiva, éticamente

solidaria y justa para todas las personas previsiblemente afectadas. <www.ub.es/geocrit/sn/sn-107.htm>

Partiendo de la idea de que las universidades deben generar innovaciones si quieren adaptarse a los cambios sociales, Cebrián (2003:16) define tres claves para los procesos de innovación en la Universidad:

- La primera clave se refiere a una atención específica al cambio y a la innovación: «actualmente se solicita de la universidad, no sólo que genere el conocimiento, sino que construya en su interior una nueva cultura innovadora de la que apropiarse todo el que pasa por ella y transmitir este conocimiento y cultura a la sociedad».
- Las otras dos claves guardan relación con las TIC asociadas a la producción de conocimiento y con programas de formación permanente.

Cornella y Flores (2006: 7-8) desarrollan el siguiente decálogo de la innovación:

1. Hibridar: acción de crear nuevos productos o servicios innovadores a partir de los ya existentes. Aplicable también a la hibridación de personas o procesos es una de las fórmulas más claras para innovar.
2. Auténtico/ Honesto: lo que apela a todo aquello anterior a la era industrial y consumista, es decir, lo natural, lo ecológico.
3. Teamdividualism: término acuñado en NODE¹. Es una forma de trabajo de las organizaciones a partir de las *grandes individualidades con espíritu de trabajo en equipo*.
4. Territorio/Frontera: espacio en una organización, o espacio geográfico, mental o virtual (internet) donde se desarrolla la innovación. La frontera determina los nuevos territorios a conquistar.
5. Efímero/Efervescente: productos o servicios innovadores, pero sin visos de continuidad.
6. Capilaridad: cualidad de las organizaciones para que la información fluya entre sus miembros, a todos los niveles y en todas las direcciones, con el fin de innovar. Puede darse a nivel interno, entre departamentos, a nivel de relaciones con el consumidor, a nivel de redes...
7. Catalísis: factor o conjunto de factores que hacen posible la convergencia de elementos para que se produzca la innovación.
8. Fracaso: error o errores controlados que previenen contra el fracaso total, el paso previo y obligado al éxito de la innovación.
9. Radical: dicese de la innovación que se adelanta a su tiempo y marca nuevas categorías sobre las que todos los demás van a trabajar a partir de entonces.

1. NODE (Innovation for Growth) es el nombre de la empresa que dirige A. Flores.

10. Innovadores: aquellas personas que tienen la intuición, la energía y el talento para ver más allá e innovar; no hay innovación sin innovadores.

Algunas de estas ideas resultan de especial interés para la innovación en el ámbito de la educación superior. Con respecto a la idea de hibridación, por ejemplo, Dondi (2001) la ejemplifica al hablar de la integración del Aprendizaje Abierto y a Distancia (AAD) a los sistemas de formación. Así, diferencia tres tipos de hibridación:

- la hibridación «de inercia», tiene lugar únicamente porque está disponible la tecnología y se ha de incluir en un nuevo servicio de capacitación. Los libros son sustituidos, en parte, por programas multimedia y el teléfono por el correo electrónico, pero no hay ninguna perspectiva importante de innovación que apoye este cambio. El mismo proceso se organiza de manera ligeramente diferente;
- la hibridación «táctica», ocurre cuando un grupo pequeño de innovadores es capaz de proponer una integración gradual de tecnología y de nuevos enfoques de aprendizaje en segmentos de capacitación organizada convencionalmente;
- la hibridación «sistémica», se da cuando una institución de capacitación acepta plenamente una perspectiva de innovación radical y sustancial, y utiliza elementos del AAD para implementar dicha innovación. En este caso, la combinación de los componentes tradicionales y del AAD no es una expresión de gradualismo, sino más bien responde a un esfuerzo de diseño orientado hacia la integración de estrategias de aprendizaje diferentes.

La distinción de estas formas diferentes de hibridación puede ayudar a tener una imagen más clara de las verdaderas connotaciones y del alcance de los procesos de innovación que afectan el mundo de la educación y la formación. Otro concepto potencialmente interesante para la innovación en la universidad es el de «teamindividualism» o individualismo de equipo. Esta idea pretende incidir en la necesidad de anular los rasgos individualistas y potenciar las motivaciones y recompensas del trabajo en común. Implica, además, que personas con diferentes ámbitos de conocimientos y formas de trabajo se pongan de acuerdo para conseguir sus objetivos (Cornella y Flores, 2006:84), lo cual nos remite a su vez a la idea de interdisciplinariedad.

Schneckenberg (2007) nos habla de la naturaleza y contexto de la innovación, así como las competencias individuales y organizacionales para poder llegar a crear innovación y establecer culturas innovadoras en la universidad.

La innovación, a su entender, se crea cuando dos elementos se predisponen conjuntamente: por un lado, «serendipity» o efecto por el cual descubrimos algo

accidentalmente sin buscarlo, un componente esencial de los descubrimientos científicos e invenciones; y por otro, una «**mente preparada**». Louis Pasteur en 1854 establecía que «en el campo de la observación, la oportunidad sólo favorece a la mente preparada» (Schneckenberg, 2007). En este sentido, ¿hasta qué punto la innovación es sólo fruto de descubrimientos accidentales o es fruto de mentes preparadas? El contexto hace referencia a la gestión de la innovación. Para gestionar eficientemente las organizaciones es necesario tanto «serendipity» como preparar el elemento humano, la «mente» para poder innovar.

Desde el punto de vista organizativo Drucker (1985) la innovación es la manera por la que el emprendedor crea nuevos recursos productores de riqueza o por la que dota a recursos existentes de potencial para crear riqueza.

Según Drucker, la disciplina de la innovación combina el análisis sistemático de la oportunidad y la inspiración funcional. La mayor parte de innovaciones conllevan un análisis metódico de las diferentes áreas de oportunidad (serendipity) de tendencias empresariales o sociales (condición suficiente) e inspiración, imaginación (condición necesaria) para encontrar la innovación.

Por otro lado, podemos encontrar dos modelos en la concepción paradigmática de la innovación en base a su visión y enfoque. En relación al *modelo técnico* se refiere a las situaciones en que la innovación se ve como un problema de difusión generalizada del conocimiento experto elaborado en los lugares destinados a ese fin –universidades, centros de investigación, grupos de expertos– se le otorga el nombre de «técnico» o «tecnológico» (House, 1979). Es evidente que este paradigma ignora una parte importante del pensamiento pedagógico elaborado por teóricos y prácticos (Stenhouse, 1984b; Elliot, 1981 y 1986; Freire, 1975 y 1990; Kemmis, 1986 y 1988; Giroux, 1990; Huberman, 1990; Fullan, 1982, 1994, 2001 y 2002; Lieberman, 1986; Hargreaves y Fink, 2002...) que nos muestran: (I) el papel primordial del profesorado en la construcción del conocimiento sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, la importancia del componente subjetivo del cambio; (II) la renovación del concepto de innovación para aquellas actuaciones prácticas y éticas que se produzcan en los centros y (III) la necesaria sostenibilidad en el tiempo que debe esperarse de dichas innovaciones.

Este modelo permite a cualquier administración, siguiendo una lógica de clientelismo electoral, presentar, de manera comunicable e impactante los logros alcanzados. El modelo técnico suele ser considerada una buena solución, económica e incluso eficaz (Jarés, 1997).

El modelo de colaboración está relacionado con algunos movimientos de investigación teórica y práctica como el encabezado por Hopkins, en 1985, «School-based review» u «Organization al Development» y considera que el análisis de la realidad de cada escuela, la planificación, el desarrollo y la evaluación colaborativa y dialogada en cada contexto son el camino para la construcción del cambio y su apropiación por los profesionales (Martin Rodríguez, 200c) lo que

permite hablar de un modelo de «colaboración profesional» para la explicación y promoción de innovaciones en las prácticas escolares.

La concepción que sobre innovación mantiene el movimiento de «revisión basada en la escuela» se fundamenta en 2 pilares: (I) el cambio en la enseñanza y aprendizaje pasa por un cambio en las concepciones, actitudes y rutinas del profesorado y (II) cambiar ideas es algo complejo que está relacionado con el desarrollo organizativo de los centros.

La corriente de desarrollo organizativo aportó al campo de la innovación educativa el énfasis en el concepto de «mejora» frente al de «eficacia». Contemplaba la innovación como un proceso esencialmente interno, al que se podía ayudar desde el exterior con la elección y puesta en práctica de una estrategia adecuada y con el despliegue de determinadas habilidades por los asesores y líderes internos.

Las teorías del cambio planificado, si bien siguen aplicándose, se tienen límites importantes a considerar.

La concepción de que la innovación es el resultado de una acción estratégica coherente con una cierta lógica lineal ha sido una visión muy comúnmente asumida a lo largo de los tiempos. La idea es que la innovación se produce a partir de modelos preestablecidos que se desarrollan mediante una tecnología que incluye fases, estrategias y roles asignados a los diferentes agentes.

La lógica del cambio planificado permite con cierta facilidad introducir cambios superficiales; sin embargo no suelen llegar a transformar las estructuras profundas. Al decir de López Yáñez, 2001b:16 ...las acciones intencionales que conducen a la innovación y a la mejora están obligadas a comprender la identidad de la organización para establecer allí el punto de partida.

Entendemos que la innovación de las prácticas de enseñanza se logrará más desde un trabajo de «reculturalización», esto es, de análisis colectivo de rutinas e implícitos culturales, encaminado al logro de un trabajo colegiado real, que de la reestructuración o reorganización más o menos superficial –colegialidad fingida–, de las estructuras de funcionamiento de las escuelas (Fullan, 1994).

La innovación es una realidad compleja. Una concepción global y analítica de los procesos implicados nos conduce forzosamente a componer una visión más real, poliédrica y «en red» sobre las condiciones que la hacen posible.

El desarrollo de cualquier innovación depende de la acción conjunta de un agregado difícilmente delimitable de componentes implicados.

La teoría sobre innovación educativa debe caracterizarse por su capacidad para entender e integrar los complejos entramados de contextos y macrosistemas. Debe ser una teoría basada en la investigación que avance abriendo caminos y analizando sus propios referentes y desarrollos, con el objeto de descubrir su propio sentido que deberá ser profundamente ético como el de hacer llegar a todos una «buena educación».

Es decir se trata de un modelo dinámico, susceptible de ser mejorado y concretado para dar cuenta de las distintas situaciones, pero que pretende mostrar

la globalidad, complejidad e interrelación de los componentes que deben tenerse presentes cuando se trata de promover innovaciones.

La creación de condiciones para el cambio no debe nutrirse de la descalificación y de su abuso publicitario en los medios, sino de la evaluación pormenorizada –discutida y asumida– tanto de procesos como de resultados, de la explicación de los fracasos basándose en los propios planteamientos que inspiraron las medidas que se están valorando, de la elaboración de propuestas participadas, de algunos desarrollos locales con la complicidad de todas las administraciones, de la necesaria cobertura específica, y en corresponsabilidad con los usuarios de los recursos.

Tipos de innovaciones

King y Anderson (1990) distinguen entre innovación emergente, importada e impuesta. Emergente, cuando las ideas nuevas están completamente desarrolladas por el mismo grupo; importada, cuando las ideas nuevas han sido adaptadas y/o adoptadas de otras prácticas ya establecidas; e, impuesta, cuando estas han sido impuestas al grupo por los superiores. Esta clasificación utiliza dos criterios superpuestos: el origen de la idea y el origen de la iniciativa.

Los tipos de innovación supondrán entornos, estrategias y procesos psicosociales diferentes.

Respecto la generación de la novedad la innovación puede ser creadora o recreadora. Será una innovación creadora cuando la novedad es cuasi absoluta, porque el producto o idea no ha existido nunca antes. La innovación recreadora cuando el cambio no es generado o creado de nuevo por el sujeto activo, por tanto la novedad es relativa ya que es nuevo para el sujeto pero no es nuevo en el ámbito en que se mueve.

Según el criterio dirección de la iniciativa, la innovación puede ser auto-iniciada, descendente o ascendente según el rango de poder formal de los que promueven la iniciativa en relación a los que va dirigida. Entendemos que es auto-iniciada cuando es iniciada desde cualquier nivel de la jerarquía y va dirigida al mismo nivel, es decir, desde una persona o grupo va dirigida a un igual en los rangos del poder formal, tanto si se trata de directivos a directivos, de subordinados a subordinados, de la base a la base. Será innovación descendente (impuesta, según King y Anderson, 1990) cuando, surgida la iniciativa de un nivel jerárquico superior se dirige a un nivel inferior.

Las innovaciones se pueden clasificar en función de otros criterios como el alcance de éstas: toda la institución o una o varias partes de ella. También puede tener interés clasificar las innovaciones en función de la naturaleza temática de éstas: curricular, de gestión de recursos humanos o de otro tipo, ideológica o cultural, de procedimientos, etc.

1.2.2. La innovación de las universidades

Las universidades aparecen como las instituciones que menos han cambiado con el transcurrir de los siglos. No ha sido hasta los últimos treinta años que los cambios acontecidos en la cultura, sociedad y economía han afectado a la universidad provocando cambios significativos en el ámbito académico.

Fernández Enguita (1999) señala que, en las universidades españolas, ha habido un crecimiento acelerado de alumnado en los últimos cincuenta años aunque mantiene, según él, un carácter selectivo que se manifiesta en límites al acceso y en fuertes tasas de fracaso, al menos parcial, entre los estudiantes. Los alumnos procedentes de la clase obrera y la pequeña burguesía tradicional están sensiblemente infrarrepresentados frente a los de las nuevas clases medias y la clase capitalista. La incorporación masiva de las mujeres explica buena parte del crecimiento, pero no es menos cierto que se concentran en los estudios de menor valor económico y simbólico. Corolario del crecimiento de la matrícula ha sido la estratificación vertical (por ciclos) y horizontal (por especialidades) de los estudios, manteniendo unos pocos su carácter elitista mientras otros se convertían en carreras de aluvión.

De acuerdo con Dondi (1999), la combinación de tantos factores en un lapso de tiempo relativamente corto ha generado, en primer lugar, un estado verdaderamente crítico (entre la década de los 60 y 70) y, luego, un estado intermedio en el que las universidades están cambiando sin ser el motor que impulsa el proceso innovador, sino que actúan, más bien, como ejecutores reacios a aceptar cambios que pueden haber sido impuestos a nivel político, o bien por influencia de la competencia u otras presiones externas.

Ello no significa negar la existencia de una habilidad interna para fomentar e implementar procesos innovadores en la universidad europea. Reconoce, en cambio, que la mayoría de *inputs* iniciales efectivamente se originan fuera de la universidad, y los sigue la iniciativa de algunos miembros o categorías del personal académico, estudiantes o los máximos responsables de la universidad, quienes pueden tomar el timón interno y establecer conexiones y alianzas interuniversitarias.

La combinación de estos factores de cambio ha expuesto a las universidades a presiones sin precedentes, que las impulsan a innovar en cuanto a sus objetivos, estructuras, servicios y procesos. Sin embargo, el final de este ciclo multidimensional de innovación está lejos de terminar (si acaso, se puede anticipar un ritmo más lento de cambio) y es muy probable que surjan en un futuro cercano nuevos factores de cambio. El dilema que enfrentan las universidades europeas es el de encontrar una manera de adaptarse con efectividad a un mundo cambiante, sin perder la especificidad de su tradición, aquello que las hace únicas y arraigadas a ciertos contextos culturales, sociales y económicos.

Los investigadores de experiencias innovadoras están obligadas a interrogarse sobre las asunciones respecto el significado académico de innovación como puede ser promovido, gestionado y evaluado. Éstos observan de forma crítica

los procesos de innovación en la Universidad y en el caso de la universidad de UK identifican tensiones entre dos agendas, la de la «accountability» y la de la innovación académica. Findlow (2008) explora cómo emergen unas dinámicas de tensión en relación al capital cultural, confianza, riesgo, ambivalencia y subversión. Sugiere que dicha tensión es vista como parte de la reordenación de los campos de poder, en las universidades de UK y más allá.

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.

1.3. La cultura de las instituciones innovadoras de educación superior

1.3.1. La universidad innovadora

Clark (1998a/1998b), señala que 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.

1. Un equipo de gestión poderoso

Las instituciones con un equipo directivo potente poseen un gran sentido de autonomía. Pueden ser instituciones centralizadas, descentralizadas o cualquier nivel intermedio. La clave para un equipo poderoso reside en la adaptabilidad de la institución combinada con una habilidad administrativa de fusionar nuevos valores de gestión con los valores académicos tradicionales de manera que todos los niveles de la institución trabajen para mejorar la cultura académica.

2. Una periferia desarrollada y promocionada

El establecimiento de vínculos entre la academia y la industria para generar y promocionar el conocimiento conlleva beneficio mutuo. El resultado de establecer «partnerships» es la expansión de las funciones como la transferencia de conocimiento, el contacto industrial, el desarrollo de la propiedad intelectual, la formación continua, así como el incremento de fondos y contactos con alumnos.

3. Base diversificada de fondos

Las instituciones con una base de fondos diversificada tienen fuentes de finan-

ciamiento del gobierno, la industria y fondos privados. Si una fuente se debilita, los efectos de la pérdida se ven mermados por las múltiples fuentes de ingreso.

4. Una academia motivada

Se refiere al conjunto de funciones académicas de la institución. La mayoría de los valores tradicionales están profundamente arraigados en los departamentos académicos. Para que la institución esté plenamente implicada en el proceso innovador, cada departamento debe aceptarlo y involucrarse en el proceso. Un grupo académico motivado mantiene los valores y prácticas tradicionales integrales mientras simultáneamente integra nuevas prácticas de gestión y de mercado.

5. Cultura innovadora integrada

Uno de los retos de la innovación se encuentra en hacer compatibles los cambios con la tradición y el prestigio de la universidad cuando algunas innovaciones pueden poner en peligro la peculiaridad e identidad de las instituciones. Esto es especialmente así cuando en medio hay modelos económicos y organizativos tomados de la industria o de proveedores externos u otros «recién llegados» a la educación superior. Según Dondi (2001), éste es el punto crucial del proceso innovador en las universidades. Aun cuando lleven a cabo procesos de innovación interna, las universidades deben seguir siendo ellas mismas. Tienen que encontrar estrategias de implementación originales que reconozcan lo que es esencial y específico a cada una de ellas y deben basarse en ese capital.

Los primeros cuatro elementos se combinan para crear una cultura que involucra cambio y mantiene los valores fundamentales de la institución. Mientras el espíritu emprendedor e innovador puede empezar por un departamento, una institución emprendedora facilita el desarrollo de una cultura que engloba la idea a un nivel institucional.

También Sporn aporta en similar dirección un conjunto de proposiciones relativas a factores críticos para avanzar hacia la construcción de universidades adaptadas (Sporn, 2001):

Factores críticos	Proposiciones
Entorno	La adaptación de las universidades ha estallado por las demandas del entorno pudiéndose definir como crisis u oportunidad de la institución
Misión, fines	Para adaptarse, las universidades necesitan una clara misión y fines
Cultura	Una cultura empresarial aumenta(intensifica) la capacidad de adaptación de las universidades
Estructura	Una estructura diferenciada aumenta la adaptación de las universidades
Management	Una profesionalización ayuda a la adaptación
Gobierno	Un gobierno de participación es necesario para implementar estrategias de adaptación
Liderazgo	Un liderazgo comprometido es un elemento esencial para la adaptación exitosa.

Tabla 1: Hacia una teoría de la adaptación (adaptado por Tomàs, M. de Sporn 1999a)

1.3.2. Hacia la construcción de una cultura innovadora en la universidad

Definimos la «cultura de innovación» como un conjunto de asunciones, valores y comportamientos que permiten a un grupo de personas, a un departamento, a una facultad o universidad llevar a cabo innovaciones sin mayores resistencias.

Se plantea este 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 poder llegar a adoptar una cultura de cambio, es necesario que adopte 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 al cambio, interés para mejorar, etc. características de una cultura innovadora.

El tiempo que vivimos en la actualidad es un tiempo de cambios sucesivos y rápidos, con dificultades para poderlos digerir e integrar. La economía basada en el conocimiento, la agenda de la calidad, la necesidad de reestructuración constante y el cambio de la enseñanza al aprendizaje son los motores que dirigen el cambio de la universidad McLabhrainn (2007).

En primer lugar, **la economía basada en el conocimiento** obedece a las directrices marcadas por las políticas gubernamentales y de mercado pero depende, en gran parte, de la capacidad de las universidades de responder a tres grandes retos: la atención a la diversidad creciente de estudiantes, la necesidad de aprender a lo largo de la vida, la capacidad de ofrecer una formación adecuada para el crecimiento económico. Ello conlleva a una apuesta más firme en tecnología, ciencia e ingeniería.

En segundo lugar, **la agenda de la calidad** guarda relación con el rendimiento de cuentas de los resultados de la universidad que se traduce en la obtención de unos resultados o entregas (*deliverables*) claras; la capacidad de medir, monitorizar o auditar los resultados, por ejemplo calculando el número de graduados que finalizan los estudios en el tiempo estimado; los costes, cuotas o retorno de la inversión (ROI: *return on investment*), el ofrecimiento de créditos y carreras a tiempo parcial o modulares, la orientación hacia el «managerialism» o la «performativity», etc. La universidad está cambiando internamente y ello la convierte en una institución «supercompleja» o muy difícil de gestionar (Barnett, R. 1999).

En tercer lugar, **la reestructuración constante** de las fuentes de financiación; la reorganización de facultades, escuelas, departamentos; el establecimiento de nuevas alianzas o «partnerships» con otras entidades públicas y privadas, la absorción (*mergers*) o asociación con empresas; los vínculos con los centros de tecnología, etc., supone otra tipología de cambios a los que hacer frente. Sus consecuencias producen tensiones entre el dilema de la competición

y la colaboración; así como van erosionando las identidades particulares y la colegialidad en pro de la individualidad y competencia (por ejemplo con las publicaciones).

El **cambio de paradigma** de la docencia centrada en la enseñanza a la docencia centrada en el aprendizaje ha supuesto un cambio de rol en las responsabilidades del profesor hacia una mayor autonomía del estudiante que no ha sido necesariamente efectivo; ha resucitado un dilema no resuelto en relación al peso de la investigación y la docencia en las funciones del profesor, sobretodo cuando se trata del baremo que se otorga a cada una para su promoción; ha mostrado la inexistencia de una planificación de la carrera profesional con los incentivos necesarios para cada función y ha presenciado una baja implicación de los estudiantes en los estudios.

Todo ello está servido en una gran fuente que es el contexto global e internacional en el cual se debaten las políticas universitarias (Declaración de Bolonia, agenda de Lisboa, etc.), compiten las universidades en el «terreno virtual», se explota el marketing para atraer estudiantes internacionales y se participa en el juego para llegar a formar parte de las universidades de la «Liga» (*Harvard Aspiration Syndrome*).

¿Y qué impacto está teniendo la tecnología? En la sociedad de la información y el conocimiento las universidades están destinadas a crear, criticar y difundir conocimiento haciendo uso de los medios y recursos tecnológicos que complementarán los métodos y recursos pedagógicos para poder llegar a la diversidad de estudiantes. Los entornos virtuales de aprendizaje y los cursos a distancia forman parte del espacio de aprendizaje universitario; los sistemas de gestión de la información y los sistemas de gestión de tareas del profesorado están aunando esfuerzos para mejorar la comprensión de la actividad universitaria y regularla; las restricciones sobre los derechos de la propiedad intelectual (*IRP*) son, entre otras, consecuencias de los cambios a nivel tecnológico. El mundo occidental está sufriendo e intentando sobrevivir a una sobrecarga de información. Es necesario que la universidad, al parecer de McLabhrainn (2007) adopte la filosofía del «tempo lento» (Eriksen, 2001) para poder comprometerse de manera crítica y profunda con la sociedad.

Hay algunas premisas olvidadas en estos tiempos de cambio: una, entender la universidad como una comunidad de académicos y la otra, su misión cívica que recuerda que la institución de educación superior debe ser reflejo y conciencia crítica de la sociedad así como promotora de un intelecto democrático. McLabhrainn nos presenta el ejemplo de una comunidad basada en el conocimiento (*Community Knowledge Initiative*) de la Nacional University Galway (NUI). Dicha iniciativa suscribe un aprendizaje basado en la comunidad y en el servicio, promueve el voluntariado y la ciudadanía activa, el compartir conocimiento y realizar investigación conjunta (www.nuigalway.ie/cki). También insta las universidades a preparar los estudiantes para el reto intelectual, la curiosidad y la

satisfacción; así como a reimaginar el currículo de humanidades, arte y ciencias puras.

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

Las universidades son estructuras «débilmente acopladas» (Weick, 1976/2001) y anarquías organizadas por varias razones: por los vagos mecanismos de control (libertad de cátedra mal entendida), por los múltiples destinatarios (audiencia diversa, muchos modelos de profesores y de estudiantes), por la amplia participación de la comunidad a nivel organizativo (importantes decisiones se toman en algunos ámbitos del departamento) y por la autonomía y descentralización (en cuestiones como el contenido de los programas docentes, la investigación que interesa, etc.).

Las consecuencias de una organización «débilmente acoplada» son:

- a) Por un lado, beneficios: *la flexibilidad, adaptación, autonomía*. Pero, por otro, significa tener un poder no jerarquizado, informal y diseminado de manera desigual a través de la organización (jefes de departamentos, decanos de respetadas escuelas o facultades, investigadores reconocidos y grupos potentes de investigación, profesores socialmente visibles, etc.). Y como desventajas: un funcionamiento caótico y la meritocracia como estrategia para construir imperios;
- b) Los beneficios son que el *conocimiento se basa en el desarrollo* y en las decisiones. Pero, como contrapartida, ello conlleva un control burocrático, lo que se desprende como consecuencia negativa que el poder se puede supeditar al nivel de desarrollo.
- c) *La descentralización* puede considerarse un beneficio. Pero significa tener instituciones «invisibles» con límites imprecisos. Como consecuencia menos positiva, se generan dinámicas micro-políticas difíciles de gestionar.
- d) Como beneficio, *la creatividad*. Ello otorga más peso a las redes sociales, con la consecuencia negativa de la creación de defensas corporativas y poco poder a los estudiantes o profesores jóvenes.

Haciendo un paralelismo con las diversas entregas de la película Star Wars, Sánchez y López Yáñez (2007) resumen los aspectos más críticos de la organización universitaria en:

- «el lado oscuro de la democracia»: decisiones colegiadas, intereses particulares y la batalla por el poder.
- «el imperio contraataca»: la selección de personal y el desarrollo o los peligros de la construcción del imperio. Mecanismos perversos de socialización.
- la (ausencia) de coordinación curricular: el significado sagrado de la «libertad de cátedra».

- «la amenaza fantasma»: división celular en la academia, el dominio de fuerzas centrífugas en lugar de centrípetas; el caso de las áreas de conocimiento y los equipos de investigación oficiales en las universidades españolas.
- los campos de batalla, espacios políticos y estructuras balcanizadas. La pérdida de los aspectos éticos.
- el liderazgo universitario y las ciencias como complejos sistemas autoorganizados.

A nivel de docencia, existen algunos símbolos que pueden cambiarse con el fin de mejorarla:

- la forma en que los departamentos asignan el trabajo de los profesores.
- la forma en que se promueven espacios para compartir metodologías o proyectos de grupos de investigación.
- la distribución de espacios.
- la visibilidad que se da al trabajo de los profesores por parte de las escuelas o facultades.
- la organización de la acogida y la orientación a los nuevos profesores.
- los rituales para estudiantes (ceremonias de graduación, por ejemplo), pero también para profesores (en forma de reconocimiento de su tarea docente).

Desde el punto de vista del género, la investigación realizada para comprender los procesos directivos que realizan las mujeres que ocupan puestos de liderazgo (jefas de departamento, decanas, vicerrectoras o rectoras) en el contexto de diversas culturas organizativas muestra algunas conclusiones importantes en relación al cambio de cultura que se va imponiendo:

- las mujeres en los más altos cargos directivos juegan un rol cada vez más importante en la transformación de las organizaciones universitarias.
- en algunos casos se ha solicitado a mujeres asumir el poder en momentos muy especiales y difíciles, cuando el clima organizativo peligraba.
- las gestoras han mostrado un estilo de liderazgo no-definido y utilizan estrategias y fuentes de poder distintas en función de la situación.
- promueven una orientación más pragmática y adaptativa.
- tienden a ser menos visibles.
- muestran una fuerte orientación hacia el desarrollo de las relaciones y habilidades sociales.
- su estilo de liderazgo equilibrado, orientado tanto a la tarea como a las personas, las ha ayudado a evitar o frenar conflictos potenciales.

Además de promover un estilo de liderazgo transformador, la existencia de buenas prácticas organizativas también es sinónimo de cambio de cultura. Al-

gunas 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.

Como síntesis, Sánchez y López Yáñez (2007) presentan algunos rasgos de una cultura organizacional capaz de liderar estructuras débilmente acopladas. Si una cultura es un sistema socialmente construido de creencias, valores, normas y significados compartidos, las comunidades de práctica aparecen como una estrategia capaz de romper el celularismo, repartir el poder de la toma de decisiones y establecer relaciones colegiales con tal de innovar. Una cultura capaz de crear comunidades de práctica es una cultura innovadora.

Pero esta cultura innovadora se alcanza 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 y 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).

En una dirección similar está orientado el trabajo desarrollado en la investigación coordinada por Tomàs, M.² (2006) en que se parte del diagnóstico de la cultura organizacional de cada universidad, luego se estudian los aspectos de mayores discrepancias respecto a la cultura hacia donde habría que tender para, finalmente diseñar un plan que permita acercarse a la cultura deseable para convertirse en una universidad más acorde con las necesidades de la sociedad.

1 3.3. El diagnóstico de la cultura organizativa de las universidades

El estudio de un constructo tan complejo como el de la cultura organizacional requiere de instrumentos y estrategias variadas, que nos permitan acercarnos al objeto de estudio (Scott, Mannion, Davies y Marshall, 2003:926).

La revisión de la literatura sobre los instrumentos para analizar la cultura organizacional nos lleva a sintetizarlos en la tabla 2.

2. I+D+I BSO 2000-0066 sobre «Estudio del cambio de cultura en las universidades catalanas» llevado a cabo por el equipo formado además por: C. Armengol, N. Borrell, D. Castro, J. Esteve, M. Feixas y J. Gairín

La cultura innovadora de las universidades

Cuestionario	Características	N. ítems	Escala	Fortalezas	Limitaciones
Competing Values Framework (Cameron y Quinn, 2006)	Las dimensiones utilizadas son: clima, estilo de liderazgo, sistema relacional y priorización de objetivos. Los resultados se evalúan en base a 4 tipos de culturas no excluyentes: clan, adhocrática, jerárquica y orientada al mercado.	16	Breves escenarios describen las características básicas de cada tipo de cultura. Se deben repartir 100 puntos entre todos los escenarios en función de su similitud con la propia cultura organizativa.	Fuerte fundamentación teórica; Sencillo y rápido; Validez elevada (face validity); Evalúa la congruencia y fortaleza/solidez de la cultura Propio del contexto educativo	Limitada clasificación de los posibles tipos de cultura organizacional.
Quality Improvement Implementation Survey (Shortell et al. 2000)	Dimensiones claves: carácter organizativo, estilo de dirección, cohesión, priorización de objetivos, y recompensas. Se establecen 4 tipos de cultura: grupo, desarrolladora, jerárquica y racional.	20	Breves escenarios describen las características básicas de cada tipo de cultura. Se deben repartir 100 puntos entre todos los escenarios en función de su similitud con la propia cultura organizacional	Sencillo y rápido; Validez elevada (face validity);	Limitada clasificación de los posibles tipos de cultura organizativa.
Organizational Culture Inventory (Cookle and Lafferty 1987; Thomas et al. 1990; Seago 1997; Ingersoll et al. 2000)	Basado en 12 estilos de pensamiento de los individuos en los grupos/organizaciones: humanístico-servicial, filial, aprobador, convencional, dependiente, esquivo, opuesto, orientado al poder, competitivo, perfeccionista, orientado al logro, autoactualización. Estos 12 estilos de pensamiento se analizan en base a 3 factores: cultura orientada a las personas, cultura orientada a la satisfacción y cultura orientada a la tarea.	120	Escala Likert de 5 puntos	Validez adecuada (face validity); Ampliamente experimentado Sólida base psicométrica Traducción de los resultados en gráficos	Análisis de resultados limitado a 3 factores culturales. Excesivamente largo y complejo.
Survey of Organizational Culture (Tucker, McCoy, and Evans 1990)	Describe la cultura en base a 13 dimensiones: orientación al cliente, orientación a los empleados, coherencia entre los stakeholders, impacto de la misión, madurez directiva, toma de decisiones/ autonomía, comunicación/obertura, escala humana, incentivos/motivación, cooperación vs. competición, coherencia organizativa, producción bajo presión, teoría S / teoría T.	55	Escala de 5 puntos	Detallado trabajo cualitativo como parte del desarrollo. Ha sido utilizado en el sector público y privado.	Únicamente ha sido utilizado en EEUU Básicamente, sólo se ha utilizado con directivos/líderes seniors.

Cuestionario	Características	N. ítems	Escala	Fortalezas	Limitaciones
Cuestionario Armengol (2001)	Las dimensiones consideradas son: finalidades/valores, currículum, asignación de tareas, intervención en la dinámica de trabajo, interacción entre profesionales, gestión de directivos, coordinación pedagógica, innovaciones, conflicto, formación del profesorado y clima. Estás dimensiones se ponen en relación a 4 tipos de cultura: individualista, fragmentada, coordinada, colaborativa.	12+35	El instrumento se divide en dos partes: 1) 12 ítems correspondientes a las 12 dimensiones consideradas. Para cada ítem/dimensión el encuestado debe elegir entre 4 situaciones la que mejor se ajuste a su realidad. 2) 35 ítems con una escala de 4 puntos	Sólida fundamentación teórica Índice de fiabilidad elevado (0,86) Propio del contexto educativo	Limitada clasificación de los posibles tipos de cultura organizativa.
Six dimensions of organizational culture (Beugelsdijk, Koen y Noorderveen, 2006)	La cultura se evalúa en base a 6 dimensiones: resultados, empleados, innovación, comunicación, estabilidad y equipo.	30	Los encuestados deben escoger entre un máximo de 5 opciones, la que más se asemeje a su realidad organizativa.	Modelo ampliamente testado; Sólida fundamentación teórica. Fiabilidad moderadamente elevada para las seis dimensiones (entre 0,69 y 0,86)	Se centra únicamente en aspectos observables de valores y prácticas.
CICOU	La cultura se evalúa en base a 10 dimensiones: misión, gobierno, financiación, investigación, metodologías didácticas, perfil del profesorado, perfil del alumnado, evaluación, TIC, desarrollo del territorio.	124	Para cada ítem el encuestado debe contestar en 2 situaciones la que mejor refleje su opinión respecto a la situación actual y respecto a la situación que considera deseable en una escala que oscila del 1 al 4.	La doble respuesta aporta información valiosa sobre la satisfacción sobre la cultura existente y las posibilidades de cambiarla. Al ser exhaustiva aporta mucha información.	Resultado demasiado largo y requiere de demasiado tiempo para contestarlo.

Tabla 2. Instrumentos para medir la Cultura Organizativa (adaptado de Scott y otros, 2003)

El modelo, desarrollado inicialmente a partir de una extensa revisión teórica, se experimenta y complementa mediante un estudio de casos múltiple, donde cada caso representa un ejemplo en la acción del objeto de estudio (Stake, 1999) que permite investigar el fenómeno en su contexto real (Yin, 2003). Del mismo modo, la utilización de múltiples casos proporciona al estudio final una mayor robustez.

Describimos la cultura a través de: 1) la percepción manifestada por los integrantes de las universidades sobre 10 dimensiones que se señalan a continuación; 2) la observación de símbolos y elementos visuales de que una Universidad hace gala; 3) el análisis de documentos institucionales como los Estatutos, la página web, etc.; y 4) las percepciones de responsables institucionales de diferente rango sobre las dimensiones.

Y todo ello a través de los siguientes instrumentos y estrategias:

Instrumento	A quién se administra	Qué se obtiene
Cuestionario	Profesorado PAS Alumnado	Percepción sobre las 10 dimensiones, manifestaciones e ítems
Entrevistas	Responsables académicos y expertos	Percepción calificada sobre las 10 dimensiones
Análisis de documentos	Documentos institucionales (estatutos, web, etc.)	Como se manifiesta la Universidad sobre las dimensiones a través de los documentos que la presentan o representan
Observaciones	Símbolos representativos Emblemas Costumbres,...	Existencia o no de representaciones de cada dimensión

Tabla 3. Estrategias e instrumentos para la identificación de la Cultura Organizacional

De entre todo el instrumental utilizado durante la investigación presentamos el cuestionario (Tomàs, M. y Rodríguez, D. 2008).

Tras un estudio preliminar, en el que se realiza un análisis comparativo de cuestionarios similares, se definen las dimensiones centrales (véase tabla 4) de la cultura organizacional universitaria y se delimitan particularidades de la población a estudiar, se genera un instrumento para identificar dicha cultura: Cuestionario de Identificación de la Cultura Organizacional Universitaria.

El cuestionario no sólo pretende identificar la cultura actual, sino que permite compararla con la cultura deseada, facilitando así la gestión de procesos de cambio organizativo.

Dimensión	Tipo de contenido – Manifestaciones	Nº ítems
Funciones	Dualidad: docencia-investigación,	5
	Universidad-Sociedad	3
	Desarrollo Territorial	4
Gobierno y Gestión	Nombramiento del rector	3
	Cargos de gestión académica	2
	Órganos colegiados de gestión	4
	Autonomía de gobierno	3
Financiación	Modelo de financiación	3
	Asignación del presupuesto público o subvención	4
	Aportación financiera de los usuarios	5
Investigación	Criterios de evaluación y reconocimiento	5
	Criterio de motivación	4
	Criterio de creación de grupos de investigación y temáticas de investigación	4
Perfil del Profesor	Función del profesor universitario	4
	Visión de la disciplina	3
	Visión de los alumnos	2
	Coordinación y trabajo en equipo en el Departamento	3
Metodología	Transmisión conocimiento	4
	Actualización de la materia	3
	Introducción de actividades	3
	Evaluación de los estudiantes	6
Estudiantado	Sujeto de la formación	6
	Miembro de la comunidad universitaria	7
	Colectivo en interacción con el profesorado	5
Evaluación e Innovación	Evaluación institucional	4
	Evaluación del profesorado	4
TIC	Gestión administrativa	3
	Docencia e investigación	5
	Infraestructuras	6
Relaciones entre la Universidad y su Contexto	Prácticum	3
	Convenios Sistema Universitario	2
	Relaciones Internacionales	1
	Estudios de 3er Ciclo	1

Tabla 4. Estructura del cuestionario

El cuestionario consta de 124 ítems repartidos en 10 dimensiones, cada una de las cuales pretende conocer la percepción del profesorado universitario frente a la cultura universitaria actual (escala A) y la cultura universitaria esperada (escala B) de la institución en la que trabaja.

Las conclusiones respecto de la cultura de las universidades catalanas fueron las siguientes:

Los cambios socioeconómicos, tecnológicos y culturales que tienen lugar en el mundo afectan de manera directa a las funciones de la universidad y, en especial, a los sistemas de organización de la investigación, de la docencia y de la gestión, implicando una nueva cultura para la que hace falta sensibilizar y preparar tanto al personal docente y no docente como a los estudiantes.

Las 4 universidades catalanas estudiadas se caracterizan por considerar que la docencia y la investigación son importantes funciones a desarrollar, no son independientes y deben ser funciones propias de todo el profesorado. Se desea que haya mayor incentivación para la docencia en el futuro.

La relación de la Universidad con la sociedad debe aumentar, vehiculándose a través de oficinas de Investigación y Transferencia Tecnológicas promoviendo relaciones estrechas con el sistema educativo y ejerciendo funciones de dinamización cultural en y para la sociedad.

Se quiere que la Universidad transforme el territorio, escuchando sus demandas tanto a nivel docente (planes de estudio, master ...) como de investigación, aunque no solo quede supeditado a esas demandas.

La mayoría de las personas encuestadas opina que la elección del rector debe expresar el funcionamiento democrático de la Universidad. También manifiestan no estar de acuerdo con que esta elección corresponda al Consejo Social; opinión que contrasta con lo de los expertos entrevistados que comparten que la elección del Rector debe combinar una forma mixta de elección interna y externa.

El profesorado no quiere personal externo a la docencia en los cargos de gestión académica; sin embargo, los expertos opinan que estos cargos deberían ser más profesionales y que el problema se podría paliar si el profesorado tuviera formación al acceder a cargos de gestión.

Los informantes se muestran partidarios de que, en el futuro, el número de miembros que componen los órganos colegiados debe permitir una mayor agilidad en su funcionamiento. También entienden que las decisiones que tomen estos órganos deben partir de una amplia participación y consenso. Estos órganos según los estamentos encuestados deben garantizar, ahora y en el futuro, la participación, transparencia e implicación de toda la comunidad universitaria.

Los tres estamentos consultados están de acuerdo en que la universidad sea una institución que se financie con fondos públicos y todos aspiran a que continúe siendo así. Hay poco acuerdo entre el profesorado sobre que la asignación actual del presupuesto a cada universidad siga parámetros que respeten y no discriminen las diferencias entre universidades. El modelo de financiación debería así estar más de acuerdo con los propios estatutos.

Existe acuerdo en que el contrato-programa debe ser un sistema complementario de asignación presupuestaria y de que favorezca la eficacia y calidad de las universidades; también se considera importante el rendimiento de cuentas.

La comunidad universitaria manifiesta que las tasas de matrícula, las becas y préstamos-renta deben constituir, en el futuro, una parte más importante del pre-

supuesto. El incremento de las tasas de matrícula, a medida que se va pasando de curso o ciclo, no se ve como una situación deseable; sin embargo, se considera que un mejor rendimiento académico debería influir en la disminución de las tasas.

Se detecta una convergencia entre las diversas universidades públicas catalanas analizadas en lo que se refiere al costo por titulado, corrigiendo, en buena parte, los desfases debidos a la creación de nuevas universidades que en un principio tenían un bajo número de estudiantes y un coste por titulado más elevado.

El colectivo docente no se muestra satisfecho con el actual modelo de evaluación y valoración de los tramos de investigación y coinciden al afirmar que requiere una innovación. Esta revisión no pasa tanto por adoptar el sistema de evaluación de la docencia, casi automático, sino basarla en incentivos de tipo económico; tampoco, consideran que deba ser un elemento clave para determinar el reconocimiento que se hace de la valía de un profesor de cara a su promoción futura como lo es ahora.

La investigación se considera como una tarea o función inherente al desarrollo profesional del profesor universitario; es más, uno de los rasgos que caracterizan su perfil es precisamente la posibilidad de crear y aportar conocimiento a partir de la investigación.

También resulta significativa la importancia que la libertad, aunque controlada o regulada y sobre la base de las necesidades sociales, pueda tener para un profesor o equipo a la hora de elegir sus líneas de trabajo e investigación.

Se trata de equilibrar la investigación, que interesa al profesor por afinidad, de la demandada en el ámbito socioeconómico, con aspectos de orden académico, humanístico y social.

Asimismo, se apunta como una buena fórmula de incentivación la posibilidad de distribuir los beneficios que suponen determinados procesos de investigación, de naturaleza más aplicada, y la transferencia tecnológica.

El trabajo de investigación en grupo es muy valorado por el profesorado y, aunque se observa como una tendencia consolidada, se demanda una mayor presencia en el futuro. Se coincide en apuntar que tales grupos deben ser heterogéneos y multidisciplinares; también, se marca como pauta el modelo de financiación y retribución por las tareas que implica y, si bien se considera que puede aportar un beneficio al docente, se entiende que los grupos y proyectos deben beneficiarse de un modelo específico como la subvención cruzada u otros.

Existe consenso entre los encuestados sobre que la función del profesorado universitario es la de ejercer de mediador y facilitador de los aprendizajes de los estudiantes. Se desea que la función docente se centre más en el desarrollo de una serie de competencias académicas y profesionalizadoras, basadas en la reflexión y que contribuyan a la transformación de la sociedad y al desarrollo crítico de los estudiantes, y se centre menos en la transmisión de contenido y conocimiento del profesor. Los nuevos escenarios y contextos educativos visualizan al profesor como un elemento clave en la formación del estudiante, pero no el único. Existen otros recursos que el estudiante tiene a su disposición y el profesor debe organizarlos para

que se gestione el conocimiento del grupo pero también para que se llegue de manera individualizada a conseguir unos objetivos comunes y propios del aprendizaje.

La visión que tienen los encuestados del contenido de la disciplina tiene relación con su grado de actualización y con la participación que tienen en la configuración de los mismos. Los estudiantes están más convencidos que los profesores sobre que se promueve bastante el rigor científico en el tratamiento del contenido. Los profesores opinan que el contenido no se actualiza lo suficiente y creen, en general que podrían esforzarse más para intentar mantener en revisión constante su contenido y para adecuarse a los problemas reales de los estudiantes.

Efectivamente, se hace necesaria una mayor coordinación y trabajo grupal entre el profesorado de un departamento o titulación. El trabajo compenetrado y cooperativo entre docentes es aún escaso. Aunque hay variaciones en áreas de conocimiento o departamentos y los profesores generalmente ya se coordinan mínimamente en el ámbito de contenidos de disciplinas más o menos afines. Algunos se amparan en la malinterpretada libertad de cátedra para abstenerse de los procesos de coordinación; otros entienden que una cierta orientación o proyecto institucional es necesario para conseguir mayor éxito.

Queda bastante camino por recorrer para lograr que el profesorado entienda que el conocimiento de la materia no debe transmitirse unidireccionalmente, sino que debe dar margen de maniobra a los estudiantes para que cada uno, cumpliendo y garantizando unos contenidos pactados, llegue a sus propias metas. Asimismo, la formación del estudiante debe considerar tanto la educación humanística y cultural como la especialización en una área de conocimiento. En cualquier caso, los esfuerzos deben aunarse para conseguir que el estudiante se realice académica y profesionalmente. Es deseable incrementar la formación individualizada para dar respuesta a necesidades particulares. En este sentido, las nuevas tecnologías de la información son una herramienta positiva de soporte y complemento al trabajo del profesor y del alumno.

El colectivo docente y estudiantil percibe claramente que la actual metodología expositiva no debe ser la estrategia prioritaria ni única en la docencia universitaria y coinciden al afirmar que se requieren estrategias innovadoras más participativas y reflexivas, además de un apoyo explícito al trabajo individual sea mediante tutorías presenciales o virtuales. Esta innovación pasa por un cambio de concepciones del profesorado y una formación, pero también por un cambio de actitud en algunos colectivos de estudiantes.

Nadie duda que la actualización del conocimiento del profesor es imprescindible y necesaria pero también se apunta la idea de que hace falta un conocimiento más básico y amplio de la materia por parte del profesorado. La forma en que debe darse esta actualización es a través de la lectura de documentos, a partir de la reflexión sobre la experiencia y también mediante la investigación. El profesor que quiere estar al día sobre el contenido de sus materias debe investigar y transmitir los resultados de dichas investigaciones a los estudiantes.

Tanto alumnos como profesores apuntan la necesidad de complementar las actividades teóricas con otras de tipo práctico. El incremento de este tipo de actividades contribuye a una mejor comprensión y aprendizaje de la materia, puesto que ayuda a consolidar los contenidos propuestos y a mejorar la relación estudiante-profesor. Los trabajos interdisciplinarios, además, facilitan la actualización del conocimiento por parte del profesorado.

El sistema actual y generalizado de evaluación de los estudiantes, basado en una única prueba final donde el estudiante debe demostrar sus conocimientos, se encuentra desfasado. Debe complementarse con otras formas de evaluación y concebirse como un proceso de valoración continuado del aprendizaje del estudiante. Además, las estrategias de evaluación deben ser congruentes con las estrategias metodológicas que utiliza el profesor, en función de los objetivos que se plantea para la asignatura. Cambiar el sistema de evaluación del estudiante, exige también cambiar el sistema de evaluación del profesorado.

Se consideran positivas las nuevas formas de organizar y promover los aprendizajes de los estudiantes, apuntando fórmulas y estrategias que permitan centrarse en las necesidades específicas de los mismos. Aunque el sistema educativo sea suficientemente selectivo en el ingreso en la universidad y se afirma constatar una bajada en los niveles de conocimiento curricular de los estudiantes, demuestran una serie de aprendizajes y conocimientos generales y culturales muy importantes, como pueden ser el dominio de las nuevas tecnologías, las relaciones interpersonales, la comunicación y la información u otros.

Los servicios universitarios son un claro indicador de la calidad institucional. Por ello los estudiantes deben conocer las diferentes opciones que cada universidad y centro ofrecen en los diferentes ámbitos. Asimismo, es importante que los utilice en función de sus necesidades y características. La amplitud de servicios debe ser suficiente para mejorar el rendimiento, en general, y por ello su uso no puede circunscribirse tan solo a los aspectos meramente administrativos.

En lo concerniente a la participación en órganos de gobierno, es importante que la presencia de estudiantes y su implicación sea cada vez mayor ayudando a evitar que los diferentes órganos de gobierno caigan en una percepción errónea de posibles distanciamientos o de una mayor burocratización.

Se trata de promover una nueva perspectiva que el estudiante debe tener de sus profesores: una nueva dimensión relacional en la docencia, en las tutorías y en los procesos relacionales. Evidentemente, estos cambios afectarán también a los sistemas formativos, tutoriales, etc. para que esas relaciones innoven en la línea de lo establecido como deseable y en función del nuevo escenario deseado en las relaciones docente-alumnado.

La orientación previa al acceso, así como la orientación profesionalizadora de los estudios, constituye una dimensión de estudio fundamental para el conocimiento de la cultura universitaria pues nos aporta referencias sobre sus fines,

tendencias y utilidades; además, nos informa sobre cómo perciben esta realidad, mediante la expresión de sus expectativas, los jóvenes estudiantes.

Los encuestados encuentran necesaria la introducción de procesos de evaluación institucional para mejorar la calidad de sus servicios, pero consideran que los que se desarrollan en la actualidad no son suficientemente eficaces y no sirven para establecer propuestas de mejora.

En general, el profesorado opina que es necesario introducir en el futuro procesos que sirvan para evaluar de una forma clara la función docente del profesorado. Manifiestan, además, que estos procesos se han de aprovechar para incorporar propuestas concretas de intervención que puedan repercutir en la mejora de la docencia.

Las respuestas de la comunidad universitaria en esta manifestación se caracterizan por considerar que la presencia e influencia de las TIC es alta en las Universidades, que deberían estar más presentes en el futuro, tanto en las tareas puramente administrativas como en las comunicaciones intra colectivos, y que facilitarían las formas de trabajo de los administrativos. Las respuestas consideran que el uso de las TIC en la docencia y el aprendizaje debe ir en aumento; sin embargo, los entrevistados indican la necesidad de que prevalezcan las universidades presenciales para la formación de los estudiantes aunque deberían contribuir más decididamente a la capacitación de competencias en TIC.

Los centros universitarios están insuficientemente dotados de infraestructuras en TIC y existe la opinión generalizada que deben aumentar.

Tanto profesores como estudiantes desean aumentar significativamente las relaciones curriculares con entidades/organizaciones y aumentar los créditos del practicum. Los profesores piensan que los estudiantes consideran útiles y necesarias las actividades prácticas, afirmación que es corroborada por los mismos estudiantes encuestados. La mayoría de aspectos valorados de relación con el entorno presentan una amplia diferencia (superior a 1) entre realidad y deseo. Por tanto, tanto profesores como alumnos desean un escenario distinto del actual, con una universidad mucho más relacionada con el entorno local, nacional e internacional.

1.4. Dimensiones para el estudio de las innovaciones

1.4.1. Origen de la innovación

Esta dimensión recoge los orígenes que están presentes en las innovaciones, es decir, desde aspectos de como se ha iniciado la innovación, cuales han sido las causas o detonantes de dicho inicio, o el porqué se ha iniciado, así como la procedencia, las causas, estas pueden se desde un problema, en este sentido de la Torre afirma que «la conciencia de una situación problemática proporciona un motivo frecuente para iniciar cambios» (1998), siendo no el problema en si, el motivo por el que se inicia el cambio, sino el tomar conciencia de situaciones o aspectos

que resultan incómodos para las personas y que por lo tanto desean solucionarlo. También puede surgir la innovación por propuestas de mejora y por adaptación a normativas entre otras.

En el origen de las innovaciones, el contexto es otro elemento importante a tener en cuenta, ya que este varía entre los centros, así como la cultura, los recursos, la trayectoria y la manera de afrontar las situaciones dificultosas entre otras.

Las innovaciones pueden estar impulsadas desde diversas vertientes, aquellas impulsadas desde la gestión (lógica arriba-abajo) y aquellas que surgen de las prácticas de quienes enseñan. 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.

En el primer caso, intervienen múltiples mediaciones entre los que promueven y/o gestionan el cambio (autoridades, consejos académicos, comisiones de carreras, etc.) y los que lo llevan a cabo (docentes). Las transformaciones producidas desde esta fuente enfrentan la cuestión de cómo las ideas nuevas se concretan en las prácticas o cómo se extienden desde su punto de origen y son adoptadas. Esto constituye un problema central para cualquier sistema de cambio planificado a mediana y gran escala.

pecto de la segunda fuente, como origen de las innovaciones, entendemos que representa el proceso inverso al descrito anteriormente, ya que no todas las innovaciones tienen su origen en niveles más altos de aquellos en los que se concretan ni en agentes exteriores a los sujetos que las llevan a cabo, sino que la innovación se origina y concreta en el mismo sujeto o grupo (Bentolila, 1997). Se podría decir que el proceso de innovación es más directo, en el sentido de que no hay casi mediaciones entre quien piensa y decide la innovación, y quien la concreta, ya que es el propio docente quien se mueve alternativamente en los tres niveles. El cambio o innovación no está impuesto ni prescrito desde otra instancia, sino más bien responde a una necesidad individual y/o grupal de cambiar un orden de cosas que de alguna forma ya no resulta aceptable. La denominación de emergentes surge por el hecho de que finalmente esas innovaciones constituyen actuaciones cuyas condiciones de posibilidad se visualizan y emergen desde las propias prácticas de enseñanza (Bentolila 1997).

De la Torre (1994) afirma que «para que un problema se convierta en principio de innovación y cambio es preciso que haya personas con iniciativa, con propuestas concretas, con cierto reconocimiento entre los profesores».

1.4.2. Valores que sustentan la innovación

Diversos autores definen a la cultura organizacional como «el conjunto de suposiciones, creencias, valores y normas que comparten sus miembros» (Davis y Newstrom (1991:70, citado en Boada, de la Fuente y de Diego, 2007:22), o bien

como «los valores, entendimientos, patrones de creencias y expectativas que comparte un grupo social» (Alonso, Palací y Osca, 1993: 45, 22). Se considera que «un verdadero mejoramiento de la empresa (en nuestro caso, de la universidad) y su adaptación al entorno implica necesariamente un cambio cultural que promueva la colaboración, la delegación y el aprendizaje continuo» (Boada, de la Fuente y de Diego, 2007). Estos autores consideran que los valores y las creencias son los elementos más básicos del cambio ya que son ellos los que dan sentido al mismo.

Por otra parte, como afirman de la Torre y coautores refiriéndose a la reforma educativa, «lo más importante de una reforma no son los cambios externos, los cambios legales y de estructuras organizativas, sino los cambios internos; los cambios que se producen en las actitudes y comportamientos de las personas» (1998:9).

De todas estas afirmaciones podemos sopesar la importancia de los valores que sostienen los protagonistas de un cambio educativo, que influyen tanto en sus percepciones como en las acciones que llevan a cabo, sean aquéllos y éstas favorables o resistentes al cambio. De allí la necesidad de estudiar, 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 éxito de una innovación depende en gran parte de la identificación de todos estos actores con los valores de la innovación. Justamente, Tomàs y otros (2003) señalan, por una parte, que «los cambios de cultura son lentos y que están sujetos a diversidad y multitud de factores no todos ellos controlables desde los órganos de dirección», y por otra que «los cambios culturales deben estar enraizados en el propio personal que los lleva a cabo [...] consideramos muy importante analizar lo que piensa y percibe el personal de la comunidad universitaria». Por estos motivos los valores de los participantes en una innovación se consideran como una de las dimensiones clave de la misma.

1.4.3. Liderazgo de la innovación

Una de las cuestiones que nos interesa estudiar es la referente al papel que juega el liderazgo en el mayor o menor éxito, efectividad y extensividad de las innovaciones. Nos preguntamos por la relación existente entre liderazgo e innovación pero también entre liderazgo y cultura innovadora. Hasta que punto el estilo del líder es determinante o lo es más la cultura organizativa y si es más o menos favorecedora del cambio. ¿Se puede hablar de un estilo de liderazgo capaz de conseguir el éxito en las innovaciones en cualquier contexto, en cualquier grupo, en cualquier cultura? 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 luego de Blanchard

y Hersey que dieron lugar al llamado liderazgo situacional o contingentista. La situación de los miembros del grupo donde ejerce el liderazgo, su capacidad, su motivación, etc., así como las circunstancias más allá de los aspectos individuales determinan la eficacia de una innovación. Con ello estamos diciendo que nos alineamos entre aquellos que consideran que el ejercicio del liderazgo está íntimamente relacionado con el grupo, área, institución en donde se ejerce.

El estudio se contextualiza en la Universidad, por tanto, lo primero que vamos a dilucidar es ¿qué liderazgo requiere la Universidad? Pero además nos ceñiremos a la Universidad del s. XXI, cambiante, en pleno proceso de remodelación de sus funciones. ¿La universidad al servicio de la economía o de la sociedad o del conocimiento? Resulta evidente que liderar una universidad al servicio de la economía requiere habilidades diferentes que liderar una universidad al servicio del conocimiento. Y más aún, liderar el cambio, la transición de la universidad-academia a la universidad-empresa, ¿qué tipo de liderazgo se necesita? ¿O se necesitan líderes capaces de buscar otras transformaciones que no sean las de sometimiento al mercado?

Los cambios acaecidos en la sociedad y en la universidad en las postrimerías del siglo XX e inicios del siglo XXI han llevado a una nueva conciencia sobre el hecho de que el liderazgo, factor clave para la mejora a gran escala, debe ser radicalmente diferente a como era hasta ahora (Fullan, 2002).

Consecuencia también de la complejidad e incremento de los cambios que vive la universidad el ejercicio del liderazgo se convierte en imprescindible y difícil: «Cuanto más compleja se vuelve la sociedad, más sofisticado se vuelve el liderazgo» (Fullan, 2002). Los viejos modelos de líderes carismáticos ya no sirven para esta sociedad. Coincidimos con Fullan (2002) cuando dice los líderes carismáticos, a veces inconscientemente, son más perjudiciales que beneficiosos porque, como mucho, provocan mejoras episódicas para un grupo dependiente, frustrado o deprimido. Debemos encontrar líderes capaces de actuar en circunstancias complejas e inciertas.

Kotter, Ramsden (1998) distingue entre management y liderazgo en relación a dos dimensiones, la del personal académico y la del trabajo académico. El líder académico es el reino del académico emprendedor y las habilidades de influencia al profesorado senior y otras decisiones, amante del riesgo, calculador y con conductas estratégicas. El líder manager focaliza la atención en la supervisión del staff y su eficiencia a través de la selección, delegación, recompensa y evaluación.

¿Qué es el liderazgo? Es un proceso de influencia referido al manejo del cambio. Se refiere a la capacidad de influir en un grupo para conseguir unas metas. La influencia puede ser formal y no formal (fuera de la estructura formal). El liderazgo, pues, no es movilizar a los otros para que resuelvan los problemas que ya sabemos resolver, sino ayudarles a afrontar los problemas que nunca han sido abordados con éxito. (Fullan, 2002).

¿Es importante el liderazgo? El impacto del liderazgo no es algo igualmente interpretado por toda la comunidad científica. Las diferencias entre los líderes, en todo caso, se deben medir en función de los resultados: rendimiento, cumplimiento de los objetivos, crecimiento y desarrollo individual.

El rol del líder en el cambio está bien documentado (Peters y Austin, 1985; Bennis y Nanus, 1985; Pettigreu, 1985). Está claro que sin el compromiso sostenido del líder las iniciativas de cambio se desvanecen. Los cambios deben estar bien liderados más que bien conducidos (Turrill, 1986: 16).

El liderazgo es uno de los conceptos más controvertidos y estudiados en el siglo xx. Con todo, muchos investigadores estarían de acuerdo con las siguientes proposiciones. (Howe, 1994):

- a) El liderazgo no es coerción u obtener sumisión en las decisiones, roles, regulaciones o políticas que signifiquen coerción.
- b) el liderazgo implica una influencia entre líder y seguidores con el intento de realizar cambio, cumplimiento de propósitos mutuos o creando significados.
- c) el liderazgo implica interacción entre la gente o en las cosas relacionadas con el trabajo.
- d) el liderazgo está formado por personas, organizaciones, y factores ambientales y su interrelación y los resultados.

Para McNay (1995), la función del liderazgo consiste pues a la vez en difundir esta inspiración general de la acción y preparar para la negociación, la aceptación de las soluciones, frecuentemente de compromiso, que permiten traducir concretamente en estrategias particulares para favorecer las ideas o estrategias particulares de un sector a otro. En vista de asegurar la mejor credibilidad del cambio y de las nuevas aspiraciones los líderes toman así el tiempo de escoger las innovaciones que son más posibles de ser aceptadas, realizadas y transferibles. Habla de estrategias adaptativas, a la vez conforme a las hipótesis de racionalidad limitada, «bounded rationality» de H. Simons.

Asimismo, Ramsden considera que la tarea más dura asignada a los líderes en las universidades es crear un clima que asegure que las innovaciones tengan éxito, y a la vez reconocer que no tendrán éxito muy a menudo. Para Ramsden lo importante para avanzar en el liderazgo de las Universidades no es cuánto se parecen o no a las demás organizaciones sino cuál es el principal producto de las universidades. La tarea principal de la Universidad es el aprendizaje, y la de los líderes académicos ayudar a que la gente aprenda.

El estilo de liderazgo transformacional ayuda a construir y mantener equipos sinérgicos en los subsistemas envueltos en el cambio.

Reid y otros (1987:29) tienen una lista de 10 atributos para conseguir escuelas eficaces. La primera de ellas es el rol de liderazgo de los directivos. Aunque

diversos autores señalan que las evidencias de investigación son débiles, la importancia del liderazgo es difícil de negar.

Consecuencia de las investigaciones sobre este binomio «innovación-liderazgo», Fullan (2002) señala que es esencial para los líderes entender el proceso de cambio. Seis directrices para pensar en los procesos de cambio:

- a) el objetivo no es innovar al máximo
- b) tener las mejores ideas no es suficiente
- c) tener en cuenta las primeras dificultades de intentar algo nuevo
- d) redefinir la resistencia como una fuerza positiva potencial
- e) el juego consiste en reculturizar
- f) no organizarse mediante una lista de cosas que hacer: hay que pensar siempre en clave de complejidad.

1.4.4. Fases y estrategias en el proceso de innovación

La implementación y la adopción de innovaciones siguen una serie de fases y se consiguen mediante un conjunto de estrategias. Algunos de los autores de referencia que nos ayudan a explicar las fases y estrategias del proceso de innovación son Lewin (1951); De la Torre (1994); Escudero y González (1987); Kanter (1988), Fullan (1990) y Rogers (2003), Hall y Hord (2006).

Existen diferentes modelos explicativos de las fases de toda innovación educativa (Escudero y González, 1987; De la Torre, 1994) u organizativa (Payne, 1990), aunque la mayoría son más prescriptivos que comprensivos. Escudero y González (1987) proponen un modelo de innovación de cinco fases: planificación, diseminación, adaptación o adopción, aplicación y evaluación. Estas fases obedecen a una innovación promovida desde instancias del sistema pero externa al profesorado. De la Torre (1994), citando a Fullan (1990), sugiere agruparlas en tres: iniciación, utilización y evaluación. Sin embargo, estas tres fases pueden ser llamadas de muchas maneras. Para la fase inicial se utilizan conceptos como planificación, experimentación, difusión o diseminación, adaptación, movilización; para la fase de utilización se emplean términos como aplicación, desarrollo o implementación, y para la fase de evaluación, conceptos como internalización, incorporación o institucionalización.

Las innovaciones organizativas en instituciones formativas han estado estudiadas tanto desde la pedagogía como la psicología de las organizaciones. Rogers (2003) parte de la idea que la innovación organizacional va a resolver algún tipo de problema que ésta tiene. Las dos grandes fases que identifica son la de iniciación y la de implementación, cada una de ellas con diversas subfases. La *fase de iniciación* se subdivide en dos: a) la de establecimiento de la agenda o fase en la que se definen los problemas de la organización y se empieza a estimular para encontrar una innovación adecuada (de generación propia o foránea); y b) de

confrontación (o «matching») en la que la organización intenta evaluar y predecir la adecuación de la innovación en relación al problema planteado. Esta subfase se acaba con la decisión de adopción o no de la novedad. La *fase de implementación* se subdivide en tres: c) redefinición/reestructuración de la innovación para adaptarla a la organización y viceversa (adecuación de la organización a la innovación); d) clarificación: la innovación se va ajustando gradualmente, su significado dentro de la organización se clarifica y se corrigen los efectos inesperados o colaterales para que sea exitosa; e) rutinización: cuando la innovación se incorpora a la vida cotidiana de la organización, y deja de ser considerada innovación.

Lewin (1951) también señala tres pasos en el cambio: 1) la descongelación, que consiste en provocar una disminución de las resistencias racionales a la novedad propuesta y conseguir una reducción de la tensión grupal, 2) el desplazamiento hacia un nuevo nivel, y 3) la congelación o asentamiento de la nueva situación lograda. Los dos primeros conllevarían una necesaria conmoción emocional para poder romper los prejuicios y conseguir nuevos juicios.

Según Kanter (1988), son cuatro las tareas que corresponden generalmente a la lógica del proceso de innovación, algunas veces tienen lugar de manera secuenciada en el tiempo, otras se superponen. Son: a) la generación de ideas y la activación de los emprendedores o iniciadores de la innovación, b) el establecimiento de coaliciones y la adquisición del poder necesario para convertir la idea en realidad, c) la realización de la idea y producción de la innovación, convirtiendo la idea en producto, plan o prototipo para ser utilizado, d) la transferencia o difusión, extensión o diseminación del modelo y la comercialización del producto o adopción de la idea o del plan.

A partir de este modelo dinámico, aunque limitado en cuanto obvia las propias de la evaluación de la innovación, se puede establecer las estrategias específicas propias de las innovaciones objeto de nuestro estudio. Las *estrategias y fases principales* que se asumen desde el modelo y desde la práctica organizativa son cuatro: la detección de una idea o propuesta, la difusión o transferencia para diseminarla en el contexto más inmediato, la realización de la novedad o implementación que ha de transformar o impactar en las prácticas educativas, organizativas o en rendimiento profesional de las personas, y la evaluación de la implementación real y posible transferencia de la innovación.

Para Angehrn, Schönwald, Euler y Seufert (2007), las fases en el proceso de cambio hasta la adopción de la innovación son cuatro:

- Sensibilización: en el estadio de sensibilización, el individuo es expuesto a la innovación pero le falta ampliar su información sobre ella y demuestra poca preocupación sobre o implicación en la misma.
- Interés: en el estadio de interés, el individuo se interesa en la nueva idea y busca información adicional sobre el tema.
- Intento: en el estadio de intentar, el individuo ha tomado la decisión de utilizar la innovación de manera tentativa.

- Adopción: en este estadio, el individuo decide continuar haciendo pleno uso de la innovación.

El papel del agente de cambio, el promotor, es el de ayudar a los individuos a pasar a través de las fases de adopción. Al realizarlo, tienen que tener en cuenta las siguientes normas:

- El impacto que una intervención específica tiene en la predisposición al cambio de una persona se ve influido por el estadio de cambio en el que se encuentra dicha persona, así como sus características específicas (dimensión individual).
- El impacto está en función de las redes de influencia (dimensión de red).
- El impacto es también una función de la cultura específica de la organización, que tiene un impacto directo en los comportamientos de los individuos (dimensión cultural/contexto).

Cabe tener en consideración que la transición entre fases no es un proceso lineal de una sola dirección. También se da la posibilidad de que la persona retroceda en el nivel de predisposición al cambio si no consigue el apoyo o la atención adecuada, o como consecuencia de su influencia personal en la red. No obstante, si una persona llega a la fase de adopción, no retrocederá a un nivel anterior de disposición al cambio.

Variaciones individuales en la adopción del cambio

Cuando una innovación es introducida a cada miembro de la organización al mismo tiempo, el porcentaje de aceptación del cambio y desarrollo de nuevas habilidades y competencias para adoptar la innovación variará individualmente (Hall y Hord, 2001).

La respuesta individual al cambio organizacional se ha estudiado desde diversas disciplinas, como la teoría de la innovación, la teoría de la aceptación de la tecnología, y otros campos de investigación psicológica (psicología social, de la personalidad, de las diferencias individuales...).

Desde el punto de vista psicosocial (Roca, 1996), los procesos subyacentes a toda innovación son básicamente tres: un proceso de *convencimiento*, en el cual la novedad se extiende a los colectivos que consideran aceptarla y a lo mejor se comprometen en implementarla; un proceso de *cambio*, en el cual el sujeto, unidad organizativa o la institución revalora, idea, ensaya y/o adquiere nuevas actitudes o una nueva manera de hacer; y un proceso de *institucionalización* donde se desencadenan mecanismos colectivos de influencia, negociación y adopción. Así, en el primer y segundo proceso (convencimiento y cambio), se puede dar un cambio de actitudes, capacidades intelectuales y afectivas, y/o competencias educativas desencadenados por los procesos de aprendizaje y revaloración cognitivos

y emocionales. El tercer proceso (la institucionalización) consiste en regular la pervivencia de dicha innovación, es decir, ratificar el reconocimiento en la oferta de la institución, y en última instancia, la *transferencia* supone influir socialmente a otros grupos del mismo rango y/o a instancias organizativas superiores de decisión por atracción o credibilidad.

En relación a como las personas adoptan las innovaciones, Rogers (2003), mantiene que la adopción de una innovación es un proceso con cinco etapas y la decisión opcional de las personas de adoptar una innovación puede distribuirse de forma normal en una escala temporal. En su curva de la Difusión de la Innovación, definió un conjunto de tipologías de adoptantes, incluyendo innovadores, primeros adoptantes, primera mayoría, última mayoría y rezagados, cada uno con su propia localización en la curva de adopción.

Según el nivel por el cual un individuo adopta nuevas ideas antes que otro miembro de un sistema social, Rogers clasifica los adoptantes potenciales en cinco categorías. Los diferentes tipos difieren en sus prerequisites, intereses, modelos de comunicación e integración social dentro de su organización (Rogers, 2003, p. 280):

- Innovadores: Están muy dispuestos a probar nuevas ideas. Este interés les lleva a sobresalir del círculo local de redes de pares y a establecer relaciones más funcionales. Los modelos de comunicación y amistades entre un cliché de innovadores es común, al margen de que exista una distancia (funcional, geográfica, etc.) considerable. Para llegar a ser un innovador hace falta cumplir una serie de prerequisites. El control de recursos económicos, la habilidad para comprender y la habilidad para aplicar conocimiento técnico complejo. El innovador también debe lidiar con un alto nivel de incertidumbre.
- Adoptantes tempranos: Están más integrados en el sistema local que los innovadores. Tienen y lideran la opinión de la mayor parte de los sistemas sociales. Los adoptantes potenciales piden consejo e información sobre la innovación a los adoptantes tempranos. Es considerado como un individuo al cual recurrir antes de utilizar una nueva idea. Son respetados por sus pares y son el referente para un uso exitoso y a la vez discreto de nuevas ideas.
- La mayoría temprana: Adoptan nuevas ideas antes que el promedio de un sistema social. La mayoría temprana interactúa a menudo con pares, pero raras veces ocupa posiciones de liderazgo. El posicionamiento único entre los más pioneros y los rezagados en la adopción hace que sean un importante enlace en el proceso de difusión. Ofrecen la interconexión entre redes de diferentes sistemas. Pueden deliberar durante algún tiempo antes de adoptar completamente una idea nueva.
- La mayoría tardía: Adoptan nuevas ideas después del promedio de miembros de un sistema social. No adoptan la innovación hasta que los

otros la han adoptado. Pueden ser persuadidos de la utilidad de nuevas ideas pero la presión de los pares es necesaria para motivar la adopción.

- Los rezagados: Son personas más lentas que cualquier otra, el último grupo en adoptar una innovación. Casi no tienen opinión como líder. Las decisiones a menudo se toman en función de lo que se ha venido haciendo en generaciones anteriores y estas personas habitualmente interactúan principalmente con otras que también tienen valores relativamente tradicionales.

La teoría de Rogers analiza y contribuye a explicar la adopción de una nueva innovación o el proceso de cambio social. Una innovación es una idea, práctica u objetivo que es percibido como nuevo por un individuo u otra unidad de adopción. La novedad de la idea percibida por el individuo determina su reacción (Rogers, 2003). Como resultado, la difusión es el proceso por el cual una innovación es comunicada a través de ciertos canales durante un período de tiempo entre los miembros de un sistema social.

El marco organizacional y especialmente el tipo de decisión sobre innovación en una institución educativa tiene una influencia importante en la manifestación de las diferencias individuales en el comportamiento. Según Rogers (2003: 204), los procesos de toma de decisiones sobre la innovación pueden ser de tipo:

- Autoritario, donde la adopción de la innovación es obligatoria y los individuos dentro de la organización no tienen otra alternativa que adoptarla o no a causa de la falta de alternativas o sanciones efectivas en caso de no cumplir.
- Opcional, donde los procesos de decisión sobre adopción de la innovación son tomados a nivel individual, independientemente de las decisiones de otros miembros del sistema.
- Colectivo, en el que los miembros de un sistema deciden sobre la adopción o rechazo por consenso.

Se asume que en organizaciones autoritarias –como las militares– las diferencias individuales en actitudes y comportamiento son probablemente menos diferentes que en organizaciones universitarias con una fuerte tradición de procesos de decisión opcionales o colectivos.

Finalmente, existe siempre una confrontación o tensión diferencial entre impulsores y receptores que perciben la innovación de manera distinta. De la Torre (1994) hace una especial consideración a esta etapa de confrontación existente en todo proceso de innovación. La confrontación, «matching» para Rogers (1983) o «movilización» para Fullan (1982), alude a la dialéctica que se crea entre presente y futuro, entre voluntad y realidad, entre impulsores o emprendedores y receptores, como resolución a la «tensión diferencial» que existe ante momentos

de cambio y que otros autores no mencionan. Probablemente, esta tensión es más notable en el caso de las innovaciones verticales (top-down o impulsadas por parte de tomadores de decisiones de niveles superiores del sistema).

El cambio tiene lugar en el ámbito intrapersonal, pero también repercute socialmente en el grupo u organización.

1.4.5. Resistencias y obstáculos a la innovación

Las resistencias son inherentes a la innovación; es más, algunos autores conciben la innovación como la superación de las resistencias en el proceso de cambio (Herriot y Gross, 1979). Podemos decir que ralentizar, oponerse, protestar, boicotear, criticar, entorpecer... son actitudes que podemos encontrar en cualquier proceso de cambio.

La resistencia no sólo puede ni debe concebirse como una amenaza o un elemento negativo en las dinámicas de cambio, pueden ser una variable para la reflexión, la cohesión o 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.

Planteado de esta forma a cualquier gestor de un proceso de cambio le resulta imprescindible el estudio y conocimiento detallado de los enfoques, tipos y naturaleza de las resistencias. La innovación en la universidad no escapa a esta dinámica por lo que hemos incluido en las dimensiones de nuestra investigación el estudio de las resistencias al cambio. Entendemos la resistencia al cambio como la respuesta centrípeta producida ante la ruptura del equilibrio de un sistema y que genera una amenaza de pérdida. El propio Robbins (1987) ya apuntaba que las personas no son resistentes al cambio, sino a la sensación presente o futura de pérdida. Igualmente existe una cierta correlación entre el grado de resistencia y el tamaño de la innovación.

Son varios y prolijos los intentos por ordenar y clasificar las diferentes variables que se conforman entorno al constructo sobre la resistencia al cambio. Haciendo un esfuerzo de síntesis (Robins, 1987; Aguilar, 2003; Villa, 2008) podemos identificar como dimensiones para el análisis de las resistencias una clasificación en torno a:

- a) El foco o agente que la origina. Se pueden distinguir hasta 5 variables capaces de generar un foco de resistencia al cambio: las personas individualmente, los grupos más o menos institucionalizados, los procesos específicos, como el proceso de formación, los sistemas en su conjunto, como el sistema educativo y el sistema social.
- b) El modelo o actitud. Se pueden identificar dos modelos claramente:
 1. identificados cuando se actúa de forma activa y se adoptan actuaciones

concretas y específicas de resistencia a través del sabotaje, la oposición directa u otras actuaciones que implican una cierta acción «en contra de».

2. También se puede manifestar la resistencia de forma más pasiva, es decir, sin colaborar en el proceso de cambio y manteniendo actuaciones y actitudes de clara inhibición.
- c) El origen o naturaleza. Se establece en relación al sustrato de racionalidad con el que se puede explicar la actitud o acción de resistencia. En ese sentido se podrían clasificar las actitudes de resistencia dentro un continuo entre la racionalidad, basada en la argumentación y exposición opuesta de razonamientos y juicios y, la irracional, basada en aspectos vinculados a la dimensión más socioafectiva y sentimental.
- d) La magnitud o alcance. Se pueden manifestar resistencias de tipo global a la totalidad del proceso de cambio iniciado o planteado; por el contrario, se puede manifestar resistencia sólo a una parte más o menos identificada del mismo.
- e) El enfoque de actuación o tratamiento. Las resistencias pueden, y deben, preverse y requieren de una actuación específica, por ello en su intervención el enfoque puede ser funcional, cuando se aborda desde una perspectiva que permite un desarrollo ulterior del propio proceso de cambio; o disfuncional, cuando la resistencia es sólo causa de conflicto.

1.4.6. Impacto de la innovación

Estamos viviendo un período de transformaciones cuyas características principales son la acelerada sucesión y la interrelación de sectores. No hay cambios sociales, económicos o educativos de forma aislada sino que existen entre ellos una interrelación dinámica, lo económico, curricular o estructural influye en lo personal o social. Las teorías del cambio nos proporcionan una nueva visión de cuanto sucede en los grupos humanos. Nos codifican la realidad social para darnos cuenta de sus elementos, relaciones e implicaciones.

Pero, en palabras de S. de la Torre «debemos huir del cambio por el cambio, hemos de evitar la innovación sin cambio. Es decir aquella que sirve de trampolín o reconocimiento social de algunos agentes de innovación, pero que no llega a producir cambios significativos porque no se da implicación de las personas» (1998:19). Por ello es tan importante analizar la dimensión del impacto que toda innovación ha producido tanto en las personas como en el contexto.

Toda innovación se ve plasmada en unos resultados tangibles o intangibles en la institución en que tiene lugar. Cuando nos proponemos una innovación esperamos alcanzar unos objetivos previamente diseñados. Lo que ocurre, sin embargo, es que muchas veces estos objetivos no se cumplen, son parciales o

aparecen otros resultados no esperados. Debemos tener en cuenta, también, que las transformaciones en las personas y en las instituciones son lentas, ya que la mayoría de veces demandan un cambio de cultura.

La eficacia de un proceso de desarrollo institucional no sólo viene dado por la innovación y la mejora sino, como nos recuerda Escudero (1990), por el desarrollo de la capacidad organizativa y pedagógica del propio centro para el mantenimiento, la continuidad y la institucionalización de procesos de mejora y cambio. Y ello requiere la autodirección de la institución y el liderazgo de personas clave que sepan aglutinar las necesidades sentidas, con las respuestas adecuadas. Así, de este modo se podrán producir los impactos en las personas, estructuras y en el ámbito social.

El Diccionario del «Institut d'Estudis Catalans» considera el impacto en un doble sentido, como:

- efecto producido por algo
- impresión interna causada por alguien o algún acontecimiento

En nuestra investigación nos interesa conocer los efectos de las innovaciones. Sin embargo no diseñamos indicadores, si no que evaluamos el impacto, fundamentalmente, a través de las descripciones de los diferentes actores (impulsores, implementadores y receptores). Nosotros analizaremos los efectos producidos, tanto en las personas como en la institución, especialmente si son duraderos y medibles y aquellos más sutiles o simbólicos, por ejemplo satisfacción, agrado, etc.

1.4.7. Financiación de la innovación

Es un factor clave contar con recursos financieros adecuados a la innovación para ponerla en marcha. El financiamiento del coste de la innovación es condición sine qua non para que esta pueda tener éxito.

Del análisis de la actividad innovadora y exitosa en universidades de educación superior inglesas, Clark (1998a/1998b) refiere que las instituciones que cuentan con una base de fondos diversificada, que tienen fuentes de financiamiento del gobierno, de la industria y de fondos privados, si una fuente se debilita, los efectos de la pérdida se ven mermados por las múltiples fuentes de ingreso.

La diversificación financiera refuerza la autonomía institucional y hace posible corregir los instrumentos de toma de decisiones, apoyando tanto las acciones orientadas al cambio como las actitudes proclives a las políticas de mejora de la calidad. Las principales tendencias observadas en las políticas de diversificación pueden agruparse de la manera siguiente: a) Ampliación de las fuentes privadas de financiación y posibilidad de apelación financiera a distintas administraciones públicas; b) Incremento de la participación de los usuarios directos mediante el

pago de tasas más elevadas; c) Potenciación de la financiación directa mediante la realización de contratos por oferta de servicios prestados a los sectores público o privado, así como la promoción de estructuras conjuntas de colaboración empresarial, tales como los parques tecnológicos; d) Promoción de la financiación mediante la fórmula de mecenazgo; e) Explotación de fondos propios para la obtención de recursos. (AEU, 1997).

Dos claros ejemplos de esta diversificación de fuentes son por un lado el caso de la innovación de la escuela de enfermería, dónde los recursos provienen de dos fuentes primordiales, una del gobierno catalán a través del Institut català de la Salut, y la otra de las cuotas privadas que pagan los estudiantes y por otro, el caso del Observatorio de la Igualdad de Oportunidades donde los recursos provienen de la propia universidad así como del Institut Català de la Dona.

Las principales estrategias financieras empleadas en la mejora de la calidad de las instituciones públicas pueden ser ordenadas de acuerdo con alguna de las tres bases que se exponen a continuación.

La primera pretende que el mercado sea el mecanismo con el que promover la política de calidad. Para ello, es fundamental obtener las condiciones de un mercado amplio, en el que se produzcan niveles significativos de diferenciación y competitividad entre las instituciones universitarias. En este caso, el mercado ha de ser complementado con una información pública eficaz sobre las instituciones implicadas y una gran movilidad del alumnado (Dill; 1997: 167-198).

La segunda recomienda la evaluación directa de la calidad en las universidades mediante la implantación de programas específicos. Barr (2001, 191-222). Por último, la tercera emplea la utilización selectiva de instrumentos de financiación de la educación universitaria para que el sistema público consiga objetivos de eficacia y equidad predeterminados. En relación con esta última estrategia, Prado, J. (2003) señala que, en general, los gobiernos consideran que los incentivos financieros son medios más efectivos para influir en el funcionamiento de las universidades públicas que cualquier otro medio de intervención administrativa, por su capacidad para modificar los desempeños tradicionales y las actitudes de los agentes implicados en la determinación de la demanda y la oferta universitarias.

También los recursos, propician tareas académicas diferentes que se integran con otras en el marco de los trabajos prácticos que plantean los docentes. Fullan (1991) entiende que «cualquier innovación conlleva inevitablemente a la utilización de materiales curriculares diferentes a los habitualmente empleados». Desde la concepción de recursos didácticos que sustentamos, como mediadores culturales que propician el aprendizaje en el aula, es posible percibir que los nuevos materiales requieren de nuevas estrategias de enseñanza y nuevas formas de evaluación.

Índice

Introducción	7
1. Marco teórico	9
1.1. Introducción.....	9
1.2. La innovación en la universidad.....	9
1.2.1. Sobre el concepto de innovación y cambio.....	9
1.2.2. La innovación de las universidades.....	16
1.3. La cultura de las instituciones innovadoras de educación superior.....	17
1.3.1. La universidad innovadora.....	17
1.3.2. Hacia la construcción de una cultura innovadora en la universidad.....	19
1.3.3. El diagnóstico de la cultura organizativa de las universidades.....	23
1.4. Dimensiones para el estudio de las innovaciones.....	32
1.4.1. Origen de la innovación.....	32
1.4.2. Valores que sustentan la innovación.....	33
1.4.3. Liderazgo de la innovación.....	34
1.4.4. Fases y estrategias en el proceso de innovación.....	37
1.4.5. Resistencias y obstáculos a la innovación.....	42
1.4.6. Impacto de la innovación.....	43
1.4.7. Financiación de la innovación.....	44
Diseño de la investigación	47
2.1. Introducción.....	47
2.2. Hipótesis.....	47
2.3. Objetivos.....	48
2.4. Muestra.....	49
2.5. Instrumentos.....	50
2.5.1. Entrevista focalizada.....	50
2.5.2. El <i>focus group</i>	52
2.6. Modelo para el análisis de los datos.....	54
2.7. Diseño para la codificación de los datos.....	56
Desarrollo de la investigación	59
3.1. Descripción de cada innovación.....	59
3.2. Instrumentos.....	61
3.2.1. Entrevistas individuales.....	61
3.2.2. Entrevistas grupales o <i>focus group</i>	61

Resultados de la investigación	65
A) Respeto de cada innovación	65
4.1. Innovación nº1: «El proyecto educativo de Ciencias»	65
4.1.1. Descripción de la Innovación	65
4.1.2. Descripción de los informantes	68
4.1.3. Descripción de las dimensiones	68
A. Respeto a la dimensión Origen	68
B. Respeto a la dimensión Liderazgo	69
C. Respeto a la dimensión Fases y Estrategias	70
D. Respeto a la dimensión Resistencias y Obstáculos	71
E. Respeto a la dimensión Impacto	73
F. Respeto a la dimensión Financiación	74
4.1.4. Resumen	75
4.2. Innovación nº 2: «El Plan para la igualdad de género»	76
4.2.1. Descripción de la Innovación	76
4.2.2. Descripción de los informantes	79
4.2.3. Descripción de las dimensiones	80
A. Respeto a la dimensión Origen	80
B. Respeto a la dimensión Valores	81
C. Respeto a la dimensión Liderazgo	81
D. Respeto a la dimensión Fases y Estrategias	82
E. Respeto a la dimensión Resistencias y Obstáculos	83
F. Respeto a la dimensión Impacto	84
G. Respeto a la dimensión Financiación	85
4.2.4. Resumen	85
4.3. Innovación nº3: «La Evaluación de la docencia»	86
4.3.1. Descripción de la Innovación	86
4.3.2. Descripción de los informantes	92
4.3.3. Descripción de las dimensiones	94
A. Respeto a la dimensión Origen	94
B. Respeto a la dimensión Valores	95
C. Respeto a la dimensión Liderazgo	100
D. Respeto a la dimensión Fases y Estrategias	102
E. Respeto a la dimensión Resistencias y Obstáculos	104
F. Respeto a la dimensión Impacto	106
G. Respeto a la dimensión Financiación	108
4.3.4. Resumen	109
4.4. Innovación nº 4: «El Plan de jubilación anticipada»	110
4.4.1. Descripción de la Innovación	110
4.4.2. Descripción de los informantes	113
4.4.3. Descripción de las dimensiones	113
A. Respeto a la dimensión Origen	113

B. Respecto a la dimensión Valores	114
C. Respecto a la dimensión Liderazgo	115
D. Respecto a la dimensión Fases y Estrategias	115
E. Respecto a la dimensión Resistencias y Obstáculos	116
F. Respecto a la dimensión Impacto	117
G. Respecto a la dimensión Financiación	118
4.4.4. Resumen	118
4.5. Innovación nº 5: «El PBL en el plan de estudios»	119
4.5.1. Descripción de la Innovación	119
4.5.2. Descripción de los informantes	123
4.5.3. Descripción de las dimensiones	123
A. Respecto a la dimensión Origen	123
B. Respecto a la dimensión Valores	125
C. Respecto a la dimensión Liderazgo	126
D. Respecto a la dimensión Fases y Estrategias	127
E. Respecto a la dimensión Resistencias y Obstáculos	129
F. Respecto a la dimensión Impacto	130
G. Respecto a la dimensión Financiación	131
4.5.4. Resumen	132
4.6. Innovación nº 6: «Postgrado de Comunidad Sorda»	132
4.6.1. Descripción de la Innovación	132
4.6.2. Descripción de los informantes	134
4.6.3. Descripción de las dimensiones	134
A. Respecto a la dimensión Origen	134
B. Respecto a la dimensión Valores	135
C. Respecto a la dimensión Liderazgo	136
D. Respecto a la dimensión Fases y Estrategias	138
E. Respecto a la dimensión Resistencias y Obstáculos	139
F. Respecto a la dimensión Impacto	140
G. Respecto a la dimensión Financiación	141
4.6.4. Resumen	142
B) Respecto a los resultados de las dimensiones	143
4.7. Respecto a la dimensión Origen	143
4.7.1. Descripción de la dimensión y codificaciones que la componen	143
4.7.2. Resumen	146
4.8. Respecto a la dimensión Valores	147
4.8.1. Descripción de la dimensión y codificaciones que la componen	147
A. Valores de los que impulsan o promueven la innovación	147
B. Valores de los que implementan la innovación	151
C. Valores de los receptores de la innovación	153

4.8.2. Resumen	156
4.9. Respecto a la dimensión Liderazgo	157
4.9.1. Descripción de la dimensión y codificaciones que la componen.....	158
A. Nivel en el que se encuentra la instancia que ejerce el liderazgo de la innovación	158
B. Forma de ejercer el liderazgo	160
C. Grado de apoyo que ejerce el líder	161
D. Intensidad del liderazgo	163
4.9.2. Resumen	165
4.10. Respecto a la dimensión Fases y Estrategias	166
4.10.1. Descripción de la dimensión y codificaciones que la componen	168
A. Fase piloto o de experimentación	168
B. Fase de difusión	169
C. Fase de sensibilización	174
D. Fase de ejecución	175
E. Fase de evaluación	178
F. Fase de institucionalización y consolidación	180
4.10.2. Resumen.....	180
4.11. Respecto a la dimensión Resistencias y Obstáculos	181
4.11.1. Descripción de la dimensión y codificaciones que la componen	182
A. Resistencias de las personas	183
B. Resistencias de la organización	184
C. Obstáculos de tipo social	186
D. Obstáculos de tipo legal	187
4.11.2. Resumen	188
4.12. Respecto a la dimensión Impacto	188
4.12.1. Descripción de la dimensión y codificaciones que la componen	188
A. Impacto sobre las personas	189
B. Impacto en el currículum	191
C. Impacto en las estructuras	192
D. Impacto en lo económico	194
E. Impacto en lo social	195
4.12.2. Resumen	196
4.13. Respecto a la dimensión Financiación	197
4.13.1. Descripción de la dimensión y codificaciones que la componen	198
A. Financiación en recursos personales y materiales	198
B. Financiación en relación a fuentes	199

C. Adecuación de la financiación	200
D. Rentabilidad de la financiación	201
4.13.2 Resumen	202
Conclusiones	205
5.1. Del objetivo «Proponer un modelo de análisis de las variables explicativas de la innovación en la universidad»	205
5.2. Del objetivo «Estudiar y comparar las características de las distintas dimensiones»	210
5.3. Del objetivo: «Identificar las percepciones de los implicados en las respectivas innovaciones universitarias»	219
5.4. Del objetivo «Analizar innovaciones de distinta tipología para contribuir a la comprensión de los cambios en la universidad»	230
Limitaciones del estudio	233
Bibliografía	235